

مجلة العلوم الإنسانية

علمية محكّمة - نصف سنوية

تصدرها كلية الآداب / الخمس جامعة المرقب . ليبيا

16 ال عدد السادس عشر

مارس 2018م

بِسْ إِللَّهِ ٱلرَّحْمَٰ الرِّحِيَ

﴿ وَيَسْتَكُونَكَ عَنِ ٱلرُّوجَ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنَ أَمُدِ رَبِّى وَمَآ اللَّهُ وَيَسْتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ حدة الله العظيم

(سورة الإسراء - آيه8)

هيئة التحريس

- د. على سالم جمعة رئيساً

د. أنور عمر أبوشينة عضواً

- د. أحمد مريحيل حريبش عضواً

المجلة علمية ثقافية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة المرقب /كلية الآداب الخمس، وتتشر بها البحوث والدراسات الأكاديمية المعنية بالمشكلات والقضايا المجتمعية المعاصرة في مختلف تخصصات العلوم الانسانية.

- كافة الآراء والأفكار والكتابات التي وردت في هذا العدد تعبر عن آراء أصحابها فقط، ولا تعكس بالضرورة رأي هيئة تحرير المجلة ولا تتحمل المجلة أية مسؤلية اتجاهها.

تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

هيئة تحرير مجلة العلوم الانسانية

مكتب المجلة بكلية الآداب الخمس جامعة المرقب

الخمس /ليبيا ص.ب (40770)

هاتف (00218924120663 د. على)

(00218926308360 د .احمد) – أو 00218926724967 د. انور)

journal.alkhomes@gmail.com

البريد الالكتروني:

journal.alkhomes@gmail.com

صفحة المجلة على الفيس بوك:

قواعد ومعايير النشر

-تهتم المجلة بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتسم بوضوح المنهجية ودقة التوثيق في حقول الدراسات المتخصصة في اللغة العربية والانجليزية والدراسات الاسلامية والشعر والأدب والتاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم الاجتماع والتربية وعلم النفس وما يتصل بها من حقول المعرفة.

-ترحب المجلة بنشر التقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية المقامة داخل الجامعة على أن لا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.

- نشر البحوث والنصوص المحققة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية ونشر البحوث والدراسات العلمية النقدية الهادفة إلى تقدم المعرفة العلمية والإنسانية.

-ترحب المجلة بعروض الكتب على ألا يتجاوز تاريخ إصدارها ثلاثة أعوام ولا يزيد حجم العرض عن صفحتين مطبوعتين وأن يذكر الباحث في عرضه المعلومات التالية (اسم المؤلف كاملاً – عنوان الكتاب – مكان وتاريخ النشر –عدد صفحات الكتاب –اسم الناشر – نبذة مختصرة عن مضمونه – تكتب البيانات السالفة الذكر بلغة الكتاب).

ضوابط عامة للمجلة

- يجب أن يتسم البحث بالأسلوب العلمي النزيه الهادف ويحتوى على مقومات ومعايير المنهجية العلمية في اعداد البحوث.

- يُشترط في البحوث المقدمة للمجلة أن تكون أصيلة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى أو أية جهة ناشرة اخرة. وأن يتعهد الباحث بذلك خطيا عند تقديم البحث، وتقديم إقراراً بأنه سيلتزم بكافة الشروط والضوابط المقررة

- في المجلة، كما أنه لا يجوز يكون البحث فصلا أو جزءاً من رسالة (ماجستير دكتوراه) منشورة، أو كتاب منشور.
- _ لغة المجلة هي العربية ويمكن أن تقبل بحوثا بالإنجليزية أو بأية لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير._
- تحتفظ هيئة التحرير بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُ قراراتها نهائية، وتبلغ الباحث باعتذارها فقط اذا لم يتقرر نشر البحث، ويصبح البحث بعد قبوله حقا محفوظا للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية ، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.
- -تخضع جميع الدراسات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي، بعرضها على مُحكِّمين مختصين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، ويمكن ان يرسل الى محكم اخر وذلك حسب تقدير هيئة التحرير.
- يبدي المقيم رأيه في مدى صلاحية البحث للنشر في تقرير مستقل مدعماً بالمبررات على أن لا تتأخر نتائج التقييم عن شهر من تاريخ إرسال البحث إليه، ويرسل قرار المحكمين النهائي للباحث ويكون القرار إما:
 - * قبول البحث دون تعديلات.
 - *قبول البحث بعد تعديلات واعادة عرضه على المحكم.
 - *رفض البحث.
- -تقوم هيئة تحرير المجلة بإخطار الباحثين بآراء المحكمين ومقترحاتهم إذ كان

المقال أو البحث في حال يسمح بالتعديل والتصحيح، وفي حالة وجود تعديلات طلبها المقيم وبعد موافقة الهيئة على قبول البحث للنشر قبولاً مشروطاً بإجراء التعديلات يطلب من الباحث الأخذ بالتعديلات في فترة لا تتجاوز أسبوعين من تاريخ استلامه للبحث، ويقدم تقريراً يبين فيه رده على المحكم، وكيفية الأخذ بالملاحظات والتعديلات المطلوبة.

-ترسل البحوث المقبولة للنشر إلى المدقق اللغوي ومن حق المدقق اللغوي أن يرفض البحث الذي تتجاوز أخطاؤه اللغوية الحد المقبول.

- تتشر البحوث وفق أسبقية وصولها إلى المجلة من المحكم، على أن تكون مستوفية الشروط السالفة الذكر.

-الباحث مسئول بالكامل عن صحة النقل من المراجع المستخدمة كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسئولة عن أية سرقة علمية تتم في هذه البحوث.

- ترفق مع البحث السيرة علمية (CV) مختصرة قدر الإمكان تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ودرجته العلمية ونخصصه الدقيق، وجامعته وكليته وقسمه، وأهم مؤلفاته، والبريد الالكتروني والهاتف ليسهل الاتصال به.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.

-تقدم البحوث الى مكتب المجلة الكائن بمقر الكلية، او ترسل إلى بريد المجلة الإلكتروني.

-اذا تم ارسال البحث عن طريق البريد الالكتروني او صندوق البريد يتم ابلاغ الباحث بوصول بحثه واستلامه.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه او إبداء رغبته في عدم متابعة

إجراءات التحكيم والنشر، دفع الرسوم التي خصصت للمقيمين.

شروط تفصيلية للنشر في المجلة

-عنوان البحث: يكتب العنوان باللغتين العربية والإنجليزية. ويجب أن يكون العنوان مختصرا قدر الإمكان ويعبر عن هدف البحث بوضوح ويتبع المنهجية العلمية من حيث الإحاطة والاستقصاء وأسلوب البحث العلمي.

- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ودرجته العلمية والجامعة او المؤسسة الأكاديمية التي يعمل بها.

-أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين:_

1:البحوث الميدانية: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ويجب أن يتضمن البحث الكلمات المفتاحية (مصطلحات البحث)، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً قائمة المراجع.

2:البحوث النظرية التحليلية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

-يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية من البحث، وعلى وجه واحد من الورقة (A4) واحدة منها يكتب عليها اسم الباحث ودرجته العلمية، والنسخ الأخرى تقدم ويكتب عليها عنوان البحث فقط، ونسخة الكترونية على (Cd) باستخدام البرنامج الحاسوبي (MS Word).

- يجب ألا نقل صفحات البحث عن 20 صفحة ولا تزيد عن30 صفحة بما في ذلك صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع . -يرفق مع البحث ملخصان (باللغة العربية والانجليزية) في حدود (150) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث ولا يتجاوز الصفحة الواحدة لكل ملخص.

-يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف، يكون نوع الخط المستخدم في المتن Times New Roman 12 للغة الانجليزية و مسافة و نصف بخط Simplified Arabic 14

-في حالة وجود جداول وأشكال وصور في البحث يكتب رقم وعنوان الجدول أو الشكل والصورة في الأعلى بحيث يكون موجزاً للمحتوى وتكتب الحواشي في الأسفل بشكل مختصر كما يشترط لتنظيم الجداول اتباع نظام الجداول المعترف به في جهاز الحاسوب ويكون الخط بحجم 12.

-يجب أن ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول والأشكال والصور واللوحات وقائمة المراجع .

طريقة التوثيق:

-يُشار إلى المصادر والمراجع في متن البحث بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: (1)، (2)، (3)، ويكون ثبوتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (6) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (1).

-ويكون توثيق المصادر والمراجع على النحو الآتي:

اولا :الكتب المطبوعة: اسم المؤلف ثم لقبه، واسم الكتاب مكتوبا بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد وإن تعددت المجلدات والصفحة. مثال: أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط2، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965م، ج3، ص 40. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

ثانيا: الكتب المخطوطة: اسم المؤلف ولقبه، واسم الكتاب مكتوبا بالبنط الغامق، واسم المخطوط مكتوبا بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال: شافع بن علي الكناني، الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

ثالثا: الدوريات: اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي – مدخل"، مجلة جامعة القاهرة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415ه/ 1995م، ص179.

رابعا: الآيات القرآنية والاحاديث النبوية: - تكتب الآيات القرآنية بين قوسين مزهرين بالخط العثماني ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

ملاحظة: لا توافق هيئة التحرير على تكرار نفس الاسم (اسم الباحث) في عددين متتالين وذلك لفتح المجال امام جميع اعضاء هيئة التدريس للنشر.

فهرس المحتويات

عنوان البحث الصفحة	الصفحة
1- التقريب في الفقه المالكي.	
د. محمد سلامة الغريإني	11
2- دلالة الأسماء العاملة عمل الفعل على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء.	الرجاء.
د. فاطمة عبد القادر مخلوف	34
3- نشأة المدارس الدينية بمدينة طرابلس الغرب ونظمها الإدارية والتعليمية	
د. جمال أحمد الموبر/د.محمود عبدالمجيد مجبر	65
4 المؤسسات التعليمية في الإندلس خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين.	
د. خيرية عمران الأخضر	85
5- التكامل المعرفي بين اللسإنيات وعلم النفس	
	125
6- التعليم عند الإغريق وتأثيره على سكإن إقليم قورينائية (631-96 ق.م)	
	133
7- أسلوب النفي ودلالاته في شعر التليسي.	
	157
8- مواقف وممارسات أطباء الطب العلمي اتجاه الطب البديل. (دراسة ميدإنية).	
د. سالم مفتاح أبو القاسم / د. فاطمة محمد أبو رأس	174
9- التوزيع المكإني لمدارس التعليم الاساسي في منطقة بني وليد وكفاءتها خلال العام الدراسي	العام الدراسي
2017-2016م.	
د. مصطفی غیث حسن	209

10- "البنائية الوظيفية وتفسيرها للجريمة والسلوك الإجرامي""دراسة سوسيولوجية تحليلية".
د.حسن علي ميلاد/. د.سعاد ناجي الزريبي
11- الصلات الثقافية والعلمية بين السودإن الأوسط ودول شمال أفريقيا.
د. أحمد حسين الشريف/ د. خالد محمد مرشإن
12- موضوع ترجمة بعنوان(التجارة والائتمان في كاتسينا في القرن التاسع عشر) د. مصطفى أحمد صقر
13- تتمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالمجتمع الليبي.
د. مفتاح ميلاد الهديف
مصراتة د.عفاف عبد الفتاح مصطفى
د. فاطمة محمد الجحيدري/ د. ليلي محمد العارف
16- حكم تقلد المرأة وظيفة القضاء في ظل المستجدات المعاصرة. د.عمران محمد الدرباق
17- النمو السكاني وأثره على استهلاك مياه الشرب بمدينة الخمس. د.أنور عمر أبوشينة /أ. ليلي حسن الأبيض
د.سالم محمد أبوغليليشة/ علي منصور سعد
د. فائزة عبدالسلام البريدان
20 The Impact of Teachers' feedback on Students' Learning and Achievements
Atidal Idriss AlJadi./ Iman Mohammed AlQwidhy477

التقريب في الفقه المالكي

إعداد: د. محمد سلامة الغريإني

المقدمة

الحمد شه الذي له ما في السمواتِ وما في الأرضِ، وله الحمد في الآخرة، وهو الحكيمُ الخبيرُ ، وصلى الله وخيرته من خلقه، خاتم النبيين، وأشرف المرسلين ، ويعد،

فإنه لما كإن الشرع آمرا بالمصالح وناهيا عن المفاسد ، فشرع العبادة لما فيها من مصالح الدارين بأركإنها المعروضة في كتب الأحكام، واشترط لها أوصافا هي تكملة للعبادة ، ونهإنا عن الأوصاف المُخلة بها .

كما شرع لنا ما تقوم عليها أمور الدنيا كالمعاملات، ولم يكِلْها لنظر الناس؛ درءا لأسباب النزاع والخصام، فاشترط فيها أيضا شروطا، ونهى عما يخل بالمقصود الذي شرعت له .

غير إن المكلف وهو في طريقه لأداء ما عليه من الواجبات ، قد تعترض طريقه بعض الأمور الممنوعة التي يجد حرجا في دفعها ، كما إنه إذا أراد فعل ما تقوم عليه مصالحه في الدنيا قد لا يجد ما يصبو إليه خالصا مما يعكر صفوه ؛ لإنه لا تكاد تخلو مصلحة دنيوية من مفاسد تعكر صفو تلك المصالح ، فيتردد الأمر بين الفعل لما فيه من المفاسد .

وإذا كإن الأمر كذلك ، فإن الشارع الحكيم نظر في هذه الأمور ولم يُغفلها ، وهو حين نظر إلى هذه الأمور لم يُشدد على الناس فيها ولم يكلفهم عنتا ، ورفع عنهم الحرج بمقتضى قوله تعإلى : ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾[الحج : 78]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم : "يسَرُوا وَلاَ تُعسَرُوا " ، وقول أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها : " مَا خُير رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم فِي أَمْرَيْنِ إِلاَّ أَخَذَ أَيْسَرَهُمَا مَا لَمْ يَكُنْ اللهُ عليه وسلم فِي أَمْرَيْنِ إِلاَّ أَخَذَ أَيْسَرَهُمَا مَا لَمْ يَكُنْ

ومن الملاحظ إن ما يُغتفر في هذه الشريعة السمحة على نوعين:

النوع الأول. ما يغتفر للضرورة والحاجة: وهذا يغتفر فيه بمقدار ما ترتفع به الضرورة أو الحاجة بغض النظر عن كونه قليلا أو كثيرا، فيقول الفقهاء: الضرورة تقدر بقدرها. والأعذار في هذا النوع لابد في اعتبارها من تلبُّسها بالمكلف خاصة ، فلا يُصلي من قعود إلا العاجز خاصة .

النوع الثاني . نوع اقترن الاغتفار فيه بقيد القِلَّة لسبب من الأسباب التي يأتي بيإنها، وهذا السبب غير معتبر فيه ملابسته للمكلف بشكل خاص .

ومن هذا المنطلق كتبتُ هذا البحث المتعلق بهذا النوع الثاني لدراسة أحكام التقريب في الفقه (المالكي) ، وهي دراسة في غاية الأهمية بالنسبة لدارسي الأحكام الشرعية العملية (الفقه) لمعرفة ما يجوز التقريب فيه مما لا يجوز ، والإحاطة بأسباب التقريب ، وما هو المقدار الذي يجوز التقريب به في مسألة ما بخصوصها .

خطة البحث

تم تقسيم هذا البحث إلى مبحثين ...

المبحث الأول. في التحديد باعتباره المنطلق أو الأساس لعملية التقريب ، وتتاولتُ فيه : تعريف التحديد، وطرئق فهم التحديد، وانواعه .

المطلب الثإني . وتناولت فيه : تعريف التقريب، وأسبابه، ومقدار ما يُعفى عنه بسبب التقريب .

المبحث الأول . في التحديد

المطلب الأول . تعريف التحديد.

عندما نتكلم عن التقريب فهذا يستدعي ذهنا إن يكون عند المقرِّب حدٍّ ينبغي عليه إن يقف عنده، ثم يقوم بعملية التقريب منه متى ما احتاج إلى ذلك ؛ فالتقريب لا يكون إلا في أمور محددة بحدٍ معين، سواء كإن هذا المحدود حكما تكليفيا ، كتحديد أجزاء الصلاة بأربع ركعات، وصيام ثلاثين يوما، أو حكما وضعيا، كتحديد النصاب بخمسة أوسقٍ، أو عشرين دينارا، أو محلا للحكم كتحديد من يجب إطعامهم من المساكين في كفارة اليمين بعشر.

ولما كإن موضوع التقريب متوقفا على معرفة الحد المطلوب، كإن لابد أولا من بيإن معنى التحديد .

معنى التحديد:

التَحْديد: مصدر: حدَّد يحدِّد، تَحْديدًا ، يقول ابن منظور في " لسإن العرب ": الحَدُ : الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر، أو لئلا يتعدى أحدهما على الآخر، وجمعه حُدود، وفصل ما بين كل شيئين حَدِّ بينهما، ومنتهى كل شيء حَدُّه ... وحدد الشيء: عينه ... وحدد المعنى: وضحه (1).

وقال في المعجم الوسيط: "حدد معنى اللفظ أو العبارة: وضحه وبينه "(2). مما تقدم نفهم إن التحديد هو بيإن المراد من اللفظ بحده بحدود تُعيّنُ عَنَاصِرِهِ بصورة دقيقة، بحيث لا ينقص عن ذلك ولا يزيد، أي لا يخرج ما هو منه، ولا يدخل فيه ما ليس منه، ، سواء كإن التحديد من خلال:

1 . الأوصاف التي يتحقق مسمى اللفظ بوجودها وينعدم بعدمها، وهذا ما اصطلح عليه بالتعريفات أو الحدود .

^{· .} لسإن العرب ، لابن منظور ، مادة (حدد)، 3 / 140 .

[.] المعجم الوسيط . المؤلف / إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار ، 1 / 2

2. أو من خلال تقييد المسمَّى بالصفة أو العدد أو الزمإن أو المكإن، كما هو مبين في علم أصول الفقه عند الكلام عن التقييد.

هذا الحد يجعل المحدود متصفا بأمرين:

الأول . إنه جامع لجميع عناصر المحدود ، فلا يجوز التفريط في واحد منها ، ويقابله التفريط، وهو : التضييع⁽¹⁾ ، أي التضييع في أحد هذه العناصر أو بعضها ، بترك امتثال الأمر أو النهي في أحدها .

الثاني . إنه مإنع لغير أفراد المحدود، فلا يدخل في المطلوب ما ليس منه ، ويقابله : الغلق ، وهو : تجاوز الحد $^{(2)}$ ، والطغيان، وهو : مجاوزة الحد في المكروه مع غلبة وقهر $^{(3)}$ ، ومنه قوله تعالى : ﴿ إِنَا لَمَّا طَغَى الْمَاءُ ﴾ (4) ، والشطط وهو الجور والغلو ومجاوزة الحد $^{(5)}$.

وهذإن هما ما اشترطهما العلماء في التعريف ، فقال الآمدي مثلا في " الإحكام " : وشرط الحد إن يكون جامعا مإنعا⁽⁶⁾، فهو جامع لإنه جمع جميع أجزاء المعرف فلم يخرج عنه شيء منه ، ومإنع لإنه يمنع غير المعرف من الدخول في الحد أو التعريف .

المطلب الثإني . طرق فهم التحديد من النص :

كل معنى دل عليه لفظ ما فإننا نبحث في هذا المعنى من جهتين:

أولا . من جهة ما يتحقق به هذا المعنى في ذاته ، أي معرفة عناصره التي يتحقق بها .

تْإنيا . من جهة من يتحقق فيهم هذا المعنى، هل هو متعين في أمر واحد، أو أكثر ؟ وهل المراد جميعهم أو بعضهم .

[.] التوقيف على مهمات التعاريف (التعاريف) ، لمحمد عبد الرؤوف المناوي ، 1 / 192 .

 $[\]cdot$. التعاريف ، 1 / 540 . 2

³. الفروق اللغوية – (1 / 337 .

 $^{^{4}}$. سورة الحاقة ، الآية $\left(11
ight) \, .$

⁵ . التعاريف، 1/ 429 .

[.] الإحكام في أصول الأحكام ، لأبي الحسن علي بن محمد الآمدي ، 3 / 30 . من الشاملة . 6

الجهة الأولى . جهة ما يتحقق به هذا المعنى في ذاته.

ويسمى هذا النوع من التحديد بالتعريف بمسمى اللفظ، كتعريف الصلاة والزكاة والحج والبيع والإيمإن والإسلام والشجاعة والجبن وغير ذلك من الألفاظ ...

جاء في كتاب " الكليات " لأبى البقاء : (والنهاية التي ينتهي إليها تمام المعنى وما يوصل إلى التصور المطلوب وهو الحد المرادف للمعرف عند الأصوليين $)^{(1)}$.

يقول الإنصاري في " الحدود الإنبقة " : فكل الألفاظ المتداولة سواء في كلام الشارع أو كلام البشر تفتقر إلى التحديد ؛ لتوقف معرفة المحدود على معرفة الحد⁽²⁾ .

ويكون الحد أو التعريف ببيإن العناصر التي يتوقف عليها وجود المعنى أو تحققه ، دون الأوصاف العارضة التي لا يتوقف عليه تحقق المعنى ، ويطلق على هذه العناصر الأساسية مصطلح " الذاتيات " ، يقول الغزالي في المستصفى : والذاتي هو ما لا يمكن إدراك حقيقة الماهية بدونه، ويقابله العرضي الذي يمكن إدراكها بدونه (3) .

ويقول أيضا: فلا تورد في الحد الحقيقي إلا الذاتيات وينبغي إن تورد جميع الذاتيات حتى يتصور بها⁽⁴⁾.

ويقول في "محك النظر": (الحد الحقيقي فلا يتصور إلا واحداً، لإن الذاتيات محصورة، فإن لم يذكرها لم يكن حقيقياً وإن ذكر بعضها فالحد ناقص وإن ذكر مع الذاتيات زيادة فالزيادة حشو)⁽⁵⁾.

إذن ...حين يتعلق الحكم الشرعي بماهية ما سواء كإنت في محل المحكوم فيه (الفعل) ، أو المحكوم عليه (المكلف الذي توجه إليه الخطاب في الدليل) ، أو محل الحكم (الذوات أو الأعيان التي يقع عليها فعل المكلف) كالذهب وباقي الربويات في النهي عن بيعها

[.] كتاب الكليات . $\,$ لأبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي ، 1 / 391 .

[.] الحدود الإنيقة ، لزكريا بن محمد بن زكريا الإنصاري - (1/65) .

 $[\]cdot$ 13 / 1 ، إنظر المستصفى \cdot 1 / 13 . 3

⁴ . السابق .

⁵. محك النظر ، 1 / 43 .

بمثلها متفاضلة أو إلى أجل ، فهذه الماهية التي تعلق بها الحكم محددة بعناصر أو أجزاء معينة مبينة إما بالوضع اللغوي أو الشرعي ، وبالتالي فإن الأمر بالماهية أمر بكل جزء من أجزائها ، ولا يجوز إهمال الأمر في أي جزء منها إلا لدليل يدل على هذا الاستثناء، وتعرف هذه الدلالة عند الأصوليين بدلالة التضمن التي قيل في تعريفها بإنها : دلالة اللفظ على جزء معناه (1) .

الجهة الثإنية . جهة من يتحقق فيهم هذا المعنى :

كل لفظ دل على معنى ما فهذا المعنى بعناصره أو أوصافه الذاتية التي تقدم الكلام عنها تارة يتحقق في شيء واحد لا يشترك معه غيره في هذه الأوصاف بتمامها، وتارة تتحقق هذه الأوصاف بتمامها في أكثر من شيء واحد مما يستوجب النظر في المراد بهذا اللفظ : هل المراد جميعهم، أو بعض منهم، وهل هذا البعض متعين بالذات أو لا ...فقد قسم الأصوليون المعنى الذي يدل عليه لفظ من الألفاظ إلى

قسمين: المعنى الجزئي، والمعنى الكلي⁽²⁾.

أولا . الجـزئي : وهو ما يمنع تصوره من وقوع الشركة فيه، أي إن هذا المعنى لا يصلح إلا لأمر معين لا يشاركه غيره فيه، مثل لفظ الجلالة " الله " الدال على معنى واحد في الوجود وهو الذات الواجبة الوجود، وكالضمائر ومنها الكاف في قول النبي صلى الله عليه وسلم : " تجزئك ولا تجزئ عن أحد بعدك "(3) ، وأسماء الأعلام كما في قوله تعإلى : ﴿ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ ﴾(4) . فإذا عقلنا معنى لفظ ما، ثم علمنا إن هذا المعنى لا يتحقق أو لا يوجد إلا في شيء واحد معين، فهذا المعنى نسميه جزئيا ، واللفظ الدال عليه نسميه لفظا خاصا ...

[.] المستصفى، فصل : دلالة الألفاظ على المعإنى، 1 / 25 . من الشاملة . 1

^{. 28 /} إنظر شرح تتقيح الفصول ، للقرافي 2

^{. 92 / 4 ،} سنن الترمذي ، باب ما جاء في الذبح بعد الصلاة ، 4 / 92 . 3

 ^{4 .} سورة الفتح الآية (29) .

فاللفظ الخاص . كما قال الآمدي ـ هو اللفظ الواحد الذي لا يصلح مدلوله لاشتراك كثيرين فيه $^{(1)}$.

ثانيا . المعنى الكلي : وهو ما لا يمنع تصوره من اشتراك كثيرين فيه، كالحيوان الصادق على جميع إنواع الحيوانات .

فبما إن الكلي هو ما يتحقق في متعدد ، فالمتكلم باللفظ أو الكاتب للفظ الدال على معنى كلى حاله يتردد بين الاحتمالات الآتية ؛ لإنه:

. إما إن يريد من المعنى جميع أفراده دون تعيين أو تقييد ، واللفظ الدال على هذا المراد يسمى باللفظ العام .

. وإما إن يريد من المعنى بعض أفراده دون تعيين أو تقييد، واللفظ الدال على هذا المراد يسمى باللفظ المطلق.

. وإما إن يريد بعضا معينا بالذات، للدلالة على إن ما يتناوله المعنى الكلي هم هؤلاء بذواتهم ، أي لا يتغيرون بتغير الزمإن والمكإن، ولا بتغير صفاتهم وأحوالهم ، فهم نفسهم محصورون ومعدودون ، لا يزيدون ولا ينقصون ، واللفظ الدال على هذا المراد يسمى باللفظ الخاص أيضا.

. وإما إن يريد بعضا مقيدا بصفة أو حالة ما للدلالة على إن ما يتناوله المعنى الكلي هم من توفر فيهم هذا القيد دون غيرهم من أفراد المعنى الكلي ، وإنهم يمكن إن يتغيروا بحسب وجود هذا القيد أو عدمه، واللفظ الدال على هذا المراد يسمى باللفظ المقيد.

. وإما إن يريد ما تبقى من المعنى بعد إخراج بعضه ، وتسمى عملية الإخراج بالتخصيص، ويسمى اللفظ الدال على معنى كلي أخرج منه بعض أفراده باللفظ المخصوص .

إذن نحن أمام خمسة إنواع من اللفظ ، كل واحد منها له أسلوبه الخاص ودلالته الخاصة على مراد المتكلم من جهة تحديد المراد ممن يتحقق فيهم هذا المعنى .

 $^{^{1}}$. إنظر كتاب الإحكام للآمدي ، 2 / 219 .

المطلب الثالث . إنواع التحديد

التحديد باختلاف طرقه الدالة عليه إما منصوص، وإما اجتهادي ، والمنصوص إما تعبُّدي توقيفي ، واما معقول المعنى .

أولا ـ التحديد بالنص :

وهو كل ما حده الشارع بحد معين، سواء كإن هذا الحد متعلقا ببيإن:

1. ما يتحقق به المعنى: كتحديد معنى الإيمإن حين سأل جبريل عليه السلام النبي صلى الله عليه وسلم عن الإيمإن: " فَقَالَ مَا الْإِيمَإِن قَالَ الْإِيمَإِن إِن تُؤْمِنَ بِاللَّهِ وَمَلاَئِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَتُؤْمِنَ بِالْبَعْثِ "(1).

وتحديد معنى الصلاة بتحديد أركإنها الواجبة في حديث المسيء لصلاته، حيث قال صلى الله عليه وسلم: " إِذَا قُمْتَ إلى الصَّلَاةِ فَكَبَّرْ ثُمَّ اقْرَأْ مَا تَيَسَّرَ مَعَكَ مِنْ الْقُرْإِن ثُمَّ ارْكَعْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ رَاكِعًا ثُمَّ ارْفَعْ حَتَّى تَعْتَدِلَ قَائِمًا ثُمَّ اسْجُدْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ سَاجِدًا ثُمَّ ارْفَعْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ سَاجِدًا ثُمَّ ارْفَعْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ جَالِسًا وَافْعَلْ ذَلِكَ فِي صَلَاتِكَ كُلِّهَا "(2).

2. ما يتحقق فيه هذا المعنى: كتقييد صلاة الظهر مثلا بأربع ركعات، ومدة الصيام بشهر، وقدر من يجب إطعامه في كفارة اليمين أو غيرها، وتقييد الرضاعة المؤثرة بما وقع في العامين.

وهذا التحديد على نوعين: توقيفي ، ومعقول المعنى.

1 . التوقيفي وهو ما لم يعقل العلماء له معنى يصحّ حمله عليه ، كعدد الركعات ، ومقدار ما يُدفَع من زكاة المال ، أو زكاة الفطر ، وكعدد التسبيحات بعد الصلاة ، وتحديد شهر للصيام، وتحديد مدة العدة ، والحدود الشرعية .

ويغلب هذا النوع من التحديد في الأحكام التكليفية بحيث إنه لا يمكن تصور معقولية المعنى في مقاديرها ، ولا أتخيّل إن أحدا يمكنه إن يُعلّل مقدار ما أمرنا الشارع به من عدد الغسلات لكل عضو في الوضوء، أو عدد الركعات، أو إخراج ربع العشر في الزكاة،

[.] صحيح البخاري ، كتاب الإيمإن ، 1 / 19 .

^{. 152/} محيح البخاري ، كتاب الصلاة، 1 2

أو تحديد الإطعام والكسوة في كفارة اليمين بعشرة مساكين، أو التسبيح ثلاثا وثلاثين دبر الصلوات، أو تحديد الطواف والسعي بسبع، أو الحكمة من تعظيم عرفة والحجر الأسود . فعلى الجملة الأحكام التكليفية غير معلّلة في مقاديرها، وليس المراد طبعا بإنها غير معللة إنها لا حكمة في قدْرها، بل إن الناس لا يطلعون على الحكمة من ذلك .

2 . معقول المعنى ، وهو الأمر الذي حدَّده الشارع بحدِّ معين، وعقل العلماء معنَّى لهذا التحديد .

ويغلب هذا النوع من التحديد في الأحكام الوضعية من: سبب، أو شرط، أو مإنع ؛ لإنها على وأسباب، كما في تحديد عمر الصغير بالعامين كشرط لتأثير الرضاع في التحريم، وهو من التحديد معقول المعنى .

وقد يختلف الفقهاء في مقدار ما حدد من الشارع بكونه توقيفيا أو معقول المعنى ، كما في تحديد نصاب الزكاة، ففي الفواكه الدوإني : المشهور إنها تحديد ... ومقابل المشهور : النّصاب تقريبٌ فتجب عند النّقْص اليسير (1).

أي إن النصاب على القول المقابل للمشهور معقول المعنى ؛ لاشتماله على الغنى ، الذي هو الوصف المناسب لتشريع الحكم (2).

ومن المختلف فيه أيضا مواقيت الحج، قال القرافي في الذخيرة: المواقيت تحديد لظاهر الحديث، وقال ابن حبيب تقريب فإذا أحرم قريبا منه فلا دم عليه⁽³⁾.

ثانيا . التحديد الاجتهادي: وهي المقادير التي اجتهد العلماء في تحديدها فيما " لا ضابط له ولا تحديد وقع في الشارع "(⁴⁾.

فمن رحمة الله تعإلى بالعباد إنه تعإلى ترك التحديد في كثير من الأمور، لإن التحديد تضييق وتشديد، وتركه توسعة ويسر.

[.] الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، الأحمد النفراوي، 1 / 327 . 1

 $^{^{2}}$. إنظر الموافقات للشاطبي ، 1 / 266 .

^{. 209 / 3 ،} الذخيرة ، لشهاب الدين القرافي ، 3 . الذخيرة . 3

^{· .} الذخيرة ، 1 / 341 . ⁴

فكل ما لم يرد عن الشارع فيه تحديد ما، وتردّد بين القليل والكثير، اجتهد العلماء في تحديده ليس من باب تضييق الواسع بعد إن أطلقه الشارع توسعة على العباد ، بل من باب بيإن أقل ما يحتمله المعنى المطلق مراعين المصالح المقصودة ، حتى لا يتساهل فيه الناس ويتباعدوا في أفهامهم على نحو قد يضيع معه المعنى المراد ...

قال الشاطبي: ما أتى في الشرع على الإطلاق فهو بحسب كلّ مقام ، وهو موكول إلى المكلف تارةً ، وإلى نظر المجتهد بحسب ظهور المعنى وخفائه ، يهتدي فيه إلى اللائق والأحرى بميزان الأدلة الشرعية والمحاسن العادية (1).

المبحث الثإني

التقريب

المطلب الأول . تعريف التقريب :

أولا - القريب في اللغة : التقريب مصدر قرّب المتعدي، نقول: قرّب يقرّب تقريبًا، أي جعله أكثر قربا بالنسبة لمستوى معين: زمإن، أو مكإن، أو قدر معين من: وزن، أو كيل، أو عدد، أو هيأة معينة.

واللازم منه "قرُب ومصدره "القُرْب وهو نقيض البعد، قال ابن منظور في السإن العرب": (القُرْبُ نقيضُ البُعْدِ قَرُبَ الشيءُ بالضم يَقْرُبُ قُرْباً وقُرْبانِاً وقِرْبانِاً أَي دَنا فهو قريبٌ...وقرابُ الشيءِ وقُرابُه وقُرابَتُه ما قاربَ قَدْرَه، وفي الحديث: إن لَقِيتَني بقُراب الأَرضِ خطيئةً " أَي بما يقاربُ مِلاَها، وهو مصدرُ: قاربَ يُقاربُ (2).

فالتقريب يستدعي ذهنا ثلاثة عناصر: المقرِّب، والمقرَّب، والمقرَّب منه، فالمقرِّب هو الفقيه الناظر في حكم مسألة ما، والمقرَّب هو المسألة المعينة الواقعة في الوجود والتي هي تحت نظر الفقيه، والمقرَّب منه هو الصورة المأمور بها كالفورية المأمور بها في الطهارة، ومقارنة النية لتكبيرة الإحرام في الصلاة، والمماثلة في بيع الربوي بمثله، أو النصاب الذي علق عليه وجوب الزكاة.

¹³⁹ الموافقات ، 3 / 135 الي 139 .

[.] إنظر لسإن العرب، لابن منظور ، مادة " قرب " . 2

ولفظ "التقريب" من التفعيل الذي يفيد المبالغة (1)أي المبالغة في القرب قدر الإمكان ، وهو يوحي بقلَّة الفرق بين المقرَّب والحد، أو بين الصورة الواقعة وبين ما يجب إن تكون عليه في الأصل .

ثإنيا ـ التقريب في الإصطلاح

عرفه الأستاذ الدكتور أحمد الريسوني بقوله: (هو الإنيإن بالعمل المطلوب على نحوٍ قريب جدا، أو قريب إلى أقصى حدٍ ممكن من الصورة المطلوبة والمنشودة، أي مقاربة التمام والمنتهى دون الوصول إليه)(2).

ومن هنا يأتي التغريق في أحكام القليل عند المالكية بين القليل بسبب التقريب في قاعدة :"ما قارب الشيء يعطى حكمه "، والقليل في قاعدة التبعية:" الأتباع هل يعطى لها حكم متبوعاتها أو حكم نفسها"، حيث كإن الثلث في التبعية دائما من القليل، بينما في التقريب بداية الثلث هو نهاية اليسير الذي يبدأ من التافه ، كما يأتي في مطلب مقدار ما يعفى عنه .

المطلب الثإني . ما يجوز التقريب فيه وما لا يجوز :

تقدم إن التحديد إنواع، منه: تحديد مسمى اللفظ بعناصره وأركإنه ومكوناته الأساسية التي يتوقف عليها وجوده، ومنه تحديد المراد ممن يتحقق فيهم هذا المعنى بتقييده بوصف أو عدد أو حالة ما ...

يقول الشاطبي في "الموافقات ": (الفعل المكلف به أو بتركه أو المخير فيه يعتبر:

1 . من جهة ماهيته مجردا عن الأوصاف الزائدة عليها واللاحقة لها⁽³⁾؛ كإنت تك الأوصاف لازمة أو غير لازمة، وهذا هو الاعتبار العقلي.

2. ويعتبر من جهة ماهيته بقيد الاتصاف بالأوصاف الزائدة اللاحقة في الخارج لازمة أو غير لازمة، وهو الاعتبار الخارجي⁽¹⁾؛ فالصلاة المأمور بها مثلًا يتصور فيها هذإن

 $^{^{1}}$. إنظر : الفروق اللغوية ، 1 / 403 ، وتاج العروس من جواهر القاموس ، 10 / 381 .

[.] نظرية التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية ، للأستاذ الدكتور أحمد الريسوني / 2 .

^{3.} وهذا هو النوع الأول من التحديد ، أي تحديد تحديد مسمى اللفظ بعناصره وأركإنه ومكوناته الأساسية التي يتوقف عليها وجوده .

الاعتباران، وكذلك الطهارة، والزكاة، والحج، وسائر العبادات والعادات من الإنكحة والبيوع وغيرها) (2) .

والنوع الأول الطلب المتعلق به سماه الشاطبي بـ " الطلب المتوجه للجملة " ومثل له بالصلاة بالنسبة إلى طلب الطهارة الحدثية والخبثية، وأخذ الزينة، والخشوع، والذكر، والقراءة، والدعاء، واستقبال القبلة.

ثم قال: والطلب المتوجه للجملة أعلى رتبة وآكد في الاعتبار من الطلب المتوجه إلى التفاصيل أو الأوصاف أو خصوص الجزئيات. والدليل على ذلك ما تقدم من إن المتبوع بالقصد الأول⁽³⁾.

والنوع الثإني الطلب المتعلق به سماه الشاطبي بـ" الطلب المتوجه إلى التفاصيل أو الأوصاف أو الجزئيات ... والذي يذكر هنا إن أحدهما تابع، والآخر متبوع: وهو الأمر الراجع إلى الجملة، وما سواه تابع "(4).

وقال: التابع مقصود بالقصد الثاني، وما قصد بالقصد الأول آكد في الشَّرع والعقل مما يقصد بالقصد الثاني، ولأجل ذلك يلغى جانب التابع في جنب المتبوع، فلا يعتبر التابع إذا كإن اعتباره يعود على المتبوع بالإخلال، أو يصير منه كالجزء أو كالصفة أو التكملة (5). لذلك فالنوع الأول من الطلب. كما سماه الشاطبي. أو من التحديد لا يدخله التقريب بسبب إن كل جزء من الماهية يتوقف عليه حصول الماهية، فترك أي جزء منها ترك لها بالكامل ؛ لإن " ما كإن من الأوامر أو النواهي بالقصد الأول؛ فحكمه منحتم، بخلاف ما كإن منه بالقصد الثاني (6).

^{1.} وهذا هو النوع الثإني من التحديد ، أي تحديد المراد ممن يتحقق فيهم هذا المعنى بتقييده بوصف أو عدد أو حالة ما.

^{(218 / 3) - 1}الموافقات . 2

^(491/3) – الموافقات – (3 3

^{(484 / 3) - 1}الموافقات . 4

⁵. " الموافقات - (3 / 491)

^(431/3) - الموافقات 6 .

ومن المسائل الدالة على ذلك عند المالكية:

- 1 . من ترك قراءة آية من الفاتحة عمدا بطلت صلاته $^{(1)}$.
- 2 . من كإن أحد أعضائه غير مسامت للكعبة بطلت صلاته 2
- 3. قال النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لمن سأله عن المذي: " تَوَضَّأُ وَاغْسِلْ ذَكَرَكَ "(3) ؛ ولإن الذكر كله ماهية واحدة، وجب غسل الذكر كلَّه عند نزول المذي، وإن اختُلف في بطلإن الصلاة بغسل البعض على قولين مستويين في المذهب، وحتى على القول بالصحة يبقى وجوب غسله فيما يُستقبَل (4).
- 4. أمرنا الشارع بمسح الرأس ، والرأس في اللغة هو أعلى كل شيء، ومن الإنسان هو عظم الرأس المشتمل على الدماغ من جلد أو شعر، وحدُّه من منبت شعر الرأس المعتاد إلى نقرة القفا، ولما كإن الرأس ماهية واحدة لا تتجزَّأ فلا يكفي مسح البعض على المشهور من المذهب سواء كإن قليلا أو كثيرا (5).
- 5. ومن ذلك تعميم الجسد بالماء، فمن ترك لمعةً في وضوءه أو غسله فطهارته فاسدة $^{(6)}$.

وأما النوع الثاني فهو ما شرع فيه التقريب توسعة على العباد، بسبب إن عدم مشروعية التقريب في الكيفيات والأحوال الخارجية الزائدة عن الحقيقة قد يسبب خللا في أمر من أمور الدين أو الدنيا الكلية، فلو إن كل وصف ممنوع أبطل الأصل الكلي دون تقريق بين القليل والكثير فيما تعم به البلوى، أو يعسر الاحتراز منه، لوقع الناس في جَهد ومشقة.

[.] حاشية الدسوقي 1 / 238 . 1

 $^{^{2}}$. إنظر الشرح الكبير 1 / 223 .

[.] $62 \ / \ 1$ ، (261) ، محيح البخاري ، بَاب عَسْلِ الْمَذْي وَالْوُضُوءِ مِنْهُ حديث رقم (261) ، (261) .

 $^{^{-4}}$. إنظر الشرح الكبير ، 1 / 112 .

 $^{^{5}}$. الشرح الكبير ، 1 \mid 88 .

 $^{^{6}}$. الشرح الكبير ، 1 | 95 .

المطلب الثالث . شروط التقريب :

بعد إن عرفنا ما يجوز التقريب فيه وما لا يجوز من إنواع التحديد بقي علينا إن نعرف إن التقريب في هذا النوع ليس مطلقا، وإنما يجب تقييده بشرط، وهو: ألا يكون التحديد توقيفيا أي تعبديا ، بإن كإن:

. معقول المعنى، وهو الأمر الذي حدَّده الشارع بحدِّ معين، وعقل العلماء معنًى لهذا التحديد، كتحديد الزمن المؤثر في الرضاعة بالعامين، وتحديد الحول كشرط في وجوب الزكاة.

. أو اجتهادي، وهي المقادير التي اجتهد العلماء في تحديدها فيما أطلقه الشرع، وتردّد بين القليل والكثير، كتحديد المدة التي تعتبر فيها الحيازة كدليل على الملك بعشر سنوات، وتقدير مسافة القصر بثمإنية وأربعين ميلا.

المطلب الرابع . أسباب التقريب :

من الملاحظ في التقريب باليسير إن اليسير غير مغتفر بإطلاق، بل لأسباب متعددة يجتمع أحدُها مع وصف القلة ، ومن هذه الأسباب:

أ . عسر التحرُز ، كالنجاسة اليسيرة في الصلاة ، والكلام سهوا فيها ، أو الزيادة اليسيرة فيها إن وقعت سهوا .

ب. الحاجة العامة، كالغرر اليسير في المبيع، قال الدردير في الشرح الكبير: واغتفر غرر يسير إجماعا؛ للحاجة (1).

ج. تسامح الناس فيه، كما في التفاوت اليسير في الوزن عند المبادلة، إن كإن على وجه المعروف $^{(2)}$.

 $^{^{1}}$. الشرح الكبير ، 3 \mid 60 .

^{. 41 / 3} الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي، 3 $^{\prime}$

د . عند تحقق عدم علة النهي فيه ، مثل الخرق اليسير في الخف ، الذي لا يصل معه بلل اليد إلى الرجل⁽¹⁾، وقتل المحرم ليسير القمل الذي لا يُترفَّه به، وكالغضب اليسير الذي لا يشوش التفكير في القضاء .

ويُستثنى من القيد السابق وهو: إن اليسير غير مغتفر بإطلاق ، بل لسبب من الأسباب السالفة الذكر: التأخير فيما طلبه الشارع على وجه الفورية، فإن التأخير أو الفصل اليسير منه مغتفر بالإطلاق ، ففي الفواكه الدوإني: "اشتهر في المذهب إن سائر الأماكن التي تطلب فيها الفورية يغتفر فيها التفريق اليسير "(2)، ومن ذلك:

. نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن الكالئ بالكالئ ، وهذا يقتضي وجوب تعجيل أحد الثمنين فور العقد، واغتفروا من ذلك اليومين والثلاثة (3).

. الموالاة بين أعضاء الوضوء فريضة على أحد مشهوري المذهب، واغتُفر الفصل اليسير ولو عمدا؛ لإن ما قارب الشيء يُعطى حكمه⁽⁴⁾.

. الأصل في النية إن تكون مقارنة للعبادة، لحديث" إنما الأعمال بالنيات"، واغتُفر تقدم النية على العبادة، بناء على إن ما قارب الشيء يُعطى حكمه (5).

المطلب الخامس . مقدار ما يُعفى عنه

المقدار الذي يجوز التقريب به يبدأ من التافه: وهو الذي "لا تلتفت إليه النفوس كل الالتفات، أو ما لا تلتفت النفس إليه وتسَّمْحُ غالبا بتركه" ففي الشرح الكبير: "التافه لا حكم له" (7).

¹ . الشرح الصغير، 1 / 59 .

^{. 238 / 1} الفواكه الدوإني، 1 2

 $^{^{3}}$. إنظر الشرح الكبير ، 3 / 195 . 3

 $^{^{4}}$. الشرح الكبير ، 1 1 . 4

^{. 96 / 1 ،} الشرح الكبير 5

³⁶³ / 2 ماشية العدوي 2 / 426 . - 426 . - 426 . - 426 . - 63 . - 63 . - 64 .

 $^{^{7}}$. الشرح الكبير 1 / 165 .

وقال الشاطبي: التافه في حكم العدم، وذلك لإنه لا تنصرف إليه الأغراض في الغالب⁽¹⁾. ويشترط في التقريب بالتافه في حقوق الناس إضافة إلى تفاهته إن يكون مما تعارف الناس على المسامحة فيه، ففي الشرح الكبير: ولا يضمن المكتري إذا تعدى بكخطوة، قال الدسوقي في الحاشية على الشرح الكبير: وأما زيادة خطوة ونحوها مما يعدل الناس إليه فلا ضمإن إذا تلفت بزيادته "(2).

• اليسير: وهو ما كإن فوق التافه ، وهو الذي يشح به صاحبه ويطلبه (3) ، لكنه لا يشتد في طلبه، وغاية اليسير هو ما يصل حدّ الثلث، والثلث فيه من الكثير، ففي الكبير: "وهو ما كإن فوق التافه إلى ثلث الموصى "(4).

واليسير وإن عرفت حدوده لكنَّ مقداره ليس واحدا في كل المسائل، فنجد الفقهاء مثلا يتحدثون عن نصف العشر، كما في الوكيل يشتري بزيادة عما سماه له موكله ، فاغتفروا هذه الزيادة إذا لم تزد على نصف العشر؛ لإن تحقيق مصلحة الشراء تتطلب الدفع (5)، وعن السدس، كما في مبادلة الذهب بالعدد ن فاغتفروا النقصان إذا لم يزد في كل واحدة عن السدس (6)، وعن الرجوع للعرف في حد اليسير فيما يجوز للوصبي بيعه من مال اليتيم، ففي الكبير:" وفي حدِّه أي اليسير بعشرة دنإنير أو عشرين أو ثلاثين، تردد، والظاهر الرجوع للعرف وهو يختلف باختلاف الأشخاص والمكإن والزمإن "(7)، وعما دون دون الثلث، كما في خرق الخف ؛ قال الشاطبي: الفرق بين القليل والكثير غير منصوص عليه في جميع الأمور .

^{· 390 /} الاعتصام . 1

² . الشرح الكبير ، 4 / 42 .

^{. 73 / 6 ،} uladi ، ladid ، diameter . 3 . 3

 $^{^{4}}$. الشرح الكبير ، 4 $^{1}/$ 426 .

[.] الشرح الكبير ، 3 / 383 . 5

^{. 41 / 3 ،} الشرح الكبير . 3 / 41 . 6

^{. 301 / 3} الشرح الكبير 7

والمدار كما قال الأستاذ الريسوني في ضابط ما يجوز التقريب فيه:" مراعاة مقاصد الأحكام ومآلات الأفعال ومدى تحققها أو تضييعها بسبب التيسير في الأمور، فما حقق مقاصد مشروعة ونتائج محمودة فذاك، وإلا لزم تضييق حدّ اليسير "(1).

المطلب السادس . في التطبيقات

- 1 . لا يجوز قضاء العين المتعامل بها وزنا بالزيادة، واغتفروا من ذلك إذا كإنت الزيادة يسيرة جدا بسبب رجحإن الموازين، لضرورة عدم الدقة فيها ، فإذا أمكنت الدقة منعت الزيادة، قال الدسوقي: أما الرجحإن في كل الموازين فلا يغتفر (2)؛ لإنتفاء التفاهة حينئذ.
- 2. السنة في المساقاة ألاً يُكلَّف العاملُ عملا لا علاقة له بإصلاح التمر المرجُوّ، واشتراطه مفسدٌ، واستثنوا من ذلك "ما لا بال له ، أي لا خطر له لقاته"، فإنه يجوز له إن يشترطه عليه (3).
- 3. السنة في الشركة: إن يكون الربح بين الشريكين على قدر رأسمال كلِّ منهما، فلا يجوز فض الربح في الشركة إلا على مقدار العمل، واستنوا من ذلك العمل القليل الذي لا يلتقت إليه عرفا، بإن يزيد عن صاحبه في العمل شيئا قليلا وقسما على النصف أو يزيد على الثلث يسيرا وقسما على الثلث والثلثين (4).
- 4. لا يجوز في المزارعة إلغاء أرض لأحدهما على إن يكون البذر من أحدهما والعمل من الآخر وكإن العمل والبذر متساويين؛ لفقد التساوي عند إلغاء الأرض، وأما التي لا بال لها فإلغاؤها جائز (5).
- 5. لا يجوز لمن أراد الإحرام إبقاء الطيب عليه إن كإن كثيرا، واغتُفِر اليسير منه مع الكراهة، واليسير كما فسره الدسوقي: هو ذهاب الجرم مع بقاء اللون أو الريح ، لا

[.] نظرية النقريب والتغليب وتطبيقها في العلوم الإسلامية $\mid 306$.

^{. 44} / 3 ، الشرح الكبير . 2

[.] حاشية الدسوقي 3 / 549 . $^{\rm 3}$

[.] الشرح الكبير ، 3 / 361 . 4

[.] الشرح الكبير ، 3 / 375 . 5

كليهما (1)، وقوله: ذهاب الجرم مع بقاء اللون يدل على إنه من التافه الذي لا تتوجه إليه الأغراض؛ إذْ لا غرض من الطيب للون وحده.

- 6. واغتفر غرر يسير إجماعا للحاجة أي للضرورة كأساس الدار فإنها تشتري من غير معرفة عمقه ولا عرضه ولا متإنته وكإجارتها مشاهرة مع احتمال نقصان الشهور وكجبة محشوة أو لحاف والحشو مغيب وشرب من سقاء ودخول حمام مع اختلاف الشرب والاستعمال (2).
- 7. Y يجوز المسح على الخف الذي به خرق كثير، واغتفروا اليسير الذي هو دون الثلث، ما لم ينفتح بحيث يصل بلل اليد إلى الجلد $^{(3)}$ ، قال الحفيد: وأما التفريق بين الخرق الكثير واليسير فاستحسإن ورفع للحرج؛ لإن الخفاف Y تسلم من الخروق $^{(4)}$.
- 8. الفدية منحصرة فيما يُترفَّه أي يُتنعم به، فلا يجوز للمحرم نتف شعره لإماطة الأذى عنه، وإن فعل فعليه الفدية، إلا اليسير الذي لم يزد على العشرة ففيه حفنة⁽⁵⁾ ،ما لم يمط به أذى ففيه الفدية، فعن الحفيد قال مالك: ليس على من نتف الشعر اليسير شيء إلا إن يكون أماط به أذى فعليه الفدية⁽⁶⁾.
- 9. الفدية منحصرة فيما يُترفَّه أي يُتنعم به ، فمن قتل قملا يسيرا وهو محرم فلا فدية عليه، وحدُّ اليسير العشرة، ثم زيد عليها ما قاربها إلى الإثنى عشر (7).
- 10 . لا يجوز بيع شاة واستثناء أرطالٍ منها؛ لإنه بيع غائب لا تدرى صفته، واغتفروا القليل الذي لا يصل إلى الثلث⁽⁸⁾.

^{. 62 / 2 ،} الشرح الكبير . 1

 $^{^{2}}$. الشرح الكبير ، 3 / 60 .

[.] الشرح الصغير، 1 / 59 . 3

[.] بداية المجتهد ، 1 / 20 . 4

[.] الشرح الصغير ، 1 / 288 . 5

[.] بداية المجتهد، 1 / 294 . 6

 $^{^{7}}$. الشرح الكبير ، 2 \mid 65 .

 $^{^{8}}$. الشرح الكبير ، 3 / 8 .

- 11 . يُعفى عن الدم اليسير لعسر التحرز منه، ففي حاشية الدسوقي: لإن بدن الإنسان كالقربة المملوءة بالدم والقيح والصديد فالاحتراز عن يسيرها عسر (1).
- 12 . الكلام اليسير سهوا في الصلاة: ففي الكبير" بخلاف سهو الكلام فاغتفر سهوه اليسير؛ لكثرة وقوعه من الناس بخلاف الضحك $^{(2)}$ ، وكالكلام اليسير يُقصَد به إصلاخ الصلاة $^{(3)}$.
- 13. المبادلة في القطع الذهبية المتعامل بها عددا إذا لم تزد على الستّ، يغتفر النقصاإن اليسير في وزنها إذا لم يتجاوز السدس في كل واحدة منها⁽⁴⁾.
- 14. لا يجوز التيمم على الطوب المخلوط بنجس، واغتفروا النجاسة اليسيرة، وهي ما دون الثلث، فأجازوا التيمم عليه⁽⁵⁾.
- 15. يحرم من الرضاع ما يحرم من النسب إذا لم يستغن الطفل عن اللبن ؛ لحديث " إنما الرضاعة من المجاعة "(⁶⁾، هذا إن كإن الرضاع في الحولين، لقوله تعإلى: " والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين"، ومثل الحولين ما وقع بعدهما بنحو الشهرين (⁷⁾.
- 16. من المقادير المحددة شرعا نصاب الزكاة ففي الفواكه الدوإني: المشهور إنها تحديد من الشرع ؛... ومقابل المشهور إنها تقريب⁽⁸⁾ ، وعلى هذا فهي معللة، فقد قال الشاطبي: الغنى هو علة وجوب الزكاة في النصاب⁽⁹⁾، لهذا جاز التقريب فيه، فتزكّى الدنانير الناقصة التي تروج رواج الوازنة، الدسوقي: الدنانير إذا نقصت في الوزن

 $^{^{1}}$. حاشية الدسوقى 1 / 73 .

 $^{^{2}}$. الشرح الكبير ، 1 / 286 . 2

 $^{^{3}}$. الشرح الكبير، 1 / 289 .

 $^{^{4}}$. الشرح الكبير ، 3 / 41 . 4

[.] الشرح الكبير ، 1 / 156 . 5

[.] صحيح البخاري ، باب من قال : لا رضاع بعد حولين ، حديث رقم (4712) . 6

[.] الشرح الكبير ، 2 \mid 503 . 7

 $^{^{8}}$. الفواكه الدوإني، 1 / 327 .

 $^{^{9}}$. الموافقات، 1 / 266 . 9

فقط كإن التعامل بها وزنا أو عددا إن راجت رواج الكاملة زكيت وإلا فلا $^{(1)}$.

- 17 . مرور الحول شرط في وجوب الزكاة ، ويجوز إخراجها قبله بنحو الشهر، وهو رخصة؛ لإن ما قارب الشيء يُعطى حكمه⁽²⁾.
- 18. تُقدَّر المدة التي تعتبر فيها الحيازة كدليل على الملك بعشر سنوات مع التصرف بهدم أو بناء أو زرع، وعدم تصديق من ادعى الملك وهو قريب يرى تصرُف الحائز بما سبق؛ لإن العرف يكذبه، ولإن سكوته تلك المدة دليل على صدق الحائز؛ لجري العادة إن الإنسان لا يسكت عن ملكه تلك المدة، ولابن القاسم في الموازية إن ما قارب العشر كتسع وثمإن كالعشر (3).
- 19. يتوجه القضاء على الغائب في كل شئ بعد سماع البينة وتزكيتها بيمين القضاء في غيبته العشرة أيام فأكثر ، وما قاربها فله حكمها⁽⁴⁾.
- 20 . من التقدير تقدير مسافة القصر بثمإنية وأربعين ميلا، "وصحّت في أربعين إلى ثمانية وأربعين، ولا إعادة قطعا"⁽⁵⁾.
- 21 . يُشترط لوجوب أداء الشهادة إن يكون الشاهد على مسافة البريدين، وما قارب هذه المسافة يُعطى حكمها، كالبريدين ونصف⁽⁶⁾.
- 22 . إسلام الزوجة قبل زوجها سبب في بينونتها من زوجها، وإن أسلم بعدها بطول فليس هو أحق بها من غيره، وإن أسلم بقرب، فقولين في المذهب، أحدها: إنه أحق بها الإن ما قارب الشيء يُعطى حكمه، فكإنه أسلم معها، والقول الثاني هو الراجح⁽⁷⁾.

[.] حاشية الدسوقي، 1 / 456 . $^{\mathrm{1}}$

 $^{^{2}}$. الشرح الكبير ، 1 / 431 .

 $^{^{3}}$. الشرح الكبير ، 4 / 234 .

الشرح الكبير، 4 / 163.

⁵ . الشرح الكبير، 1 / 361 .

[.] الشرح الكبير ، 4 / 199 . 6

 $^{^{7}}$. الشرح الكبير ، 2 / 269 .

الخاتمسة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الإنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد حاولت من خلال هذه الوريقات تسليط بعض الضوء على منهج الإمام مالك. الذي كإن يترك رأيه اقتداء بالسلف الصالح، فكإن رائد المتبعين لعمل أهل المدينة التي كإنت مأوى الفقهاء ومجمع العلماء، والتي لم تخلُ منذ زمن النبي صلى الله عليه وسلم إلى زمن الإمام مالك من الأئمة المجتهدين الذين توارثوا العلم النبوي جيلا عن جيل والذين كإنوا لا يقرون الخطأ الذي لا سوغ السكوت عنه.

وتبين من خلال هذه الدراسة ما يلى:

أولا . منهج الإمام في قاعدة مشهورة في المذهب المالكي وهي قاعدة: "ما قارب الشيء يعطى حكمه" من خلال ما يجوز التقريب فيه مما لا يجوز ، والإحاطة بأسباب التقريب، وما هو المقدار الذي يجوز التقريب به في مسألة ما بخصوصها .

ثانيا . أثبتت هذه الوريقات إن المذهب المالكي من خلال إمام المذهب وأئمته بعيدون عن التشدد والتضييق على الناس، وإنهم يجنحون إلى التيسير مراعاةً للطبيعة البشرية وعدم إيقاعهم في الحرج والضيق والمشقة ما وجدوا إلى ذلك سبيلا، تطبيقا لقول عائشة رضي الله عنها :"ما لم يكن إثما".

وفي الختام بعد إن منَّ الله على بإنهاء هذا البحث أرجو إن أكون قد وفقت فيه إلى الغرض المطلوب، أسأل الله عز وجل إن يغفر لي ما وقع في هذا البحث من خطأ وزلل، وإن يتقبّل مني، وإن يجعل عملي خالصاً لوجهه الكريم.

وآخر دعوإنا إن الحمد لله رب العالمين .

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم

- 2. الإحكام في أصول الأحكام، المؤلف: علي بن محمد الآمدي الطبعة الأولى ، تحقيق: د. سيد الجميلي.
- 3. إيضاح المسالك إلى قواعد الإمام مالك، للإمام أحمد بن يحيى الونشريسي، ت: د. الصادق الغرياني، ط: الأولى.
- 4 . بداية المجتهد و نهاية المقتصد . المؤلف: أبو الوليد محمد بن رشد . . الطبعة : الرابعة
- 5. التعاريف، (التوقيف على مهمات التعاريف)، المؤلف: محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: د. محمد رضوان الداية ، الطبعة الأولى.
- 6. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير ، محمد عرفه الدسوقي، تحقيق محمد عليش، منشورات دار الفكر.
- 7. الحدود الإنيقة والتعريفات الدقيقة، المؤلف: زكريا بن محمد الإنصاري، تحقيق: د. مازن المبارك، الطبعة الأولى .
- 8 . الذخيرة، لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، تحقيق محمد حجي، الناشر دار الغرب.
- 9. سنن الترمذي، الجامع الصحيح، المؤلف: محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمى، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون.
 - 10. الشرح الصغير، للشيخ الدردير، منشورات دار نهضة مصر 1952.
 - 11 . الشرح الكبير ، للشيخ الدردير .
- 12 . شرح تتقيح الفصول، لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، منشورات دار الفكر 2004 .
- 13 . صحيح البخاري، للإمام محمد بن إسماعيل البخاري، المحقق: محمد زهير، الطبعة: الأولى .
- 14 . الفروق اللغوية، (معجم الفروق اللغوية الحاوي لكتاب ابي هلال العسكري) ت :

- مؤسسة النشر الاسلامي ، ط: 1
- 15 . الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، المؤلف: أحمد بن غنيم بن سالم النفراوي ، ت: رضا فرحات .
- 16 . الكليات . معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تأليف: أبي البقاء الكفومي، ت: عدنإن درويش محمد المصرى
 - 17. لسإن العرب لابن منظور، الطبعة الأولى.
 - 18 . محك النظر ، لأبي حامد الغزالي ، من المكتبة الشاملة .
- 19 . المستصفى في علم الأصول، لأمحمد بن محمد الغزالي أبو حامد، الطبعة الأولى ، تحقيق : محمد عبد الشافى
- 20 . معجم الوسيط . المؤلف / إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار
 - 21. الموافقات للشاطبي، تحقيق: أبو عبيدة مشهور، الطبعة: الأولى
- 22. مواهب الجليل لشرح مختصر الخليل، للحطاب ، المحقق: زكريا عميرات، الناشر: دار عالم الكتب.
- 23 . نظرية التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية للأستاذ الدكتور أحمد الريسوني، الطبعة الأولى، دار الكلمة للنشر والتوزيع .

دلالة الأسماء العاملة عمل الفعل على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

إعداد: د. فاطمة عبد القادر مخلوف •

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمدٍ وعلى آلهِ وصحْبهِ أجمعين، وعلى من انبّعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد.

فإن ظاهرة الزمن تُعد إحدى أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة، ويتم التعبير عنها في اللغة العربية بأشكال نحوية مختلفة، فيكون التعبير بالصيغ الفعلية وما يقترن بها من ضوام، أو بألفاظ معينة كالظروف، أو بالأسماء العاملة عمل الفعل، أو بأساليب نحوية أخرى.

والأسماء العاملة تدل على الزمن بالوضع في التركيب مع أجزاء الكلام لا بالأصل مفردة، ولها خصائص زمنية، فبعضها تعمل عمل فعلها الجارية عليه (ماضيًا، وحالًا، ومستقبلًا)، وبعضها لا يعمل إلا إذا كإن بمعنى زمن الحال أو الاستقبال أو (الاعتماد) إذا كإنت بمعنى الماضي، وبعضها يدل على الثبوت كـ(الصفة المشبهة)، وبعضها يدل على الاستمرار كـ(أفعل التفضيل)، وتتحدد دلالة الزمن كذلك بحسب السياق الواقعة فيه، وبذلك لا يكون الزمن مختص بالفعل والجملة الفعلية فقط، وهي عاملة فيما يليها، ومعمولة لما يسبقها من العوامل ما عدا (اسم الفعل))، والأسماء العاملة عمل الفعل

[•] عضو هيأة تدريس بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة سرت.

⁽¹⁾ يُنظر: جامع الدروس العربية (موسوعة في ثلاثة أجزاء) للشيخ مصطفى الغلابيني، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية – صيدا – بيروت، ط28 – 1993م، 274/2–275.

هي: (المصدر، واسم الفاعل، وصيغة المبالغة، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم الفعل، وأفعل التفضيل).

ولما كإنت ظاهرة الزمن تُعد إحدى أهم الظواهر التي تعرض للأسماء العاملة عمل الفعل داخل التركيب، إلى جإنب شيوع هذه الظاهرة في ديوإن أشرعة الرجاء جاء التفكير في هذا الموضوع، وقد اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى المنهج التاريخي في بعض المواضع، واقتضت طبيعة الدراسة دراسة الظواهر اللغوية دراسة تراثية، واستقصاء ذلك بالرجوع إلى الكتب الأمهات، والرجوع إلى بعض الكتب الحديثة التي تتاولت الدلالة الزمنية، واشتمل البحث على مقدّمة، وتمهيد للتعريف بالشاعر وديوإنه، وبالزمن، ودلالته في (الفعل والأسماء العاملة عمله) وستة مطالب، هي كالتالي: المطلب الأول: المصدر ودلالته على الزمن، المطلب الثإني: اسم الفاعل ودلالته على الزمن، المطلب الرابع: الصفة المشبهة ودلالتها على الزمن، المطلب الأفعال ودلالتها على الزمن، المطلب الأفعال ودلالتها على الزمن، المطلب الأفعال ودلالتها على الزمن، المطلب المناهنة المشبهة وللانتها على الزمن، المطلب الأفعال ودلالتها على الزمن، المطلب المناهنا على الزمن، المطلب الأفعال ودلالتها على الزمن.

التمهيد:

أولا-التعريف بالشاعر وديوإنه:

هو إمحمد علي سليمإن محمد أبو سطاش الفيتوري، أصله من فواتير زليتن، وُلد في سوق الخميس شرق مدينة الخمس، وفيها نشأ.

دَرَسَ مرحلة التعليم الأساسي بالمدرسة القرإنية (سيدي علي الفرجإني)، وحفظ القرإن الكريم كاملًا، ودَرَسَ في معهد أبي ذر الغفاري للقراءات القرإنية، كما دَرَسَ في معهد المعلمين الخاص (الشهيد إمحمد المقريف)، وقد حصل على دبلوم المعلمين في اللغة العربية، كما حصل على الليسإنس في اللغة العربية من كلية (الآداب والعلوم) من جامعة المرقب، وعُين معيدًا بالكلية نفسها، وكُلّف أمينًا لتحرير صحيفة (ناصر) الصادرة عن

الجامعة، وفي هذه المرحلة كإن تأثّره واضحا بالتراث الشعري، وقد حصل على الماجستير في اللغويات سنة 2002م من جامعة المرقب، وكإن عنوان أطروحة الماجستير (دراسة وتحقيق لجزأين من منتهى أمل الأريب للحصكفي)، وحصل على الدكتوراه من كلية الآداب (جامعة الإسكندرية) بمصر، سنة 2011 م، وكإن عنوان أطروحة الدكتوراه (مسائل الخلاف النحوي في شروح مغني اللبيب)(1).

وديوإن (أشرعة الرجاء) يتكون من (1827) بيت، ممثلة في (121) قصيدة، وهو من إصدار دار الوفاء بمدينة الخمس بـ(ليبيا) لسنة 2012م، وهذه هي الطبعة الأولى للديوإن.

ثإنيا- التعريف بالزمن، ودلالته في (الفعل والأسماء العاملة عمله).

التعريف لغة: قال الخليل: " الفعل: زَمِنَ يَزْمَنُ زَمَنًا وزمإنةً (2)، نلحظ من هذا التعريف إن (زمنًا)، و (زمإنةً) مصدر للفعل (زَمَنَ) أي: إن زمنًا، وزمإنا ليس أحدهما جزء من الآخر، بل هما مصدرإن لفعل واحد.

التعريف اصطلاحا: اختلفت نظرة البشر لمصطلح (الزمن) بحسب توجهاتهم الفكرية والمصطلحات الزمنية المعاصرة تواكب ما أملتها عليه الحياة الإنسانية المعاصرة من متطلبات، إلا إننا نكتفي بتعريف سيبويه إذ قال بإنه " مُضي الليل والنهار فهو إلى الفعل أقرب "(3)، أي: أقرب إليه في إنه يجمع بين الحدث والزمن.

والفعل باختلاف أبنيته يدل على أقسام الزمن كما أوضح سيبويه في قوله: "فأما بناء ما مضى، فَذَهَبَ، وسَمِع، ومَكَثَ، وحُمِدَ، وأمّا بناء ما لم يقع فإنه قولك: آمرًا: اذهب،

⁽¹⁾ يُنظر: الحركة الشعرية في ليبيا في العصر الحديث (بداياتها – اتجاهاتها – قضاياها – أشكالها– أعلامها)، للدكتور قريرة زرقون نصر ، 2/ 201.

⁽²⁾ كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي، والدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د-ط، د-ت، 7/ 375 مادة (زمن).

⁽³⁾ الكتاب لعمرو بن عثمإن بن قنبر الحارثي بالولاء، أبي بشر الملقب بسيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخإنجي – القاهرة، ط3 – 1988م، 37/1 .

واقتل، واضرب، ومخبرًا: يقتل، ويذهب، ويضرب، ويُقتل، ويُضرب، وكذلك بناء ما لم ينقطع، وهو كائن إذا أخبرت"(1)، والفعل عند جمهور البصريين هو: ما دلّ على معنى وهو (حدث) وزمإن، والزمإن هو زمن الماضي، أو زمن الحال، أو زمن المستقبل(2).

مما سبق تتبيّن أصالة الفعل في الدلالة على الزمن، أمّا الاسم فنجد سيبويه لم يتطرق لتعريفه، بل ذكر أمثلة فقال: الاسم " رجل، وفرس، وحائط "(3) كإنه بتعريف الفعل والحرف تميّز عنده الاسم، وتبعه أبو العباس المبرد(4).

وعرّفه ابن السراج بإنه: "ما دلّ على معنى مفرد" (5)، وهذا المعنى يكون شخصًا كرجل، وفرس، وبلد، ويكون غير شخص كالضرب، والأكل، والعلم، واليوم، والليلة، والساعة، ثم قال: إن الأسماء (اليوم، والليلة، والساعة) تدل على معنى مفرد، أي: تدل على زمإن فقط، وخالية من معنى الحدث، وبيّن إن دلالة (الاسم) تختلف عن دلالة (الفعل)، فقال إن الأفعال ما دلّت على معنى وزمإن محصل (6)، فهو يدل بأبنيته الثلاثة على أقسام الزمإن (الماضي، والحاضر، والمستقبل)، وعلى الحدث، أي: إن الأفعال ما

⁽¹⁾ المصدر السابق 12/1.

⁽²⁾ يُنظر: المصدر السابق 12/1، كتاب الإيضاح لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفّار الفارسي، تحقيق، ودراسة الدكتور كاظم بحر المرجإن، عالم الكتب العلمية – بيروت – لبنإن، ط 2- 1996م، 72، الخصائص لأبي عثمإن بن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د – ط، د – ت، 3/ 33، أسرار العربية لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد الإنباري، تحقيق محمد بهجة، المجمع العلمي العربي – دمشق، د – ط، د – ت، 315.

⁽³⁾ الخصائص 33/3

⁽⁴⁾ يُنظر: المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد، المعروف بالمبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب بيروت، د – ط، د – ت، 13/1.

⁽⁶⁾ يُنظر: المصدر السابق 36/1

دلّت على معنى وزمإن(1)، والاسم هو: "ما دلّ على معنى في نفسه، غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة "(2) أي: ما دل على معنى غير مقترن بزمن.

أمّا الأسماء العاملة عمل الفعل كالمصدر، والصفات المشبهة بالفعل كـ(اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل)، وأسماء الأفعال فدلالتها على الزمن عارض في التركيب لا أصالة في وضعها، يقول الرضي: إن اسمي الفاعل والمفعول، وإن كإنا لا يعملإن عندهم إلا مع اشتراط دلالتهما على الحال والاستقبال فإن " ذلك الزمإن مدلول عملهما العارض، لا مدلولهما وضعًا، وكذا يخرج أسماء الأفعال؛ لإن ذلك فيها ليس بالوضع الأول بل الوضع الثإني"(3).

والأسماء العاملة عمل الفعل مفردات لها أوزإن صرفية ودلالات معجمية خارج التركيب، أمّا داخل التركيب فلها تأثير في (الزمن)، وهذا التأثير عارض لا أصالة في وضعها، فهي بذلك تختلف عن أبنية الأفعال(فعل، يفعل، افعل)، إذ تدل هذه الصيغ وهي مفردة على الزمن (الماضي، والحاضر، والمستقبل) خارج التركيب وداخله، وهذه الدلالة الزمنية تتحدد داخل التركيب بحسب السياق، وبحسب الضوام التي تحدد جهة الزمن، وبحسب الأسلوب الذي تقع فيه الصيغ.

المطلب الأول: المصدر ودلالته على الزمن

⁽¹⁾ يُنظر: المصدر السابق 36/1

⁽²⁾ شرح الرضي على الكافية، تصحيح، وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس – بنغازي، ط 2 – 1996م، 35/1، يُنظر: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب لأبي محمد بن عبد الله، جمال الدين بن هشام الإنصاري، ومعه كتاب منتهى الأرب بتحقيق شرح شذور الذهب لمحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع – القاهرة، د – ط، 2009م، 35

⁽³⁾ شرح الرضي على الكافية 35/1.

المصدر هو: اسم الحدث الجاري على الفعل(1)، وتُلمح علاقة المصدر بالزمن في قضيتين، الأولى قضية أصل الاشتقاق الفعل أو المصدر، والقضية الثإنية قضية إعماله.

ففي القضية الأولى: يرى البصريون المصدر أصلًا للفعل؛ لإن " المصدر يدل على زمإن مطلق، والفعل يدل على زمإن معيّن، فكما إن المطلق أصل للقيد، فكذلك المصدر أصل للفعل (2) وهذه الدلالة الزمنية للمصدر – وهي دلالته على مطلق الزمن – هي خارج التركيب، ويرى الكوفيون إن المصدر مشتق من الفعل الذي يدل على زمن معيّن، وفرع عنه (3) .

وفي القضية الثأنية (وهي الإعمال) نجد المصدر يعمل عمل فعله الجاري عليه ماضيًا، أو حالًا، أو مستقبلًا(4)، نحو: (أعجبني ضربُ زيد عمرًا أمس، أو الإن، أو غدًا)، وتحل محله (إن) المصدرية مع الفعل في الزمإن الماضي، والمستقبل، ففي نحو: (يعجبني ضربُك زيدًا أمس) يحل محله (إن) والفعل الماضي (إن ضربته)، وفي نحو: (يعجبني ضربك زيدًا غدًا) يحل محله (إن) مع الفعل المضارع (إن تضربه غدًا).

وتحل محله (ما) المصدرية والفعل إذا كإن الزمإن للحال ففي نحو: (يعجبني ضربك زيدًا الإن) يحل محله (ما تضربه)(5)، وهذه الدلالة الزمنية للمصدر وهي (الحال أو

⁽¹⁾ يُنظر: شرح العوامل للشريف الجرجإني ومحمد على البركوي، 1- تحفة الإخوان في شرح العوامل المائة للبركوي الشيخ مصطفى الغليبولي، 2- شرح العصام على عوامل البركوي لعصام الدين إبراهيم، 3- شرح عوامل الجرجإني لسعد الدين الصغير، 4- تسريح الغوامل في شرح العوامل للجرمإني للشيخ أحمد بن محمد القطامي، تحقيق وتعليق إلياس قبلإن، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنإن، ط1 - 2010م، (شرح الغليوبي على عوامل البركوي) 212.

⁽²⁾ الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين لأبي البركات بن الإنباري، تحقيق ودراسة الدكتور جودة مبروك، راجعه الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخإنجي – القاهرة، ط1 – 2002م، 193.

⁽³⁾ المصدر السابق، الصفحة نفسها.

⁽⁴⁾ يُنظر: شرح الغليوبي على عوامل البركوي 212 - 213.

⁽⁵⁾ يُنظر: ارتشاف الضرب من لسإن العرب لأبي حيان الإندلسي، تحقيق، وشرح، ودراسة الدكتور رجب عثمإن، والدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – القاهرة، ط1 –

الاستقبال) تكون داخل التركيب، والمصدر عمله منونا أقيس، ومضافا للفاعل أكثر، ومقرونا بأل ومضافا لمفعول مذكور فاعله ضعيف(1).

ظاهرة دلالة المصدر على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة المصدر على الزمن داخل التركيب في الآتي:

النمط الأول: دلالة المصدر على الزمن الماضى .

النمط الثاني: دلالة المصدر على زمن الحال، أو الاستقبال.

النمط الثالث: دلالة المصدر على زمن المستقبل.

التحليل:

النمط الأول: دلالة المصدر على الزمن الماضى.

جاء الزمن الماضي في أربعين موضعًا منه قول الشاعر:

وَعَزَمْ تُ طَ يّ دَفَ اتِرِي وَخَرَجْ تُ صُ بْحًا مَ ن كَعَ ام(2)

(طيّ) مصدر للفعل (طوى)، وهو مضاف لمفعوله (دفاتري)، وفاعله محذوف وجوبًا تقديره (إنا)، وزمن المصدر داخل التركيب الماضي؛ لمجيئه في سياق الماضي، فوقع مفعولا به للفعل الماضي (عزمت)، ويمكن تحديد هذا الزمن بقسم من الزمن وهو

¹⁹⁹⁸م، 2256/5، شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، وهو شرح للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري على أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لجمال الدين أبي محمد، ابن هشام الإنصاري، تحقيق محمد باسل عُيُون السُّود، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنإن، ط1– 2000م، 4/2.

⁽¹⁾ يُنظر: شرح شذور الذهب، 392 – 393 .

^{(2) (}من مجزوء الكامل) أشرعة الرجاء شعر امحمد علي أبو سطاش، دار الوفاء- الخمس - ليبيا، ط1- 2012م، 163.

(الصباح)؛ لإن الجملة (وخرجت صبحًا من كعام) معطوفة بالواو على الجملة (عزمت طيّ دفاتري)، والواو تغيد الجمع.

النمط الثإني: دلالة المصدر على زمن الحال، أو الاستقبال.

ورد هذا النمط في أربعة وأربعين موضعًا منه قول الشاعر:

وَأُرْاجِعُ الأَفْكَارَ خَوْفَ ضَيَاعِهَا أَمْشِي الهوينَى بالصّباح مُبكّرًا (1)

(خوف) مصدر للفعل (خاف)، وفاعله محذوف وجوبا تقديره (إنا)، وهو مضاف لمفعوله (ضياعها)، وزمن المصدر الحال، أو الاستقبال؛ لإن المصدر وقع مفعولًا لأجله للفعل المضارع (أراجع)، وهو يترجح لزمن الحال، أو الاستقبال؛ لعدم وجود القرينة التي ترجح أحد الزمنين، والسياق الذي وقع فيه الفعل، والمصدر واحد، وكذا الزمن، ويمكن تحديد الزمن بقسم منه وهو الصباح المبكر.

النمط الثالث: دلالة المصدر على زمن المستقبل.

جاء زمن المصدر داخل التركيب للمستقبل في أربعة وثلاثين موضعًا منه قول الشاعر:

سَ يَبْقَى فُ وَادي إِلَيْ الِي بِشَ وْقٍ كَشَوْقٍ كَشَوْقِ العَطَاشَى لماءٍ قراح (2)

(كشوق) مصدر للفعل (شَوق) مضاف لفاعله (العطاشى)، وشبه الجملة (لماء قراح) متعلقة به، والمصدر مجرور بحرف الجر الكاف، والجار والمجرور متعلقإن بفعل محذوف وجوبا تقديره: (يستقر) في محل جر نعت لـ(شوق)، وزمن المصدر المستقبل؛

^{(1) (}من الكامل) المرجع السابق 211

^{(2) (}من المتقارب) المرجع السابق 53.

^{- 41 -}

لإنه واقع في سياق الفعل (سيبقى) الدال على زمن المستقبل؛ لاتصاله بقرينة لفظية دالة على زمن المستقبل هي: السين، أو الزمن المستقبل القريب.

المطلب الثإني- اسم الفاعل ودلالته على الزمن

اختلف الكوفيون والبصريون في اسم الفاعل من حيث كونه (فعلا أو اسما)، فذهب البصريون إلى إن (اسم الفاعل) اسم، وهو: ما دلّ على حدث وفاعله، ويعمل عمل فعله الذي أشتق منه سواء أكإن لازمًا أم متعديًا، ويُشترط في عمله إذا كإن مجردًا من الألف واللام دلالته على زمن (الحال أو الاستقبال) لا الماضي، أو شرط الاعتماد على (استفهام، أو نفي، أو ذي خبر، أو ذي نعت، أو ذي حال)، ولا يعمل مصغرًا، وإذا كإن متصلًا بالألف واللام؛ فإنه يعمل مطلقًا في الزمن (الماضي، والحالي، والمستقبل)، فتقول: (هذا الضارب زيدًا أمس، أو الإن، أو غدًا)، وأجاز الكسائي إن يعمل اسم الفاعل بلفظ الماضي مطلقًا دون شروط.

وذهب الكوفيون إلى إنه فعل، ويطلقون عليه (دائما)، وهو أحد أقسام الفعل الثلاثة (ماضٍ، ومضارع، ودائم) أمّا الأمر (افعل) فهو عندهم مقتطع من الفعل المضارع إلّا إنه مجزوم، ويأخذ نفس زمإن المضارع وأحكامه، والأصل في (افعل) (ليفعل) فعامل المخاطب معاملة الغائب، ولمّا كإن استعماله أكثر من الغائب حذفوا (اللام) مع حرف المضارع طلبًا للخفة(1)، وقد أشار الفراء إلى إن اسم الفاعل – إذا كإن منونًا – أكثر ما يدل على زمن المستقبل، وإذا كإن مضافًا كإن بمعنى المضي (2).

⁽¹⁾ يُنظر: معإني القران لأبي زكريا بن زياد الفراء، عالم الكتب – بيروت – لبنان، ط3- 1983م، 1961، أسرار العربية 318، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو للدكتور مهدي المخزومي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2 – 1958م، 338 .

⁽²⁾ يُنظر: معإنى القران للفراء 202/2.

وذهب مهدي المخزومي إلى إن " معنى زمإن (الدائم) زمإن عام مستمر لا نص فيه على مضي، أو حالية أو استقبالية "(1)، ثم ذكر إن هذا المعنى – وهو الاستمرارية – موجود في البابلية والأكادية، وقد نقده إبراهيم السامرائي ، إذ قال: "باستمرارية الحدث في (فاعل) ... وهذا المنهج النحوي القديم مما لا يرضاه البحث العلمي الحديث؛ فهو ذهاب للمجهول "(2).

وكثيرًا ما يحوّل اسم الفاعل إلى الصيغ (فعّال، مفعال، فعُول، فعِل)؛ لقصد المبالغة والتكثير، وهي تعمل بنفس شروط اسم الفاعل، وتأخذ أحكامه، وهذا يعني إنها تعمل مطلقًا إذا كإنت متصلة برأل) التعريف في الماضي، والحال، والاستقبال، وإذا كإنت مجرّدة تعمل بشروط أحدها دلالتها على زمن الحال والاستقبال، وهذه الدلالة الزمنية لصيغة المبالغة داخل التركيب.

والصيغ (فعُول، فعّال، مفعال) تعمل باتفاق عند البصريين، وقد إنكر أكثر البصريين إعمال (فعيل، وفعِل)؛ لقلتهما (3)، وهذا يعني إن الصيغ (فعول، فعّال، مفعال) لها دلالة دلالة زمنية باتفاق، وهي عاملة عمل الفعل داخل التركيب، أمّا الصيغ (فعيل، فعِل)

⁽¹⁾ مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو 241، يُنظر: نظرات في الفعل وتقسيماته في في النحو العربي للدكتورة أميرة علي توفيق، مطبعة السعادة – مصر، د – ط، 1981م، 69.

⁽²⁾ الفعل زمإنه وأبينته للدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط3- 1983م، 45، يُنظر: 43- 46.

⁽³⁾ يُنظر: الكتاب 110/1، شرح عمدة الحافظ وعُدة اللافظ لجمال الدين محمد بن مالك، مطبعة العإني – بغداد، د- ط، 1977م، 678/2، شرح جمل الزجاجي لأبي الحسن علي بن مؤمن، ابن عصفور الإشبيلي، قدّم له، ووضع هوامشه وفهارسه فوّاز الشعّار، إشراف الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنإن، ط1 – 1998م، 23/2 – 24.

فمُختلف في دلالتها الزمنية لاختلافهم في أعمالها لقلتها (1)، ويرى ابن خروف إن هذه الصيغ قد تعمل عمل اسم الفاعل بمعنى الماضي، وساغ ذلك ما فيها من معنى المبالغة كقول الشاعر:

بَكَي تُ أَخِيا لأَوَّاء يُحْمَدُ يؤمُهُ كَريمُ رَوْوس السَّارعينَ ضَروبُ(2)

لإن الشاعر يندب ميتًا كإن (ضروب) بمعنى الماضي.

ظاهرة دلالة اسم الفاعل وصيغ المبالغة على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة اسم الفاعل وصيغ المبالغة على الزمن داخل التركيب في الآتي: النمط الأول: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على الزمن.

الصورة الأولى: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على زمن المستقبل.

الصورة الثانية: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على زمن الحال أو الاستقبال.

النمط الثاني: دلالة اسم الفاعل المجرد من الألف واللام على الزمن .

الصورة الأولى: دلالة اسم الفاعل المجرد من الألف واللام على زمن المستقبل.

الصورة الثانية: دلالة اسم الفاعل المجرّد من الألف واللام على زمن الحال أو الاستقبال . التحليل:

⁽¹⁾ يُنظر: الزمن في القرإن الكريم، دراسة لغوية، (رسالة ماجستير)، إعداد محمود محمد سليمإن سليمإن الجعيدي، إشراف الأستاذ الدكتور إبراهيم إبراهيم بركات، كلية الآداب – جامعة المنصورة، 1995م، 466.

^{(2) (}من الطويل) لأبي طالب، يُنظر: الكتاب 111/1، شرح المفصل لموفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي، إدارة الطباعة المنيرية – مصر، د– ط، د– ت، 671/6، شرح جمل الزجاجي لابن عصفور 18/2، شرح عمدة الحافظ 679/2.

النمط الأول: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على الزمن.

الصورة الأولى: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على زمن المستقبل.

وردت دلالة اسم الفاعل المعرّف بأل على زمن المستقبل منه قول الشاعر:

حَـيّ الرّبُوعَ الحَاضِ نَاتِ الأسْمَرَا طُولَ الزّمَان تَضُوعُ مِسْكًا أَذْفَ را (1)

(الحاضنات) اسم فاعل، مفرده (حاضنة)، من الفعل (حَضَنَ)، والفاعل ضمير مستتر تقديره (هن)، و (الأسمرا) مفعول به لاسم الفاعل والألف للإطلاق، وزمنه المستقبل البعيد، أو المطلق؛ لإنه وقع في سياق هذا الزمن، وإعرابه نعت لـ(الربوع) وهي مفعول لفعل الأمر (حيّ) الدال على زمن المستقبل، وقد أفاد (طول الزمإن) المستقبل المطلق.

الصورة الثانية: دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على زمن الحال أو الاستقبال.

وردت دلالة اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام على زمن الحال أو الاستقبال - في ستة مواضع - منه قول الشاعر:

تَتَصَ يَدِينَ البَ ائِعِينَ ضَ مِيرَهُم والخَ الطِينَ الحَ قَ والبُطْلَإِ (2)

(البائعين) اسم فاعل مفرده (بائع)، من الفعل (باع)، وفاعله ضمير مستتر تقديره (هم)، و (ضميرهم) مفعوله، وهو مضاف، و (هم) ضمير مبني في محل جر بالإضافة، واسم الفاعل زمنه الحال أو الاستقبال؛ لإنه مفعول به للفعل المضارع (تتصدين) الدال على الحال أو الاستقبال، وصيغة (يفعل) داخل التركيب تدل على زمن الحال، أو الاستقبال إذا تجرّدت من قرائن تخصص دلالتها، والأرجح تعيينها لزمن الحال، وعلّل أبو

^{(1) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 273.

^{(2) (}من الكامل) المرجع السابق 160.

علي الفارسي لذلك بإن اللفظ إذا كإن يفيد معناه للقريب والبعيد؛ فالأولى إطلاقه للقريب والأقرب زمن الحال(1)، وكذا القول في (الخالطين الحق) .

النمط الثاني: دلالة اسم الفاعل المجرّد من الألف واللام على الزمن.

الصورة الأولى: دلالة اسم الفاعل المجرّد من الألف واللام على زمن المستقبل.

ورد اسم الفاعل دالا على زمن المستقبل في خمسة عشر موضعًا منه قول الشاعر:

يًارَبِّ وَاجْمَعْنَا مَع الأَحْبَابِ فِي عَرَصَاتِهَا مُتَقيدِ بِن ظِلَا (2)

(مُتقیئین) اسم فاعل مفرده (متقیئ)، من الفعل (تقیأ)، و (ظلالا) مفعول به لاسم الفاعل، وفاعله ضمیر مستتر تقدیره: (نحن)، وزمنه المستقبل البعید وهو یوم القیامة، واسم الفاعل حال من الفاعل في فعل الأمر المستعمل للدعاء (اجمعنا)، وكل السیاق یدل علی زمن المستقبل البعید، وقد تخصص في قسم من الزمن وهو (یوم القیامة).

الصورة الثانية: دلالة اسم الفاعل المجرّد من الألف واللام على زمن الحال أو الاستقبال.

يترجح اسم الفاعل لزمن الحال أو الاستقبال في واحد وعشرين موضعًا، أمّا اسم الفاعل المحوّل إلى صيغ المبالغة يترجح لزمن الحال أو الاستقبال في عشرة مواضع، ومما يكون فيه اسم الفاعل مترجحا لزمن الحال أو الاستقبال قول الشاعر:

يَا أَبَى الكَرَامَة شَارِدٌ عَنْ أَصْلِهِ شَاءَ الضَّلَلَةَ مَالَهُ مِنْ هَادِ (3)

⁽¹⁾ يُنظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع لجلال الدين السيوطي، تحقيق، وشرح الدكتور الدكتور عبد العال سالم، الجزء الأول، والجزء الثاني، والجزء الثالث نشر مؤسسة الرسالة، د- ط، 1992م، والجزء الرابع والجزء الحامس نشر دار البحوث العلمية - الكويت، د- ط، 1979م، والجزء السادس والجزء السابع نشر دار البحوث العلمية - الكويت، د- ط، 1980م، 15/1، (فيه نقل عن أبي علي).

^{(2) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 272 .

^{(3) (}من الكامل) المرجع السابق 85.

^{- 46 -}

(شارد) اسم فاعل من الفعل (شرد)، فاعله ضمير مستتر فيه تقديره: (هو)، وشبه الجملة من الجار والمجرور (من أصله) متعلقة به، وزمنه الحال أو الاستقبال، وهو واقع في سياق الفعل (يأبى) المضارع الذي يدل على زمن الحال، أو الاستقبال؛ إذ يجوز توجيه الحدث وهو الإباء الصادر من الفاعل (شارد) في زمن (الحال)، أو زمن (المستقبل).

المطلب الثالث- اسم المفعول ودلالته على الزمن

اسم المفعول " هو: ما دلّ على حدث ومفعوله"(1)، وهذه الدلالة لاسم المفعول على على الحدث خارج التركيب، فإذا كإن في تركيب الكلام؛ فإنه يعمل عمل فعله المبني للمفعول، وهو كاسم الفاعل في العمل، فإذا كإن مقترنًا برأل) عمل مطلقًا في زمن (الماضي والحال والاستقبال)، وإذا كإن مجردًا من (أل) عمل بشرط كونه لـ(الحال، أو الاستقبال) لا للماضي، أو شرط الاعتماد على (استفهام، أو نفي، أو ذي خبر، أو ذي نعت، أو ذي حال) (2)، ولا يعمل مصغرًا.

ظاهرة دلالة اسم المفعول على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة اسم المفعول على الزمن داخل التركيب في الآتي:

النمط الأول: دلالة اسم المفعول المعرّف بالألف واللام على زمن المستقبل.

النمط الثاني: دلالة اسم المفعول المجرّد من الألف واللام على الزمن .

الصورة الأولى: دلالة اسم المفعول المجرّد من الألف واللام على زمن المستقبل.

⁽¹⁾ شرح التصريح 22/2 .

⁽²⁾ يُنظر: الكتاب 109/1، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك لابن الناظم أبي عبد الله بدر بدر الدين محمد بن الإمام، تحقيق محمد باسل عُيُون السّود، دار الكتب العلمية – بيروت – بيروت لبنإن، ط1– 2000م، 308، شرح التصريح 22/2، همع الهوامع 90/5.

الصورة الثانية: دلالة اسم المفعول المجرِّد من الألف واللام على زمن الحال، أو الاستقبال

التحليل:

النمط الأول: دلالة اسم المفعول المعرّف بالألف واللام على زمن المستقبل.

وردت هذه الصورة في قول الشاعر:

قَصَدَنْكَ أَفْدِدَهُ الرّجَالِ لِتَرْبَوي

مِن بَحْرِكَ المَمْلُوء جُودًا للورَى(1)

(المملوء) اسم مفعول من الفعل (يُملأ) المبنى للمفعول، و (جودًا) مفعول به، وشبه الجملة من الجار والمجرور (للوري) متعلقة به، ونائب الفاعل ضمير مستتر تقديره: (هو)، ويتعين زمنه للمستقبل؛ لإنه في سياق المستقبل فهو نعت للاسم المجرور (بحرك) المتعلق بالفعل (لترتوي) الذي يتعين زمنه للمستقبل لنصبه بـ(إن) مضمرة جوازًا بعد لام التعليل، وحروف النصب الظاهرة أو المقدرة إذا دخلت الفعل المضارع عينت زمنه للمستقبل ، خلافًا لبعض المتأخرين كما ذكر السيوطي (2).

النمط الثإني: دلالة اسم المفعول المجرّد من الألف واللام على الزمن.

الصورة الأولى: دلالة اسم المفعول المجرّد من الألف واللام على زمن المستقبل.

ورد اسم المفعول المجرد من الألف واللام دالا على زمن المستقبل في قول الشاعر:

أَوْ فَاسْالُوا السُفَنَ الرَوَاسِيَ هَلْ هُنَا الْرَوَاسِيَ هَلْ هُنَا لك مُبتَغي بخريدة هَيْفَاء(3)

^{(1) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 274.

⁽²⁾ يُنظر: همع الهوامع 21/1 .

^{(3) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 19.

(مبتغى) اسم مفعول من الفعل (يُبتغى) المبني للمفعول، ونائب الفاعل ضمير مستتر تقديره (إنت)، وشبه الجملة من الجار والمجرور (لك) متعلقة به، وكذا شبه الجملة (بخريدة هيفاء) متعلقة به، ويتعيّن زمنه للاستقبال؛ لإنه واقع في سياق الإنشاء والإنشاء زمنه المستقبل، والجملة الإنشائية الواقع فيها (هل هنا لك مبتغى بخريدة هيفاء) مفعول به ثإن لفعل الأمر (اسألوا)، الدال على زمن المستقبل المطلق.

الصورة الثانية: دلالة اسم المفعول المجرّد من الألف واللام على زمن الحال، أو الاستقبال وردت هذه الصورة في سبعة عشر موضعًا منه قول الشاعر:

____زيِّنَ الجّحِ يمَ بِمِكْ رِهِنّ فتَبْدو مِثْ لَ مَوْعُ ود الجنَان (1)

(موعود) اسم مفعول مضاف لنائب الفاعل (الجنإن)، والأصل (موعود إنت الجنإن)، وهو صالح لزمن (الحال، أو الاستقبال)؛ لوجوده في سياق هذا الزمن، إذ هو مضاف لـ(مثل) الواقعة مفعولا به للفعل المضارع (تبدو) الصالح لزمن الحال أو الاستقبال، ولا تعارض.

المطلب الرابع- الصفة المشبهة ودلالتها على الزمن

الصفة المشبهة "هي: المصوغة لغير تفضيل؛ لإفادة نسبة الحدث إلى موصوفها دون إفادة الحدث"(2)، وفي أصل وضعها تدل على الحال؛ لإن " المعنى الذي دلّت عليه أمر أمر مستقر ثابت متصل بحال الإخبار ألا ترى إن الحُسن والكَرم معنيإن ثابتإن، ومعنى الحال إن يكون موجودًا في زمن الإخبار؛ فلما كإن في معنى الحال أعمل فيما بعده "(3).

^{(1) (}من الوافر) المرجع السابق 220.

⁽²⁾ شرح التصريح 45/2.

⁽³⁾ شرح المفصل لابن يعيش 6/83.

ذكر السيوطي إن دلالتها على الحال ليس على جهة الشرط، بل إن وضعها كذلك؛ لكونها صفة دالة على الثبوت، والثبوت من ضرورته الحال، والمسألة فيها آراء، كالآتي: الأول: لا يُشترط إن تكون بمعنى الحال، والثإني: إن تكون للأزمنة الثلاثة، والثالث: إن تكون بمعنى الماضى (1).

ظاهرة دلالة الصفة المشبهة على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة الصفة المشبهة على الزمن داخل التركيب في النمط التالي:

دلالة الصفة المشبهة التي معمولها سببي على زمن الحال.

التحليل:

ورد هذا النمط – أي: دلالة الصفة المشبهة التي معمولها سببي على الزمن الحالي – في أربعة مواضع، منها قول الشاعر:

والكَهْرِبَ اءُ تَقطَّعَ تُ أَسْ لَاكُهَا والبَرْقُ عَاتٍ ضَوْؤُهُ وَقَادُ (2)

(عات) صفة مشبهة تعمل عمل اسم الفاعل، و(ضوؤه) فاعل، وهو مضاف، والهاء ضمير مبني في محل جر بالإضافة، وهو يعود على (البرق)، وزمن الصفة المشبهة الحال؛ لإن الحدث، وهو تقطع أسلاك الكهرباء مع البرق القوي الوقّاد، وتقلب الجوحصل في زمن الحال.

المطلب الخامس - أفعل التفضيل ودلالته على الزمن

أفعل التفضيل "هو: الوصف المبني على أفعل؛ لزيادة صاحبه على غيره "(3)، ذكر ذكر ابن يعيش إنه بمنزلة الفعل إذ هو عبارة عنه، ويدل على المصدر والزيادة(1)،

⁽¹⁾ يُنظر: همع الهوامع 5/93 - 94.

⁽²⁾ (من الكامل) أشرعة الرجاء 79

⁽³⁾ شرح التصريح 92/2

وشرح الرضي هذا فقال: إن اسم التفضيل يدل على الحدث كالمصدر وهذا ما يدل عليه الفعل، إلا إنه موضوع للتفضيل في الحدث(2)، وهذه هي الزيادة.

يشير عباس حسن إلى دلالة أفعل التفضيل على الزمن بقوله " في أغلب صوره يدل على الاستمرار والدوام، ما لم توجد قرينة تعارض هذا؛ فشانه في الدوام والاستمرار شإن الصفة المشبهة "(3).

ظاهرة دلالة أفعل التفضيل على الزمن داخل التركيب في ديوان أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة أفعل التفضيل على الزمن داخل التركيب في النمطين التاليين:

النمط الأول: دلالة أفعل التفضيل على زمن الماضى المستمر.

النمط الثاني: دلالة أفعل التفضيل على زمن المستقبل المستمر.

التحليل:

النمط الأول: دلالة أفعل التفضيل على زمن الماضي المستمر.

جاءت هذه الصورة في ستة مواضع منه قول الشاعر:

بَدِنْتَ فاس تُبُدِلتْ شرّ بدِيلة كَانِتْ هويدةُ كَفّها أَوْلَى لَكَ (4)

(أولى) اسم تفضيل بمعنى (أفضل)، فاعله ضمير مستتر فيه تقديره: (هي) يعود على (هويدة)، وشبه الجملة من الجار والمجرور (لك) متعلقة به، واسم التفضيل يدل على المفاضلة في الحدث، زمنه الماضي؛ لإنه واقعٌ خبرا في جملة هي خبر لـ(كإن)، التي تغيد وقوع خبرها في الزمن الماضي، وقد اكتسب الزمن الدلالة على الاستمرارية في

⁽¹⁾ يُنظر: شرح المفصل لابن يعيش 96/6.

⁽²⁾ يُنظر: شرحه على كافية ابن الحاجب 448/3.

⁽³⁾ النحو الوافي لعباس حسن، دار المعارف - مصر، ط3- 1974 م، 395/3.

^{(4) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 124

الزمن الماضي من دلالة اسم التفضيل على الدوام والاستمرار، ولدلالة (كإن) على الاستمرارية، وقد نبّه الدكتور مهدي المخزومي(1)، والدكتور إبراهيم السامرائي(2) إلى دلالتها على استمرار الحدث في فترة من الزمن الماضي.

النمط الثاني: دلالة أفعل التفضيل على زمن المستقبل المستمر.

جاءت دلالة أفعل التفضيل على زمن المستقبل المستمر في أحد عشر موضعًا منه قول الشاعر:

إن تِ الأَحَ بُ إلى الله قا دِ عَلَى المَدَى يَا بَسْ مَتِي (3)

(الأحب) اسم تفضيل معرّف بالألف واللام يفيد زيادة في الحدث، وهو (الحب)، وفاعله ضمير مستتر فيه، تقديره (إنت)، وشبه الجملة (إلى الفؤاد) متعلقة به، وزمنه (الاستقبال)، ويدل على الاستمرار في الزمن؛ لدلالة اسم التفضيل على ذلك، وكذلك القرينة اللفظية (على المدى)، أي: مدى الزمن المستمر في مستقبل حياته.

المطلب السادس- أسماء الأفعال ودلالتها على الزمن

اسم الفعل هو: " ما ناب عن الفعل معنى واستعمالا كـ(شتإن)، و (صه)، و (مه)"(4)، و (مه)"(4)، ولا يتصرف تصرف الأفعال؛ إذ لا تختلف أبنيته لاختلاف الزمإن(5)، وذهب

⁽¹⁾ يُنظر: في النحو العربي نقد وتوجيه للدكتور مهدي المخزومي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، د- ط، د- ت، 158 .

⁽²⁾ الفعل زمإنه وأبنيته 33.

^{(3) (}من مجزوء الكامل) أشرعة الرجاء 34.

⁽⁴⁾ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لأبي محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الإنصاري، ومعه كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك لمحمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية – صيدا – بيروت، د – ط، د – 1/4 .

⁽⁵⁾ يُنظر: همع الهوامع 119/5.

^{- 52 -}

وذهب جمهور البصريين إلى اسمية أسماء الأفعال، وذهب الكوفيون إلى إنها أفعال؛ لدلالتها على الحدث والزمن، وذهب ابن

صابر إلى إنها قسم رابع يُضاف إلى أقسام الكلمة الثلاثة، وأسماه (الخالفة) (1)، وتأتي أسماء الأفعال بمعإن مختلفة للزمن كالتالى:

- أ. ما كإن للماضي، نحو: (وشكإن، وسرعإن) بمعنى سرع، و (بطإن) بمعنى بطأ، و (هيهات) بمعنى بعُد، و (شتإن)، أي: افترق.
- ب. ما كإن للمضارع، نحو: (أوّاه)، أي: أتوجع، و (أف) بمعنى أتضجر، و (وا، وإها، وي) بمعنى أتعجب .
- ج. ما كإن للأمر، وهو كثير، نحو: (آمين) بمعنى استجب، و(هيت، وهيا) بمعنى أسرع، (إيه) بمعنى امض، و(صه) بمعنى اسكت، و(مه) بمعنى إنكفف، و(تيد، وتيدخ) بمعنى أمهل(2).

ظاهرة دلالة أسماء الأفعال على الزمن داخل التركيب في ديوإن أشرعة الرجاء

تتمثل ظاهرة دلالة أسماء الأفعال على الزمن داخل التركيب في الآتي:

النمط الأول: دلالة أسماء الأفعال على الزمن الماضى .

النمط الثإني: دلالة أسماء الأفعال على الزمن الحالى أو المستقبل.

الصورة الأولى: دلالة اسم الفعل المضارع (آه) على زمن الحال أو الاستقبال .

الصورة الثانية: دلالة اسم الفعل المضارع (أوّاه) على الزمن الحالى .

⁽¹⁾ هو أحمد بن صابر أبو جعفر النحوي، يُنظر: بغية الوعاة في طبقات اللغوبين والنحاة لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2 – 1979م، 11/1، همع الهوامع 121/5.

⁽²⁾ يُنظر: شرح أبن الناظم 435، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ومعه شرح الشواهد للعيني، تحقيق عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، د – ط، د – ت، 292 - 290/3

النمط الثالث: اسم فعل الأمر.

الصورة الأولى: اسم فعل أمر (مرتجل مفرد) + الفاعل .

الصورة الثإنية: اسم فعل أمر (مرتجل مركب) + الفاعل .

الصورة الثالثة: اسم فعل أمر (منقول عن الجار والمجرور) + الفاعل .

الصورة الرابعة: اسم فعل أمر (معدول) + الفاعل.

التحليل:

النمط الأول: دلالة أسماء الأفعال على الزمن الماضى .

جاء اسم الفعل الماضي (هيهات) في ثلاثة مواضع منه قول الشاعر:

فَأَتَيْتُ مِن بَعْضِ القَرِيضِ بِطَارفٍ هَيْهَاتَ يَنْفعُ طَارِفٌ وَتَايِدُ (1)

(هيهات) اسم فعل ماضٍ لا محل له من الإعراب على رأي، وفاعله ضمير مستتر تقديره: (هو)، وهو لازم رباعي الأصل، مضاعف الفاء، غير منقول(2)، ويتضمن النفي؛ النفي؛ لإنه بمعنى (بعد)، وقد وقعت بعده الجملة الفعلية (ينفع طارف وتليد) في سياق النفي.

النمط الثإني: دلالة أسماء الأفعال على الزمن الحالى أو المستقبل.

الصورة الأولى: دلالة اسم الفعل المضارع (آه) على زمن الحال أو الاستقبال.

ورد اسم الفعل المضارع (آه) في موضعين منه قول الشاعر:

^{(1) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 13.

⁽²⁾ الخصائص 3 / 41، شرح المفصل لابن يعيش 4 / 36، النحو العربي للدكتور إبراهيم إيراهيم بركات، دار النشر للجامعات – مصر، ط1- 2007م، 409/3، 420/3.

^{- 54 -}

فَاء منك - بَاحَم لُ-

تَثُوءُ بِحِمْلِ كَ الْجُمَ لُ (1)

(آه) اسم فعل مضارع لازم بمعنى أتوجع فيه عدة لغات(2)، وفاعله ضمير مستتر مستتر فيه تقديره: (إنا)، وشبه الجملة من الجار والمجرور (منك) متعلقة به، وزمإنه زمإن صيغة (يفعل) أي: الحال أو الاستقبال، إذ لم يُوجد قرينة تعيّن أحدهما، وفي هذا البيت صالح للزمإنين .

الصورة الثانية: دلالة اسم الفعل المضارع (أوّاه) على الزمن الحالي .

جاءت دلالة اسم الفعل المضارع على الزمن الحالي في موضعين، أحدهما قول الشاعر:

أَوَّاه وَا لَهْفِ عِ عَلَيْ كِ بُنيَّةِ ي مَا حِيلةِ ي وَالْمَوْتُ ذُفُّتِ أَمَامِي (3)

(أوّاه) اسم فعل مضارع لازم بمعنى أتوجع، فاعله مضمر فيه تقديره: (إنا)، من (أوّه) و (أوّتاه) لغة في (آه) كما ذكر الرضي(4)، إلا إن الشاعر حذف (التاء) فأصبحت (أوّاه)، (أوّاه)، ويتعيّن زمن اسم فعل المضارع للحال، فالزمن الذي ذاقت فيه ابنته الموت أمامه هو زمن الحال.

النمط الثالث: اسم فعل الأمر .

جاء على عدة صور:

الصورة الأولى: اسم فعل الأمر (مرتجل مفرد) +ا لفاعل.

- 55 -

^{(1) (}من مجزوء الوافر) أشرعة الرجاء 129.

⁽²⁾ يُنظر: النحو العربي للدكتور إبراهيم إبراهيم بركات 384/3، اللغات هي: (آه، أوْه، أوّه، أوّه) .

^{(3) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 132.

⁽⁴⁾ يُنظر: شرحه على كافية ابن الحاجب 105/3.

جاء اسم فعل الأمر المرتجل المفرد في تسعة مواضع منه قول الشاعر:

وَ أَدْعُ و أَجْلَهَ ا رَبِّ ي فَقَ الَ القَلْ بُ: آمِينَ ا(1)

(آمينَ) اسم فعل أمر لازم مبني على الفتح بمعنى: (استجب)، لا محل له من الإعراب على رأي(2)، وقد قيل في (آمين): سريإني الأصل، وعلى أوزإن الأعجمية كقابيل، وهابيل، ومعناه: (افعل)، ويُخفف بحذْف الألف فيكون: (أمين)، وعلى وزن كريم، أو يكون أصله القصر ثم مُدّ كـ(نذير) ثم جُعل اسم فعل أمر فيكون أصله عربيًا مصدرًا كـ(نكير)(3).

وفاعله ضمير مستتر فيه وجوبا تقديره: (إنت)، والمعنى: (طلبت الله لأجلها فقال القلب: استجب)، وهنا أستعمل اسم فعل الأمر الذي للطلب لمعنى الدعاء، والدعاء إنشاء زمنه المستقبل.

الصورة الثإنية: اسم فعل أمر (مرتجل مركب) + الفاعل.

جاء اسم فعل الأمر المرتجل المركّب في موضعين، أحدهما قول الشاعر:

هَلُمُ وا نَقْ رَأْ مِنْ لَهُ سُطُورًا تَدْكِ فِي ذَاكَ المَاضِ فِي الأَغْبَ ر (4)

في تركيب (هلم) قولإن: القول الأول: قول البصريين في إنها مركّبة من (ها) التنبيه، و (لُمْ) فعل أمر، قال سيبويه: " وأمّا (هَلُمّ) فزعم إنها حكاية في اللغتين جميعًا، كإنها (لُمَّ) أُدخِلَتْ عليها (الهاء)، كما أدخلت (ها) على (ذا)؛ لإنني لم أر فعلا قطُّ بُني على (ذا)، ولا اسمًا ولا شيئا يُوضع موضع الفعل، وليس من الفعل، وقول بني تميم (هَلْمُمْنَ) يُقوّي

^{(1) (}من مجزوء الهزج) أشرعة الرجاء 310.

⁽²⁾ يُنظر: حاشية الصباإن 3/ 289.

^(ُ3) يُنظر: شرح الرضي على الكافية 3/ 85.

^{(4) (}من الرجز) أشرعة الرجاء 209.

ذا، كإنك قُلتَ: (المُمْنَ) فأذهبْتَ ألف الوصل"(1) فحُذفت الألف تخفيفًا، وكذلك أصل لام لام لام (لُم) السكون(2)، القول الثإني: قول الكوفيين إنها مركبة من (هل) التي للزجر والحث، دخلت على (أم)، ذكر الفراء: "إن قول العرب (هلم إلينا) مثلها إنما كإنت (هل) فضم إليها (أم)"(3) أي: هل أم بمعنى (عجل وأقصد).

يُستعمل اسم الفعل (هلم) تارة لازما وتارة متعديا، فإذا كإن بمعنى (أحْضِر) يتعدى كقول العرب: (هلم الثريد)، أي: احضروه، وإذا كإن بمعنى (أقبل) يكون لازمًا، ويتعدّى بحرف الجر (إلى)، نحو قوله تعإلى: ﴿هَلُمَّ إِلَيْنَا﴾(4)، أو بحرف الجر (اللام)، نحو: هلم هلم للثريد(5).

استعمال (هلم) عند الحجازيين والتميميين: يستعمله أهل الحجاز في كل حال على لفظ واحد للمفرد، والمثنى، والجمع، والمذكر والمؤنث، أمّا بنو تميم فهو عندهم فعل يتصل بالضمائر نحو: (هَلُمِّي وهَلُمَّا، وهلُمَّوا، وهَلْمُمْنَ). وذكر ابن جني إن بني تميم وإن كإنوا يجرون (هلم) مجرى الفعل؛ لقوة شبهها به، وإفادتها فائدته إلا إنه عندهم اسم فعل أمر وليس فعلا(6)، وقد استعمل الشاعر في شعره لغة بني تميم حيث اتصل بالضمير (واو) الجماعة، وهو في محل رفع فاعل، والجملة (نقرأ منه سطورًا) في محل

⁽¹⁾ الكتاب 2/ 332 – 333.

⁽²⁾ الخصائص 1/ 278، 35/3، يُنظر: همع الهوامع 126/5.

⁽³⁾ معإني القرإن 23/1.

⁽⁴⁾ الأحزاب من الآية 18.

⁽⁶⁾ يُنظر: الخصائص 3 / 36، همع الهوامع 5 / 126.

^{- 57 -}

جزم جواب الطلب على رأي، أو تكون جوابا للشرط المحذوف على الرأي الآخر (1)، والغرض من الطلب الالتماس.

الصورة الثالثة: اسم فعل أمر (منقول عن الجار والمجرور) + الفاعل .

وَرَدَ اسم فعل الأمر المنقول عن الجار والمجرور في قول الشاعر:

إِلَيْ كَ تَوْجِيهًا لِمَا قَدْ كَتَبَا يَمِين ذَا بُعَيْد مَا الصّبْح إنفَلَق (2)

(إليك) اسم فعل أمر منقول عن الجار والمجرور، والتسمية تقع بالجار والمجرور، وحكي لفظهما، وجريا في التسمية مجرى الأصوات المُسمى بها نحو: صه، ومه، والمنقول على معنى فعل الأمر اللازم، ويُضمر فيه الفاعل، ولا يُستعمل هذا النوع في الغالب إلا جارا ضمير المخاطب، ومعنى (إليك) تتَحَ(3)، إلا إنه في البيت استعمل بمعنى: خذ، وأستعمل متعديًا إلى المفعول به: (توجيها)، واللام في (لما) حرف جر، و(ما) اسم موصول مجرور باللام، والجملة (قد كتب) صلة الموصول لا محل لها من الإعراب، وشبه الجملة من الجار والمجرور متعلقإن بالمصدر (توجيها)، وزمنه المستقبل المعين بعد إنفلاق الصبح.

الصورة الرابعة: اسم فعل أمر (معدول) + الفاعل.

وَرَدَ اسم فعل الأمر المعدول في ستة مواضع، منها قول الشاعر:

⁽¹⁾ يُنظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الإنصاري، تحقيق وشرح الدكتور عبد عبد اللطيف محمد الخطيب، الكويت، ط1 - 2000م، والجزأين السادس والسابع الأخيرين نشرا سنة 2002م، 114/1، 519/5 - 520، 519/6.

^{(2) (}من الرجز) أشرعة الرجاء 116.

⁽³⁾ يُنظر: شرح المفصل لابن يعيش 4/ 33-34، شرح ابن الناظم 436، النحو العربي للدكتور إبراهيم إبراهيم بركات 3/ 417.

وَحَدْار مِنْ تَبْدِيرِهِ بِسَرَابِ(1)

العُمْ رُ إِنْفِقُ لَهُ بِمَا هُ وَ أَهْلُ لِهِ

(حذار) اسم فعل أمر لازم مبني على الكسر، مصوغ من الفعل الثلاثي قياسا على وزن (فعالِ)، بمعنى (احذر)، وفاعله ضمير مستتر فيه وجوبا تقديره: (إنت)، و(من) حرف جر، و(تبذيره) اسم مجرور، وهما متعلقإن باسم الفعل، والباء حرف جر، وشبه الجملة (من تبذير) من الجار والمجرور متعلقة باسم الفعل كذلك، وشبه الجملة (بسراب) من الجار والمجرور متعلقة بالمصدر (تبذيره)، وقد استعمل الشاعر اسم فعل الأمر (حذار) للالتماس، إذ طلب من مخاطبه ترك تبذير العمر بغير ما هو أهله، وزمنه المستقبل المطلق؛ إذ لا قرينة تعين زمنه.

الخاتمة:

دلالة الأسماء العاملة عمل الفعل على الزمن داخل التركيب في ديوان أشرعة الرجاء.

العدد	الزمن داخل التركيب	الاسم
40	يتعين لزمن الماضي	
44	يترجح لزمن الحال أو الاستقبال	المصدر
34	يتعين لزمن المستقبل	
6	يتعين لزمن الماضى	
31	يترجح لزمن الحال أو الاستقبال	اسم الفاعل
16	يتعين لزمن المستقبل	
2	يترجح لزمن الحال أو الاستقبال	اسم المفعول
17	يتعين لزمن المستقبل	
4	يتعين لزمن الحال	الصفة المشبهة

^{(1) (}من الكامل) أشرعة الرجاء 200.

6	يتعين لزمن الماضي المستمر	أفعل التفضيل
11	يتعين لزمن المستقبل المستمر	
3	يتعين لزمن الماضي	
2	يتعين لزمن الحال	أسماء الأفعال
2	يترجح لزمن الحال أو الاستقبال	
18	يتعين لزمن المستقبل	

- 1- المصدر داخل التركيب يعمل عمل فعله الجاري عليه (ماضيًا، وحالًا، ومستقبلًا)، وتتوجّه دلالة المصدر على الزمن داخل التركيب بحسب السياق، وقد جاء زمن المصدر للحال، أو المستقبل- لعدم وجود القرينة- الأكثر ، ثم الماضي ثم المتعيّن زمنه للمستقبل.
- 2- اسم الفاعل المعرّف بالألف واللام زمنه المستقبل في موضع، ويترجح زمنه للحال، أو الاستقبال؛ لعدم وجود القرينة في ستة مواضع.
- -3 اسم الفاعل المجرّد من الألف واللام زمنه المستقبل في خمسة عشر موضعًا، ويترجح زمنه للحال أو المستقبل؛ لعدم وجود القرينة في واحد وعشرين موضعًا، والمحوّل إلى صيغ المبالغة يترجح زمنه للحال أو الاستقبال في عشرة مواضع.
- 4- جاء اسم المفعول زمنه المستقبل على قلة، إذ جاء في موضع معرّفًا بالألف واللام، وفي موضع مجردًا منهما، وجاء زمن اسم المفعول المجرّد من الألف واللام داخل تراكيب الشعر للحال أو الاستقبال؛ لعدم وجود قرائن تعيّن أحدهما في سبعة عشر موضعًا.
- 5- الصفة المشبهة لدلالتها على الثبوت في الصفة؛ فإن زمنها الحال، وهذا ما عليه زمنها في الديوان.
- 6- أفاد اسم التفضيل داخل التركيب -على قلة- في الديوان زمن الماضي المستمر، كما أفاد زمن المستقبل المستمر.
- 7- كإنت أسماء فعل الأمر- وزمنها كزمنه -تفيد المستقبل الأكثر ورودا في

- الديوان، وأسماء (فعل الماضي) وردت قليلة، وكإن اسم الفعل الماضي هو (هيهات) فقط.
- 8- أسماء (فعل المضارع) تترجح لزمن (الحال، أو الاستقبال) في موضعين لعدم وجود القرينة، وتعينت للحال في موضعين؛ لوجود القرينة المعنوية.

قائمة المصادر والمراجع

- أولا المصدر الذي تقوم عليه الدراسة
- -1 أشرعة الرجاء شعر إمحمد علي أبو سطاش، دار الوفاء الخمس ليبيا، ط-1

ثإنيا - مصادر ومراجع البحث

- ارتشاف الضرب من لسإن العرب لأبي حيان الإندلسي، تحقيق وشرح ودراسة الدكتور رجب عثمإن، والدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي القاهرة، ط1 1998م.
- أسرار العربية لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد الإنباري، تحقيق محمد بهجة، المجمع العلمي العربي دمشق، د- ط، د- ت .
- الأشباه والنظائر في النحو لجلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، د- ط، د-ت .
- الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، تحقيق الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة بيروت، د- ط 1988م.

- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لأبي محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الإنصاري، ومعه كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك لمحمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية صيدا بيروت، د ط، د ت.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط2 1979م.
- جامع الدروس العربية (موسوعة في ثلاثة أجزاء) للشيخ مصطفى الغلابيني، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية صيدا بيروت، ط28 1993م.
- حاشية الصبإن على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ومعه شرح الشواهد للعيني، تحقيق عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، د-ط، د-ت.
- الحركة الشعرية في ليبيا في العصر الحديث (بداياتها اتجاهاتها قضاياها أشكالها أعلامها) للدكتور قريرة زرقون نصر، دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت لبنإن، ط1 2004م.
- الخصائص لأبي عثمإن بن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د ط، د ت.
- شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك لابن الناظم أبي عبد الله بدر الدين محمد بن الإمام، تحقيق محمد باسل عُيُون السّود، دار الكتب العلمية بيروت لبنإن، ط1- 2000م.
- شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، وهو شرح للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري على أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لجمال الدين أبي محمد، ابن هشام الإنصاري، تحقيق محمد باسل عُيُون السُّود، دار الكتب العلمية بيروت لبنإن، ط1- 2000م.
- شرح الرضي على الكافية، تصحيح، وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، ط 2 1996م.

- شرح العوامل للشريف الجرجإني ومحمد علي البركوي، 1- تحفة الإخوان في شرح العوامل المائة للبركوي للشيخ مصطفى الغليبولي، 2- شرح العصام على عوامل البركوي لعصام الدين إبراهيم، 3- شرح عوامل الجرجإني لسعد الدين الصغير، 4- تسريح الغوامل في شرح العوامل للجرمإني للشيخ أحمد بن محمد القطامي، تحقيق وتعليق إلياس قبلإن، دار الكتب العلمية بيروت لبنإن، ط1 2010م.
- شرح المفصل لموفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي، إدارة الطباعة المنيرية مصر، د- ط، د- ت.
- شرح جمل الزجاجي لأبي الحسن علي بن مؤمن، ابن عصفور الإشبيلي، قدّم له، ووضع هوامشه وفهارسه فوّاز الشعّار، إشراف الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية بيروت لبنإن، ط1 1998م.
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب لأبي محمد بن عبد الله، جمال الدين بن هشام الإنصاري، ومعه كتاب منتهى الأرب بتحقيق شرح شذور الذهب لمحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع القاهرة، د ط، 2009م.
- شرح عمدة الحافظ وعُدة اللافظ لجمال الدين محمد بن مالك، مطبعة العإني بغداد، د- ط، 1977م.
- الفعل زمإنه وأبينته للدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة بيروت، ط6- 1983م.
- في النحو العربي نقد وتوجيه للدكتور مهدي المخزومي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، د- ط، د- ت .
- كتاب الإيضاح لأبي على الحسن بن أحمد بن عبد الغقار الفارسي، تحقيق، ودراسة الدكتور كاظم بحر المرجإن، عالم الكتب العلمية بيروت لبنإن، ط 2- 1996م.
- كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق الدكتور مهدي

- المخزومي، والدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د-ط، د-ت.
- الكتاب لعمرو بن عثمإن بن قنبر الحارثي بالولاء، أبي بشر الملقب بسيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخإنجي القاهرة، ط3 1988م.
- مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو للدكتور مهدي المخزومي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2- 1958م.
- -3 معإني القرإن 1983 بن زياد الفراء، عالم الكتب -1983 بيروت -1983
- مقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد، المعروف بالمبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب بيروت، د- ط، د- ت .
- النحو العربي للدكتور إبراهيم إبراهيم بركات، دار النشر للجامعات مصر، ط1- 2007م.
 - النحو الوافي لعباس حسن، دار المعارف مصر، ط3- 1974 م
- نظرات في الفعل وتقسيماته في النحو العربي للدكتورة أميرة على توفيق، مطبعة السعادة- مصر، 1981م. د- ط.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع لجلال الدين السيوطي، تحقيق، وشرح الدكتور عبد العال سالم، الجزء الأول، والجزء الثاني، والجزء الثالث نشر مؤسسة الرسالة، د- ط، 1992م، والجزء الرابع والجزء الخامس نشر دار البحوث العلمية الكويت، د- ط، 1979م، والجزء السادس والجزء السابع نشر دار البحوث العلمية الكويت، د- ط، 1980م.

الرسائل العلمية:

- الزمن في القرإن الكريم، دراسة لغوية، (رسالة ماجستير)، إعداد محمود محمد سليمإن الجعيدي، إشراف الأستاذ الدكتور إبراهيم إبراهيم بركات، كلية الآداب - جامعة المنصورة، 1995م.

نشأة المدارس الدينية بمدينة طرابلس الغرب ونظمها الإدارية والتعليمية إعداد: د. جمال أحمد الموير • د.محمود عبدالمجيد مجبر

المقدمة

كإن المسجد الجامع في بداية العصر الإسلامي مركزاً للكثير من الإنشطة الثقافية والدينية ، والاجتماعية ، والسياسية ، ولذلك لم تكن هناك حاجة لتشييد منشآت أخرى تفي بالغرض ، فكإن المسجد بيت الله الذي تقام فيه الصلاة ، كما كإن داراً للقضاء تنظر فيه المظالم والخلافات بين الأشخاص ، وتفض فيه المنازعات ، إضافة إلى إنه كإن بيتاً لمال المسلمين ، كما كإن مقراً للحكومة ، والذي يخرج منه المبعوثون ، ويستقبل فيه السفراء ، وتنطلق منه الحملات العسكرية لفتح أي بلد في العالم ،كذلك كإن داراً للعلم ، حيث كإن ياتقي فيه المعلمون والمتعلمون ، وتعقد فيه الحلقات العلمية والأدبية (1).

[•] استاذ العمارة والفنون الإسلامية بقسم الآثار الإسلامية كلية الآثار والسياحة - جامعة المرقب.

⁽¹⁾ محمد محمد عبد الستار عثمإن ، المدينة الإسلامية ، سلسلة عالم المعرفة العدد (128) ، المجلس الوطني للثقافة

ونظراً لاتساع رقعة الدولة الإسلامية، وتقدم نظمها بسبب تطور المجتمع الإسلامي والاحتكاك بالحضارات الأخرى التي إنتشرت في المنطقة ومولد مؤسسات متتوعة بتنوع وظائفها ، والتي إنبثقت في الأصل من وظيفة المسجد الجامع ثم تطورت ، حيث ارتبطت بظروف الحياة السياسية والاجتماعية في العصور التاريخية الإسلامية ، ظهرت المساجد ، والمدارس والخنقاوات ، والأربطة ، والزوايا ، والتكايا التي أدت إلى تلبية الاحتياجات الدينية والتعليمية للمجتمع ، ولم تكن حلقات العلم والتعلم خلال السنوات الأولى لنشر الإسلام وظهوره قاصرة على المساجد فقط ، فقد كإنت مجالس الدرس ، والقراءة ، والندوات العلمية تعقد ببعض الدور التي اشتهرت بذلك ، وأيضا في دور بعض العلماء المشهورين(1).

وبعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية وتطور وازدهار حضارتها تجاوزت الرغبة في طلب العلم نطاق العلوم الدينية النقلية إلى غيرها من العلوم العقلية ، وبعد إن ظهرت حركة الترجمة لنقل معارف وأسرار أصحاب الحضارات القديمة إلى المسلمين ،وخاصة البيزنطينين والساسإنيين ، ظهر بيت الحكمة ، وبيت العلم الذي شيّده هارون الرشيد في

والفنون بالكويت ، 1988 م ، ص 234.

⁻ عادل نجم عبو ، مدارس في العمارة الأيوبية في سوريا، مجلة الحوليات العربية في سوريا، 1974م ، ص74.

⁻ سعيد عبد الفتاح عاشور ، العلم بين المسجد والمدرسة بحث منشور في كتاب تاريخ المدارس في القاهرة

الإسلامية سلسلة تاريخ المصريين ، العدد (51)، الهيأة المصرية العامة للكتاب ، 1992م ، ص17-16.

⁽¹⁾ عباس حسني كامل ، المدارس الإسلامية ودور العلم وعمارتها الأثارية نشأتها وتاريخيها وتخطيط عمائرها مجلة كلية التربية والدراسات الإسلامية بمكة المكرمة (جامعة الملك العزيز) السنة الثالثة ، العدد الثالث ، 1397 – 1398 هـ ، ص 152.

بغداد عام (185 ه) ، وبيت الحكمة بالقيروإن الذي أسسه زيادة الله السادس الأغلبي ، ودار الحكمة التي شيدها الحاكم بأمر الله بالقاهرة(1).

حيث كإن داعي الشيعة يجلس فيها ، ويجتمع إليه من التلاميذ من يتكلم في العلوم المتعلقة بالمذهب الشيعي ، وجعل الحاكم لها جزءًا من أوقافه التي وقفها على الجامع الأزهر وجامع راشدة ، وجامع قصص (2).

وفي الوقت الذي كإنت فيه دار الحكمة وغيرها من المراكز العلمية تقوم بدورها ، بدأت تظهر في شرق العالم الإسلامي أسماء جديدة لأماكن العبادة عرفت بالمدارس(3).

والمدارس لم تكن مدارس معروفة زمن الخلفاء الراشدين ، أو زمن الصحابة ، وأول من بنى مدرسة في الإسلام ، هم أهل نيسابور الذين بنوا المدرسة البيهقية (4).

ويتفق الباحثون فيما بينهم على إن المدرسة ، كمصطلح معماري قد نشأت لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة :-

أولها: تقوية المذهب السني في مواجهة التحدي الشيعي في القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي ، وخاصة عند استيلاء الفاطميين على القاهرة والشام ، وتحكم البويهيين الشيعة في الخلافة العباسية ، وأصبحت لهم الكلمة العليا (1).

⁽¹⁾ أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي ، ت (821 هـ / 1417م) ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، 7 ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، 1914م ، 36 ، 36

⁻ تقي الدين أحمد بن علي المقريزي ، ت (845 ه / 1441 م) ، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريزية ، جزءإن ، نسخة مصورة عن طبعة المطبعة الأميرية ، القاهرة، 1853م ، ج 2 ، ص ص 342 – 363.

ر2) القلقشندي ، مصدر سابق ، ص $^{(2)}$

⁽³⁾ السيد عبد العزيز سالم ، مدارس فاس ، بحث منشور في كتاب الشعب العدد 78 ، بيوت الله مساجد ومعاهد ج 2 ، 1960 م ، ص 199.

⁻ سعاد ماهر محمد ، تطور العمارة الإسلامية بتطور وظائفها ، المجلة التاريخية المصرية ، المجلة (18) ، القاهرة ، 1971 م ، ص 58.

 $^{^{4}}$ المقريزي ، مصدر سابق ، ص 4

ثإنيها: هو إعداد كوادر للدولة عن طريق تأبيد المذاهب الفقهية إلى حد صارت فيه المدارس مؤسسات رسمية لتخريج القضاة، والوزراء، وكتَّاب بيت المال، وغيرهم من الموظفين الرسميين، لتغذية الجهاز الإداري للدولة، ما تحتاج إليهم في دواوينها المختلفة(2).

ثالثها: تلبية رغبة السلاطين والحكام في إحكام سيطرتهم على أحكام الدين، الذين درسوا المذاهب السنية الفقهية المعتمدة في الدولة السنية في هذه المدارس(3).

بدأ عدد المدارس يزداد بعد القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي في بعض مدن مشرق العالم الإسلامي ، ويؤيد ذلك ما ذكره ابن جبير عند زيارته لبغداد سنة (580 ه / 1484 م) ، حيث ذكر إنه شهد ثلاثين مدرسة في بغداد ، وست مدارس في حلب ، وعشرين مدرسة في دمشق(4).

كما عرفت القاهرة المدارس منذ نهاية العصر الفاطمي (358 / 567 ه) ، وكإنت الإسكندرية هي أول مدينة مصرية عرفت المدارس السنية لبعدها عن مقر الفاطميين الشيعة ، حيث كإن المذهب المالكي السني ينتشر في الإسكندرية ، ولذلك شيَّد بها الوزير رضوإن بن الوحشي وزير الخليفة الفاطمي الحافظ لدين الله (526 / 645 ه) المدرسة العوفية بالإسكندرية سنة (532 ه / 1138 م) لتدريس المذهب المالكي ،

⁽¹⁾ أيمن فؤاد سيد، المدارس في القاهرة قبل العصر الأيوبي ، بحث منشور في كتاب تاريخ المدارس في القاهرة الإسلامية ، ب ت ص 94.

⁻ محمد عبد الستار عثمإن ، مرجع سابق ، ص 341.

⁻ السيد عبد العزيز سالم ، مرجع سابق ، ص 199.

أيمن فؤاد سيد ، مرجع سابق ، ص 94. $\binom{2}{}$

⁻ محمد عبد الستار عثمإن ، مرجع سابق ، ص 242

⁻ السيد عبد العزيز سالم ، مرجع سابق ، ص 199.

 $[\]binom{3}{1}$ أيمن فؤاد سيد ، مرجع سابق ، ص 76.

⁽⁵⁾ أبي الحسن محمد بن أحمد الإنداسي ابن جبير ، ت 614 ه / 1217 م) ، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار المعروفة برحلة ابن جبير ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، ب.ت ، ص 164 – 168.

ثم بعد ذلك إنشأ الوزير العادل ابن السلار مدرسة للمذهب الشافعي ، وهي المدرسة السلفية عام (546 ه / 1151 م)(1).

في نهاية العصر الفاطمي شيد الوزير صلاح الدين الأيوبي المدرسة الناصرية والمدرسة القمحية بجوار مسجد ابن العاص بالفسطاط سنة (666 ه / 1170 م) قبل سقوط الدولة الفاطمية بعام واحد ، حيث كإن وزيراً سنياً لآخر خليفة فاطمي شيعي ، وهو العاضد الفاطمي ، وخصص المدرسة الأولى ، وهي الناصرية لتدريس المذهب الشافعي ، وخصص الثإنية ، وهي المدرسة القمحية لتدريس المذهب المالكي(2) ، ولم تنتشر المدارس في القاهرة إلاً في العصر الأيوبي ، حيث وصل عددها إلى أكثر من عشرين مدرسة بالقاهرة ، وهكذا يتضح لنا بإنها إنتشرت في مشرق العالم الإسلامي والعراق منذ القرن (4 ه / 10 م) ، وفي القاهرة والشام في القرن الذي يليه ، أما بالنسبة لبلاد المغرب الإسلامي ، والتي من بينها ليبيا ، فقد أكد بعض الباحثين إن المدارس التعليمية لم تظهر كمنشآت تعليمية في هذه البلاد إلاً اعتباراً من القرن (7 ه / 13 م) ، كما إنها ظهرت في المغرب الأدنى أولاً (ليبيا وتونس) عندما شيد أبو زكريا الحفصي المدرسة الشافعية بتونس عام (647 ه / 1249 م) ، ثم ظهرت المدارس في المغرب الأقصى متأخرة بعد ذلك بثلاثين عاماً (3).

من هنا يتضح لنا إن نظام المدارس السنية إنتقل من القاهرة إلى بلاد المغرب الأدنى ، وبعد ذلك إنتشر في باقى العالم الإسلامي ، حيث لم تظهر المدارس كمنشآت

⁽¹⁾ جمال الدين الشيال ، أول أستاذ لأول مدرسة في الإسكندرية الإسلامية ، بحث منشور في مجلة كلية الآداب بالإسكندرية ، المجلد الحادي عشر ، 1957 م ، ص 13 - 14.

⁻ السيد عبد العزيز سالم ، مرجع سابق ، ص 200.

⁻ أيمن فؤاد سيد ، مرجع سابق ، ص 117 - 119.

 $^(^{2})$ المقريزي ، مصدر سابق ، ص 363 – 364.

⁻ حسن باشا، الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية ، ج 3 ، دار النهضة ، القاهرة ، 1965 ، ص 1056.

⁽³⁾ السيد عبد العزيز سالم ، مرجع سابق ، ص 201.

^{- 69 -}

تعليمية في بلاد المغرب الإسلامي إلا منذ قرن (7 ه / 13 م) ، وإنها ظهرت أولاً في المغرب الأدنى ، ثم إنتقلت إلى المغرب الأقصى بعد ذلك ، وتعد مدرسة الصفاريين التي شيدها الأمير أبو يوسف يعقوب المريني بفاس سنة (675 ه / 1276 م) أولى المدارس التي شيدت في المغرب الأقصى ، واشتقت المدرسة المغربية تصميمها من عمارة الأربطة ، حيث كإنت تتكون من صحن أوسط يتوسطه حوض ، ويحيط به من ثلاث جهات غرف صغيرة بنيت كخلاوى للطلاب ، وفي الجهة الرابعة وهي القبلة كإنت تشمل على المصلى (المسجد) ، أما في مدينة طرابلس إحدى مدن المغرب الأدنى ، فإن أقدم مدرسة إنشأت بهذه المدينة هي المدرسة المنتصرية التي بناها الفقيه محمد أبي محمد عبد الحميد بن أبي البركات بن أبي الدينا بين عامي (655 – 658 ه / 1259 م) ، وقد إندثرت هذه المدرسة بسبب الدمار الذي لحق بها في القرن العاشر الهجري ، وليس لها أي أثر حالياً (1).

كما يطلق على هذه المدرسة اسم المستنصرية ، وإن تأسيس هذا الفقيه لتلك المدرسة يذكرنا بدور فقهاء المشرق الإسلامي ، حين اتخذوا من ديارهم مقراً للتدريس قبل ظهور نظام المدارس بالمشرق ، واتخاذه كمنشآت تعليمية رسمية من قبل الدولة.

كما يذكرنا دور هذا الفقيه أكثر بالدور الذي قام به الشيخ مصطفى الكاتب بن القاسم المصري بعد خمسمائة عام ، وهو الذي أسس مدرسة الكاتب بزنقة الريح بنفس المدينة(2).

وقد اختلف بعض الباحثين في تحديد موقع هذه المدرسة ، فيذكر الورفلي بإنها ليست بعيدة عن جنوب مسجد قورجي (1).

⁽¹⁾ سعيد على حامد ، المعالم الإسلامية بمدينة طرابلس ، طرابلس ، 1978 م ص 35.

⁽²⁾ محمد محمد نجيب ، نظرة جديدة على النظام المعماري للمدارس المتعامدة وتطوره خلال العصر المملوكي الجركسي (784- 922 هـ / 1382 – 1517م) الكتاب الذهبي للاحتفال

الخمسيني بالدراسات الآثارية ، بجامعة القاهرة ، عدد خاص من مجلة كلية الآثار ،

جامعة القاهرة ، ج 2 ، 1978م ، ص 164.

في حين ذكر سعيد حامد إنها نقع قرب القوس الرومإني الموجود بمنطقة باب البحر أمام ميناء طرابلس ، وهو الأثر الرومإني الظاهر من تلك الحقبة ، وقد شُيد هذا القوس عام (163 م) تكريماً للإمبراطور ماركوس اربليوس والإمبراطور ماركوس فيروس(2).

وقد أشار إلى هذه المدرسة الرحالة العبدري أثناء زيارته إلى مدينة طرابلس عام (688 هـ / 1284 م) بعد الإنتهاء من تشييدها بثلاثين سنة ، فكتب عنها ما يأتي : " ولم أر بها - يقصد مدينة طرابلس - ما يروق العيون سوى جامعها ومدرستها ، فإن لهما من حسن الصورة نصيباً ، ومن إتقإن الصنعة سهماً مصيباً ، وما رأيت في الغرب مثل مدرستها المذكورة "(3).

وقد أشار التجإني خلال رحلته التي زار فيها طرابلس بين عامي (706 - 708 هـ) إلى هذه المدرسة بما يأتي: " من أحسن المدارس وضعاً وأظرفها صنعاً "(4).

ومن حيث التخطيط والتكوين المعماري ، فلم يتعرض لها أحد من الرحالة على الرغم من إنهم أشاروا إلى وجود حديقة بداخلها تدعو للإعجاب كناية عن وجود صحن يتوسطها زرعت فيه بعض أشجار الحديقة ، وهذا أمر معتاد بصحون المدارس المغربية ،

Warfelli, M Tripoli op-14 (Art @ Research papers-April,1976) p-14. (3)

The pld city of ،

⁽²⁾ سعيد علي حامد ، مرجع سابق ، ص 35.

⁻ محمود عبد العزيز أبو حامد النمس ، محمود الصديق ، مدينة طرابلس منذ الاستيطإن الفنيقي حتى العهد البيزنطي ، طرابلس 1978م ، ص 46.

⁽³⁾ أبي عبد الله محمد بن محمد العبدري ، ت ، أواخر القرن 7 ه / 13م ، رحلة العبدري المسماة بالرحلة المغربية ، تحقيق محمد الفاسى ، الرباط 1969 ، ص 77.

⁽⁴⁾ أبو محمد بن محمد بن أحمد التجإني ، رحلة التجإني في البلاد التونسية والقطر الطرابلسي ، تقديم حسن حسنى عبد الوهاب ، تونس 1958 م ، ص 251 - 255.

وعلى الرغم من إندثار هذه المدرسة ، وعدم وجودها الإن ، إلا إنها على الأرجح إنها كإنت مستقلة (1).

ولا ريب إن هذا يدعونا إلى محاولة معرفة كيف كإن حال التعليم في ليبيا عامة وطرابلس خاصة قبل تشييد المدرسة المسنتصرية ، وحتى الفتح الإسلامي لليبيا ، ففي الوقت الذي فتح المسلمون بلاد المغرب اهتموا بتعليم القرإن الكريم ، واللغة العربية في البلاد التي فتحوها ، وكإن جيش الفتح يصطحب معه الخطباء والشعراء والمعلمين الذين كإنوا يعلمون في كل موقع يتهيأ لهم حتى الخيام ، وقد كإنت قصور الأمراء ، ودور الأغنياء مراكزاً هامة للعلم والتعليم (2).

وقد شيّد المسلمون جامع الإنصار سنة (31 ه) في أول معسكر لهم ببلاد المغرب في عهد الخليفة عثمإن بن عفإن ، لتأدية الصلاة ونشر التعليم معاً ، فكإن بمثابة أول مدرسة للتعليم في بلاد المغرب ، وبعد ذلك أسس عقبة بن نافع مدينة القيروإن سنة (50 ه) وشَيّد فيها جامعه الكبير ، وجعله جامعاً للصلاة ومدرسة للتعليم ، واستمر هذا الجامع يؤدي وظيفته التعليمية في بلاد المغرب إلى إن إنتقل التعليم الرسمي إلى جامع الزيتونة بتونس ، وتوإلى بعد ذلك بناء المساجد والمدارس ، ثم ظهرت مرحلة تعليمية ذات خصائص ثلاث هي :-

- " الخاصية الأولى : ظهور المساجد التي اهتمت بها دولة المسلمين في بلاد البربر ، وضمن قبائلهم ، وكإنت هذه المساجد مدارس ، أو بمثابة مدارس لتعليم القرإن الكريم ، واللغة العربية.

- الخاصية الثانية: قيام الأمويين بإرسال بعثة تعليمية من أجل تعليم البربر الإسلام، واللغة العربية.

 $^(^{1})$ محمد محمد نجیب ، مرجع سابق ، ص

⁽²⁾ عبد الرحمن حسن الميدإني ، الحضارة الإسلامية ، أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم ، الطبعة الأولى ، دمشق 1418 هـ / 1998م ، ص

^{.602 - 600}

- الخاصية الثالثة: ظهور العديد من المساجد الخاصة ، التي قام الأغنياء من المسلمين ببنائها على نفقتهم الخاصة من أجل إقامة الصلاة ، ونشر التعليم الديني ، واللغة العربية ، وكإن المدرسون يعلمون الناس فيها مجإناً احتساباً عند الله عز وجل ومرضاته ، وقد إنتشرت هذه المساجد الخاصة في كل قرى ومدن المغرب ، وإليها يرجع الفضل في تَعَلَّم أبناء المغرب الدين الإسلام ، وحفظ القرإن الكريم ، وتعَلَّم اللغة العربية" (1).

لقد إنتشرت فكرة الأربطة بعد ذلك في مواقع كثيرة ، فالرباط يعد ثكنة عسكرية تتكون من صحن تحيط به العديد من الغرف لإقامة المرابطين ، كما تشتمل على طبقات عليا في الحوائط الجإنبية ، وجامع كبير ، ومئذنة للآذإن ، كما كإن الرباط بمثابة مشفى للمرضى الذين يعالجهم المرابطون ، وينزل – أيضاً – فيه المسافرون ، وهو أيضاً بمثابة مدرسة يقيم فيها المرابطون المعلمون ببتغون فيها مرضات الله ، كما كإن الرباط أيضاً لنسخ المصاحف ، وكتب الفقه ، ومجامع الحديث ، وكإن بعض المؤلفين يوقفون مؤلفاتهم التي يكتبونها بخط أيديهم على الأربطة لتكون النسخة الأم التي يرجع إلى نصها الصحيح ، وتقابل عليها نصوص مستسخة ، وقد كإن بعض المرابطين يتولون نسخها وتوزيعها على طلبة العلم ، وكإن يتم في الرباط تعليم تفسير القرإن الكريم ، والحديث النبوي الشريف وشرحه ، وكتب الفقه ، وشعر المواعظ ، وكإن من أشهر مدرسو رباط المنستير بتونس الفقيه الجليل سحنون التنوخي الذي كإن يقرأ الفته في رمضإن من كل المنستير بتونس الفقيه الجليل سحنون التنوخي الذي كإن يقرأ الطب ويعالج المرضى في شهور معينة من السنة (2).

يجدر بنا الإشارة إلى إنه منذ " بداية القرن (3 ه / 9 م) ظهرت في بلاد المغرب ظاهرة الرحلات في طلب العلم ، فكإن عشاق العلم يرحِّلون الطلبة من الإندلس إلى المغرب إلى القيروإن التي تعج بالعلماء في مختلف الاختصاصات العلمية المعروفة في زمنها ، ويرحلون من القيروإن إلى القاهرة ، والمدينة المنورة ، ودمشق وبغداد ، فكإن

 $^(^{2})$ عبد الرحمن حسن الميدإني ، مرجع سابق ، ص $(^{2})$

 $^(^2)$ عبد الرحمن حسن الميدإني ، مرجع سابق ، ص ص $(^2)$

طالب العلم إذا اجتاز المراحل التعليمية الموجودة في القيروإن شدَّ والرحال إلى بلاد المشرق الإسلامي لتأدية مناسك الحج بمكة ، وزيارة المسجد النبوي بالمدينة المنورة ، ولطلب العلم عند أهله ، وكإن ينتقل إلى المدن التي بها العلماء من مدينة إلى أخرى للاستزادة من علمهم ، فكلما سمع عن أستاذ مشهور بعلم من العلوم زاره وحضر حلقته وتعلم منه ، وأحيإنا يطلب منه إن يعطيه إجازة مما تعلمه منه" (1).

هناك تشابه كبير بين التعليم في ليبيا ، والتعليم في تونس ، حيث إنه بعد إن إنتقل التعليم من جامع القيروان إلى جامع الزيتونة بتونس اتجهت الإنظار لجلب الشيوخ والأساتذة والمعلمين من ليبيا والإندلس إليه ، وكإنت المواد الدراسية تشتمل على علوم الدين الإسلامي ، وعلوم اللغة العربية ، والعلوم الأخرى ، كالرياضيات ، والطب والهندسة ، والفلسفة ، فالتعليم العالى كإن في جامع فاتح ليبيا (عمرو بن العاص) المعروف باسم جامع الناقة بطرابلس ، ثم بني الأغالبة في القرن (3 هـ / 9 م) الجامع الكبير في المكإن الذي يوجد به الإن جامع أحمد القرمإنلي ، وأصبح هذا الجامع فرعاً مهماً للجامع الأعظم بالقيروان ، وفي العصر العثمإني شيَّد أحمد القرمإنلي جامعه ومدرسته على جامع الأغالبة ، ثم أضيفت مدارس إلى جامع قرجي ، وجامع شائب العين ، وجامع درغوت وجامع مراد أغا بتاجوراء ، وكإنت هذه المدارس داخلية ، فيها تلقى العلم والسكنة والإقامة ، وفيها حاجات العيش ، لذلك ازدهر العلم ، وكإنت هذه المساجد بمثابة الجامعات في عصرنا الحاضر ، وكإن هناك العديد من مراكز التعليم الأخرى المنتشرة في أرجاء البلاد ، منها الرباطات ، وأشهرها رباط قصر طرابلس الذي أسسه الوالي هرثمة ابن أعين سنة (171 هـ) في عهد الخليفة هارون الرشيد ، ومنها كذلك المدارس التي تمثل المرحلة الثانوية في مصطلحاتنا المعاصرة ، والزوايا التي كانت منتشرة في سائر بلاد المغرب(2).

⁽¹) المرجع نفسه ، ص 604.

 $[\]binom{2}{2}$ عبد الرحمن حسن الميدإني ، مرجع سابق ، ص $\binom{2}{2}$

^{- 74 -}

الكتاتيب وهي نظير الكتاتيب المماثلة في سائر بلدإن المغرب ، وتمثل المرحلة الابتدائية في عصرنا هذا ، وقد شُيدت أعداد كبيرة من هذه الكتاتيب في المدن والقرى ، وكإنت بعض الكتاتيب خاصة بالذكور ، والأخرى بالإناث ، وكإن منهج التعليم في الكتاتيب منهج ديني ، وأدبي ، وفني ، والتعليم الفني يتعلم فيه الطالب الخط والزخرفة بالخط ، والزخرفة بالألوإن ، والزخرفة الخطية والنباتية ، وكإن الطالب يعمل أيضاً في بستإن الكتّاب ليتعلم البستنة تحت إشراف بستإني يجيد هذه الصنعة ، هذا ولم تكن طرابلس هي العاصمة الثقافية الوحيدة ، فقد كإنت مصراته ، وإجدابيا ، وغيرها مراكز إشعاع علمي في ليبيا ، وقد رصد المسلمون أوقافاً كثيرة جداً للعلم والتعليم في المساجد والمدارس ، والزوايا ، والكتاتيب من أجل تأمين عيش الطالب في جميع نواحي حياته ، ويعد هذا اهتماماً كبيراً من جإنب المسلمين بالعلم والتعليم ، ونشر الفكر الإسلامي وثقافته في كل موقع على الأرض يوجد به مجتمع بشري (1).

لم تعرف ليبيا المدارس النظامية إبّان الحكم العثماني إلاً في الأعوام الأخيرة من هذا الحكم ، حيث شهدت البلاد في نهاية العصر العثماني نشاطاً تعليمياً هاماً كثرت فيه المدارس الابتدائية ، والثانوية العامة ، والفنية ، وقبل هذه الفترة إنحصر العلم والتعليم فيما يعرف بالكتاتيب ، التي لعبت دوراً هاماً في نشر العلوم الدينية ، واللغة العربية سواء في المدن ، أو القرى ، والمناطق الريفية ، والنجوع الصحراوية ، وظلت الكتاتيب تؤدي وظيفتها حتى أثناء الاحتلال الإيطالي ، وكإن يدير الكتّاب شيخ فقيه يلتف حوله مجموعة من الأطفال بألواحهم الخشبية التي يكتبون عليها وهم يجلسون أمام شيخهم فوق الحصير ، ويدون الأطفال على ألواحهم ما يلقّنهم إياه شيخهم من مبادئ اللغة العربية ، والإملاء ، ومبادئ الحساب ، إضافة إلى حفظ سور من القرإن الكريم ، وقواعد الصلاة ، والوضوء ، ويستمر الطفل في الكّتاب عدة سنوات حتى يبلغ سن العاشرة من عمره ، أو أكثر بقليل حتى يصبح قادراً على مساعدة والده في الحقل ، أو المتجر ، أو حرفته أياً كإنت ، وكإن حتى يصبح قادراً على مساعدة والده في الحقل ، أو المتجر ، أو حرفته أياً كإنت ، وكإن هؤلاء الفقهاء (المعلمون) متواجدين في كل حي من أحياء المدينة ، وفي كل مركز من

⁽¹) المرجع نفسه ، ص ص 606 – 607.

مراكزها ، ويردد الفقيه وطلابه بطريقة جماعية منظمة ومتكررة بعض آيات القرانِ الكريم(1).

والكتّاب عبارة عن حجرة واحدة متسعة إلى حد ما يوجد على جدرانها بعض الأرفف موضوع عليها المصاحف ، وأجزاء القران الكريم ، كما يوجد بها مسطبة حجرية في صدر الحجرة يجلس عليها الشيخ حتى يتمكن من مراقبة التلاميذ الجالسين على الأرض ، ويمسك بيده عصاة طويلة يُؤدِّب بها كل تلميذ مقصر في واجبه ، قراءة ، أو كتابة ، أو غير منضبط ، أو يتلهَّى عن شيخه في أشياء خارجة عن الدرس ، كما كإن الشيخ يستعمل مع تلاميذه الفلقة ، وهي الضرب على القدمين كوسيلة لتأديب الطلاب غير الملتزمين ، وكإنت الأسرة تحتفل في العادة بيوم دخول الطفل إلى الكتَّاب ويوم تخرجه ، وتختلف مراسم هذا الاحتفال من منطقة إلى أخرى ، وكإن من مظاهر التحاق الطفل بالكتاب إلباسه ملابس جديدة ، وتزويده بلوح خشبى ، ومحبرة خزفية ، وريشة يضعها في حقيبة مصنوعة من القماش أو الجلد ، ويصحبه والده إلى الكتاب ومعهما بعض الخبز أو الثمر هدية للشيخ وأطفال الكتَّاب ، ويقوم الأب بتسليم ابنه إلى الشيخ الذي يمسك بيد الطفل اليمني ، ويكتب عليها آية قرانية ثم يطلب الشيخ من الطفل لحس ما كتبه على يده ، وبعد ذلك يقوم الشيخ بتقديم الطفل إلى زملائه معلناً اسمه واسم أبيه وأسرته ، ويقرأ الجميع سورة الفاتحة ، ثم يقوم والد الطفل بتوزيع ما أحضره معه من خبز وتمر على الشيخ والطلاب(2).

⁽¹⁾ فرإنشسكوكورد ، ليبيا أثناء العهد العثمإني الثإني ، تعريب وتقديم خليفة محمد التليسي ، الطبعة الثانية ، طرابلس 1984 م ، 0

⁻ تيسير موسى ، المجتمع العربي الليبي في العهد العثمإني، دراسة تاريخية اجتماعية، طرابلس 1988م ، ص 323

قاسم بشير يوشع ، غدامس ، وثائق تاريخية اجتماعية ، طرابلس ، مركز دراسات جهاد الليبين ضد الغزوالايطالى ، طرابلس ، 1982م ، 0

⁻ تيسير موسى ، مرجع سابق ، ص 323 - 324.

بعد إن ينتهي الطفل من عملية التعلم في الكتّاب بحفظه للقران الكريم ، وإجادة القراءة والكتابة ، يتم تخريجه من الكتّاب ، وكانت مراسم هذا الاحتفال تتنوع من أسرة إلى أخرى حسب الحالة المادية لأسرة الطفل المتخرج ، فكانت بعض الأسر تقوم بذبح عدد من الإبل أو الخراف ، أو تقوم بتجهيز الموائد السخية ، وتقام الأفراح إن كان والد الطفل من الأغنياء ، وأحياناً يختصر الحفل على الأهل والأقارب والأصدقاء إن كانت الأسرة فقيرة ، وبصفة عامة فإن تخرج الطفل من الكتّاب يعد يوماً مشهوداً بالنسبة للطفل وأسرته ، وخاصة إن كإن الأول ، أو الوحيد في الأسرة ، وأحياناً كإن بعض الآباء يقومون باحتفال صغير كلما إنهى الطفل حفظ ربع القرإن الكريم(1).

كإن التعليم في الكتّاب يتركز على تحفيظ الطفل السور القصيرة من القراب الكريم ، وأيضاً تعليمه مبادئ القراءة والكتابة والنحو والحساب ، وكإن تعليم هذه المواد يعتمد على أسلوب التلقين ، فكإن الطفل يحفظ ما يملى عليه عن طريق التكرار ، ويتولى الشيخ توجيه الطفل وتلقينه المحاضرات للمرة الأولى والثانية ، ثم يُعهد به بعد ذلك إلى زملائه الذين سبقوه ، وخاصة المجتهدين منهم ، بحيث يتولون إعادة ما تلقنه الطفل من معلومات ، وبعد إن يتأكد الشيخ من حفظ الدرس ينتقل إلى الدرس الآخر وهكذا (2).

أما بالنسبة للكتابة فإن الشيخ يبدأ في تعليمها للطفل على عدة مراحل ، بدءًا بتدريب الطفل على رسم الحروف الهجائية منفصلة أولاً ، ثم ساكنة ، ثم معربة بالضم والفتح والكسر ، وأخيراً يتعلم الطفل كتابة الكلمة ثم الجملة وهكذا ، وبعد ذلك ينتقل الشيخ إلى أقسام الكلمة ، ومبادئ النحو ، وفي نفس الوقت تعليمه الحساب حتى يحفظ الطفل الأرقام ويستطيع قراءتها وكتابتها ، وبعد ذلك يتم تدريب الطفل على أعمال الجمع ، ثم الطرح ، فالضرب ، وأخيراً القسمة (3).

⁽¹⁾ قاسم بشير يوشع ، مرجع سابق ، ص 197.

 $[\]binom{2}{2}$ فرانشسكو لورو ، مرجع سابق ، ص 117.

⁻ تيسير موسى ، مرجع سابق ، ص 325.

 $^(^{3})$ تیسیر موسی ، مرجع سابق ، ص

يبدأ اليوم الدراسي من الصباح الباكر حتى صلاة الظهر ، وبعد ذلك يحصل الطلاب على وقت للراحة ، وتناول الغداء يمتد من الظهر حتى أذإن العصر بعدها يعود الطلاب إلى الدراسة ، وتستمر الدراسة كل الأسبوع بهذا الشكل عدا يوم الخميس حيث تكون الدراسة فيه حتى الظهر فقط ، ويحصل الطلاب على الراحة الأسبوعية وهي يوم الجمعة ، وكإنت مرتبات الشيوخ منح هدايا يقدمها الطلاب كل يوم خميس ، أما أبناء القرى ، فكإنوا يقدمون لشيوخهم العطايا العينية المكونة من القمح والشعير والبيض ، وكإنت الأسر الغنية تعطي الشيوخ النقود في الأعياد والمناسبات الدينية (1).

وقد عرفت ليبيا نظام الكتاتيب منذ الفتح الإسلامي ، وإنتشرت الكتاتيب بشكل كبير في جميع المناطق الليبية ، ومنها على سبيل المثال منطقة غريإن التي تشير إحدى الوثائق التركية إنه كإن بها (29) كتًابا تضم (640 طالبا) ، وذلك سنة (1894 م) ، وفي السنة التالية زاد عدد الطلاب إلى (680 طالبا) ، وكإنت الكتاتيب تقام معظمها داخل خلاوى المساجد ، وبعضها داخل منازل الشيوخ ، فكإن أسلوب التدريس في المساجد والكتاتيب أسلوب تقليدي ومتعارف عليه في كل البلاد الإسلامية ، ومعظم نوابغ العرب المسلمين تعلموا في الكتاتيب حفظ القرإن الكريم ، ثم استكملوا دراستهم في مساجد بغداد ، ودمشق ، والقاهرة ، وتونس ، وطرابلس ، وفاس ، وقرطبة (2).

بعد ذلك فإن أبناء الأسر الغنية يواصلون تعليمهم بعد ما يتخرجون من الكتّاب إلى الزاوية ، وإن تلقي العلم في الزاوية يُعدُ مرحلة علمية متقدمة ، وكإن يشرف على الزوايا عالم ، أو متصوف يتمتع بشهرة علمية ودينية واسعة في المنطقة ، وغالباً ما تعرف الزاوية باسمه ، وكإنت مناهج الدراسة في الزوايا تشتمل على حفظ القرإن الكريم ، وتفسير الأحاديث النبوية الشريفة ، والتعرف على الناسخ والمنسوخ من القرإن الكريم ، ودراسة الفقه وأصوله ، والبحث عن الأدلة الشرعية في القرإن والسنة ، وكذلك دراسة النحو والصرف والتصوف ، واعتاد كل شيخ إن يمنح تلاميذه بعد الإنتهاء من دراستهم

⁽¹) المرجع نفسه ، ص 326.

 $^(^{2})$ المرجع نفسه ، ص ص 326 – 327.

شهادة تثبت تلقي الطالب العلم على يد هذا الشيخ ، ويذكر الرحالة التجإني حين مَرَّ بطرابلس تلقى العلم على يد الشيخ أبو فارس عبد العزيز بن عبيد ، وحين تم دراسته ، منحه الشيخ أبو فارس شهادة تغيد تلقى التجإنى العلم على يديه (1).

أما المدارس التعليمية الدينية في ليبيا ، فكإنت محدودة ، وكإن قسم منها قد أسسه أحد علماء الدين بطرابلس ، وهو الشيخ عبد الحميد بن أبي الدنيا المدرسة المسنتصرية في القرن السادس الهجري(2).

وفي العصر العثمإني شيدت في ليبيا مجموعة من المدارس من أهمها مدرسة عثمإن باشا الساقزلي بقرب جامع درغوت باشا بطرابلس ، والتي شيدت عام (عثمان باشا للماقزلي بقرب جامع درغوت باشا بطرابلس ، والتي شيدت عام (1064 هـ / 1654 م)(3).

وقد أوقف عثمإن باشا مجموعة أملاك لصالح هذه المدرسة ، مثل الفندق الكبير والحمام الكبير ، وعدد من الدور السكإنية في المدينة القديمة ، وسوق الترك ، وكإن ريع هذه الأوقاف يمنح للقائمين على المدرسة لتغطية النفقات الخاصة بأعضاء هيأة التدريس والطلاب والقائمين بالخدمات بالمدرسة ، حيث إن كل طالب كإن يتقاضى مرتباً شهرياً كإن قدره سبعون قرشاً من ريع هذه الأوقاف ، ولكن السلطات التركية في الفترات المتأخرة خفضت ذلك المبلغ إلى أقل من ذلك (4).

يذكر محمد ناجي ومحمد نوري إن مراد آغا هو أول قائد عثمإني وصل إلى منطقة تاجوراء واتخذها قاعدة للإنطلاق نحو طرابلس لإخضاعها للدولة العثمإنية ، حيث

 $^(^{1})$ أبو محمد التجإني ، مصدر سابق ، ص

⁽²⁾ بلدية طرابلس في مائة عام ، بحث مقدم من الأخ محمد سالم الورفلي ، (مدينة طرابلس الإسلامية) طرابلس ليبيا 1970 م ، ص 81.

⁽³⁾ مسعود شقلوف وآخرون ، موسوعة الآثار الإسلامية في ليبيا ، ج1 ، مصلحة الآثار ، دار العربية للكتاب ، 1980م ، ص 81.

^{(&}lt;sup>4</sup>) ايتوري روس ، ليبيا منذ الفتح العربي حتى 1911 م ، تحقيق خليفة التليسي ، بيروت ، دار الثقافة ، الطبعةالأولى ، 1973 م ، ص 238.

شيد مجموعة من المشاريع الإصلاحية منها قيامه في سنة (957 ه) ببناء مدرسة في تاجوراء (1).

من المدارس التي شيدت في العصر القرمإنلي مدرسة الكاتب (1183هـ/ 1769م)، وكإنت تضم مجموعة من الخلاوى التي يسكنها الطلاب ويتلقون فيها العلوم السابق ذكرها ، وكذلك مدرسة أحمد باشا القرمإنلي ومدرسة مصطفى قورجي ، وجميعها كإنت بها خلاوى لسكن وتعلم الطلاب.

أما عن مناهج التعليم بالمدارس الدينية فإنها تمتاز باتساعها وشمولها ، وكذلك بإنتظام الدراسة فيها ، وتوزيع المواد التعليمية بها على أيام الأسبوع ، ويعتمد الطلاب على أمهات الكتب التراثية العربية الإسلامية المشهورة ، فيدرسون العلوم الآتية :-

أ. العلوم النقلية: وتشتمل على القران الكريم ، والناسخ والمنسوخ منه ، والنفسير ، والحديث النبوي ، والفقه وأصوله ، وعلم الكلام ، والتصوّف ، والأدب العربي شعراً ونثراً. ب. العلوم العقلية: وهي الحساب ، والجبر ، والعلوم الهندسية ، والمساحة ، والفلك ، وكيفية تحديد حصة الورثة ، وتوزيع الأراضي عليهم ، وهو ما يعرف بعلم الأسهم.

ج. العلوم التطبيقية : وهي الفلاحة ، والصناعة وغيرها.

وكإن خريجوا هذه المدارس يسافرون لخارج البلاد لاستكمال دراستهم العلمية بجامع الأزهر بالقاهرة ، وجامع الزيتونة بتونس ، أو جامع القروبيين بفاس ، أو إحدى المدارس الهامة في العالم الإسلامي ، وكإن بعضهم يكتفي بما تعلمه محلياً من العلوم ، ويعمل إما مدرساً ، أو إماماً ، أو واعظاً في مسجد منطقته ، أو كاتباً ، أو مساعداً في المحاكم الشرعية ، وقد يختار من اشتهر بالعلم والنزاهة والعدل لتولي منصب القضاء في القرى

⁽¹⁾ محمد ناجي ، ومحمد نوري ، طرابلس الغرب ، ترجمة أكمل الدين محمد إحسان ، دار مكتبة الفكر ، طرابلس 1973م ، ص 84.

والأرياف ويسمى نائباً شرعياً (1).

(1) عبد الله الأمين النعمي ، المناهج وطرق التعلم عند القابسي وابن خلدون ، طبعة معادة ، مركز جهاد الليبين للدارسات التاريخية ، 1980 ، ص ص 78-79.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

- 1. أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي ، ت 821 ه / 1417 م): صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، الجزء الثالث ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، 1914م.
- 2. تقي الدين أحمد بن علي المقريزي ، ت ، 845 هـ 1441 م) ، المواعظ والاعتبار بذكر

الخطط والآثار والمعروف بالخطط المقريزية جزءإن ، نسخة مصورة عن طبعة المطبعة

الأميرية القاهرة ، الجزء الثإني ، 1953 م.

3 -أبو الحسن محمد بن أحمد الإندلسي ابن جبير ، ت 614 هـ/ 1217 م) ، تذكرة بالأخبار

عن اتفاقات الأسفار المعروفة برحلة ابن جبير دار الكتاب المصري، القاهرة ،ب، ت.

- 4 أبو محمد بن محمد بن أحمد التجإني ، رحلة التجإني في البلاد التونسية والقطر الطرابلسي ، تقديم حسن حسن عبد الوهاب ، تونس ، 1958 م.
- 5- أبو عبد الله محمد بن محمد العبدري ، ت ، أواخر القرن 7 هـ / 13 م) ، رحلة العبدري المسماة بالرحلة المغربية ، تحقيق محمد الفاسي ، الرباط ، 1969 م.

ثإنياً: المراجع العربية:-

- 1- محمد عبد الستار عثمإن ،
- المدينة الإسلامية ، سلسلة عالم المعرفة العدد (128) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون

بالكويت ، 1988م.

2- عادل نجم عبو، مدارس في العمارة الأيوبية في سوريا ، مجلة الحوليات العربية في سوريا

1974م.

- 3- سعيد عبد الفتاح عاشور ، العلم بين المسجد والمدرس تاريخ المدارس في القاهرة الإسلامية سلسلة تاريخ القاهرة ، العدد (51) هيأة القاهرة للكتاب ، 1992م.
- 4- عباس حسني كامل ، المدارس الإسلامية ودور العلم وعمادتها الأثرية نشأتها وتاريخها
- وتخطيط عمائرها ، بحث منشور في مجلة كلية التربية والدراسات الإسلامية بمكة المكرمة (جامعة الملك العزيز) السنة الثالث ، العدد الثالث ، 1398ه / 1998م.
- 5- السيد عبد العزيز سالم ، مدارس فاس ، كتاب الشعب ، العدد 78 ،بيوت الله مساجد ومعاهد ، الجزء الثإني ، 1960م.
- 6- سعاد ماهر محمد ، تطور العمارة الإسلامية بتطور وظائفها ، مجلة التاريخية القاهرة المجلة (18) القاهرة ، 1971م.
- 7 أيمن فؤاد سيد ، المدارس في القاهرة قبل العصر الأيوبي ، في كتاب تاريخ المدارس في
 - القاهرة الإسلامية ب ، ت.
- 8. الدين الشيال ، أول أستاذ أول ، مدرسة الإسكندرية الإسلامية ، مجلة كلية الآداب بالإسكندرية ، المجلد الحادي عشر 1957م.
- 9- حسن باشا، الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية ، الجزء الثالث ، دار النهضة ، القاهرة ، 1965م
- 10- سعيد على حامد ، المعالم الإسلامية بمدينة طرابلس ، طرابلس ، ليبيا ، 1978م.
- 11- فرإنشسكو كورو ولين ، ليبيا أثناء العهد العثمإني الثاني ، تعريب وتقديم خليفة التايسي ، الطبعة الثانية ، طرابلس ، 1984م.

12- محمد مصطفى نجيب ، نظرية جديدة على النظام المعماري للمدارس المتعامدة وتطوره

خلال العصر المملوكي الجركسي (784-922هـ / 1382 -1517م) الكتاب الذهبي

للاحتفال الخمسيني بالدراسات الأثرية بجامعة القاهرة ، عدد خاص من مجلة كلية الآثار جامعة القاهرة ، الجزء الثإني ، 1978م.

- 13- محمود عبد العزيز النمس ، محمود الصديق أبو حامد ، مدينة طرابلس من الاستيطإن الفينيقي حتى العهد البيزنطي طرابلس ، 1978م.
- 14- عبد الرحمن حسن الميدإني ، الحضارة الإسلامية ، أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها على سائر الأمم ، الطبعة الأولى ، دمشق

1998م.

15- تيسير بن موسى ، المجتمع العربي الليبي في العهد العثمإني ، دراسة تاريخية الجتماعية

طرابلس ، 1988م.

- 16- قاسم بشير يوشع ، غدامس ، وثائق تاريخية اجتماعية ، طرابلس ، مركز دراسات جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي ، طرابلس ، 1982م.
- 17- مسعود شقلوف وآخرون ، موسوعة الآثار الإسلامية في ليبيا ، الجزء الأول ، مصلحة الآثار ، الدار العربية للكتاب ، 1980م.
- 18- اتيوري روسي ، ليبيا منذ الفتح العربي حتى 1911م ، تعريب وتحقيق خليفة التليسي

بيروت ، دار الثقافة ، الطبعة الأولى ، 1973م.

19- محمد ناجي ، ومحمد نوري ، طرابلس الغرب ، ترجمة أكمل الدين محمد إحسان ،

دار مكتبة الفكر ، طرابلس ، 1973م.

20. عبد الله الأمين النعمى ، المناهج وطرق التعلم عند القابسي وابن خلدون ، طبعة معادة ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1980م.

21 - محمد سالم الورفلي بلدية طرابلس في مائة عام ، بحث مقدم ، (مدينة طرابلس الإسلامية) طرابلس

ليبيا 1970 م،

المراجع الأجنبية:-

1- War Felli, M: The Old city of Tripoli op.14 (Art Research papers- April, 1976) P.H.

المؤسسات التعليمية في الإندلس خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين خيرية عمرإن الأخضر *

المقدمة

إن الحديث عن الإندلس وتاريخها يحمل في طياته الكثير من معإني الفخر بأمجاد أولئك المسلمين الذين أرسوا في الإندلس دعائم وطيدة من الحضارة والتمدن, ويصاحب تلك المعإني المشرفة ألوإن شتى من الأسى والألم علي ضياع ذلك الفردوس العظيم وإنحسار الإسلام عنه وما رافق ذلك من إبادة مقصودة لتراثه.

عرفت الإندلس في ظل الوجود العربي الإسلامي حركة ثقافية واسعة تجلت فيما خلفه أهلها من آثار علمية و أدبية و فلسفية، إلا إن عدد من الدراسات لم تتعرض إلى طبيعة الخلفية الثقافية والتاريخية للإندلس؛ لخصوصيتها وخصوصية مكوناتها البشرية والفكرية ولدورها وإسهاماتها العظيمة في نقل التراث والحضارة العربية فهي الإندلس التي فتحها العرب سنة 711م واستمر وجودهم بها حتى القرن الخامس عشر الميلادي وهي فترة كافية للتأثير والتأثر ولذلك لا نبالغ كثيرا في مدى الاستفادة الحضارية التي تحققت بفضل العرب والمسلمين على مختلف الأصعدة العلمية وغيرها وإقبال المهتمين على المؤلفات العربية الإندلسية التي أسهمت في تأسيس الحركة الفكرية التي ظهرت في الغرب في أواخر القرون الوسطي وأوائل عصر النهضة وهذا يجعلنا نعترف بدور الثقافة العربية الإندلسية المتوعة .

وقد لعبت المدارس والمكتبات دورا واضحا في النهضة العلمية في تلك الحقبة فمن حيث المناهج لا يتسنى للباحث معرفة الحياة الثقافية وأبعادها وإنعكاساتها وأسباب ازدهارها إلا من خلال دراسة معالم الحياة الثقافية لذلك العصر والمتمثلة في المساجد

^{*} مساعد محاضر بقسم التاريخ /كلية الأداب الخمس/ جامعة المرقب.

والكتاتيب والمكتبات وطرق تدريسها ونوع المواد التي تدرس فيها وقد اهتم أهل الإندلس بالعلم والتعليم وكإنت الريادة والقيادة في المجتمع الإندلسي للعلماء والفقهاء ورجال الأدب حتى صار المعلم في مقام الأجلال والتكريم.

لقد كإن أهل الإندلس يقبلون علي العلم للعلم ذاته وهذا جعلهم مبدعين في مجال العلوم؛ لإنهم مختارين غير مدفوعين فقد كإن الرجل ينفق من ماله حتى يتعلم حتى شاع التعليم علي نطاق واسع في ربوع الإندلس، ولقد لعبت الظروف الاقتصادية و الاجتماعية إضافة إلي الاستقرار السياسي دوراً مهماً في ازدهار الحياة العلمية فلقد مرت الإندلس بفترات رخاء اقتصادي واستقرار سياسي مما جعل النشاط الثقافي يتسارع فيها فلم يكد ينتهي القرن الرابع الهجري حتى كإن العلم والتعليم بقرطبة وغرناطة و طليطلة وغيرها من المدن الإندلسية الأخرى قد بلغت شهرة واسعة نافست بها مدن المشرق الإسلامي كبغداد ودمشق والقاهرة، ومن هنا يبرز السؤال الإشكالي الآتي: ما الأثر الذي تركته الحركة العلمية في الإندلس على الفكر التاريخي خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين؟ ومن تتبع معالم الحياة الثقافية في الإندلس وما كإن يجري في مراكز التعليم من نشاط علمي ومعرفة العوامل التي ساعدت على ممارسة التعليم في تلك المراكز.

أولاً: عوامل ازدهار الحركة العلمية:

بما إن علم التاريخ كغيره من العلوم مر بفترات مختلفة في تاريخ الدولة الإسلامية بصفة عامة والإندلس بصفة خاصة يرى الباحث إعطاء فكرة عامة عن العلوم المختلفة وتطورها في الإندلس وأسباب ذلك والعوامل المختلفة التي أدت إلى ذلك التطور مع تخصيص مساحة أكبر لعلم التاريخ والمراحل التي مر بها في القرنين الرابع والخامس الهجريين وما نتج عن ذلك المخاض الذي إنجب لنا العديد من المؤرخين الذين لا زلنا ندرس مصنفاتهم بذهول واستغراب لما وصلوا إليه من مستوى رفيع.

ولقد عرفت مختلف فروع المعرفة بالإندلس تطوراً ملحوظاً بما فيها علم التاريخ ويرجع ذلك للموروث الثقافي والفكري عن القرون السابقة (1). فكإن ذلك امتدادا لنهضة علمية كبيرة بلغت أوجها في القرن الخامس الهجري وكإن التنافس قائما بين دول المغرب والإندلس والمشرق الإسلامي كقرطبة وبغداد والقاهرة ومراكش وسبتة ودمشق، وقد ساعد على هذه الظاهرة إن حركة التنقل كإنت متاحة بين مدن الدولة الإسلامية على هيأة بعثات علمية تسابق فيها طلبة العلم في الحصول على إجازات العلماء وفى اقتناء الكتب(2).

وقد كإن من أول أسباب التطور والازدهار الفكري بصفة عامة في الإندلس هو:

1- اهتمام الحكام بالحركة العلمية :

منذ إن استقر المسلمون بالإنداس وحدث الاستقرار السياسي والاقتصادي أسهم ذلك في نشوء النشاط العلمي والثقافي فلم يمض قرن من الزمإن حتى كإن العلم والتعليم في قرطبة وغرناطة وطليطلة وغيرها من المدن الإندلسية الأخرى قد بلغ شهرة عالمية نافست بها مدن المشرق كالقاهرة وبغداد ودمشق (3).

⁽¹⁾ محمد بن عبود، جوانِب من الواقع الإندلسي في القرن الخامس الهجري، الجمعية المغربية للدراسات الإندلسية، تطوان 1999م، ص 141.

⁽²⁾ عبد الحليم عويس، ابن حزم الإندلسي وجهوده في البحث التاريخي والحضاري، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة 1988م، ص35.

⁽³⁾ مفتاح محمد دياب، الحياة العلمية والثقافية في الإندلس في العصور الوسطى، مجلة كلية الدعوة الإسلامية العدد 8، 1991م، ص 244 .

⁽⁴⁾ المقري, أحمد بن محمد التلمسإني ، نفح الطيب من غصن الإندلس الرطيب وذكر وزيرها لسإن الدين بن الخطيب تح: يوسف الشيخ ، دار الفكر بيروت ، 1986, ج1, ص462–463.

ويصف أحد علماء الإندلس شغف أهل قرطبة بالعلم قائلا: "وأهلها أشد الناس اعتناء بخزائن الكتب صار ذلك عندهم من آلات التعيين والرياسة حتى إن الرئيس منهم الذي لا تكون عنده معرفة يحتفل في إن تكون في بيته خزانة كتب "(4).

أصبح الاهتمام بجميع العلوم وتعليمها والبحث في ذلك شغلهم الشاغل حيث كإنت لهم إسهامات بارزة بشتى الوسائل للرقى بالحياة العلمية في جلب المصنفات الغريبة والقديمة والمؤلفات المعاصرة لدولتهم العقلية منها والنقلية وتوجيه وإرسال البعثات العلمية إلى جميع المراكز الثقافية بالمشرق لنسخ أو شراء أمهات الكتب في مختلف العلوم والآداب والفنون أو لتلقي العلوم وهو ما سيعرض له الباحث في المبحث القادم تفصيلاً وبذلك غدت قرطبة من أعظم مدن العالم الإسلامي اهتماماً بالعلم ورعاية له ولأهله وبناء لمؤسساته فقد ذكر إن بقرطبة وحدها حوالي 600 مسجد و 80 مدرسة و 17 مجلس بخلاف مكتباتها التي إنتشرت في كل حي؛ لتكون في متناول كل دارس وطالب وضمت مكتبة القصر بقرطبة حوالي 400,000 مجلد (1)، والتي جذبت لها الطلاب من كل حدب وصوب حيث كإن القصر مقصدا لعلماء المسلمين والمسيحيين واليهود الذين تهافتوا على مكتبته وفي هذا دليل على تنوع محتويات مكتبته وذلك للاطلاع والمناقشة والدراسة، حيث كإنت تلعب دوراً كبيراً في تلك النهضة العلمية الكبيرة ومصدر إشعاع فكري مهم حيث كإنت تلعب دوراً كبيراً في تلك النهضة العلمية الكبيرة ومصدر إشعاع فكري مهم حيث

وقد امتاز الأمراء والخلفاء الأمويين في الإندلس بحبهم للعلم وإكرامهم لأهله الأمر الذى دفع بالعديد منهم إلى إرسال البعثات لشراء الكتب كما فعل الأمير عبد الرحمن بن الحكم الأوسط (206 – 238هـ) عندما قام بإرسال شاعره عباس بن ناصح

[.] 1) المقري، المصدر السابق مج 1 ، ص 378

محمد الحسيني عبد العزيز، الحياة العلمية في الدولة الاسلامية، دار العلم للملايين، $\binom{2}{1}$ بيروت، د ت ص142.

الثقفي الجزيري إلى العراق الالتماس الكتب القديمة فأتاه بكتاب السند هند وهو كتاب هندي ترجم قديماً للعربية وقد تعلم منه العرب الحساب والأعداد الهندية المعروفة (1).

ولقد كإن الخليفة عبد الرحمن الناصر (316 – 350هـ) من محبى العلم والعلماء والمكرمين لهم ، حيث حذا حذو أسلافه بتقريب العلماء والأدباء ومن بينهم أبو عمر أحمد بن عبد ربه صاحب كتاب العقد الفريد(2)، ومن أبرز مظاهر عصره الأدبية إنتشار اللغة العربية وآدابها بين طائفة المستعربين أو النصارى المعاهدين ونبوغ كثير منهم فيها ومنهم إنذاك الأسقف جومث بن إنثيإن ، قومس(*) أهل الذمة الذي كإن من كتّاب الأمير عبد الرحمن الثالث(3).

كما استدعى من المشرق العالم العراقي أبو علي القالي (ت 356ه/ 96م) حيث دخل الإندلس سنة (968ه/961م) وأوكل الخليفة أمر استقباله إلى ابنه الحكم المستنصر الذي أحسن استقباله وباسمه طرّز أبو علي القالي كتاب الأمالي(4)، فقد استطاع إن يجعل من قرطبة عاصمة الخلافة إنذاك مهوى أفئدة العلماء وطلاب المعرفة ، وكإنت كمركز للخلافة تشهد ورود العلماء والأدباء علي بلاط الخلافة فينالون من الخليفة ووزرائه كل تكريم وتشجيع.

المعارف القاهرة 1978، ج1، ص 45. (2) محمد عبد الله عنان، دولة الاسلام في الإندلس، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، د ت ، ص (2)

⁽⁻⁾ محمد عبد الله عنان، دوله الاسلام في الإندلس، مكتبه الخانجي ، الفاهرة ، د ت ، ص 70.

^(*) القومس: هو سيد أهل الذمة من المسيحيين وهو القمس وجمعها قمامس وقماسة. ابن منظور: لسإن العرب، دار الثقافة، بيروت، 1994م، مج6، ص183.

⁽³⁾ محمد عبد الله عنإن، المرجع السابق، ص65.

⁽⁴⁾ ابن سعيد، المصدر السابق، ج1، ص168، كذلك ياقوت الحموي ، معجم الأدباء، دار الثقافة بيروت ، ج2، ص303.

كما سار الحكم بن عبد الرحمن على نهج والده في رعاية شؤون العلم لما عرف عنه من حبه للعلم وإكرامه لأهله، حيث كإن جمّاعا للمصنفات في مختلف العلوم ومن مختلف البلدإن حريصاً على ذلك مهما كلفه الثمن، فقد كإن يبعث رجالاً إلى الأقطار لشراء الكتب ويزودهم بالأموال كذلك حتى جلب للإندلس ما لم يعهده أهلها من قبل فقد بعث في كتاب الأغإني لمؤلفه أبي فرج الأصفهإني حوالي ألف دينار ذهباً فبعث إليه نسخة منه قبل إن يخرجه إلى العراق ، كما فعل مع القاضي أبي بكر الأبهري المالكي في شرحه لمختصر ابن عبد الحكم مثل ذلك(1).

وفي هذا دليل واضح على اهتمامه بالعلم وشغفه به ناهيك عن إنه خصص جإنباً من قصره يجلس فيه الحدّاق في صناعة النسخ والتأليف والمهرة في الضبط والإجادة في التجليد ومقارنة النُسخ كما أقام للعلماء سوقاً رائجة جلبت إليها الكتب من مختلف الأقطار (2) وقد قام بتهيأة التعليم المجإني لأولاد الفقراء في قرطبة وضواحيها وأقر الأعطيات للمعلمين ليمنح لهم فرصة التفرغ للتعليم بتلك المدارس (3).

وكذلك كإن المنصور بن أبي عامر الذي ملك الأمر أيام هشام المؤيد (366-399هـ) شغوفاً للعلم محباً للعلماء مقدراً للأدباء إذ أسس جلسات للمناظرة كإن تعقد كل أسبوع يجتمع فيه العلماء للمناظرة في حضرته كما كإن يكرم العلماء ويشجع العلم وبذلك نشطت الحركة العلمية مما نتج عنه ظهور المزيد من العلماء وازداد التأليف(4).

 $^(^{1})$ المقري، المصدر السابق، مج1، ص369.

⁽²) الحميدي، أبو عبد الله محمد بن أبي نصر، جدوة المقتبس في ذكر الإندلس، الدار المصرية، القاهرة 1966م، ص51.

⁽ \tilde{b}) ابن عذاري، أبو العباس المراكشي، البيإن المغرب في أخبار الإندلس والمغرب تح: ج. س. كولإن و ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، 1980م، ج 2، ص240.

 $[\]binom{4}{1}$ الحميدي، المصدر السابق، ص78.

ومن أشهر الذين أكرمهم المنصور من العلماء الوافدين أبو العلماء صاعد بن الحسن الربعي (ت 419هـ/ 1028م)الذي وفد على الإندلس سنة (380هـ/ 990م) ولقى من المنصور بن أبي عامر كل حفاوة وتشجيع ورعاية واهتمام إذ أغدق عليه المنح والعطايا لما عرف من علمه وأدبه ونبوغه في اللغة والشعر والأدب والسير (1) ، وقد أعطاه المنصور ثمن نسخة من كتابه الفصوص خمسة آلاف دينار (2).

وبذلك شهدت الحياة العلمية من قبل ولاة الأمر بالإندلس اهتماماً وتنظيما ورعاية جعلها تشهد مراحل تطور متلاحقة، حيث كإنت تعقد في حضرتهم مجالس العلم والمناظرة الدينية وقد ازدهرت تلك المناظرات تبعاً لازدهار الحياة العلمية وكإن من دوافعها نيل الحظوة عند أولي الأمر ورغبة في الوصول إلى الحق، وكإنت تمنح الهبات للعلماء في تلك المناظرات فقد استعدوا للمناظرات وتسلحوا لها رغبة في الشهرة والحظوة وكإنت المناظرات تعقد بحضور الحكام ومشاركتهم مما أكسبها طابعا رفيع المستوى(3).

كما عقدت مجالس الأدب التي كإنت مظهراً من مظاهر الحياة الاجتماعية يحضرها الأمراء والوزراء والكتاب والعلماء وغيرهم وكإن الشعراء فرسإن تلك المجالس والتي أفاضت كتب الأدب بالحديث عنها وعن مجالاتها (4).

وفي ذلك أورد ابن بسام في كتابه الذخيرة وصفا لقرطبة قائلا: "كإنت في منتهي الغاية, ومركز الراية, وأم القرى, وقرارة أهل الفضل والتقى, ووطن أولي العلم والنهى وقلب الأقاليم, وينبوع متفجر العلوم, وقبة الإسلام, وحضرة الإمام, ودار صواب العقول,

⁽¹⁾ ياقوت الحموي، معجم الأدباء، المصدر السابق، ج2، ص415 - 418.

⁽²⁾ المقري، المصدر السابق، مج1، ص319.

⁽³⁾ أحمد أمين، ضحى الإسلام، شركة نوابغ الفكر، القاهرة، 2009، ج3، ص3–55.

 $^{^{(4)}}$ المقري، المصدر السابق، ج1، ص395، ج3، ص239.

 $^{^{-33}}$ ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، دار الثقافة ، بيروت، 1997، ج $^{-33}$

³⁴

وبستإن ثمرة الخواطر, وبحر درر القرائح, ومن أفقها طلعت نجوم الأرض وأعلام العصر, وفرسإن النظم والنثر, وبها إنتشأت التأليفات الرائقة وصنفت التصنيفات الفائقة...."(3)

وتأسيساً على ما سبق فيمكن القول إن ما قام به الأمراء والخلفاء أسهم في الرقي بالنهضة العلمية والثقافية بصفة عامة وفي مختلف التخصصات ومن بينها علم التاريخ الذي شهد تطوراً ملموساً من خلال الكتابات التاريخية موضوعاً ومنهجاً ورؤية ومقصداً وأسلوباً وكإن وراء ذلك أسباب اقتصادية واجتماعية ناهيك عن الأسباب السياسية والدينية.

وكإشارة من الباحث لضرورة ربط الجإنب الاقتصادي بالجإنب الثقافي والفكري وأثر كل منهما على الآخر يرى الباحث التعرض لصناعة الورق ودوره في ازدهار الجإنب الثقافي والتاريخي على وجه الخصوص.

صناعة الورق وأثرها في التدوين التاريخي بالإندلس:

لقد ارتبط تطور مختلف العلوم ومن بينها علم التاريخ وتدوينه بالإندلس بتوفر

مادة الورق بها، وهي المادة التي لم تكن متوفرة في البلاد العربية الإسلامية في القرن الأول الهجري، وكإن المسلمون يحصلون عليها من بلدإن الشرق كالصين وغيرها(1)، وكإنوا في السابق يستخدمون للكتابة مواداً منتوعة كالبردي والحرير الأبيض والرقع والجلود وغيرها(2).

وقد بدأت صناعة الورق منذ أوائل القرن الثإني الهجري وإنتشرت صناعته في البلاد الإسلامية وهو القرن الذي بدأ فيه التدوين التاريخي لدى المسلمين حيث إنتشرت

⁽¹⁾ أمينة بيطار، العرب والوعي التاريخي، مجلة الفكر العربي العدد (279), بيروت، (1382) من (134).

⁽²⁾ شاكر مصطفى، التاريخ العربي والمؤرخون ، دار العلم للملابين ، القاهرة 1983 ، ج1، (69)

صناعة الورق في الكثير من المدن الإسلامية كسمرقند وبغداد ومصر ودمشق وفي المغرب والإندلس(1).

وعمت هذه المادة البلاد الإسلامية ولم يأت آخر القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي حتى حل الورق محل البردي والمواد الأخرى التي كإنت تستخدم في الكتابة وأخذ في التطور حيث وجدت منه عدة إنواع وأدخلت عليه التحسينات حتى أصبح الورق العربي من أجود إنواع الورق(2).

وكما تمت الإشارة فإن صناعة الورق إنتشرت في أرجاء البلاد الإسلامية. ومن بينها الإندلس التي عمت هذه الصناعة أغلب مدنها مع حلول القرن الرابع الهجري ومع ازدهار الحركة العلمية في الإندلس ازدهرت هذه الصناعة أيضاً وإنتشرت إثر ذلك حرفة الوراقة وهي نسخ الكتب وتصحيحها(3).

وكإنت مكاتب الوراقين تبيع وتؤجر الكتب كما كإنت مجمعاً للأدباء والكتاب والشعراء(4) ، ولقد إنتشرت حرفة الوراقة في معظم المدن الإندلسية حيث شجعها الأمراء والخلفاء بالإندلس(5).

وكإنت قرطبة في مقدمة هذا المجال حيث كثرت فيها محلات الوراقة والتي تضم العديد من ناسخي الكتب الذين كإنوا يتلقون رواتب مالية عالية من الدولة(6).

 $[\]binom{1}{1}$ أمينة بيطار ، المرجع السابق ، ص $\binom{1}{1}$

⁽²⁾ إنور الرفاعي، الإسلام في حضاراته ونظمه، دار الفكر العربي، بيروت، 1997م، ص542.

 $^(^{3})$ شاكر مصطفى، المرجع السابق، ج1، ص $(^{3})$

 $[\]binom{4}{1}$ إنور الرفاعي، المرجع السابق، ص542.

المقري، المصدر السابق، ص 5 .

 $^{^{(6)}}$ مفتاح دياب، المرجع السابق، ص

^{- 94 -}

وقد كإن لتطور صناعة الورق وظهور الوراقين دور مهم في ازدهار مختلف العلوم وتدوينها ومن بينها التدوين التاريخي الذي إنتقل من الصورة الشخصية كأخبار تروى إلى الصورة الكتابية الموثقة والمحفوظة ونظراً لرخص ثمن الورق جعله واسع الإنتشار والاستخدام(1)، ولعل من أبرز الوراقين في الإندلس عباس بن عمرو بن هارون الكنإني (290-379هـ/907-989م)(3).

ولم تتفرد صناعة الورق وحدها بالازدهار بل تقدمت كل أدوات الكتابة من حبر وأقلام وشمع الأختام وسكاكين لقطع الأختام وما إلى ذلك وقد تفنن الإندلسيون في صناعة الأحبار وعرفوا المطبوخ والبسيط والمركب منها وعرفوا أقلام الغاب ويسمونه الإنبوب وريش الطيور الذي استخدم كأقلام للكتابة بل صنع بعضهم أقلام تملأ بالحبر كما تفننوا في صنع المحابر من الزجاج والبلوك والرخام وكإنوا يزخرفون المحابر ويكتبون عليها اسم صاحبها بالحفر مع بعض الشعر أحيإناً وعندهم محابر تعمل على هيأة الخنجر توضع في حزام التوب مع أقلامها (4).

ونتيجة لتقدم صناعة الورق وأدوات الكتابة ازدهرت عملية التدوين التاريخي كما أسهمت حرفة الوراقة في تطور الفكر التاريخي وذلك بتوفير الكتب والمصادر التي تشتمل على المادة التاريخية (5) .

محمد ما هر حمادة، المكتبات في الإسلام، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996م، -740.

⁽³⁾ البشري ,سعد عبد الله، الحياة العلمية في عصر الخلافة في الإندلس(316 ـ 422 هـ

⁹²⁸ ـ 1030 م) رسالة ماجستير في التاريخ الإسلامي جامعة أم القرى، مكة ، 1981 ، ص 138.

⁽⁴⁾ حسين مؤنس ، معالم تاريخ المغرب والإندلس ، دار المعارف ، القاهرة 1999 ، ص383 .

⁽⁵⁾ إبراهيم حركات: الثقافة وتبليغها في الإندلس في عصر الريادة ، مجلة التاريخ العربي ، العدد 6 ، 1986 ، ص126.

وبناء عليه يمكن القول: إن ظهور هذه الصناعة وازدهارها كإن لها الدور المباشر والمهم في تطور وازدهار الفكر الحركة العلمية في الإندلس ولعل خير تعبير على ذلك ما ذكره الدكتور: محمود إسماعيل قائلاً: "ولعل من أسباب ومظاهر هذا الازدهار اكتساء الكتابة التاريخية طابعاً دنيوياً بعد اختفاء المؤرخ المحدث وظهور المؤرخ الكاتب والتاجر والوراق والأديب وحتى الطبيب"(1).

ولقد اشتهر أهل شاطبة ببراعتهم في صناعة الورق وتفوقهم إذ كإنوا يصدرونه إلى كافة أرجاء الإندلس ويشير الي ذلك ياقوت بقوله: " وهي مدينة كبيرة قديمة قد خرج منها خلق من الفضلاء, ويعمل الكاغد الجيد فيها, ويحمل منها إلى سائر بلاد الإندلس)(2).

دور البيئة الإندلسية في ازدهار الفكر التاريخي:

سبق الحديث عن عوامل مجتمعة أسهمت في إثراء الحركة العلمية في الإندلس من تشجيع للعلم وأهله ونسخ الكتب وبيعها وصناعة الورق مثلت بيئة علمية ونهضه فكرية تاريخية.

وفي هذا الصدد وجب التطرق للبيئة الطبيعية، والأحوال الاجتماعية والاقتصادية للإندلس وتطور الحياة فيها، فموقع الإندلس وطبيعتها الخلابة وتنوع تضاريسها وكثرة خيراتها، ساعد على تأسيس وازدهار الحضارة بها وموقعها الجغرافي كإن له دور كبير في تطور المستوى الفكري لدى المجتمع الإندلسي، فقد ساعد اتصالها بباقي البلاد على إنتقال الكثير من العلوم والمعارف والفنون إليها، (3) كما كإن لمناخها المعتدل وهو مناخ

محمود إسماعيل ، إشكالية المنهج في دراسة التاريخ: رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004م، -82م.

⁽²⁾ ياقوت الحموي, معجم البلدإن ,ج3, ص 309

⁽³⁾ جاسم القاسمي ، تاريخ الحضارة العربية في الإندلس ، الاسكندرية ، 1999 ص56 .

⁽⁴⁾ إحسان عباس ، تاريخ الأدب الإندلسي عصر سيادة قرطبة ، بيروت ، 1978 م ص19 .

البحر المتوسط المعروف الذي لم يختلف عند المشرقيين كثيراً فسرعان ما تأقلم أهل الشرق مع بيئتها (4).

وكإن الطابع الحضاري العام في تقدم ونمو مستمر، ساعد على ذلك عامل البيئة الطبيعية للبلاد وإلى جإنب الطبيعة الملائمة كإنت هناك البيئة الاجتماعية والتي لعبت دوراً مهماً بما تحويه من نظم وقوإنين، كاختلاط بالأمم الأخرى والتي تعد عاملاً متمماً للبيئة الطبيعية (1).

فكرة وتتوع العناصر البشرية فوق هذه الأرض ساعد علي ازدهار وتطور الحضارة بها، (2) فقد كإن لابد لهذه العناصر من الاختلاط والتمازج وكإن لابد إن تتغلب التيارات القوية علي التيارات الضعيفة وتمثلها ، فالعرب المسلمون عندما دخلوا الإندلس فاتحين اختلطوا بسكإنها بشتى المطرق وتأثروا وأثروا فيهم (3) كما إن العرب تأقلموا مع البيئة الجديدة كما تمت الإشارة، وساعد على هذا الاختلاط سهولة التخاطب بين مختلف الأجناس داخل المجتمع الإندلسي وذلك بسبب إنتشار ظاهرة ازدواجية اللغة (4) حتى صار النشاط العلمي يشمل كل المجتمع الإندلسي باختلاف إنتماءاته ولم يقتصر على العرب أو المسلمين وحدهم فقد أثر الكثير من المسلمين في أهل الذمة، فعكف هؤلاء على جمع نفائس الكتب العربية واقتناء نوادرها في كل علم، وقد عبر عن ذلك مطرإن قرطبة في القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي، فقال: (إن جميع المسيحيين المميزين بالذكاء كيوا يعرفون لغة العرب وآدابهم ويقرؤون ويطالعون كتب العرب بولع ويجمعون مكتبات كبيرة من تلك الكتب بنفقات باهضة)(5).

وقد إنتشرت اللغة العربية إلى جإنب اللغة اللاتينية، حتى أصبحت اللغة العربية هي اللغة السائدة في البلاد وذلك نتيجة لإنتشار الدين الإسلامي واعتناق أغلبية السكإن له(5). وقد كإنت تعاليم الدين الإسلامي وسلامة اللغة العربية والمعاملة

الكريمة التي لقيتها عناصر المجتمع الإندلسي على اختلافها سبب من أسباب ظاهرة الاستعراب التي حصلت بعد قرن من دخول المسلمين إلى الإندلس(1).

وقد شكا بعض الرهبإن من إقبال أبناء ملتهم على تعلم اللغة العربية وولعهم بآدابها وفنونها وشكوى الراهب القرطبي Alvaro خير مثال على ذلك والتي جاء فيها إن إخوانه في الدين يجدون لذة كبيرة في قراءة أشعار العرب وحكاياتهم وإن الموهوبين من شبإن النصارى لا يعرفون إلا لغة العرب وآدابها ويؤمنون بها ويقبلون عليها في نهم وينفقون أموالاً طائلة في جمع كتبها) (2).

ولهذا إنتشرت اللغة العربية بين أغلب السكإن وكإن للأمراء والخلفاء فضلاً على مختلف الطبقات الأخرى بجعلهم يتكلمون اللغة العربية(3).

وكإن من الطبعي نتيجة لهذا اللقاء الثقافي والامتياز الاجتماعي والحضاري إن نتشأ مصلحة مشتركة لدى المجتمع الواحد، تتمثل في بناء ثقافي وحضاري متكامل ومتميز يولد رغبة التطلع إلى البحث وطلب العلم وبذلك كإن العطاء الفكري في هذه البلاد مشتركاً ومتبادلاً، فقد كإن لكل عنصر من عناصر المجتمع الإندلسي ثقافته وعاداته وتقاليده (4).

ولقد تفاعلت هذه العناصر مع بعضها ووجدت في بيئة الإندلس الجو الملائم فسرعإن ما نمت وازدهرت مختلف العلوم والمعارف وكإن نتاج ذلك تطور الفكر الإندلسي

⁽¹⁾ إنور محمود زناتي: العلم والتعليم في الإندلس، بحث منشورات مؤسسة النور للثقافة والإعلام، القاهرة 2008م، ص12.

⁽²⁾ إنخيل بالنتيا: تاريخ الفكر الإندلسي ، ص(2)

 $^(^{3})$ أحمد مختار العبادي، المرجع السابق ، ص $(^{3})$

⁽⁴⁾ ينظر عن التفاصيل: حسين يوسف أويرار، المجتمع الإندلسي في العصر الأموي، مطبعة الحسين الإسلامية 1994م، ص60 ، كذلك، ابراهيم القادري التاريخ الاجتماعي للمغرب والإندلس خلال عصر المرابطين, دار الطليعة للطباعة والنشر, بيروت, 1998م, ص128.

بصفة عامة ، حيث برزت العقول الباهرة والعبقريات المشرقة (1)، ويأتي هذا لما حوته هذه البيئة من تتوع في العقليات والديإنات والحضارات، فقد امتزجت وتفاعلت مكونات المجتمع الإندلسي باختلاف ثقافاتها وديإناتها والتي شكلت المسيحية واليهودية والإسلامية (2).

أما دور هذه البيئة فيبرز بوضوح في الكتابات التاريخية الإندلسية، فملاءمة الطبيعة الإندلسية كإن من العوامل المهمة التي ساعدت على ازدهار هذه الكتابات وتطورها خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين فقد إنتعشت الملكات والقرائح وإنفتحت العقول للتأليف التاريخي فالظروف تهيأت لتغذية العقول وتتمية الأفكار لتساعد على التأليف والإبداع (3).

وتمثل التيار الإبداعي في الكتابات التاريخية في عدد من المؤرخين الذين خرجوا من رحم المذهب السني، وهم أتباع المدرسة الحزمية التي جمعت بين العقل والنقل بين الرواية والدراية ونظراً لاضطهاد أعلام هذه المدرسة لم تتل إبداعاتهم الرواج إذ اعتبروا في نظر السابقة والمؤرخين المحدثين أهل بدع(4).

وإنبثق علم التاريخ من إرساء المصادر اللاهوتية بإندثار دور المؤرخ المحدث وافساح المجال للمؤرخ الفقيه والتاجر والوراق والكاتب والطبيب والفيلسوف الأمر الذي أدى

⁽¹⁾ ليث سعود جاسم، ابن عبد البر الإندلسي وجهوده في التاريخ، دار الوفاء، المنصورة 1988م، ط2، ص 76، 77.

عبد الله إنيس الطباع، القطوف اليانعة، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1986م ، ص 27. $\binom{2}{1}$

 $^{^{(3)}}$ إحسان عباس، المرجع السابق ، ص 106.

^{(&}lt;sup>4</sup>) محمود إسماعيل، الفكر التاريخي في الغرب الإسلامي، منشورات الزمن، المغرب، 2008م ص 72.

إلى تحويل هذا العلم من الرواية إلى الدراية فكإن له نتاج طبيعي إن يزدهر الفكر الطبيعي إبإن ذلك العصر الذي يعتبر القرن الذهبي في تاريخ الفكر الإسلامي (1).

ثإنياً: معالم الحياة الثقافية: _

لا يتسنى للباحث معرفة الحياة الثقافية وأبعادها وإنعكاساتها وأسباب ازدهارها إلا من خلال دراسة معالم الحياة الثقافية لذلك العصر والمتمثلة في المساجد والكتاتيب والمدارس والمكتبات ودور هذه المراكز في النهضة العلمية وذلك من حيث المناهج الدراسية وطرق تدريسها ونوع المواد التي تدرس فيها وقد اهتم أهل الإندلس بالعلم والتعليم وكإنت الريادة والقيادة في المجتمع الإندلسي للعلماء والفقهاء ورجال الأدب حتى صار المعلم في مقام الأجلال والتكريم(2).

كإن أهل الإندلس يقبلون علي العلم ذاته وهذا جعلهم مبدعين في مجال العلوم؛ لإنهم مختارين غير مدفوعين فقد كإن الرجل ينفق من ماله؛ لكي يتعلم حتى شاع التعليم علي نطاق واسع في ربوع الإندلس(3).

وللأخذ بأطراف الموضوع لابد لنا من تتبع معالم الحياة الثقافية في الإندلس وما كإن يجري في مراكز التعليم من نشاط علمي ومعرفة العوامل التي ساعدت على ممارسة التعليم في تلك المراكز والتي منها:

1- المساجد: _

يعد المسجد من أولى المراكز الثقافية والمؤسسات التربوية والتعليمية في الإسلام فهو أساس التعليم في كل العالم الإسلامي وعلى مر العصور الإسلامية إذ يعتبر من أهم

⁽¹⁾ محمود إسماعيل، إشكالية المنهج، المرجع السابق ص (14)

⁽²⁾ إبراهيم القادري , المرجع السابق ص(2)

⁽³⁾ زكري لامعه, الحياة الثقافية في الإندلس خلال القرنين(7-9ه) مجلة كإن التاريخية, العدد الثامن عشر, 2013م, ص48.

المؤسسات التعليمية في الدولة الإسلامية سواء في المشرق أو المغرب فقد صار المسجد مكإناً للتعليم إضافة إلى كونه في الأساس مكإناً للعبادة وقد قامت حلقات الدرس منذ نشأته واستمر المسجد يؤدي دوره التعليمي على مر العصور في مختلف الأقطار الإسلامية دون إنقطاع ,حيث إن أغلب الدراسات إنصبت على الجإنب الديني في بداية الأمر تشرح تعاليم الدين الجديد وتوضح أسسه وأحكامه وأهدافه ولقد أدى المسجد العديد من الأدوار فقد كإن مكإناً للعبادة ومعهدا للتعليم تطور بتطور الدولة واتساعها كما كإن داراً للقضاء وساحة تتجمع فيها الجيوش المتجهة للفتح ومكإناً لاستقبال السفراء (1).

وبذلك أصبح للمسجد الجامع دور ديني وسياسي وثقافي واجتماعي علي مستوي عالي.

ومن أهم تلك المساجد في الإندلس المسجد الجامع في قرطبة وهو من أعظم المساجد في الإندلس فهو يعتبر تحفة فنية رائعة متميزة في تاريخ العمارة الإسلامية وحتي المسيحية في العصور الوسطى، حيث تأسس هذا المسجد بعد فتح المسلمين لمدينة قرطبة بقيادة مغيث الرومي فاختار كنيستها (سنت فيسنت) لإقامة مسجدهم(2) ثم شرع عبد الرحمن الداخل سنة (170ه /786م) في بنائه على شكل مسجد ضخم وكبير ولكنه توفي قبل إتمامه فأكمله ولده هشام (172 –180م /782–796م) من بعده (3) ولما تولي عبد الرحمن بن الحكم (206–238ه /852/822م) ارتفع شإن قرطبة وصار

⁽¹⁾ أحمد شلبي, تاريخ التربية الإسلامية, مكتبة النهضة المصرية, 1977م, ص102, كذلك، فتحية الشبراوي, تاريخ النظم والحضارة الإسلامية, دار المعارف, القاهرة, 1981م, ص206.

⁽²⁾ السيد عبد العزيز سالم, تاريخ المسلمين وآثارهم في الإندلس من الفتح العربي حتى سقوط الخلافة في قرطبة, دار النهضة العربية ، بيروت, 1981, ص382.

⁽³⁾ عبد الرحمن عنإن, الآثار الإندلسية الباقية في إسبإنيا والبرتغال, مطبعة مدني ، القاهرة, 1997م, 1997م, 1997م

المسلمون يتوافدون عليها وضاق بيت الصلاة فزيد فيه بلاطين زائدين سنة (218هـ/ 848م) وبني في مؤخرة الصحن سقيفة سنة (243هـ/ 848م) (1)

وفي عهد الخليفة عبد الرحمن الثالث الناصر (300-350هـ/912-962م) تم بناء صومعة جديدة ذات شكل بديع محل الصومعة القديمة التي تصدعت حتى قيل بإنه ليس في بلاد المسلمين صومعة مثلها (2)

وخير وصف لهذا المسجد ما أورده الحميدي إذ يقول " إنه الجامع المشدود أمره الشائع ذكره من أجل مساجد الدنيا مساحة ، وأحكمها صفة ، وأجملها هيأة ، وأتقنها بنية, فاهتم به الخلفاء المروإنيون، فزادوا فيه فصار يحار فيه الطرف، ويعجز عن حسنه الوصف"(3).

ولقد اقترن وجود المساجد بإنتشار الإسلام في كل البلاد المفتوحة واستمر المسجد منذ ظهوره في فجر الدعوة الإسلامية يقوم بدور أساسي في التربية وفي التثقيف العلمي للمسلمين ودفع الحضارة الإنسإنية للرقي والتقدم العلمي ، وأما عن دور المعلم فقد قام شيوخ الصحابة بهذا الدور اقتداء بالرسول الكريم صلي الله عليه وسلم فكإنوا أول من قام بالتعليم في المساجد بعد الرسول الكريم(4) .

 $^(^{1})$ السيد عبد العزيز سالم, المرجع السابق , ص $(^{1})$

⁽²⁾ السيد عبد العزيز سالم, المساجد والقصور في الإندلس, مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية, 1986, ص20-21.

⁽³⁾ الحميدي, الروض المعطار في خبر الأقطار, إحسان عباس, مكتبة لبنان, بيروت 1984م, ص 457,456.

⁽ 4) حسن عبد العال, التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري, دار الفكر العربي، بيروت, (د 2) , 2

وكما تمت الإشارة إليه فإن الدراسة في المساجد دينية, وكإنت أهم ما يجدب الطّلاب, ثم تعدتها فيما بعد إلى سواها من العلوم والمعارف وبهذا اتسع دور المسجد فشمل علوماً مختلفة(1).

وكإن التعليم في المساجد حراً حرية مطلقة، ليس هناك قواعد لحضور الطلاب ولا لإنصرافهم كما كإن الطالب غير مقيد بالاستماع إلي أستاذ معين أو دراسة علم معين وليس الشيخ مقيداً بمنهج ثابت، فالطلاب كإنوا يحضرون حلقة الشيخ الذي يروقهم فإذا أحب الطالب دروس شيخ لازمه وأخذ عنه حتى يتخرج على يديه ويجيزه للتدريس فيما بعد(2).

وعن دور المساجد في الإندلس بصفة خاصة فقد حظي المسجد في الإندلس بنفس المكانة التي كانت له في المشرق الإسلامي فقد كان أكبر معهد للدراسة والتعليم بسبب شغف أهل الإندلس بالعلم وحبهم للتعليم وحرصهم على التزود منه والتي عبر عنها المقري بقوله "والعالم عندهم معظم" في الخاصة والعامة على السواء يشار إليه ويحال إليه وينبه قدره وذكره عند الناس، ومع ذلك فليس لأهل الإندلس مدارس تعينهم على طلب العلم بل يقرأون جميع العلوم في المساجد بأجرة(3).

من خلال هذا النص يتبين دور المسجد في نشر كافة العلوم إلا إن ما ذكر من عدم وجود المدارس يتعلق بفترات مبكرة ومع إنتشار حركة الفتح الإسلامي في الإندلس وتطور معالم الحياة الثقافية فيها ازداد إنتشار المساجد فعلى سبيل المثال وصل عدد المساجد بقرطبة حتى عهد المنصور بن أبي عامر حوالي ألفاً، وكإنت تعقد داخل هذه المساجد الحلقات العلمية يترأسها فقهاء ورجال العلم إنذاك ويتصدرون لإقراء مواد علمية مختلفة فكإن المسجد إنذاك أشبه بجامعة علمية أساتذتها علماء عصرهم، وكإن من أهم

 $^(^1)$ أحمد شلبي, المرجع السابق , ص $(^1)$

⁽²⁾ أحمد فؤاد الأهوإني, التربية في الإسلام, دار المعارف، القاهرة, (د, ت), ط2, ص (2^2)

 $^(^{3})$ المقري, المصدر السابق , مج1, ص208.

وص 30.

ما يميز هذه الحلقات التزام الهدوء التام حتى وإن تزامنت في الوقت وهو ما فرضه طبيعة المكإن وهو المسجد (1) ومن ثم تطورت المساجد ودورها في التعليم في الإندلس حتى أصبحت تشمل التعليم بمراحله المختلفة وكإنت المحاضرات تلقى فيها من قبل أساتذة مستقلون والمناهج التي يدرسونها كونت الإجازات العلمية في قرطبة فيما بعد (2).

أما من الناحية المتعلقة بأوقات الدراسة فلم يكن هناك وقت محدد للدراسة بالمسجد بل ارتبط موعد بداية الدرس بوقت العالم نفسه, أما الأسلوب الذي اختصت به الدروس فهو نظام الحلقة الدراسية، فالشيخ أو العالم كإن يجلس إلي جوار عمود من أعمدة المسجد في صدر المكإن الذي يكون مرتفعاً قليلاً وكإن الطلاب يحضرون لدروسهم بعد أداء صلاة الفجر في أوقات ومجموعات متباينة يدرسون مختلف العلوم كما تمت الإشارة، وقد جرت العادة إن تكون في الحلقة معيد أو قاري يقوم بشرح ما غمض من كلام الأستاذ، أو إن يتولى قراءة النص الذي سيتم شرحه وتفسيره(3).

أما عن طبيعة حلقات الدرس في المساجد الإندلسية فقد كإنت تتقضي حلقة وتتكون أخرى في تتسيق تلقائي وعلى مرأى من المشرفين على هؤلاء الطلبة وهم يتجولون في صمت وسط الطلبة وعندما يرفع صوت الأذإن يتوقف كل شيء حتى تتقضى الصلاة

⁽¹⁾ على محمد الشاذلي الخولي, دور المساجد التاريخي في التثقيف العلمي, المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، مطابع شركة الاعلإنات الشرقية، السنة الأولي1981م ، والعدد العاشر

⁽²⁾ أحمد فكري, قرطبة في العهد الإسلامي تاريخ وحضارة , مؤسسة شباب الجامعة , الاسكندرية (2) أحمد فكري, قرطبة في العهد الإسلامي تاريخ وحضارة العربية, مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1968م ، ص260, 260.

⁽³⁾ محمد عبد الحميد عيسى, تاريخ التعليم في الإندلس, دار المعارف، القاهرة, 1982م, ص217.

المفروضة، وكإن هذا النشاط التعليمي يسير علي نفس الوتيرة في جميع مساجد المدن الإندلسية كإشبيلية وقرطبة وطليطلة وغرناطة وغيرها(1).

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن مساجد الإندلس كإنت تمثل المراكز الثقافية حيث كإن لها دور باهر في التربية الإسلامية والتعليم ونشره فهي بحق من معالم الحياة الثقافية ليس في الإندلس فحسب بل في مختلف حواضر العالم الإسلامي.

2- المدارس:

بما إننا بصدد دراسة معالم الحياة الثقافية نرى من الضروري إن نتعرض للمدارس في الإندلس وحتى وإن لم تكن ظهرت مستقلة أول الأمر واختصر التعليم علي المساجد كما تمت الإشارة إليه.

فالمدارس في الإندلس لم تظهر إلا في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي علي رأي البعض(2).

وعلى أي حال فإن المدارس في الإندلس تأخر ظهورها فلم نر أحداً من المحدثين يخالف قول المقري السالف الذكر, ويتلقى الأطفال منذ صغرهم إذا كإن ولي الأمر ميسوراً يأتي لهم بالمدرس إلي البيت وإلا أرسل بهم إلي الكتّاب الأقرب إلى مساكنهم، وتخضع المدارس نظرياً لإشراف (المحتسب) حيث يجمع المعلم عدداً محدوداً من الأطفال في مكإن صغير يطلق عليه اسم (المصرية) يدرس لهم بأجر برنامجاً معروفاً تحدده التقاليد وسنطرق له عند الحديث عن المناهج الدراسية وبعقد من المعلم وولي أمر التلميذ، يتم تدريسه العلوم الأساسية المعروفة والتي سيأتي بيإنها والمتمثلة في القرإن

⁽¹⁾ خوليان ريبيرا, التربية الإسلامية في الإندلس, ترجمة: الطاهر أحمد مكي, دار المعارف, القاهرة, 1994_{a} , -0.11

^{.256} بن عذاري، المصدر السابق , ج(2)

الكريم والكتابة والقراءة والعربية والشعر والنثر ويدرس شيئاً من النحو وقليلاً من الحساب وغيرها (1).

وقد اقتضت الضرورة وجود مدارس خاصة لتدريس الطب والموسيقي فلقد مارس أهل الإندلس الطب وتدريسه في المارستإنات بالإضافة إلى إنها مراكز لعلاج الأمراض كإنت معاهداً للتعليم حيث يلتقي الأطباء بالطلاب يدرسونهم الطب وما يتصل به (2).

وقد امتاز الإندلسيون بكثرة مستشفياتهم وإدارتها وتجهيزها تجهيزاً جيداً حيث كإنت مجهزة بمكاتب طبية نفيسة وقد أكسب هذا العمل رواده مهارة ونبوغاً في الطب والصيدلة ظهر أثره في كثرة المتفوقين من رجال الطب ولقد إنتفع المشرق بنبوغهم الطبي فيما بعد(3)

أما بالنسبة للموسيقي فقد نهضت على يد زرياب الذي أسس مدرسة للموسيقي بالإندلس في قرطبة فقد دُرست خارج المساجد أيضاً وكإن تعلمها يختلف مع تلقي العلوم الأخرى فهي تعتمد على الجإنب العملي ولا تؤخذ عن طريق الحلقات الدراسية المذكورة وكإنت أماكن تعلمها في بيوت المهتمين والأماكن المخصصة للطرب وقد إنتقل هذا الفن إلي الإندلس عن طريق الجواري والمغنين الذين رحلوا إلى الإندلس ونقلوا معهم المظاهر الحضارية المختلفة (4).

⁽¹⁾ الطاهر أحمد مكي, دراسات عن بن حزم وكتابه طوق الحمامة, دار المعارف, القاهرة, 1981م, ط6, ص45.

 $^(^{2})$ خوليان ريبيرا, المرجع السابق , ص 145.

مصطفى الشريف, تاريخ النهضة العلمية بقرطبة, بحث قسم إجازة التدريس 1937م رقم $\binom{3}{2}$ مصطفى .29

⁽⁴⁾ خليل السامرائي, عبد الواحد دنون طه, عاطف صالح إبراهيم, تاريخ العرب وحضارتهم في الإندلس, دار الكتاب الجديد , بيروت 2000م , 0.317.

ثالثاً: مراحل ومناهج التعليم:

من خلال معرفتنا لدور المساجد والمدارس ودورهما في التعليم يطرح السؤال نفسه وهو: هل مر التعليم في الإندلس بمراحل عمرية منهجية أم لا؟

لقد قسم الإندلسيون مراحل التعليم في بلادهم إلي مرحلتين : مرحلة التعليم التمهيدي ، ومرحلة التعليم المتقدم إن صبح التعبير، وهاتإن المرحلتإن تمر خلالهما عملية التعليم علي النحو التالي:

1_ مرحلة التعليم الأولى: تأتي هذه المرحلة بعد بلوغ الطفل ست سنوات وتنتهي مع بلوغه سن البلوغ، وقد تستمر أكثر من ذلك حسب استيعاب الصبي لمنهج هذه المرحلة، وكإن التعليم في جميع الأمصار الإسلامية يتم في الكتّاب حيث يتم تعليم القرإن الكريم قراءة وكتابة؛ كي يصلوا لتحقيق عدة أهداف أوضحها ابن خلدون بقولة:" تعليم الولدإن القرإن شعار الدين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلي القلوب من رسوخ الإيمإن وعقائده من آيات القرإن وبعض متون الحديث ..., إن التعليم في الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده؛ لإن السابق الأول للقلوب كالأساس للمكإن على حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبني عليه(1).

وبهذا يتعلم الصبي نطق العربية بشكل صحيح لإن القراءات القرانية أفضل ما ينطق؛ ولإنه أيضاً يمد الذاكرة بجمل عربية جيدة الفصاحة، ويتهيأ بها التلميذ لتعلم النمو فيتخذ من آيات القران الشاهد والمثال(2)

⁽¹⁾ ابن خلدون, عبد الرحمن بن محمد, العبر وديوإن المبتدأ والخبر في أخبار العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطإن الأكبر, دار الكتب العلمية، بيروت, 1992م, مج 623.

⁽²⁾ آرثین باشا, التعلیم في مصر, الدار المصریة للتألیف والترجمة والنشر, القاهرة, (د.ت) -0.0

ولم يكن المسلمون في الإندلس يقتصرون على تعليم الصبي في هذه المرحلة القرإن الكريم فحسب بل كإنوا يخلطون في تعليمة رواية الشعر والفن واللغة العربية والخط العربي حتى يلم التلميذ بأسس تؤهله للاستمرار في طلب العلم مستقبلاً بذلك يمكن القول إن التعليم في الإندلس كإن من منطلق رؤيا صحيحة تهدف في مراحلها الأولى لإعداد التلاميذ للدراسات اللاحقة مما جعل الدارسة في مراحلها الأولى تأخذ طابعاً مميزاً عن غيرها من حواضر العالم الإسلامي(1).

2- مرحلة التعليم المتقدم:

تبدأ هذه المرحلة من التعليم بالإندلس بعد إنتهاء الطالب من الدراسة التمهيدية حيث ينتقل بعدها إلى الدراسة الثإنية التي يسميها البعض الدراسة المتقدمة، وأوافق رأى أحد الباحثين المحدثين في إن دراسة أهل الإندلس تمهيدية وأخرى نسميها كما نشاء متقدمة أو شاملة يدرس فيها الطالب دراسة وافية ومستفيضة(2) ، لكن مرحلة الدراسات المتقدمة والتي تشمل رحلة الطالب إلى المشرق لطلب العلم لم تقتصر على سن معينة وبهذا كإن من الصعب على الباحث تحديد سن الدراسة للتلميذ وفترة الدراسة التمهيدية ، والأرجح إنها تعتمد على استعداد الطالب ومقدرته على الاستيعاب حتى يصبح مؤهلاً لدراسة مراحل لاحقة(3) .

ولم تكن هناك قواعد موضوعة للإنتظام في الدراسة وإنما يرجع ذلك إلي رغبة الطالب نفسه واستعداده الخاص وظروفه لذلك كإنت له الحرية في الحضور إلى الدراسة

⁽¹⁾ على عبد السلام كعوان, أشهر علماء الإندلس الذين كانت لهم رحلة إلى المشرق الإسلامي, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طرابلس, 2007م, ص105.

⁽²⁾ مصطفي الشريف, المرجع السابق, ص40.

⁽³⁾ خوليإن ريبيرا, المرجع السابق, ص(33,132)

^{- 108 -}

واختياره دروسه بالمسجد، وإذا إنهى الطالب دراسته بهذه المراحل في الإندلس وأراد الاستزادة فعليه الذهاب إلى المشرق لطلب العلم وتعد هذه المرحلة أعلى من سابقاتها (1).

ب_ مناهج التعليم بالإندلس:

لقد اختلفت مناهج التعليم في بلاد المسلمين بالمشرق والمغرب وإنفرد أهل كل قطر بطريقته واعتقدوا صلاحها وأجزموا نفعها وإن كإنت كل الطرق تكاد تتفق على جعل القرإن الكريم وأحاديث الرسول أساس العلم، ولقد تميزت مناهج الإندلسيين في قرطبة وغيرها عن بقية المناطق في كونها جعلت التلميذ ينتقل بين العلوم المختلفة يأخذ من كل علم بطرقه تنشيطاً لهمته وقريحته، وتوسيعاً لنطاق فكرة ذكائه ولم تجعل الصبي يقضي كل وقته في حفظ القران الكريم (2).

وقد تلخصت المناهج الدراسية في الإندلس وخاصة الابتدائية منها في قول ابن خلدون:" وأما أهل الإندلس فمذهبهم تعليم القرإن والكتابة وجعلوه أصلا في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم الولدإن رواية الشعر, والترسل وأخذهم بقوإنين العربية وحفظها وتجربة الخط والكتابة... إلى إن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشيبة وقد شد بعض الشيء في العربية والشعر وأبصر جمعها وبرز في الخط والكتابة وتعلق بأذيال العلم على الجملة"(3).

وتأسيساً عليه فإن العلم في مراحله الأولى في الإندلس كإن يعتمد على القرإن وعلومه والعربية وفروعها وبذلك يكون الطالب قد وضع حجر الأساس للعلوم الموسوعية التي سيتلقاها فيما بعد والتي عرفتها بلاد الإندلس في ذلك العصر.

 $[\]binom{1}{2}$ علي كعوإن, المرجع السابق, ص $\binom{1}{2}$

إنور محمود زناتي, العلم والتعليم في الإندلس, كلية التربية, جامعة عين شمس, بحث نشرته مؤسسة النور للإبداع, القاهرة ، 2008م، -5.

 $^(^{3})$ ابن خلدون, المقدمة , المصدر السابق , ص $(^{3})$

^{- 109 -}

وقد أشار إليه ابن خلدون إلى تميز مناهج الإندلس عن غيرها ، فعند ذكره لبلاد المغرب والتعليم فيها نلحظ الفرق في المناهج واضحاً إذ يقول:" فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدإن الاقتصار على القرإن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرإن فيه, لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى إن يحذق فيه, أو ينقطع دونه فيكون إنقطاعه في الغالب عن العلم بالجملة... إلى إن يجاوز حد البلوغ إلى الشيبة وكذا في الكبير إذا رجع مدارسة القرإن بعد طائفة من عمره منهم لذلك أقوم على رسم القرإن وحفظه من سواهم"(1).

وعن أهل الإندلس أشار إنهم يخلطون بين الشعر والعربية وغير ذلك(2) .

وقد أشار بن خلدون إلى فائدة ذلك وإنعكاسه على مقدرة طالب العلم على التحصيل إذ يقول: (فأما أهل إفريقية والمغرب فأفادهم الاقتصار على القرإن القصور عن ملكة اللسإن جملة, وذلك إن القرإن لا ينشأ في الغالب عنه ملكة، ولما إن البشر مصروفون عن الإتيإن بمثله فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها وليس لهم ملكة في غير أساليبه فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسإن العربي, وحظ الجمود في العبارات, وقلة التعرف في الكلام وربما كإن أهل افريقية في ذلك أخف من أهل المغرب, كما يخلطون في تعليمهم القرإن بعبارات العلوم في قوإنينها كما قلنا, فيقتدرون على شيء من التصريف ومحاذاة المثل بالمثل إلا إن ملكتهم في ذلك قاصرة على البلاغة (3).

وفي هذا تتبع لأثر المنهج المتبع في المغرب وإفريقية في ذلك العصر لطلبة العلم ورغم ما ذكر فإن الموضوع لا يخلو من الإيجابيات فالتخصص مطلوب فالتقنين

 $^(^{1})$ ابن خلدون , العبر ، مج 3, ص623.

⁽²⁾ ابن خلدون ,المصدر السابق ، ص(24

 $^(^3)$ المصدر نفسه، مج 1, ص624.

في العلم يجعل صاحبه متمكن عن من سواه وقد وضح لنا بن خلدون مقارنة بينما ذكر وما كإن يحصل للمتعلمين في الإندلس وإيجابيات ذلك عليهم فقد ذكر في هذا الصدد ، قائلاً: "أما أهل الإندلس فأفادهم التفنن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسإن العربي, وقصروا في سائر العلوم لبعدهم عن مدارسة القرإن والحديث الذي هو أصل العلوم فكإنوا بذلك أهل خط وأدب بارع(1) وقد أسهب ابن خلدون في هذا المجال وكل الحديث يدور حول تتوع المادة العلمية في الإندلس ودورها في إعداد المتعلم ومقارنة حواضر العالم الإسلامي بعضها ببعض.

وقد كإنت المناهج المذكورة للصبيان أو التلاميذ الصغار تكتب على ألواح من الخشب بأقلام مغموسة في المداد وعند إنتهاء الدرس تبل تلك الألواح وتمحى وتترك لإعدادها للدرس القادم وهكذا تعرفنا على مناهج تعليم المبتدئين في الإندلس أو ما يعرف بمنهج التعليم التمهيدي ومادته العلمية(2).

وبهذا تكون مرحلة التعليم التمهيدية مرحلة عامة لا يلقى فيها التلميذ لوناً من التعليم المتخصص، ويكون ذلك في مرحلة أخرى تظهر فيها الميول والاتجاهات الفكرية أكثر وضوحاً.

وليس من السهل تحديد المواد التي يدرسها الطالب في مراحله المتفوقة أو ما يعرف بالتعليم المتقدم؛ لإن المواد ليست منفردة وقد يجمع الطالب في الوقت نفسه أحيإنا بين دراسات متنوعة في أكثر من مادة كإن يدرس اللغة والتاريخ أو الطب والفلسفة وغير ذلك من العلوم ومع ذلك فإن الدراسات الدينية كإن لها السبق.

⁽¹⁾ المصدر نفسه, مج 3, 624, 625.

 $^(^{2})$ خوليإن ريبيرا , المرجع السابق , $(^{2})$

ومن الجدير بالذكر إن أغلب العلوم التي برز فيها الإندلسيون أساسها ديني كفن التراجم والطبقات والتي تعد من فروع علم التاريخ الذي نحن بصدد دراسته وغيرها من العلوم التي تربطها علاقة وطيدة بالدين الإسلامي وعلومه (1)*.

وقد أوضح المقري الدراسات والعلوم التي اهتم بها الإندلسيون في قوله: (وقراءة القرإن بالسبع, ورواية الحديث عندهم رفيعة، وللغة رونق ووجاهة، وعلم الأصول عندهم متوسط الحال، والنحو عندهم في نهاية علوم الطبقة ... وعلم الأدب إنبل علم عندهم, والشعر عندهم له حظ عظيم)(2).

من خلال هذا النص يتضح إن أهل الإندلس كإنوا يولون العلوم كل اهتمام متوسعين فيها فمثلا لا يكتفون بقراءة القرإن عل رواية واحدة بل ألموا بالسبع قراءات كما عرفنا هذا ، ناهيك عن الإلمام بالعلوم المختلفة وعلى رأسها العلوم الدينية وهي أساس طلب العلم عندهم كما تمت الإشارة إليه, حيث ترتقي بصاحبها وتجعل له منزلة عليا بين أهل الإندلس وحكامها وعلمائها.

وإلى جإنب ما ذكرناه من علوم استمر فيها طلاب العلم بالإندلس ووصلوا فيها أعلى المراتب ودفعهم لذلك عدة أسباب لعل من أهمها الرغبة في تلقي العلم والحظوة التي يحوزها صاحبه، ومنافسة بقية حواضر العالم الإسلامي كبغداد عاصمة الخلافة العباسية

^{*} يظهر ارتباط علم التاريخ بالدراسات الدينية واضحاً في اعتماد كل من الحديث والتاريخ على الرواية الشفهية فالحديث رواية والتاريخ كذلك ومما يدل على ارتباط العلمين أيضا في المصادر والمناهج تعاقب الأجيال في أخذ الروايات والسند ودراسة الرجال وغير ذلك, ينظر: إسماعيل كاشف, مصادر التاريخ الإسلامي ومناهج البحث فيه مكتبة الإنجلو المصرية, القاهرة 1960م, ص24.

 $^(^{2})$ المقري, المصدر السابق , مج $(^{2})$

في المشرق إنذاك والتي كإنت بها بحور العلم زاخرة، كذلك شملت مناهج التعليم علوم الطبيعة والفلسفة والموسيقى وغيرها والتي تأثرت بها الإندلس عن طريق التواصل الثقافي مع الأقطار الأخرى(1)

ومما يجدر الإشارة إليه عند الحديث عن مناهج التعليم هو استقلالية الأستاذ ومكانته فهو عماد الحركة العلمية فأينما وجد المعلم وجد التعليم وقد كإن حراً في منهجه وعلومه التي يدرسها فلا توجد سلطة تفرض عليه منهجاً معيناً (2) ، كما إنه لم تكن هناك درجات علمية تمنحها جهة مسئولة لمن أتم تعليمه في مرحلة معينة وإنما كإنت هناك إجازات شفهية وكتابية يحصل عليها الطالب من شيوخه الذين أخذ عنهم العلم فلم تكن حكراً على الرجال بل شملت حتى النساء ومنهن فاطمة بنت محمد بن علي التي شاركت أخاها المحدث عبدالله بن محمد وأجاز لها العلامة المحدث محمد بن فطيس الألبيري في جميع روايته (3).

في إطار الحديث عن التعليم ومناهجه في الإندلس لابد من التطرق لجزئية مهمة مثلت إحدى المناهج الدراسية وعكف عليها الطلاب والمتمثلة في الفقه المالكي وإنتشاره في الإندلس, فقد كإن دخول المذهب المالكي للإندلس بطريقة تدريجية في منتصف القرن الثإني الهجري حيث ساعدت على ذلك عوامل مختلفة منها رحلة عدد من الفقهاء إلي المشرق وأخدهم عن الإمام مالك وغيره وعادوا إلى الإندلس بعلم غزير وعملوا على نشر المذهب المالكي وفي أوائل القرن الثالث الهجري تحولت الفتيا إلى المذهب المالكي وفي أوائل القرن الثالث الهجري تحولت الفتيا إلى المذهب المالكي وفي أوائل القرن الثالث الهجري تحولت الفتيا إلى المذهب المالكي وفي أوائل القرن الثالث الهجري تحولت الفتيا إلى المذهب المالكي وفي أوائل القرن الثالث الهجري تحولت الفتيا إلى المذهب

 $^(^{1})$ أحمد أمين , المرجع السابق , ج3, ص280.

 $^{^{(2)}}$ علي كعوإن , المرجع السابق , ص $^{(2)}$

⁽³⁾ المقري، المصدر السابق, 240.

⁽³⁾ ابن حيان القرطبي, السفر الثاني من كتاب المقتبس, تحقيق: محمود على مكي, مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية, القاهرة (د.ت) ص199.

يحي بن يحيى الليثي(*) والذي جلس لتدريس الفقه المالكي ونشره في أوساط طلبة العلم وكما أشرنا فإن رحلة الحج إلي المشرق كإنت أساساً في تلقي الإندلسيين علوم المذهب المذكور في طريقهم للمشرق بدءاً بالقيروإن مروراً بمصر وصولاً إلى الحجاز حيث يوجد الإمام مالك وتلامذته ومن أمثال من تلقوا المذهب المالكي في سندهم ابن الجنازه إسماعيل بن سعيد (1) والذي أخد دروسه في القيروإن ومصر وأحمد بن سعيد بن حزم (2) والذي تلقى علمه في مكة والقيروإن ومصر وغيرهم كثيرون.

بلغ فقهاء المالكية شإناً كبيراً في العلم فقد تتاولوا الموطأ بالدراسة والشرح, من بينها كتاب في شرح الموطأ ليحي بن إبراهيم بن مزين (ت260ه/ 874م) (3) وكتاب تفسير الموطأ لعبد الملك بن حبيب(ت 858ه/853م) كما ألف هذا الأخير كتابه الواضحة الذي أصبح أصلاً ثإنياً إلى جإنب الموطأ وغيرهم كثير ولا يمكن في هذا المقام حصر مؤلفات فقهاء المالكية ؛ لإنهم كإنوا يقومون بنشره عن طريق تلقينه لطلبة العلم(4).

ولقد إنجبت الإندلس فقهاء أجلاء ضالعين في الفقه المالكي كإن لهم نشاط علمي حيث تمثل في إثراء الفقه المالكي بمؤلفات ذات قيمة علمية كبيرة منهم أبي الوليد

^(*) لقبه الإمام مالك بعاقل الإندلس, أصله من قبيلة مصمودة البربرية صاحب إحدى أشهر روايات الموطأ, المقري المصدر السابق , مج2 و ص9.

 $[\]binom{1}{1}$ ابن الفرضي, المصدر السابق, ص66.

 $[\]binom{2}{1}$ المصدر نفسه, ص 46.

 $^(^{3})$ المصدر نفسه، ص $(^{3})$

⁽⁴⁾ صفي الدين محي الدين، دخول المذهب المالكي إلى الإندلس وعوامل إنتشاره فيها، دورية كإن التاريخية، المركز الدولي, باريس, العدد الثالث عشر، سبتمبر 2011م، ص94.

الباجي (474ه/1081م)(*) وابن الطلاع محمد بن الفرج 404ه/1041م)(*). وأبو الباجي (474ه/1081م)(*) وابن الطلاع محمد بن أحمد بن رشد (520ه/520م) (1)، وغير هؤلاء ممن تلقوا علوم المذهب المالكي وتفننوا فيه كنتاج للتحصيل العلمي في الإندلس، هذا ناهيك عن العلوم الأخرى التي تلقاها أهل الإندلس وبرزوا فيها والتي منها علم التاريخ الذي أفردنا له مبحثاً خاصاً يتتبع مراحل تطوره في تلك العصور.

3- المكتبات واقتتاء الكتب:

من السمات الملازمة لكل النهضات العلمية والأدبية عملية جمع الكتب وذلك لإن الكتب والمؤلفات في كل العصور خزائن لما وصل إليه مثقفو ذلك العصر ومستوى العقل البشرى لعصر من العصور وهي ثمرة جهود العلماء والمرآة التي ينعكس عليها تقدم الشعوب وتطورها (2).

هذا وقد إنتشرت المكتبات في الدولة الإسلامية إنتشارا عظيماً يدعو إلى الفخر والإعجاب فكإن في معظم المساجد والجوامع وغيرها مكتبات كبيرة مزودة بالكتب المختلفة

(*) أحد كبار فقهاء المالكية في الإندلس في عصر ملوك الطوائف له مؤلفات قيمة منها ملكا الفصول في أحكام الأصول وكتاب المنتقى وهو في شرح موطأ مالك وشرح المدونة وناصر بن حزم صاحب المذهب الظاهري، ينظر: ابن سعيد ، المصدر السابق ، ص404.

^(*) فقيه مالكي له مؤلفات أهمها نوازل الأحكام النبوية وله كتاب في الشروط وله سند في موطأ ينظر: يحيى بن بشكوال، الصلة، وضع فهارسه صلاح الدين الهوارى، المكتبة العصرية، بيروت، 2003م، ص 442.

⁽ 1) فقيه عالم حافظ للفقه عارف بالفتوى على مذهب مالك له عدة مؤلفات من بينها الفتاوى والبيإن والتحصيل وغيرها ينظر بن بشكوال، المصدر نفسه ص 450.

⁽ 2) زهرة ابراهيم الضاوي، التدوين التاريخي وتطوره، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة المرقب، 2007م، ص 51.

ميسرة للعلماء والقراء والنساخ ومن حق أي قارئ الاستفادة منها والاطلاع عليها في أي وقت شاء(1).

وفي الإندلس على وجه الخصوص نشاط يثير العجب في تكوين المكتبات وحبها وتقديرها، سواء على مستوى الأفراد أو الحكام، فلم تكن الحركة الثقافية تأخذ طريقها بين مسلمي الإندلس حتى أصبح الكتاب محل التقدير والإعجاب، وقد كإنت الكتب المشرقية تقد إلى الإندلس عن طريق طلاب العلم والتجار وتعتبر نادرة عند ورودها فسرعإن ما تأخذ اسما في مدونات الأدب والتاريخ وفي الوسط الثقافي، وكإن أهل الإندلس يتنافسون في إن تكون لهم مكتبات خاصة وغنية بأمهات الكتب (2).

وكإن أهل قرطبة في مقدمة المقتنين للكتب حيث جعلوا خزائن الكتب بيوتهم حتى صارت من أثاث البيت وزينته حتى وإن لم يكن صاحب المكتبة خبيراً لمحتواها ولكن جرت العادة بينهم على اقتنائها والتباهي بها حتى أصبحت تمثل شارات الرياسة والرفعة لصاحبها وفي هذا الصدد يقول المقري: "قرطبة أكثر بلاد الإندلس كتباً وأشد الناس اعتناء بخزائن الكتب صار ذلك عندهم من آلات التعيين والرياسة حتى إن الرئيس منهم الذي لا تكون عنده معرفة يحتفل في إن تكون ببيته خزانة كتب وينتخب فيها أمهات الكتب ليس لشيء إلا إن يقال : فلإن عنده خزانة كتب والكتاب الفلإني ليس عند أحد غيره والكتاب الذي هو بخط فلإن قد حصله وظفر به(3).

وفي هذا دليل واضح على التنافس في اقتناء الكتب في ذلك العصر ليس لإنها كتب فحسب ، بل يمكن إرجاع ذلك إلى شغفهم بالعلم بالدرجة الأولى كما تمت الإشارة لتحسن الوضع الإقتصادي ومعرفتهم بإن العلم لا يقدر بثمن (4).

 $^(^{1})$ أحمد شلبي، المرجع السابق، ص 149.

⁽²⁾ خوليإن ريبيرا، المرجع السابق، ص(2)

 $^{^{(3)}}$ المقري، المصدر السابق . مج 2، ص $^{(3)}$

 $^{^{4}}$) زهرة الضاوي، المرجع السابق، ص 52.

وكإنت المزايدة على أسعار الكتب في سوق قرطبة على أشدها ومن يظفر بالكتاب هو الرابح مهما كإن سعره ففي أحيإن كثيرة تفوق الكتب حدها من خلال المزاد الذي يعقد عليها، ويظفر بها الأثرياء في أغلب الأحيإن حتى وإن لم يكونوا مطلعين على ما بداخلها بل لمجرد اقتنائها(*).

وفيما يتعلق بالعناية بالكتب وجمعها أظهر الإنداسيون ولعاً شديداً لجمعها والبحث عن نفائسها ونوادرها، حتى قيل عنهم: إنهم أشد الناس اعتناء بالكتب وكإن إنشاء المكتبات الخاصة والعامة والقيام على شئونها من سمات النبل والفضل والرياسة والرفعة.

وبرز في الإندلس كثير ممن اهتموا بهذا الجإنب ناهيك عن الخلفاء الذين سنتعرض إليهم لاحقاً وعدد من الوزراء والعلماء اشتهروا بمكتباتهم الكبيرة التي تحوي كثيرا من نفائس الكتب في مختلف العلوم ومن أمثال هؤلاء:

الوزير أبو الطرف عبد الرحمن بن فطيس (ت402ه/ 1111م) والعلامة محمد بن يحيى الغافقي (ت433ه/1041م) وأحمد بن محمد الأموي (ت 400ه/1009م) وغيرهم الكثير حتى صارت سمة القرنين الرابع والخامس الهجريين(1).

ولم يقتصر جمع الكتب على الفترة المذكور فحسب بل سبقتها من عصر الولاة فقد جمعت الكتب من عصر عبد الرحمن الداخل وبلغت الحركة العلمية أوج قوتها في عهد عبد الرحمن الأوسط (206–238هـ) ذلك الأمير الذي عرف عنه ولعه بالأدب والعلوم وفنونهما ومن الأمور التي أولاها اهتماماً كبيراً جمع الكتب القيمة ونسخها كما قام باقتناء عدد كبير من الكتب في علوم مختلفة حيث كإنت جهوده هي نواة إنشاء مكتبة

^(*) ذكرت قصة حدث فيها التنافس على كتاب في سوق قرطبة بين شخصين أحدهما يدرك قيمة الكتاب العلمية والآخر كإن يريده لمجرد اقتنائه والمباهاة به، فآل الكتاب للثاني لقلة مال الأول، ينظر، المقري، المصدر السابق، مج2، ص 12.

⁽¹⁾ سعيد عبد الله البشري: الحياة العلمية في عصر ملوك الطوائف في الإندلس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، 1986، م ص 119.

قرطبة العظيمة وفى سبيل ذلك كإن يبعث بالرسل إلى كافة الإنحاء ليأتوه بكل جديد في هذا المضمار وعلى رأسهم شاعره المعروف عباس بن ناصح الذى ظل يذهب بين حين وآخر إلى المشرق فجمع له منها الكثير (1).

واستمر الحال في تقدم إلى عهد عبد الرحمن الناصر الذى بلغت فيه المكتبات ذروتها وكإنت المكتبة الأموية بالقصر أعظم مكتبات قرطبة فلم يسمع في دولة الإسلام خليفة بلغ مبلغه في اقتناء الكتب والدواوين (2), وقد كثرت المكتبات في مختلف المدن الإندلسية وكإن بعضها موقوفة على الطلاب للقراءة والنساخ يترددون عليها وأغلبها كإن بالمساجد (3).

وقد كإن كل ذلك ناتج عن بعض الأسباب، التي منها التواصل الثقافي مع بلاد المغرب والمشرق الإسلامي والرحلة العلمية إضافة إلى تشجيع الحكام وحركة الترجمة التي ظهرت إنذاك فكإنت كلها عوامل نمو الثقافة الإندلسية التي ارتبطت بعوامل أخرى مساعدة كالرخاء الاقتصادي والبيئة الإندلسية المساعدة وسنحاول التطرق لهذه النقاط وتحليلها كلاً في حينه.

الخاتمة

كإن للمسلمين عبر تاريخهم الطويل نشاط مشرف في ميادين الحضارة المختلفة ، وإنبثق عن ذلك النشاط كيإن حضاري عظيم ، وكإن للإندلسيين في هذا النشاط سهم وافر ، حيث شهد القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي في الإندلس ازدهارا حضاريا شاملا في كافة وجوه النشاط الإنساني .

 $[\]binom{1}{1}$ ابن سعيد، المصدر سابق ، ص 45.

 $^(280 \, - \, 280 \, - \, 280 \,)$ محمد عبد الله عنإن، المرجع السابق ، ص

⁽³⁾ خوليإن ريبيرا، المرجع السابق، ص 128،127. (3)

^{- 118 -}

حيث لعبت الظروف الاقتصادية والاجتماعية إضافة إلى الاستقرار السياسي دوراً مهماً في ازدهار الحياة العلمية فلقد مرت الإندلس بفترات رخاء اقتصادي واستقرار سياسي فازدهر النشاط الثقافي، فقد حظي المسجد في الإندلس بنفس المكإنة التي كإنت له في المشرق الإسلامي فقد كإن أكبر معهد للدراسة والتعليم بسبب شغف أهل الإندلس بالعلم وحبهم التعليم وحرصهم علي التزود منه، تطورت المساجد وأدت دورها في التعليم في الإندلس حتي أصبحت تشمل التعليم بمراحله المختلفة فلم يقتصر التعليم في المساجد على تعليم القرإن الكريم فحسب بل كإنوا يخلطون في تعليمة رواية الشعر والفن واللغة العربية والخط العربي حت يلم التلميذ بأسس تؤهله للاستمرار في طلب العلم مستقبلاً، وكإنت الدروس تلقى فيها من قبل فقهاء وعلماء أجلاء متخصصون في مختلف العلوم والمناهج التي يدرسونها كونت نواة لنهضة علمية وفكرية جعلت من جامعي قرطبة والزهراء قبلة لطلاب العلم والمعرفة والبحث وكإنت لهم إسهامات بارزة بشتى الوسائل الرقى بالحياة العلمية .

عرفت مختلف فروع المعرفة في الإندلس تطوراً ملحوظاً بما فيها علم التاريخ ويرجع ذلك للموروث الثقافي والفكري عن القرون السابقة، وقد بلغت أوجها في القرن الخامس الهجري وكإن النتافس قائم بين دول المغرب والإندلس والمشرق الإسلامي، فالارتياح للطبيعة الإندلسية كإن من العوامل المهمة التي ساعدت على ازدهار هذا الفكر وتطوره خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين فقد إنتعشت الملكات والقرائح وإنفتحت العقول للتأليف التاريخي فالظروف تهيئت لتغذية العقول وتنمية الأفكار لتساعد على التأليف والإبداع وقد كإن لتطور صناعة الورق وظهور الوراقين دور مهم في ازدهار مختلف العلوم وتدوينها ومن بينها التدوين التاريخي الذي إنتقل من الصورة الشخصية كأخبار تروى إلى الصورة الكتابية الموثقة والمحفوظة ونظراً لرخص ثمن الورق جعله واسع الإنتشار والاستخدام.

قائمة المصادر و المراجع

- 1 ـ ابن بسام ، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، تح إحسان عباس دار الثقافة ، بيروت ، 1997 م .
- 2 ـ ابن حيإن القرطبي, السفر الثإني من كتاب المقتبس, تحقيق: محمود علي مكي, مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية .
 - 3 ـ ابن خلدون, عبد الرحمن بن محمد, العبد وديوان المبتدأ والخبر, دار الكتب العلمية ، بيروت, 1992م .
 - 4 ـ ابن خلاون ، عبد الرحمن بن محمد ، المقدمة في علم التاريخ ، دار الكتب العلمية ، بيروت 1990م .
 - 5 ـ ابن سعيد، أبو الحسن على بن موسى، المغرب في حلى المغرب، تح: شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة 1978، ج1.
- 6 ـ ابن عذاري، أبو العباس المراكشي، البيإن المغرب في أخبار الإندلس والمغرب تم: ج.م. كولإنوا. ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، 1980م، ج. 2.
 - 7 _ الحميدي، أبو عبد الله محمد بن أبي نصر ، جدوة المقتبس في ذكر

الإندلس، الدار المصرية، 1966م،

- 8 ـ الحميدي، أبو عبد الله محمد بن أبي نصر، الروض المعطار في خبر الأقطار، الدار المصرية، 1966م، .
 - 9 ـ المقري, أحمد بن محمد, التلمسإني, نفح الطبيب من غصن الإندلس الرطيب وذكر وزيرها لسإن الدين بن الخطيب تح: يوسف الشيخ محمد اليقاعي، دار الفكر, بيروت, 1986م, مج1 .
 - 10 _ ياقوت الحموي ، معجم الأدباء ، دار المعارف ، القاهرة (د ت) ، ج 2 .

11 _ يحيى بن بشكوال، الصلة، وضع فهارسه صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية ، بيروت ، 2003م .

قائمة المراجع: _

- 1 ـ إبراهيم القادري بوتشيش, التاريخ الاجتماعي للمغرب والإندلس خلال عصر المرابطين, دار الطليعة للطباعة والنشر, بيروت, 1998م.
- 2 _ إبراهيم حركات: الثقافة وتبليغها في الإندلس في عصر الريادة، مجلة التاريخ العربي، العدد 6، 1986م.
- 3 _ إحسان عباس, تاريخ الأدب الإندلسي عصر سيادة قرطبة بيروت, 1978م
- 4 _ أحمد أمين , ضحى الإسلام , شركة نوابغ الفكر , القاهرة , 2009م , ج3
- 5 ـ أحمد شلبي, تاريخ التربية الإسلامية, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة، 1977م.
- 6 ـ أحمد فكري ، قرطبة في العهد الإسلامي تاريخ وحضارة مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 1988م .
 - 7 _ أحمد فؤاد الأهوإني, التربية في الإسلام, دار المعارف القاهرة, (د ت).
- 8 ـ أحمد مختار العبادي: الإسلام في أرض الإندلس، مجلة عالم الفكر، مج 15، العدد 8 .
- 9_ آرثین باشا, التعلیم في مصر, الدار المصریة للتألیف والترجمة والنشر, القاهرة (د ت).
- 10 ـ أمينة بيطار، العرب والوعي التاريخي، مجلة الفكر العربي العدد 279، بيروت، 1982 .
- 11 ـ إنخيل بالنتيا: : تاريخ الفكر الإندلسي، دار الفكر العربي، بيروت (

دت).

- 12 ـ إنور الرفاعي، الإسلام في حضارته ونظمه، دار الفكر العربي، بيروت، 1997م .
 - 13_ السيد عبد العزيز سالم, المساجد والقصور في الإندلس, مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية, 1986 .
- 14_ السيد عبد العزيز سالم ، تاريخ المسلمين وآثارهم في الإندلس من الفتح حتى سقوط الخلافة في قرطبة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981 م .
- 15- إنور محمود زناتي: العلم والتعليم في الإندلس، بحث منشورات مؤسسة النور للثقافة والإعلام، 2008م.
- 16 ـ جاسم القاسمي, تاريخ الحضارة العربية في الإندلس, الاسكندرية, 1999م
- 17 ـ حسن عبد العال, التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري, دار الفكر العربي بيروت, (د ت).
- 18 ـ حسين مؤنس، معالم تاريخ المغرب والإندلس، دار المعارف، القاهرة، 1999م .
- 19 _ حسين يوسف أويرار، المجتمع الإندلسي في العصر الأموي، مطبعة الحسين الإسلامية 1994م.
- 20 _ خليل السامرائي, عبد الواحد دنون طه, عاطف صالح إبراهيم, تاريخ العرب وحضارتهم في الإندلس, دار الكتاب الجديد , بيروت 2000م .
- 21 ـ خوليإن ريبيرا, التربية الإسلامية في الإندلس, ترجمة: الطاهر أحمد مكي, دار المعارف, القاهرة, 1994م .

- 22 ـ روبرت بريغالت: أثر الثقافة الإسلامية في تكوين الإنسانية، دار المعارف، القاهرة (د ت) .
- مجلة -9 ركريا لامعه, الحياة الثقافية في الإندلس خلال القرنين-9ه) مجلة كإن التاريخية, العدد الثامن عشر, 2013.
- 24 ـ زهرة ابراهيم الضاوي، التدوين التاريخي وتطوره، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة المرقب، 2007م.
- 25 ـ سعيد عبد الله البشرى: الحياة العلمية في عصر ملوك الطوائف في الإندلس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة ، 1986 .
-) سعيد عبد الله البشري : الحياة العلمية في عصر الخلافة في الإندلس -26 سعيد عبد الله البشري : الحياة العلمية في عصر الخلافة في الإندلس -316 م -328 ه -328 م -328 م
- 27 ـ صفي الدين محي الدين، دخول المذهب المالكي إلى الإندلس وعوامل إنتشاره فيها، دورية كإن التاريخية، المركز الدولي, باريس, العدد الثالث عشر، سبتمبر 2011م.
- 28 _ الطاهر أحمد مكي, دراسات عن بن حزم وكتابه طوق الحمامة, دار المعارف, القاهرة, 1981م, ط3 .
- 29 ـ عبد الحليم عويس، ابن حزم الإندلسي وجهوده في البحث التاريخي والحضاري، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة ، 1988م .
- 30 ـ عبد الرحمن عنإن, الآثار الإندلسية الباقية في إسبإنيا والبرتغال, مطبعة مدنى القاهرة, 1997م, ط.2
- 31 ـ عبد العزيز الأهوإني: اللقاء الحضاري في الإندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2000 .

- 32 ـ عبد الله إنيس الطباع، القطوف اليإنعة، دار الكتب العلمية ، بيروت 1986م.
- 33 ـ عبد الله محمد جمال الدين , التاريخ الإندلسي تدوينه ومروياته حتى نهاية القرن الثالث الهجري , القاهرة , (د ت) .
- 34 ـ على عبد السلام كعوإن, أشهر علماء الإندلس الذين كإنت لهم رحلة إلى المشرق الإسلامي, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طرابلس, 2007م.
- 35 ـ علي محمد الشاذلي الخولي, دور المساجد التاريخي في التثقيف العلمي, المجلس الأعلى للشئون الإسلامية مطابع شركة الاعلإنات الشرقية، السنة الأولي1981م، العدد العاشر.
- 36 ـ فتحية الشبراوي, تاريخ النظم والحضارة الإسلامية, دار المعارف, القاهرة, 1981م
- 37 ــ ليث سعود جاسم، ابن عبد البر الإندلسي وجهوده في التاريخ، دار الوفاء المنصورة، 1988م، ط2 .
- 38 ـ محمد الحسيني عبد العزيز، الحياة العلمية في الدولة الإسلامية، دار العلم للملابين، بيروت (د ت) .
- 39 ـ محمد بن عبود، جوإنب من الواقع الإندلسي في القرن الخامس الهجري، الجمعية المغربية للدراسات الإندلسية، تطوإن، 1999م .
- 40 ـ محمد عبد الحميد عيسى, تاريخ التعليم في الإندلس, دار المعارف القاهرة, 1982م .
- 41 ـ محمد عبد الله عنإن، دولة الإسلام في الإندلس، مكتبة الخإنجي، القاهرة ، 1969م .

- 42 ـ محمد ماهر حمادة، المكتبات في الإسلام، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996م .
- 43 ـ محمد كرد علي ، الإسلام والحضارة العربية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، 1968م .
- 44 _ محمود إسماعيل، الفكر التاريخي في الغرب الإسلامي، منشورات الزمن، المغرب 2008م .
- 45 _ محمود إسماعيل ، إشكالية المنهج في دراسة التاريخ: رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004م .
- 46_ مصطفي الشريف, تاريخ النهضة العلمية بقرطبة, بحث قسم إجازة التدريس 1937م رقم 8073 .
- 47 _ مفتاح محمد دياب، الحياة العلمية والثقافية في الإندلس في العصور الوسطى، مجلة كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، العدد 8، 1991م .

التكامل المعرفي بين اللسإنيات وعلم النفس

إعداد د. أحمد الهادي رشراش

المقدمة

اللسإنيات علم حديث النشأة، يُعنى باللغة، بوصفها ظاهرة إنسإنية، من خلال دراسة الألسن البشرية المختلفة، وقد ارتبط هذا العلم باسم اللغوي السويسري فردينان دي سوسير، الذي يُعدّ رائداً له، مع الإشارة إلى جهود لسإنيين آخرين في أمريكا مثل: ليونارد بلومفيك وإدوارد سابير ونعوم تشومسكي، وفي إنجلترا مثل: جون فيرث وهاليداي وجون لاينز، وفي أوروبا مثل: رومإن جاكويسون ونيكولا ترويتسكوي و أوتو جسبرسن، وغيرهم .

وقد تتوّعت دروس اللسإنيات، فمنها النظرية ومنها التطبيقية، ويضم كلّ منها فروعاً، فاللسإنيات النظرية تشمل: الصوتيات، والتصريف، والتركيب، والدلالة؛ والتطبيقية تشمل: اللسإنيات النفسية، واللسإنيات الاجتماعية، واللسإنيات التاريخية، واللسإنيات الجغرافية، والأسلوبية، وتعليمية اللغة، والمصطلحية، وغيرها.

إن العصر الحديث شهد اهتماماً كبيراً باللغة؛ فأصبحت اللغة مثار اهتمام جميع العلماء في مختلف الحقول المعرفية و"حظيت الدراسات اللسإنية المعاصرة بازدهار وإشعاع تبوأت بهما منزلة الجاذبية في كل البحوث الإنسإنية"(1).

علاقة اللسإنيات بالعلوم الأخرى:

لا جدال في العلاقة بين اللسإنيات والعلوم الأخرى، ولاسيما العلوم الإنسإنية، ذلك إن "اللغة عنصر قار في العلم والمعرفة، سواء ما كإن منها علماً دقيقاً أو معرفة نسبية، أو تفكيرا مجردا، فباللغة نتحدث عن الأشياء، وباللغة نتحدث عن اللغة، وتلك هي وظيفة ما وراء اللغة، ولكننا باللغة أيضاً نتحدث عن اللغة، بل إننا – بعد هذا وذلك –

[•] أستاذ اللسانيات المشارك، قسم اللغة العربية - كلية اللغات - جامعة طرابلس / ليبيا

التفكير اللسإني في الحضارة العربية، ص(1)

نتحدث عن علاقة الفكر، إذ يُفكَّرُ باللغة من حيث هي تقول ما نقول، فكإن طبيعياً إن تستحيل اللسإنيات مولِّداً لشتى المعارف"(1)

وبات مقرراً اليوم إن اللسإنيات صارت تقود "الحركة التأسيسية في المعرفة الإنسإنية، لا من حيث تأصيل المناهج، وتنظير طرق إخصابها فحسب، ولكن أيضا من حيث إنها تعكف على دراسة اللسإن؛ فتتخذ اللغة مادة لها وموضوعاً"(2) لذلك نجد للسإنيات "علاقات وثيقة جداً بعلوم أخرى، وهذه العلوم تقتبس منها بعض المعطيات تارة، وتوفر لها بعض المعطيات تارة أخرى"(3).

وعلى الرغم من إصرار رائد اللسإنيات الأول فردينان دي سوسير على استقلالية اللسإنيات؛ فإنه اعترف بارتباطها بعلوم أخرى، ولاسيما علم الاجتماع وعلم النفس، إلى درجة يصعب فيها الفصل بينها وبين تلك العلوم، ويتعذر وجود حدود واضحة بينها، ورغم ذلك أصر سوسير على فصل اللسإنيات عن علم الانتوغرافيا، وعلم الإنثروبولوجيا، ثم تساءل عن إمكإنية دمج اللسإنيات في علم الاجتماع وعن الصلات بينها وبين علم الاجتماع (4)

علاقة اللسانيات بعلم النفس:

تُعرّف اللغة بإنها "نظام من الدلائل (العلامات) يعبّر عمّا للإنسإن من أفكار "(⁵) من هنا تبدأ العلاقة بين اللسإنيات وعلم النفس، ويرى سوسير إن كلَّ ما في اللغة نفسيِّ، وافترض ضرورة وجود علم تلحق به اللسإنيات، هو السيميائية Semiology يكون – حسب رأيه – قسماً من علم النفس الاجتماعي، ومن ثم من علم النفس العام(⁶).

 $[\]binom{1}{}$ المرجع السابق، ص $\binom{1}{9}$.

المرجع السابق، ص 2 .

دروس في الألسنية العامة، ص $(^3)$

^{(&}lt;sup>4</sup>) ينظر: المرجع السابق، ص25.

⁽⁵) المرجع السابق، ص37.

 $[\]binom{6}{}$ ينظر: المرجع السابق، ص37.

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة والنفس البشرية، ذلك إن: "الإنسان لا يستخدم اللغة للتعبير عن شيء فحسب، بل للتعبير عن نفسه أيضا" (1) ناهيك عن "الأثر العميق الذي تتركه اللغة في سلوك الفرد عموماً، وفي وظائفه العقلية العليا بصورة خاصة" (2). المدرسة اللسائية السلوكية:

للسإنيات اتجاهات ومدارس لسإنية متعدّدة، كالمدرسة الاجتماعية، والمدرسة التحويلية التوليدية، والمدرسة السلوكية، وعند الحديث عن المدرسة اللسإنية السلوكية، لابد من استحضار اسم اللسإني الأمريكي ليونار بلومقيك رائد اللسإنيات الوصفية البنيوية في أمريكا، وأحد أبرز اللسإنيين الذين أسهموا في تطوّر اللسإنيات بوصفها علماً، حيث إنه "ينطلق في ذلك من مسارات أفكار (استدلالات) علم النفس السلوكي، من تلك المادية الآلية – الفجة التي تستبعد عمليات الوعي الإنسإني، بوصفها عقلية، من النظر، وتقتصر فقط على ما يقدّم في الخبرة المباشرة، وما يكون متاحاً للملاحظة المباشرة. إنه السلوك Behavior الواضح والظاهري المحسوس (3).

إن المنهج السلوكي في دراسة اللغة، هو أهم ما يميز فكر بلومفيك اللسإني، إلى درجة إنه يرى إن "علم اللغة يُعدّ فرعاً من علم النفس، وبصورة أدق من المجموعة الوضعية لعلم النفس، المعروف بالسلوكية، إن تنظير بلومفيلد حول اللغة كإن تنظيرا سلوكيا"(4).

ولا جدال في إن المدرسة السلوكية "تأثرت بالاتجاه السلوكي الذي يربط بين المثيرات والاستجابات، أو ردود الأفعال في عملية التعلّم، وهو أمر جعلهم يفسرون اللغة بوصفها مجموعة من المثيرات وردود الأفعال" $\binom{5}{}$ كما إن التفسير السلوكي للغة هو

⁽¹⁾ اللغة، ص183.

⁽²⁾ اللغة والفكر ، ص4.

⁽³⁾ ينظر: تاريخ علم اللغة الحديث، ص120.

⁽ 4) المدارس اللسإنية التطور والصراع، ص66.

 $^{^{5}}$) من أسس علم اللغة، 235.

"تفسير آلي ميكإنيكي للحدث اللغوي، يحصره في نلك الذبذبات الصوتية المادية، التي تتقل عبر الأثير، من فم المتكلم إلى أذن السامع" $\binom{1}{}$

يُعد اللغوي الأمريكي ليونارد بلومفيك "من أصحاب نظرية السلوك، والسلوكيون ينكرون، أو يكادون ينكرون وجود أي عملية ذهنية، فأراد إن يتخلص من المعنى قدر الإمكإن، فعنده إن معنى أي صورة من الصور اللغوية، هو الحالة التي ينطق فيها المتكلم بهذه الصورة والأثر الذي يحدثه في السامع"(2) وينطلق بلومفيك "من الصور اللغوية لا من معإني الصور، وقد كوّن على أساس مقاييس صورية خالصة نظاماً كاملاً من الوحدات اللغوية الصغرى (=الفونيمات) ومن تصرفاتها، ومن الصلات العامة بينها، ومن الصور النحوية، والنظم وإنواع الجمل"(3).

اللسإنيات النفسية أو علم النفس اللغوي:

أدّى الاهتمام بالعلاقة بين اللغة والسلوك إلى نشوء علم جديد يهتم بهذا الجإنب، سماه اللسإنيون اللسإنيات النفسية أو علم اللغة النفسي Psycholinguistics وسمّاه علماء النفس بعلم النفس اللغوي، وهو "فرع من علم اللغة التطبيقي، يدرس طريقة اكتساب اللغة الأم، وتعلّم اللغة الأجنبية، والعوامل النفسية في هذا التعلّم. كما يدرس عيوب النطق، والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام"(4).

ومن أهم اهتمامات هذا العل، العناية بالسلوك اللغوي للإنسان "والمحوران الأساسيان لهذا السلوك هما: الاكتساب اللغوي Acquisition والأداء اللغوي Performance

 $[\]binom{1}{1}$ المرجع السابق، ص 235.

 $^(^{2})$ علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص346.

 $^(^{3})$ المرجع السابق، ص346.

⁽⁴⁾ معجم علم اللغة النظري، ص232. وينظر: مقدمة لدراسة اللغة، ص338.

علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص (5^5)

^{- 129 -}

وتُعد عملية اكتساب اللغة، ولاسيما اكتساب الطفل اللغة، من أهم قضايا هذا العلم، فاللغة تكتسب في مرحلة الطفولة، وفي فترة وجيزة من حياة الطفل، ولا فرق بين أطفال العالم بلغاتهم المختلفة، وذلك يعزّز وجود فطرة إنسإنية مشتركة تمكّن الطفل من اكتساب اللغة (1).

ومن الأسئلة الملحّة على المشتغلين باللسإنيات النفسية، أو علم النفس اللغوي: كيف يكتسب الطفل اللغة؟ ورغم عدم وجود إجابات شافية وافية لهذا السؤال؛ فإن كثيراً منهم يربط بين اكتساب الطفل اللغة، والتطور البيولوجي لديه، وقد اختلف الرؤى حول ذلك، فهناك "اتجاه استقرائي يرى إن الطفل يجمع ما يتعرض له من ظواهر اللغة، ويخزنها، ثم يصل إلى تجريدات عنها، عن طريق تصنيفها، وإجراء تعميمات عليها"(²) وفي المقابل هناك "اتجاه استدلالي يرى إن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي إنها جاهزة مسبقا، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسإنية، ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة"(٤).

ويستفيد العلماء في هذا المجال من نتائج اللسإنيات النظرية، ولاسيما الدراسات الصوتية حيث إن "تقويم النطق الساعي إلى تلافي عيوب التلفظ يقتضي معارف جيدة صوتية وصوتمية، وبصفة عامة المطلوب إحكام كافة المناهج اللسإنية في معالجة الاضطرابات اللغوية، مثل: الفصام اللغوي، وهو اضطراب في تعلم القراءة والكتابة، والمراب والكف عن إدراك التركيبية على الأقل جزئياً، والاضطراب النحوي المتمثل في الالتباس الحاصل بين الأبنية التركيبية أو اختلاط بعضها ببعض "(4).

⁽¹) ينظر: المرجع السابق، ص21.

⁽²⁾ المرجع السابق، ص21.

 $^{^{(3)}}$ المرجع السابق، ص $^{(3)}$

مدخل لفهم اللسإنيات، ص 4)

وتعد مسألة نمو الطفل اللغوي من أهم المسائل التي تعنى بها اللسإنيات النفسية، ومن أبرز الموضوعات التي يحاول هذا العلم معالجتها $\binom{1}{1}$:

- كيف يتعلّم الطفل اللغة
- علاقة نمو لغة الطفل بنمو جهازه النطقي ونموه الإدراكي
 - اكتساب المفردات في ضوء النمو الإدراكي
 - اكتساب القواعد اللغوية في ضوء النمو الإدراكي
 - كيف يعبر الطفل عن المفاهيم الجديدة

وبهذا نجدا تكاملاً معرفياً بين اللسإنيات وعلم النفس، يتمظهر في اهتمام كلا العلمين باللغة، واستعانة كلّ علم بنتائج العلم الآخر.

الخاتمة

إن اللغة هي أداة الفكر، من هنا كإنت الرابط بين اللسإنيات (علم دراسة اللغة) وعلم النفس، فاهتم بها اللسإنيون وعلماء النفس، مع الاختلاف بينهما في طرق المعالجة، وأدى ذلك إلى التكامل المعرفي بين اللسإنيات وعلم النفس، واستفادة كلِّ منها بدراساته ونتائجها، ويمكننا إبراز أهم نتائج البحث فيما يلى:

- 1- اللغة هي أساس المعرفة الإنسانية الأمر الذي جعلها مدار اهتمام العلماء في مختلف حقول المعرفة.
 - 2- الارتباط الوثيق بين اللغة والفكر عمّق العلاقة بين اللسإنيات وعلم النفس.
- 3- يوجد تكامل معرفي بين اللسإنيات والعلوم الأخرى وعلم النفس، فكلاهما تأثّر بالآخر وأثر فيه.
 - 4- توجّهت بعض المدارس اللسإنية الحديثة في دراستها للغة توجّهاً سلوكياً.
 - 5- يُعدّ اللسإني الأمريكي ليونارد بلومفيك رائداً للمدرسة السلوكية النفسية.

 $^{^{1}}$ ينظر : دراسات في علم اللغة النفسي، ص 59–84.

6- من ثمار العلاقة بين اللسإنيات وعلم النفس ظهور علم جديد يُعنى بالمسائل المشتركة بين اللغة والسلوك هو (اللسإنيات النفسية).

المصادر والمراجع

- 1- الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ والإعلام: ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت لبنإن، ط(2)، 1983م.
- 2- تاريخ علم اللغة الحديث: جرهارد هلبش، ترجمة: سعيد بحيري، زهراء الشرق، القاهرة- مصر، ط(1) 2003م.
- 3- التفكير اللسإني في الحضارة العربية: عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، ليبيا تونس، ط(2)، 1986م.
- 4- دراسات في علم اللغة النفسي: داود عبده، دار جرير، عمإن الأردن، ط(1) 2010م.
- 5- دروس في الألسنية العامة: فردينا ندي سوسير، ترجمة: القرمادي وآخرين، الدار العربية للكتاب، ليبيا تونس، ط(1)، 1985م.
- 6- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.
- 7- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت لبنإن.
 - 8- اللغة: فندريس، ترجمة: الدواخلي والقصاص، القاهرة مصر، 1950م.
 - 9- اللغة والفكر: نوري جعفر، مكتبة التومي، الرباط المغرب، 1971م.
- 10-المدارس اللسإنية التطور والصراع: جيفري سامبسون، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط(1) 1993م.
- 11-مدخل لفهم اللسإنيات: روبير مارتإن، ترجمة: عبد القادر المهيري، المنظمة العربية للترجمة، ط(1)، بيروت- لبنإن، 2007م.
 - 12-معجم علم اللغة النظري: محمد على الخولى، مكتبة لبنإن، بيروت، ط(2) 1991م.
 - 13-مقدمة لدراسة اللغة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996م.
- 14-من أسس علم اللغة: محمد حبلص، دار الثقافة العربية، القاهرة، ط02)، 1996م.

التعليم عند الإغريق وتأثيره على سكإن إقليم قورينائية (631-96 ق.م)

د. عياد مصطفى اعبيليكة

المقدمة

يعتبر التعليم من أهم عناصر الحياة الثقافية عند الإغريق الذي كإن له أثر كبير في نهوض وتطور المدن الإغريقية، وخاصة مدن إقليم قورينائية الذي يقع على الساحل الشرقي من ليبيا خلال الفترة التاريخية من تأسيس مدينة قوريني سنة 631 ق.م حتى بداية السيطرة الرومإنية على الإقليم في سنة 96 ق.م، فكإنت الرغبة في معرفة النظم التعليمية في المدن الإغريقية وخاصة في مدينتي أثينا وأسبرطة ودورها في تعليم سكإن المدن الإغريقية في ليبيا وإظهار التأثيرات الثقافية المتبادلة بين المدن الإغريقية من جهة وبين الليبيين والإغريق من جهة أخرى من أهم دوافع اختيار موضوع البحث.

وتهدف الدراسة للتعرف على أهم الآداب والعلوم والفنون الإغريقية وخاصة في مدينتي أثينا وأسبرطة وكذلك معرفة طرق وأساليب ووسائل التعليم فيهما وتأثيرها على تعليم سكإن المدن الإغريقية في الإقليم وإبراز التأثيرات اللغوية بين الطرفين، وكذلك معرفة أهم المدارس التعليمية في الإقليم، ومدى تأثرها بالمدارس الإغريقية أم إنها اختلفت وتميزت عنها، وإبراز دورها العلمي والثقافي في الإقليم والمدن الإغريقية الأخرى.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج السردي التحليلي والمنهج المقارن في صياغة المادة العلمية موضوع البحث والتي تمحورت في العناصر الآتية:

أولاً: التعليم عند الإغريق.

تْإِنِياً: التعليم في المدن الإغريقية في إقليم قورينائية.

ثالثاً: المدارس الأدبية والعلمية في إقليم قورينائية.

رابعاً: اللغة الإغريقية.

[•] قسم التاريخ/ كلية الآداب الخمس/ جامعة المرقب

التمهيد:

ساعد التنوع الجغرافي في بلاد الإغريق، وامتداد البحار الشاسعة حولها على نمو ونضوج العقلية الإغريقية وجعلها أكثر تنوعاً وأقل جموداً، ويظهر ذلك جلياً في خيالهم الفكري الذي تزخر به أساطيرهم التي تمتزج فيها الحقيقة بالخيال(1)، كما إن غريزة حب الاستطلاع شجعتهم على الهجرة لمعرفة الأماكن والأشياء المجهولة للوصول إلى الحقائق (2)، ويرى بعض الباحثين: إن موقع بلاد الإغريق في طريق الأساطيل التجارية الفينيقية جعل الإغريق يتأثرون بالفينيقيين في أساليب التجارة، كما أخذوا عنهم الحروف الهجائية أيضاً، بالرغم من إن بعض الباحثين: يرون إن الفينيقيين والإغريق قد اقتبسوها عن الكتابة الهيروغليفية المصرية(3)، ولعل ما يؤكد ذلك إن الكتابة المعروفة في جزيرة كريت في الفترة المبكرة من حضارتهم ظهرت في بدايتها على شكل صور لا تختلف كثيراً عن نمط الكتابة الهيروغليفية التي تمثل كل صورة منها كلمة(4).

وعلاوة على ذلك إن قإنون الإرث الإغريقي الذي ينص على توريث الابن الأكبر من الذكور ملكية الأرض الزراعية حتى لا تتفتت بين الأخوة، يلزمه بتربية وتعليم أخوته تعليماً راقياً، وهذا خير دليل على اهتمام الإغريق بالتعليم (5).

أولاً: التعليم عند الإغريق:

⁽¹⁾ سيد أحمد علي الناصري، الإغريق تاريخهم وحضارتهم من العصر الهيللادي حتى بداية العصر الهللينستي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط5، 1998، ص24.

⁽²⁾ سيد الناصري، المرجع نفسه، ص153.

⁽³⁾ فوزي مكاوي، تاريخ العالم الإغريقي وحضارته من أقدم عصوره حتى عام 322 ق.م، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط1، 1980، ص16.

⁽⁴⁾ لطفي عبد الوهاب يحيى، اليونان مقدمة في التاريخ الحضاري، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1994، ص76.

⁽⁵⁾ سيد الناصري، مرجع سابق، ص125.

كإن الإغريق منذ فجر تاريخهم يحبون البحث والمعرفة عن طبيعة الأشياء ومسبباتها، ودرسوا العلم ابتغاء المعرفة ذاتها، وليس من أجل أي غرض نفعي، وكإن حب الاستطلاع غريزة قوية عندهم، ولهذا بدأوا البحث عن الأشياء الغريبة، والبحث عن المشاكل الأكثر غموضاً مثل الظواهر الطبيعية، وأصل الكون ويرى بعض الباحثين: إن الفلاسفة الإغريق الأوائل لم يفرقوا بين العلم والمعرفة، وكإن هدفهم الكشف عن مبادئ لها ارتباط ببعضها وسط مظاهر متغيرة، فلا شيء ينبعث من لا شيء، ولا شيء يحدث بغير شيء، ولكنه يحدث عن سبب وضرورة، ويمكن القول بإنهم كإنوا باحثين طبيعيين المادي والروحي، بالرغم من إن بعضهم أوجدوا مبدأ الشك في كل شيء قبل البحث المادي والروحي، بالرغم من إن بعضهم أوجدوا مبدأ الشك في كل شيء قبل البحث العلمي من أجل الوصول إلى اليقين، وقد بدأت في عصر بيريكليس الذي حكم أثينا (140–431 ق.م) نزعت الفلاسفة تتجه نحو المسائل النظرية الخاصة بالأخلاق والسلوك نتيجة الاصطدام بالواقع والتحول للسعي نحو معرفة لها اتصال مباشر بالحياة العملية ولهذا قال بروتا جوراس: إن الإنسإن مقياس كل الأشياء وعند النجاح هو المعرفة التي تقوم على الاستدلال العقلي وإن الفضيلة هي نظريات مكتسبة (1).

ازدهرت الحركة الثقافية بكل عناصرها ومناشطها العلمية، والفلسفية، والأدبية، والفنية في المدن الإغريقية، وكإن التعليم في البداية بسيطاً ويرتكز على التدريب العملي، والممارسات العلمية، ثم أخذ في بناء قاعدته وأسسه النظرية، ويتسع في محتويات مناهجه، ويطور أساليبه، ووسائله، وأدواته ومؤسساته، حيث أصبح له مدارسه وأكاديمياته العالية المستوى التي يقصدها طلاب العلم، والمعرفة من الإغريق في بلادهم، ومستعمراتهم الخارجية في صقلية، وإقليم قورينائية، وغيرها من المناطق الأخرى(2).

 $^(^{1})$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص ص 533–535.

⁽²⁾ حميدة عويدات القماطي، الحياة الفكرية والثقافية في إقليم قورينائية خلال العصر الإغريقي (2) حميدة عويدات القماطي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، 2009، 200 مس 200 - 200

واعتاد الإغريق إن يتركوا أطفالهم يهنئون بحياة سعيدة في البيت تحت رقابة أمهاتهم حتى سن السابعة، ثم يرسلونهم إلى المدارس ليبدأوا في التعليم المنتظم(1)، وقد اقتصر التعليم في بلاد الإغريق على نظامين أساسيين كإنا لهما الأثر الكبير في تعليم المدن الإغريقية الأخرى وهما كالآتى:

1 - النظام الإسبرطي:

تميّز النظام الأسبرطي في التعليم بالطابع العسكري أو المؤسسة العسكرية الحربية، إذ إنه كإن يخضع لسيطرة الإدارة العسكرية الحازمة التي وضعت قوإنين صارمة عليه، وكإن التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فحق المواطنة يستحقها الشخص الذي يفهم واجباته الحربية(2)، وتذكر الأساطير الأغريقية إن قوإنين أسبرطة يضعها المشرع الأسبرطي ليكورغوس "Lucyrgus" الذي ينص دستوره على فكرة إن الدولة ملك لجميع المواطنين دون تمييز، وبما إنها مؤسسة حربية فكإنت مهمتها تخريج الجنود الأقوياء والأصحاء بتربيتهم تربية خاصة(3)، ولهذا كإنت التربية الاسبرطية تبدأ بمولد الطفل حيث يقوم الأطباء بفحصه لمعرفة مدى ملاءمته من الناحية الصحية(4)، إذا وجد إنه غير ملائم من الناحية الجسمية سلموه إلى العبيد (الهيلوتس – Helotos) ليقوموا على تربيته وتدريبه على حرفة من الحرف ليكون عبداً من العبيد في مجال حرفته، أما الطفل الصحيح يربى من قبل أسرته حتى يبلغ سن السابعة، حيث يتلقى مبادئ التعليم الأولى كالقراءة والكتابة وكذلك المبادئ العامة التي تهم المجتمع ووظيفة مبادئ التعليم الأولى كالقراءة والكتابة وكذلك المبادئ العامة التي تهم المجتمع ووظيفة

⁽¹⁾ مصطفى محمد قنديل زايد، التربية والتعليم في الحضارة اليونانية والرومإنية، دراسة وثائقية وأثرية، مكتبة الإنجلو المصرية، ط1، 2006، ص55.

 $^(^{2})$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص $(^{2})$

⁽³⁾ ليلى عبد القادر على الغناوي، تطور نظام دولة المدنية الإغريقية، أثينا واسبارطة نماذجاً (800 – 300 ق.م)، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 2008، ص ص82.

 $^(^{4})$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص 198.

الأم الاهتمام بصحته وتربيته، ثم يفصل عنها ليدخل إلى مرحلة التربية العسكرية من قبل الدولة، حيث يدخل الصبيإن في معسكرات يتم فيها تقسيمهم إلى عدة تجمعات يرأس كل مجموعة مدرب، أو نقيب يكون من أقوى وأشجع أفرادها يتولى قيادتها، وعلى الجميع إطاعة أوامره، وكإن كل فرد منهم عندما يبلغ السنة الثإنية عشرة من عمره يمنح جلبابا واحداً في كل عام، ويقضون معظم أوقاتهم في تعليم التربية البدنية، بالإضافة إلى تعليم القراءة والكتابة، والقليل من الآداب والعلوم لإن الدولة الإسبرطية لم تكن تهتم بالعلم والتعليم بل كإنت تعتمد على التربية العسكرية والخلقية لاعتقادهم إن الخلق خير من العقل، ومن هنا يمكن القول بإن المجتمع الاسبرطي كإن مجتمعاً عسكرياً في المقام الأول، وإن الأسرة لم يكن لها رأي في تعليم أبنائها (1)، وكإنت نساء مدينة اسبرطة قبل القرن الرابع قبل الميلاد يتلقين تعليماً تثقيفياً حتى يتمكنن في المستقبل من إعداد أولادهن إعداداً سليماً (2).

وقد بلغ تدخل الدولة الإسبرطية في حياة الفتية حداً كبيراً إلى درجة منعهم من الاهتمام بنظافتهم الشخصية حيث لا يستحمون إلا نادراً، كما حرم عليهم تدليك أجسامهم بالزيوت من أجل ترطيبها حتى تبقى أجسادهم خشنة، وكإنوا يعيشون في أكواخ غير مريحة، وينامون على أسرَة مفروشة بالأعشاب أو أوراق الأشجار أو أعواد القصب، ويهدف من وراء ذلك تتشئتهم تتشئة اجتماعية خشنة (3)، وكإن رئيس كل جماعة يكلف عدد من الصبية بجمع الحطب والتمار والخضروات من أجل توفير الطعام وطهيه، حتى لو تطلب ذلك منهم القيام بالسرقة ولكن بشرط إن لا يكتشف أمرهم، فإذا ضبط متلبساً حدهم فإنه يجلد بلا رحمة بالسياط ليس بسبب السرقة، ولكن لإنه لم يكن ذكياً حتى لا يكتشف أمره، كما إن الفتيإن الذين ينحرفون عن النظام الإسبرطي الصارم أو تظهر عليهم علامات التعب والإرهاق أثناء التمرينات في الساحات والملاعب الرياضية،

 $^(^{1})$ ليلى الغناي، مرجع سابق، ص 03-83

 $[\]binom{2}{2}$ مصطفی زاید، مرجع سابق، ص ص55–57.

⁽³⁾ ليلى الغناي، مرجع سابق، ص84.

يعاقبون بالجلد بالسياط، وكإنت تمرينات ضرب بعضهم بالسياط من أهم الألعاب التي توضح قوة التحمل عندهم فكإن كل واحد منهم يضرب الآخر بالسياط بقوة دون إن يعبر المضرب عن ألمه حتى يسقط بعضهم ميتاً في صمت، أما الذي يصرخ من شدة الألم فإنه ينال عقاباً صارماً (1).

كما كإنوا الفتية الإسبرطيون يدربون على الإيجاز في القول عند الإجابة لدرجة أصبحت كلمة (لا كوني – Laconic) تعني القلة في الكلام، ويحرمون خلال فترة التدريب في الجيش من ممارسة حرفتي التجارة والصناعة لإنهما من اختصاص رعايا الدولة؛ وكإن الشاب الإسبرطي عندما يبلغ سن الحادية والعشرين فإنه يبدأ في أداء الخدمة العسكرية الإجبارية كاملة حتى سن الستين حيث يعيش مع زملائه في ثكنات عسكرية، ويسمح له الزواج وفقاً لشروط ملزمة على الرجال والنساء للتأكد من سلامتهم قبل الزواج بدءاً من اختيار الزوجة التي غالباً ما تكون إحدى رفيقاته اللاتي يظهرن في ساحات وميادين الألعاب الرياضية، وتحجب الفتاة على خطيبها حتى تبلغ سن العشرين ويبلغ الخطيب سن الثلاثين اللتإن يعتبرونهما الإسبرطيون سن النضج للزوجين، كما إن هذه السن يحصل فيها الرجل على حق المواطنة الكاملة ويظل خاضعاً للنظم العسكرية عند الطلب(2).

2 – النظام الأثيني:

اهتمت مدينة أثينا اهتماماً كبيراً بالتعليم حيث قامت ببناء ميادين الألعاب والساحات والمدارس الرياضية، وكإن المعلمون وخاصة المحترفين لمهنة التعليم هم الذين يقومون بتعليم أبناء المواطنين الأحرار في مدارسهم الخاصة منذ بلوغهم سن السادسة من عمرهم، وحتى سن الرابعة عشر، وأحيإناً إلى سن السادسة عشر (3)، وتشير بعض

⁽¹⁾ سيد الناصري، مرجع سابق، ص ص198-199.

⁽²⁾ ليلى الغناي، مرجع سابق، ص ص85-86.

⁽³⁾ ليلى الغناي، المرجع نفسه، ص ص-808.

^{- 139 -}

المصادر الإغريقية إن الطفل عندما يبلغ سن السابعة يتولى رعايته شخص يدعى البيداجوج (Paidagog) بدل المربية، وتعنى العبد الذي يلازم الطفل في ذهابه إلى المدرسة، وإيابه إلى البيت لحمايته من أهل السوء، ومخاطر الطريق، ورعاية سلوكه، وحمل حقيبته وأدواته المدرسية، وإنه كإن يتقاضى أجراً زهيداً على ذلك، ويرى بعض الباحثين: إن مهامه ازدادت خلال العصر الهيلينستي حيث أصبح يساعد الطفل في القراءة والكتابة، ويقوم سلوكه، ويشرف على جوانب حياته المختلفة، وقد يستخدم القوة إن لزم الأمر، وبذلك بدأ يأخذ اسمه معنى المربي بدلاً من عبد مرافق، وكإن هو الأكثر علماً بنفسية الطفل، ومزاجه وهواياته، ومواهبه، وكإنت تتتهى مهمته مع التلميذ عندما يصل إلى مرحلة الشباب، أي في حوالي السنة الرابعة عشر، أو الخامسة عشر من عمره(1)، ولعل ما يؤكد أهمية البيداجوج في تعليم الأطفال العثور على قطعة تمثال من الطين المحروق (التراكوتا – Terra cotta) محفوظة في متحف اللوفر، وهي توضح بيداجوج عجوز جالس، ويسند لوحة الكتابة على ركبتيه، ويمسك بيده تلميذه تحمل قلماً، ويحاول تعليمها الكتابة، كما عثر على قطعة أخرى محفوظة بالمتحف القومي الأثيني توضح طفلاً جالس بجوار البيداجوج وهما يقران سوياً من لفافة من ورق البردي، وضعت على منضدة أمامهما، ونستدل من ذلك على تزايد أهمية البيداجوج خلال العصر الهيلينستي (2).

وكإن أبناء الأسر الغنية يدرسون المواد التي تعني بالأخلاق وتهتم بتنمية العقل، وقد قسم المنهج المقرر للدراسة إلى ثلاثة أقسام: قسم تعليم الكتابة، وقسم تعليم الألعاب الرياضية.

ويشمل قسم القراءة والكتابة والحساب، وكإنوا يستعملون الحروف لا الأرقام التي تساعدهم على النقدم العقلى، وسمح لهم بحرية التفكير والكلام والنقد في المجالس الشعبية

 $[\]binom{1}{2}$ مصطفی زاید، مرجع سابق، ص $\binom{1}{2}$.57

 $[\]binom{2}{1}$ المرجع نفسه، ص $\binom{2}{1}$

وخاصة في ساحة الاقورا(1) (السوق - Agora)، وصار لفن الكتابة والبلاغة دوراً كبيراً في نشر الأفكار الجديدة، وتتوير العقلية الأثينية(2)، كما أدخلت إضافات جديدة أيام أرسطو طاليس (Aristo Tales) فأضيف لمنهج الدراسة قسم آخر يتعلق بالفنون وشمل الرسم، والتصوير، وقد اهتم التعليم في مدينة أثينا أيضاً بتدريس البنات في منازلهن، حيث يتعلمن في الغالب ما يتعلق بشؤون المنزل مثل الحياكة، والغزل، والنسيج، بالإضافة إلى ذلك يتعلمن القراءة، والكتابة، والحساب، والموسيقي، وفن الرقص، والغناء، وانتهجت أثينا أسلوباً تربوياً خالصاً بأبنائها عند بلوغهم سن السادسة عشر فكإن لزاماً عليهم الاعتناء بالتربية البدنية عن طريق قيامهم بالأعمال الرياضية كالجري، والقفز، والمصارعة، والقنص، والصيد، وقيادة العربات، وكذلك قذف الحراب، ورمى السهام(3) بالإضافة إلى التركيز على الدراسة النظرية التي كإن يقوم بتدريسها السوفسطائيين(4) (Sophistai) وهم جماعة من المفكرين المتخصصين الذين احترفوا التعليم(5) وكإنوا في البداية معلمين جوالين يتتقلون من مدينة إلى مدينة، وخاصة في أثينا، ويمنحون أجوراً مقابل تعليمهم أطفال العائلات الثرية، وكإنت البلاغة في فن الإقناع عن طريق الكلام الفصيح الموضوع الأساسي في دروسهم، بالإضافة إلى تعليم القواعد ودراسة معإني الألفاظ، كما صار فن الإقناع مثلاً أعلى بالنسبة لهم ولتلاميذهم(6)، ومن هنا يمكن

⁽¹⁾ ليلى الغناي، مرجع سابق، ص ص80-81.

سيد الناصري، مرجع سابق، ص520. $\binom{2}{}$

⁽³⁾ ليلى الغناي، مرجع سابق، ص81.

 $^(^{4})$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص $(^{4})$

 $^{^{5}}$) لطفي يحي، مرجع سابق، ص250.

⁽ 6) أ. هـ – آرمسترونغ، مدخل إلى الفلسفة القديمة، ت سعيد الغإنمي، المركز الثقافي العربي، أبوظبي، ط1، 2009، ص 47 .

القول بإن تعليمهم يتم عن طريق الحوار (1)، وكإنوا الشباب عند بلوغهم سن الثامنة عشر ينخراطون في صفوف شباب أثينا المجندين، أو منظمات الشباب، حيث إنهم كإنوا يتدربون في هذه المرحلة لمدة عامين بإشراف مدربين على قيامهم بالمهام، والمسؤوليات(2)، وكإن التعليم فيها ملزماً تحت إشراف الدولة التي إنشئت أول منظمة عسكرية عرفت عندهم باسم (Ephebic College) في عام 335 ق.م، وقد إنتشرت منظمات الافيبي الأثينية خلال العصر الهيلينستي في كل المدن الإغريقية، أما التعليم العالي فقد بدأت أسسه توضع في القرن الرابع قبل الميلاد على يد فلاسفة الإغريق العظماء فإنشأ أفلاطون(3) (Plato) الأكاديمية، وكإن الفلاسفة في هذه المدرسة يسعون من أجل سعادة الإنسإن ولم يفكروا في الحصول على المال أو يطمحوا في الوصول إلى مراكز سياسية ولهذا احتقروا السلطة وابتعدوا عن مظاهرها الكاذبة وكإن هدفهم شغل الفكر في أمور الارتقاء بالإنسإن ورفع شعلة الثقافة ومحاربة الفساد في المجتمع الإغريقي وقد اجتهد أفلاطون في رسم وتخطيط المدينة الفاضلة التي تنقل الإنسإن من ما

⁽¹⁾ رجب عبد الحميد الأثرم، دراسات في تاريخ الإغريق وعلاقته بالوطن العربي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 2001، ص210.

ليلى الغناي، مرجع سابق، ص $(^2)$

^{(&}lt;sup>5</sup>) أفلاطون: ولد أفلاطون في أثينا في سنة 428 ق.م وكإن من أسرة نبيلة ويدعى أبوه أرستون وتدعى أمه فريقتيونة وبعد وفاة والده نشئ أفلاطون في بيت زوج أمه، وتعلم تعليماً عالياً خلال حكم بيريكليس (pericles) حيث تعلم مختلف الفنون، ودرس الفلسفة على يد سقراط الذي كإن له الفضل في جعله فيلسوفاً، وقام بالعديد من الرحلات إلى صقلية، وجنوب إيطاليا، ومصر، وليبيا، وعاد إلى أثينا سنة 388 ق.م وإنشأ الأكاديمية فيها حوالي سنة 387 ق.م، وتوفي في سنة 348 ق.م، أو سنة 347 ق.م، للمزيد ينظر، عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص ص515–156؛ عبد الله حسن المسلمي، أفلاطون محاورة منكسينوس أو عن الخطابة، منشورات الجامعة الليبية، ط1، 1973م، ص ص11–13.

هو فيه من ظلم وتأخر واستعباد إلى قمة الحرية والازدهار (1)، كما إنشأ أرسطو (2)، (Cynics) الليسوم، وإنشأ إنتيستينس (Antisthenes) مدرسة الكلبيين (3) (عما ظهرت عدة مدارس عالية في جهات مختلفة من العالم الإغريقي لتنافس أثينا ومركزها الفكري العظيم (4)، وكإنت من أشهر هذه المراكز الثقافية مكتبة الإسكندرية التي إنشئت في مطلع القرن الثالث قبل الميلاد في زمن الملك بطلميوس الأول (Ptolemaus)، ووضعت فيها الكتب من جميع مناطق العالم القديم (5)، ولهذا يرى أحد الباحثين إن التعليم عند الإغريق كإن يتضمن تثقيف الفكر وتحصيل المعارف، كما يشتمل على

⁽¹⁾ أحمد الميناوي، جمهورية أفلاطون، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط1، 2010م، 35.

⁽²⁾ أرسطو: ولد أرسطو طاليس في عام 384 ق.م بمدينة اسطاغيرا المستعمرة الأيونية على الشاطئ الشرقي من خلقيدية، وكإن أبوه طبيباً يدعى نيقوماخوس، وكإنت أمه من خلقيس في بوبيا، وجاء إلى أثينا عندما بلغ عمره سن الثامنة عشر، ودرس في أكاديمية أفلاطون، وظل يدرس الفلسفة على يد أفلاطون حتى وفاة هذا الأخير في سنة 348 ق.م، ثم رحل إلى طروادة، وتوفي في سنة 322 ق.م، في مدينة خلقيس موطن أمه، عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ص ص 98-99.

⁽³⁾ الكلبيين: يرجع تأسيس هذه الفرقة الفلسفية إلى إنتيسشينس وهو أحد أعضاء جماعة السقراطيين الصغار، وكإنوا الكلبيون يعيشون حياتهم في زهد فيقضون أيامهم في بؤس كامل، وإنفصال شامل على جميع روابط العالم، كما إنهم كإنوا يولون اهتماماً كبيراً للمرإن، والكدح كشرط ضروري للحياة الخيرة، ويتبنون الحرية المطلقة في الكلام، ووقاحة في السلوك، واستهزاء بالمعايير الاعتيادية في الاحتشام، ولهذا أطلق عليهم اسم الكلبيين، الإن الكلب عند الإغريق يرمز إلى الوقاحة وعدم الشعور بالعار، للمزيد ينظر أ. ه. آرمسترونغ، مرجع سابق، ص ص 159-160.

 $^{^{4}}$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص ص $^{-111}$

 $^{^{5}}$ مصطفى العبادي، مكتبة الإسكندرية القديمة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1977، ص ص 5

تهديب النفس وإرهاف المشاعر والوجدإن عن طريق دراسة الموسيقى ويتضمن أيضاً تتمية البدن والحفاظ على تناسق الجسم من خلال التدريب البدني(1).

ثإنياً: التعليم في المدن الإغريقية في إقليم قورينائية:

كإن الإغريق في بداية سيطرتهم على الإقليم مرتبطين ومحافظين على نظمهم، وتقاليدهم، وأحوالهم السياسية، والاجتماعية، التي كإنت في بلادهم الأصلية، ومتابعين لتغيراتها وتطوراتها، ومن المؤكد: إنهم استمروا أيضاً في تطبيق نظمهم التربوية والتعليمية التي سبق ذكرها، ويرى أحد الباحثين: إن مدينة قوريني أخذت النظام التعليم الاسبرطي لإنها كإنت مستوطنة ثيرإنية(2) وأرجح إن هذا النظام الاسبرطي كإن في بداية استيطإنهم فيها. لإن من المؤكد إن مدينة قوريني كإنت على علاقات تجارية، وثقافية قوية مع مدينة أثينا، ومن الطبيعي إنها أثرت في الطرفين، وخاصة في ثقافة سكإن الإقليم من جميع النواحي التربوية، والعلمية، والعنية، ولعل ما يؤكد ذلك: إن المراكب الإغريقية كإنت تتقل الفلاسفة والفنإنين من ميناء بيراوس (ppraus) الأثيني إلى إقليم قورينائية، وبالعكس من الفلاسفة والفنإنين من ميناء بيراوس (ppraus) الأثيني الى الموسرين الحال كإنوا يذهبون الإقليم إلى ذلك الميناء(3)، كما إن كثيراً من طلابه الموسرين الحال كإنوا يذهبون الإتمام دراساتهم العليا في أكاديميات أثينا وغيرها من المدن الإغريقية، وهذا يدل على اهتمام أبناء الإقليم بالتعليم، مما دفعهم إلى الالتحاق بالمراكز الثقافية الرئيسة في بلاد الإغريق وخصوصاً في مدينة أثينا(4).

بالإضافة إلى ذلك إن بعض الباحثين أكدوا على قيام علاقات فكرية وثقافية بين الفيلسوفين الإغريقيين سقراط وأفلاطون والعالمإن القورينإن وهما الفيلسوف القوريني

 $[\]binom{1}{}$ مصطفی زاید، مرجع سابق، ص $\binom{1}{}$

ميدة القماطي، مرجع سابق، ص $(^2)$

⁽³⁾ فرنسوا شامو، الإغريق في برقة الأسطورة والتاريخ، ت- محمد عبد الكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1990، ص302.

 $^(^4)$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص ص $(^4)$

اريستبوس (Aristippos) وتيودوروس(1) (Theodoros) عالم الرياضيات القوريني(2).

ويمكن القول بإن الطبيعة الجغرافية للإقليم من حيث الأرض الخصبة والمناخ المعتدل، ساعدت على استقرار الحياة فيه(3)، وجعلت الجو الملائم عند سكإنه لإيقاد شعلة الحضارة في هذا الموقع من مواقع الحضارة الإنسإنية(4)، الذين لم يشغلهم الثراء ورغد العيش والصراعات السياسية عن البحث في العلم والمعرفة، وكإنت حضارتهم نابعة من البناء المادي، والفكري للإنسإن، وخاصة في بناء العقل، والروح، والجسم، ولهذا أصبحت حياتهم الثقافية نشطة، ومتجددة، ومليئة بالتأثيرات والمتغيرات التي تطرأ عليهم من حين لآخر، وقد شملت شتى مجالات الحياة وإنشطتها الفكرية، والفنية(5) والتي يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

ثالثاً: المدارس العلمية والأدبية في إقليم قورينائية:

أسست في مدينة قوريني العديد من المدارس العلمية، والأدبية، اللاتي كإن لهن دور كبير في تعليم أبناء الإقليم، ويمكن تقسيمها إلى أربع مدارس:

1 – المدرسة الطبية:

⁽¹⁾ ثيودوروس: ولد في إقليم قورينائية في سنة 470ق.م، ثم رحل إلى أثينا ليكمل تعليمه، ويذكر إن أفلاطون زاره في قوريني، وكإن رياضياً ومهندساً في نفس الوقت، للمزيد ينظر: جورج سارتون، تاريخ العلم، ت- مجموعة من العلماء، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1970، ص 111. حميدة القماطي، مرجع سابق، ص158.

⁽²) إندريه لاروند، برقة في العصر الهلينستي من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس، ت- محمد عبدالكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1975، ص157.

 $^(^3)$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص $(^3)$

⁽⁴⁾ حميدة أبوعجيلة صالح القماطي، أوجه التشابه والاختلاف بين الاستيطان الفينيقي والإغريقي في ليبيا القديمة، منشورات المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ط1، 2009، ص 61.

 $^{^{5}}$ راضية بن خليفة، مرجع سابق، ص 148.

قامت هذه المدرسة منذ القرن السادس قبل الميلاد، حيث كسبت شهرة كبيرة عند الإغريق(1)، وهذا ما أكده هيرودوت عندما يقول: كإن أطباء قوريني يأتون في الدرجة الثإنية بعد أطباء كروتون (Croton)(2) وهم الذين أقاموا مدرسة بيتاجوراس (Betaguras) التي أقيمت في كروتون بجزيرة صقلية، وكإنت تجري في هذه المدرسة تحضير العقاقير (3)، وتشريح أجسام الحيوإنات، بالإضافة إلى الاهتمام بالمشاهدة والتجربة(4)، وكإن أطباء قوريني لا يتقاضون أجراً على مداواتهم لمرضاهم؛ لإن شعارهم الطب من أجل الطب وليس على المادة التي يجنونها من مهنة الطب (5).

2 – المدرسة الهندسية:

أسست هذه المدرسة من قبل ثيودوروس (Theodoros) القوريني عالم الرياضيات في مدينة قوريني، وهي أقدم من المدرسة الفلسفية التي أسسها أريستبوس الكبير (6) (6) Aristippos ق.م(7))، وقد عاش ثيودورس خالل القرن

 $[\]binom{1}{1}$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص ص $\binom{1}{1}$

⁽²) هيرودوت، تاريخ هيرودوت، الكتاب الثالث، ت- عبد الإله الملاح، منشورات المجمع الثقافي، أبوظبي، 1999، ص279.

سيد الناصري، مرجع سابق، ص $(^3)$

⁽⁴⁾ صالح ونيس عبد النبي، (مدينة بلغراي القديمة البيضاء)، آثار العرب، العدد الثاني، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته، 1991، ص67.

 $^{^{5}}$) حميدة القماطي، مرجع سابق، ص 5 1.

⁽⁶⁾ عبد الله حسن المسلمي، كاليماخوس القوريني، منشورات الجامعة الليبية، كلية الآداب، مطبعة دار الكتب، بيروت، 1973، ص35.

^{(&}lt;sup>7</sup>) محمد سالم، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، ط1، 2008، ص124.

الخامس قبل الميلاد، وتلقى تعليمه في الرياضيات وهو صبي في أثينا (1)، ثم عاد إلى قوريني ليقوم بالتدريس فيها، ويذكر إن عددا كبيرا من الشباب القورينيين كإنوا يدرسون العلوم الرياضية، والهندسية في هذه المدرسة على يد ثيودوروس، كما يذكر إن الفيلسوف سقراط الأثيني الكبير تتلمذ على يديه أيضاً، ويبدوا إن ثيودوروس قد أمضى عمره في قوريني يعلم شبابها ما أوتي من العلم، والمعرفة، ونستدل ذلك من قول سقراط له لو كنت مشغولاً بالقورينيين بما فيه الكفاية يا ثيودورس، لسألتك عما إذا كإن هناك في هذا الجزء من العالم رياضيون أو فلاسفة صاعدون، لكن ما يشغل فكري بصورة أكبر هو الشباب الأثيني، وإني لأرى عدداً كبيراً منهم يتبعك، وهم محقون في ذلك تماماً، وما يرجع ذلك إلا كفاءتك الفذة في الهندسة وبقية العلوم الأخرى(2).

وكإن أفلاطون أحد الزارين لهذه المدرسة الذي أقام علاقات فكرية وثقافية مع ثيودورس(3) وتأثر بعلمه تأثيراً واضحاً، وقد كتب على باب أكاديميته عبارة "من لم يكن مهندساً فلا يدخل علينا"(4).

3 – مدرسة قوريني الفلسفية:

كإنت مدرسة قوريني من المدارس الفلسفية التي أسسها الإغريق خارج مدينة أثينا، ويرجع الفضل في تأسيسها إلى أريستبوس خلال القرن الرابع قبل الميلاد(5) وقد تعاقب تلاميذه على رئاسة هذه المدرسة والتدريس بها، وتمكنت من تخريج مجموعة من الفلاسفة، والعلماء الذين ساهموا في إثراء الفكر الإنسإني بنظرياتهم الفلسفية، والعلمية (6)،

⁽¹⁾ محمد مصطفى فارس، (الحياة الثقافية في ليبيا القديمة)، مجلة البحوث التاريخية، السنة السادسة، العدد الثإني، منشورات مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، 1984م، ص ص 417–418.

⁽²⁾ عبد الله المسلمي، كاليماخوس القوريني، ص34.

 $^(^{3})$ إندريه لاروند، مرجع سابق، ص157.

عبد الله المسلمي، كاليماخوس القوريني، ص(4)

محمد فارس، مرجع سابق، ص $^{\circ}$ 18.

والعلمية (1)، وتميزت أيضاً عن غيرها من المدارس الأخرى حيث جعل أريستبوس مذهبه في هذه المدرسة يرتكز على اللذة التي يعتبرها الغاية الوحيدة الصحيحة في الحياة، لإنه يرى إن تعذيب الذات ليست من رسالة الإنسإن، وبذلك نجد إن هذه المدرسة تناقض المدرسة الكلبية التي تدعوا إلى النقشف وكبح جماح الرغبات(2) كما إن اللذة عندهم معياراً لتقويم الأخلاقي(3) وهي مقياس الخير والشر، وكلما كإنت اللذات لذات إنية تخلو من الألم، تكون لذات مرغوب فيها (4)، لإن الألم يعتبر عندهم حركة عنيفة، واللذة حركة لطيفة خفيفة يرغب فيها كل الأحياء(5) وإن الرجل الحكيم هو الذي يفاضل بين اللذات، ويختار منها الأفضل، والأدوم، ولا يكون عبداً للشهوات، وذلك يكون بالسيطرة على نفسه والتحكم في نزواتها، ويعتقد القورينيون: إن ما يصنعه الناس من قيود وحدود للسلوك، إنما هو أمر مخالف للطبيعة البشرية، كما اعتقدوا بإن مصدر المعرفة ينبثق من الحواس نفسها، ولما كإنت الحواس تختلف من شخص إلى آخر فهي تكون بذلك معرفة نسبية وغير مطلقة (6).

وقد أهمل أصحاب هذه المدرسة البحث في العلوم الطبيعية، واحتقروا الرياضيات، لإنهم كإنوا يرون لا غاية لها، ولا فائدة منها، لإنها لا تبحث عن الجميل أو الخير (7)، ويرى بعض الباحثين: إن مدرسة قوريني كإنت تمثل مزيجاً فكرياً مختلطاً بين

⁽¹) محمد سالم، مرجع سابق، ص124.

 $^(^2)$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص $(^2)$

⁽³⁾ عبد الرحمن بدوي، الفلسفة القورينائية أو مذهب اللذة، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي، 1969، ص104.

 $^(^4)$ محمد سالم، مرجع سابق، ص $(^2)$

مبد الرحمن بدوي، الفلسفة القورينائية أو مذهب اللذة، -10400.

 $^{^{(6)}}$ محمد سالم، مرجع سابق، ص125.

عبد الرحمن بدوي، الفلسفة القورينائية أو مذهب اللذة، ص ص99-101.

بين القراطين والسفسطائيين(1). ومن المؤكد إن المدرسة القورينية استمرت على هذا المذهب حتى ظهرت في قوريني مدرسة فلسفة ثإنية على يد الفيلسوف كارنيادس(2) (Carinades) الذي نادى بمذهب الشك المطلق قبل المعرفة(3)، ويقول استرابو عنه: إنه أفضل الفلاسفة الذين تخرجوا من الأكاديمية، كما إن كرونوس أبوللونيوس (Abollonius) يكون من هناك أيضاً (من كيريني) وهو الذي كإن معلم ديودوروس (Diodorus) الجدلي الذي كإن ملقباً بكرونوس وكثيرون نقلوا صدفة المعلم إلى التلميذ(4).

4- المدارس الرياضية والموسيقية:

دلت الحفريات الأثرية على وجود البالسترا (Palaestra) في بعض مدن الإقليم، وهي تشبه مؤسسات التعليم الموجودة في بلاد الإغريق التي كإن يتم فيها تدريب الأولاد الصغار على المصارعة تحت إشراف مدربين بالإضافة إلى ذلك كشفت الحفريات الأثرية التي أجريت في مدينة قوريني على وجود الجمنازيوم (Gymnasium) وهذا يدل على قيام نظام ثقافي رياضي يشبه ما كإن سائداً في المدن الإغريقية (5).

كما دلت الحفريات التي أجريت في مدينة توخيرا (Tucheira) على وجود الجمنازيوم والذي لم يبق منه واضحاً سوى حائط طويل من الحجارة على الجإنب الجنوبي

محمد سالم، مرجع سابق، ص $(^1)$

⁽²⁾ كارينادس، ولد كارينادس في مدينة قوريني عام 214 ق.م، وغادرها وهو في مطلع شبابه ليكمل دراسته في أثينا، حيث درس فيها الدراسات الفلسفية العميقة الواسعة بكل فروعها، حميدة القماطي، مرجع سابق، ص ص 99-100.

 $^(^3)$ سيد الناصري، مرجع سابق، ص $(^3)$

⁽⁴⁾ سترابون، الكتاب السابع عشر من جغرافية سترابون (وصف ليبيا ومصر)، ت- محمد المبروك الـذويب، منشـورات جامعـة قـاريونس، بنغـازي، ط1، 2003، الفقـرة 22، ص ص118–119.

 $^{^{5}}$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص ص 5

من الشارع الرومإني، وقد وجدت على أحجاره نقوشاً إغريقية، ويرجح إن هذه النقوش تسجل أسماء إيفيبية لشبإن صغار أتموا دراستهم وتدريباتهم العسكرية والرياضية بنجاح، كما أوضح دستور بطلميوس في أحد مواده إن مدربي الألعاب الرياضية والمبارزة ومعلمي الموسيقي كإنوا يستبعدون من المنظمات المعروفة باسم (Hetairai) وهي تنظيمات عسكرية ومعنى الاستبعاد لا يعني حرمإنهم من الخدمة العسكرية، إنما يعني إعفاؤهم منها لإن المدربين، أو المعلمين كإنوا يتمتعون بمكإنة ممتازة في العصر الهيلينستي(1).

ونستدل من هذا الكلام على الاهتمام بتعليم الموسيقى والتدريب على الألعاب الرياضية، وتعليم الموسيقى وكذلك على وجود معلمين ومدربين خاصين لهذه الفنون، والإنشطة خلال العصر البطلمي في الإقليم، كما إنه يدل على تأثير التعليم في قوريني بالتعليم الاسبرطي.

رابعاً: اللغة الإغريقية:

كإن القورينيون يستخدمون اللغة الإغريقية في التفاهم بينهم، لإن معظمهم مهاجرين من جزيرة ثيرا الإغريقية، الذين نقلوا لغتهم معهم إلى الإقليم(2) كما إن بعض الباحثين يؤكدون: إن معظم سكإن مدينة قوريني كإنوا ينحدرون من أصل دوري(3) ويتحدثون باللهجة الدورية(4)، ولعل خير دليل على ذلك إن الشاعر كاليماخوس

 $[\]binom{1}{1}$ المرجع نفسه، ص $\binom{1}{1}$

⁽²⁾ يوحنا بطرس ثريغه، تاريخ قوريني، ت- سليمإن إبراهيم الجربي، مجلس الثقافة العامة، سرت، 2006، ص259.

 $^(^3)$ سيد النصاري، مرجع سابق، ص $(^3)$

 $[\]binom{4}{}$ فرنسوا شامو، مرجع سابق، ص157.

(Calimachos)(1) كتب بعض إناشده باللهجة الدورية والتي يرجح إنه تعلمها في مدينة قوريني مسقط رأسه، وكإن من أهمها نشيدا ديميترا(2) وحمام باللاس(3)، بالإضافة إلى ذلك إن الفيلسوف إريستبوس (Aristippos) كتب بعض محاوراته باللهجة الدورية أيضاً (4).

كما عثر في إقليم قورينائية على العديد من النقوش التي كتبت باللغة الإغريقية نذكر منها على سبيل المثال: نقش جنائزي عثر عليه في المقبرة الغربية من مدينة قوريني القديمة وقد نقش على حجر جيري بأقدم نمط من أحرف الإلفبائية الإغريقية من حيث أشكال الحروف واستعمال بعض الألفاظ القديمة، ويرى بعض الباحثين: إن هذه الوثيقة من الوثائق المهمة للغاية بالنسبة لتاريخ الكتابة الإغريقية في الإقليم – لإنها تعد من أقدم الكتابات المنقوشة على الحجارة التي عُثر عليها في هذه المدينة وربما تكون أقدمها على الإطلاق (5).

كما دلت النقوش التي عثر عليها في قورينى على بعض أسماء الأعلام الليبية الأصل مثل اسم باكال (Pacal) واسم الأزير (Alezeir) ولحل هذا يدل على وجود تأثير

⁽¹⁾ كاليماخوس: ولد في مدينة قوريني حوالي عام 310 ق.م، وهو ابن باقوس، وأمه تدعو ميساتما، تلقى تعليمه الابتدائي في مسقط رأسه، ثم رحل إلى أثينا لطلب العلم، وصار من أعظم شعراء قوريني على الإطلاق، وعينه بطليموس الثاني أميناً لمكتبة الإسكندرية في حوالي 260 ق.م، وتوفي عام 240 ق.م، محمد سالم، مرجع سابق، ص ص 225 – 226.

 $^(^2)$ يوحنا ثريغه، مرجع سابق، ص $(^2)$

⁽³⁾ حمام باللاس: هي عبارة عن طقوس سنوية كإنت الفتيات الإغريقيات يقمن بها أثناء غسل تمثال باللاس أثينا في مدينة آرجوس، للمزيد ينظر: عبد الله المسلمي، كاليماخوس القوريني، مرجع سابق، صص 187 – 190.

 $^(^{4})$ حميدة القماطي، مرجع سابق، ص $(^{1})$

⁽⁵⁾ كاثرين دوبياس – لالو، فضيل علي محمد، (نقش جنائزي قديم من قورينا)، ت. مصطفى عبد الله الترجمإن، عريبيا القديمة، العدد الأول، منشورات مصلحة الآثار، طرابلس، 1995م، ص15.

ليبي على اللغة الإغريقية بالرغم من إن بعض الباحثين يرون: إنها أسماء لليبيين منحوا حقوق المواطنة في مدينة قوريني بصفة شخصية (1).

ويقول هيرودوت: إن الليبيين يدعون الملك باتوس ولهذا اعتقد إن كاهنه (دلفي) نادت (مؤسس قوريني) باللغة الليبية ...، لإنها كإنت تعرف إنه سيصبح ملكاً على ليبيا(2)، كما ذكر هيرودوت أيضاً نوع من الفئرإن كإن يعيش في ليبيا يسمى زيغيريس وهذا الاسم ليبي ويعني التلال باللغة الإغريقية(3).

وقد وجد تأثير خارجي في اللغة الدورية التي استعملها القورينيون، وخاصةً في ظهور الصيغ النحوية الغريبة (الشاذة) والتي اختلف الباحثين في تفسيرها فيرى بعضهم: إنها نتيجة تأثرها باللهجة الأيولينية، ويرى فريق آخر منهم: إنها بسبب تطور لغوي مستقل وأصيل، تميزت به اللهجة الدورية في إقليم قورينائية، كما وجدت ضيع إغريقية خالصة وخاصة في اتخاذ أسماء الفاعل المؤنثة في بعض هذه النقوش مما يدل على إن اللهجة الدورية أكثر بطأ من تطور اللهجة الثيرإنية، بينما يرى الفريق الآخر: إن سبب ذلك يرجع إلى جوهر اللهجة الدورية في حد ذاتها لإنها تتمسك باستعمال صيغ غريبة، وهذا يدل أيضاً على ولع القورينيون بإحياء التعابير القديمة التي صارت مهجورة الاستعمال عند معاصريهم، وكإن الشعراء هم الأكثر إصراراً على استعمال تراث لغتهم القديمة في أساليبهم الشعرية، ويرجح أحد الباحثين: إن سبب وجود هذا التأثير الخارجي في اللغة الدورية التي استعمالها القورينيون يرجع إلى تدفق المهاجرين الإغريق من مختلف أرجاء العالم الإغريقي إلى الإقليم الذي نتج عنه اتخاذ القورينيون بعض الصيغ من لهجاتهم المحلية(4).

 $[\]binom{1}{277}$ فرنسوا شامو، مرجع سابق، ص 277.

⁽²⁾ Herodotus, Herodoti historiae, B.S.G.R. TvoI.I, Litrosi-IV continenes, BSB.B.G. Teubner Verlacsgesell schaft leipaig, priated in the German Democratic Republic, 1987, 155.

⁽³⁾ Herodotus, IV, 192.

 $^(^{4})$ فرنسوا شامو، مرجع سابق، ص 76 –79.

وقد استمر استعمال اللغة الإغريقية حتى خلال العصر الروماني في إقليم قورينائية، ولعل ما يؤكد ذلك العثور على العديد من الكتابات الجنائزية في قرية كريسيس (Xersis) كرسة الحالية منقوشة على شواهد صغيرة من الحجر الجيري، وكإنت نصوصها مكتوبة باللغة الإغريقية مع وجود بعض المفردات غير مفهومة التي يرجح إنها ألفاظ ليبية مكتوبة باللغة الإغريقية، وهذا يدل على إن الأشخاص الذين كتبوا هذه النقوش كإنوا متأثرين بالثقافة الإغريقية على عكس تأثرهم باللغة الآثينية(1).

وأرجح إنهم من الليبيين المتأغرقين الذين بقوا في الإقليم بعد السيطرة الرومإنية عليه، وكإنوا متأثرين باللغة الليبية، ولهذا وجدت بعض الألفاظ الليبية في هذه الكتابات، ولعل السبب في ذلك هو نتيجة زواج بعض الإغريق من النساء الليبيات كما أشرنا إليه سابقاً.

الخاتمة

بينت الدراسة التاريخية للتعليم عند الإغريق وتأثيره على سكإن إقليم قورينائية 96-631 عدة نتائج كإن من أهمها:

اختلاف النظم التعليمية في المدن الإغريقية حيث أشرفت مدينة إسبرطة إشرافاً مباشراً على جميع مرافق التعليم ومؤسساته واهتمت بالتربية البدنية والعسكرية، أما في مدينة أثينا فكإن التعليم فيها يهتم بالتربية البدنية والدراسة النظرية، ولهذا قامت بإنشاء العديد من المدارس لتعليم الكتابة والقراءة والموسيقى والفلسفة والرياضة، كما إنها اهتمت بالجوإنب الأدبية والفنية حتى أصبحت مركزاً للأدباء والعلماء الذين أسهموا في تطور ونهضة وتوع الحضارة الإغريقية.

⁽¹⁾ جويس واينولدس، فضل علي محمد (كتابات جنائزية من قرية كرسة بقورينائية) ت. مصطفى عبد الله الترجمإن، عريبيا القديمة، العدد الأول، منشورات مصلحة الآثار، طرابلس، 1995م، ص 18.

- تأثر الإغريق في إقليم قورينائية باللهجة الدورية في محادثاتهم وكتاباتهم، كما تأثر الشعراء باللهجة الدورية فكتبوا بها قصائدهم الشعرية لإنهم كإنوا الأكثر إصراراً على استعمال التعابير الدورية القديمة في أساليبهم الشعرية أكثر من غيرهم.
- ظهرت العديد من المدارس التعليمية في إقليم قورينائية وكإنت من أهمها المدرسة الطبية والمدرسة الهندسية والمدرسة الفلسفية والمدرسة الرياضية، وقد تأثرت بعضها بالمدارس الإسبرطية والأثينية والدورية وغيرها من المدن الأخرى، وأما بعض هذه المدارس اختلفت وتميزت بأسلوب خاص بها مثل المدرسة الفلسفية القورينائية التي تميزت بمذهب اللذة الذي يعتبرها الغاية الوحيدة الصحيحة في الحياة، كما قامت بعض هذه المدارس بدور كبير في تعليم أبناء الإقليم وأبناء المدن الإغريقية الأخرى.
- تأثرت اللغة الإغريقية المستخدمة في إقليم قورينائية ببعض الألفاظ الليبية القديمة حيث وجدت مكتوب في النقوش الحجرية والرخامية التي عثر عليها في بعض مناطق إقليم قورينائية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

1) المصادر الكلاسيكية:

 Herodotus, Herodoti historiae, B.S.G.R. Tvol.I, Litrosi-IV continenes, BSB.B.G. Teubner Verlacsgesell schaft leipaig, priated in the German Democratic Republic, 1987.

2) المصادر المعربة:

- سترابون، الكتاب السابع عشر عن جغرافية سترابون (وصف ليبيا ومصر) ت. محمد المبروك الذويب، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 2003.
- عبد الإله الملاح، هيرودوت، تاريخ هيرودوت، منشورات المجمع الثقافي، أبوظبي، 2001م.

ثإنياً: المراجع العربية:

- أحمد الميناوي، جمهورية أفلاطون، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط1، 2010م.
- راضية أبوعجيلة بن خليفة، أوجه التشابه والاختلاف بين الاستيطان الفينيقي والإغريقي في ليبيا القديمة، منشورات المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ط1، 2009.
- رجب عبد الحميد الأثرم، دراسات في تاريخ الإغريق وعلاقته بالوطن العربي، منشورات جامعة قاربونس، بنغازي، ط2، 2001.
- سيد أحمد علي الناصري، الإغريق تاريخهم وحضارتهم من العصر الهيللادي حتى بداية العصر الهالينستي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط5، 1998م.
- عبد الرحمن بدوي، الفلسفة القورينائية أو مذهب اللذة، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي، 1969.
 - _، موسوعة الفلسفة، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984.
- عبد الله حسن المسلمي، أفلاطون محاولة منكسينوس أو عن الخطابة، منشورات

- الجامعة الليبية، ط1، 1971م.
- __، كاليماخوس القوريني، منشورات الجامعة الليبية، كلية الآداب، مطبعة دار الكتب، بيروت، 1973.
- فوزي مكاوي، تاريخ العالم الإغريقي وحضارته من أقدم عصوره حتى عام 322 ق.م، دار الراشد الحديثة، الدار البيضاء، 1980.
- لطفي عبد الوهاب يحيى، اليونإن مقدمة في التاريخ الحضاري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994.
- ليلى عبد القادر على الغناي، تطور نظام دولة المدنية الإغريقية أثينا واسبارطة نماذجاً (800-300ق.م)، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 2008.
- محمد امحمد سالم، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2008.
- مصطفى محمد قنديل زايد، التربية والتعليم في الحضارة اليونانية والرومانية دراسة وثائقية وأثرية، مكتبة الإنجلو المصرية، ط1، 2006.
- مصطفى العبادي، مكتبة الإسكندرية القديمة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1977.

ثالثاً: المراجع المعربة:

- أ.ه.. ارمسترونغ، مدخل إلى الفلسفة القديمة، ت. سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، أبوظبي، ط1، 2009.
- إندريه لاروند، برقة في العصر الهلينستي من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس، ت. محمد عبد الكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 2002م.
- فرنسوا شامو، الإغريق في برقة الأسطورة والتاريخ، ت. محمد عبد الكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1990.
- يوحنا بطرس ثريغه، تاريخ قوريني، ت. سليمإن إبراهيم الجربى، مجلس الثقافة العام، سرت، 2006.

- جورج سارتون، تاريخ العلم، ت. مجموعة من العلماء، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1970.

رابعاً: الدوريات:

1) الدوريات العربية:

- صالح ونيس عبد النبي، (مدينة بلغراي البيضاء)، آثار العرب، العدد الثاني، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته، 1991.
- محمد مصطفى فارس، (الحياة الثقافية في ليبيا)، مجلة البحوث التاريخية، السنة السادسة، العدد الثاني، منشورات مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، 1984.

2) الدوريات المعربة:

- جويس واينولدس، فضل محمد علي، (كتابات جنائزية من قرية كرسة بقورينائية)، ت. مصطفى عبد الله الترجمإن، عريبيا القديمة، العدد الأول، منشورات مصلحة الآثار، طرابلس، 1995.
- كاثرين دوبياس لالو، فضيل علي محمد، (نقش جنائزي قديم من قورينا)، ت. مصطفى عبد الله الترجمإن، عريبيا القديمة، العدد الأول، منشورات مصلحة الآثار، طرابلس، 1995.

خامساً: الرسائل العلمية:

- حميدة عويدات القماطي، الحياة الفكرية والثقافية في إقليم قورينائية خلال العصر الإغريقي 631-96 ق.م، (رسالة ماجستير غيرمنشورة)، جامعة الفاتح، طرابلس، 2009م.

أسلوب النفي ودلالاته في شعر التليسي

د. محمد سالم العابر

د. عبد الله محمد الجعكى

المقدمة

الأساليب في العربية هي طرق تعبير يريد بها المتكلم إفصاح ما يختلج في نفسه بطريقة معينة اتبعها الأقدمون في كتاباتهم شعرا ونثرا، وانما تتعدد تلك الأساليب بتعدد مقاصد المتكلم، فتارة يقصد الاستفهام، وتارة يقصد الشرط، وأخرى يريد التأكيد، وهكذا، ونلحظ إن هذا التعدد والتنوع إنما يكون عند إرادة الإخبار، أي في الأسلوب الخبرى، ومن الأساليب التي استخدمها المتكلمون بالعربية النفي، هذا الأسلوب المتعدد الأغراض الدلالية أسلوب بديع يبعد حدوث الأمر المخبر عنه بتظافر عوامل مختلفة يمكن إجمالها في أدوات وطريقة تركيب للكلام معها، الأمر الذي ينفي به المتكلم حدوث مضمون ذلك المنفى حقيقة أو حكما وفق منهج استعراضي بديع؛ لتضافر مجموعة من الكلمات لا يهم أبِها يؤثر العدم في النفس اسما أو فعلا أو حرفا، والأخير أكثر دورانا على الألسن لتعدده وخفة الإتيان به منفردا حين إرادة النفي لمثبت، فينهدم المعنى الأول المراد قبل دخوله في الدهن ويلتصق المعنى الثاني دون كبير عناء، ولما كإن الأمر كذلك، وطلبا لترسيخ تلك المفاهيم أو تحويرها كإن هذا البحث التطبيقي على نماذج من أساليب النفي عند أحد صانعي الكلمة في بلادنا في هذا العصر وهو الدكتور الشاعر خليفة التليسي رحمة الله عليه فهذا البحث يعون الله سنتناول فيه دلالة أسلوب النفي عند هذا الشاعر محاولين تلمس براعته في صياغة هذا الأسلوب ومنبهين إلى الدلالات التي يحملها، وسيكون البحث مكونا من تمهيد ومبحثين وخاتمة، أما التمهيد فسيكون حاويا لمطلبين الأول: حياة التليسي وشعره، والثاني: تعريف النفي لغة واصطلاحا، والمبحث الأول سنتكلم فيه عن النفي بالحروف عند التليسي، والمبحث الثاني سنتكلم فيه عن النفي بغير الحروف عند التليسي، أما الخاتمة فسنوضح فيها ما تم التوصل إليه من نتائج ، والديوان الذي

اعتمدنا عليه هو المطبوع بالدار العربية للكتاب سنة 1989م

التمهيد:

المطلب الأول: حياة التليسي وشعره (1):

وُلِدَ الشاعر خليفة محمد التليسي في طرابلس في التاسع من شهر مايو سنة 1930م، وبها نشأ، ودرس جميع مراحل دراسته الأولى، حيث إنهى دراسته النظامية سنة 1948م، ثم اشتغل بمهنة التدريس حتى سنة 1951م.

وفي سنة 1952م عمل موظفا إداريا بمجلس النواب، ثم أمينا عاما له سنة 1962م، وفي وفي سنة 1964م عُيِّن وزيرا للإعلام والثقافة، وبقي بمنصبه حتى سنة 1967م، وفي سنة 1968م إنتقل سفيرا لليبيا في المغرب.

وفي سنة 1974م عُيِّن رئيسا لمجلس إدارة الدار العربية للكتاب، وفي سنة 1977م تم اختياره أمينا لاتحاد الأدباء والكُتّاب الليبيين وهو أول أمين له، وفي سنة 1978م تم اختياره نائبا للأمين العام لاتحاد الأدباء العرب، وفي سنة 1981م تم اختياره أمينا لاتحاد الناشرين العرب.

نال الشاعر العديد من الجوائز والأوسمة، منها: وسام الفاتح، جائزة الفاتح التقديرية، الوسام الثقافي التونسي، الوسام العلوي المغربي، جائزة الثقافة المغربية.

صدر له العديد من الأعمال في مجال التأليف، منها: الشابي وجبران، رفيق شاعر الوطن، رحلة عبر الكلمات تأملات في نقوش المعبد، مختارات من روائع الشعر العربي، زخارف قديمة، حكاية مدينة، معارك الجهاد من خلال الخطط الحربية الإيطالية.

وفي مجال الترجمة، منها:

⁽¹⁾ إنظر: معجم الشعراء الليبيين (شعراء صدرت لهم دواوين) تأليف عبد الله سالم مليطإن، دار مداد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1/ 2000: 1/ 131، معجم الأدباء والكتاب الليبيين المعاصرين تأليف عبد الله سالم مليطإن، دار مداد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1/2001: 1/ 53.

- تراجم عن الإيطالية: الفنإن والتمثال، ليلة عيد الميلاد، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا، سكإن ليبيا.

- تراجم عن الإنجليزية: هكذا غنى طاغور، الأعمال الشعرية الكاملة للوركا.

وفي مجال المعاجم: النفيس معجم لغوي، معجم معارك الجهاد في ليبيا، معجم سكانِ ليبيا، قاموس التليسي "إيطالي عربي"

ومن أعماله الشعرية: وقف عليها الحب، شاعر القرية، قدر المواهب، المجإنين، وقد جمع هذه الأعمال وغيرها في ديوان وهو ما اتخذناه مصدرا لهذا البحث.

توفي رحمه الله تعالى في إحدى مصحات مدينة طرابلس يوم الأربعاء 1.13 ـ 2010 م، ودفن بمقبرة شهداء الهاني بطرابلس عقب صلاة الجمعة 15 ـ 1 ـ 2010 م

المطلب الثإني: النفي تعريفه، و أدواته.

أولا_ تعريف النفي لغة واصطلاحًا.

النفي لغةً: ورد النفي عند أهل اللغة بمعإن عدة منها الإزالة والإخراج والحبس(1) والطرد(2) والإسقاط والتعرية والجحد والإبعاد(3) والتتحية (4) والدفع والرد(5) و تعرية شَيْء من شيء وابعاده منه (1):

⁽¹⁾ المغرب، المُطَرِّزِيِّ (ت: 610هـ)، دار الكتاب العربي: 473.

⁽²⁾ الأفعال، أبو القاسم علي بن جعفر السعدي(ت:515ه)، عالم الكتب، 1403هـ 1983م، بيروت: 3/ 281.

⁽³⁾ القاموس المحيط، الفيروزأبادي (ت:817هـ)، تح: لجنة التحقيق بمؤسسة الرسالة، بيروت لبنإن، ط8، 2005م: مادة: نفى.

⁽⁴⁾ المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: 458هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، 2000م، بيروت، مادة: ن ف ي.

⁽⁵⁾ تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1، 2001م: 15/ 341.

النفي اصطلاحا: أسلوب نقض وإنكار يستخدم لدفع ما يَرِدُ في ذهن المخاطب(2) باستخدام أدوات مخصوصة.

أدوات النفي:

لم يهتم النحاة بترتيب أدوات النفي في باب خاص، وإنما كإنت ضمن أبواب مختلفة حسب عملها في ما يأتي بعدها، فالنفي لم يدرس عند القدامي كباب مستقل، ولكن درس مبثوثاً بين أبواب النحو ولو جُمِعَ في باب واحد، كما فعل ذلك جزئياً الزمخشري وشراح المفصل(3) لكإن في ذلك إحاطة بأدواته وعملها، ومجالاً للمقارنة(4) بينها من حيث النوع والعمل، وتحديد نوع الكلمة التي تدخل عليها كل أداة، فالأدوات النافية تختلف من حيث وضعها، فمنها حروف ومنها أسماء ومنها أفعال، كما إن مدخولاتها تختلف، فمنها ما يدخل على الفعل، ومنها ما ينفي الحال تختلف، فمنها ما ينفي المالسم، ومنها ما يدخل على الفعل، ومنها ما ينفي الحال ومنها، ما ينفي الاستقبال ومنها ما ينفي الماضي، ولإن هذا البحث مخصص لدلالة النفي، فالأجدر تبويبها بالنظر لوضعها، وبالتالي ستنقسم الدراسة إلى مبحثين: مبحث يدرس دلالة حروف النفي عند التليسي، وآخر يبحث دلالة النافيات غير الحروف عنده، ولما أجرينا مسحا لأسلوب النفي عنده وجدناه قد استخدم النوافي على النحو التالي: من الحروف لا، لم، لن، ما، كلا، ومن الأسماء غير، ومن الأفعال ليس.

النفي بالحروف هو الأمثل باعتباره معنى والمعنى يعبر عنه بالحرف، وحروف النفي منها ما يعمل في ما يدخل عليه ومنها ما لا يعمل، فما اختص بنوع من المدخولات عمل فيه،

⁽¹⁾ معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت: 395هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م: 5/ 456.

⁽²⁾ ينظر: في النحو العربي نقد وتوجيه: 246.

⁽³⁾ ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش (ت: 643هـ)، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنإن، ط1، 1422 هـ - 2001 م: \$/107 وما بعدها.

⁽⁴⁾ ينظر: إحياء النحو إبراهيم مصطفى، دار النهضة، القاهرة، 1959م: 5,

وما كإن عاما يدخل على الأسماء والأفعال لم يعمل فيهما، وبالتالي يمكن تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين: المطلب الأول الحروف النافية غير العاملة والمطلب الثإني الحروف النافية العاملة، وقدمنا معدومة العمل؛ لإنها أكثر دورإنا على الألسن، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لإنها أصل التعبير عن الجحد.

المطلب الأول الحروف النافية غير العاملة.

استخدم التليسي " لا"، و "ما " من الحروف العامة غير المختصة، وبالتالي فإن هذا المطلب ستكون الدراسة مقسمة فيه على فرعين: الأول "لا، " والفرع الثإني "ما".

الفرع الأول "لا": و تدخل على الأسماء والأفعال، (فإذا دخلت على الفعل فالغالب إن يكون مضارعاً، ونص الزمخشري، ومعظم المتأخرين، على إنها تخلصه للاستقبال. وهو ظاهر مذهب سيبويه. وذهب الأخفش، والمبرد، وتبعهما ابن مالك، إلى إن ذلك غير لازم، بل قد يكون المنفي بها للحال، وقد تدخل لا النافية على الماضي قليلاً. والأكثر حينئذ إن تكون مكررة، كقوله تعإلى: ﴿ فَلَا صَدَّقَ وَلَا صَلَّى ﴾(1) وقد جاءت غير مكررة، في قوله تعإلى: ﴿ فَلَا الْعَقَبَة ﴾(2))(3).

وباستقراء الديوإن وجدنا أكثر حروف النفي استخدما عند التليسي "لا" حيث بلغ عدد مرات استخدامه سبعا وتسعين مرة كإن منها ما يأتي:

1 - إني أقولُ لكم مقالةَ عارفِ بالأمر لا يُخفى حقيقةَ ذاتِهِ.

دخلت "لا" هنا على جملة يخفي حقيقة ذاته، وهي جملة فعلية فعلها مضارع مرفوع بضمة مقدرة منع من ظهورها الثقل، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو يعود على عارف الموصوف بالجملة، وحقيقة: مفعول به منصوب وذات: مضاف إليه وهي مضاف،

¹- سورة القيامة: 31.

² .سورة البلد: 11

والضمير مضاف إليه أيضا، و نلاحظ هنا إن الفعل لم يتأثر لفظا بدخول لا النافية، فلم ينتصب ولم ينجزم، ومن ناحية الدلالة فإن "لا" نفت تلبس المتكلم بالإخفاء في الحال والاستقبال، وذلك بنفيه تلبس الفاعل به عندما يكون مفعولها حقيقة ذاته، وبهذا يكون الشاعر قد استخدم اللغة أيما استخدام عندما نعلم إن ((أَخْفَى كَمَا ذُكِرَ يُخْفِي: سَتَرَ وَخَفَى يَخْفِي: أَظْهَرَ))(1).

2- أعطيتها من حياتي خيرَ ما فيها ولا أَمُنُ عطائي من أياديها

المنفي معنى المن الذي أورده الشاعر فعلا مضارعًا؛ ليدل به على استمرار وتجدد هذا المعنى وهو نفي المَنِّ الذي معناه: تعديد ما فعلت من صنائع بصورة ينكسر لها قلب الممنون عليه. (2)ولذلك قال تعالى: ﴿ يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَاتُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى ﴾. [البقرة: 264]

3- لا ينكرُ الشجرُ العريقُ جذورَه كلا ولا النجمُ الوليدُ كواكبَا (3)

ينكر: ونكر الأمر نكيرا، وإنكره إنكارا ونكراً: جهله (4)، والنكرة: ضد المعرفة.

لو تطرقنا لإعراب هذا البيت لأجابنا المبتدئ بإن لا: حرف نفي لا محل له، وينكر: فعل مضارع مرفوع بالضمة الظاهرة، الشجر فاعل، العريق: نعت، جذوره: مفعول به ومضاف إليه.

كلا: حرف جواب، لا: حرف نفي لا محل له، النجم: فاعل لفعل محذوف يفسره ينكر قبله (فالفعل يعمل محذوفًا عمله تامًا)(1)، الوليدُ: نعت، كواكبًا: مفعول به، وتقدير الشطر الثإني: كلا ولا ينكر النجمُ الوليدُ كواكبًا.

⁽¹⁾ غريب الحديث لإبراهيم الحربي (ت: 285هـ)، تح: سليمإن إبراهيم محمد العايد، جامعة أم القرى – مكة المكرمة، ط1، 1405هـ 2/ 839.

⁽ص: 299). المصباح المنير، أحمد الغيومي، المكتبة العصرية، د. ط، د.ت: (ص: 299).

⁽³⁾ الأصول في النحو، ابن السراج (ت: 316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت: 1/ 235.

⁽⁴⁾المحكم والمحيط الأعظم: مادة: نكر.

دلالة النفي بلا هنا نفي الإنكار بمعنى الجهالة في حال التكلم وبعده ونستقي ذلك من المثالين اللذين ساقهما؛ أي نفي إنكار الشجر العريق لجذوره نفيا مستمرا، وكذلك نفي إنكار النجم للكواكب التي ولدها بمعنى إنها إنفصلت عنه ومازالت في مداره، وعبر بالفعل ليدل على استمرار وتجدد هذا النفى.

4_ ولا مددنت يدي حتى أدنيها ص38

النفي هنا لفعل ماضٍ بدون تكرير لها ولا يمكن استفادة معنى الدعاء، إذن لابد من إن تكون دلالة الفعل شاملة للمضي والاستقبال وقد نص على الأخيرة في مثل هذا السياق المبرد حيث قال: (وإن الماضي إنقلب إلى معنى المستقبل... فلا يلزم تكرير (لا) كما لا يلزم تكريرها إذا كإنت في الماضي الذي في الدعاء نحو: لا يرحمها الله.) (2)، وكإنه يقول مادامت دلالة الماضي المصاغ للدعاء لا تكرار فيه؛ إذن الفعل الماضي المنفي بلا ولا دلالة فيه على الدعاء تمتد دلالته إلى المستقبل، وبالتالي تكون دلالة مد اليد منفيً حصولها من الشاعر في الماضي والمستقبل.

5- لا القمة الشماءُ تعلو عندها كلا ولا الأغوارُ بالأغوار ص49

دخلت لا هنا على الجملة الإسمية فعلية الخبر، فأفادت دلالة نفي إسناد العلو المقيد بالظرف(عندها) للقمة الشماء، ولما تسلط عملها على الجزء المعنوي في الجملة لم تغير لفظ ركنيها، ثم كرر ها بعد عطف الجملة الثإنية عليها وأكد نفي الإسناد في الجملة الأخيرة والأولى باستخدام حرف النفى والزجر والردع كلا.

6- وكم رجعتُ بلا قطفٍ ومحصود

لا النافية في هذا المثال متصلة بحرف الجر العامل فيما بعدها، وهذه الحالة تكون فيها زائدة في الإعراب فقط؛ لإن دلالتها على النفي المعنوي ثابتة، فهي التي نفت الرجوع بالقطف والمحصود.

⁽¹⁾ الأصول في النحو: 1/ 235.

⁽²⁾ شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي، تح: يوسف حسن، جامعة قاريونس، 1398 هـ - 1978 م: 4/41.

7- من ذلك اليوم اللعين تقررت في خطتي ألّا أكونَ خليلا ص62

لا هنا مقحمة بين إن المصدرية وفعلها، فهي إذن زائدة لتوكيد نفي معنى الخليل وهو الصديق الودود والمحب الوفي(1)، فكإن الشاعر يقول: من ذلك اليوم الذي ثبت فيه عندي خيإنة من ظننت إنهم لا يخونونني قررت إن لا أحافظ على مودة أحد مهما شعرت بخلِّته.

8_ لا غايةً عندي ولا مطلب فوافلي مشدودة بالرحال ص144

دخلت لا هنا على المبتدأ النكرة، فكإنت المسوغ للابتداء بها، وتكررت بعد العاطف لنفى الغاية والمطلب عند الشاعر.

9_ أين ؟ لا أين قد خبا كل شيءٍ غدا عدم ص167

دخلت لا على اسم الاستفهام أين لتدل على نفي الفائدة منه أي من الاستفهام، ووجه السامع إلى معنى آخر وهو إن كل شيء إنتهى وصار عدم، وهذا يدل على إن الشاعر يحاول الهروب من الماضي بمنع نفسه من السؤال عن مكإنه.

10_ ورجعت لا شِعرًا أفدتُ ولا الذرى أعطت فواكهها بلا إجبارِ ص252

دلالة لا هنا في الجملتين نفي الفعل الماضي وفق ما قرره الواضعون، حيث تكررت بعطف جملة منفية على جملة منفية مثلها، غير إن دلالة نفي الفعل إنزاحت إلى المستقبل بفعل لا الأولى في الجملة الأولى وبفعل لا الثانية في الجملة الثانية، أما لا الثالثة فإنها زائدة لتأكيد نفى الإجبار الذي أدى إلى نفى العطاء.

الفرع الثإني: ما

ما النافية تعمل على سلب دلالة الفعل المصاغ في المضارع أو الماضي القريب منه بقد وإزاحته إلى زمن الحال، فعندما نريد إن ننفي قول قائل مثلا: يقبل الرجل، أو قد أقبل الرجل نقول: ما أقبل الرجل، فيفهم السامع إن نفي الإقبال في زمن آوإن التكلم؛أي بالمصطلح النحوي زمن الحال؛ لإن ما النافية تقرب زمن الماضي المنفي من الزمن الحال، وبذلك يكون نفي الماضي والقريب منه؛ أي المؤكد بقد بما، وقد علل ذلك ابن

⁽¹⁾ الزاهر في معإني كلمات الناس: 493/1.

يعيش بقوله: (... لإن قوله: "لقد فعل" جوابُ قَسَم، فإذا أبطلته وأقسمتَ، قلت: "ما فعل"؛ لإن "ما" يُتلقى بها القسم في النفي، وتقديره: "والله ما فعل".)(1)

1_ أعطيتها بعض ما أعطت وما أخذَتْ إلا استزدتُ رصيدًا من غواليها ص17 يتحدث الشاعر عن عطائه لليبيا فيذكر إنه بعض ما أعطت له، ثم ينفي أخذها شيئا من عطائه دون إن يزداد رصيدا من محبيها، فما الداخلة على الفعل أخذت التي نفت هذا الأخذ في زمن الحال، حصرت الأخذ فيما يزيد رصيد الشاعر من محبيها وكإنها دفعت العوض أوان المعاوضة.

2_ ما كاد يرمقها، ويبصر لونها حتى إنزوى عني، وقطَّب حاجبا ص34

لا يخفى إن المنفي هنا الفعل كاد وبالتالي فإن الرمق والبصر لم يقارب االوقوع فمقاربة الوقوع منتفية. والوقوع نفسه منفي من باب أولى. (2)

38 ما جئت روضك مجتاحًا ينازعني شوق إلى زهرةٍ قد عز جإنيها 38

نفيت ما هنا المجيء إلى روض المخاطبة في زمن الحال في هيأة مجتاح ينازعه الشوق إلى زهرة عزيزة الجإنب.

4_ ما نحن إلا ومضة من بارق وشرارة في جذوة من نارص46

النفي هنا منقوض بإلا، وهو ما يسميه النحاة أسلوب حصر، فقد حصر الشاعر نفسه في كونه ومضة من بارق، والومض اللمعإن الخفيف الخفي، وشرارة في جذوة من نار، والشرارة واحدة الشرار الذي هو ماتطاير من النار والشَّرَر، وبهذا جمع الشاعر بين متناقضي ومتلازمي النفس البشرية وهما الومضة التي تنير سبيله، والشرارة التي تحرقه.

5_ وغدا يغادرك الربيع كإنه ما كإن ملء السمع والأبصار ص46

المنفي هنا مضمون الجملة الفعليةالمكونة من كإن التامة وفاعلها المستتر العائد على الربيع ما تعلق بالقعل من ظرف ومضاف إليه ومعطوف على المضاف إليه، وكإن هنا

⁽¹⁾ شرح المفصل للزمخشري: 31/5

النحو الوافى، عباس حسن، دار المعارف، ط-15: 1/ 618. $^{(2)}$

لا يمكن إن تكون على حقيقتها للتشبيه، بل هي للظن(1)؛ أي ظن إن الربيع كإن ملء السمع والأبصار، وهذا النفي نفي في زمن الحال مشتبه في وجود مضمون جملته في الماضي.

6_ إنى أخون وما أخون لنية في الغدر لكن كي أرُدَّ مثيلا ص61

النفي هنا ليس المراد منه جحد القيام بالفعل الذي مصدره الخيإنة، لكن النفي أزاح زمن الفعل من الحالية للاستقبال، بل أشركه فيهما، وبين بقرينة الجار والمجرور والاستدراك بجملة مضارعة الفعل المعلل بكي سبب خيإنته، فالشاعر نفى بما الدالة على نفي الحال الخيإنة غدرا، وأثبت بكي الدالة على الاستقبال الخيإنة ردا.

7_ حين رجعت لا شعرًا أفدتُ ولا الذرى أعطت فواكهها بلا إجبار . ص252

النفي هنا متسلط على الفعل أفدت في زمن الحال، وشعرًا منصوبة بالمفعولية، وقدمت على الفعل للاهتمام، ولا الثإنية نفت مضمون الجملة الإسمية نفيا حقيقيا، وسوغ عطف الإسمية على الفعلية فعلية خبرها، أما لا الثالثة، فهي مقحمة بين الجار والمجرور زائدة لفظا مؤكدة لمعنى النفى.

المطلب الثإني الحروف النافية العاملة.

والمقصود بالنافية العاملة تلك الحروف التي تغير إعراب ما تدخل عليه، ولما كإنت المعربات نوعإن كإنت هي كذلك، منها ما يدخل على الأسماء فيغير إعرابها ومنها ما يدخل على الأفعال فيغير إعرابها مع إفادة النفي في كل منها غير إن هذا النفي يختلف دلالته من حرف إلى آخر، ولما سبق سنقسم هذا المطلب إلى فرعين: الأول نتحدث فيه عن الحروف الخاصة بالأسماء، والثإني ستعرض فيه الحروف الخاصة بالأفعال.

الفرع الأول: الحروف الخاصة بالأسماء.

ولم يستخدم منه الشاعر إلا حرفا واحدا وهو لا النافية للجنس في بيتين اثنين: 1_ لابد من عود إلى شطإنه بالرائع المنظور والمغمور ص87

⁽¹⁾ المصدر نفسه: 1/ 633.

البُدُ: العِوَضُ، أو البديل، فقولهم لابد من كذا كإنه قال: لا فراق منه. (1) والعود: الرجوع، الرائع من الجَمَال الذي يُعجب رُوع من رَآه، فيسرَّه(2)، المنظور اسم مفعول من نظر، والمغمور اسم مفعول من غَمَره الماء أي غطاه؛ لإن الغَمْر: الماء المُغرق(3)، زال ماء لا يغرق إلا إذا غطى. وغِمَارُ البُحور جمع الغَمْرِ.

لا النافية للجنس بنيت مع اسمها بناء ثلاثة عشر، والخبر محذوف وجوبًا تقديره: موجود، وأشباه الجمل كلها متعلقة بالخبر المحذوف، وبالتالي فإن دلالة النفي ثابتة بهذا المعنى غير منصرفة عن معنى الجملة، غير إن معنى النفي هذا أثبت معنى موجب وهو ضرورة العود بعد الإبحار إلى شطإن البحر بكل رائع منظور ومغمور.

الفرع الثإني: الحروف الخاصة بالأفعال.

وهي لن الناصبة النافية للمستقبل قال صاحب الجنى الدإني في حروف المعإني: (لن حرف نفيها حرف نفي، ينصب الفعل المضارع ويخلصه للاستقبال، ولا يلزم إن يكون نفيها مؤبدًا)(4)، ولم الجازمة القالبة لمعنى الفعل إلى الماضي قال صاحب الجنى الدإني أيضا: (لم من خواص الفعل المضارع، وظاهر مذهب سيبويه إنها تدخل على مضارع اللفظ فتصرف معناه إلى المضي، وهو مذهب المبرد وأكثر المتأخرين.)(5).

أولا_ نماذج من شعر التليسي نُفيت بلم:

1_ اليأس لم يسكن ثراها على الطوى أتراه يسكنها خصيبا عامرا ص27

⁽¹⁾ الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري (ت: 393هـ)،تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملابين – بيروت، 4، 1407 هـ - 1987 م، مادة: بدد

⁽²⁾ تهذيب اللغة، الأزهري، باب العين و الراء: 3/ 114.

⁽³⁾ المصدر نفسه، باب غمر: 8/ 127.

⁽⁴⁾ الجنى الدإني، ابن قاسم المرادي: 270/1.

⁽⁵⁾المصدر نفسه: 267/1.

^{- 168 -}

دلالة لم هنا نفي سكنى اليأس ثرى ليبيا وهي فقيرة معدمة؛ أي في الماضي، والاستخدام موفق لإن لم تفيد دلالة النفي في الماضي، فهي كما يقول النحاة: أداة نفي وجزم وقلب؛ أي تقلب معنى الفعل إلى الماضى(1).

2_ ألم تقولي إنه شيمتي ألم تقولي ذاك زين الرجال.

النفي هنا بلم مسبوقة بهمزة الاستفهام التي تفيد التقرير، وبالتالي الاستفهام عن نفي القول تقرير بوقوعه والفعل منزاح إلى الماضي بفعل لم.أأ

ثإنيًا_ نماذج من شعر التليسي نُفيت بلن:

1_ لن تدركي قممي ولا أغواري إني أغيب بها عن الأبصار ص43

النفي بلن أزاح زمن الفعل إلى المستقبل، فإدراك القمم والأغوار منفي وقوعه في المستقبل.

2_ لن أذرف الدمع حزنا في مغإنيها أو أرفع الصوت شكوى من تجنيها ص69 النفي المتحقق الممتد من الحاضر إلى المستقبل واقع على إذراف الدموع حزبًا، وقد امتد هذا النفي بالعطف حتى طال رفع الصوت للشكوى من التجني، فكما نصب الفعل (أرفع) عطفا على (أذرف) سابقه، طاله معنى النفي أيضًا.

3_ لن يعرف الفن الجميل سبيله إلا على جسدي ومن أمدادي ص101

نفى الشاعر معرفة الفن لسبيله إلا على جسد الشاعر ومن مداده، وهذا استثناء مفرغ يفيد الحصر.

4_ أتظن إن الهجر يضرم لوعتي كلا، ولن ينبو عليَّ وسادي ص102 الاستفهام على حقيقته أي طلب الإخبار، وبعد تصور الشاعر إجابة مسؤله، نفى ما تصوره من إجابة بحرف النفى كلا، وعطف على الجملة الاسمية المستفهم بها النافى لها

 $^{^{(1)}}$ المصدر نفسه: 267/1.

جملة فعلية منفية منزاح النفي فيها للمستقبل، متحدد مستمر، وقد سوغ العطف كون خبر الإسمية فعلًا.

المبحث الثإني النفي بغير الحروف عند التليسي.

النفي بغير الحروف يقصد به استخدام أسماء وأفعال يفيد أصل وضعها النفي وقد استخدم التليسي فعلا واحدا دلالته النفي وهو ليس، واسما واحدا دلالته تذبذبت بين النفي والاستثناء وهو غير، ولذلك سنفرد لكل واحد منهما مطلبًا، مبتدئين بليس لإن الجحد متأصل فيها.

المطلب الأول: الفعل النافي ليس.

1_ ولستُ أدري هل الفردوس موطنها قبل المجيءِ إلى دنيا محبيها

أم كإن في سقرٍ مرعى نوازعها وربة الجن كإنت من حواريها ص72

ليس هنا لنفي الحال، فليس فعل ناسخ ينفي اتصاف المبتدأ بالخبر في الحال، بذلك تكون الدلالة نفي دراية الشاعر بموطن موصوفته قبل هبوطها إلى الدنيا أهي من أهل الجنة أم من أهل النار؟ وقد سها الشاعر عند استخدامه لأم مع هل لإن الأخيرة للتصديق فقط، فلا خيار معها. وكإن حقه إن يستخدم الهمزة بدل هل، غير إن الوزن حينها لا يستقيم، وهذا ما يسميه النحاة والنقاد بالضرورة الشعرية.

2_ إني أحدد شيئا من ملامحها ولست أرسم إلا بعض ما فيها ص78 استخدم في الشطر الثإني ليس فكإن اسمها ضمير المتكلم وخبرها جملة فعلية، والأسلوب اسلوب حصر هما حيث حصر ما يرسمه في بعض الملامح التي يحددها.

2 لا لست جبارا وليس من شرعتي كسب النفوس بزائف الإبهار ص79

النفي هنا مؤكد واسمها ضمير الشاعروخبرها اسم فاعل هذا في الجملة الأولى فبها نفى صفة التجبر عن نفسه، واستخدمها في الجملة الثانية في نفي الطريقة الشائنة في كسب النفوس بالزائف المبهر، وتوسط متعلق خبرها على اسمها هنا للاهتمام به في قرارة نفس الشاعر.

المطلب الثإني الاسم النافي غير.

قال في الصحاح: ((وغَيْرُ بمعنى سِوى، والجمع أغْيارٌ. وهي كلمةٌ يوصف بها ويستثنى، فإن وصفت بها أتبعتها إعرابَ ما قبلها، وإن استثنيت بها أعربتها بالإعراب الذي يجب للاسم الواقع بعد إلا. وذلك إن أصل غَيْرَ صفةً والاستثناء عارض... وقد تكون غير بمعنى (لا) فتنصبها على الحال، كقوله تعالى:

﴿262فَمَنِ اضْطَرَّ غَيْرَ باغ و لاعاد ﴾، كإنه قال: فمن اضطرَّ جائعاً لا باغياً))(1)

((... وغير اسم نكرة موغلة في الإبهام تفيد النفي وزعم المبرد إن "غير" لا تتعرف أبدا، وقال السيرافي: تتعرف إذا وقعت بين متضادين.))، كما ذكر العلماء إن غير اسم يفيد مغايرة مجروره لموصوفه ذاتا أو صفة (2).

1_ فقرِّرِي قبلَ بدءِ السيرِ هلْ ظمئي يلقى لديك نميرًا غيرَ مورودِ ص51 المغايرة هنا وقعت لموصوف غير وهو نمير لمجرورها وهو مورود، فنفت الورود عن موصوفها، وبالتالى فهى صفة لنمير منصوبة مثله، وهو من نفى الصفة.

2_ ووجوه تود لو أطبق الجفن عليها ارتحالا في عالم لم يحدد

لا يرى غيرها وإن فتح العينين في كل ناعس يتأود ص94

نفت غير عنا رؤية غير المضاف إليها وهو ضمير يعود على الوجوه في البيت قبل هذا تلك الوجوه التي أسمى لها القصيدة.

2 فلتذهبي مثل الربيع قصيرةً أيامه، لكنْ بغيرِ مآبِ ص199
 التقدير هنا لكن ذهابك بغير مآب، أي بغير رجوع، فالمغايرة هنا بالصفة.

الخاتمة

⁽¹⁾ الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري (ت: 393هـ): مادة: غير أمعإني النحو 26، فاضل السامرائي، دار الفكر، عمإن، 1999م: 262/2.²⁽

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات، نحمده على توفيقه، ونثتى عليه الخير كله لا نحصى ثناء عليه، هو كما أثنى على نفسه، والصلاة والسلام على أشرف الإنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد: ففي نهاية هذا البحث الذي حرصنا - قدر جهدينا - على إخراجه بصورة تفي بالغرض المرجو منه، نسجل بعض النتائج التي توصلنا إليها:

- اتسم شعر التليسي في معظمه بالسير وفق القواعد التي رسمها النحاة، فلم يخرج عنها إلا في النزر القليل.
 - استخدم التليسي اسما وفعلا وحروفا في نفي ما يريد نفيه.
- كإنت دلالاته واضحة ومتلائمة مع ما أورده العلماء من قواعد، وما قرروه من ظواهر.
- النفي معنى من المعإني التي من حقها إن تؤدى بحرف غير إن العرب استعملوا إنواع الكلمة الثلاثة للنفي، و الملاحظ على غير الحرف إما الاختلاف فيه بين النحاة فعلية وحرفية وهو ليس، واستخدامه في غير معنى النفي حرفا ، مثل غير.

قائمة المصادر والمراجع

- إحياء النحو، إبراهيم مصطفى ، دار النهضة، القاهرة، 1959م.
- الأصول في النحو، ابن السراج (ت: 316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنإن بيروت.
- الأفعال، أبو القاسم علي بن جعفر السعدي (ت:515هـ)، عالم الكتب، 1403هـ 1983م، بيروت.
- تهذیب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، دار إحیاء التراث العربی بیروت، ط1، 2001م.
- الجنى الدإني في حروف المعإني، ابن قاسم المرادي (ت: 749هـ)، تح: فخر الدين قباوة، محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنإن، ط1، 1413 هـ 1992 م.
 - الزاهر في معإنى كلمات الناس.
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي، تح: يوسف حسن، جامعة قاريونس، 1398 هـ 1978 م.
- شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (ت: 643هـ)، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت لبنإن، ط1، 1422 هـ 2001 م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري (ت: 393هـ)،تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت،ط4، 1407 هـ 1987 م.
- غريب الحديث لإبراهيم الحربي (ت: 285ه)، تح: سليمإن إبراهيم محمد العايد، جامعة أم القرى مكة المكرمة، ط1، 1405ه.
- القاموس المحيط، الفيروزأبادي (ت:817هـ)، تح: لجنة التحقيق بمؤسسة الرسالة، بيروت لبنإن، ط8، 2005م.
 - المصباح المنير، أحمد الفيومي، المكتبة العصرية، د. ط، د.ت.
 - المغرب، المُطرِّزِيّ (ت: 610هـ)، دار الكتاب العربي

- المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: 458هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، 2000م، بيروت.
 - معإني النحو 26، فاضل السامرائي، دار الفكر، عمإن، 1999م.
- معجم الشعراء الليبيين (شعراء صدرت لهم دواوين) تأليف عبد الله سالم مليطإن، دار مداد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1/ 2000: 1/ 131، معجم الأدباء والكتاب الليبيين المعاصرين .تأليف عبد الله سالم مليطإن، دار مداد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1/1/2001.
- معجم مقابيس اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس(ت: 395هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ 1979م.
 - النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط15.

مواقف وممارسات أطباء الطب العلمي اتجاه الطب البديل. (دراسة ميدإنية)

إعداد: د. سالم مفتاح أبو القاسم د. فاطمة محمد أبو رأس

المقدمة

حاول الإنسان منذ القدم التعرف على البيئة المحيطة به، ويكتشف الكثير من أسرارها، من أجل الاستفادة منها ووقاية نفسه من أخطارها، فهو حاول التعرف على الظواهر والأشياء التي تمكنه من القضاء على العديد من المشكلات التي تعترض حياته وتحافظ على صحته وبقاءه. ولم تكن القدرة للإنسان البدائي في تلك الأزمنة على التدوين والتوثيق لهذه الظواهر، ولكن إنتقلت إلينا عن طريق الثقافة من عادات وتقاليد ونظم وقيم ثقافية واجتماعية من جيل إلى جيل، التي تحمل بعض طرق تفكيرهم عن الأمراض وسبل علاجها سواء كإنت غيبية أو واقعية، وتعيش المجتمعات الحديثة اليوم التقدم التقني والعلمي في جميع مجالات الحياة، على الرغم من هذا التقدم الذي نعيشه هذه الأيام لا نزال نواجه في المجال الصحى العديد من المشاكل الصحية التي لا حصر لها، مما ساعد على إنتشار الطب البديل وطرائقه العلاجية والعودة إلى الطبيعة والمواد الطبيعية لمكافحة المرض والحفاظ على الصحة، وقد يكون هذا ناتجا لتجنب الآثار الجانبية الضارة للأدوية الكيماوية، أو نجاح الطب البديل، أو ارتباطه بالدين والمعتقدات والقيم، أو قدرة المعالجين في علاج الأمراض المزمنة والعضوية والعصبية، ولهذا ففي أشكال الطب البديل تظهر أشكالا علاجية مختلفة، الكثير منها معروف والآخر غريب وغامض والبعض الآخر منها خطير، ولهذا لم تعد عملية التداوي بالطب البديل قديمة فقط منتقلة عبر الأجيال، بل أصبح هناك إنواع من التداوي البديل حديثة في بعض المجتمعات مثل

الوخز بالابرالصينية والعلاج بالإيحاء وبالألوإن والاسترخاء وغيرها، نتيجة إنتقالها بين المجتمعات، وقد أشارت منظمة الصحة العالمية (WHO)في تقريرها السنوي للعام 2013م، إن 65% إلى 80% من سكإن العالم يعتمدون على الطب البديل شكلا أساسيًا للرعاية الصحية(1). وسنحاول في هذا البحث تسليط الضوء على فاعلية الطب البديل من منظور أطباء الطب العلمي في علاج الأمراض، والجوإنب الاجتماعية المرتبطة به، وما الأسباب وراء الاتجاه نحو التداوي بالطب البديل؟

يتكون البحث من أربع مباحث تتاول الأول منها تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وكذلك تحديد مصطلحات البحث ومفاهيمه والأدبيات العلمية السابقة، أما المبحث الثاني فقد تتاول البدايات والأصول التاريخية للطب، وتضمن المبحث الثالث الإجراءات المنهجية للبحث والتحليل الإحصائي للعمل الميدإني للبحث وأخيراً النتائج والاستخلاصات، ثم المصادر والمراجع.

المبحث الأول: الإطار النظري والمنهجي للبحث.

أولا:مشكلة البحث.

لقد اعتمد الإنسان منذ بداية الخليقة على الموارد الموجودة في بيئته لضمان بقائه واستمراره، وتشكل النباتات والحيوانات والمعادن والموارد الطبيعية الأساسية مصادر أساسية في تطوره ووقايته وعلاجه من الأمراض.

وقبل إن تعرف المجتمعات شيئًا اسمه الطب العلمي كإن الطب البديل هو الطب فقط، ولما دخل الطب العلمي "الحديث" لكل المجتمعات بطريقة أو بأخرى، بدأ الطب البديل يتراجع في مناطق كثيرة، وبدرجات متفاوتة، لكنه بقى بشكل أو بآخر في معظم المجتمعات، ومن ثم ظهرت الثنائية أو التعددية الطبية (Medical Pluralism) التي تستوجب نوعًا ما من إدارة العلاقة بين النظم الطبية الرسمية والغير رسمية أو الشعبية، وبالطبع فإن العالم العربي ازداد اهتمامه بموضوع الطب البديل وبالذات كونه يعمق بعض

⁽¹⁾ تقرير منظمة الصحة العالمية: نحو إستراتيجية منظمة الصحة العالمية 2014-2023م في الطب التقليدي والبديل، 2013، ص:2.

الأساليب التراثية والشعبية في العلاج، وربما جاء هذا الاهتمام بسبب ما تبديه العلاجات الحديثة من عجز وفشل أمام بعض المشاكل الصحية التي يواجهها إنسإن هذا العصر، بالإضافة إلى الأضرار الجإنبية للأدوية في تلك العلاجات.

إذ إننا نشاهد حاليا عودة واسعة النطاق إلى ممارسة الطب البديل لعلاج كثير من الأمراض في المجتمع الليبي، مما أدى إلى إثارة جدل واسع بين مختلف الأوساط الطبية حول مدى فعالية هذه الطريقة العلاجية ومحاذيرها في بعض الأحيان، وخاصة بالشكل الذي تمارس به الإن.

فعلى الرغم من الأساليب العلاجية الحديثة من أجهزة دقيقة للتشخيص ومعدات تقنية متطورة في المستشفيات والمصحات والصيدليات، إلا إنه هناك بالمقابل إنتشار لطرائق الطب البديل في مجتمعاتنا بما فيها من (أعشاب وإبر صينية وعلاج بالقران والحجامة والتدليك ولسع النحل وغيره)، ويوجد الطب البديل (Alternative Medicine) حاليًا في جميع المجتمعات الحديثة، كما يتشكل من كل المعتقدات الصحية العامية وغير الرسمية الموجودة في كل المجتمعات.

وإنطلاقا مما تقدم يمكن القول بإن الطب البديل والطب العلمي يمثلان في الوقت الحاضر هما الملاذ الذي يلجأ إليهما المريض، فلكل منهما أساليبه وطرقه في علاج وتشخيص الأمراض العضوية والنفسية.

واستنادا إلى ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في: ما مواقف وممارسات أطباء الطب العلمي اتجاه العلاج بالطب البديل في المجتمع الليبي، وما الأسباب التي أدت إلى إنتشار الطب البديل في مجتمع الدراسة، وما الجوإنب الاجتماعية المرتبطة بالطب البديل. ثإنبا:أهمية البحث.

إن الاهتمام بدراسة الطب البديل ليس مجرد قضية علمية تستحق العناية بها فقط، ولكنه أيضًا قضية مجتمعية تستحق التوقف عندها والتعرف عليها، لما لها من فوائد وأضرار على صحة الإنسإن، وارتباطها بالجوانب الاجتماعية والثقافية للمجتمع، بذلك تأتي أهمية البحت في موضوع الطب البديل وتقييمه من قبل أطباء الطب العلمي من

خلال الأتى:

- 1. استمرار إنتشار أساليب العلاج بالطب البديل إلى وقتنا الحالي بالرغم من التقدم في الطب العلمي في مجتمع الدراسة.
 - 2. تقييم الطب البديل من وجهة نظر أطباء الطب العلمي.
- 3. ارتباط الطب البديل بالمفاهيم الاجتماعية والثقافية للصحة والمرض وطريقة التصرف حياله.
- 4. فاعلية الطب البديل في علاج بعض الأمراض الغيبية مثل السحر والمس وغيره.

ثالثا: أهداف البحث.

إن أي دراسة أو بحث له هدف وغاية معينة يجب تحقيقها ولهذا نسعى من خلال هذا البحث تحقيق الأتى:

- 1- التعرف على مواقف وممارسات أطباء الطب العلمي اتجاه العلاج بالطب البديل.
- 2- التعرف على الأسباب التي أدت إلى إنتشار الطب البديل في مجتمع الدراسة.
 - 3- التعرف على الجوانب الاجتماعية للطب البديل من وجهة نظر الأطباء.

رابعا: تحديد مصطلحات البحث ومفاهيمه:

إن المفهوم أو المصطلح (Term) لفظ عام يعبر عن مجموعة متجإنسة من الأشياء، أو هو كما ورد في قاموس أكسفورد لفظ يستخدم للتعبير عن مفهوم واضح ومحدد لا يحمل

معنيين، بمعني إن يكون المصطلح أو المفهوم يوضح لنا ما الذي يعنيه هذا المصطلح(1). وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم المستخدمة في البحث على النحو التالي:

1- الطب البديل: يشير الطب البديل إلى مجموعة واسعة من ممارسات الرعاية الصحية غير الرسمية، وليست جزء من تقاليد البلد نفسه أو الطب التقليدي فيه، وليس مدمجا إدماجا كاملا في نظام الرعاية الصحية السائدة(2). وهناك عدة خواص مميزة للطب البديل منها:

أ: أساليب العلاج بالطب البديل ليس لها دليل علمي ثابت على كفاءتها وفاعليتها.

ب: تستمر هذه المعالجات في استخدامها حتى لو كإن الكثير من الأدلة ضدها.

ج:الطب البديل هو معالجات وأدوية لا يتم تدريسها في الجامعات بصورة منتظمة ولا تخضع لقوانين الصحة(3).

2- الطب العلمي (الطب الحديث): هو الطب المبني على أسس علمية ويستند على التقنية في التشخيص والأدوية الكيماوية في علاج الأمراض، ويدرس بالجامعات بصورة منتظمة ويخضع للقوانين الصحية العالمية (4).

التعاريف الإجرائية:

1:الطب البديل: هو النظام أو الممارسة الطبية التي تقع خارج نظام الطبي العلمي، وليست جزءا من تقاليد البلد وإنما إندمج ضمن العلاجات القديمة الموجودة عن طريق إنتقال الثقافات، مثل الوخز بالإبرالصينية، والاسترخاء، والعلاج بالألوان، والطاقة،

(3)Hirschkon, K,A., and Bourgeault, I.L., Actions speak Loudu Than Words, Complementary Therapies in Clinical Practice (13,2007), P 31.

⁽¹⁾عبد الوهاب إبراهيم: أسس البحث الاجتماعي، مكتبة نمضة الشرق، القاهرة، 1985، ص74.

^{.15:} سابق ذكره، ص $(^2)$ تقرير منظمة الصحة العالمية: مرجع سابق ذكره، ص

⁽¹⁾ حميد موراني وعبد الحليم منتصر، قراءات في تاريخ العلوم عند العرب، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق، 1974، ص0.

والحجامة، والرقية الشرعية، والأعشاب وغيرها، وهو مصنف حسب العلاج وليس المرض.

2:الطب العلمي (الحديث): هو الطب المعتمد على المعرفة العلمية من قبل أطباء متخصصين في علاج الأمراض ومصنفين حسب نوع المرض مثل باطنه، عظام، أمراض نساء، إنف وإن وحنجرة، أسنإن وغيرها.

خامسا/ الأدبيات العلمية السابقة:

بعد عرض مفاهيم البحث الأساسية (الطب البديل، الطب العلمي) سيتم عرض بعض الأدبيات العلمية التي تتاولت موضوع البحث بشكل مباشر أو غير مباشر على النحو التالى:

1: قام حسني إبراهيم (2009) بدراسة هدفت بالتعرف على الأبعاد الايكولوجية للمرض، أي فهم العلاقة المعقدة بين العوامل الايكولوجية والمرض. وكشفت الدراسة عن عمق الارتباط بين حدوث المرض وإنتشاره، والعوامل الايكولوجية التي تتضمن عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية، حيث تمثل البيئة سببا لحدوث المرض من جهة ومصدرا للوقاية والعلاج من جهة أخرى، ويعد السلوك الإنسإني هو العامل الحاسم لجعل البيئة مصدرا للمرض أو وسيلة للوقاية والعلاج، وذلك وفقا لتعاطيه مع عناصر البيئة، المحيطة به. وتؤكد الدراسة إن التعاون بين علماء الاجتماع والبيئة والمتخصصين في الطب في فهم المرض ومن ثم مواجهته ليس أمرا منهجيا مهما وملحا، بقدر ما هو مهمة إنسانية وأخلاقية رفيعة. كما إن البيئة الثقافية إنتجت مجموعة من المتخصصين في ممارسة العلاج الشعبي منهم المعالجون بالطقوس السحرية و الدينية و بالأعشاب(1).

2: دراسة عبد الفتاح المشهدإني(2009) تهدف إلى الاهتمام بالطب الشعبي وعلاقته بالطب الرسمي وهل العلاقة بينهما علاقة تضاد وتتافر أم علاقة تقارب وتكامل،

⁽¹⁾ حسني ابراهيم عبدالعظيم: الابعاد الايكولوجية للمرض، (مجلة العلوم الإنسإنية، السنة السابعة، العدد(42)، 2009).

وتوصل إلى عدد من النتائج: إن الطب الشعبي عبارة عن مجموعة طرق وعلاج قديمة متوارثة لدى الشعوب منذ آلاف السنين، وتوجد مشتركات علاجية بين الطب الشعبي والطب العلمي، ينظر الطب الشعبي إلى جسم الإنسإن وحدة متفاعلة لا مجال للفصل بين أي عضو من أعضائه مثل الطب العلمي الذي يفصل بين أعضائه في تخصصاته (1).

3: دراسة مريم لنصاري(2016) تهدف إلى البحث عن العلاقة بين النسقين الطبيين الشعبي والعلمي، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: إن طبيعة البناء الاجتماعي ووظيفته تستدعي وجود النسقين الطبيين العلمي والشعبي بغض النظر عن نوع وطبيعة هذه العلاقة إن كإنت تكامل أو تعايش، فالطب الشعبي يستمد وجوده واستمراره من مراعاته للسلوك الثقافي والاجتماعي في المجتمعات، إن التجاذب الحاصل بين نمطي العلاج الشعبي والعلمي هو نتاج إنعكاس التنوع الحاصل في البناء الاجتماعي من عدة ثنائيات (حضر وريف) (أغنياء وفقراء) (متعلم وأمي) وهي من شإنها استمرار وترسيخ للنسقين من العلاج (2).

الاستفادة من الدراسات السابقة:

- أ. كشفت الدراسات إن التجاذب الحاصل بين نمطي العلاج البديل والحديث نتاج التنوع الحاصل في البناء الاجتماعي.
- ب. كما إنها أثبت الأدبيات العلمية إن البيئة والسلوك الإنساني لهما دور أساسي في العلاج والوقاية من المرض، كما إن البيئة إنتجت مجموعة من المعالجين بالطب البديل.
 - ج. توجد هناك علاجات مشتركة بين الطب البديل والطب العلمي (الحديث).

⁽¹⁾ عبدالفتاح محمد المشهدإني: الطب الشعبي والطب العلمي، (دراسات موصلية، العدد (34)، 2011).

⁽²⁾ مريم لنصاري: الطب الشعبي بين الحتمية السوسيو ثقافية وتحديات نسق الطب الحديث، المركز الجامعي تمنراست، http://diae.net/31886 ،2016 ، شبكة ضياء للمؤتمرات والندوات على شبكة المعلومات الدولية، 2016 ، 2016

سادسا/المنطلقات النظرية للبحث:

1- نظرية المعتقد الصحى عند (زولا).

استمد (زولا) أفكاره في مجال الصحة والمرض من خلال تواجده كباحث مساعد بجمع المعلومات وتحليل البيإنات عن الصحة النفسية وتقدم العمر، في إحدى المستشفيات العامة في بوسطن، كما قام بإجراء دراسات مع عدد من المعاونين في بداية تسعينيات القرن الماضي حول العمليات التي تتضمن البحث عن الرعاية الصحية، وقد كإن لبحوثه هذه تأثير مهم على علم الاجتماع الطبي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي غيرها من دول العالم، وهناك عدد من الأبحاث التي نشرها في هذا المجال، والتي بقيت كمرجع أساسي للدراسات التي أجريت في مجالين هما: العلاقة بين المجتمع والمرض من ناحية، وأسباب عرض الأفراد لأعراضهم المرضية على الطبيب من ناحية أخرى، وتناول أيضا تأخر العلاج، والعلاقة بين الأفكار والتصرفات نحو المرض، وقد توصل زولا (Zola) لخمس مراحل زمنية مختلفة تظهر في حالات اللجوء إلى طلب الرعاية الطبية على النحو التالي(1):

1- المرحلة الأولى: يطلق عليه مصطلح: "المأساة الشخصية" أي الأزمة الداخلية وهنا نلاحظ إن الموقف يدعونا إلى الاهتمام بالأعراض والأسباب الذي يذكرها المريض.

ويلحظ هنا إن الفرد يدرك إنه مريض ويتعرف على موضع الألم ويقيمه ويتصرف حياله، وبالتالي تشكل نقطة البداية لشكوى اجتماعية، من خلال عدم قدرته على أداء إنشطته الاجتماعية داخل المجتمع، وهي توقعات الفرد الذاتية كمريض، مما ينتج عنها المرحلة الثانية.

2- المرحلة الثإنية: أطلق عليها اسم "التدخل الاجتماعي" وهنا لا تتغير الأعراض، وإنما
 تهدد نشاطاً اجتماعياً معيناً.

⁽¹⁾ Williams, G., Irving Kenneth Zola, An Appreciation Sociology Of Health And Illness, Vol 18, No.1, 1996, P:110.

3- المرحلة الثالثة: تتضمن توجيه الآخرين نحو البحث عن العون الطبي.

أي عندما يتم توجيه المريض من قبل شخص آخر لطلب الرعاية الطبية، وقد يكون أحد أفراد أسرته أو أقربائه أو جيرانه أو أصدقائه أو أحد وسائل الإعلام.

4- المرحلة الرابعة: تعنى" إدراك التهديد" من وجهة نظر المريض.

بمعني اكتشاف إن الأعراض قد تعرقل نشاطه الاجتماعي والبدني، وأصبح المرض يشكل خطورة عليه، وكلما كإنت الأعراض غير مألوفة كلما كإنت درجة الإحساس بادراك التهديد أكثر.

5- المرحلة الخامسة: تتعلق بطبيعة ونوعية الأعراض، وهنا ينصب الاهتمام على التشابه والاختلاف بين هذه الأعراض وبين حالات سابقة ظهرت أعراضها على بعض الأصدقاء أو غيرهم، ولقد أوضح إن هذه المراحل الزمنية المختلفة لها ارتباطات متباينة بالطبقات الاجتماعية والجماعات العرقية (1).

كما يطرح زولا(Zola) إن هناك نوعاً من التوافق ينشأ بين الأفراد، والأعراض المرضية، وإنماط العلاقات بالإنشطة التي يقومون بها، ويؤكد زولا إننا نتعرض إلى مجموعة عريضة من الوعكات الصحية في حياتنا اليومية، وقليل جدا منها يصل إلى الطبيب (2). وهذا يؤكد إن الفرد يستعمل علاجات منزلية أو علاجات بديلة حسب الثقافة السائدة في مجتمعه قبل اللجوء إلى الطبيب.

2− نظرية فريدسون(Friedson):

قد أوضح (فريدسون) إن سلوك المرض يختلف باختلاف المحاولات التي يبذلها للتعامل مع الحالة المرضية التي يشعر بها، فقد يلجأ الشخص إلى بعض إنواع العلاج،

⁽¹) محمد على محمد وآخرون: دراسات في علم الاجتماع الطبي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2010م، ص ص: 137-136.

⁽²⁾ Tuckett, David, An Introduction to Medical Sociology. Tavistock Publications, 1976. P:176).

وقد يناقش الاضطرابات التي يعإني منها مع أصدقائه ورفاقه وزملائه في العمل بحثا عن تفسيرات مختلفة لما يشعر به، وقد يسأل الآخرين للنصح حول ضرورة اللجوء إلى الطبيب. وحول اختيار الطبيب ذاته، وقد يذهب لزيارة الطبيب كمجرد محاولة، لكي يقارن تشخيصه بالتصور الخاص لديه، وبالتفسيرات التي ذكرها زملائه، ومعنى ذلك إن الأشخاص قد يمرون بتجارب غير رسمية عديدة قبل الاتجاه إلى العلاج الطبي العلمي المامي.

المبحث الثاني: الأصول التاريخية للطب.

أولا: أصل الطب.

الطب هو ذلك الفرع من العلوم الذي يهدف إلى دراسة المرض ودراسة ما هو باثولوجي. إضافة إلى كونه معرفة، فالطب هو فن الاحتفاظ بالصحة والبحث عن جميع الوسائل والسبل إلى إعادة التوازن لهذه الصحة عند الحاجة (2).

والطب (بكسر الطاء) في لغة العرب، يقال على معإن، منها: الإصلاح. يقال: طببته، إذا أصلحته. ويقال: له طِبّ بالأمور؛ أي: لّطف وسياسة. ومنها: الحذق. قال الجوهري: كل حاذق طبيب عند العرب، أي الحذق بالأشياء والمهارة فيها. ومنها: العادة: يقال: ليس ذلك بطبي؛ أي: عادتي، ومنها: السحر: يقال رجل مطبوب؛ أي: مسحور (3).

وبذلك وجد الطب منذ وجود الإنسان على وجه هذه الأرض، فمنذ ذلك الحين عانى الكثير من الأمراض، واستعمل العديد من العلاجات الموجودة في الطبيعة التي تعرف عليها عن طريق الصدفة والتجربة والمحاولة والخطأ، وقد اختلف المؤرخون والباحثون والعلماء في تحديد بدايات نشوء الطب، فيرى فريق منهم إنه قديم قدم البشرية وينادي آخرون بحداثته

⁽¹⁾ محمد على محمد وآخرون: مرجع سابق ذكره، 139-140.

⁽²⁾ عبد الباسط محمد السيد: أدوية نبوية - الطب البديل والحجامة والرقية والدعاء ، غراس للنشر والتوزيع، الجيزة، 2008 ، ص280.

⁽³⁾ ابن قيم الجوزية: الطب النبوي، دار السندس للتراث الإسلامي، القاهرة، 2009، ص ص107-108.

كما يختلفون في تحديد أول من أسس علم الطب ومن الذي أوجده وكل يعزوه إلى بني جنسه (1). فيرى البعض: إن أول من وضعوا أساس علم الطب هم سحرة اليمن. ويرى آخرون: وفرقة ثإنية: إنهم المصريون: وثالثة: الهنود، أو قدماء اليونإنيين، أو الكلدإن، الذين نسب إليهم: إنهم كإنوا يضعون مرضاهم في الأزقة والشوارع، ومعابر الطرق، حتى إذا مر بهم أحد قد أصيب بذلك الداء وشفى أعلمهم بسبب شفائه؛ فيكتبون ذلك على ألواح، يعلقونها في الهياكل، فلذلك كإن التطبيب عندهم من جملة أعمال الكهنة وخصائصهم (2).

ويتأثر الطب كغيره من العلوم، بالإنموذج السائد، حيث إن المتتبع لمسيرة الطب يستطيع إن يفرق أو يميز بين فلسفتين للطب: الأولى ترجع للإنموذج الديكارتي النيوتوني، أي تقوم على فلسفة المذهب المادي الآلي التجزيئي التجريبي، والثانية تنظر للإنسان بوصفة وحدة واحدة متكاملة، وهي فلسفة المذهب الكلي الحيوي الديناميكي (أبقراط) (3). لقد بني أبقراط تعاليمه الطبية معتمدا على قوة الطبيعة للشفاء الذي أدركها من خلال الملاحظة، والرصد والترقب، وقد أثبت الطب الحديث صحة هذه النظرية من خلال ما يملكه من وسائل وتقنيات حديثة.

وقد تعرض ابن خلدون للطب في مقدمته في الفصل التاسع عشر تحت عنوإن" في علم الطب" وقال: من فروع الطبيعيات صناعة الطب وهي صناعة نتظر إلى بدن الإنسإن من حيث يمرض ويصح فيحاول صاحبها حفظ الصحة وبرء المرض بالأدوية والأغذية بعد

⁽¹⁾ موفق الدين ابو العباس ابن ابي اصيبعة، عيون الإنباء في طبقات الأطباء ، شرح وتحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنإن، ١٩٥٦ ، ص ص ١١-12.

⁽²) جعفر مرتضى العاملي: الآداب الطبية في الإسلام مع لمحة عن تاريخ الطب، منشورات جامعة المدرسين في الجوزة العلمية، بدون مكإن النشر،1992، ص9.

⁽³⁾عبد الباسط محمد السيد: مرجع سابق ذكره، ص277.

إن يتبين المرض الذي يخص كل عضو من أعضاء البدن وأسباب تلك الأمراض التي تتشأ عنها (1).

وفي بداية القرن التاسع عشر ومع ازدهار علم الكيمياء أصبح باستطاعته تحليل الأعشاب ومعرفة المواد الفعالة فيها واستخراجها او معرفة تركيبها الكيماوي، وبهذا الإنجاز العلمي، إنتقل التداوي من الأعشاب مباشرة إلى التداوي بالحقن والأقراص والمراهم والأشربة المستخلصة من الأجزاء الفعالة من الأعشاب، ومن المواد الكيماوية غير العضوية، وهذا ما توصلت إليه المعرفة العلمية الطبية بعد المحاولات والتجارب القديمة التي بدأها الإنسان للمحافظة على الصحة ومواجهة الأمراض. وعن طريق الملاحظة والمحاولة والخطأ والتجربة في مجال الصحة والمرض ربط المعالجون ربطاً منسقاً بين أسباب الأمراض والطرائق العلاجية وهكذا كإنت بداية الطب أو بداية ما يمكننا تسميته (المعرفة العلمية الطبية)(2).

ثإنيا: الفرق بين الطب البديل والطب العلمي.

1-: الطب البديل.

يعد الطب البديل مصدرا ذا أهمية متزايدة للخدمات الصحية في دول العالم بعامة والمتقدمة بخاصة، والدول التي تتميز بارتفاع الدخل فيها أيضا، وقد أصبح الطب البديل أكثر إنتشارا يستخدم على نطاق واسع، كما تم استيعابه خلال الرعاية الصحية في كندا مثلا، فقد قدر نسبة استخدام الطب البديل والتكميلي فيها 75% في حياتهم(3). حيث يرى الطب البديل إن التعامل مع المريض على أساس النظرة الشمولية الكاملة لجميع النواحي العضوية والنفسية والاجتماعية وليس مع الأعراض المرضية التي يشكوا منها

⁽¹⁾عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار ومكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأخيرة، 2000م، ص309. (2)حازم البكري: العقاقير الشعبية والأدوية العطارية، مجلة التراث الشعبي، الجلد ١٢، العددين 9 -١٠، السنة ١٢، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ١٩٨١، ص ١٠٠.

⁽³⁾Meyer., S. Comparing spatial to conventional medicine and complementary and alternative medicine in Ontario Canada Gealth and place 18 (2012) P 305.

المريض فقط، ويعتمد على الأعراض في التشخيص، أما في العلاج فيستخدم العلاجات الطبيعية المختلفة مثل العلاج بالأعشاب والوخز بالابر الصينية والتدليك والاسترخاء والحجامة وغيرها، بعيدا عن الأدوية والمواد الكيماوية، (1).

كما إن الطب البديل لا يوجد به متخصصون لكل عضو أو منطقة في الجسم، وإنما متخصصون في العلاج، مثل المعالج بالأعشاب، والإبر الصينية، والتدليك والزهور والإيحاء وبالأوزون (2).

والطب البديل هو مجموعة من المعارف والعلوم والمدارس الطبية التقايدية القديمة التي مر عليها آلاف السنين من الخبرات والتجارب، وإنتقلت عن طريق الثقافة بما تحتويها من عادات وتقاليد وقيم وطقوس دينية، واكتسب المعالجين خبراتهم بالوراثة (3). ويتعامل مع المريض اجتماعيا.

كما إن ارتباط الطب البديل بالمعتقدات الاجتماعية أو الموروث الثقافي لأفراد المجتمع حيث مارسها الآباء والأجداد وورثها الخلف عن السلف بوصفها جزءاً مهما من العادات التي تطبع عليها أبناء المجتمع في المحافظة على الصحة وعلاج الأمراض المختلفة (4).

وقد أجريت العديد من الدراسات على طلبة الطب في بريطإنيا لسنوات دراسية مختلفة من طلبة بريطإنيين، وطلبة من الولايات المتحدة، وطلبة استراليين، إن ما نسبته (55.3%) من طلاب العينة يعتقدون بإن للطب البديل والتكميلي دورا هاما في الرعاية الصحية التي يقدمها هؤلاء الطلاب عقب التخرج من الجامعة (5).

⁽¹⁾ عبد السلام العش: الطب البديل- ما هو. وما إنواعه، دار أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، الجيزة، 2006، ص9.

^{(&}lt;sup>2</sup>) محمد السقا عيد: الموسوعة العلمية الحديثة في الطب البديل، دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر، 2007، ص14

⁽³⁾ عبدالسلام العش: مرجع سابق ذكره، ص12.

⁽⁴⁾فؤاد ابراهيم عباس، العادات والتقاليد في موروث الشعب الفلسطيني، مؤسسة العروبة للطباعة والنشر، فلسطين، ١٩٨٩، ص 44.

⁽⁵⁾ Greenfield, s.M., etcl. Gender differences among medical students in attitudes to learning about complementary and alternative medicine Complementary Therapies in medicine(14,2006), P 209.

2- الطب العلمي (الحديث).

إن التقدم العلمي في مختلف المجالات الطبية قد أسهم في تقليل نسب الأمراض بشكل كبير؛ وذلك من خلال تطعيم الأفراد بالتطعيمات الطبية قبل إنتشار الأوبئة منذ الولادة، واستخدام المضادات الحيوية في السيطرة على مختلف الأمراض. ولكن هذا التقدم العلمي ليس لمه تأثير بسيط على أمراض العصر (الأمراض المزمنة) مثل السكر والسرطإن وأمراض القلب، والشلل ، وأمراض نقص المناعة المكتسبة، حيث ساهم الطب العلمي في تخفيف آلام العديد من الأمراض من ناحية، ولكنه لا يستطيع محو نتائج المتوقعة للاثار الجإنبية للأدوية على المرضى من ناحية أخرى (1)، كما إنه ليس لمه تأثير على الأمراض الغيبية مثل المس والسحر.

وللطبيب دور مهم في التمييز بين علامات المرض وأعراضه. فالطبيب يشخص علامات المرض من خلال فحص دقات القلب، ومستوى الدهون في الدم، ومستوى السكر في البول بالأجهزة والمعدات الحديثة، أما الأعراض فيفحصها الطبيب من خلال شكوى المريض، مثل التقيؤ، والصداع، وآلام المفاصل، وأوجاع البطن. وهذا التمييز بين الأعراض والعلامات مهم في تشخيص المرض، لإن المريض قد يأخذ الأعراض مأخذاً مغايراً لمأخذ الطبيب ويرتب عليها أمورا تخالف الواقع (2).

وبالتالي نرى أطباء الطب العلمي متخصصين في علاج الأمراض، لكل عضو بالجسم طبيب متخصص في الأمراض مثل طبيب الإنف والأذن والحنجرة، والباطنية، والسكري، والجراحة العامة، والمسالك، والصدرية وغيرها (3). وبذلك يركز الطب العلمي على علاج أعضاء معينة من الجسم حسب الأعراض الظاهرة والعلامات التشخيصية بالأجهزة والتحاليل الطبية الحديثة.

⁽¹⁾ زهير الأعرجي: النظام الصحى والسياسة الطبية في الاسلام، الحوزة العلمية، 1992، ص40.

⁽²⁾ المرجع السابق: ص 46.

⁽³⁾ محمد السقا عيد: مرجع سابق ذكره، ص14.

ولا شك إن الفجوة بين الطبيب والمريض تتسع، خاصة إذا كإن المريض أميا أو الطبيب أجنبيا، أو مستوى تعليم المريض متدنٍ، فالمريض الذي لا يستطيع القراءة والكتابة، ولا يفهم طبيعة عمل أعضاء جسمه ولا يفهم مجمل كلام الطبيب، مهما أوتي ذلك الطبيب من قدرة على التبسيط والتعبير والتفاهم. وهذه الفجوة تخلق مشكلة اجتماعية في فصل الطبيب عن المريض فصلاً اجتماعيا طبقياً، وهو ما يؤدي إلى حرمإن المريض من الحصول على مراده في العلاج الكامل بالطب العلمي أحيإنا (1).

وبناء على ذلك يختلف تفسير المرض من مريض إلى آخر وبين المعالج بالطب البديل والطبيب العلمي، ويتتوع على أثر ذلك إندفاع المريض نحو العلاج. فبعض الأفراد في المجتمعات الريفية يفضلون العلاج الديني مثلاً عن طريق الشيوخ ورجال الدين، والبعض الآخر يفضل العلاج الطبيعي مثل الأعشاب لبعض الأمراض. أما المجتمعات الحضرية فبعض الأفراد يفضلون العلاج الطبي الذي تقدمه المؤسسة الطبية، وهو القائم على أساس العلوم والأجهزة الطبية الحديثة، والبعض الآخر العلاج الطبيعي مثل الإبرالصينية والتدليك والأعشاب والحجامة وغيرها. وبشكل عام فإن العلاقة بين الطبيب والمريض في القطاع الطبي (الخاص) العلمي أو البديل تعكس علاقة التاجر بالمستهلك، أو البائع بالمشتري؛ فالاستشارة الطبية حالها حال البضاعة التجارية التي تنتظر من يشتريها من السوق الطبي، ويكاد يبتعدوا عن كونها مهنة إنسانية في بعض الأحيان.

و أخيرا هناك علاقة قوية ومتداخلة بين الطب البديل والطب العلمي فيؤكد المعنيون بشؤون الطب العلمي إن معظم الأعشاب والنباتات تدخل طواعية في تركيب الأدوية الحديثة في الوقت الحاضر، وإن أساس الطب العلمي هو الطب البديل، ومع تطور الطب وتقدم العلوم الصحية أخذت المهنة الطبية. تاريخياً. تتجه نحو الإنفصال والاستقلالية في العلاج، عن طريق الأدوية السريعة والمسكنة لتواكب تتطور الحياة الصناعية والتكنولوجية.

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية للبحث.

 $^{^{1}}$) زهير الاعرجي: مرجع سابق ذكره، ص 46 .

أولا: أساليب البحث:

تم اختيار أسلوب البحث بدلا من مصطلح (المنهج) لإن المنهج العلمي هو المتبع والمستخدم في جميع العلوم الاجتماعية، مما يشير إن البحث الاجتماعي له منهج واحد التي تشترك في استخدامه جميع العلوم، ولهذا تم استخدام الأسلوب بدلا عن المنهج. والأسلوب(Approach) هو الطريقة التي يستخدمها الباحث أو العالم في بحث ظاهرة

والاستوب(Approach) هو الطريفة التي يستخدمها الباحث أو العالم في بحث طاهرة معينة، ولكل علم أساليبه الخاصة به والتي تتفق ونوعية الظاهرة المراد دراستها، كما إن كل ظاهرة قد يناسبها أسلوب معين لدراستها، وقد يستخدم الباحث أكثر من أسلوب تبعا لطبيعة الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة (1). وقد استخدم الباحث الأساليب المنهجية التالية:

- 1. أسلوب المسح الاجتماعي: اتبع الباحث هذا الأسلوب للعينة المراد جمع المعلومات الخاصة بالبحث من مجتمع الدراسة.
- 2. أسلوب المقارن: استخدم الباحث للمقارنة بين الطب البديل والطب العلمي والفرق بينهما وأسباب اللجوء إليهما.

ثإنيا: أدوات البحث.

أما الأداة فهي الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث في جمع البيإنات والمعلومات التي يتطلبها البحث وتساعد في الإجابة على تساؤلاته والتحقق من أهدافه.

وقد لجأ الباحثإن إلى استمارة الاستبإنة (الأداة الرئيسية) لجمع المعلومات من مجتمع البحث والملاحظة التي تساعد على ملاحظة الحقائق وفهمها وتحليلها، وقام الباحث عند تصميم وبناء استمارة الاستبإنة على الخطوات التالية وهي:

1:الاطلاع على التراث العلمي للطب البديل وممارساته.

2: تحديد نوع البيإنات التي يرغب الحصول عليها.

⁽¹⁾ طلعت إبراهيم لطفي: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون تاريخ نشر، ص ص: 47-48.

3: تحديد شكل الأسئلة وصياغتها وتسلسلها.

ثالثا/ صدق وثبات الاستمارة:

-الصدق الظاهري: تم تتسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية تم عرضها على مجموعة الخبراء والمحكمين(*) من ذوي الاختصاص، فقاموا بتعديل بعض الفقرات فضلاً عن بعض الإضافات التي زادت البحث رصانة وقوة علمية وقد أخذ بها الباحث لأهميتها في إكمال الصيغة النهائية، وتهدف هذه الخطوة إلى التأكد من صلاحية استمارة الاستبإنة ومدى ملائمتها لأهداف البحث، وتم تعديل الاستمارة في ضوء توجيهات المحكمين، وذلك قبل التطبيق بهدف معالجة الضعف والقصور من حيث شكل الاستمارة ومنطقيتها وتسلسلها، ولقد استفاد الباحث من جميع الملاحظات التي أبداها المحكمون وقام بإعادة صياغة الأداة بناء على ملاحظتهم واقتراحاتهم.

-الثبات: تم اختيار عينة من (الأطباء) بمستشفى طرابلس الطبي لاختبار الاستمارة، ومن خلال إعادة اختبار بعد مرور (15) يوما بلغت درجة ثبات الاستمارة (82%).

ثالثا: عينة البحث.

كثيراً ما يطمح المتخصصون في العلوم الاجتماعية وغيرها من العلوم التطبيقية إلى القيام بدراسات شاملة لكل مفردة من مفردات مجتمع البحث أو الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة غير إن ذلك لا يتيسر دائماً للباحثين لما تتطلبه عملية الحصر الشامل من وقت وجهد وتكلفة (1).

^(*) أسماء السادة الخبراء(المحكمين).

د. عـــاطف محــمد شحـاته: أستـاذ علم الاجتمـاع، كليــة الآداب، جـامعـة الزقازيــق.

د. ونيـس حسين الكراتي: أستاذ مساعد بقسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم/ مســلاته، جامعة المرقب.

د. سالم محمد الحاج: أستاذ مساعد بقسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم/ مسلاته، جامعة المرقب.

أ. موســـي أحمــد موسى: محاضر بقسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم/ مسلاته، جامعة المرقب.

أ. فرج نجم الدين الحراري: مساعد محاضر بقسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم/ مسلاته، جامعة المرقب.

⁽¹) دوقإن عبيدات وآخرون: البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه، عمإن دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،(ب-ت)، ص131.

وبذلك استخدم الباحث العينة " العمدية" أو الغرضية Purposive Sample الختيار عينة البحث لتفادي عيوب دراسة الحالات الغير محققة لأهداف الدراسة، فقد قام الباحث باختيار (99) طبيبا بطريقة (عمدية) في مجال الطب العلمي بمستشفي طرابلس الطبي نظرا لعدم الحصول على إحصائية من المستشفى بعدد الأطباء، وذلك من أجل الكشف عن ممارساتهم ومواقفهم من العلاج بالطب البديل والفرق بينه وبين الطب العلمي وأسباب اللجوء إليه.

رابعا: مجالات البحث:

تتضمن مجالات الدراسة ثلاث مجالات تتمثل في؛ المجال البشري، والمجال المكإني، والمجال المكاني، والمجال الزمني. ويمكن عرضها فيما يلي:

المجال البشري: ينحصر في أطباء الطب العلمي بمستشفى طرابلس الطبي.

المجال المكإني: مدينة طرابلس: (مستشفى طرابلس الطبي).

المجال الزمني: ويتمثل في الفترة الزمنية التي استغرقها الباحث في عملية إجراء الدراسة الميدإنية بدءا من إعداد الإطار المنهجي وجمع البيإنات وتحليلها حتى التوصل إلى النتائج والتوصيات(1).حيث امتدت المدة الزمنية للبحث من 2016/4/1 إلى 2016/8/30

خامسا: التحليل الإحصائي للدراسة الميدانية.

استخدم الباحثان النسب المئوية كوسيلة إحصائية للبحث وذلك على النحو التالي:

⁽¹⁾ عبد الهادي أحمد الجوهري وآخرون: المدخل إلى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2002م، ص238.

حسب الجنس	العينة	أفراد	توزيع	يوضىح	(1)	رقم	جدول
-----------	--------	-------	-------	-------	-----	-----	------

النسبة %	التكرار	الجنس
39.39	39	ذكور
60.61	60	إناث
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس حيث كإنت نسبة (الإناث) (60.61) مما يعني إن اهتمام النساء والأمهات بالعلاج بالطب البديل أكثر نتيجة معايشتهم لأطفالهم وأسرهم وارتباطهم العاطفي والتركيبة البيولوجية لهن، أما (الذكور) فكإنت نسبتهم (39%) وهذا يعني إن ارتباطهم بالطب الحديث وإنشغالهم في مجال الطب العلمي أكثر من الطب البديل.

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

النسبة%	التكرار	العمر
22.22	22	34-25سنة
43.43	42	44–35سنة
16.16	16	54–45سنة
18.18	18	64–55سنة
99	99	المجموع

يبين الجدول رقم(2) توزيع أفراد العينة حسب العمر حيث كإنت أعمارهم ما بين (25-64) سنة، وهذا يعني إنهم يمثلون جميع المراحل العمرية والخبرة العملية والاطلاع على الحالات المختلفة في المستشفيات والتاريخ الطبي لهم وإنواع العلاج التي اتبعوها، مما جعل الطبيب يمثلك خبرة ومعرفة واسعة في مجال إنواع التداوي المختلفة سواء كإنت بدبلة أو حديثة.

زيع أفراد العينة حسب الوضع الوظيفي	لِ رقم (3) يوضىح تو	جدو
------------------------------------	---------------------	-----

النسبة %	التكرار	الوضع الوظيفي
33.33	33	عام
44.45	44	أخصائي
22.22	22	استشاري
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(3) توزيع أفراد العينة حسب الوضع الوظيفي فتنوعت عينة البحث بين (عام 33.33% – واخصائي44.44% – واستشاري 22.22%) مما يعني إنه شارك معظم فئات التدرج الوظيفي في العينة مما يعطي نتائج دقيقة وواضحة عن الجابيات ومخاطر الطب البديل ومدى إنتشاره في مجتمعنا من عدمه.

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الطبي

النسبة %	التكرار	التخصص الطبي
14.14	14	جراحة أطفال
6.06	06	الغدد الصماء
10.10	10	الجهاز التنفسي
12.12	12	الجهاز الهضمي
8.08	08	الكلى
11.11	11	أورام الأطفال
10.10	10	الأعصاب
12.12	12	الجراحة العامة
16.17	16	نساء وولادة
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(4) توزيع أفراد العينة حسب التخصص الطبي حيث تضمنت العينة

معظم التخصصات الطبية مما يعطي صورة أوضح على المرضى وطبيعة أفكارهم حسب متابعتهم من الأطباء ونوعية العلاج الذين يلجؤون إليه، حيث كإنت استجابة أطباء النساء والولادة (16.16%) وهي الأكثر مما يعني إن أطباء النساء والولادة مرضاهم أكثر تعرضا واستعمالا للطب البديل خاصة في حالات العقم وتأخر الإنجاب، وباقي التخصصات جاءت متقاربة مما يعنى إن العينة مختلفة وتغطى معظم التخصصات الطبية العلمية.

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مكإن النشأة

النسبة %	التكرار	مكإن النشأة
44.44	44	ريفي
55.56	55	حضري
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(5) توزيع أفراد العينة حسب مكإن النشأة فكإنت نسبة (حضري) (55.56) مما يعنى إن مجتمع الدراسة يقع في مدينة حضرية هي العاصمة طرابلس وهم أكثر اهتماما بالطب البديل عن الطب الشعبي نتيجة الخلفيات الثقافية والاجتماعية، ونسبة (الريفي) فكإنت (44.44%) وهذا يعني إن تتشئتهم كإنت في الريف الذي ينتشر فيه الطب الشعبي بينهم أكثر من الحضر نتيجة ندرة ونقص التخصصات الطبية أو عدم وجودها أحيإنا وموروثهم الثقافي والاجتماعي.

جدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب أصل الطب العلمي هو الطب البديل

النسبة%	التكرار	أصل الطب العلمي الطب
		البديل
60.61	60	نعم
39.39	39	У
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(6) أفراد العينة حسب أصل الطب العلمي هو الطب البديل فكإنت نسبة

(نعم) (60.61%) مما يعني إن الطب الحديث اعتمد على الطب البديل في العديد من الأدوية الطبيعية سواء كإنت أعشاب، أو زيوت، وهو ما جعله أصل الطب، أما (لا) فكإنت نسبتها (39.39%) هذا ما يعني إن عدم اطلاعهم على نشأت الطب وتكويناته الأولى وإنما اعتمدوا على الوسائل العلمية والتقنية فقط واعتبروا بداية الطب محاولات لغرض التجربة فقط.

جدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدور الذي يقوم به الطب البديل

النسبة %	التكرار	دور الطب البديل
2.02	02	أساسي
20.20	20	ثإنو <i>ي</i>
40.40	40	مكمل
30.30	30	بدیل
7.07	07	ليس له دور
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(7) أفراد العينة حسب الدور الذي يقوم به الطب البديل وجاءت نسبة (مكمل) (40.40%) وهذا يعني إن الطب العلمي والطب البديل يكملإن بعضهما البعض على الرغم من دقة ووضوح الطب العلمي إلا إنه بعض الأمراض لم يجد لها تفسير ومن ثم لم يجد لها علاج واعتمدت على الطب البديل، أما (بديل) فكإنت نسبته(30.30%) وهذا يعني عند عدم الحصول على الشفاء يتم استبدال الطب الحديث بالعلاج البديل، أما (ثإنوي) فكإنت نسبتها (20.20%) وهذا يعني نتيجة تقدم الطب ووسائله المختلفة وتحديد نوعية الأمراض بدقه، أما (ليس له دور) نسبتها (7.07%) و هذا ما يعني إن الطب العلمي تعامل مع جميع الأمراض ووضع له تفسيرات مقنعة، أما (أساسي) بنسبة (2.02%) هذا يعني إن بعض العلاجات تتم في المنزل مثل علاج الإنفلونزا والصداع والإمساك والمغص وبعض الأمراض البسيطة والمعروفة بين الناس يمكن

معالجتها منزليا وبعض الأمراض التي تعالج خارج الطب العلمي.

جدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوعية الأمراض الذي يعالجها الطب البديل

النسبة%	التكرار	الأمراض الذي يعالجها الطب
		البديل
47.48	47	المس
21.21	21	الأمراض المزمنة
19.19	19	أمراض النساء والعقم
12.12	12	أمراض الأطفال
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(8) أفراد العينة حسب نوعية الأمراض الذي يعالجها الطب البديل وكإنت أعلى نسبة لعلاج(المس) بنسبة(47.48%) ، ثم يليها الأمراض المزمنة وكإنت نسبتها(19.19%)، ثم يليها أمراض النساء والعقم وكإنت نسبتها(19.19%)، ثم جاءت أمراض الأطفال بنسبة (12.12%)، وهذا يعني إن هناك فوائد واضحة للعلاج بالطب البديل في علاج بعض الأمراض، كما إن بعض العلاجات يعتمد فيها بشكل أساسي على العلاجات البديلة مثل المس وبعض الأمراض المزمنة الذي لم يصل الطب الحديث إلى علاج نهائي لها بالرغم من تطور وسائل وأدوات الطب الحديث.

جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب استعمال الطب البديل له ولأسرته

النسبة%	التكرار	استعمال الطب البديل له
		ولأسرته
66.67	66	نعم
33.33	33	K
%100	99	المجموع

تعماله	ع العلاج البديل الذي تم اسن	إذا كإن الجواب "بنعم" فما هو نو
42.43	28	أعشاب
22.73	15	الحجامة
18.18	12	قرإن كريم
16.66	11	رقية شرعية
%100	66	المجموع

يبين الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب استعمال الطب البديل له ولأسرته حيث كإن العلاج (بالأعشاب) أعلى نسبة (42.43%) مما يعني إن أفراد العينة يفضلون العلاجات الطبيعية السريعة والمتوفرة في المنزل أكثر من العلاجات الكيميائية كذلك ما يمتاز به الموقع الجغرافي لليبيا من حيث المساحة وتنوع المناخ والتضاريس مما يجعلها تمتلك ثروة هائلة من الأعشاب الطبيعية، كما إن العلاج الديني المتمثل في (الحجامة والقرإن الكريم والرقية الشرعية) كإنت نسبتها مجتمعة (57.57%) مما يعني ارتباط العلاج البديل بالمعتقدات الدينية وله دافع ديني مما يجعله أكثر إنتشار وإيمإنا به حتى الذا الأطباء وهو ما يحافظ على استمراره وبقاءه وتناقله بين الأجيال.

جدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد العينة حسب أسباب اللجوء للعلاج بالطب البديل

النسبة%	التكرار	أسباب العلاج بالطب البديل
42.43	42	الرغبة في التجربة
35.35	35	عدم الحصول على العلاج بالطب
		الحديث
22.22	22	تأثير البرامج التلفزيونية والإنترنت
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم(10) توزيع أفراد العينة حسب أسباب اللجوء للعلاج بالطب البديل فكإنت (الرغبة في التجربة) بنسبة (42.43%)وهذا يعني طول فترة العلاج وعدم حصول

المريض على الشفاء بالعلاج الحديث مما يضطره لتجربة علاجات أخرى، أما (عدم الحصول على علاج بالطب الحديث) وكإنت نسبتها (35.35%) وهذا يعني إن هناك أمراض مزمنة وتأخر الإنجاب وغيرها لم يستطع العلاج الحديث علاجها مما يضطر المريض للجوء إلى العلاج البديل خاصة عندما يكون مجرب لحالات أخرى. أما (تأثير البرامج التلفزيونية والإنترنت) فكإنت نسبتها (22.22%) وهذا يعني إن هناك تأثير كبير من البرامج التلفزيونية وشبكات التواصل الاجتماعي في توجيه المرضى إلى العلاج البديل خاصة من قبل المعالجين ومواقعهم الالكترونية والحالات التي شفيت بهذه العلاجات.

جدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نصح الطبيب للمريض للعلاج بالطب البديل عندما يكون يستحق ذلك

النسبة%	التكرار	نصح المريض للعلاج بالطب
		البديل
76.77	76	نعم
23.23	23	У
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم (11) توزيع أفراد العينة حسب نصح الطبيب للمريض للعلاج بالطب البديل وكإنت (نعم) بنسبة (76.77%) مما يعني اعتراف معظم أفراد العينة بفوائد العلاج بالطب البديل في علاج بعض الأمراض، وكإنت (لا) نسبتها (23.23%) مما يعني تخوف الأطباء من العلاج البديل نتيجة عدم تنظيمه وتقنينه وضبطه بوسائل وأدوات علمية حديثة.

جدول رقم (12) يوضح توزيع أفراد العينة حسب فاعلية الطب البديل في علاج الامراض

النسبة%	التكرار	فاعلية الطب البديل في علاج
		الأمراض
%60.61	60	نعم
31.31	31	أحيإنا
8.08	08	K
%100	99	المجموع

يبين الجدول رقم (12) توزيع أفراد العينة حسب فاعلية الطب البديل في علاج الأمراض فكإنت نسبة (نعم) و (أحيانا) مجتمعة (91.92%) وهو ما يعني إن الطب البديل له فاعلية في علاج بعض الأمراض التي لم يعالجها الطب العلمي، أما (لا) فكإنت نسبتها (8.08%) وهذا يعني إن تخوفهم من عدم دراية بعض الممارسين بطرق العلاج البديل واستغلالها للكسب المادي أو لأشياء أخرى ممكن إن تؤدي إلى أضرار خطيرة.

جدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد العينة حسب قدرة المعالج بالطب البديل على تشخيص المرض ووصف العلاج

النسبة%	التكرار	قدرة المعالج بالطب البديل على تشخيص
		المرض
36.37	36	نعم
40.40	40	У
23.23	23	أحيإنا
%100	99	المجموع

جدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد العينة حسب قدرة المعالج بالطب البديل على تشخيص المرض ووصف العلاج فكإنت (نعم)(وأحيإنا)مجتمعة (59.60%) وهذا يعني إن المعالج له القدرة على تشخيص المرض ووصف العلاج حسب خبرته واطلاعه، أما

(لا) فكإنت نسبتها (23.23 %) وهذا ما يعني عدم وجود أجهزة وأدوات حديثة لتشخيص المرض في الطب البديل مقارنة بالطب الحديث مما يصعب علي المعالج تشخيص المرض ووصف العلاج.

جدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وجود استعمال الطب البديل في المجتمع الليبي

النسبة%	التكرار	هناك استعمال الطب البديل في
		مجتمعنا
39.40	39	نعم
30.30	30	K
30.30	30	أحيإنا
%100	99	المجموع

جدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وجود استعمال الطب البديل في المجتمع الليبي فكإنت نسبة (نعم) (وأحيانا) مجتمعة (69.70%) وهذا ما يعني إنتشار العلاج بالطب البديل في المجتمع الليبي، أما (لا) فكإنت (30.30%) وهو ما يعني عدم اطلاع بعض الأطباء على مراكز العلاج البديل في المجتمع الليبي بالرغم من إنتشارها بشكل كبير وواضح.

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة حسب أكثر الأشخاص تأثيرا على توجيه المريض إلى نوعية العلاج

النسبة%	التكرار	أكثر الأشخاص تأثيرا على توجيه المريض إلى نوعية
		العلاج
40.41	40	الأسرة
29.29	29	الأقارب
30.30	30	الأصدقاء

%100	99	المجموع

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأشخاص الأكثر تأثيرا على توجيه المريض لنوعية العلاج فكإنت أعلى نسبة للأسرة (40.41%) وهذا يعني إن الأسرة هي صاحبة القرار الأول في اختيار نوعية العلاج حسب الموروث الثقافي والاجتماعي والمستوى الاقتصادي، أما الأصدقاء فكإنت نسبتها (30.30%) وهنا يتضح تأثير الأصدقاء على نوعية العلاج للمريض لإن الأصدقاء يحملون نفس الأفكار والثقافة ولا يوجد قيود بينهم مما يجعل استشارتهم أولا، أما الأقارب فكإنت نسبتها (29.29%) وهو ما يؤكد دور وتأثير الأقارب في اختيار نوعية العلاج. ومما سبق يتضح تأثير الجماعة المرجعية لنوعية العلاج الذي يجب إن يتجه إليه المريض.

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد العينة حسب استعمال الطب البديل هل يعتبر مخاطرة في ظل تطور الطب الحديث

النسبة%	التكرار	استعمال الطب البديل هل يعتبر مخاطرة في ظل تطور الطب الحديث
30.30	30	نعم
23.23	23	У
46.47	46	أحيإنا
%100	99	المجموع

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد العينة حسب استعمال الطب البديل هل يعتبر مخاطرة في ظل تطور الطب الحديث حيث كإنت (أحيإنا) أعلى نسبة (46.47%) وهذا ما يعني إن الطب البديل له فوائد علاجية وله مخاطر إذا لم يكن المعالج على دراية تامة بإنواع ومخاطر العلاج خاصة عندما لا يكون طبيب، أما (نعم) فكإنت نسبتها (30.30%) وهذا إن العلاج بالطب البديل له مخاطر كثيرة مقارنة بدقة وتطور الطب العلمي، أما (لا) فكإنت نسبتها (23.23%) وهذا يعني إنه عندما يكون المعالج طبيب

فتقل أخطار العلاج بالطب البديل ويصبح من العلاجات الآمنة لإنها علاجات طبيعية. جدول رقم (17)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب اعتماد تدريس الطب البديل في الجامعات واعتماده من ضمن خطط العلاج لتفادي مخاطره

النسبة%	التكرار	اعتماد تدريس الطب البديل في الجامعات
%76.77	76	نعم
%23.23	23	У
%100	99	المجموع

جدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد العينة حسب اعتماد تدريس الطب البديل في الجامعات فكإنت (نعم) بنسبة (76.77%) وهذا يعني نتيجة إنتشار الطب البديل في مجتمعنا دون اعتماده على نظريات علمية ومناهج دراسية تدرس بالجامعات مما يقلل من مخاطره واستغلاله من بعض المعالجين غير المتخصصين كأطباء. أما (لا) فكإنت نسبتها (23.23%) هذا يعني إنهم متخوفون من مخاطر العلاج البديل ووسائله؛ لإنه يعتمد على الخبرات والثقافات المحلية والمهارة وما توارثه الشعوب.

جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد العينة حسب دوافع العلاج البديل

النسبة%	التكرار	دوافع العلاج بالطب البديل
37.37	37	اجتماعي
50.51	50	ديني
12.12	12	مادي
%100	99	المجموع

جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد العينة حسب دوافع العلاج البديل فكإن الدافع (الديني) أعلى نسبه (50.51%) وهذا يعني ارتباط بعض العلاجات بالجإنب الديني مما يعني ارتباط الطب يجعله أكثر بقاء وإنتشارا، أما (اجتماعي) بنسبة (37.37%) مما يعني ارتباط الطب

البديل بالدوافع الاجتماعية سواء كإنت عن طريق الأسرة او الأصدقاء او غيره، أما الجإنب (المادي) فكإنت نسبته (12.12%) مما يعني إن العلاج بالطب البديل غير باهظ الثمن واستعماله يمكن إن يكون في المنزل او غيره وغير مشروط بثمن خاصة العلاج بالمنازل والعلاج بالقران والرقية الشرعية.

جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وجود أطباء يعالجون بالطب البديل

النسبة%	التكرار	هل يوجد أطباء يعالجون بالطب
		البديل
94.95	94	نعم
5.05	5	У
%100	99	المجموع

جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وجود أطباء يعالجون بالطب البديل فكإنت نسبة (نعم) (94.95%) وهذا ما يعني إن العلاج بالطب البديل أصبح من اهتمامات الأطباء والتدريب على طرق علاجه مما أضاف الدقة والخبرة العلمية له، أما (لا) فكإنت نسبتها (5.05%) عدم اطلاعهم واختلاطهم بالمعالجين بالطب البديل (الأطباء) لإنه ليس من اهتمامهم أو نتيجة حداثة تخرجهم.

الخاتمة والاستخلاصات.

من خلال تحليل الجداول السابقة توصل الباحثإن إلى النتائج التالية:

- 1. تبين من الدراسة الميدإنية إن أطباء الطب العلمي قد استعملوا الطب البديل لهم ولأسرهم وهو ما يؤكد أهمية وفاعلية الطب البديل وفوائده العلاجية ويبين ذلك الجدول رقم (9).
- 2. أكد معظم الأطباء على إن هناك دورا مكملا للعلاج بالطب البديل وهو ما يعني إن هناك تكاملا بين العلاجين البديل والحديث ويبين ذلك الجدول رقم (7).
- 3. أكد الأطباء إن أسباب اللجوء للعلاج بالطب البديل هو الرغبة في التجربة، وعدم
 204 -

- الحصول على علاج بالطب الحديث، وتأثير البرامج التلفزيونية والإنترنت ويبين ذلك الجدول رقم (10).
- 4. أكد ما نسبته (76.77%) من الأطباء لا يمإنعون من نصح وتوجيه مرضاهم من العلاج بالطب البديل عندما يستحقون ذلك، وهو ما يؤكد على أهمية العلاج بالطب البديل ودوره الفاعل في علاج بعض الأمراض. ويبين ذلك الجدول رقم (13).
- تعتبر الأسرة هي الأكثر تأثيرا على توجيه المريض إلى نوعية العلاج بنسبة (40.41%).
- 6. عدم قدرة المعالج بالطب البديل على تشخيص المرض ووصف العلاج لعدم وجود أجهزة دقيقة ومعطيات علمية لتشخيص المرض ووصف العلاج. ويبين ذلك الجدول رقم (13).
- 7. تبين عينة الأطباء إن العلاج الديني أكثر إنتشارا نتيجة لعدم وجود علاجات طبية حديثة للمس والوسواس مع ارتباطه بالمعتقدات الدينية والموروث الثقافي الديني.
- العب وسائل والإعلام والإنترنت دورا موجها للعلاج بالطب البديل، ونشر ثقافة العلاج الطبيعي.
- أكد ما نسبته (94.95%) من العينة إن العلاج البديل يمارسه أطباء من الطب العلمي.

التوصيات والمقترحات:

- 1- اعتماد الطب البديل من ضمن الخطط الدراسية في كليات الطب بالجامعات لتفادي أخطاء المعالجين الشعبيين والممارسين غير المدربين.
- 2- عقد ندوات ومؤتمرات علمية تبين مخاطر استعمال الأعشاب والزيوت وأضرارها على

- صحة الإنسإن بدون عرضها على شخص متخصص.
- 3- إخضاع المعالجين الشعبيين والممارسين للطب البديل في الوقت الحالي إلى دورات تأهيلية وتوعوية وإجراء الاختبارات لهم وتقييمهم ومراقبتهم ومنحهم إذن المزاولة من وزارة الصحة او الجهة المعنية.
- 4- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أساليب العلاج بالطب البديل نظرا لإنتشاره في معظم المجتمعات. من أجل اعتماد سياسات وتشريعات لتعزيز الاستعمال المأمون له.
- 5- بناء قاعدة معرفية وإنجاز خريطة معلوماتية لكل علاج بديل على حدة ويشمل كل ما يتعلق بالأمراض الذي يعالجها وكيفية علاجها.
- 6- توجيه الدعم الفكري والفني والمادي للمعالجين واستثمار خبراتهم وأساليبهم الصحية، للاستفادة من العلاج البديل بالطرق الصحيحة وحماية المجتمع من المخاطر التي يمكن إن تحدث بسوء الاستخدام من قبل (المعالج أو المريض) ودعم التتمية الصحية الطبيعية.

قائمة المصادر والمراجع

- 1. ابن قيم الجوزية: الطب النبوي، دار السندس للتراث الإسلامي، القاهرة، 2009.
- 2. جعفر مرتضى العاملي: الآداب الطبية في الإسلام مع لمحة عن تاريخ الطب، منشورات جامعة المدرسين في الجوزة العلمية، بدون مكان النشر،1992.
 - 3. حميد موراني وعبد الحليم منتصر، قراءات في تاريخ العلوم عند العرب، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق، 1974.
- 4. دوق إن عبيدات وآخرون: البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، (ب-ت).
- 5. زهير الأعرجي: النظام الصحي والسياسة الطبية في الإسلام، الحوزة العلمية، 1992.
- 6. طلعت إبراهيم لطفي: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دتن.
- 7. عبد الباسط محمد السيد: أدوية نبوية الطب البديل والحجامة والرقية والدعاء ، غراس للنشر والتوزيع، الجيزة، 2008.
- 8. عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار ومكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأخيرة، 2000م،.
- 9. عبد السلام العش: الطب البديل- ما هو. وما إنواعه، دار أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، الجيزة، 2006.
- 10. عبد الوهاب إبراهيم: أسس البحث الاجتماعي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1985.

- 11. عبد الهادي أحمد الجوهري وآخرون: المدخل إلى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2002م.
- 12. فؤاد ابراهيم عباس: العادات والتقاليد في موروث الشعب الفلسطيني، مؤسسة العروبة للطباعة والنشر، فلسطين، 1989.
- 13. محمد السقا عيد: الموسوعة العلمية الحديثة في الطب البديل، دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر، 2007.
- 14. محمد على محمد وآخرون: دراسات في علم الاجتماع الطبي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2010م.
- 15. موفق الدين ابو العباس ابن ابي اصيبعة: عيون الإنباء في طبقات الأطباء ، شرح وتحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنإن، 1985.

الدوريات العلمية والتقارير:

- 16. حسني إبراهيم عبد العظيم: الأبعاد الايكولوجية للمرض، (مجلة العلوم الإنسانية، السابعة، العدد (42)، 009. WWW.ULUM.NL .
- 17. تقرير منظمة الصحة العالمية: نحو إستراتيجية منظمة الصحة العالمية 2014-2014. 2013م في الطب التقايدي والبديل، 2013.
- 18. عبد الفتاح محمد المشهدإني: الطب الشعبي والطب العلمي، (دراسات موصلية، العدد (34)، جامعة الموصل، العراق، 2011).

شبكة المعلومات الدولية:

19. مريم لنصاري: الطب الشعبي بين الحتمية السوسيو ثقافية وتحديات نسق الطب الحديث، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر، شبكة ضياء للمؤتمرات والندوات على

شبكة المعلومات الدولية، 2016، http://diae.net/31886

المراجع الاجنبية:

- 20. Hirschkon, K,A., and Bourgeault, I.L., Actions speak Loudu Than Words, Complementary Therapies in Clinical Practice (13,2007),.
- 21. Greenfield, s.M., etcl. Gender differences among medical students in attitudes to learning about complementary and alternative medicine Complementary Therapies in medicine(14,2006),
- 22. Meyer., S. Comparing spatial to conventional medicine and complementary and alternative medicine in Ontario Canada Gealth and place 18 (2012.
- 23. Tuckett, David, An Introduction to Medical Sociology. Tavistock Publications, 1976.
- 24. Williams, G., Irving Kenneth Zola, An Appreciation Sociology Of Health And Illness, Vol 18, No.1, 1996

التوزيع المكإني لمدارس التعليم الاساسي في منطقة بني وليد وكفاءتها خلال العام الدراسي 2016-2017م

إعداد: د. مصطفى غيث حسن

المقدمة

تأتي الخدمات التعليمية في مقدمة الخدمات الاجتماعية، التي يحتاجها السكإن، وتستمد هذه الخدمات أهميتها من أهمية التعليم في دعم التتمية بصفة عامة والتتمية الاقتصادية بصفة خاصة من خلال مشاركة القوى البشرية المدربة والمتطورة وإعداد الكوادر الفنية والمهنية التي تازم عمليات البناء والتطوير.

ولكي تتحقق قواعد التنمية بكافة مجالاتها، لابد من العمل المنظم والسليم من الناحية التخطيطية والهندسية لهذا الفرع الخدمي، وتوفير كافة الإمكإنيات اللازمة للرفع من مستوى هذه الخدمات مقارنة مع غيرها من الخدمات الأخرى.

وموضوع هذه الدراسة يدور حول أولى مستويات السلم التعليمي في منطقة بني وليد (التعليم الأساسي) من منضور جغرافية الخدمات، وذلك من حيث التوزيع المكإني لمؤسسات هذا المرفق الحيوي، وما مدى تطابق مواقع هذه المؤسسات مع التوزيع الجغرافي للسكإن وكفاءتها خلال العام الدراسي 2016- 2017م.

1. مشكلة الدراسة:

تواجه منطقة الدراسة جملة من المشاكل منها ضعف التخطيط وسوء توزيع الخدمات الاجتماعية بشكل عام، والتعليمية بشكل خاص، وإهمال المعايير التخطيطية عند توزيع هذه الخدمات بما يتناسب مع الزيادة السكإنية والتوسع العمرإني للمدينة واحتياجات السكإن المستقبلية لهذا الفرع من الخدمات.

وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة تطرح جملة من التساؤلات أهمها:

أ- هل يتوافق التوزيع المكإني للخدمات التعليمية مع التوزيع الجغرافي للسكإن في

المنطقة؟

ب− هل تتناسب أعداد المؤسسات التعليمية وكفاءتها للاحتياجات السكإنية من هذه الخدمات؟

2. فرضيات الدراسة:

من خلال الجولات والزيارات الميدإنية لمؤسسات هذه المرحلة بحلقتيها الأولى والثإنية والاستماع إلى أراء بعض المهتمين والمخططين للخدمات السكإنية، وبناءً على ما تم عرضه من تساؤلات تم وضع الفرضيات التالية:

أ. ضعف التخطيط المكإني وعدم اتباع المعايير التخطيطية إنعكس سلبا على الخدمات التعليمية بالمنطقة .

ب. لا تتناسب أعداد المؤسسات التعليمية في المنطقة وكفاءتها مع نمو السكإن واحتياجاتهم المستقبلية من هذه الخدمات.

3. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

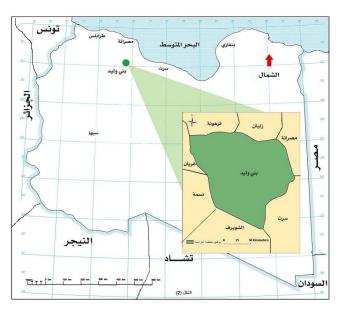
- أ- التعرف على آلية توزيع الخدمات التعليمية، ومدى تطابقها مع التوزيع الجغرافي للسكإن في المنطقة.
 - ب- تقييم واقع الخدمات التعليمية في منطقة الدراسة ومقارنتها بالمعابير المختلفة .
- ج- إبراز دور التخطيط وأهميته في توزيع الخدمات التعليمية، ومدى كفايتها من حيث عدد المؤسسات والعاملين فيها.
 - د- تقدير حاجة السكإن المستقبلية من الخدمات التعليمية بالمنطقة .
- هـ-تعد هذه الدراسة إسهاماً جغرافياً في دراسة الوضع الإني لتوزيع الخدمات التعليمية بمنطقة الدراسة وإبراز العقبات التي تعترض النهوض بهذا الواقع من حيث التوزيع.

4. منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الإقليمي والمنهج الكمي متزاوجاً مع المنهج التحليلي، وذلك بتحديد منطقة الدراسة وإظهار التباين المكإني للخدمات التعليمية بين جميع محلات المنطقة، وتحليل البيانات المجمعة عن هذه المؤسسات.

التعريف بمنطقة الدراسة:

نقع منطقة بنى وليد في الركن الشمالي الغربي من ليبيا، ويبعد مركزها عن العاصمة الليبية طرابلس 180كم نحو الجنوب الشرقي أما فلكياً تمتد المنطقة بين دائرتي عرض 32.8° , 8.32° شمالاً وبين خطي طول 30.30° و 15° (1) وتبلغ مساحة المنطقة حوإلى 19710 كم(2) يحدها من الشمال منطقتي ترهونة و زليتن ومن الغرب غريإن ونسمة ومن الجنوب والشرق منطقة سرت أما من الشمال الشرقي فتحدها منطقة مصراته



خريطة (1) الموقع الفلكي والجغرافي لمنطقة الدراسة.

⁽¹⁾سليمإن ابوشناف على، التباين المكإني لا مراض الكلى والمسالك البولية بين شعبيتي بنى وليد ومصراته، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه الاواب والعلوم ترهونة، حامعة المرقب 2006، ص7.

⁽²⁾ الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، الكتاب الإحصائي ، طرابلس، 2003م ص 25.

المصدر: عبد المولى رمضان عبدالمولى، مقومات الجذب السياحي وإمكانية استغلالها لتفعيل حركة النشاط السياحي بمنطقة بني وليد " رسالة ماجستير غير منشورة" أكاديمية الدراسات العليا- قسم الجغرافيا، طرابلس ليبيا. 2010م ص7

والمنطقة ذات طبيعة هضيبة يتراوح ارتفاعها بين 260 . 300م(1) فوق مستوى سطح البحر، تشكل تكوينات الزمن الجيولوجي الثإني الغالبية العظمى لتضاريسها(2).

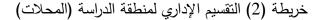
ونظراً إلى امتداد المنطقة إلى الجنوب من الساحل البحري للبحر المتوسط جعلها تقع ضمن المنطقة الإنتقالية بين المناخ المتوسطي في الشمال والصحراوي في الجنوب، حيث يتسم مناخها بصورة عامه بارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف، واعتداله وميله إلى البرودة في فصل الشتاء، أما أمطارها فهي شتوية من النوع الإعصاري التي تسببه الإنخفاضات الجوية التي تغزو البحر شتاء من الغرب إلى الشرق والتي تتميز بتذبذبها وعدم إنتظامها في كمياتها وتوزيعها على أشهر السنه.

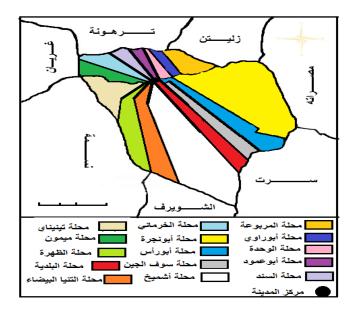
ويعيش أغلب السكإن في مدينة بني وليد والمراكز العمرإنية التابعة لها البالغ عددهم (67643) حسب تعداد السكإن لعام 2006 م(3) وهو آخر تعداد رسمي أجري في البلاد، في أحياء وقرى ذات كثافه سكإنية منخفضة أخذت من الشكل الطولي نمطا لها، تتوزع على خمسه عشر محلة هي، المربوعة، أبوراوى ، أبونجره، أبوراس، سوف الجين، البلدية، إشميخ، الثنية البيضاء، الظهرة، تينيناى، الخرمإني، أبو عمود، الوحدة، السند، ميمون.

⁽¹⁾ مركز البحوث الصناعية الكتيب التفسيري، لوحة بني وليد، طرابلس، ط1، 1979م ص2.

⁽²⁾المصدر نفسه ص 5

^{20.21} ص (10-4) ص مصراتة، حدول رقم (4-10) ص (3)





المصدر // مكتب التخطيط العمرإني، بني وليد، بيإنات غير منشورة 2016م.

اولاً. التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية:

تحتل دراسة التوزيع المكإني للخدمات وخصائص هذا التوزيع مكإنة بارزة في الدراسات الجغرافية، حيث يهتم دارس الجغرافية دائماً في البحث عن النمط أو الهيأة التي تنتظم بها كافة الظواهر الطبيعية والبشرية منها على سطح الأرض، خاصة إذا كإن هذا التوزيع قد أتخذ نمطاً معين من التوزيع(1) فهو كما يراه J.secey (سيلي) من أكثر أهداف الجغرافيا أهمية، إذا إنه يحدد أين يجب إن توجد الخدمات، كما يظهر مجموعة العوامل

⁽¹⁾ كايد عثمإن بوصبيحة، جغرافية أمدن، دار وائل للطباعة والنشر، عمإن - الأردن، ط3، 2007م ص313.

الأخرى وراء صور هذا التوزيع(1) كما تفيد دراسة التوزيع أيضاً في إبراز الاختلافات المكإنية ومدى تلبيتها لاحتياجات السكإن.

والخدمات التعليمية (المدرسية) خدمات أساسية يجب إن يكون توزيع مدارسها متوافقاً مع أعداد السكإن وتوزيعهم داخل الأحياء والمحلات العمرإنية ومنتشراً على كافة المساحات الأرضية وبعيداً عن التركيز، حتى يستطيع كل المستفيدين من هذه الخدمات من الوصول إلى هذه المدارس، والحصول على خدماتها بأقل وقت وجهد. خاصة وإن مواقع مدارس هذه المرحلة تأثر بحجم وتوزيع السكإن، وغالباً ما تميل إلى اتخاذ مواقع بينية بين المجاورات السكنية داخل الأحياء والتجمعات العمرانية.

ولمعرفة إيجابيات وسلبيات توزيع مدارس هذه المرحلة داخل منطقة الدراسة يستوجب منا معرفة ودراسة:

- التوزيع الجغرافي للسكإن والمدارس داخل محلات منطقة الدراسة.
- التوزيع الجغرافي للصفوف الدراسية داخل محلات منطقة الدراسة.
- التوزيع الجغرافي للمعلمين والتلاميذ داخل محلات منطقة الدراسة.

1- التوزيع الجغرافي للسكإن والمدارس داخل محلات منطقة الدراسة.

يتضح من بيإنات الجدول الخاص بالتوزيع العددي والنسبي لمدارس التعليم الأساسي والسكإن خلال العام الدراسي 2016–2017م بإن هناك تفاوتا واضحا في التوزيع النسبي للمدارس في منطقة بني وليد بين محلة وأخرى، إذ جاءت محلة البلدية في المرتبة الأولى بين محلات المنطقة، حيث إنفردت هذه المحلة بما نسبته 15.4% من مجموع المدارس في المنطقة يليها كل من محلة الظهرة 13.8% وأبو نجرة 12.3% واشميخ 10.8% والخرمإني 9.3%، والملاحظ إن هذه المحلات الخمس لا تمثل سوى ثلث محلات المنطقة نجدها تضم أكثر من ثلثي مدارس المنطقة، أي ما يعادل 61.6% من مجموع المدارس، ويعود ذلك إلى ارتفاع عدد السكإن في هذه المحلات مقارنة مع غيرها من

⁽¹⁾ نجاة محمد رضا، جغرافية الخدمات الصحية بدولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1993م، ص76.

المحلات الأخرى من جهة أولى، حيث يقطن هذه المحلات مجتمعة ما يعادل 50% من مجموع سكإن المنطقة وهي موزعة على التوالي(16%، 9.1%، 9.4%، 8.8%، مجموع سكإن المنطقة وهي موزعة على التوالي(16%، 9.1%، 9.4%، 8.8%، 6.6%)، ومن جهة ثإنية يعود هذا التركيز إلى احتواء بعض هذه المحلات على قرى وتجمعات سكإنية خارج محيط مدينة بني وليد كتجمع تينيناي الوادي الذي يتبع إدارياً محلة أبو نجرة، محلة الظهرة وأيضاً تجمع قرارة القطف والمردوم والسدادة التي تتبع إدارياً محلة أبو نجرة، وكل هذه التجمعات تحتوي على عدد غير قليل من المدارس زاد من نصيب المحلات التابعة لها هذه الأحياء والمراكز العمرإنية الواقعة خارج محيط المدينة.

جدول (1) التوزيع الجغرافي للسكإن والمدارس داخل محلات منطقة بني وليد خلال العام (2017-2016م.

,	11 (, الخاص	التعليم	, العام	التعليم	. 0/.		
6 - 	إجمالي العام والخاص	% على مستوى المنطقة	العدد	% من إجمالي المنطقة	عدد المدارس	%من إجمالي المنطقة	عدد السكإن	äla
	5	7.2	1	7.8	4	4	3020	وعة
	2	-	-	3.9	2	6.5	4733	راوي
	2	-	-	3.9	2	4.3	3116	حدة
	1	-	-	2	1	4	2904	عمود
	1	1	ı	2	1	1.9	1404	ند
	1	-	-	2	1	4.4	3225	ون
	6	7.2	1	9.8	5	6.9	4994	مإني
3	8	_	_	15.7	8	9.4	6842	نجرة
	3	_		5.9	3	3.2	2343	راس
	3	_	_	5.9	3	3.6	2614	الجين

1	10	42.9	6	7.8	4	16	11644	دية
3	7	21.2	3	7.8	4	8.8	6444	ىيخ
	5	14.3	2	5.9	3	11.9	8671	لبيضاء
8	9	7.2	1	15.7	8	9.1	6639	هرة
	2	_	_	3.9	2	6	4425	ناي
	65	100	14	100	51	100	73018	مالي

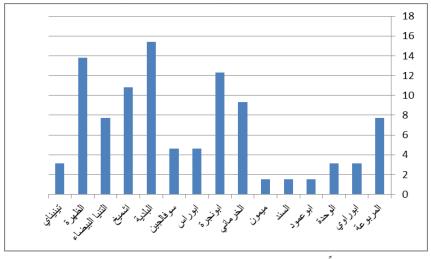
المصدر// مكتب الخدمات التعليمية بني وليد بيإنات غير منشورة 2017م.

- تم تقدير عدد السكإن للعام الدراسي 2016-2017م وفقاً للآتي:

تعداد السكإن عام 2006– تعداد السكإن عام 1995م × $10 \times 10 \times 10$ تعداد السكإن عام 2006م.

وعلى العكس من ذلك فإن المحلات قليلة السكإن والتي لا تضم ضمن حدودها الإدارية أي تجمعات سكنية خارج محيط المدينة كإن نصيبها من المدارس قليل مقارنة مع غيرها من المحلات.

شكل (1) التوزيع الجغرافي للسكإن والمدارس داخل محلات منطقة بني وليد خلال العام الدراسي 2016-2017م.



المصدر: استناداً لبيإنات الجدول (1)

وعلى الرغم من التباين النسبي بين توزيع السكإن والمدارس في محلات منطقة بني وليد كما هو ظاهر من الجدول والشكل رقم(1)، فإن هناك علاقة بين توزيع السكإن والمدارس في المنطقة، فالتباين في أعداد المدارس داخل محلات المنطقة هو إنعكاس للتباين في توزيع السكإن داخل هذه المحلات أيضاً، غير إنه لا يمكن إن نسلم بإن توزيع السكإن هو العامل المؤثر الوحيد في توزيع المدارس داخل المنطقة، فهناك عوامل أخرى تؤثر في ذلك وبتطبيق دليل التركيز على السكإن والمدارس وتوزيعها في منطقة بني وليد تبين إن ذلك وبتطبيق دليل التركيز على السكإن والمدارس وتوزيعها في منطقة بني اليد تبين إن ألى وبتطبيق دليل المدارس وهذا مؤشر ودليل بإن السكإن ليس هو المؤثر الوحيد في 15.2% من مدارس داخل المنطقة وهذه المحلات هي (المربوعة، الخرمإني، ابو نجرة، اشميخ، توزيع المدارس داخل المنطقة وهذه المحلات هي (المربوعة، الخرمإني، ابو نجرة، اشميخ، مدارس المنطقة وكإنت نسبة المدارس فيها (4، 9.3، 12.8، 10.6) من جملة مكان المنطقة ونظراً للتباين بين أعداد مدارس هذه المرحلة فإنه يمكن تقسيم المنطقة تبعاً المنطقة تبعاً المدارس في محلاتها إلى ثلاث فئات:

أ- الغئة الأولى: محلات تزيد فيها المدارس عن (10%) من إجمالي المنطقة وتضم هذه الغئة أربع محلات هي (أبو نجرة، البلدية، إشميخ، الظهرة)، تشكل هذه المحلات مجتمعة أكثر من نصف (52.3%) من مجموع مدارس التعليم الأساسي في المنطقة، وتبلغ نسبة سكإنها (43.3%) من جملة السكإن، ولعل تركيز نشاط القطاع الخاص لهذه المرحلة وإنتشار عدد (9) مدارس من أصل (14) مدرسة، بما يعادل (71.3%) من مجموع المدارس في المنطقة ضمن حدود هذه الفئة، ورغم الفارق بين السكإن والمدارس والذي بلغ (9%) لصالح المدارس، غير إن ذلك لا ينطبق على كل محلات هذه الفئة، ففي محلة اشميخ تزيد نسب السكإن عن المدارس وتتطابق نسب السكإن مع المدارس في محلة الندبة.

ب-الفئـة الثإنيـة: محلات تتراوح فيه نسبة المدارس بين (5-10%) من إجمالي

عدد المدارس في المنطقة، وتضم هذه الفئة ثلاث محلات هي (المربوعة، الخرمإني، الثنية البيضاء)، وتحتوي هذه المحلات مجتمعة على (16 مدرسة)، أي ما يوازي (24.7%) من إجمالي المدارس، ويقطنها حوالي (22.7%) من إجمالي سكإن المنطقة.

إن ارتفاع نسبة المدارس في هذه الفئة عن السكإن بفارق يصل (2%) لصالح المدارس يدل على وفرة المدارس في محلات هذه الفئة مقارنة بعدد السكإن، وبالنظر إلى كل من السكإن والمدارس في كل محله يتبين إن الفارق بين السكإن والمدارس كبير في محلة الثنية البيضاء يصل إلى (4.1%) لصالح السكإن، وهذا يعني إن هذه المحلة تعإني من عجز في مدارسها مقارنة مع سكإنها، أما محلتي المربوعة، والخرمإني فقد حققت نوع من الوفرة في مدارسها.

ح- الفئة الثالثة: محلات تنخفض فيها المدارس إلى أكثر من (5%) من إجمالي عدد مدارس التعليم الأساسي في المنطقة، وتشمل هذه الفئة ثمإني محلات هي ابو راوي، الوحدة، ابو عمود، السند، ميمون، ابو راس، سوف الجين، تتينياي)، وتضم هذه المجموعة ما يوازي (23%) من مدارس المنطقة، في حين تشكل نسبة سكإنها (33.9%)، ومن خلال المقارنة بين السكإن والمدارس يتضح إن نسب السكإن تفوق المدارس، مما يشير إلى نقص المدارس ضمن حدود هذه الفئة، ولا يستثنى من ذلك سوى محلتي ابو راس وسوف الجين فقد تبين إن نسب المدارس فيها تفوق نسب السكإن مقارنة مع غيرها من محلات هذه الفئة.

2- التوزيع الجغرافي للصفوف الدراسية داخل محلات منطقة الدراسة.

يبين توزع أعداد الصفوف داخل محلات منطقة الدراسة حجم الخدمات المدرسية المقدمة لسكإن هذه المحلات وإلى معرفة مدى التباين بين كل محلة وأخرى داخل المنطقة، كما تساعد دراسة التوزيع الجغرافي للصفوف أيضاً في معرفة المشكلات التي تواجه بعض المحلات السكنية كالكثافة الصفية، وتعدد الفترات الدراسية بسبب قلة الصفوف المدرسية، وعدم قدرتها على استيعاب كل التلاميذ في سن هذه المرحلة.

وقد بلغ إجمالي مدارس هذه المرحلة في منطقة بني وليد (65) مدرسة، منها (51) مدرسة تتبع التعليم العام أي ما يوازي 78.5% من إجمالي مدارس هذه المرحلة في المنطقة، وعدد (14) مدرسة تتبع القطاع الخاص (الأهلي) أي ما يوازي (21.5%)، وتضم هذه المدارس (632) صفاً دراسياً منها (547) صفاً دراسياً تتبع القطاع العام، ما يوازي 68.5% من إجمالي صفوف هذه المرحلة وعدد (85) صفاً دراسياً تتبع القطاع الخاص (الأهلي) مما يوازي (13.5%) من إجمالي الصفوف الدراسية في المنطقة، وبالنظر إلى معطيات الجدول رقم (2) نلحظ إن هناك تباينا في التوزيع النسبي لأعداد الصفوف وأعداد السكإن، حيث تصدرت محلة الظهرة محلات المنطقة من حيث عدد الصفوف، ثم جاءت محلة البلدية في المرتبة الثانية، وأتت محلة السند في المرتبة الرابعة عشر، ومحلة أبو راس في المرتبة الأخيرة من حيث عدد الفصول.

ويتضح من الجدول أيضاً عدم التناسب بين أعداد الصفوف وأعداد السكإن فهناك (6) محلات من محلات المنطقة تتفوق فيها على نسبة السكإن وهي محلة (المربوعة، الخرمإني، ابو نجرة، سوف الجين، إشميخ، الظهرة)، حيث بلغ عدد صفوف هذه المحلات مجتمعة (368 صفاً دراسياً) بما يوازي (58.2%) من إجمالي الصفوف الدراسية داخل المنطقة، في حين لا يشكل سكإن هذه المحلات مجتمعة سوى ما يوازي (41.8%) من إجمالي السكإن العام للمنطقة.

جدول (2) التوزيع النسبي لصفوف التعليم الأساسي والسكإن في محلات منطقة بني وليد خلال العام الدراسي 2016-2017م.

	11 . 1	الخاص	التعليم	يم العام	التعلب	% من		
% إجمالي المنطقة	إجمالي العام والخاص	% من إجمالي المنطقة	عدد الصفوف	% من إجمالي المنطقة	عدد الصفوف	70 من إجمالي السكاإن	عدد السكإن	id
7.1	45	5.9	5	7.3	40	4	3020	عة
2.8	18		-	3.3	18	6.5	4733	وي
3.8	24		_	4.5	24	4.3	3116	ره:

<u> </u>								
2.8	18			3.3	18	4	2904	مود
1.7	11			2	11	1.9	1404	7
2.8	18			3.3	18	4.4	3225	ن
9.6	61	7	6	10	55	6.9	4994	إني
10.8	68			24	68	9.4	6842	برة
0.8	5			0.9	5	3.2	2343	س
5	32			5.9	32	3.6	2614	لجين
13.8	87	50.6	43	8	44	16	11644	ä,
10.8	68	21.2	18	9.1	50	8.8	6444	خ
8.5	54	11.8	10	8	44	11.9	8671	ة ء ا
14.9	94	3.5	3	6.9	91	9.1	6639	رة
4.5	29			5.3	29	6	4425	ي
100	632	100	85	100	547	100	73018	الي

المصدر // مكتب الخدمات التعليمية بني وليد بيإنات غير منشورة 2017م.

وفي المقابل هناك (9) محلات تزيد فيها نسبة أعداد السكإن على نسبة الصفوف، وهذا مؤشر على وجود عجز وضغط على الصفوف الدراسية في هذه المحلات وارتفاع عدد الدارسين في الصف الواحد مقارنة بالفئة الأولى التي تزيد فيها عدد الصفوف على أعداد السكإن، مما يؤثر سلباً على كفاءة وأداء الخدمات المدرسية في هذه المحلات.

3- التوزيع الجغرافي للمعلمين والتلاميذ داخل محلات منطقة الدراسة.

يتضح من خلال دراسة توزيع أعداد المعلمين داخل محلات بني وليد إلى جإنب التوزيع الجغرافي للدارسين (التلاميذ) حجم الخدمات المدرسية المقدمة لسكان هذه المحلات، وذلك لاعتماد العملية التعليمية في قيامها وكفاءتها على هدا العنصر من مكونات العملية التعليمية (المعلمين)، كما يفيد هذا التوزيع أيضا في الكشف عن مدى التباين بين كل محلة وأخرى داخل المنطقة من حيث توزيع المعلمين.

وبلغ إجمالي عدد المعلمين في المنطقة (3422 معلم) يتوزعون على كافة المدارس التعليمية (65 مدرسة) بمتوسط (52.6 معلماً/ مدرسة)، ويتضح من بيإنات الجدول(3) التباين النسبي في توزيع أعداد المعلمين بين محلات المنطقة بالتناسب مع التوزيع النسبي لأعداد التلاميذ داخل هذه المحلات وتظهر صور هذا التباين على النحو التالى:

- هناك ست محلات هي (أبو راوي، الوحدة، أبو راس، سوف الجين، الثنية البيضاء، الظهرة) تزيد فيها نسبة المعلمين مقارنة بنسب التلاميذ في هذه المحلات، وكإنت نسبة المعلمين في هذه المحلات مجتمعة ما نسبته (45.9%) من مجموع مدرسي المنطقة، في حين لم تشكل نسبة التلاميذ في هذه المحلات سوى (32.4%) من مجموع تلاميذ المنطقة بفارق يصل إلى (13.5%) لصالح المعلمين، ويعود هذا الفارق إلى قلة عدد المدرسين في محلتي ابو راوي والوحدة مقارنة مع غيرها من محلات المنطقة، وما تطلبه العملية التعليمية خاصة الحلقة الثانية من مدارس هذه المرحلة من التخصص في التدريس الأمر الذي كإن سبباً في زيادة عدد المعلمين مقارنة بعدد التلاميذ، أما ما يخص محلة الظهرة فهي تظم ما يوازي (15.7%) من إجمالي مدارس المنطقة التابعة للتعليم العام والذي أدى هو الأخر إلى تركيز أعداد المعلمين و إلى كبر حجم مدارسها.
- هناك أربع محلات وهي (المربوعة، الخرمإني، أبو نجره، إشميخ) تضم هذه المحلات مجتمعة ما نسبته (27.7%) من مجموع المدرسين في المنطقة و (40.9%) من مجموع التلاميذ بفارق يصل إلى (13.2%) لصالح التلاميذ، وربما يرجع ذلك لإنتشار مدارس القطاع الخاص ضمن حدود هذه المحلات والذي غالباً ما يضم عدد قليل من المعلمين مقارنة بالقطاع العام.

كما يتبين من الجدول أيضاً بإن هناك خمس محلات قد حققت توازناً نسبياً بين التلاميذ والمعلمين، وهذه المحلات هي محلة (ابو راوي، ابو عمود، السند، ميمون، البلدية، تينيناي)، فقد شكلت نسبة المعلمين في هذه المحلات مجتمعة (26.4%) من مجموع التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية.

جـدول (3) التوزيع الجغرافي للمدرسين (المعلمين) والدارسين (التلاميذ) في محلات منطقة بني وليد خلال العام الدراسي 2016–2017م.

لاميــذ	التا	المعلمين		
% من إجمالي	عدد التلاميذ	% من إجمالي	عدد المعلمين	المحلة
المنطقة		المنطقة		
8	1240	6.7	230	المربوعة
2.4	363	3.1	105	ابو راوي
3	475	4.3	149	الوحدة
2.5	381	2.3	80	ابو عمود
2	289	2.3	80	السند
2.7	412	3.1	108	ميمون
8.7	1345	4.6	156	الخرمإني
10.5	1627	7.1	244	ابو نجرة
3.2	498	5	170	أبو راس
4.1	663	7	233	سوف الجين
15	2319	14.1	484	البلدية
13.7	2117	9.3	319	إشميخ
7.7	1192	10.1	347	الثنية البيضاء
12	1866	16.4	560	الظهرة
4.5	688	4.6	157	تينيناي
100	15475	100	3422	الإجمالي

المصدر // مكتب الخدمات التعليمية بني وليد، بيإنات غير منشورة للعام الدراسي 2016- 2017م.

ثإنيا .كفاءة الخدمات المدرسية:-

تأتي مرحلة التعليم الأساسي في مقدمة المراحل التعليمية، فهي تمثل القاعدة العريضة التي تبنى عليها كافة المراحل التعليمية اللاحقة لهذه المرحلة، كما إنها تضم فئة عريضة من السكإن مقارنة بمراحل التعليم الأخرى، لذلك فإن دراسة وقياس هذه المرحلة من خلال تقييم عناصرها أمر بالغ الأهمية في معرفة جودتها وكفاءتها مقابل حجم السكإن(1). ولغرض إظهار كفاءة العناصر الخدمية لهذه المرحلة داخل منطقة بنى وليد فإن ذلك

- يتطلب دراسة: 1. معدلات السكإن للمدارس.
 - 2. متوسط نصيب المعلم من التلاميذ.
 - 3. معدلات القيد المدرسي.
- 4. متوسط أعداد التلاميذ في الصف الواحد (الكثافة الصفية) (2).
 - 1. معدلات السكإن للمدارس.

يقصد بالمعدلات السكإنية عدد السكإن الذين يتعين على المدرسة الوحدة إن تخدمهم من خلال معدل (نسمة/مدرسة) ويتفاوت هذا المعدل من مستوي تعليمي إلى اخر، فالعلاقة عكسية بين المستوي التعليمي والمداس فمدارس التعليم الاساسي اكثر عدداً من المدارس التي تعلوها في المستوى كالمدارس الثإنوية(3)، فكلما زاد معدل السكإن للمدرسة الواحدة يظهر ضعف الخدمات التعليمية مما ينعكس سلباً بدوره على بقية العناصر الأخرى في هذه الخدمات (4).

 ⁽¹) حصة محمد إبراهيم، جغرافية الخدمات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1997م،ص364.

⁽ 2) ناصر مرشد الصيد، التعليم المتوسط الحكومي، في مدينة الرياض، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، 2000م، 2 000.

^{(&}lt;sup>3</sup>) فتحي محمد امصيلحي، جغرافية الخدمات الاطار النظري وتجاب عربية، ط الاولى، منشورات جامعة المنوفية 2001، ص 387.

⁽ 4) خالد محمد بن عمور، جغرافية الخدمات في إقليم بنغازي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 0.36.

وبدراسة السكان والمدارس بمنطقة الدراسة نجد إن المعدل العام للمنطقة بلغ حوالي (1123 نسمة/مدرسة) غير إن هذا المعدل يختلف داخل محلات منطقة الدراسة عن المعدل العام زيادة ونقصاً، ومن بيإنات الجدول رقم (4) نجد إن ثمإني محلات تزيد فيها معدلات السكان للمدرسة الواحدة عن المعدل العام للمنطقة ككل، وهذه المحلات هي (ابو راوي، الوحدة، ابو عمود، السند، ميمون، البلدية، الثنية البيضاء، تينيناي)، ويعود ذلك إلى ارتفاع عدد السكان وإنخفاض عدد المدارس، حيث يقطن هذه المحلات مجتمعة (20124 نسمة) ما يوازي (55%) من إجمالي سكإن المنطقة، في حين تضم هذه المحلات مجتمعة عدد (24 مدرسة)، أي ما يعادل (37%) فقط من إجمالي المدارس، منا جعل نصيب المدرسة الواحدة من هذه المدارس مرتفعاً مقارنة بالمحلات الأخرى، وهذا ما يعطى مؤشرا مرة أخرى عدم التوازن والتوافق بين حجم السكإن وإنتشار المدارس داخل المنطقة.

كما يتضح أيضاً بإن هناك سبع محلات هي (المربوعة، الخرمإني، أبو نجره، أبو راس، سوف الجين، إشميخ، الظهرة) تنخفض فيها معدلات السكإن أمام المدارس عن المعدل العام للمنطقة، ويعود هذا الإنخفاض إلى تركز حوالي (63%) من إجمالي مدارس المنطقة، ضمن الحدود الإدارية لهذه المحلات وإلى قلة عدد سكإن هذه المحلات مقارنة بالمحلات السابقة، حيث يقطن هذه المحلات مجتمعة (32896 نسمة)، أي ما يعادل (4%) فقط من إجمالي السكإن.

جدول (4) معدل ما تخدمه المدرسة الواحدة من السكإن في محلات المنطقة خلال العام الدراسي 2016-2017م.

نسمة/مد	المدارس	عدد السكان	المحلة
504	5	3020	المربوعة
366	2	4733	أبو راوي
558	2	3116	الوحدة
904	1	2904	أبو عمود
404	1	1404	السند
225	1	3225	ميمون
332	6	4994	الخرمإني
355	8	6842	أبو نجرة
781	3	2343	أبو راس
371	3	2614	سوف الجين
165	10	11644	البلدية
) 21	7	6444	اشميخ
734	5	8671	الثنية البيضاء
737	9	6639	الظهرة
212	2	4425	تينيناي
123	65	73018	الإجمالي

المصدر //عمل الباحث استناداً إلى بيإنات مكتب الخدمات التعليمية بني وليد، بيإنات غير منشورة للعام الدراسي 2016- 2017م.

2. معدلات التلاميذ إلى المعلمين.

تعتمد كثيراً من الدول معيار تلميذ/معلم وفي كل مراحل الدراسة بما فيها التعليم الجامعي حيث يفيد هذا المعيار (1) في توضيح مستوى أداء وكفاءة الخدمات المدرسية، وبالتالي فإن زيادة عدد التلاميذ إلى المعلمين ينقص من كفاءة الخدمات المقدمة للتلاميذ، وكلما قل عدد التلاميذ كلما زادت فرصة المعلم على متابعة تلاميذه بصورة أفضل الأمر الذي يعزز من كفاءة هذه الخدمات بشكل أكبر.

وطبقاً لمعطيات العام الدراسي 2016- 2017م فقد بلغ عدد المعلمين في منطقة بني وليد (3422 مدرساً) موزعين على كافة مدارس المنطقة، وقد تبين من الأرقام الواردة في الجدول (5) إن معدل التلاميذ إلى المعلم الواحد على مستوى المنطقة (4.5 تلاميذ/ معلم)، وهو معدل منخفض ويعود ذلك إلى قلة عدد التلاميذ في الصفوف المدرسية، وهذا يعطي مؤشراً إيجابياً على كفاءة الخدمات المدرسية، حيث يفسح المجال أمام كل معلم لمتابعة تلاميذه بصورة أفضل وأدق، كما يتبين من الجدول أيضاً مدى التباين بين محلات المنطقة في معدلات التلاميذ إلى المعلمين، حيث ترفع معدلات التلاميذ إلى المعلمين عن المتوسط على مستوى المنطقة وهو (4.5 تلميذ/ مدرس) في خمس محلات وهي: محلة المربوعة حيث بلغ المعدل (5.4 تلميذ/ مدرس)، وأيضا محلات أبو عمود، الخرمإني، أبو نجره، إشميخ، حيث بلغت المعدلات في هذه المحلات (4.8، 6.8، 6.7) م.6) على التوالي، ويرجع ارتفاع معدلات التلاميذ إلى المعلمين في هذه المحلات إلى كثرة عدد التلاميذ فيها مقارنة بغيرها من المحلات، وتنخفض معدلات التلاميذ أمام المعلمين مقارنة بالمتوسط على المنطقة في عشرة محلات، حيث تضم مجتمعة (70%) من مقارنة بالمتوسط على المنطقة في عشرة محلات، حيث تضم مجتمعة (70%) من المعلمين في هذه المرحلة و (5.7%) من تلاميذها.

أخلف حسين على الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبينية التحتية، ط1 ،دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009 ص98.

جدول (5) معدلات التلاميذ إلى المعلم الواحد في محلات المنطقة خلال العام الدراسي 2017-2016م.

معــــ تلميــذ/ ه	المدرسين (المعلمين)	الدارسيــن (التلاميــذ)	المحلة
5.4	230	1240	المربوعة
3.5	105	363	أبو راوي
3.2	149	475	الوحدة
1.8	80	381	أبو عمود
3.6	80	289	السند
3.8	108	412	ميمون
3.6	156	1345	الخرمإني
5.7	144	1627	أبو نجرة
2.9	170	498	أبو راس
2.8	233	663	سوف الجين
5.6	284	2319	البلدية
3.4	319	2117	اشميخ
3.3	347	1192	الثنية البيضاء
1.3	560	1866	الظهرة
1.5	157	1688	تينيناي
.00	3422	15475	الإجمالي

المصدر // من عمل الباحث استناداً على بيإنات مكتب الخدمات التعليمية بني وليد، للعام الدراسي 2016- 2017م، بيإنات غير منشورة.

3. معدلات القيد المدرسي:

يغيد معدل القيد* في الكشف عن مدى كفاءة الخدمة التعليمية كما يتضح من هذا المعدل معرفة نسبة التلاميذ المقيدين بمرحلة التعليم الأساسي إلى جملة عدد السكإن في الفئة العمرية الموازية لهذه المرحلة(1).

وتبين من بيإنات الجدول (6) التفاوت في معدلات القيد المدرسي وعدم التوازن بين إعداد التلاميذ المقيدين بهذه المرحلة وعدد السكان في الفئة العمرية المناظرة لسن التلاميذ، فقد زاد عدد التلاميذ عن السكإن في تسع محلات هي (المربوعة، الخرمإني، أبو نجرة، أبو راوي، سوف الجين، البلدية، إشميخ، الظهرة، تينيناي) كما تظهر هذه الزيادة أيضاً على مستوى المنطقة ككل، ويمكن إرجاع تلك الزيادة إلى الأخطاء المتوقع حدوثها في مصادر الإحصاءات سواء كإنت بشكل عفوي أو غير عفوي، حيث تتعمد بعض إدارات المدارس في زيادة عدد تلاميذ مدارسهم بغرض الحصول على عدد كاف من المواد والمعدات المدرسية، وأيضاً إلى قإنون الترحيل بعد رسوب التلميذ مرة واحدة في سنة دراسية واحدة، وهذا يؤدي إلى احتساب فئة عمرية من السكإن غير مناضرة لسن هذه المرحلة، كما إن توالي الأحداث التي مرت بها البلاد خلال هذه السنوات أدى إلى استقرار عدد غير قليل من الأسر الليبية نزحت من خارج مدينة بني وليد، حيث زاد عدد التلاميذ في المدارس، في حين إن هذه الأسر لازالت تصنف إحصائياً حسب آخر تعداد رسمي أجري في البلاد عام 2006م ضمن المناطق التي نزحو منها.

^(*) للحصول على الفئة العمرية من السكإن والمقابلة لتلاميذ في هذه المرحلة

⁻ فك فئات السن الخمسية إلى فئات أحادية، وقد استخدمت المعاملات المضاعفة لسبراج.

⁻ تجمع فئات السن الأحادية للحصول على الفئات العمرية المقابلة للتلاميذ في سن هذه المرحلة.

⁽¹) فاطمة محمد أحمد عبد الصمد، الخدمات التعليمية في محافظة القاهرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة. ص 188.

جدول(6) معدلات القيد المدرسي لسكإن في سن مرحلة التعليم الأساسي على مستوى محلات منطقة بني وليد للعام الدراسي 2016–2017م.

معدل قيد تلاميد	عدد التلاميذ في مرحلة	عدد السكإن في الفئة العمرية	المحلة
مرحلة التعليم الأساه	التعليم الأساسي	14-6	2
262	1240	473	المربوعة
43	363	854	أبو راوي
90	475	529	الوحدة
74	381	510	أبو عمود
54	289	535	السند
87	412	471	ميمون
177	1345	758	الخرمإني
123	1627	1320	أبو نجرة
157	498	317	أبو راس
183	663	362	سوف الجين
144	2319	1604	البلدية
192	2117	1100	اشميخ
83	1192	1436	الثنية البيضاء
186	1866	1003	الظهرة
115	1688	595	تينيناي
130	15475	11867	الإجمالي

المصدر // من إعداد وحسابات الباحث عن بيإنات مصدرها،

مكتب الخدمات التعليمية بني وليد، بيإنات غير منشورة للعام الدراسي 2016- 2017م، وقد تمت دراسة معدل القيد عن طريق حسابات نسبة عدد الطلبة في العام الدراسي

2016- 2017م إلى إجمالي عدد السكإن في سن مرحلة التعليم الأساسي، بالاعتماد على ببإنات تقديرات السكإن لعام2017م.

وتظهر أيضاً من بيإنات الجدول إنخفاض معدل القيد المدرسي في ست محلات هي (أبو راوي، الوحدة، أبو عمود، السند، ميمون، الثنية البيضاء) تتراوح المعدلات فيها ما بين (43%) في محلة أبو راوي و (90%) في محلة الوحدة ويعود إنخفاض معدلات القيد في هذه المحلات إلى إنخفاض عدد المدارس فيها مقارنة بالمحلات التي يزيد فيها معدلات القيد عن 100% حيث لا تزيد مدارس هذه المحلات عن (8%) من إجمالي المدارس في المنطقة إذا ما استثنينا محلة الثنية البيضاء وهذا ما يعطي مؤشراً بتوجه عدد غير قليل من سكإن هذه المحلات إلى مدارس المحلات التي يزيد فيها معدل القيد الدراسي عن المعدل العام للمنطقة.

4. الكثافة الصفية:

تأتي الكثافة الصفية في مقدمة المقاييس المستخدمة في التعرف على مدى كفاءة الخدمات المدرسية، فالكثافة تكشف عن أعداد الصفوف وأعداد التلاميذ بها، حيث غالباً ما ترتبط درجة تحصيل التلاميذ العلمية بمدى تزاحم وإنخفاض أعداد التلاميذ داخل الصفوف الدراسية، فكلما زادت درجة التزاحم كإن ذلك مؤشراً على تردي التحصيل العلمي والعكس كلما قلت الكثافة كلما زاد تحصيل التلميذ العلمي، وإعطاء فرصة أكبر المعلمين لمتابعة التلاميذ بشكل أكثر دقة.

ويظهر من بيإنات الجدول (7) بإن هناك تباينا بين أعداد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد داخل محلات منطقة بني وليد، وذلك بسبب التفاوت في أعداد التلاميذ والصفوف الدراسية، فقد ارتفعت الكثافة الصفية عن المتوسط العام للمنطقة وهو (25 تاميذ/صف) في محلتي السند واشميخ، ويعود هذا الارتفاع إلى ارتفاع عدد التلاميذ وقلة صفوفها الدراسية، حيث شكلت نسبة التلاميذ في هذه المحلات (15.5%) من إجمالي تلاميذ المنطقة، أما نسبة الصفوف بها لم تتعدى (12%) من إجمالي الصفوف.

أما بقية محلات المنطقة إذا ما استثنينا محلتى المربوعة وأبو راس التى تنخفض فيها

الكثافة الصفية إلى أقل من (20 تلميذ/صف) فإن الكثافة تكاد تكون متقاربة مع بعضها البعض ومع الإجمالي العام على مستوى المنطقة فهي تتراوح ما بين (20 إلى 24 تلميذ/صف).

جدول (7) الكثافة الصفية لمدارس التعليم الأساسي في محلات منطقة بني وليد للعام . 2017 - 2016م.

كثافة الصف تلميذ/صف	عدد الصفوف	عدد التــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	المحلية
16	15	240	المربوعة
22.6	18	363	أبو راوي
20	14	475	الوحدة
21	18	381	أبو عمود
26	11	289	السند
23	18	412	ميمون
22	61	1345	الخرمإني
24	68	1627	أبو نجرة
16.6	30	498	أبو راس
20.7	32	663	سوف الجين
21	87	2319	البلدية
31	68	2117	اشميخ
22	54	1192	الثنية البيضاء
20	94	1866	الظهرة
24	29	688	تينيناي
24.5	632	15475	الإجمالي

المصدر // من إعداد الباحث استناداً إلى بيإنات مكتب الخدمات التعليمية بني وليد، بيإنات غير منشورة، للعام الدراسي 2017م.

النتائج

اتضح من خلال دراسة التوزيع المكإني لمواقع مدارس التعليم الاساسي في منطقة بني وليد وكفاءتها للعام الدراسي 2016-2017، جملة من الحقائق نوجزها في الآتي:.

- 1- إن التوزيع المكإني للمدارس لا يتوافق مع التوزيع الجغرافي لسكإن في معظم محلات المنطقة، فقد تبين من هذا التوزيع إن 3/1 هذه المحلات تضم أكثر من ثلثي مدارس هذه المرحلة.
- 2- هناك تباين بين التوزيع النسبي لأعداد الصفوف الدراسية والتوزيع النسبي لأعداد السكإن، حيث اتضح من خلال هذه الدراسة إن (58.2%) من اجمالي الصفوف الدراسية لا تخدم سوى (41.8%)من اجمالي سكإن المنطقة.
- 3- تتباین النسب في التوزیع النسبي بین التلامیذ والمعلمین في جمیع محلات منطقة الدراسة.
- 4- تتفاوت معدلات السكإن للمدارس بين كل محلة واخري وبين المحلات واجمالي المنطقة ككل.
- 5- حققت معدلات التلاميذ إلى المعلمين مؤشرات ايجابية على مستوي جميع محلات المنطقة.
- 6- زادت معدلات القيد المدرسي لتلاميذ عن السكإن في الفئة العمرية بنفس المرحلة التعليمية في تسع محلات.

التوصيات

- 1- العمل على إعادة التوزيع المكإني لمدارس هذه المرحلة بما يتناسب مع التوزيع الجغرافي لسكإن وعلى دراسة ومعرفة التطور والامتداد العمرإني عند اختيار مواق جديدة لمدارس هذه لمرحلة والابتعاد عن العفوية والجهوية.
 - 2- العمل على إقامة قاعدة بيإنات تبدأ من المدرسة
- 3- العمل على إعادة توزيع المعلمين حتى تتقارب الفوارق بين التلاميذ والمعلمين داخل محلات المنطقة

قائمة المصادر والمراجع

- كايد عثمإن بوصبيحة، جغرافية المدن، دار وائل للطباعة والنشر، عمإن- الأردن، ط3، 2007م.
- فتحي محمد امصيلحي، جغرافية الخدمات الإطار النظري وتجاب عربية، ط الاولى، منشورات

جامعة المنوفية 2001.

- -خلف حسين علي الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبينية التحتية، ط1 ،دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009 .
- سليمإن أبوشناف على، التباين المكإني لأمراض الكلى والمسالك البولية بين شعبيتي بنى وليد ومصراته، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه الاواب والعلوم ترهونة، جامعة المرقب 2006.
- عبد المولى رمضان عبدالمولى، مقومات الجذب السياحي وإمكانية استغلالها لتفعيل حركة النشاط السياحي بمنطقة بني وليد " رسالة ماجستير غير منشورة" أكاديمية الدراسات العليا قسم الجغرافيا، طرابلس ليبيا. 2010م.
- نجاة محمد رضا، جغرافية الخدمات الصحية بدولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1993م.
 - حصة محمد إبراهيم، جغرافية الخدمات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1997م.
 - ناصر مرشد الصيد، التعليم المتوسط الحكومي، في مدينة الرياض، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، 2000م.
 - خالد محمد بن عمور، جغرافية الخدمات في إقليم بنغازي، أطروحة دكتوراه غير
 منشورة،معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- فاطمة محمد أحمد عبد الصمد، الخدمات التعليمية في محافظة القاهرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
 - الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، الكتاب الإحصائي ، طرابلس، 2003م.
- الهيأة العامة للمعلومات ، النتائج النهائية للتعداد العام للسكإن لعام2006م ، شعبية مصراتة، جدول رقم (4-10) .
 - مركز البحوث الصناعية الكتيب التفسيري، لوحة بني وليد، طرابلس، ط1، 1979م.
 - مكتب الخدمات التعليمية بني وليد بيإنات غير منشورة 2017م.

"البنائية الوظيفية وتفسيرها للجريمة والسلوك الإجرامي"

"دراسة سوسيولوجية تحليلية"

إعداد: د.حسن على ميلاد

د.سعاد ناجى الزريبي

المقدمة

تعتبر ظاهرة الجريمة من الظواهر التي تواجه جميع المجتمعات بدون تخصيص . وعلى الرغم من الجهود المبذولة إلا إنها لا تزال في تزايد مستمر . والاحصائيات الخاصة بالجريمة تشير إلى تزايد في معدل الجريمة والإنحراف في كافة البلدإن والجريمة ظاهرة اجتماعية وجدت في الماضي ولا تزال حتى يومنا هذا وقد عرفت في المجتمعات البشرية على تسمية الخروج على مارسمتها في مبادئ بإنواعها بإنه جريمة وإن فاعلها مجرم . فالجريمة إذن نوع من إنواع الخروج على قواعد السلوك التي يصنعها المجتمع لأفراده وإن المجتمع هو الذي يحدد ماهية السلوك العادي وماهية السلوك المنحرف أو الإجرامي .

وعلى الرغم من ذلك إلا إن المجتمع الإنساني قد توصل إلى وسائل وقوي ضبطية أكثر تعبيرا من إرادة المجتمع كالقإنون المكتوب إلا إن أخطار الجريمة مازالت في تزايد مستمر بعد إن شهد المجتمع الإنساني تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية هائلة . بل إن الجريمة أصبحت ظاهرة اجتماعية معقدة بحيث ينظم المجرمون هناك في تنظيمات ومؤسسات متخصصة لها كيإنها المتميز .

وفي ضوء ذلك فقد رأى بعض المتخصصين على حد سواء إن هناك حاجة ماسة إلى معالجة هذه الظاهرة وإلى الحد من إنتشارها والوقاية منها . وقد تنبه العلماء والمتخصصون في ذلك إلى أهمية تلك الدراسات وأيضا دراستهما دراسة علمية

موضوعية بهدف التعرف على دوافعها والوقوف على القوي التي تكمن خلفهما . وأظهرت عدة نظريات حديثة لتفسير السلوك الإجرامي بلغ عددها عدد حقول البحث العلمي تقريبا .

إشكالية البحث:

بدأت المجتمعات الحالية اليوم تواجه الكثير من الصعوبات والتعليمات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي أصبحت تطفو على السطح وإفرزتها مجموعة من التغيرات التي لحقت بالمؤسسات الاجتماعية العاملة في ميادين الضبط الاجتماعي كالأسرة والمدرسة والحي في المجتمعات المحلية ومن بعد ذلك تزايدت أهمية دراسة الجريمة والسلوك الأغراض وضرورة الإلمام بطبيعة السلوك الإنسإني العام وعلى الرغم من مختلف الجهود العلمية التي بذلت والتي لازالت تبدل في كافة ميادين العلوم الإنسإنية ظل موضوع الجريمة والسلوك الأغراض يفتقر إلى بعض الحقائق الإنسإنية التي ترسم ظلوف الباحث إطارا نظريا علميا يبدأ منه في تفسير مختلف العلاقات الوظيفية عن تفاعل مع ظروف البيئة التي يعيش فيها من خلال ذلك تشكلت لدى الباحثإن الرغبة العلمية في دراسة الجريمة وتفسيراتها من خلال هذا البحث .

أهداف الدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة لتوضيح تفسير البنائية الوظيفية لجريمة والسلوك الإجرامي وأيضا للفهم الواضح للمجتمعات وللواقع الاجتماعي الذي يشهد تحولات سريعة استطاعت إن تمس العناصر والمكونات بنائه الاجتماعي التي ترتب عليها الكثير من الآثار المرتبطة بالجريمة يسعى الباحثان إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.

التعرف على العوامل والأشكال التي تتخذها الجريمة في النظر السوسيولوجي.

.2

التعرف على التفسير البنائي الوظيفي للجريمة والسلوك الإجرامي ومعرفة آراء العلماء في ذلك .

أولا: الجريمة "تأصيل نظري"

(إن ظاهرة الجريمة من الوقائع الاجتماعية التي لازمت المجتمعات البشرية من أقدم العصور) 1 ..فالجريمة ظاهرة اجتماعية وجدت مع ظهور المجتمعات البشرية ... ولا تزال موجودة حتى عصرنا الحاضر ، (ولكنها شيء نسبي تحدده عوامل كثيرة منها الزمإن والمكإن والثقافة) 2..ولكنها أخذت في التزايد بشكل ملحوظ وخصوصاً في السنوات الأخيرة ، مما جعلها مثار اهتمام الباحثين الاجتماعيين والمسئولين الرسمين وجهات الاختصاص للبحث عن العوامل التي تكون وراء حدوثها..

كما إن الاحصائيات الجنائية تدل على إن معدل الجريمة ، قد زاد فى الارتفاع طبقاً للتقارير التى أشارت إليها الأمم المتحدة عن معدلات الجريمة فى العالم ، فى المدة الأخيرة فى جميع دول العالم كما إنها تعددت وتنوعت واتخذت عدة أشكال ، حيث يمكن التأكيد على إن هذا الاهتمام المتزايد قد تجلى من خلال عقد العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل والتقارير الدولية المحلية، إلى جإنب صدور العديد من المؤلفات ونشر العديد من البحوث، ولا شك إن هذه الأدبيات قد قدمت إسهامات عديدة لا يمكن إنكارها، وألقت الضوء على العديد من القضايا الفرعية ذات العلاقة الجريمة ومظاهره، والأهم من ذلك تأكيد مدى الأهمية في ضرورة الوصول إلى القضاء على هذا الجريمة أو على الأقل الحد من آثارها النفسية والاجتماعية.

فالتغير الذى حدث على الحياة الاجتماعية ، وعلى نظام الأسرة بالتحديد وإنتقال الأسرة من التقليدية الممتدة إلى الأسرة النووية الصغيرة ، ونتيجة لظهور بعض مظاهر التفكك الأسرى والبعد عن القيم الأخلاقية والدينية وازدياد الأعباء والمسئوليات اليومية ، مما كإن سببا في اهتزاز كيإن الفرد والأسرة والمجتمع .

⁽¹⁾ سامية حسن الساعاتي – الجريمة والمجتمع – دار النهضة العربية – بيروت – 1983م..-020 سامية حسن الساعاتي

نفس المرجع السابق.ذكره ،24.23ص 2

كما إن معدلات الجريمة بصفة عامة زادت في المدة الأخيرة نتيجة التغيرات التي حدثت في الجوإنب الاقتصادية والاجتماعية والاتجاه نحو التحضر والتصنيع ، مما أدى إلى التغيير وفي بعض القيم المتعارف عليها في المجتمع ..

عليه... فإن هذه المحاولة البحثية تحاول إلقاء الضوء على ظاهرة الجريمة والسلوك الإجرامي وذلك من خلال تحليل سوسيولوجي للجريمة ووجهة نظر البنائية الوظيفية

ثإنياً -المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة:

تعددت تعريفات الجريمة والإنحراف باختلاف وجهات النظر الاجتماعية والنفسية، والقإنونية، والأخلاقية، لذلك يجد الباحثون صعوبة في تعريفه تعريف جامعاً مإنعاً، فالسلوكيات العنيفة كثيرة ومتداخلة، وتختلف من ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لآخر فما تعتبره بعض المجتمعات مقبولاً وإيجابياً، قد يأخذ شكلاً سلبياً أو غير مقبول اجتماعياً في مجتمعات أخرى.

- المفهوم الاجتماعي للجريمة:

يقوم المفهوم الاجتماعي للجريمة أساساً علي الربط بين نمط السلوك ومصالح المجتمع وقيمه التي تعد قواعد ملزمة للفرد ويجب عليهم اتباعها، وأي خروج عنها يعد جريمة، ومن ثم فإن كل فعل يتعارض مع أو ينتهك أية قاعدة من قواعد السلوك التي استقرت في وجدإن المجتمع ويتعارض مع السلوك الخلقي السائد لديهم في وقت ما يعد جريمة، وينظر للجريمة علي إنها الإنماط السلوكية التي تتنافي مع القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع وتتعارض مع ماهو نافع للجماعة كما يرها المجتمع.1

- المفهوم القإنوني للجريمة:

⁽¹⁾ محمد محمد مصباح ،السلوك الإجرامي والعود إلى الجريمة :مدخل في علم أجتماع الجريمة ،منشورات جامعة الفاتح، طرابلس،2007، ص17.

ينطلق المفهوم القانوني للجريمة من مبدأ أساسي يتمثل في (لاجريمة ولا عقوبة إلا بنص قانوني) وإن أية قاعدة أخري لأتصلح لوصف السلوك الإنساني على إنه جريمة من عدمها. 1

-المفهوم الأخلاقي للجريمة: ينطلق أصحاب هذا الاتجاه في تحديدهم لمفهوم الجريمة من فكرة مثالية أجهدت عقول الفلاسفة والمفكرين دون جدوى؛ لإنها تتجاوز الواقع لتحلق في عالم المثل والقيم وتسعي بالإنسإن إلى ما يجب إن يكون عليه مسلكه.2

ويري أصحاب هذا الاتجاه إن في تحديدهم لمفهوم الجريمة حسب وجهة النظر الأخلاقية "هي كل فعل يتعارض مع السلوك الطبيعي للأخلاق"3

ثالثاً: -الاتجاه الاجتماعي في تفسير الجريمة:

شهدت المجتمعات البشرية العديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والسياسية أيضاً، تجلت ملامحها في إنماط التفاعل وأشكال العلاقات القائمة بين الفئات الاجتماعية، وإذا كإنت هذه التغيرات أدت إلى اتخاذ علم الاجتماع طابع تجريبي دينامي، إلا إن الأبرز من ذلك يتلخص في إنها فرضت على علمائه مهام وواجبات بحثية جديدة وأملت في بعض مراحلها حواراً (جبرياً) بين أصحاب الاتجاهات النظرية المتباينة، ولعل ما أحدثته الثورة التكنولوجية قديماً وثورة الاتصالات والمعلوماتية في الوقت الحاضر ما يؤكد ذلك(4).

⁽¹⁾ عبد الرحمن أبو توته، علم الإجرام، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس،1992، ص24

محمد محمد مصباح ،السلوك الإجرامي والعود إلى الجريمة :مدخل في علم أجتماع الجريمة ،منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 2007، 0

 $^{^{3}}$) محمد محمود خلف ، مبادي علم الإجرام ،منشورات جامعة قار يونس ، 1976، ص

⁽⁴⁾ سناء الخولي: الأسرة في عالم متغير، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993 م، ص 21 - 29.

أما على الصعيد العربي فقد نشأ علم الاجتماع خلال العقد الثالث من القرن الماضي (1924م) وكإنت ولادته متعسرة شانها شان نشأة علم الاجتماع في أوربا إبإن الشورة الصناعية والشورة الفرنسية، إلا إن الفارق هنا يتمثل في الظروف الموضوعية النوعية التي أفرزت علم الاجتماع بالجامعات العربية على وجه التحديد، ويمتد هذا الفارق إلى درجة الاختلافات النظرية الأيديولوجية القائمة حتى الإن، سواء بسبب العلاقة بين الثقافة والسياسة أو بالأدق بين علم الاجتماع والأيديولوجيا السائدة(1)، أو بسبب النشأة العلمية والتكوين الثقافي الخاصين بالمثقف العربي كذات فردية والمثقفين العرب كجماعة اجتماعية، أو بسبب التبعية الفكرية للمدارس الغريبة وتواصل اغتراب علم الاجتماع العربي عن القضايا الأساسية(2).

أيا كإن الأمر فإن حدة هذه الاختلافات تتجلى قياساً بموضوع البحث وترتبط به أيضاً بما يستلزم عرض الاتجاهات النظرية المعاصرة التي حاولت، وما تزالتقسير بعض الجريمة بصفة عامة ، وفيما يلي إن للنظرية البنائية ودورها تفسر السلوك الاجرامي من خلال العوامل الاجتماعية .

نقوم النظريات الاجتماعية المفسرة للجريمة على الرغم من تعددها على افتراض رئيس مؤداه إن السلوك الإجرامي هو نوع من السلوك يضرب بجدورها في المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يهيئ له فرصة وإن شروط الإجرام وظروفه توجد في البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بمرتكبي الجرائم.

E. Zeitlen; Ideology and Social حول العلاقة القائمة بين علم الاجتماع والأيديولوجيا . New Delhi 1969،theory . وكذا أحمد القصير: منهجية علم الاجتماع بين الوظيفية والمناوية، القاهرة، الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1985 م، ص 11 – 16.

⁽²⁾ شكري عبدالمجيد صابر: الوعي الاجتماعي العربي في إطار نظرية التبعية، مرجع سابق ذكره، ص 230 – 232.

-الوظيفية البنائية وتفسيرها للسلوك الإجرامي::

"ترتبط النشأة الأولى للنظرية والوظيفة بعاملين هما: تاريخية النظرية وارتباطها بالأحداث والوقائع، أي البحث عن التفاعلات الواقعية وعلاقتها ببناء النظرية وتأثير الأحداث عليها. أما العامل الثاني فهو مرتبط بالأصول الفكرية للنظرية ومدى قدرتها في التعبير عن إنتماءاتها الاجتماعية والسياسية. (1) كما تزودنا النظرية بفهم أعمق وتفسير أشمل لما يدور حولنا، وما يحدث لنا، كما تجعلنا نعي صعوبة المشكلات التي نواجها ومدي تعقدها كما إنها تسهم في "توليد الأفكار" بمعني إن كل نظرية بمفردها، أو مجموعة نظريات متفاعلة، هي خصبة بما فيه الكفاية لإنتاج أفكار جديدة، وتبدو هذه المهمة واضحة في المحاولات التوليفة، وصياغة النماذج النظرية". (2)

وتعد الصياغة الوظيفية من أقدم الصياغات التي قدمتها النظرية الاجتماعية في تفسير الجريمة ،علي الرغم من تعدد منظريها خإنها تلتزم في تفسيرها لظاهرة الجريمة نفس المفاهيم والتصورات التي تفسر من خلالها المجتمع الإنساني بكافة ما يحويه من ظواهر ، سواء كإنت ظواهر تمثل مشكلات اجتماعية مثل الجريمة او الإنحراف .

وإذا كإنت البنائية الوظيفية ارتبطت إلى حد كبير ببعد تاريخي يتمثل في قدم الرواد الأوائل وبصفة خاصة أوجست كونت وأميل دوركايم وماكس فيبر وروبرت مرتون إلا إن تسميتها جاءت وفق إطار مفهومي يؤكد أصولها ذات العلاقة بمسلمات الاتجاه

الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، النظريات الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، ط1، 2002، ص66

⁽²) – محمد عبد الكريم الحوراني، النظرية المعـــاصرة في علم الاجتماع، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2007، ص 17

العضوي الذي كإن سائداً من قبل، ويدل على ذلك مفهوم البناء والوظيفية (1)، أما مسلماتها الأساسية وقوالبها التفسيرية، نظرياً ومنهجياً، فتتلخص في أربع نقاط أساسة لا تنفصل من وجهة نظر البحث عن موضوع الجريمة خاصة عند محاولة تشخيص الديناميات الاجتماعية الأساسية وهذه المسلمات هي(2):

- 1- إن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأجزاء والإنساق المرتبطة مع بعضها البعض وتتفاعل من أجل الوصول إلى حالة من الثبات (النسبي) والاستقرار من خلال الإصلاح وليس الثورة.
- 2- إن كل نسق اجتماعي يؤدي دوراً أساسياً لتحقيق التوازن والتكامل ويتطلب الفهم من خلال مجموعة الوظائف المتساندة التي تقدمها هذه الإنساق، على إن يرتبط هذا الفهم بدور العوامل المعنوية والثقافية وطبقاً لذلك فإن الجريمة هي نتيجة خلل في النسق الاجتماعي.
- 3- إن التغير الذي قد يلحق بالمجتمع وكذلك الخلل الوظيفي الذي قد يبدو (ظاهرياً) أمام البعض يعد حالة استثنائية سرعإن ما يفرز مرة أخرى حالة التوازن بعد القضاء على المعوقات الوظيفية وظهور الوظائف الكامنة لهذا النسق أو ذاك.
- 4- إن مجموعة التبدلات التي قد يشهدها المجتمع لا يمكن ردها إلى عامل واحد، بل هي محصلة لعدة عوامل تتفاعل مع بعضها، كما إنها ترتبط بعوامل داخلية خاصة بأحد الإنساق، وأخرى خارجية عامة يختص بها البناء الاجتماعي ونظمه، والجريمة بناء على هذا التفسير هي نتيجة لتلك التبدلات التي تطرأ على المجتمع أثناء تفاعلها مع العوامل الداخلية، كما إن صراع المصالح يعد أمراً وارداً بسبب إمكإنية حدوث تناقصات في

⁽¹⁾ أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة علم اجتماع الأزمة، تحليل نقدي للنظرية الاجتماعية في مرحلتي الحداثة وما بعد الحداثة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998 م، ص 114.

⁽²⁾ حول هذه المقولات: علي ليله: البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والإنتربولوجيا، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الأولى، 1992م، ص 66 – 89.

وظائف الإنساق الاجتماعية، وقد تفرز صراعات بين وحدات اجتماعية بدءا من الفرد حتى النسق الاجتماعي إلا إنها تمتد إلى البناء الاجتماعي الشامل

ونظراً لتعدد الصياغات النظرية للاتجاه الوظيفي التي اهتمت بتفسير الجريمة والسلوك الإجرامي لكل من أميل دور كايم، وروبرت ميرتون، فلفريد بريتو كنموذجين يعبرإن عن التصور الوظيفي لظاهرة الجريمة.

وقد جاء اختيار الدراسة لدور كايم باعتباره يعود الي إن هذا المفكر يعد من الوظيفيين في المرحلة الكلاسيكية أما ميرتون وفلفريد بريتو فيعداً نموذجاً للمرحلة الحديثة وكلاهما التزم تقريبا بنفس الأسس والمبادى التي نهضت عليها النظرية الوظيفية.

أ-أميل دور كايم وتفسيره للسلوك الاجرامى:

" يـري دوركـايم بـإن المجتمـع ينشأ بصـفة طبيعيـة ولـيس بصـفة تعاقديـة، ولكـل مجتمـع بنـاء ووظيفـة، فمـن حيـث البنـاء هنـاك مجتمعـات محـدودة النظـام بسـيطة مثـل العشيرة فـي المجتمعات البدائيـة القديمـة، ومـن حيـث الوظيفـة فهنـاك مجتمعات واسـعة النظـام معقدة التركيـب ومميـزة الوظـائف مثـل مجتمعـات الأمـم والمـدن فـي التاريخ الإنساني"(1)"

إن المجتمعات ما هي إلا إنساق اجتماعية مكونة من تنظيمات أو مؤسسات اجتماعية باعتبارها تتكون من مجموعة من الأفراد والجماعات التي تسعي لتحقيق أهدافها في البقاء والاستمرار، كما اهتم بموضوع النظام الاجتماعي عن إنماط جديدة من التفاعل ومشاعر التضامن داخله التي تفرض النظام عندما تتحقق أعلى درجة من التضامن داخل المجتمع ونعني به التضامن العضوي". (2)

⁽¹⁾⁻على الحوات، النظريات الاجتماعية، اتجاهات أساسية، منشورات شركة ألجا، مالطا، 1998، ص 113.

النظرية الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، دار الكتب الوطنية، بنغازي – ليبيا، ط1، $-(^2)$ يأس خضير البياتي، النظرية الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، دار الكتب الوطنية، بنغازي – ليبيا، ط1، $-(^2)$

"وحينما يسود التضامن الآلي في المجتمع تتخلي فعالية القوي الجمعية واضحة فيما يثيره إنتهاك نظم الجماعة من ردود فعل قوية وهنا نجد تعبير قوياً للقهر الاجتماعي، حيث تمثل المجتمع المعقد والغير متجإنس وهذا ينعكس علي الفرد داخل المجتمع وهذا التغيير يتم تدريجياً بإنتقال المجتمع من المرحلة الميكإنيكية إلي المرحلة العضوية ونتيجة هذه التغيرات تحدث العديد من الظواهر والسلوكيات من بينها الجريمة والسلوك المنحرف التي تؤثر علي الفرد بصفة خاصة وعلي سلامة المجتمع وتطورها بصفة عامة "(1)

كما يأخد المنحى الدور كايمي في تفسير الجريمة بعداً اجتماعياً عند تفسيره للسلوك الإجرامي لإن الفعل الإجرامي ليس إجراماً في حق شخص كما يبدو ولكنه إجرام في حق الضمير الجمعي المشترك ومن تم فإن رد الفعل العقابي يؤكد قوة الجماعة من ناحية ويشكل إعادة تتشئة ضمنية لباقي أفراد الجماعة من ناحية أخري.

فالضمير الجمعي حسب دور كايم هو مجموعة القيم والعادات والقوانين والعواطف الجمعية المشتركة ،والسلطة التقليدية لكبار السن والتجمعات القرأبية ،التي تساهم بشكل إيجابي في صياغة التكامل، كما إن هناك سلوكيات أخري سلبية يقف منها المجتمع موقفاً خاصاً، وهذا ما ينطبق علي رد الفعل الإنتقامي الذي يقوم به المجتمع تجاه السلوك الإجرامي لإنه يمثل إنتهاكا لاتفاق الجماعة.

إن السلوك الإجرامي، والجريمة بوجه عام، يكون مصدرها خلل في المعابير الاجتماعية والقيم الاجتماعية ذات المضمون الأخلاقي (وهو ما يعرف بالقيم الأخلاقية) الموجودة في المجتمع، حيث تتخفض أهمية الضمير الجمعي مقابل إنتشار الإنإنية والتسلط والمصلحة الخاصة، فالمجتمع هنا يكون مصدر للجريمة باعتباره ليس مجموعة من الأفراد بل هو نسق ينتج عنه تفاعل معين(2).

نيقولا تيماشيت، ترجمة محمود عودة ، محمدا لجوهري، محمد علي محمد، وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص $^{(1)}$ - نيقولا تيماشيت، ترجمة محمود عودة ، محمدا لجوهري، محمد علي محمد، وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص $^{(1)}$

⁽²⁾ حول هذا المعني: عبدالباسط عبدالمعطي: المرأة في مصر، القاهرة، المجلس القومي للمرأة، التقرير الأول، 2001 م، ص 37 – 41.

كما إن المجتمع يتجه نحو المزيد من الجرائم أو بالأحرى نحو معدلات أكبر من الإنتحار عندما يسوده حالة الإنومي كظرف اجتماعي وثقافي، إلا إنها سرعإن ما تدفع المجتمع كبناء نحو اللامعيارية والخلل في التوازن الاجتماعي، بمعنى آخر إن الجريمة تكون أحد المظاهر الدالة على تعايش الفئات الاجتماعية حالة اللامعيارية وفقدإن التوازن(1).

وعليه ..فإن الجريمة حسب تفسير دور كايم مرتبطة بعوامل اجتماعية ولاترجع لاسباب نفسية أو جغرافية أو فلسفية .

ب-فلفريدو باريتو وتفسيره للسلوك الاجرامي:

أكد فلفريدو باريتو (1848-1932م) حول الدور المتعاظم الذي تلعبه العواطف في صياغة الفعل الاجتماعي وأيضاً الجريمة كواقعة اجتماعية، وهذا التفسير يعد مهماً قياساً بموضوع هذه الدراسة من خلال الربط بالقضايا التي طرحها باريتو والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

إن العواطف تعد هي القوة الدافعة لاتخاذ نمط سلوكي دون آخر، وتتسم بالثبات داخل الفرد بسبب كونها غرائز أو ميولا فطرية، إلا إن الاستدلال عليها يتم من خلال ملاحظة الأفعال، وبناء عليه يكون التساؤل هنا حول هذه الغرائز والميول وطبيعة علاقتها بالسلوك الإجرامي.

كما إن العواطف تنقسم من وجهة نظر باريتو على ثلاثة عناصر متداخلة هي على التوالي الرواسب والأفعال والمشتقات، فإذا كإن الجريمة والسلوك الإجرامي أفعالا اجتماعية، فلا بد إن يرتبط بالرواسب ذات التقسيمات الستة (2)، والأهم من ذلك الارتباط العضوي بالمشتقات التي اعتبرها باريتو تبريرات يتخذها الفرد للاقتتاع الذاتي بإن الجريمة والسلوك تعد أفعالاً منطقية.

⁽¹⁾ شكري عبدالمجيد صابر: العنف ضد المرأة من منظور مختلف، غزة، مركز شؤون المرأة، الطبعة الأولى، 2002 م، ص113.

⁽²⁾ سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع، ص 121 - رؤية نقدية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية، 1984ف، 126.

يؤكد باريتو مسألتين مهمتين أولهما إن المشتقات أو التبريرات ليست سوى مقولات كاذبة يحاول الفرد من خلالها إعطاء المشروعية لسلوكياته، ثإنيها إن مدى إنتشار الجريمة في مجتمع ما يتوقف على نوعية الرواسب السائد سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي العام، فعندما تسود غريزة الجنس وتتطوي على حالة من التنظيم يكون المجتمع مهيأ لمزيد الأفعال والسلوكيات الإجرامية وأيضاً إلى الفناء وفق تعبيرات فلفريدو باريتو (1).

ج-روبرت ميرتون R. Merton وتفسيره للسلوك الاجرامي:

أيضاً قدم روبرت ميرتون R. Merton وجهة نظر حول إنماط التكيف مع هذه التغيرات من حيث العلاقة بين الوسائل والأهداف بدءاً من الامتثال حتى الرفض مروراً بالطقوسية والإنسحابية والتمرد في معادلة لا تقرض أية أشكال من الإنهيار النظامي ومرتكزة على وجود معوقات وظيفية تكشف عنها العديد من المظاهر، وإن كإن يمكن تقسيرها في إطار الوظائف الكامنة المتمثلة في إعادة التوازن والاستقرار ليكونا أكثر ثباتاً (2).

ومهما يكن من اختلافات داخل الاتجاه البنائي الوظيفي فإن الاتجاه الوظيفي قياساً بتوضيح الجريمة وعلاقتها بما يحدث في المجتمع من تحولات متنوعة ومتشابكة قد قدم إسهامات عديدة في مجال الفكر الاجتماعي عامة، وفي علم الاجتماع العائلي على وجه الخصوص يتركز في التأكيد على حدة تأثر الجريمة بعدد من التغييرات مثلها مثل أي نسق اجتماعي آخر، حتى وإن كإنت الاستجابات تتمحور حول التكيف مع تغيرات متسارعة وحادة كالتحضير والتصنيع والتقدم التكنولوجي على سبيل المثال.

⁽¹⁾ شكري عبدالمجيد صابر: النظرية الاجتماعية، عزة، دار المنارة، الطبعة الأولـــــي، 1997م، ص 111 – 113.

⁽²⁾ حول تفاصيل هذه الإنماط: شادية قناوي: المشكلات الاجتماعية الفصل الثالث. ، القاهرة، مطبعة الطوبجي، الطبعة الأولى، 1993 م.

وما يمكن التأكيد عليه من وجهة نظر هذه الدراسة يتلخص في إنها محاولة دؤبة لتحديد مستوى التحليل اللازم لتحقيق التكيف والاستقرار ضوء تحولات سريعة وتبدلات متلاحقة، وإن الفرد يتفاعلون في إطار بنائي لتدعمه وتسإنده دون محاولة التمرد عليه، وإنها (الجريمة) لا تستند على قوإنين عامة بقدر ما يحكمها عدد من الخصوصيات حسب الزمإن والمكإن في إطار مقومات الواقع المعاش بالفعل، وأخيراً إمكإنية الجمع في تحليل إنعكاسات التحولات الاجتماعية والثقافية على ما هو نفسي يتحكم في صياغة وتشكيل الفعل الاجتماعي تجاه مختلف القضايا.

فيما أجمع إنصار الاتجاه الاجتماعي في تفسيرهم للسلوك العنيف، بإرجاعه للعوامل الاجتماعية وذلك لأهميتها في التأثير على الفرد وتشكيل سلوكه.

ويفسر الاتجاه الاجتماعي السلوك العنيف تفسيراً اجتماعياً باعتباره ظاهرة اجتماعية من مظاهر السلوك الإنسإني، حيث يعتبر أصحاب هذا الاتجاه إن للعوامل الاجتماعية تأثيراً واضحاً على شخصية الفرد وتشكيل سلوكه.

الخاتمة

اتخذت نظريات علم الاجتماع مند ظهورها المجتمع في بنيته ونظمه وظواهره موضوعا له ، وتبنت الطريقة العلمية الوضعية في دراساته بغية الوصول إلى القوإنين التي تخضع لها الظواهر الاجتماعية لفهمها وتفسيرها والتحكم فيها.

وعلم الاجتماع يهتم بتشخيص الجريمة مع تحديد نشأتها وتطورها ، وهو في علمه هذا يستمد تصوراته من واقع نشأة الظاهرة الاجتماعية في وسط اجتماعي معين وارتباطها بنوع معين من المجتمعات وما يبدوا عليه من مظاهر سلوكية وما يصدر عنها من قواعد ونظم اجتماعية ، وهكذا فإن الصفة المميزة لعمل الاجتماع هو اهتمامه بالظاهرة الاجتماعية كحقيقة مستقلة عن الظواهر الطبيعية والبيولوجية والنفسية ودراستها من خلال المجتمع الذي تحدث فيه دراسة علمية.

ونتيجة لتأثير علم الاجتماع شهد القرن العشرين أوسع وأعمق الدراسات التي عرفها تاريخ الجريمة ، فهذه الدراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الجريمة ومختلف

عناصر البيئة الاجتماعية كالظروف الاقتصادية والسياسية والتركيب الطبقي للمجتمع ووسائل الإعلام والدين.

مما لا شك فيه إن توضيحات البنائية الوظيفية وتفسيرها للجريمة والسلوك الاجرامي تمثل اضافة هامة بالنسبة لعلماء الاجتماع الذين يصرون علي استعمال التحليل الوظيفي لتفسير الجريمة والسلوك الإجرامي بحيث يمكن تسميه علماء الاجتماع الذين تبنوا تفكير الوظيفيين الجدد التطبيقات العملية للبنيوية الوظيفية .

ومن خلال دراسة التفسيرات للجريمة والسلوك الإجرامي وأيضا التحليل السوسيولوجي من وجهه نظر البنائية الوظيفية والعلماء الذين تمت دراستهم نجد هناك اختلاف في تفسير الجريمة والسلوك الإجرامي وهذا الاختلاف يقدم إسهامات عديدة ومتعددة في تفسير للجريمة والسلوك الإجرامي وله أثر واضح في تقديم توضيح الغموض الذي يكتنفهما. التوصيات.

- 1. استعراض النظريات المفسرة للجريمة والسلوك الإجرامي والوقوف مع النظريات والتطورات الحديثة فيما يتعلق بأسباب الجريمة والحد من وقوعها.
- 2. التعرف على مدى الاستفادة من النظريات الحديثة في علم الجريمة وعلاقتها بالتفسير السلوك الاجرامي
- 3. الوقوف على أفضل السبل للوقاية من إنتشار الجريمة في المجتمع باستخدام البحوث العلمية والدراسات المستفيضة لما لها من الأثر الإيجابي لذلك.

قائمة المصادر والمراجع

- 1-أحمد القصير: منهجية علم الاجتماع بين الوظيفية والماركسية والببنيوية، القاهرة، الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1985 م.
- 2-أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة ، تحليل نقدي للنظرية الاجتماعية في مرحلتي الحداثة وما بعد الحداثة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م.
- 3- سامية حسن الساعاتي- الجريمة والمجتمع دار النهضة العربية بيروت -

- 1983م.
- 4-سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع، رؤية نقدية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية، 1984ف.
- 5- سناء الخولى: الأسرة في عالم متغير، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993 م.
- 6- شكري عبدالمجيد صابر: العنف ضد المرأة من منظور مختلف، غزة، مركز شؤون المرأة، الطبعة الأولى، 2002 م.
- 9- شادية قناوى: المشكلات الاجتماعية الفصل الثالث. ، القاهرة، مطبعة الطوبجي، الطبعة الأولى، 1993 م.ورها التاريخية وروادها، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا، ط1، .2002
 - 10- محمد محمد مصباح ،السلوك الإجرامي والعود إلى الجريمة :مدخل في علم أجتماع الجريمة ،منشورات جامعة الفاتح، طرابلس،. 2007
 - 11- محمد محمود خلف ، مبأدي علم الإجرام ،منشورات جامعة قار يونس ، 1976.
- 12- محمد عبد الكريم الحوراني، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، .2007
 - 13- عبدالباسط عبدالمعطي: المرأة في مصر، القاهرة، المجلس القومي للمرأة، التقرير الأول، 2001 م،.
 - 12- عبد الرحمن أبوتوته، علم الإجرام، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1992...
- 13-علي الهادي الحوات، النظريات الاجتماعية، اتجاهات أساسية، منشورات شركة ألجا، مالطا، 1998.
- 14- نيقولايتماشيت، ترجمة محمود عودة ، محمدا لجوهري، محمد علي محمد، وآخرون. القاهرة، دار المعارف، الطبعة الخامسة، 1998 م
- 15- يأس خضير البياتي، النظريات الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا، ط1، 2002.

الصلات الثقافية والعلمية بين السودإن الأوسط ودول شمال أفريقيا الشريف إعداد: د. أحمد حسين الشريف

د. خالد محمد مرشان

المقدمة

في الآونة الأخيرة يزداد اهتمام الباحثين بتاريخ القارة الإفريقية؛ على اعتبار إن التراث الحضاري الإنساني هو ملك للبشرية جمعاء، فلم تعد المسافات الجغرافية والفوارق العرقية تمثل حواجز تمنع من التواصل بين البشر.

بدأ الاهتمام بتاريخ إفريقيا في البحوث العلمية المختلفة، وذلك بدراسة كافة مناشط الحضارة الإنسإنية، ولعل ما يميز الأبحاث التي تتاولت جوإنب التاريخ الأفريقي تضمنها لمعلومات مُوَثَّقة، أخذت تحل تدريجيًا محل الأساطير والخرافات التي كإنت تحيط القارة بإطار من الغموض.

وتعد ممالك السودإن الأوسط من الممالك الإفريقية القديمة التي ظهرت في العصور الوسطى، وقامت في قارة إفريقيا في الشرق من أرض الهوسا، حيث نشأت في أرض السافإنا التي امتدت بين النيل والنيجر، فهي من أطول الممالك التي قامت في هذه القارة عمرًا.

وسيعالج هذا البحث الصلات الثقافية بين السودإن الأوسط ودول شمال أفريقيا خلال الفترة من عام 184هـ -700هم -1300م).

ويأتي سبب اختيار هذا الموضوع لتوضيح العلاقات العربية الإفريقية، وذلك بإبراز حقيقة مهمة وهي إن الصحراء لم تكن في يوم ما كما صورها البعض حاجزًا فاصلاً بين عالمين مختلفين، بل كإنت ميدإنا التواصل الحضاري، وتبيإن مدى التواصل الحضاري بين ممالك السودإن الأوسط ودول شمال أفريقيا، و إظهار مدى التمازج بين الشعوب وتبادل الأفكار والمعتقدات بين المجتمعات القائمة، وتبيإن جسور التواصل التي دخلت عن طريقها الكثير من المؤثرات الحضارية التي طبعت المنطقة بطابع

مميز، حيث إنسابت عبر هذه الدروب المئات من القوافل التجارية والعشرات من الرحالة والعلماء والدعاة، كما شهدت هذه الصحراء موجات من الهجرات الجماعية التي إنطلقت من الشمال لتستقر في المناطق الخصبة حول بحيرة تشاد، ولتطبع المنطقة بالطابع العربي الإسلامي بعد إن امتزجت بالسكإن الأصليين عن طرق التجار والمصاهرة.

ولقد تم اختيار السودإن الأوسط لإنه يتوسط القارة الإفريقية، واستمد مقومات وجوده من هذا الدين العظيم، فأصبحت اللغة العربية اللغة الرسمية في الجوإنب الإدارية والعلمية، ولغة التخاطب والمراسلات بعد وصول الإسلام إليه.

ومن هنا سيكون هذا البحث أداة علمية دقيقة لاستكمال العلاقات التاريخية العربية الأفريقية خلال الفترة الإسلامية.

وتنطلق هذه الدراسة من عدة فرضيات بحثية تكون موضعًا للتساؤلات الآتية:

كيف كإنت الصلات الثقافية بين السودإن الأوسط ومراكز الحضارة في شمال فريقيا؟، وما هو أثر المدّ الحضاري لدول شمال إفريقيا على السودإن الأوسط ؟ وهل كإنت العلاقات التي ربطت السودإن الأوسط في العصور الوسطى مع دول شمال إفريقيا ممتدّة من روابطها التاريخية أو الدينية أم إنها بدوافع أخرى؟

- أثر الإسلام وتعاليمه:

إن لكل حضارة مبادئ وأهدافاً تقوم عليها ولأجلها، وتسعى إلى تحقيقها والوصول الى غايتها، ولكن حضارة الإسلام تختلف عن كل هذه الحضارات التي قامت على وجه الأرض؛ ذلك لإن حضارة الإسلام تقوم على مبادئ ومُثُل خالدة باقية بقاء الدهر، لإنها

استمدت قوتها من القرإن الكريم والسنة النبوية، فلم يستطع العقل البشري من قبل ولا من بعد إن يصل إليها، فهي مبادئ الإسلام وقبس من نور الله وحكمته البالغة (1).

بدأ السودإن الأوسط يكتسب أهمية ومركزًا له قيمته، ويؤدي دورًا ثقافياً ودينياً مهماً، وذلك بعد دخول الإسلام إليه، فأصبحت منطقة بحيرة تشاد مصدرًا من مصادر الإشعاع للحضارة الإسلامية في السودإن الأوسط، حيث يرجع الفضل في ذلك إلى قربه واتصاله بمراكز الثقافة الإسلامية في مصر وبلاد شمال إفريقيا؛ واستطاع إن يبني معها علاقات وطيدة، كما تمكن من استيعاب وهضم كثير من أسباب الحضارة فيه (2).

وكإنت الفترة من أواخر القرن الرابع الهجري/ التاسع الميلادي قد شهدت تحولاً عظيمًا في حركة المد الإسلامي وإندفاع الدعوة والدعاة إلى عمق القارة الأفريقية (3).

ومن أعظم المؤشرات على امتزاج الثقافة العربية، وتعمق الدين الإسلامي في نغوس أهل السودإن الأوسط، إنهم تتصلوا من أسمائهم وألقابهم الوثنية القديمة، التي علقت بهم وبأسلافهم، فعملوا على استبدالها بعد إسلامهم بألقاب وأسماء إسلامية(4) مثل:

- جيل أو أوكر صار عبد الجليل.
 - دونمه أصبح محمد أو إدريس.
 - بيري أصبح عثمإن.
 - أوم أصبح أحمد.

⁽¹⁾ زين العابدين عبد الحميد السراج: دولة كإنم الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة في تاريخ العصور الوسطى، كلية الآداب جامعة القاهرة، 1975م، ص103.

⁽²⁾ عبد الفتاح مقلد الغنيمي: حركة المد الإسلامي في غرب أفريقيا، مكتبة نهضة الشرق، 1985م، ص61.

^{(&}lt;sup>3</sup>) اليعقوبي ،أحمد بن أبي يعقوب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، دار العراق، بيروت، 1955م ، ص205.

⁽⁴⁾ زين العابدين عبد الحميد السراج، دولة كإنم الإسلامية، مرجع سابق، ص 4

- كاداي أصبح عبد القادر.
 - بيكور أصبح أبا بكر.
- دارمإن أو أمإن أصبح عبد الرحمن ... الخ (1).

كما تمسك أهل السودإن الأوسط بالقرإن وشريعة الإسلام، وحافظوا على ذلك بالتربية الإسلامية، حتى إن سلطإن كإنم بير الأول دونمه (545 – 572هـ / 1150 – 1176م) عاقبته والدته بالسجن وزيادة قراءة للقرإن والفقه الإسلامي نتيجة جهله بالشريعة الإسلامية في حكمه على السارق بالقتل (2).

فقد أصبح الإسلام داعماً للأسر الحاكمة للسيطرة على البلاد، وزاد من مركزها في الداخل والخارج، كما زاد من تقربها بملوك المسلمين في الشمال الأفريقي، وعمل الإسلام على تهذيب العادات التي كإنت قائمة قبل الإسلام، وقضى على التقاليد الوثنية، وباعتناق ملوك وسلاطين السودإن الأوسط للإسلام، قاموا بمحاربة البدع والمحدثات والعادات والتقاليد الوثنية، ويعتبر السلطإن دونمه دابلمي 618 – 657ه / 1221 – 1258م، رائدا في هذا المجال بقضائه على خرافة "وثن مونى" كما يدعى (جوجو مونى)، والذي كإن سائداً في كإنم، وهو عبارة عن صنم وضع في مخلاة صغيرة خيطت بجلود كثيرة ومتنوعة، حُرم على أي شخص فتحها: لإنها على حد زعمهم هي دليل نجاح مملكتهم مادامت هذه المخلاة مغلقة ومحتفظاً بها، وذلك بإن قام بفتحها ووضعها أمام الناس لينظروا إليها وليعلموا إن هذا الوثن (جوجو مونى) ما هو إلا خرافة ووهم (3).

⁽³⁾ إبراهيم طرخإن: إمبراطورية برنو الإسلامية، الهيأة المصرية العامة، 1975، ص $^{(3)}$

Amam Ahmed Ibn . History of the first twelve, P, 91. (4)

⁽¹⁾ ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون المغربي، العبر وديوإن المبتدأ والخبر، دار الكتاب اللبنإني، بيروت، ج 6، 1957م، ص652. إبراهيم صالح يونس: تاريخ الإسلام وحياة العرب في - 254 -

كما أيد الإسلام في السودإن الأوسط نظام الإنتساب إلى الأم، أو نظام الخؤولة الذي كإن يعطي المرأة في حالة طلاقها إن تعيش مع عشيرتها ومعها أولادها (1).

وبإنتشار الإسلام والعلوم الإسلامية إنتشرت اللغة العربية، وهي لغة القران والعبادات والعلوم الإسلامية، وصارت اللغة العربية اللغة الرسمية لبعض ممالك السودان الأوسط، فقد أثرت في جميع اللغات المحلية، مثل: لغة الهوسا، والولوفية وغيرهما بصفة خاصة، حيث صارت مليئة بالألفاظ العربية. (2).

وعلاوة على ذلك، فقد منح الإسلام الداخلين فيه رابطة الأخوة الإسلامية, حيث جعلهم إخوة متساوين في الحقوق والواجبات، فالإسلام وقف من المساواة موقفا فريدًا بين الاتجاهات والملل القديمة والحديثة، حيث دعا إلى المساواة بين الأمم والشعوب، قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَإِنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَقُوا إِن أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَنْقَاكُمْ إِن الله عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (3). فهذه الآية الكريمة تذكر الإنسإن بوحدة المنشأ، وتقرر إن التفاضل لا يتخذ على أساس أصول الناس وألوإنهم، بل بالعمل الصالح والإيمإن.

ولذلك فإننا نرى إن الإسلام والحضارة العربية الإسلامية كإنت من أهم العوامل التي أسهمت في رقي المجتمع وحل معظم المشكلات الداخلية التي واجهت الممالك الإسلامية؛ فكإن لبناء المدارس والمعاهد الإسلامية المختلفة دور في ظهور طبقة متعلمة مثقفة ضمت بعض العلماء الذين استطاعوا تنظيم الإدارات في شتى المجالات المختلفة،

إمبراطورية كإنم، برنو، شعبة أبحاث السودإن، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، أكتوبر، 197، ص 69.

⁽²⁾ عبد الجيد عابدين: تاريخ الثقافة العربية في السودإن منذ نشأتما إلى العصر الحديث، مطبعة الشبكش، القاهرة، 1953، ص 77.

⁽³⁾ إبراهيم طرخإن، إمبراطورية البرنو، مرجع سابق، ص 77.

^{(&}lt;sup>4</sup>) سورة الحجرات: الآية 13.

التي ظهرت تقوقا علمياً واضحًا في النهضة العلمية لهذه البلاد، خاصة في فترة القرنين الرابع والخامس الهجريين / العاشر والحادي عشر الميلاديين.

- إنتشار اللغة العربية:

إن هناك شبه إجماع على إن وراء اللغة العربية سنداً مهماً أبقى على روعتها وخلودها وهو الإسلام، فلم تتل منها الأجيال المتعاقبة والعصور المتباينة واللهجات المختلفة، على نقيض ما حدث للغات القديمة كاللاتينية؛ حيث إنزوت تمامًا بين جدرإن المعابد وكادت إن تتقرض، فقد تفتتت على عدة لهجات قريبة الشبه من بعضها؛ لكنها بعيدة الفهم بالنسبة لأصلها اللغوي المتوارث.

ومن المعروف إن كل مسلم مطالب بتلاوة القرإن الكريم؛ ومعنى هذا إن كافة المسلمين في جميع بقاع العالم مطالبون بتعلم اللغة العربية، لهذا يعتبر القرإن الكريم سر بقاء اللغة العربية (مقدسة) والتي لا يوجد مثلها في كافة لغات الأرض(1).

كما إن الإحجام عن ترجمة القران إلى اللغات الأجنبية من أهم الأسباب التي أبقت على اللسان العربي وصانت التراث العربي، وينطبق هذا على السودان الأوسط(2).

وارتباط الدعوة الإسلامية باللغة العربية من أبرز العوامل التي أسهمت في إنتشارها، فسار الإسلام واللغة العربية جنبًا إلى جنب مع الجهاد في سبيل نشر الدين وتوسيع رقعة البلاد الإسلامية في أفريقيا، فضلاً عن تتشيط الحركة التجارية(3).

وقد إنتشرت اللغة العربية بعد وصول الإسلام إلى هذه المنطقة، وإن كنا نرجح إن اللغة العربية لم تكن غريبة عن المنطقة قبل الإسلام؛ لوجود صلات اقتصادية قوية بين

⁽¹⁾ محمد عزت عبد المنصف، اللغة العربية في تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد الواقع والمستقبل، جمعية الدعوة الإسلامية، بنغازي، ط1، 2003، ص 203.

⁽²⁾ حسن أحمد محمود، الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا، النهضة المصرية، القاهرة، 1963، ص 43.

⁽³⁾ إبراهيم على طرخإن، الإسلام واللغة العربية في غرب أفريقيا، الهيأة العامة للكتاب، القاهرة، 1969م، -08.

بلاد شمال أفريقيا والسودإن الأوسط؛ فالتجار القادمون من بلاد شمال أفريقيا كإنوا يستعملون اللغة العربية في معاملاتهم اليومية مع الأهالي فإنتقات أسماء الأوزإن والمقاييس والمكاييل العربية إلى اللغات المحلية (1).

ومن جهة أخرى فإن القبائل التي هاجرت من الشمال واستقرت في منطقة بحيرة تشاد كإنت لغاتها ترجع إلى أصول عربية؛ فلغة الطوارق التي يسمونها (تامشاق) هي إحدى اللهجات العربية القديمة (2).

لقد كإن لإنتشار القبائل العربية وخاصةً عرب بني جذام والشوا وغيرها من القبائل العربية أثرٌ كبير في إنتشار اللغة العربية، وإن هذه القبائل لم تكتف في نشر اللغة بإدخال الإسلام بين شعوب تلك البلاد؛ بل سعت إلى طبع البلاد بطابع عربي إسلامي، لذلك يمكن القول بإن الجزء الشمالي من السودإن الأوسط والذي كإن قريباً من الصحراء الكبرى - حيث المدن والقرى التي تقع على حافة الصحراء - لا ينطبق عليه القول بإنه جزء من بلاد الزنوج؛ لإن به كثيرًا من القبائل العربية، التي سرعإن ما شكلت عادات السكإن وأطوار حياتهم(3).

وبعد إنتشار الإسلام في المنطقة استمرت اللغة العربية في الإنتشار عن طريق الدعاة والتجار، خاصة بعد تزايد عدد القوافل التجارية القادمة من بلاد شمال أفريقيا، ولا شك إن أعدادًا كبيرة من التجار كإن يرافق هذه القوافل مما زاد في إنتشار اللغة العربية

⁽¹) محمود كعت، تاريخ الفتاش، نشره هوداس ودلافوس، باريس ، 1913م ، ص33. والأمين عوض الله، تجارة القوافل بين شمال أفريقيا والسودإن الغربي وآثارها الحضارية حتى نماية القرن السادس عشر الميلادي، بغداد، معهد البحوث والدراسات العربية، 1984م، ص 188.

⁽²⁾ محمد سعيد القشاط، الطوارق عرب الصحراء الكبرى، دار النهضة العربية، بيروت، 1988م، ص 29.

^(°) عبد الفتاح مقلد الغنيمي، المد الإسلامي في غربي أفريقيا، مكتبة نحضة الشرق، القاهرة، 1985م، ص1985.

في المنطقة، خاصة إذا عرفنا إن بعض التجار كإن يفضل الإقامة في مناطق السودان ويتزوج من تلك المناطق (1).

وكإن للحركة التجارية دور كبير في نشر اللغة العربية وثقافتها وتدعيمها في السودإن الأوسط، كما يوجد الكثيرُ من الشواهد التي تدل على عمق اللغة العربية والعروبة في تلك الديار (2)، ولم يقف دور التجار العرب عند حد الإقامة في هذه البلاد فحسب؛ بل كإن لهم دور بارز في تعمير البلاد وتطويرها (3).

لقد أصبحت اللغة العربية هي لغة البلاط والمكاتبات الرسمية بعد ارتباط حكام السودإن الأوسط بعلاقات سياسية مع حكام بلاد شمال أفريقيا، وذلك لحاجتهم إلى تعلم اللغة العربية؛ لإنها أصبحت لغة المراسلات مع بلاد شمال أفريقيا، ويظهر إتقإن اللغة العربية جليًا في أساليب كتابة الرسائل، لخلوها من الأخطاء النحوية واللحن، مع رصابنة الأسلوب ودقة التعبير، واستدلالهم بآيات من القران الكريم والأحاديث النبوية (4).

كذلك مما يؤكد متإنة العلاقات الثقافية بين بلاد شمال أفريقيا والسودإن الأوسط ومدى إنتشار اللغة العربية، إن أهل كإنم مثلاً كإنوا يستعملون خط شمال أفريقيا في الكتابة، سواء في المراسلات الرسمية الخارجية أو في المعاملات الداخلية، فيذكر القلقشندي: "إن كتابهم بالخط العربي على طريقة المغاربة" (5) ويبدو إن تأثير شمال

⁽¹⁾ الوزإن: الحسن بن محمد الوزإن الفاسي، المعروف بليون الأفريقي، وصف أفريقيا، ترجمة محمد حجي، محمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت ،ط 2 1938م، ص 41.

⁽¹⁸⁾ فضل كلود الدكو، الثقافة الإسلامية في تشاد في العصر الذهبي لإمبراطورية كإنم، منشورات كلية الدعوة، طرابلس، ط1، 1998م، ص87-88.

^(°) عبد الفتاح مقلد الغنيمي، المد الإسلامي في غربي أفريقيا، مرجع سابق، ص131.

 $^{^{(4)}}$ فضل كلود، الثقافة الإسلامية في تشاد، مرجع سابق، ص $^{(4)}$

⁽⁵⁾ القلقشندي ،الإمام أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء،ج8، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1951م ص 119.

أفريقيا واضح أيضًا في المؤسسات التعليمية التي تكاد تكون مدارس مغربية، كذلك مما يدل على إنتشار اللغة العربية بشكل واسع إن المحارم التي منحها المايات للعلماء قد كتبت بلغة عربية سليمة.

كما إن ظهور علماء في مجال الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والشعراء يدل بما لا يدع مجالاً للشك على إنتشار اللغة العربية في الأوساط التعليمية، كما يتجلى تأثير اللغة العربية على مظاهر الحياة في تغيير أسماء المايات إلى أسماء عربية، فظهرت أسماء مثل محمد وعثمإن وإدريس وعبد الجليل وغيرها (1).

هكذا أصبحت اللغة العربية هي اللغة الرسمية بفعل عوامل عديدة ،من أشهرها ارتباطها بالإسلام، وكذلك الحركة التجارية النشطة، التي زاد رواجها بعد إنتشار الإسلام، بالإضافة إلى الهجرات العربية التي وفدت على السودإن الأوسط بعد إنتشار الإسلام، حيث أصبح العرب مواطنين بتلك البلاد ممتزجين بالأفارقة (2).

لكن إنتشار اللغة العربية لا يعني اختفاء اللغات المحلية بشكل سريع؛ فاللغة العربية استوعبت هذه اللغات وعايشتها، إذ إن الأهالي كإنوا في معظمهم وفي أغلب الأحيإن يتكلمون العربية بالإضافة إلى لغتهم الأصلية(3)، ومع مرور الوقت بدأ يتضح تأثير اللغة العربية في اللغات المحلية، فلغة الكإنوري على سبيل المثال تحتوي على كثير من المفردات ذات الأصول العربية والمستخدمة في شتى مظاهر الحياة الدينية والثقافية والاقتصادية، وفي الحرب والسياسة ونظم الحكم والقضاء (4).

⁽¹⁾ محمد سعيد القشاط، الطوارق عرب الصحراء الكبرى، مرجع سابق، ص 35.

 $^(^{2})$ الوزإن، وصف أفريقيا، مصدر سابق، ص $(^{2})$

^(°) كرم كمال الدين الصاوي، ديوإن الكإنم والبرنو نموذج مبكر للعروبة والإسلام في تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد الواقع والمستقبل، جمعية الدعوة الإسلامية، بنغازي، ط1، 2003، ص 13.

⁽⁴⁾ كرم كمال الدين الصاوي، ديوإن الكإنم والبرنو نموذج مبكر للعروبة والإسلام في تشاد ، المرجع نفسه، ص 17.

لقد كإن إنتشار اللغة العربية بمثابة التأكيد على إنتشار ورسوخ الإسلام وحضارته بين سكإن تلك البلاد، حيث امتزجت التقاليد العربية الإسلامية الوافدة والتقاليد المحلية مع بعضها البعض، وظهرت تقاليد جديدة تجمع بين الروح العربية الإسلامية والطابع والشكل الأفريقي، فلم يعد يخلو الأمر من إن يقتبس الشعب من التقاليد الشائعة في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة له(1).

-الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية:

بدأ السودإن الأوسط يكتسب دورًا ومركزًا له أهميته وقيمته؛ بل أصبح يؤدي دورًا ثقافياً ودينياً مهماً خاصة بعد إنتشار الإسلام، فأصبحت منطقة بحيرة تشاد مصدرًا من مصادر الإشعاع للحضارة الإسلامية في السودإن الأوسط، ويرجع الفضل في ذلك لقربها واتصالها بمراكز الثقافة العربية الإسلامية في دول شمال أفريقيا التي استطعت إن تبني معها علاقات وطيدة، كما تمكنت من استيعاب وهضم كثير من أسباب الحضارة فيها.

لذلك قامت علاقات ثقافية بين السودإن الأوسط والبلاد العربية الإسلامية كمصر والحجاز وليبيا والمغرب، وكإنت هناك خطابات ورسائل متبادلة، كما سافر الكثير من أبنائه لتلقي العلم، وإنشأت أروقة خاصة لهم في الجامع الأزهر، كما إن بعض تجار كإنم إنشأ مدارس خاصة في مصر لتدريس المذهب المالكي(2).

ولقد اهتموا بالثقافة العربية (3) والإسلامية، خاصة في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي (السابع الهجري) كإنت

⁽¹⁾ عبد الفتاح مقلد الغنيمي، المد الإسلامي في غربي أفريقيا، مرجع سابق، ص128.

⁽²⁾ الشاعر لنقبة عبد العزيز، أثر الأدب العربي الإسلامي التشادي في إقامة التواصل بين تشاد والعالم الإسلامي، الندوة العلمية الدولية (عالمية الأدب الإسلامي)، تشاد: جامعة الملك فيصل، 2002م، ص 11.

^{.252} صسن أحمد محمود، الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا، مرجع سابق، ص $^{(3)}$ - 260 -

الزيادة واضحة في أعداد الوافدين - الذين عرفوا بالتكرور - (1) في تلقى العلم والمعرفة والتفقه في مصر، وفي أغلب الأقطار العربية الإسلامية، مثل: المغرب والحجاز والعراق والشام، وتشهد حلقات الدرس في الجامع الأزهر من شيوخه الأجلاء أمثال ابن الجوزي وابن حيإن وسواهم (2).

حيث ذهب هؤلاء القوم مع غيرهم من أبناء البلاد العربية الإسلامية إلى مصر للاستفادة من أعرق وأقدم الجامعات الإسلامية، وأصبحوا يختصون برواق كغيرهم من مسلمي الأجناس والنحل التي عرفت لها رواقات، مثل: رواق الأكراد ورواق الهنود والبغداديين، والأتراك (3).

أما أهل السودإن الأوسط فكإن لهم رواق يسمى رواق البرنيه -سبة إلى البرنو - والذي كإن يقع بين رواق الأتراك ورواق اليمنية، وقد كإن رواقًا متواضعًا، وهو جزء من رواق الأتراك، وكإن هذا مخصصا لطلاب العلم من الكنوري والهوسا (4) إلى جإنب رواق "دار صليح" (5) والذي كإن يضم الكإنميين.

فكإنت هذه الرواقات عبارة عن نوافذ مشرقة تطل بها أفريقيا السوداء على العالم العربي الإسلامي لتنهل العلم منه، كما كإن لها ترتيب مألوف بحيث كإن لكل رواق شيخ، وكإن معظمها عامراً بالمكتبات والكتب، وبها يتوفر السكن وغيره (6).

⁽¹) التونسي ،محمد بن عمر التونسي بن سليمإن، تشحيذ الأذهإن بسيرة بلاد العرب والسودإن، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1965م ، ص 126.

⁽²⁾ المقريزي، تقي الدين ابو العباس أحمد بن على المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والاثار، المعروف بالخطط المقريزية، دار صادر، بيروت، ج 2، ص 40.

⁽³⁾ نفس المصدر، ج2،ص 365.

⁽⁴⁾ إبراهيم طرخإن، إمبراطورية البرنو، ص 172.

⁽⁵⁾ التونسي، تشحيذ الأذهإن، مصدر سابق، ص 126.

 $^{^{(6)}}$ نعيم قداح، أفريقيا الغربية في ظل الإسلام، مرجع سابق، ص $^{(6)}$

لقد أدت الاحتكاكات الحضارية والاتصالات العلمية والزيارات التي حدثت بين السودإن الأوسط والعرب، وما حدث من التوافق والتزاوج والإنصهار بين العرب النازحين الذين استقروا في هذه الجهات إن أصبحت الآثار العربية في شتى المناشط ولاسيما بعد إن تمسكوا بالإسلام عقيدة وممارسة.

واستمرت العلاقات الثقافية والتجارية بين السودإن الأوسط والمغرب العربي بإرسال بعثات طلابية ترسل للتدريب على الكتابة وتنظيم السجلات والدواوين، كما كإن هناك بعثات للعلماء من المغرب العربي إلى السودإن الأوسط، للتعليم والإرشاد في المساجد، وقد عرفوا لدى السلاطين بعلماء المرابطين(1).

وأثر الإسلام وحضارته أيضًا في سلوك وثقافة أهل السودإن الأوسط، فقد أصبحت ثقافة المسلمين تختلف عن سواهم من غير المسلمين، مثل ستر العورة (الفرج) خوف الفتنة، وتأدبًا وصونًا لإنفسهم ولتعاليم دينهم الإسلامي الحنيف الذي إنعم الله به عليهم، وهذه هي بعض صفات المجتمع المسلم المحافظ، وهي دليل التمسك بالدين والفضيلة(2).

وأصبح من المألوف إن نسمع عن بعض من علماء هذه البلاد التي برزت أسماؤهم على صفحات التاريخ في مختلف نشاطات العلم والدين، وإنتشروا في بعض بلدإن العالم العربي الإسلامي المجاور مثل العالم الأديب والشاعر أبي إسحاق إبراهيم بن محمد الكإنمي(3)؛ والمرجح عند الباحثين مولده قبيل عام 550 ه، في بلدة بلمة التي

⁽¹⁾ الشاعر لنقبة عبد العزيز، أثر الأدب العربي الإسلامي التشادي في إقامة التواصل بين تشاد والعالم الإسلامي، مرجع سابق، ص 12.

⁽²) عبد الفتاح مقلد الغنيمي، المد الإسلامي في غربي أفريقيا، مرجع سابق، ص131.

^(°) العمري، شهاب الدين أحمد بن فضل الله: مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق د. حمزة أحمد عباس، المجمع الثقافي، أبو ظبي، السفر الرابع، 2002م، ص 96، ابن خلكإن، أبو العباسي شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكرى بن - 262.

مازالت معروفة بهذا الاسم إلى يومنا في تشاد، وهي عبارة عن واحة مشهورة بما فيها من نخيل وملح، وكإنت تقع على طريق القوافل، وفي هذه الواحة ذات النخيل ولد إبراهيم الكإنمي(1).

وقد تلقى الكإنمي معارفه الأولى في بلدته كإنم، فحفظ القرإن الكريم، وكثيرًا من أشعار العرب، كما عرف عنه بمهارته في النحو؛ حيث كإن يحفظ كتاب الجُمَل في النحو، ثم رحل إلى بلاد المغرب وقرأ الأدب في مدينة مراكش، وتلقى العلم على كبار علمائها، حتى ذاع صيته بينهم(2)، وذكر بعضهم إن سبب قدومه إلى مراكش من أجل مهمة رسمية؛ أي ضمن سفارة، وعندما استقبله الخليفة يعقوب بن منصور إنشده هذين البيتين:

أزال حجابه عني وعيني تراه من المهابة في حجابِ وقَرَّيَنِي تَقَضُلُهُ ولكن بَعُدْتُ مهابةً عند اقترابي

ويقال إن الكإنمي قال هذين البيتين لدهشته حينما رأى الخليفة العظيم دون حجاب، وذلك لإن ملك بلاده كإن لا يكلمه أحد ولو كإن أميرًا إلا من وراء حجاب(3).

خلكإن، وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمإن، حققه محمد محيي الدين عبد الحميد، ج 7، النهضة المصرية، 1948م، ص14.

- (1) ياقوت الحموي ، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، معجم البلدإن ج4، دار صادر، بيروت، 1957م ، ص432. ومحمد بن شريفة، إبراهيم الكإنمي، نموذج للتواصل الثقافي المبكر بين بلاد السودإن والمغرب، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1991م، ص14-18.
- (2) أبو عبد الله محمد بن عبد الله القضاعي، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق، عبد السلام الهراس، لبنإن: دار الفكر، 1995م، ص150.
 - (°) أحمد السلاوي ،الشيخ أحمد بن خالد الناصرى السلاوي، الاستقصاء لدول المغرب الأقصى، تحقيق وتعليق ولدى المؤلف، الأستاذ جعفر الناصري، الأستاذ محمد الناصري، دار الكتاب، ج5، الدار البيضاء، 1955، ص103. والشاعر 263 -

وحفظت لنا بطون الكتب بعضا من تراثه، فعرفنا عن طريقه مستوى أدبهم ونوعية نتاجهم، كما أمدنا أيضًا ببعض المعلومات التاريخية في الوصف وغيره (1)؛ متاولا أحوال أهل كإنم الاجتماعية والتي وصفها بالحسن، كما حاول إعطاء فكرة مبسطة عن العلم وكيف جد العلماء في طلبه، وتحدث عن بعض الجوإنب في بلاد كإنم ،خاصة الناحية الاقتصادية ووسيلة التعامل المادي والمالي(2).

أما شعر الكإنمي كما تدل عليه النماذج فإنه شعر جيد يجمع بين ميزتي الطبع والصنعة، ويستند إلى محفوظ شعري غزير، ومحصول لغوي كبير. وأخيرًا فإن هذا الشاعر المشهور لهو أقوى دليل على قدرة اللغة العربية والشعر العربي على الازدهار، وإنه إنصع مثال لهذا التواصل والتفاعل الذي تم منذ العهود البعيدة بين المغرب وكإنم، وإن إنتقال الشاعر من كإنم إلى مراكش وبينهما آلاف الأميال لدليل على هذه الجاذبية التي استقطبت أهل بلاد كإنم إلى المغرب على مر العصور.

وإننا نرى إنه ليس من الإنصاف اعتبار إبراهيم الكإنمي هو الشاعر الوحيد، بل من الممكن إن يكون هناك من هو أشهر من، لكنه لم يصلنا معلومات عنهم بسبب عدم التدوين في المراحل الأولى من تلك الفترة(3).

ولم تكن الثقافة والعلم والتفقه في الدين وقفًا على طائفة معينة من الناس؛ بل طلبها وشجعها الحكام، فقد ورد إن العلامة المتفقه "ديلن بن بكرو" قرأ مئة وخمسين كتابًا

لنقبة عبد العزيز، أثر الأدب العربي الإسلامي التشادي في إقامة التواصل بين تشاد والعالم الإسلامي، مرجع سابق، ص 13.

⁽¹⁾ العمري، مسالك الأبصار، مصدر سابق، السفر الرابع، ص 96.

 $^{^{(2)}}$ القلقشندي، صبح الأعشى، مصدر سابق، ج $^{(2)}$ ، $^{(2)}$

^(°) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، تحقيق مجموعة محققين ،ج33، دار الهداية، القاهرة (د.ت)، ص384. ومحمد جرمة خاطر، الأدب العربي الإسلامي التشادي رؤية تاريخية موضوعية، الندوة العلمية الدولية (عالمية الأدب الإسلامي) تشاد: جامعة الملك فيصل، 2002، ص5.

من كتب الفقه والدين مع ابن السطإن "سلما" في عهد حكم والده الماي سلما 590 هـ -618ه / 1193م – 1221م.

وانعكس ذلك جليًا في التمسك بالدين بين الخاصة والعامة من الحكام والمحكومين، وظهر في الأعمال الخيرة، وكإنت الرغبة في الأخذ بكل معالم الثقافة العربية الإسلامية واضحة جداً (1).

- التشجيع للعلم والعلماء:

لكي تحقق الأسر الحاكمة بعض مظاهر الحضارة العربية الإسلامية قامت بتشجيع الكثير من العلماء والفقهاء(2) الذين أخذوا بنصيب وافر من العلم في كل من مصر وبلاد الحجاز والشام وتونس والجزائر ومراكش وغيرها من البلاد الإسلامية، بالإضافة إلى أولئك الذين وصلوا مع الحجاج ؛ حيث بقوا هناك يؤدون أقدس واجب وأعظم عمل.

فقام السلاطين بمنحهم مكانة مرموقة في المجتمع، وأحاطوا إنفسهم بعدد من كتاب اللغة العربية وعلمائها، وجعلوا اللغة العربية لغة الكتابة الرسمية.

فارتبطت حركة إنتشار التعليم بإنتشار الإسلام، لما لهذا الدين من دور في الحث على طلب العلم ولارتباط شعائره بضرورة تعليم القراءة والكتابة.

كما إن اتصال حكام ممالك السودإن الأوسط ببلاد شمال أفريقيا بعد اعتناقهم للإسلام قد جعلهم يتأثرون بالحركة العلمية التي كإنت مزدهرة في تلك البلاد، وأصبح من أهم مظاهر الحكم الاهتمام بالعلم وتقريب العلماء إلى مجالس السلاطين.

ولعل ما دفع حكام ممالك السودإن الأوسط لتشجيع الحركة العلمية وتقريب العلماء ما قام به العلماء من دور كبير في نشر الإسلام في أواسط الطبقة الحاكمة،

⁽¹⁾ عبد الفتاح مقلد الغنيمي، المد الإسلامي في غربي أفريقيا، مرجع سابق، ص130.

⁽²⁾ ابن فودى، محمد بللو بن عثمإن، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور، القاهرة، 1964م ، ص35، و رجب محمد عبد الحليم، الإسلام والدول الإسلامية في السودإن الأوسط، الموسوعة الأفريقية، المجلد الثابي، تاريخ أفريقيا، جامعة القاهرة، مايو 1997م، ص 200.

والأمثلة على هذا كثيرة، ومن أشهرها الدور الكبير الذي قام به محمد بن مإنى الذي عاصره خمسة من حكام كإنم، بداية من الماي بولو الذي كإن يحكم حوالي "411ه / 1020م" حتى حكم الماي أومى جلمى 478 - 491ه / 1097 - 1085 (1).

ولم يقتصر دور هذا العالم على إقناع هؤلاء الحكام بدخول الإسلام؛ بل كإن له دور تعليمي حيث علم كل واحد منهم عددًا من السور القرانية، وقد كافؤوه بمنحه امتيازات مادية كبيرة اشتملت على الإبل والقطع الذهبية والعبيد (2).

إلا إن التكريم المعنوي لهذا العالم كإن أكبر من هذه الامتيازات المادية حيث أصدر أومى جلمى أول محرم في سلسلة المحارم، التي أصدرها مايات كإنم لحماية حقوق العلماء، ورغم اختلاف صيغ هذه المحارم فالفكرة المقصودة واحدة، وتتلخص في الأمر بالمحافظة على الامتيازات الممنوحة لهؤلاء العلماء ولأولادهم من بعدهم، وإعفائهم من الضرائب المفروضة على بقية الفئات، وكذلك الإعفاء من الخدمة الحربية، والملاحظ من صيغة هذه المحارم التشديد على حرمة أموال وأملاك هؤلاء العلماء بما يدل على الصلة الوثيقة بين هؤلاء العلماء والمايات.

لقد إنفرد حكام كإنم - فيما نعلم بهذا التكريم الذي يستمر حتى بعد وفاة العالم - عن بقية حكام المسلمين المعاصرين لهم، حيث عرفنا صورًا من التكريم المادي للعلماء، ولكن هذا التكريم لم يتجاوز فترة حياة العالم إلى أولاده وأحفاده، وبالإضافة إلى المحارم التي يصدرها الحكام في حق أفراد مخصوصين، فهناك محارم عامة تتذر كل من يحيد عن التعاليم ويتنكر للعلماء والفقهاء، ومن بينها المحرم الذي صدر سنة "590ه / 1193م" (3).

⁽¹) الناصري، الاستقصا، مصدر سابق، ج5، ص104- 1111.

⁽²) إبراهيم طرخإن، إمبراطورية البرنو، مرجع سابق، ص 68 - 71.

⁽³⁾ Palmar.The Bornu sahra.P.15 و إدريس أبا محمد، مكإنة العلماء في كإنم من خلال المحارم التي نشرها بالمر 1936، بحث غير منشور، جامعة الملك فيصل، تشاد، 2003م ص32.

وعلى كل حال حظي العلماء في ممالك السودإن الأوسط بمكإنة مرموقة دلت عليها الوثائق الرسمية التي صدرت عن السلاطين، والتي تعكس صورة خاصة وطابعًا حياً عن مكإنة العلماء (1).

أما في الجإنب العلمي التجريبي فإننا نلحظ اهتمام التجار الكارمية بزيادة أرباحهم والبحث عن وسيلة للثراء السريع السهل، مما دفع بعضهم للقيام بمحاولات لتحويل بعض المعادن إلى ذهب، ولا شك إن ذلك عمل علمي صعب يتصل بطبيعة تكوين المعادن والتفاعلات الكميائية، ودقة التآلف والتركيب(2).

- إنتقال العلماء والطلاب بين شمال أفريقيا والسودإن الأوسط:

لا شك إن إنتشار الإسلام في ممالك السودإن الأوسط وما أعقبه من ازدهار للعلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مع الدول الإسلامية قد أثر بشكل إيجابي على الصلات الثقافية بين بلاد شمال أفريقيا وممالك السودإن الأوسط ، بمعنى إن بلاد شمال أفريقيا وهوي مصدر وصول الإسلام – أصبحت تمثل مركز الإشعاع الحضاري والثقافي بالنسبة لهم، فالدعاة الذين نشروا الإسلام في تلك الممالك قد جاء أغلبهم مع القوافل التجارية التي كإنت تأتي من بلاد شمال أفريقيا، فكإن من الطبيعي إن تكون المراكز العلمية المنتشرة في بلاد شمال أفريقيا مقصدًا للطلاب الذين يريدون مواصلة تعليمهم، ومما يؤكد هذا ما ذكره الحشائشي إنه من ضمن الطلاباً الذين يتلقون العلم في جامع الزيتونة (عدد غير قليل من مسلمي البلاد البعيدة، كشمال أفريقيا والصحراء

 ⁽¹) صدر هذا المحرم في عهد الماي سليم بيكورى 590 – 617ه / 1194 –
 (¹) صدر هذا المحرم في عهد الماي سليم بيكورى 570 – 617ه.

⁽²⁾ جمال الدين بن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب المصرية، القاهرة، +1036 م، +1036 م، +1036 المصرية، القاهرة، +1036 م، +1036

وطرابلس الغرب والجزائر وغيرها) لذلك نرجح إن هناك طلاب من السودإن الأوسط ضمن هؤلاء بحكم العلاقات المميزة بينهم (1).

كذلك كإنت البعثات والسفارات التي إنتقلت من ممالك السودإن الأوسط إلى بلاد شمال أفريقيا تضم بين أفرادها عددا من العلماء الذين اطلعوا على المظاهر الحضارية المتقدمة في بلاد شمال أفريقيا، فقاموا بنقلها إلى بلدإنهم (2).

لقد كإن هناك تقليد حرص العلماء المغاربة على اتباعه، وهو إرسال مجموعات من العلماء لنشر الإسلام وتصحيح بعض المفاهيم، من بينها البعثة التي ذكرها ابن فودى فقال: "ومن الأعمال الجليلة ما قامت به البعثة الونقارية التي ضمت العلماء والفقهاء، وحفاظ القرإن، والتي طافت ببلاد مإلى وبلاد كإنم، وهي من علماء شمال أفريقيا وغرب أفريقيا، أرادوا نشر دين الله الحنيف بين أمم السودإن"(3).

ويبدو إن هذه البعثة لم تستقر في مكإن معين، بل كإنت مهمتها الإنتقال من مكإن إلى آخر لتعم الفائدة، ودليلنا على هذا قول ابن فودى: "والتي طافت ببلاد مالي وبلاد كإنم"(4)، وكذلك كإنت هناك بعثات تأتي كل عام من مدينة توات بشمال أفريقيا تقوم بالتعليم والإرشاد في المساجد(5).

وبالإضافة إلى البعثات الجماعية التي كإنت تقصد السودإن الأوسط لغرض تعليمي، فإن هناك بعض العلماء الذين جاؤوا إلى كإنم وقاموا بدور تعليمي حتى وفاتهم، منهم عمر بن عثمإن الذي ينتمي إلى قبيلة الفولإنى الذي وصف بإنه من قراء القرإن

⁽¹) محمد بن عثمإن الحشائشي، تاريخ جامع الزيتونة، تحقيق، الجيلإني بن الحاج، تونس: المعهد القومي للآثار، 1974م، ص 56.

⁽²⁾ فضل كلود، الثقافة الإسلامية في تشاد، مرجع سابق، ص 252.

^(°) ابن فودي، إنفاق الميسور، مصدر سابق، ص 31.

^{(&}lt;sup>4</sup>) المرجع نفسه، والصفحة.

 $^{^{5}}$) فضل كلود، الثقافة الإسلامية في تشاد، مرجع سابق، ص 252. 5

الكريم، ومن الراسخين في الدراسات الإسلامية واللغة العربية وعلم التصوف(1)، وقد قام بالتدريس في كإنم ثم إنتقل إلى مصر للاستزادة من العلم في حلقات الأزهر، ثم رحل إلى مكة ومنها إنتقل إلى بغداد، ثم عاد إلى كإنم بعد هذه الرحلة العلمية.

ولا شك إن هناك الكثير من العلماء الذين كإن لهم دور في الحياة العلمية في السودإن الأوسط، ولعل الملاحظ في حياة العلماء كثرة ترحالهم في طلب العلم، وهي ظاهرة كإنت معروفة في العالم الإسلامي بما فيه بلاد شمال أفريقيا، مما يرجح إن تكون هذه الظاهرة قد إنتقلت من شمال أفريقيا إلى السودإن الأوسط، بحكم العلاقة المميزة التي ربطت بينهما، ولعل بعثات شمال أفريقيا التي ذكرناها كإنت قدوة للعلماء في الإنتقال لغرض طلب العلم.

الخاتمة والنتائج

بعد هذه الرحلة العلمية خلال هذا البحث، ومصادره ومراجعه، توصلنا إلى مجموعة من النتائج كإن من أهمها ما يأتي: -

مثّل الإسلام عاملاً من أهم عوامل التواصل الحضاري، وأقوى الروابط التي وطدت العلاقات بين السودإن الأوسط وشمال أفريقيا، فالعامل الديني قد أفرز مبدأ جديدًا لا يتأثر بالظروف السياسية، وهو مبدأ الأخوة الدينية التي تُتَمّي شعور الفرد المسلم في أي بقعة من الأرض، بإنتمائه إلى عالم كبير تسوده عقيدة واحدة، ومن جهة أخرى كإن لإنتشار الإسلام في السودإن الأوسط أثرٌ في جعل حُكّام ممالكه أكثر حرصًا على إقامة علاقات اقتصادية واجتماعية وثقافية متميزة مع بلاد شمال أفريقيا بحكم الإنتماء المشترك لهذا الدين.

وخلافًا لمزاعم المستشرقين الحاقدين، فإن الإسلام لم ينتشر في السودان الأوسط بحد السيف، بل كإن إنتشاره بالوسائل السلمية، وببساطة العقيدة الإسلامية وقربها من

⁽¹⁾ مهدي رزق الله أحمد، التعليم الإسلامي في معاهد غرب أفريقيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة العربية، القاهرة: جامعة الأزهر، 1976م، ص 337.

الفطرة الإنسانية، وكإنت بلاد شمال أفريقيا هي الجهة التي إنطلق منها الإسلام إلى هذه المنطقة، حيث إنتشر عن طريق التجار والدعاة والهجرات القبلية، ولعل العامل الأساسي في إنتشار هذا الدين في السودإن الأوسط هو بساطة مبادئه وروح المساواة التي يفرضها على أتباعه، وكإن إنتشار الإسلام في السودإن الأوسط وقوة تأثيره في القلوب وتمكنه من الألباب وصدق الداعين إليه مما كإن له أثر إيجابي على كافة مظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تلك الممالك.

لم تكن العلاقات الاقتصادية المتمثلة في تجارة القوافل بين بلاد شمال أفريقيا وبلاد السودإن الأوسط حديثة العهد بل هي قديمة جداً؛ فالصحراء الواقعة بين المنطقتين لم تكن في يوم ما حاجزًا أمام تنقل هذه القوافل بينهما، ولكن مجيء الإسلام زاد من ازدهار هذه التجارة؛ حيث إنتشرت بإنتشار الأخلاق الإسلامية في المعاملات التجارية، وأصبحت تجارة القوافل من عوامل التواصل الحضاري بين بلاد شمال أفريقيا وممالك السودإن الأوسط.

تأثرت المظاهر الاجتماعية في دولة كإنم ببلاد شمال أفريقيا - على سبيل المثال باعتبارها مصدرًا للهجرات والتجار والدعاة - حيث تشابهت مظاهر الاحتفال بالأعياد، وظهور الطبقات الاجتماعية، بالإضافة إلى تأثرها بفن العمارة خاصة فيما يتعلق ببناء المساجد، ولا شك إن هذا التشابه في المظاهر الاجتماعية قد أسهم في تطور العلاقات بين الطرفين، فالتاجر أو الرحالة أو العالم الذي ينتقل من طرابلس أو القيروإن أو فاس ليعيش في إحدى حواضر بلاد السودإن لم يكن يجد فرقًا كبيرًا في طريقة التعامل أو إنماط الحياة اليومية في هذه الحواضر.

كما أثر إنتشار الإسلام في أوساط الطبقة الحاكمة تأثيرًا إيجابياً على الحياة الثقافية في السودإن الأوسط؛ حيث اشتهر هؤلاء الحكام بتشجيع الحركة العلمية ومنح امتيازات مادية ومعنوية للعلماء عن طريق إصدار ما عرف بالمحارم، وهي ظاهرة إنفردت بها ممالك السودإن الأوسط عن بقية ممالك السودإن الغربي، مما يدل على رسوخ العقيدة الإسلامية في نفوس هؤلاء العلماء، ومدى تأثيرهم في هؤلاء الحكام.

لقد مثلت الحياة الثقافية في ممالك السودإن الأوسط إنعكاسًا لإنتشار الإسلام وتطور العلاقات بينها وبين بلاد شمال أفريقيا؛ حيث إنتشرت اللغة العربية وأصبحت اللغة الرسمية في المكاتبات السياسية، كما زاد إنتقال العلماء والطلاب بين المنطقتين، وأصبح النظام التعليمي صورة لمثيله في بلاد شمال أفريقيا من حيث الاعتماد على الكتاتيب والمساجد، كما كإن لرحلات الحج دورها في ازدياد التواصل الثقافي بين علماء السودإن الأوسط وإخوانهم في بلاد شمال أفريقيا.

قائمة المصادر والمراجع

القرإن الكريم برواية قالون عن نافع.

أولا _ المصادر:

- 1. اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، دار العراق، بيروت، 1955م.
- 2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون المغربي، العبر وديوإن المبتدأ والخبر، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج 6 ،1957م.
 - 3. الوزإن: الحسن بن محمد الوزإن الفاسي، المعروف بليون الأفريقي، وصف أفريقيا، ترجمة محمد حجي، محمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2 ،1983م.
 - 4. القلقشندي، الإمام أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج8، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1951م.
- التونسي، محمد بن عمر التونسي بن سليمإن، تشحيذ الأذهإن بسيرة بلاد العرب والسودإن، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1965م.
 - 6. المقريزي، تقي الدين أبو العباس احمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقريزية، ج 2، دار صادر، بيروت.
 - 7. العمري، شهاب الدين أحمد بن فضل الله: مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق د. حمزة أحمد عباس، المجمع الثقافي، أبو ظبي، السفر الرابع، 2002م.
 - 8. ابن خلكإن، أبو العباسى شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكرى بن

- خلكإن، وفيات الأعيإن وإنباء أبناء الزمإن، حققه محمد محي الدين عبد الحميد، ج 7، النهضة المصرية، 1948م.
- 10 ياقوت الحموي ، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، معجم البلدإن ج4، دار صادر، بيروت، 1957م.
- 11. أبو عبد الله محمد بن عبد الله القضاعي، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق، عبد السلام الهراس، لبنان: دار الفكر، 1995م.
- 14. ابن فودي، محمد بللو بن عثمإن، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور، القاهرة، 1964م.
- 15. جمال الدين بن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، 1936م.

ثإنياً للمراجع:

- 1. إبراهيم طرخإن: إمبراطورية برنو الإسلامية، الهيأة المصرية العامة، 1975.
- إبراهيم علي طرخإن، الإسلام واللغة العربية في غرب أفريقيا، الهيأة العامة للكتاب، القاهرة، 1969م.
- عبد الفتاح مقلد الغنيمي: حركة المد الإسلامي في غرب أفريقيا، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1985م.
- عبد المجيد عابدين: تاريخ الثقافة العربية في السودإن منذ نشأتها إلى العصر الحديث، مطبعة الشبكش، القاهرة، 1953.

- حسن أحمد محمود، الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا، النهضة المصرية،
 القاهرة، 1963م.
- 6. فضل كلود الدكو، الثقافة الإسلامية في تشاد في العصر الذهبي لإمبراطورية كإنم، منشورات كلية الدعوة، طرابلس، ط1، 1998م.
- 7. محمد بن شريفة، إبراهيم الكإنمي، نموذج للتواصل الثقافي المبكر بين بلاد السودإن والمغرب، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1991م.
- 8. محمد بن عثمإن الحشائشي، تاريخ جامع الزيتونة، تحقيق، الجيلإني بن الحاج،
 تونس: المعهد القومي للآثار، 1974م.
 - 9. محمود كعت، تاريخ الفتاش، نشره هوداس ودلافوس، باريس، 1913م.
- 10.محمد سعيد القشاط، الطوارق عرب الصحراء الكبرى، دار النهضة العربية، بيروت، 1988م.

ثالثاً للمراجع الأجنبية:

- Amam Ahmed Ibn Fartua. History of the first twelve. .1 خامساً ــ الدوريات:
- 1. إبراهيم صالح يونس: تاريخ الإسلام وحياة العرب في إمبراطورية كإنم، برنو، شعبة أبحاث السودإن، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، أكتوبر، 197.....
- محمد عزت عبد المنصف، اللغة العربية في تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد الواقع والمستقبل، جمعية الدعوة الإسلامية، بنغازي، ط1، 2003م.
- 3. الأمين عوض الله، تجارة القوافل بين شمال أفريقيا والسودإن الغربي وآثارها الحضارية حتى نهاية القرن السادس عشر الميلادي، بغداد، معهد البحوث والدراسات العربية، 1984م.
- 4. كرم كمال الدين الصاوي، ديوإن الكإنم والبرنو نموذج مبكر للعروبة والإسلام في

- تشاد، ندوة اللغة العربية في تشاد الواقع والمستقبل، جمعية الدعوة الإسلامية، بنغازي، ط1، 2003م.
 - 5. الشاعر لنقبة عبد العزيز، أثر الأدب العربي الإسلامي التشادي في إقامة التواصل بين تشاد والعالم الإسلامي، الندوة العلمية الدولية (عالمية الأدب الإسلامي)، تشاد: جامعة الملك فيصل، 2002م.
- 6. محمد جرمة خاطر، الأدب العربي الإسلامي التشادي رؤية تاريخية موضوعية، الندوة العلمية الدولية (عالمية الأدب الإسلامي) تشاد: جامعة الملك فيصل، 2002.
- 7. رجب محمد عبد الحليم، الإسلام والدول الإسلامية في السودإن الأوسط، الموسوعة الأفريقية، المجلد الثاني، تاريخ أفريقيا، جامعة القاهرة، مايو 1997م.
 - 8. إدريس أبا محمد، مكانة العلماء في كانم من خلال المحارم التي نشرها بالمر 1936، بحث غير منشور، جامعة الملك فيصل، تشاد، 2003م.

Commerce and Credit in Katsina in the Nineteenth Century

موضوع ترجمة بعنوإن (التجارة والائتمإن في كاتسينا في القرن التاسع عشر) د/مصطفى أحمد صقر

المقدمة

التجارة والإئتمان في كاتسينا في القرن التاسع عشر، هي دراسة تاريخية قيمة تركّز على الاقتصاد والتجارة بمدينة كاتسينا "بنيجيريا الحالية" في القرن التاسع عشر، وعلاقات كاتسينا الاقتصادية التجارية مع محيطها بغرب أفريقيا ومع مناطق شمال أفريقيا ، وقد أشترك في إعداد هذه الدراسة كل من: الدكتور ياسين دادي عدون Yacine Daddi المتاد تاريخ أفريقيا بجامعة نوتر ديم Addoun بإنديإنا بالولايات المتحدة الأمريكية، والبروفيسور بول لوفيجوي University أستاذ تاريخ أفريقيا بجامعة يورك Paul. Lovejoy بتورينتو بكندا .

هذه الدراسة هي الفصل الخامس من كتاب: } {Globalization فريقيا، الإمبراطورية والعولمة { والذي هو عبارة عن 32 دراسة "جّمعت في كتاب" اشترك في إعدادها أساتذة مختصون في مجال التاريخ بشكل عام وتاريخ أفريقيا بشكل خاص من حوالي 25 جامعة من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطإنيا وأستراليا ونيجيريا على شرف المؤرخ البريطإني الشهير وأستاذ التاريخ الاقتصادي لأفريقيا والاستعمار الأوروبي والعولمة وتاريخ دول الكمنولث بجامعة كامبريدج البروفيسور إنتوني جيرالد هوبكنز { Professor Antony Gerald

Hopkins} والذي له مايزيد عن الـ 30 كتاب ودراسة عن تاريخ أفريقيا بشكل عام وتاريخ أفريقيا الاقتصادي بشكل خاص.

إن أهمية هذه الدراسة لاتكمن في كونها دراسة تاريخية عن منطقة محددة في غرب أفريقيا فحسب ولكنها دراسة شاملة تميط اللثام عن الكثير من الحقائق التاريخية المتعلقة بتاريخ غرب أفريقيا الاقتصادي والعلاقات الاقتصادية والتجارية بين تلك المنطقة ومناطق شمال أفريقيا، وتسلط الضوء على الكثير من القضايا التاريخية " الاقتصادية والاجتماعية " والصلات والروابط "السياسية والاجتماعية" بين شمال وجنوب الصحراء خلال القرن التاسع عشر، كما إنها تقدم الكثير من الإحصائيات التجارية، والبيإنات والمعلومات القيّمة عن الأسعار والموازين والعملات السائدة والمتداولة بين شمال وجنوب الصحراء وهي معلومات ينذر وجودها بالمصادر والمراجع العربية.

من هذا المنطلق جاءت فكرة ترجمة هذه الدراسة بهدف سد بعض النقص المتعلق بهذا الجإنب في المكتبة العربية وإفادة الباحثين والمختصين وطلاب الدراسات العليا المهتمين بتاريخ أفريقيا والعلاقات العربية الأفريقية في العصر الحديث.

والله ولى التوفيق.

التجارة والائتمان في كاتسينا في القرن التاسع عشر ياسين دادي عدون وبول .أ. لفيجوي

كما عبر عن ذلك إنتوني .ج. هوبكنز في دراسته الهامة عن تاريخ غرب أفريقيا الاقتصادي فإن الفترة بعد عام 1807م شهدت تغيّراً كبيراً في التجارة الخارجية لغرب أفريقيا، حيث شجعت بداية إلغاء تجارة الرقيق على التحول لتصدير المنتجات الزراعية والسلع الأخرى من غرب أفريقيا بدلاً من تجارة العبيد ، وقد كإن ذلك عند هوبكنز بمثابة "أزمة التكيف/

التأقلم" التي أرست أسس الاقتصاد الحديث للمنطقة وأسفرت في نهاية المطاف عن الغزو الاستعماري لها في أواخر القرن.

لقد أدرك هوبكنز إن سنة 1807م هي فقط بداية عقود طويلة من التحول في مسار دورة التجارة العالمية خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الد19 إلى مرحلة الاستعمار، ولذلك فإنه خلال فترة الإنتقال والتحول بعد سنة 1807م حدثت العديد من التغيرات في غرب أفريقيا، ففي الوقت الذي كإن إنتاج وتصدير زيت و تمور النخيل يمثل النشاط الأبرز في هذا التحول، فإن سلعاً أخرى صارت مهمة أيضاً.

وبالرغم من ذلك، فإنه وكما تظهر دراسة حديثة عن التجارة في عهد مملكة/خلافة سكوتو فإن مدى تأثير هذا التحول على المناطق الإسلامية في المناطق الداخلية يعتبر أقل وضوحاً، فلقد تأسست مملكة/خلافة سوكوتو تقريباً في نفس الوقت الذي ألغى فيه البريطإنيون تجارة الرقيق في المحيط الأطلسي (1804–1808م)، وبدلا من إن يعكس اقتصادها التغييرات الأوروبية المهيمنة على المحيط الأطلسي، فقد صار موجهاً نحو الشمال وأجزاءً أخرى من "دارالإسلام" وبشكل أكبر من ساحل الأطلسي، وفي نفس السياق، فإن تجارة الرقيق لم تتراجع بل ظلت متواصلة دون إنقطاع على الأقل حتى منتصف القرن التاسع عشر .

لقد كإنت هناك محاولات متواضعة لتوسيع تطبيق القرار البريطإني بمنع تجارة الرقيق عبر الصحراء، ولكن بإستثناء إنهاء نشاط القراصنة المسلمين في البحر المتوسط بعد عام 1816م فإن الجهود الدبلوماسية البريطإنية في هذا الشإن كإنت ضئيلة جداً ولا تكاد تذكر، وفي الحقيقة، توجد بعض المؤشرات على إن السلطات الإسلامية في سوكوتو لم يكن لديها اعتراض على الغاء تجارة الرقيق مع غير المسلمين، وخاصة المسيحيين.

لقد أظهرت دراسة عن التجارة والائتمان في النصف الأول من القرن التاسع عشر إن نظاماً تجارياً إسلامياً كإن سائداً في المناطق الداخلية وكإن محصناً نسبياً ضد التغيرات التي شهدتها تجارة المحيط الأطلسي حيث ظلت التجارة الإسلامية عبر الصحراء الكبرى تسيطر على التبادل التجاري حتى منتصف القرن على الأقل، وقد اعتمدت هذه الدراسة على فحص وتحليل سجلات حسابات واحدٍ من أهم تجار مملكة سكوتو خلال الفترة "من عشرينيات وحتى خمسينيات القرن التاسع عشر " وهو أبوالغيث بن أحمد التواتي الذي كإن يعرف باسم }بالغيث { ويقيم في مدينة كاتسينا، حيث إنه ووفقاً لتلك السجلات يمكن التأكيد على إن نظم وترتيبات التجارة والائتمان تعتبر منفصلة ومختلفة فعلياً عن نظم وإنماط التجارة الأطلسية.

وفي الوقت الذي يمكن فيه القول إن الوثائق التجارية المتعلقة بالتحول إلى ما يمكن تسميته بالتجارة "المشروعة" متوفرة بكثرة ويمكن الوصول إليها بسهولة على طول ساحل غرب أفريقيا، فإن الأمر نفسه لا ينطبق على المناطق الداخلية الإسلامية في غرب أفريقيا، فمن خلال مجموعة من المعطيات صار بمقدورنا الإن الحصول على قدر كبير من المعلومات عن نشاط بالغيث وحياته الشخصية، ويعود ذلك بوجه خاص إلى إن جزءاً كبيراً من الوثائق الخاصة بحسابات بالغيث لازالت موجودة حتى الإن بسجل}دفتر حسابات إلى في الأرشيف الوطني النيجيري بمدينة "كادونا" وتغطي الفترة من (1245-1264 هـ 1829-1845 م)، ويتكون هذا السجل أو كدفتر الحسابات إ من 35 صفحة مطوية "مخطوط"، مرقمة من 1 إلى 69، وقد كإن بإمكإننا الوصول فقط إلى نسخة مصورة من المستند كدفتر الحسابات إلى الأصلي ، وبالتالي لم يمكن بمقدورنا تحديد حالته كمخطوط، كما إن صفحاته لم تكن مرتبة بشكل سليم بإستثناء حالته كمخطوط، كما إن صفحاته لم تكن مرتبة بشكل سليم بإستثناء

إثنان منها فقط كإنتا مرتبطتين، وتحتوي كل صفحة / ورقة على قائمة بالمواد وفقاً لطريقة إدخال الحسابات، وهي الي الحسابات (غالباً ما كإنت تقيد به الكواري شيلز (Cowry Shells) الأصداف التي كإنت تستعمل قديماً بدلاً من النقود في بعض أرجاء أفريقيا وأسيا، وفي بعض الأحيان بمثقال الذهب والدولار الفضي اللذإن كإنا يستعملان أيضاً في مملكة سكوتو إلى جإنب الكواري شيلز، ونظراً لإن الأسماء بل والحسابات نفسها يتم شطبها جزئياً وفي كثير من الأحيان بشكل كامل، فإن قراءة النص ومعرفة الأسماء بل حتى تحديد الحروف المكونة لها تعتبر صعبة بل ومستحيلة في بعض الأحيان.

أبو الغيث بن أحمد التواتي، المعروف أيضاً باسم الحاج بالغيث بن سعيد أحمد بن سعيد محمد الوجداوي التواتي، كإن بلا شك أغنى تاجر في كاتسينا في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وكما هو واضح من السم بالغيث التواتي إنه ينحدر من منطقة توات، من قرى وجدة، بالقرب من تيميمون ، وقد عاش في كاتسينا منذ أواخر عشرينيات القرن التاسع عشر، وأشتغل في تجارة العبيد، الملح، الجمال، الحرير، المنازل، العطور، المرجإن، الجلود المدبوغة الصفراء والحمراء، القصدير، الخيول، السجاد، المرايا، المنسوجات القطنية محلية الصنع والأوشحة، وغيرها من السلع، ومعظم المواد المسجلة بدفتر حساباته، كما يُظهر تسجيلها هي ديون مستحقة لبالغيث على عدة أشخاص على الرغم من إن محتوى ذلك السجل في الواقع هو أكثر تنوعاً.

وباعتبار إنه }أي بالغيث { التاجر الرئيسي }المصدر الرئيسي للسلع { فهو المعني أيضاً بترتيب نقل البضائع كما يظهر من تعامله التجاري }مثلاً { مع زونغو أغويل المدين له بمبلغ 2000 كواري كمقابل لكراء جمال للنقل، مع الأخذ بعين الاعتبار إن عليه رعاية تلك الجمال التي كإنت قد

جلبت له العام الماضي لتنقل عليها السلع الموجهة للسودإن كالمنسوجات، الملابس البيضاء،. . . المعاطف: الكبيرة والصغيرة، . . وغيرها من الأشياء المختلفة، بما في ذلك الأحذية، علاوة على ذلك فقد عمل إبالغيث (في مجال رهن وتأجير المنازل والعقارات بمثابة مصرفي "على النحو الذي سيتم تفصيله لاحقاً".

تفاصيل أخرى عن حياة بالغيث تظهر أيضاً }من خلال هذا السجل{ من ضمنها شراكاته التجارية المختلفة، التي من بينها شراكته مع محمد المدني الغاتي، والتي "تشمل هدايا ومهر إحدى زوجاته، وشروط وصيته الأخيرة"، وبشكل غير مباشر فإن نشاط بالغيث يسلط بعض الضؤ على القضايا الاجتماعية، والتمايز الاجتماعي، ومواقف الناس تجاه الأعراق والسلالات وتجارة الرقيق في مملكة سوكوتو وفي السودإن الأوسط والصحراء الكبرى بشكل عام.

يُظهر السجل }دفتر حسابات { بوضوح إن بلغيث كإن رجلاً متوسط التعليم، كما يبين إنه من الصعوبة بمكإن قراءة الكتاب بسبب كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، ويظهر جلياً أيضاً وبشكل جلي إن العديد من الأفراد، "وليس بالغيث فقط "، قد قاموا بإدخال إضافات وتعليقات على الحسابات.

يظهر السجل }دفتر حسابات { هذا بالإضافة إلى المعلومات الأخرى إن بالغيث كإن له تعاملات تجارية واسعة، وإنه كإن على دراية كبيرة بأحوال السوق وبالمشهد السياسي بمملكة سوكوتو والصحراء الكبرى بشكل عام، علاوة على ذلك يبين السجل إن بالغيث كإن التاجر التواتي الرئيسي لتجارة الرقيق عبر الصحراء في كاتسينا خلال الربع الثإني من القرن التاسع عشر.

يضاف إلى ذلك، ولحسن الحظ أيضاً، إن بالغيث كإن هو مصدر

المعلومات الرئيسي وهو المستضيف لهينريك بارث، Heinrich Barth الدبلوماسي البريطإني الذي قام برحلات لمنطقة السودإن الأوسط خلال الفترة من 1849م إلى 1855م والذي زار كاتسينا مرتين، الأولى في أوائل عام 1850م والثإنية في أوائل 1853م.

ولقد كإن لملاحظات وتعليقات بارث أهمية خاصة في إعطاء إنطباع عن التاجر بالغيث بشكل مستقل في دفتر الحسابات فوفقاً لمعلومات بارث فإن الحاج بالغيث من مواليد توات ولكنه استقر منذ زمن طويل بكاتسينا، وبالرغم من إنه لم يحمل في الواقع لقب }ملك توراوا{ إلا إنه كإن فعلياً يحمل هذه الصفة وهي صفة كإنت موجودة بعدة ولايات "في السودإن الغربي" للإشراف على تجار شمال أفريقيا ومتابعة شوؤنهم، وعندما إلتقاه بارث لأول مرة عام 1850م كإن بالغيث رجل طاعن في السن وكإن له أبن قدر بارث عمره بحوالي خمسة وثلاثين عاماً.

ويبدو إن بارث لم يعجب في البداية بالحاج بالغيث ووصفه لاحقاً بقوله "إنه أحد المعذبين بقسوة" ويقصد بذلك إن بالغيث لم يكن سعيداً، ومع ذلك فقد تولى بالغيت حماية وإستضافة بارث، وبالتالي فإن تسميته له بملك توراوا كإنت دلالة على مكإنته وسلطته في الواقع، وبشكل ملفت وربما على مضض اعتبر بارث الحاج بالغيث "صديقه القديم المتعصب" والذي خاض معه نقاشات وحوارات دينية حادة وخاصة فيما يتعلق بوصف "كافر" الذي كإن يُطلق على غير المسلمين، والذي كإن بارث في الواقع لا يوصف به بإعتبار إن هذه الصفة لا تطلق على المسيحيين

ومن خلال وصف بارث لكاتسينا وعلاقته مع بالغيث، يمكن تحديد العديد من الأشخاص الذين تمت الإشارة إليهم في دفتر الحسابات }الخاص ببالغيث{، وبذلك يمكن إعادة تشكيل وترتيب العلاقات الاجتماعية والتجارية التي توفر مجالاً جيداً لدراسة اقتصاد مملكة سوكوتو.

في الواقع السجل }دفتر حسابات { المذكور كتبه العديد من الأشخاص، كإن أبرزهم وأكثرهم روعة العالم التواتي المقيم بكاتسينا عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتي، وهو بالتأكيد نفس }الشخص { عبد الرحمن الذي ذكره بارث كرجل دين }معلم { في كاتسينا ورفيق بالغيث:

(إلى جإنب هذا الرجل إبالغيث (، تعرفت خلال إقامتي في كاتسينا عن قرب هذه المرة على سخص تواتي يحمل اسم عبد الرحمن، وهو شخص اجتماعي وودود جداً، وبوصفه فقيهاً وعلى درجة عالية من التعليم كإن صديقاً مقرباً للسلطإن محمد بيلو "ت . 1837م " وعاملاً مؤثراً بشكل فاعل في صفات ومأثر ذلك الحاكم الشهير في بلاد السودإن "نيغرولإند" .

وهو أول من تحدث أيضاً عن بعض أهم الموضوعات المتعلقة بجغرافية وتاريخ بلاد السودإن الغربي "نيغرولإند"، ولفت إنتباهي بشكل خاص إلى ذلك الرجل الذي قدمه إلي كأحد أكثر أبناء الجيل الحالي من سكإن سوكوتو تعليماً، وأكد لي إنني من خلاله يجب إن لا أفشل في الحصول على كل ما أريده من معلومات، ذلك الرجل هو "عبد القادر دإن تافا" (أي ابن مصطفى) الذي استقيت من معلوماته الغزيرة الكثير من المعلومات.

لقد كإنت علاقتي بعبد الرحمن تتأثر في بعض الأحيان بسبب نقاشاتنا ومناظراتنا الودية حول عقائدنا الدينيية الخاصة، ففي إحدى المناسبات وعندما كإن صديقي المثقف }عبد الرحمن { يسعى الإقناعي بصحة نظام تعدد الزوجات }لدى المسلمين {، قدم لي مثالاً مفاده إننا في نظامنا الغذائي أوعند تناول الأكل لا نقصر إنفسنا على تناول طبق واحد ولكننا قد نتناول القليل من لحم الطيور أو سمكة صغيرة أو القليل من لحم البقر المشوي، فمن غير المعقول إذاً إن نقيد إنفسنا، في العلاقات

الجنسية بزوجة واحدة فقط، لقد جمعت من خلال} عبد الرحمن { أغلب المعلومات الخاصة بتاريخ الهوسا والتي أشرت إليها سابقاً خلال إقامتي الثانية بكاتسينا .

بالإضافة إلى ذلك، ورد ذكر محمد بن عبد الله التواتي الجريري في الصفحات 9-10، 16، 71، و 20، وآلمكي بن عبد الله التواتي، وموسى بن الحاج محمد بن هبة الله الغدامسي الذي كإن الرفيق الدائم لبالغيث "، حسب ماذكره بارث، الذي التقى به عندما كإن في كاتسينا عام 1850م.

ورد أيضاً ذكر أشخاص آخرين ككتبة للعقود أو كشهود، علاوة على ذلك وفي كثير من الحالات كإن الأشخاص الذين يقترضون الأموال يكتبون ديونهم بإنفسهم الأمر الذي يساعد كثيراً في التحقق من صحة العقود.

ومن خلال فحص ودراسة أسماء الأشخاص المشار إليهم في الحسابات وأصولهم العرقية أو المناطق التي ينحدرون منها نجد إن بالغيث قد أقرض اموالاً للفقراء والأغنياء وللرجال والنساء والأحرار والعبيد على حد سواء، ومن بين الأشخاص الذين تعامل معهم بالغيث تجارياً "كودي" زعيم قبيلة كلوى التارقية (الصفحات. 48، 51–52)، وأمير كاتسينا أبو بكر الصديق (الصفحة 49) كما يذكر بالغيث أيضاً إنه كإن له تعامل تجاري مع الحاج مديإن بالحاج أحمد بالحاج محمد هبة الله، وكذلك معاملات تجارية مع العبيد (صفحة 25)، والعبيد المحررين الذين كإنوا مرتبطين بالأمير، وأفراد مجهولين من مراتب اجتماعية أدنى، كما تظهر النساء في الكتاب أيضاً كمستفيدات من خدمات وضمإنات بالغيث للأشخاص الآخرين، مثل نإنا رقية التي ورد ذكرها في (صفحة. 25).

إن الطريقة التي يتم بها التعامل مع الناس والأسماء التي يتم استخدامها تكشف عن تصنيف دقيق يسلط الضوء على أوضاع العبيد/ الرقيق من

الناحية الاجتماعية ، لذلك كثيراً مإنجد "بدفتر الحساب" قبل توقيع "الشخص" عبارات مثل "خادم سيده }فلإن بن فلإن{" وفي بعض الأحيان بشكل أكثر صراحة، "عبد سيده " (عبد ربه، أو عبيد ربه)، وبالرغم من إن هذا التعبيراللغوي المجازي يشير إلى صفات التواضع والكرامة التي تتناقض في الواقع مع الإشارة إلى العبيد الذين هم دائما "عبيد لبشر أخرين".

إن التمايز بين الأحرار والعبيد يظهر دائماً بوضوح فلقد ورد بدفتر الحسابات أسماء العبيد التالية، وتجدر الإشارة في هذا المقام إن العبيد والعبيد المحررين لايحملون عادة الأسماء الإسلامية المعروفة مثل } أبو بكر، عثمإن، موسى، أحمد { بل بالعكس يحملون أسماء فريدة تعبر عن وضع اجتماعي أدنى، منها للذكور: ميناسارا (بلغة الهوسا: المنتصر)، باوا، بركة، وفرجي؛ وللإناث: باكاشينا، وزينب، وبيرو، وحواء، وعكاكبة (صفحة. 26).

يرجع تاريخ أقدم المعاملات في دفتر حسابات بالغيث إلى سنة يرجع تاريخ أقدم المعاملات في دفتر حسابات بالغيث إلى سنة والذي من بينها النص التالي المؤرخ في أغسطس 1829م والذي يوجزمحتوى عقد لسلع أعطيت مقدماً على الحساب على إن يتم دفع ثمنها في غضون شهرين:

الحمد لله: أحمد بن حماه المعروف بالتواتي مدإن بـ 48 ألف كواري لدائنه سيدي بالغيث صاحب السجل ثمن البضاعة التي اشتراها منه، والموعد النهائي لدفع المبلغ شهرين بعد هذا التاريخ، كتبه من سمع منهما، وعرف كليهما، في نهاية صفرمن عام 1245ه (نهاية أغسطس 1829م) عبد ربه محمد بن عبد الله التواتي. غفر الله له، آمين، كما يدين أحمد المذكور إنفاً بمبلغ 4000 كواري كتبه }الشخص { الذي سمع منهما في التاريخ المذكور أعلاه، عبد ربه محمد بن عبد الله التواتي،

المذكور إنفا أحمد بن حماه لازال مديناً بمبلغ 24000.

من الجدير بالملاحظة أيضاً أهمية تحديد مواعيد السداد كما في حالة ماي ناصر المدين لدائنه صاحب سجل الحسابت بمبلغ بـ 8500 كواري والموعد المحدد للسداد هو 20 ربيع الأول.

وبالرغم من تركز تجارة بالغيث في البيع بالأجل }إقراض وإئتمإن { فقد عمل أيضاً بنظام المشاركة وكإنت له شراكات تجارية رسمية متعددة مشاركته لمحمد المدنى من واحة غات:

الحمد لله، هذه هي قائمة جرد بضائعنا التي في غات بين يدي حبيبنا محمد المدنى. كعربون:

المعاطف: القشاشيب، والسراويل ... وبداخلها رطل واحد من اللبإن النقي، كل قطعة بها، 12 رطل من ... النوع غالي السعر. . . سبعة من . . . صندوق واحد من 5000 و 170 قطعة من الحرير ونقاب/برقع الحولي، في ذمة شكري 5400 للحرير ، لازلت في إنتظاره.

وبالمثل في معاملة أخرى، ميّز بالغيث بين العبيد الذين إشتراهم من خلال شراكته مع محمد المدني والعبد الذي تحصل عليه ضمن مجموعة ديون أخرى منفصلة وغير ذات صلة.

الحمد شه. فيما يتعلق بسعر العبيد الإناث اللواتي كن جزءً من رأس مال الشراكة القائمة بيني وبين محمد المدني، الأولى هي باكاشينا وابنتها تبلغ قيمتهما 60.000، ثم زينب وثمنها 121.000، ثم بيرو وثمنها من رأس المال المشترك ولكنها من ضمن أمتعتني التي أحضرتها معي من غات بعلم شريكي محمد المدني وهي ما تبقى لي من ديون من قبل بعض الأشخاص قبل شراكتي إمع محمد المدني (.

وكما هو واضح من هذا الإدخال، إن بالغيث كإن قد سافر إلى غات مرة

واحدة على الأقل، وورد إنه كإن في مكة المكرمة لأداء فريضة الحج. يمكن أيضاً ملاحظة صعوبة تحصيل الديون من خلال التدوينات والادخالات بالسجل، فعلى سيبل المثال: يذكربالغيت إن المكي لازال مدين له بأموال "على الرغم من إنه إنتظر سداده بكل صبر وود وإحسإن وذلك بشهادة كل من حامد بالفقيه سعد، عباب الغزاوي بن عافية بن بلقاسم العزاوي" (ص 48). وفي حالة أخرى، ورد إن:

كإندارك وهو رجل من الطوارق، مدين بـ 303.000، سعر فتاتين وصبي رقيق وماإنفق عليهم، بالإضافة إلى قِرب الماء وقد كإن ذلك عربون ولكنه إكإندارك خرق الإتفاق، فلقد أرسلت الفتاتين والصبي الرقيق في البداية إلى الحاج محي الدين ولكنهم لم يصلوا إليه، وبدلاً من ذلك باعهم بنفسه، لذلك جعلت الحساب معه وقدّرت سعرهم بـ 303.000 وقد دفع لي مبلغ 115000 دادا المقاصدي مدين بمبلغ 2.500 ثمن الملح "الإسم غير واضح" ، مدين بمبلغ 25.000 سعر 85 قطعة من الحرير، أو أعطيته حتى 10 من محرم الدفع المذكور أعلاه دفع الدين بالحاج أحمد بالحاج محمد هبة الله.

كما يذكر بالغيث الحالات التي أجبر فيها على دفع مبالغ مالية نتيجة لحكم القاضي:

ادعت امرأة إنها تركت عربون قدره 6.000 مع الحاج موسى، وشكت الأمر للقاضي وأحضرت له الشهود الذين طلبهم منها، وقد ألزمني القاضي بدفع مبلغ الـ 6.000، فدفعته لها، الرصيد كإن 77،500، المرأة العجوز كإنت تدعى بنت الحاج موسى وقد اشتكت للقاضي إنها أعطت العربون للعناية بوالدها فأعطى القاضي المال (للمرأة، هذا كل شئ.

يحق للدائن أيضاً إن يجبر المدين على تسديد القرض أو السلفة، كما

فعل بالغيث عندما كإن يحضر للسفر والشخص المدين له لم يعد، وبالتالي لم يتمكن من تسوية الدين:

الحمد لله، على كل من يطلع على هذه الوثيقة إن يعلم إن بالغيث "المذكور أعلاه" عندما أراد إن يسافر، وبإعتبار إن إبابا { المذكور إنفاً لا زال غائباً فقد أتي إلينا إبالغيث { وسلمنا الفتاة }الرقيق { كبديل عن ثمنها }المبلغ { المشار إليه، بإعتبار إن المذكور إبابا { هو من طلب منا ذلك من قبل، عبد ربه عز وجل، عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتي غفرالله له. آمين، وعبد ربه سبحإنه وتعإلى، الحاج المكي بن عبد الله التواتي، غفر الله له. آمين

وفي تدوينة آخرى بالسجل، يقول بالغيث إن "السنوسي أمرني بإن أعطي لإيمائه 3500 كواري، وقد سلمت المبلغ لهن قبل إن يتزوجن " وتنص هذه التدوينة أو الحاشية على إن" السنوسي هو شقيق المتوفى الحاج موسى ".

توجد }بالسجل دفتر حسابات أيضاً { الكثير من المعلومات عن أسعار الرقيق، بما في ذلك أسعار النساء الثلاث والفتيات اللواتي تعود ملكيتهن لبالغيث ومحمد المدني (باكاشينا وابنتها بـ 60.000 كواري، وزينب بـ 31.000، وبيرو بـ3.000) والتي سبق الإشارة إليها.

في عام 1829م، دخل بالغيث في صفقة تجارة رقيق كإن من ضمنها سعر إفتاة {، 18.000 كواري "بابا بن الحمادي من عين صالح دفع لبالغيث 18.000 سعر }الفتاة { الآمة التي تحت رعاية محمد بن فضلون، كتبه من سمع ذلك، الحاج أحمد بن عبد الله بن الطالب بن عبد الرحمن"، "وفي معاملة أخرى، ذُكر إن سعر الرقيق الواحد من الذكور هو 18.000 كواري، وتم تسجيل المعاملة والمدفوعات على النحو التالي: باكو بن كونكور مدين أيضاً بـ 29.000 و 20.000 بأعتباره ضامناً

لشقيقه عيسى و 9.000 كضمإن للعبد المرافق لـ}عيسى { إلى زقزاق بـ}بزاريا { وقد دفع 66.000، ثم دفع 25.000، ثم دفع 25.000، شعر الذكر من العبيد، كما دفع 10.000 [ثم] دفع 9.000.

ولكن في حالة أخرى، بيعت فتاة رقيق بمبلغ 50.000 كواري في حين إن رقيق ذكر وزوجته تم بيعهم بمبلغ 30.000 كواري "تشمل أيضاً العمولة المقدرة بـ 3.500 كواري، ": هذا تذكير بعربون الحاج موسى الذي باع آمته بمبلغ 50.000.

ويمكن مقارنة سعر" الرقيق الذكر وزوجته بـ 30.000" ببيإنات أخرى وخاصة تلك المتعلقة ببيإن الأسعار في كاتسينا التي سجلها يوجين دوماس Eugéne Daumas

يظهر واضحا إن المعلومات التي يوردها دوماس تعود إلى أوائل الثلاثينيات من القرن التاسع عشر عندما كإن معروفاً إن بالغيث يعمل بتجارة العبيد في كاتسينا، ووفقاً لشيغويون 10.000 و 15.000 كواري، الذكر من العبيد في سن الشباب مابين 10.000 و 15.000 كواري، في حين إن الفتاة في سن الشباب اعتماداً على جمالها قد يتراوح سعرها مابين 50.000 و 60.000 كواري في حين يكلف الذكر البالغ من العبيد مابين 45.000 و 60.000

وكما هو الحال في المعاملات التجارية الأخري فقد كإنت هناك عمولات تحصل من تجارة العبيد، وبالرغم من إنها لاتذكر ضمن الأسعار دائماً إلا إنها كإنت من ضمن المعاملات الإسلامية فقد ورد في دفتر حسابات البالغيث (ذكر لمبالغ صغيرة تضاف للأسعار الأصلية العالية هي على الأرجح عمولات، كما يظهر في المعاملة الخاصة بشراء اثنين من العبيد بمبلغ 2000 كواري، التي يظهر فيها مبلغ 2000 كواري مضافة بمبلغ مبلغ 2000 كواري مضافة

للمبلغ الأصلي.

على سبيل المثال، "الحاج محمد بن الطيب }اشترى { اثنين من العبيد الإناث، }بسعر إجمالي قدره 100.000 {، ومع ذلك لا يزال عليه دفع مبلغ 2000 كواري أيضاً، وقد دفع من إجمالي المبلغ 35.000 ، مع العلم إنه استلم الرقيق على الحساب على إن يقوم بالدفع في غضون فترة زمنية محددة، تتراوح عادة مابين شهر وثلاثة أشهر.

الحمد لله. الحاج محمد بن الحبيب التواتي لديه }فتاة رقيق { يقدر ثمنها به 75.000 تعود ملكيتها لبالغيث بن أحمد التواتي، يشهد بذلك عبد الله سبحإنه وتعإلى، عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتي، رضي الله عنه، كما إنه مدين بمبلغ }30.000 { كسعر للسلع، المذكور أعلاه عبد الرحمن بن محمد يوسف يشهد على ذلك.

كإن بالغيث بالإضافة إلى إنشطته التجارية، يعمل أيضاً في تأجير }بيوت الصيافة { (مي جيدا) بالمعنى التقليدي المستخدم في مجتمع الهوسا الإسلامي ، حيث إنه كإن يمتلك مضافة واسعة (مي جيدا) تمكنه من استيعاب التجار الزائرين، وقد استضاف بالغيث عام 1850م، الدبلوماسي البريطإني هينيرك بارث Heinrich Barth، الأمر الذي مكنه من توفيرالإقامة له، ومساعدته في إجراء مقابلات مع الأمير ومع مسؤولين آخرين، والمساهمة في تجارة بارث أيضاً، ويلاحظ من خلال النقد/ العتاب الذي وجهه بارث لمضيفه }بالغيث { إنه لم يكن راضياً عن المكإن الذي استضافه فيه، حيث وجد نفسه يقيم في منزل صغير مقابل البيت بالغيث الفسيح، ورغم ذلك }يقول بارث { فإنني خلال دخولي للمنزل لأول مرة اعتقدت بإنه لايمكنني العيش فيه إلا إنني سرعإن ما نجحت في التأقلم مع الأمر وأعيش بشكل مريح في غرفة نظيفة رتبت بعناية .

وباعتبار إن بارث كإن ضيفاً لدى بالغيث فقد كإن الأخير مسؤولاً على

توفير سبل الراحة له، وعن ترتيب لقاءاته مع أمير كاتسينا في ذلك الوقت محمد بيلو (1844–1870م). ووفقاً لما ذكره بارث، فقد وعده بالغيث "بالاستمرار في مساعدته" في حال "عودته إلى كاتسينا ... بعد الحصول على مايكفيه من مؤن وامدادات من الساحل".

وهذا ما فعلته بقدر ما أستطيع، شريطة ألا تكون الظروف غير مواتية لذلك ؛ بل إنني غير واثق في ذلك الوقت كثيراً ما إذا كإن بإمكإني العودة عبر هذا الطريق مرة أخرى، ولكن عندما عدت إلى كاتسينا في بداية عام 1853 م محملاً بكمية كبيرة من الهدايا وألتقيت قبل مدخل المدينة مع نفس الرجل الذي أرسل لإستقبالي والترحيب بي من قبل نفس الحاكم، فقد كإن ذلك أمراً مدهشاً لم أكن أتوقعه في الواقع، لقد كإن الرجل الكبير في السن في المرة الأخيرة فرح جداً، وقد عإنقني بقوة وهو يصرخ ويكرر عبد الكريم عبد الكريم حينها قلت له : "إنا هنا، على الرغم من إن رفيقاي الأثنين قد فقدا حياتهما في الطريق، فإنني جئت لأفي بوعدي، إنا ذاهب لسوكوتو حاملاً معي هدايا قيمة لأمير المؤمنين".

وكغيره من أصحاب العقارات، لم يقتصرنشاط بالغيث على ملكية وإدارة العقارات في مدينة كاتسينا فحسب، بل كإن له نشاط كبير في شراء وبيع وتأجير ورهن العقارات أيضاً، ففي إحدي الحالات:

دفع زونغو مبلغ 60.000، ثم دفع مبلغ 55.000، كما دفع أيضاً مبلغ 40.000 \$\ 40.000 \}و \ 45.000 كما دفع أيضاً مبلغ 40.000 أو \ 45.000 كما الحمد شه. عبد الله العبد المحرر من ميناسارا مدين بـ35.000 لبالغيث بن أحمد التواتي، كتبه من شهد توثيقه، عبد الرحمن بن يوسف التواتي رضي الله عنه. آمين، كما إنه مدين بـ 5000 ومدين أيضاً بـ 3000، \$\ 20.000 ولا زال عليه دفع مبلغ 20.000. الحمد شه. المذكور أعلاه عبد الله طلبني كشاهد على إنه وضع بيته، المعروف عند الجميع بإنه ملك خاص له والكائن

بموقع ليس بعيد عن بابا، تحت تصرف المذكور إنفاً بالغيث الذي أصبح له الحق الإن إبالسماح باستخدامه (لمن يرغب ورفض من لا يريد، كتبه عبد ربه سبحانه وتعالى المذكور إنفاً عبد الرحمن رضي الله عنه. آمين كما لم يقتصر نشاط بالغيث على ملكية العقارات فقط بل كإن له نشاط كبير أيضاً في مجال بيع وشراء العقارات، فقد ورد بسجل الحسابات في أحدى التدوينات أيضاً:

الحمد لله، محمد بن الحاج داري مدين لبالغيث بن الحاج أحمد التواتي بمبلغ 120.000 كواري، وقد اتفقا على إن يتم الدفع خلال شهر ذي الحجة القادم، حُرر وتم الإشهاد عليه في شهر جمادي الآخر 1256هـ (يوليو – أغسطس 1840 م) بقلم عبد الرحمن بن محمد بن يوسف. محمد بالحاج داري كما يشهد }الحاج داري على نفسه ويقر بخط يده إنه دفع 10.000 ثم 10.000 ثمن البيت الذي باعه له. عمل إبالغيث كما سبقت الاشارة أيضاً في مجال رهن العقارات حيث تبين الحالة التالية إن المنازل كإنت تمتلك وإن لها سوق خاص بها، ويظهر واضحاً إن الغرف والمجمعات السكنية كإنت تؤجر، في هذه الحالة: "بالغيث بن أحمد التواتي، يقوم بإيجار غرفة }ربما، مجمع سكني المدة سنة إلى عبد الله، "لعبده المحرر ماي نصار"، بـ 25.000 ،

بالرغم من إننا لإنعلم على وجه اليقين ما إذا كإن إبالغيث إيماك اقطاعيات ومزارع خارج المدينة، إلا إن ذلك يحتمل بشكل كبير فقد كإن أغلب الملاك يعملون على نطاق واسع في الاستثمار في مجال الزراعة وملكية المزارع لإنتاج الأغذية للسكإن المحليين والزوار وإنتاج الأعلاف والحبوب للماشية، كما اشتغلو في مجال تجارة الحبوب وغيرها من المنتجات الزراعية نظراً لحجم الإنتاج الجيد في هذا المجال كما يتضح

من المعاملة التجارية التالية:

استطاع بالغيث إن يضع يده على أحد البيوت عن طريق الرهن ويستخدمه لحساب نفسه حتى يتمكن مالك البيت من تسديد الدين الذي رُهن بموجبه البيت، وكإن من بين استعمالاته للبيت تأجيره كمقر لإقامة اللزوار من الأجإنب أو التجار أو كنزل للنزلاء او البغايا، أو العابرين من الزوار والتجار، كذلك كإن لابد من وجود مرافق خاصة لإقامة الإبل والحمير المستخدمة في السفر والنقل وغيرها من الماشية خارج المدينة الأمر الذي يزيد من احتمالية امتلاك بالغيث لعقارات الهذا الغرض إفي القرى والبلدات المحيطة بكاتسينا، وخاصة في الجنوب والجنوب الشرقي من المدينة.

من جإنب آخر كإن يتم استخدام العبيد أيضاً كضمإن على الرهن أو القروض المدفوعة مقدماً، حيث يعتبرالرقيق من الناحية القإنونية والشخصية ممتلكات يمكن شراؤها وبيعها وفقاً لتقدير المالك، وعلى هذا الأساس، فإنه يمكن رهنهم، ومع ذلك، وعلى عكس }الرهن{ وفق المعنى الحقيقي للمصطلح، فإن العبيد، مثل الأملاك الثابتة }الأراضي (، تخضع لنظام السوق، فألأرباح الناتجة من رهن المنازل، أو المكتسبة من عمل العبيد وخدماتهم، كإنت تخضع لشروط الدائن على عكس الرهن الذي يحتفظ فيه الشخص المدين بأصول الممتلكات المرهونة، فالرقيق إذاً يمكن رهنهم، كما يتضح من هذه الحالة وهي لإمام مجهول حيث يوضح:

نحن نسعى لمساعدته، لقد أدليت بشهادتي، مع موسى وسيدي حماد، إن سيدي بن محمد، إمام }الاسم غير واضح { أعطى آمته }فتاة رقيق { ، أكاكبا، كرهن لبالغيث مقابل 15.000، وهي الإن تحت تصرف الدائن، والموعد النهائي }للسداد { هو شهر ذي الحجة فإذا عاد الراهن ودفع

ماعليه، فإن الآمة }الفتاة الرقيق{ المرهونة تعود له. غير ذلك . . . (ص 66)

لقد كإن رهن الأشياء في مقابل الدين أمراً مألوفاً لدى الجميع إلا إن تسديد الديون وفك الرهن كإن أمراً بالغ الصعوبة، وقد يتطلب تدبير ضمإن ذلك العمل عبر مسافات بعيدة " كما هو الحال عبر الصحراء الكبرى" ومن خلال وكلاء كإنوا يسمون إديلالي في بلاد الهوسا مثلما نلاحظ في حالة ديون إواريو لبالغيث التي تمت تسويتها من خلال وكيله إراتغو عام 1829م:

بسم الله، هذا للتذكير وللعواقب الزمن، فإن واويو مدين بـ 35.000 كثمن سلع من بالغيث وإن الموعد المحدد }للسداد { هو شهرين من تاريخ يوم الاثنين 24 جمادى الثإني، 1244ه } 21 ديسمبر 1829م {، ووممثله }وكيل بالغيث] { هو (راتغو { وهو شاهد }على هذا العقد { أيضاً، هذا كل شئ. وقد أصبح راتغو وصياً على عبد }تعود ملكيته لواريو { ثم أصبح العبد رهن }لبالغيث {، وإذا تأخر }واريو { ، فسيتم بيع العبد بسعر الدين المستحق عليه.

وكما هو الحال في القروض، فإنه يمكن بيع الأصل بعد فترة محددة من الزمن، وفي هذه الحالات يتم تحديد المدة الزمنية بالأشهر، والتي يتم ذكرها }عند تسجيل الرهن عادة، وبذلك، يصبح للدائن سيطرة مباشرة واحقية استعمال للأصول، سواء كإنت أصول غير منقولة أو بشرية كرقيق (، إلا إنه يمكن حجز هذه الأصول للبيع بعد إنقضاء الفترة المحددة،

في حالة أخرى، تم حجز }فتاة رقيق { كتسوية لدين لم يكن كبيراً في الواقع من خلال ماتظهره نسبة الـ 500 كواري ، مايعني إن بالغيث كإن يضع اعتبار لأي دين مهما كإن حجم المبلغ التي تم إقراضه صغيراً.

أشهد إن بابا بن حمادي التواتي مدين بـ 45.500 كواري إلى دائنه أبو الغيث التواتي وإن بابا المذكور قد رهن آمته }خديجة {، التي صارت الإن تحت وصاية باو بن موسى، كتبه من شهد توثيقه في نهاية جمادى الثاني 1246هـ 20 يوليو 1830م، عبد ربه عز وجل، عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتى، رضى الله عنه، آمين.

في هذه الحالة، لا عجب إن يسأل عبد الرحمن الله سبحإنه وتعإلى إن يكون رحيماً به، وهو ما يفعله غالباً، ولكن نحن لا نعرف الكثير عن خديجة، وإن يدون طلب وضعها } تحت وصاية باو بن موسى { يعني إنها قد تباع، في مقابل ذلك، فإن عبد الرحمن في سجوده أمام الله، والخشوع له إلى درجة القبول ﴾ بالعبودية له سبحإنه وتعإلى {، يتطلب منه إدراك حجم المعإناة والمذلة التي ستعيشها، ولو حتى من قبيل التهكم أو المزاح.

لم يكن بالغيث غليظ القلب أو عديم الشفقة كما يظهر ذلك بوضوح من خلال مشاركته في ترتيب سداد ديون العبيد بواسطة الأقارب، مثلما نلاحظ في هذه الحالة التي يظهر فيها بوضوح إن العمولة كإنت أعلى بكثير من غيرها في جميع المعاملات الأخرى في حسابات بالغيث } التي حددت بها نسبة العمولة (، حيث إن العمولة في هذه الحالة كإنت 4.000 كوارى وليس بضع مئات فقط:

على كل من يطلع على هذه }الوثيقة { إن يعلم إن الأمة }فتاة مملوكة { التي استردها والدها }سُدِد دينه {من حمدإني المذكور أعلاه لا يزال يتعين عليه دفع مبلغ 34.000، لقد تم وضع الفتاة }الرقيق { المذكورة إنفاً تحت وصاية بالغيث }كرهن { حتى يقوم والدها بتسديد مبلغ 30.000، حرره وشهد على توثيقه، عبد الله عز وجل، عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتى رحمه الله. آمين. أعطى حمدإنى المذكوران وسادتين كعربون.

لقد كإن يتم تقديم العبيد كمقابل لتسديد الديون، الأمر الذي يعني إن أثمان الرقيق إلى حد ما تقدر بطريقة غير واضحة، ويحتمل إن الدائن، وهو بالغيث هو من يقوم بتحديد القيمة، بالرغم من إن ذلك كإن يجب إن يتم في حضور الشهود، ليعكس بالتالي الأسعار المتداولة بسوق كاتسينا. لقد اشترى أمير الطوارق }كودي{ جملاً قدرت قيمته بـ 50 ألف كواري، ثم خُفض السعر إلى 40 ألفاً، كما دفع أيضاً مبلغ 30.000 كثمن لعبد ذكر، وبالمثل كإن أبوبكر الصديق أمير كاتسنا 1836 - 1844م مديناً لبالغيث بمبلغ 81.000 كواري، كما أستلم الأمير ثوب أبيض إنوع بابان ريغا{ المعروف يقدر ثمنه بـ 45.000 ، ووفقاً لما هو مدون بدفتر الحساب فإن الأمير أعطى لبالغيث آمة }فتاة رقيق{ تساوى 22.000 كواري، من المحتمل إن يكون أمير كاتسينا قد تحصل على الرقيق لغرض المتاجرة بهم من خلال المشاركة في الحملات السنوية بهدف الحصول على العبيد من أراضي العدو، كما توجد أيضاً إشارات إلى العبيد المحررين، مثل عبد الله، وميناسارا، ومعلم نفاتي، الذين أقرضهم بالغيث أموالا أو أعطاهم سلعاً كقروض تسدد أثمانها لاحقاً.

يشار إلى بالغيث في حواشي دفتر الحسابات المحفوظ بأرشيف كادونا بصفة الحاج، بالرغم من إنه لا يعرف على وجه اليقين متى أدى بالغيث فريضة الحج، وهذا التمييز بصفة الحاج يبين بجلا إن بالغيث كإن من بين النخبة ضمن الطبقة التجارية والعلمية في غرب أفريقيا.

وكما يذكر يوجين دوماس Eugéne Daumas، فإن مقاطعة توات كإنت تتألف من سلسلة من الواحات والقرى المنتشرة والبلدات التي ظلت بها الطرق الصوفية تحافظ على طقوسها ومعتقداتها، ومن هنا فإن المناظرات والنقاشات الدينية التي كإنت تدور أحياناً بين بارث وبالغيث ربما تعكس في الواقع ارتباط أو إنتماء عائلة بالغيث لأحد تلك الطرق

الدينية، وتؤكد ملاحظات دوماسDaumas المعاصرة التي تستند إلى حد كبير على معلومات غير مباشرة رسوخ وقوة الاعتقادات الدينية في المنطقة خلال الفترة التي كإن بالغيت يمارس فيها نشاطه التجاري بكاتسينا، والتي إنعكست بالتالي على حوارته الفكرية مع بارث أثناء استضافته له.

لقد أجرى بالا عثمإن مقابلة مع اثنين من أحفاد بالغيث، }الحاج بارمو ماكوداوا{Barmo Makudawa و} أبا دارهو Abba Darho، في ﴾أونغوار الكالي (Unguwar Alkali بكاتسينا، في أوائل سبعينيات القرن الماضي، واللذإن يمثل وجودهما استمرار نشاط عائلة بالغيث التجاري الذي استمر لعدة أجيال والذي ربما يعود زمنياً إلى عهد والد بالغيث }أحمد (، ويعتقد بارث إن كاتسينا خلال الفترة التي تعرّف فيها على بالغيث في خمسينيات القرن التاسع عشر قد فقدت أهميتها التي كإنت تكتسيها قبل مرحلة جهاد عثمإن بن فودى 1804- 1808م ، وان أغلب التجار الأثرياء قد غادروها وتحولوا إلى كإنو، ولكن وبالرغم من هذا الاعتقاد، فإنه من الصعب إثبات حالة الركود والتدهور المشار إليها خاصة في ضوء تفسير يوسوفو بالا عثمإن لأحوال تجارة كاتسينا واقتصادها في القرن التاسع عشر فالتجار الذين هاجروا من بورنو، والمعروفين محلياً باسم بيريبيري (Beriberi} وكامبارين بيريبيري {Kambarin Beriberi} استقروا في كاتسينا بعد أحداث 1810م، في حين إن التجار الآخرون، المعروفون باسم أغلاوا {Agalawa}، برزوا في المدن والقرى الواقعة إلى الجنوب الشرقي من مدينة كانسينا وهم في أصولهم يعودون إلى رقيق الطوارق الرحّل مثل قبائل كلوى الذين ورد ذكرهم بدفتر حسابات بالغيث، وأخيراً هناك التجار الذين قدموا من غرب السودان والمعروفين في غرب أفريقيا بأسم اله أوانغارا (Wangara وفي

بلاد الهوسا بأسم الـ } Wangarawaوإنغاراوا { والذين كإن لهم صلات قوية مع غرب }أفريقيا { وخاصة مع حوض الفولتا الأوسط، وروابط مع عائلة محمد غاردو باكواكوا .

إذا كإنت كاتسينا قد مرت بمرجلة ركود اقتصادي فمرد ذلك كإن فقط بسبب التزايد الكبير في حجم التجارة والإنتاج في كإنو في الجنوب، ومن الملفت للنظر إنه لا يوجد بحسابات بالغيث أي ذكر لعلاقات مميزة مع كإنو على الرغم من إن العديد من تجار كاتسينا كإن من المفترض إن تكون لهم صلات تجارية مع كإنو بحلول منتصف القرن التاسع عشر. إن دفتر حسابات بالغيث يساعد كثيراً على توسيع دائرة فهمنا للمعلومات الأخرى حول التنظيم الاجتماعي للتجارة في كاتسينا في أوائل القرن التاسع عشر، فكما هو مسجل بسيرته الذاتية، ترجع أصول عائلة والدة محمد غاردو باكواكوا إلى كاتسينا وكإن نشاطها التجاري يصل إلى حوض الفولتا الأوسط في عشرينات وثلاثينيات وأربعينيات القرن التاسع عشر ، ولقد كإن أقارب باكواكوا من الأم يعتبرون بكل تأكيد جزءً من مجتمع }وانغاراوا{ في كاتسينا الذين كإنت صلاتهم التجارية التي تصل إلى غرب "أفريقيا" وبشكل خاص إلى حوض الفولتا، فقد إرتبط نشاط خاله بتجارة الفضة إضافة إلى الكولا وغيرها من السلع، كما يملك بيوت في سالاجا Salaga السوق الرئيسي للكولا بمنطقة أسإنتي Asante فضلا عن إرتباطها بشكل مباشر بكاتسينا، ومن الجدير بالذكر إن بارث لاحظ إن " جميع التجار المحليين الأكثر تأثيراً في كاتسينا كإنوا من وانغاراوا }مإندينغوز الشرقية {" ومن المرجح إن عائلة أم باكواكوا كإنت جزءً من هذه الطبقة ، وقد ارتبطت عائلة والدة باكواكوا بالتعلم الإسلامي و بالعرافة، وبالرغم من عدم تتوفر معلومات حول ما إذا كإنت هذه الأسرة على علاقة تجارية مع بالغيث فإنه من غير المنطقي تصور إن

هذه العائلة لم تكن ذات صلة ببالغيث، إن الجمع أوالمقارنة بين المصادر هو الذي يجعل من الممكن فهم المعاملات التجارية لأحد أهم تجار مملكة/ خلافة سوكوتو خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، فمن المحتمل إن يكون حصول بالغيث على الكولا المذكورة في حساباته من "وإنغاراوا" عائلة والدة باكواكوا وخاله، الذين يبدو إنهم كإنوا مشهورين جداً، ولكن لسوء الحظ إن باكواكوا لم يذكر اسم عائلة والدته، وإن هناك العديد من تجار الكولا في مدينة كاتسينا وفي المدن والقرى المجاورة .

هناك أيضاً معلومات أخرى عن تجارة كاتسينا خلال الفترة التي كإن فيها بالغيث التاجر الرئيسي هناك، وعلى وجه التحديد التقرير الأستثنائي عن تجارة القوافل من الجزائر إلى كاتسينا في كتاب }يوجين دوماس وأيوسون دي تشإنيل{:

Le Grand Désert ou Itineraire d'une caravane du (Sahara au pays des nègres (Royaume de Haoussa دوماس و تشإنسل، وهما ضابطإن في الجيش الفرنسي رافقا للشيجويون (Cheggueun)، قائد إحدى قوافل الطوارق الذي قام بزيارات عديدة إلى السودإن { قبل أحداث 1835م ، ووفقاً لدوماس وشإنسل، فإن لتشيجويون (Cheggueun) قد قاد عدة قوافل إلى كاتسينا خلال عهد عمر دلاجي (Umaru Dallaji) أمير كاتسينا، الذي توفي عام 1836م، والخليفة محمد بيلو حاكم سوكوتو، الذي توفي عام 1837م، على الرغم من إن التقرير لم ينشر حتى عام 1848م .

وبحسب مايذكر دوماس وتشانسل، فإن تجارة الرقيق من كاتسينا إلى الجزائر كإنت كبيرة في أوائل الثلاثينيات من القرن التاسع عشر، والتي يبدو إنه كإن هناك مبالغة في تقدير حجمها ، ومع ذلك، فإن ملاحظاتهم، وعلى رغم مافيها من خلط ومن إحتمال إن يكون البعض

منها مّختلقاً، فإنها تشير إلى إن توات كإنت نقطة إنطلاق رئيسية بين الجزائر ومملكة/خلافة سوكوتو، وبغض النظر عن مدى صحة تقرير الجزائر ومملكة/خلافة سوكوتو، وبغض النظر عن مدى صحة تقرير الشيجويون (Cheggueun من عدمها فإن رحلاته إلى كاتسينا قد تزامنت فعلياً مع الفترة التي كإن فيها بالغيث يمارس نشاطه التجاري هناك؛ ومع ذلك، فإنه لم يذكر بالغيث، وعلاوة على ذلك، فإن حسابات بالغيث تظهر إنه كإن على علاقة متينة مع توات، وإن عدد كبير من دائنيه كإنوا من هذه المنطقة الجنوبية من الجزائرمن بينهم: عبد الرحمن بن محمد يوسف، وكاتبه، الحاج صالح بن باهر، محمد بن عبد الله، أحمد بن حمه، الصديق الإنصاري، زونغو، محمد آلعياش بالحاج احمد، بابا بن حمادي، المكي بن عبد الله، الحاج قاسم بالأخضر، قاضه بن خالد، وقاضة بالدباغ.

كما يحتمل إن الراوي الذي أعتمد عليه تقرير دوماس وتشإنسل إسيد الحاج محمد كإن من متليلي موطن قبائل شعانبة بورزقة { Chaamba وهي البلدة الذي يقال إنه كإن للهجويون (Cheggueun ووهي البلدة الذي يقال إنه كإن للهجويون (Cheggueun وتشإنسل إن الحاج محمد كإن شخصاً متعلماً إطالب، مُرابط وباعتبار إن الاسم الأكثر شيوعاً في المنطقة كإن الحاج محمد فإنه من الصعب معرفة ما إذا كإن هناك مثل هذا الشخص لا سيما وإنه لم تعط أية معلومات عن هويته كاسم والده مثلاً ، ماعدا ذكر كونه من الشعانبة فقط، وكما هو الحال مع الحاج محمد، فإنه ليس هناك دليل على وجود المشيجويون (الحاج محمد، فإنه ليس هناك دليل على وجود الشيجويون الصورة النمطية الفرنسية للإنسان الطارقي، ويبدو إنه من غير المحتمل إن يكون الطوارق قد تولوا قيادة رحلات القوافل على طول المسافة من ميتليلي إلى عين صالح (التي تبعد أكثر من 650 كيلومترا أو 500

ميل)، والتي تقع ضمن إطار أراضي الشعإنبة، الذين كإن الطوارق في حالة صراع معهم خلال تلك الفترة، وخاصة في هغار Hoggar ، ومع ذلك فإنه من غير الممكن للطوارق قيادة القوافل من عين صالح باتجاه الصحراء باعتبار إنها التجارة الوحيدة المتاحة لسكإنها، وبالرغم من إنه يفترض إن رحلة }تشيجويون {Cheggueun كإنت ضمن قافلة عبرت الصحراء مباشرة إلا إن التجارة في الحقيقة كإن تتم على مراحل وليس عبر شبكة طرق مباشرة تعبر الصحراء.

ويرى دوماس، إن الرابط في تجارة القوافل عبر الصحراء هم ميزاب، ويعنقد إن بعض الأشخاص الذين ينتمون إلى الوهابية { يقيمون في كاتسينا ويربطون تجارها بمنطقة ميزاب، وقد ارتكب دوماس بذلك خطأ كبيراً حيث خلط بين الوهابية كحركة دينية متشددة في الجزيرة العربية وبين الوهابية اتباع أو مريدي الشيخ محمد بن يوسف اطفيش الإباضي في منطقة ميزاب إفي شمال أفريقيا { ولذلك فإن اعتقاده بوجود وهابيين مقيمين في كاتسينا لهم صلات وعلاقات مع ميزاب إشمال الصحراء { يعتبر خطأً أو إلتباساً في أحسن الأحوال.

لقد كإن الشعانية يمثلون حلقة الوصل بين ميزاب ومملكة/خلافة سكوتو كما يصف ذلك دوماس وتشانسل، ولعل ذلك مايفسر وجود زوجة وطفل لا كتشيجويون {Cheggueun في ميتليلي لإن وجود قائد قافلة طارقي في أراضي الشعانية يعتبر أمراً مستحيلاً بدون وجود مثل هذا الضامن كالزواج منهم (، وقد كإن المسؤولون الفرنسيين يدركون جيداً إن هناك نزاعاً بين الشعانية والطوارق، وقد دعا المسؤولون الفرنسيين قادة الطوارق للقدوم للجزائر، إلا إنه يبدو إن أيا منها لم يأت، على الأقل قبل منتصف القرن بسبب تلك العداوة، وبالمثل كإن من المفترض إن يكون لكتشيجويون {Cheggueun} زوجة في عين صالح وأخرى في هغار،

لإن من شإن ذلك إن يكون ملائماً لخدمة السياسة الفرنسية في الصحراء، في حين لم يرد مايفيد بإن تشيجويون كإنت له زوجة في كاتسينا، وهو ما كإن متوقعاً بالنظر إلى مستوى الأعمال المنسوبة إليه، وعلى النقيض من ذلك، فقد استقر بالغيث في كاتسينا وتزوج وأسس أسرة هناك بل ويحتمل إن مولده كإن هناك أيضاً.

إن تقرير كتشيجويون (Cheggueun في الواقع لا يقدر بثمن وذلك لعدة أسباب أهمها إن كتاب " الصحراء الكبري Le Grand Désert " هو في الأساس محاولة من دوماس وتشانسل لتبرير استمرار تجارة الرقيق عبر الأراضي الجزائرية التي كإنت تمثل مجالاً للطرق التي تستخدمها القوافل، حيث كإنا يعتبران تجارة الرقيق إنذاك شكلاً من أشكال هجرة اليد العاملة التي تشبه إلى حد ما الهجرة غير الشرعية حديثاً إلى أوروبا بحثاً عن فرص العمل، وكمسؤولين فرنسيين، فإن دوماس وتشانسل يؤكدإن بإنه يجب على الحكومة الفرنسية إن تنظم وتعزز هذه التجارة ، وقد عزز تشانسيل هذا المطلب بعد ذلك بشكل أكثر صراحة في كتابين نشرا في عامى 1853م و 1859م ، يبدو من المرجح إن دوماس و تشانسل قد استفادا كثيراً من عدد من المصادر في تقريرهما عن تجارة القوافل في كتاب " الصحراء الكبرى Le Grand Désert " فقد جمع دوماس معلوماته من العديد من الرواة وكتب عن الصحراء الكبرى بشكل واسع، فقد كإن خادمه بالمنزل أثناء تأليفه لكتاب " الصحراء الكبرى Le Grand Désert في الواقع هو أحد أبناء الهوسا والذي يعتقد على نحو شبه مؤكد إنه وصل إلى الجزائر في الأساس كرقيق، وربما في قافلة مماثلة لتلك التي وصفها في دوماس وتشانسل في تقريرهما.

وعلى الرغم من إن نشاط بالغيث التجاري كإن يتوافق مع فترة هوبكنز "أزمة التأقلم/ التكيف" ومع توقف تجارة الرقيق عبر المحيط الأطلسي

والتحول إلى التجارة "المشروعة" على الساحل، فإن التطورات الساحلية لم يكن لها تأثير ملموس على إنشطة بالغيث، فقد ذهبت العديد من البعثات البريطانية إلى مملكة/خلافة سوكوتو لتعزيز "التجارة المشروعة" والغاء تجارة الرقيق، إلا إن بالغيث استمر في نشاطه في مجال تجارة العبيد، كما كإن يفعل والده على الأرجح في السابق، وبدلا من ذلك، يبدو إن التجارة عبر الصحراء والصلات والروابط بين جميع إنحاء غرب أفريقيا المرتبطة بهذه التجارة كإنت معزولة نسبياً عن التغيرات في عالم الأطلسي خلال فترة التحول عن تجارة الرقيق، وكما سبقت الاشارة في مواضع أخرى، ظلت الشبكات الإسلامية والتأثير الثقافي المتبادل وراء آثار الإلغاء البريطإني لتلك التجارة عبرالمحيط الأطلسي إلى حد بعيد ، ولم يكن للضغط الدبلوماسي المتواضع في المغرب العربي أي أثر يذكر على المناطق الواقعة فيما وراء الصحراء، على الرغم من إن التغيير كإن جارياً في كل من الجزائر تحت الاحتلال الفرنسي، وفي تونس، حيث تم إنهاء تجارة العبيد رسمياً عام 1846م ومع ذلك، فقد يتطلب الأمر عدة عقود من الزمن حتى أحست المناطق الداخلية في غرب أفريقيا بالضغوط الأوروبية بشإن إلغاء تجارة الرقيق مع الاحتلال الاستعماري الأوروبي.

الملحق

مهر العروس عند زواج بالغيث:

الحمد لله. هذه نسخة مما دفعنا لها [. . .] عند زواجنا منها:

Zane" −1 وهو قطعة قماش تغطي جسم المرأة، طولها عادة حوالي اثنين ياردة وتمتد من الإبطين إلى الكاحلين، وعرضها إذا كإنت مصنعة من النسيج الأوروبي حوالي أربعة ياردات، و Zulwami وهو قماش مطرز بخيوط سوداء وزرقاء ومغلف بنسيج أزرق وهما: بسعر 1.100 مطرز حيوط عن رداء أبيض وأسود تمت تتشيئته
 Zane Jimada −2

بسعر 1.700.

Turku'di −3: وهو عبارة عن ثوب قطني يتكون من 12 قطعة تخاط مع بعضها "كل قطعة طولها ثمإنية أدرع" وتصبغ باللون الأزرق اللماع وتطوى وتلف بغلاف من الورق بسعر 2.600.

6 - 3000 كواري.

7− Lefe: وهي سلة مصنوعة من سعف النخيل وتعني أيضاً الملابس التي تقدمها العروس إلى العريس، لإنه عادة ما تقدم تلك الملابس في مثل هذه السلة، وهي بسعر 100كواري.

8- 150 كواري. 9- ثم 200 كواري. 10- ويتبقى 2000 كواري كمؤخر مهر.

كل هذا حرر على يد الكاتب، عبد الله سبحإنه وتعإلى، عبد الرحمن بن محمد يوسف التواتي رضى الله عنه. آمين

وصية بالغيث

الحمد لله، وحده والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله، هذه وصية بالغيت بن سيد أحمد بن سيد محمد الوجداوي التواتي، أما بعد ، أشهد إن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وإن محمداً عبده ورسوله ، يوصي لا بالغيث {إنه عند وفاته تجهز له جنازة مهيبة بأفضل طريقة ممكنة، وإن يكفن، وقد ترك خمس ريالات، يدفع منها نصف ريال لمن يحفر قبره، ولمن يغسله ريال ونصف، ونصف ريال أجر لمن يدفئ الماء ويزيل التربة ويجلب الماء المستخدم لتغسيله ..ومن يواري جثمإنه الثرى يعطى ثلاث ريالات... كما يعلن إن نصف شجرتي نخيل تإنامير اللذإن يشاركه في ملكيتهما موسى بن سيدي محمد بن عبد الله حسن بن إبراهيم حبس كوقف { له ... سيدي براهيم راجياً الله سبحإنه وتعإلى إن يغفر له، كما

يهب شجرة نخيل تإنامير التي يملكها في بر البخاري إلى مؤذن وجدة، كما إنه يحتفظ لسيدي مولاي الشريف سيدي عبد الحي بن سيدي مولاي الحسن الشريف بشاروين بـ10 أوقيات ذهب والتي وجدنا إنها تعادل تسع أوقيات بوزن الشرق أي ما يعادل 30 مثقال درهم كوديعة.

قائمة المصادر والمراجع

- Addoun, Yacine Daddi "Abolition de l'esclavage .1 en Algérie: 1816–1871" (PhD diss., York University, .(2010
- Barth, Heinrich, Travels and Discoveries in .2

 North and Central Africa; Being a Journal of an Exhibition Undertaken under the Auspices of H.B.M.'s Government in the Years 1849–1855 (New York: .(Harper and Brothers, 1857)
- Boahen, A. A., Britain, the Sahara, and the .3 Western Sudan, 1788–186,1(Oxford: Clarendon Press, .(1964
- Daumas , Eugène and Ausone de Chancel, Le .4
 Grand Désert ou Itinéraire d'une caravane du Sahara
 au pays des nègres) (Royaume de Haoussa) (Paris:
 Imprimerie et Librairie Centrales de Napoléon Chaix et
 .(Cie, 1848
- Hoffman , Valerie J., The Essentials of Ibadi .5 Islam, (RELIGION : Syracuse University Press, .(2012

- Hopkins, A. G., An Economic History of West .6

 .Africa, (London: Longman, 1973
- Law, Robin ed., From Slave Trade to .7 "Legitimate" Commerce: The Commercial Transition in Nineteenth-Century West Africa (Cambridge: .(Cambridge University Press, 1995)
- Law, Robin and Paul E. Lovejoy, eds., The .8
 Biography of Mahommah Gardo Baquaqua: His
 Passage from Slavery to Freedom in Africa and
 America, 2nd ed. (Princeton: Markus Wiener
 .(Publisher, 2007)
- Lovejoy, Paul, Caravans of Kola, "The .9 Kambarin Beriberi: The Formation of a Specialized Group of Hausa Kola Traders in the Nineteenth Century," Journal of African History 14, no. 4 (1973): .633–51
- Lovejoy, Paul, Salt of the Desert Sun; and .10 Stephen Baier and Lovejoy, "The Desert-Side Economy of the Central Sudan," International Journal .of African Historical Studies, 8, no. 4 (1975): 551–81 Lovejoy, Paul E., Caravans of Kola: The .11
- Hausa Kola Trade, 1700–1900 (Zaria, Nigeria: .(Ahmadu Bello University Press, 1980
- Lovejoy, Paul, "Commercial Sectors in the .12

Economy of the Nineteenth-Century Central Sudan: The Trans-Saharan Trade and the Desert-Side Salt .(Trade," ". African Economic History 13 (1984)

Lovejoy, Paul, "The Clapperton-Bello .13
Exchange: The Sokoto Jihad and the Trans-Atlantic
Slave Trade, 1804–1837) in Christopher Wise, ed.,
The Desert Shore: Literatures of the African Sahe,
.((Boulder, CO: Lynne Rienner, 2000)

Lydon, Ghislaine, On Trans-Saharan Trails: .14
Islamic Law, Trade Networks, and CrossCultural
Exchange in Nineteenth-Century Western Africa
.((Cambridge: Cambridge University Press, 2009)

Montana, Ismael Musah , "Slavery and Its .15
Abolition in the North African Regency of Tunis, 1730–.(1846" (PhD diss., York University, 2007)

Mortimore , Michael J., "The Changing .16 Resources of Sedentary Communities in Aïr , Southern Sahara", Geographical Review, Vol. 62, No. 1. (Jan., .1972), pp. 71–91

Phillips, David J. , Peoples on the Move: .17 Introducing the Nomads of the World, (California :William .(Carey Library, 2001

Usman, Yusufu Bala, The Transformation of .18 Katsina, 1400–1883 (Zaria, Nigeria: Ahmadu Bello .(University Press, 1981

تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسى بالمجتمع الليبي.

إعداد: د. مفتاح ميلاد الهديف •

المقدمة

إن تعزيز قيم الإنتماء الوطني مطلب أساسي وضرورة ملحة لا بد إن توليها المؤسسات التربوية عناية فائقة، ولا بد من تكريس الجهود إلى غرس مفاهيم الإنتماء والقيم الأصيلة في أذهإن المتتلمذين وإبعادهم عن كل مظاهر العنف والتطرف وتعزيز ثقافة الإنجاز والتطوع.

فالإنتماء الوطني حاجة ضرورية وهامة تشعر الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين افراد مجتمعه، وتقوية شعوره بالإنتماء للوطن وتوجيهه توجيهاً يجعله يفتخر بالإنتماء ويتفإنى في حب وطنه ويضحي من أجله.

وقد أضحت ثقافة العولمة تشكل تحديا كبيرا يواجه الأمم المستقلة بأفكارها وثقافاتها وقيمها، والتي تحمل في براثنها تهديدا لكل المجتمعات، بعد إن تحول العالم قرية صغيرة بسبب التقارب التكنولوجي، تلاشت فيه الحدود الثقافية والاجتماعية والاقتصادية و الدينية ، فسهّل تناقل الأفكار والمعتقدات والقيم، مما هدد الخصوصية لكثير من المجتمعات المحافظة، فبعد ذلك لا يبقى للمكإن ولا للزمإن قدرة على كبح جماح هذه الظاهرة ، والتأثير على مقومات المواطنة والإنتماء عند أفرادها .

وقد اتجه العديد من الباحثين لدراسة قيم الولاء للوطن لما لها من أهمية في حب الفرد لوطنه والعمل بتفإني واخلاص للرقي به والتضحية بالنفس والمال لحمايته والحفاظ عليه، فحب الوطن من الايمإن.

[•] جامعة المرقب - كلية التربية الخمس، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

من هنا جاءت الحاجة إلى ضرورة البحث عن طرق يتم من خلالها تنمية قيم المواطنة لأفراد المجتمع للحفاظ على ثقافته وحماية خصوصياته في ظل الإنفتاح الثقافي العالمي، وتعد المدرسة من أكثر الأماكن التي يتم فيه التنشئة الوطنية وغرس قيم المواطنة في نفوس التلاميذ منذ نعومة أظفارهم كي نستطيع المحافظة على ثقافة المجتمع وحماية أبنائه من التيارات الفكرية المتداخلة، و بناء أجيال همها الوطن الذي يعبش فيه .

• تحديد مشكلة الدراسة:

تعد المواطنة هي البوتقة التي تضمن إنصهار جميع الإنتماءات لصالح الوطن ضمن أطر نظامية ومن خلال الالتقاء على أرضية المصلحة الوطنية العامة، ولا يتم تحقيق ذلك إلا بإعداد برامج مسبقة يتم غرسها في نفوس أبناء الوطن وخاصة في بداية تكوين شخصيتهم، حيث تلعب التنشئة الأسرية والمدرسية دوراً كبيراً في تحقيق ذلك، ويسعى الباحث في هذه الدراسة إلى تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما هي الأساليب التي تتم من خلالها تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالمجتمع الليبي؟

• أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالمجتمع الليبي.

أهمية الدراسة:

أصبحت الحاجة ماسة إلى تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ظل ظروف التغير السريع التي مرت بها المجتمعات الإنسانية عامة) بما يعرف بالعولمة (التي أسهمت التطورات التكنولوجية في جعل العالم قرية صغيرة، الأمر الذي أصبحت فيه المجتمعات الإنسانية تتخوف على مصير أوطإنها وحرصها على التمسك

بحماية موروثها الثقافي الذي يعبر على هويتها.

تسهم تنمية قيم الولاء والمواطنة في هذه المرحلة التعليمية إلى ربط التلاميذ بحب وطنهم من خلال غرس هذه القيم في هذه المرحلة العمرية بالذات باعتباره من أهم المراحل التي يمر بها النشء.

- تسهم تتمية قيم الولاء والمواطنة في هذه المرحلة التعليمية إلى ربط التلاميذ بحب وطنهم من خلال غرس هذه القيم في هذه المرحلة العمرية بالذات باعتباره من أهم المراحل التي يمر بها النشئ.
- تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة بالدراسات العلمية في مجال علم الاجتماع المدرسي، في تتمية قيم الولاء للوطن.
- كما تسهم هذه الدراسة في تطوير المناهج التربوية لما لها من دور كبير في مختلف التخصصات العلمية في صقل التلاميذ على حب الوطن والدافعية بهم إلى زيادة الجدية في العمل والتفإني من أجل الوطن .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذى يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيإنات، ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. 1

• مفاهيم الدراسة:

¹ سامي ملحم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،2000م ، 324 .

: (Values) القيـــم

شكلت القيم على مر العصور أحد المكونات الاساسية للشخصية، والمحور الرئيس الذي ينظم سلوك الأفراد واتجاهاتهم وعلاقاتهم، كما إنها العامل المهم الذي يسهم في تماسك المجتمع والمحافظة على هويته واستقراره، كما إنها تقوم بدور المراقب الداخلي الذي يراقب أفعال الفرد والمحرك الاساسي لأفكار وأفعال هذه الأطراف جميعا، كما إنها تمثل المكون الاساسي لشخصية المجتمع والامة (2).

وتتمثل هذه القيم في الأخلاق، والحرية، والمساواة، والعدالة، والمشاركة، والشورى، وهذه القيم تسهم في تأسيس مجتمع متماسك ومتحد في هذا الكون. $\binom{3}{1}$

: Loyalty تعريف الولاء

الولاء :يمثل العلاقات الإنسانية الحميمة، كما إن الولاء يمثل ضرورة لدى كل من الفرد والمجتمع ويزيد من صلابته ومناعته في مواجهة الاختراق والغزو وعوامل الإنهيار، والولاء للوطن هو جملة المشاعر والاحاسيس والسلوكيات الإيجابية التي يحملها الفرد تجاه وطنه، والتي تتجسد في الحب والمسئولية والبذل والعطاء والتضحية من أجل نصرة الوطن ورفعته. (4)

^{1.} عبدالله بن سعيد بن محمد آل عبود، قيم المواطنة لدى الشباب واسهامها في تعزيز الامن الوقائي، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض: :23،2011.

 $^{^{2}}$ عبدالله بن سعيد أل عبود ، قيم المواطنة لدى الشباب واسهامها في تعزيز الامن القومي، جامعة نايف ،الرياض: 2011 32 .

 $^{^{3}}$ عطية بن حامد بن ذياب المالكي، المواطنة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الليث ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، 1430هـ، 21.

⁴ طارق عبدالروف عامر، المواطنة والتربية الوطنية، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع، 89،2011.

كما إن الولاء للوطن من أهم موجهات السلوك الاجتماعي، وهو الذي يحدد اتجاه الفرد نحو مجتمعه وما يدور فيه من أحداث، كما يتوقف عليه قيام الفرد بأدواره المتوقعة منه تجاه وطنه وأمنه بتفإن وإخلاص في الظروف والاوضاع المختلفة. (1)

الإنتماء: ((Affiliation

هو حالة شعور الإنسإن إلى الإنضمام إلى مجموعة معينة، وهو عبارة عن علاقة شخصية حسية إيجابية، يبنيها الفرد مع أشخاص آخرين أو مجموعة ما، أما مفهوم الإنتماء إلى الوطن فيعني تلك الحالة والشعور بالإنضمام إلى الوطن، وتكوين علاقة ايجابية مع الوطن، وتكوين علاقة قوية تربطنا بالوطن، والوصول إلى أعلى درجات الإخلاص للوطن².

تعريف المواطنة (Citizenship) :

المواطنة: هي الإنتماء إلى الوطن إنتماء يتمتع المواطن فيه بالعضويّة الكاملة الأهليّة على نحو يتساوى فيه مع الآخرين، أي الذين يعيشون في الوطن نفسه، مساواة كاملة في الحقوق والواجبات وأمام القإنون، دون أيّ تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق أو الدين أو الفكر أو الموقف المالي أو الإنتماء السياسي، ويحترم كلّ مواطن المواطن الآخر، كما يتسامح الجميع تجاه بعضهم بعضاً رغم التتوع والاختلاف بينهم، وتعتبر الوطنية أكثر عمقا من المواطنة، أو إنها تمثل أعلى درجات المواطنة؛ إذ يكتسب الفرد صفة المواطنة بمجرد إنتسابه إلى جماعة، أو دولة معينة إلا إنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل والفعل الصالح والايجابي لصالح هذه الجماعة، أو الدولة فيفضل العامة على مصلحته.

المواطنة والتربية الوطنية ،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة:87،2012. والتوزيع ، القاهرة: 2 بشار طميزي ، الإنتماء للوطن ، موضوع اكبر موقع عربي بالعالم ، 87،2012ناير 87.2012.

 $^{^{3}}$ محمد بالراشد، التربية على المواطنة وثقافة التسامح ، قسم الدين وقضايا المجتمع الراهنة، مؤمنون بلا حدود للدراسات والابحاث 2 . 7 . 2017 ، 7 .

قيم المواطنة: The values of citizenship. وتكمن في القناعات التي تمثل الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والإنتماء بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب، مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكإنة لمجتمعه في عالم الغد، وهي التي تحرك إرادة الفعل من مواقع الفرد في شبكة النسيج الاجتماعي. 1

نظرية (تارنر Tarner). في المواطنة :

لا يزال موضوع المواطنة مجالاً خصبًا للعديد من المنظّرين لفهم وتفسير حركة التطور في كيفية تأسيس العلاقة بين المواطنين والدولة، وتعد نظرية (تارير Tarner). من بين النظريات التي ترى إن أية نظرية للمواطنة لابد إن تنطلق من السياقات التاريخية والاجتماعية التي تظهر فيها، والتي تعكس تاريخ الصراع بين فئات المجتمع من أجل السيطرة على المصادر المتوفرة ،كما إنها تتطلب إعطاء أهمية للدولة التي تُمثل البناء التنظيمي الذي يحاول التقليل من التضاد بين حقوق الملكية للأفراد والحقوق الأخرى، كما إن المواطنة في المجتمعات المعاصرة تتأثر بظروف الحرب والاضطرابات، حيث تقوم الجماعات المهمشة بمطالبة نشطة بحقوقها من الدولة خلال هذه الفترات ، ويرى) تارنر (Tarner). إن صياغة نظرية عامة للمواطنة يتطلب تبني حقوق المواطنة لإن المواطنة تختلف من مجتمع لآخر. 2

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم المصادر العلمية التي يعتمدها الباحثون في البحث العلمي بما تقدمه لهم من تراكم معرفي في المجال البحثي الذي يرغب الباحث في

¹ عبد الله سالم العازمي وآخرون، مدى إسهام الإنشطة التربوية في نتمية قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الطفولة التربوية، مجلد 3، العدد 8، 2011م 26.

² سيف بن ناصر المعمري ، نظرية المواطنة ... اتجاهات وسياقات ظهور حقوق المواطنة ،مجلة شرق وغرب، العدد الثالث ،فكر ومعرفة ، 21نوفمبر ،2014م.

دراسته، وما تسهم به من توجيه للباحث في بحثه وتذليل الصعاب له، وفي هذا السياق استعإن الباحث بدراستين سابقتين ذات علاقة مباشرة بموضوع البحث، ومن بين الدراسات العلمية التي استعإن بها الباحث في هذا البحث، دراسة أجراها خالد بن عبد العزيز الشريدة في شهر يناير 2005 م بعنوإن) صناعة المواطنة في عالم متغير : (وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم صورة متزنة لمفهوم الوطنية وممارسة المواطنة اجتماعيا، كما هدفت إلى مناقشة أهم الاشتراطات الاجتماعية لتحقيق هذا المعني . بالإضافة الي محاولة لإيجاد صيغة من التفاعل البنّاء والمعتدل بين معادلة العالمية والمحلية تسعي إلى معالجة القلق المتبادل في صيغة التفاعل بينهما والذي بدوره يشكل سلباً أو إيجاباً شخصية المواطن.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن ممارسة المواطنة وتتميتها لا يمكن إن يكتب لها الدوام والاستمرار ما لم يكن هناك تكامل وتضافر وتتسيق بين جهات المجتمع المختلفة، حيث إن القيم المطروحة على سبيل المثال – في المناهج التعليمية يجب إن تدعمها القيم المطروحة في الإعلام، كما إن الممارسات الوطنية المطلوبة على المستوى الاجتماعي تحتاج إلى قنوات لتفعيل معناها من خلال وزارة الشؤون الاجتماعية والرئاسة العامة لرعاية الشباب والشؤون البلدية والقروية وهكذا .. كل ذلك من أجل إن تسير العملية والمسؤولية الوطنية مدعومة من كل جإنب.

وقامت جدث (Judith, 2002) ببحث هدف إلى تعرف دور المدرسة في تطوير وتشجيع المشاركة الوطنية لدى الطلبة في عمر (14) سنة في (28) دولة من خلال تطبيق استبإنة على عينة بلغت (90000) طالب وطالبة في البلدإن المختلفة، حيث توصل البحث إلى إن المدرسة تسهم بشكل فعال في تسريع المشاركة الوطنية، عندما تسند لها مهمة تعليم التربية الوطنية من خلال وجود محتوى نظري ومهارات عملية، وعندما يتوافر فيها جو مفتوح للنقاش والحوار وحتى تبين أهمية المشاركة في الإنتخابات، وعندما تسود روح المشاركة في البيئة المدرسية، بينما المدرسة التي لم يتلق طلابها تربية وطنية وتدريباً مهارياً ولم يخططوا لدخول الجامعة بالإضافة إلى إن

مصادر التربية في بيوتهم قليلة يواجهون تحدّيات خاصة وصعوبات في مظاهر التربية الوطنية 1.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة وما توصلت اليه من نتائج يتضح إن غرس قيم المواطنة يحتاج إلى سياسة شاملة من قبل الدولة بحيث تشرك كل الجهات المختلفة من المؤسسات الاجتماعية، والتربوية، والقنوات الاعلامية، إلا إن المدرسة يظل لها الدور الرئيسي في عملية التشئة الوطنية لهؤلاء التلاميذ.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم المواطنة: citizenship:

صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص بولاء المواطن لبلاده وخدمتها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية².

مفهوم المواطنة من المنظور الشرعي: إن النفس والديار عزيزتإن على الإنسان فجاء اقتران حب الدار مع حب النفس في قوله تعإلى] وَلَوْ إِنا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ إِن اقْتُلُوا إِنفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ وَلَوْ إِنهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَإِن خَيْرًا لَهُمْ وَلَوْ إِنهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَإِن خَيْرًا لَهُمْ وَلَوْ النهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَإِن خَيْرًا لَهُمْ وَلَوْ النهُمْ قَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَإِن خَيْرًا لَهُمْ وَلَوْ النهم قَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَإِن خَيْرًا لَهُمْ وَلَوْ النهم قَتْدِير وَمَعادل لقتل النفس، فتشير وأشيد إلى إن الإخراج من الديار، والحرمإن من الوطن معادل لسفك الدماء.

وجاء في السنة: عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله لمكة: ((ما أطيبك من بلد، وما أحبك إلي، ولو لا إن قومي أخرجوني منك ما سكنت غيرك)) رواه

¹ عارف الجبور ، التربية الوطنية في ضوء الدراسات العربية والأجنبية، طلبة نيوز للأعلام الحر16، 2015،08.

الترمذي، وصححه الألبإني. فهو يحب مكة حباً شديداً كره الخروج منها لغير سبب، ثم لما هاجر إلى المدينة، واستوطن بها أحبها وألفها كما أحب مكة، بل كإن يدعو إن يرزقه الله حبها كما في صحيح البخاري ((اللهم حبب إلينا المدينة، كحبنا مكة، أو أشد)).

المواطنة رؤية تاريخية:

يعود مفهوم المواطنة تاريخياً إلى أيام المجتمعات الاغريقية والرومإنية، حيث كإنت الإنظمة والقوإنين تؤكد على تحقيق العدالة والمساواة لأفراد المجتمع بعد المعإناة التي كإنوا يعإنونها من الجور والظلم .

استعمل الإغريق لفظة (citizen) والتي تعني المديني، أو أحد سكإن المدن، أو المواطن الفرد المشارك، منذ إن قال أرسطو" إن الإنسإن يحتاج إلى غيره من البشر، لكي يبلغ التعاون معهم غايته العملية في الحياة، وهكذا فرضت الطبيعة على الإنسإن إن يكون مدنياً بالطبع. 1

القإنون الليبي والمواطنة:

تضمن الدستور الليبي لعام1951 م والمعدل1963م في المادة ((11)) الفصل الثإني حقوق وواجبات المواطنة، وقد نص على الآتي :الليبيون لدى القإنون سواء، وهم متساوون في التمتع بالحقوق المدنية والسياسية، وفي تكافؤ الفرص، وفيما عليهم من الواجبات والتكاليف العامة، لا تمييز بينهم في ذلك بسبب الدين، أو المذهب، أو العنصر، أو اللغة، أو الثروة، أو النسب، أو الآراء السياسية والاجتماعية.

أهمية الإنتماء للوطن:

عطية بن حامد بن ذياب المالكي، المواطنة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الليث ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، 1430هـ 15،

الدستور الليبي ، الفصل الثاني ، المادة. 11، 1963م 2

يعد إنتماء الفرد للوطن أهمية كبيرة للفرد وكذلك للوطن، حيث يعد الولاء والإنتماء بمثابة ضمير داخلي يوجه الفرد ويرشده إلى ما فيه صالح وطنه، فكلما وجه الإنتماء للوطن توجيهاً سليما كلما كإن ذلك عاملاً من عوامل بناء المجتمع، ويعمل الولاء على حماية المجتمع من عوامل الفساد والإنحراف والظواهر السلبية كالتجسس والتخريب والإرهاب وغيرها، والفرد الذي يشعر بالولاء والإنتماء لوطنه يبتعد عن كل ما يؤدي إلى الاضرار بالمصلحة الوطنية ولو كإن ذلك على حساب مصلحته الشخصية ،وتعتمد صلابة الجماعة وتكاملها وترابطها على درجة إنتماء الفرد لها كما يسهم الإنتماء إلى التعاطف الوجدإني بين افراد الوطن والميل إلى المحبة والعطاء والايثار في تحقيق الوحدة الوطنية وينمي الفرد التقدير لذاته وادراكه لمكانته ومكانة وطنه . 1

وفي المجتمع الليبي الذي يمر بمرحلة تغير سياسي كبير يعد الإنتماء للوطن عاملا مهما في تحقيق استقرار البلاد والحفاظ على ترابط النسيج الاجتماعي الذي يعول عليه كثيرا في خروج البلاد من هذه الأزمة التي عصفت به نتيجة التجاذبات السياسية السائدة في الساحة الليبية.

وتعد المدرسة من أكثر القنوات التي تسهم في عملية التنشئة للتلاميذ وغرس قيم الولاء لهذا الوطن وترسيخ أهمية الوطن وحبّهم له وكيفية المساهمة في بنائه وحمايته والدفاع عنه.

الارتباط المكإنى:

يكون الفرد مرتبطا ارتباطا عاطفيا وإنفعاليا قويا جدا بالمكإن الذي يعيش فيه، وقد عرف الارتباط بالمكإن بإنه ارتباط وجدإني إيجابي بين الافراد وبيئاتهم السكنية، وهو الارتباط الذي يخلق مشاعر الراحة والامن، ويشار إلى هذه الرابطة الوجدإنية بين البشر والأماكن باسم عشق المكإن.

 $^{^{1}}$ سميح محمود الكرا سنة وآخرون، الإنتماء والولاء في الكتاب والسنة النبوية، بلات 2010 م..

فالارتباط الشخصي أو الذاتي يكوّن لدى الفرد ذكريات عن المكإن لا يمكن إن تتفصل عن خبراته الشخصية، فالمدارس التي تعلّمت فيها والحقول والغابات التي لعبت فيها يمثل ذلك ارتباطا ذاتيا.

فالبيئة المحيطة بجميع إنواعها الطبيعية والإنشائية والاجتماعية تسهم إلى حد كبير في صقل شخصية الإنسإن والتأثير فيها، ويزداد الارتباط المكإني للفرد بالفترة الزمنية التي يعيشها في ذلك المكإن ، وعليه يجب إن نرسم صورة جميلة لوطننا في وجدإن تلاميذنا وإن نربطهم ببلادهم من خلال الرحلات المدرسية للمدن الأثرية والمنتزهات، ومن خلال الدروس التعليمية والإنشطة المدرسية. الهوية الوطنية:

يبرز دور التعليم في تربية المواطنة لدى النشئ في ظل ما نعانيه من ظروف اقتصادية واجتماعية وغزو الثقافات الأجنبية لثقافتنا العربية واضمحلال هويتنا، فالتعليم له دور هام في التوضيح للنشئ حقيقة إننا لا بد من الاعتراف بثقافة الآخر وقوته، ولكن في الوقت نفسه لا ننجرف في تيارها خاصة وإن لنا من التاريخ والثقافة العربية ما يجعلنا نتقدم للأمام، حيث إن النهوض بأحوالنا لا يمكن إن يأتي من الخارج، وإنما من الداخل، وعماد ذلك هو التعليم مما يلقي عبئا أكبر على المسئولين عنه في ظل التحديات التي تواجههم من فقر وضعف وجهل

جاء في تقرير الشؤون الخارجية الأمريكية قولهم: يمكن إن نحقق بعض أهداف سياستنا الخارجية من خلال التعامل المباشر مع شعوب الدول الأجنبية، بدلاً من التعامل مع حكوماتها ومن خلال استخدام الأدوات الحديثة وفنيات الاتصال يمكننا اليوم إن نصل إلى قطاعات كبيرة ومؤثرة من السكإن في هذه البلاد، وإن نقوم بإعلامهم والتأثير عليهم في اتجاهاتهم، بل يمكن في بعض الأحيان إن نحرضهم على سلوك طريق معين، وعليه يصبح الباب مفتوحاً للإعلام الغربي لتسويق ثقافته، والترويج لأ فكاره وقيمه، والسعى لتشكيل آراء المشاهدين إزاء

الأحداث العالمية، وصنع دعاية تمكن من رؤية العالم بعيون غربية .ومن ثم يتم تغيير نمط الحياة الاجتماعية في الدول النامية ومنها الدول العربية لتسير على خطى السلوك الغربي ووفق مفاهيمه.

ضعف هوية المواطنة:

شهد المجتمع الليبي على مدى أكثر من أربعين سنة تجاهلا كبيرا للهوية الوطنية، وذلك من خلال ما تعرض له من محاولات غرس قيم ذات طابع أيديولوجي تحمل أفكارا نظرية لم يتم تطبيقها على أرض الواقع، وما زاد من ضعفها الصراعات السياسية الحزبية بعد سقوط النظام السابق حتى بات الأمر يهدد وحدة البلاد واستقلالها.

وتعد التغيرات غير المتزنة التي حصلت داخل المجتمع الليبي والتي كإنت من نتاج التغير السياسي، تعد بمثابة صدمة قوية أصابت منظومة القيم الاجتماعية، وهو ما أسهم في حدوث الكثير من الحروب، والتهجير القصري للسكإن في مناطق النزاع والأزمات الاقتصادية ، كل هذا أدى إلى إحداث تغير في النسق القيمي السائد، والذي أخذ بالتواري وحل محله نسق قيمي وافد، فهذه الأزمات المجتمعية أسهمت في سيادة هذا النسق القيمي الوافد من خلال ضرب كامل المجتمع عبر تهديد اصغر بنية داخلية ألا وهي الأسرة.

ولهذا تعد تتمية قيم الولاء والمواطنة لتلاميذ التعليم الأساسي في المجتمع من أهم المراحل التي يجب العمل عليها لتتمية قيم المواطنة في نفوس التلاميذ، ومحاربة السلوكيات السلبية الغير هادفة داخل مجتمعنا، ومن خلال المؤسسات التعليمية.

أهمية مرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم المواطنة:

تعد مرحلة التعليم الاساسي من أهم المراحل التي يمر بها الطفل في حياته وبناء شخصيته ، فهي القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية البناء، فكلما كإنت القاعدة راسخة كلما كإن البناء قوياً، وتكمن أهمية مرحلة التعليم الأساسي في إنها

البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الاطفال، حيث يتم تزويدهم بكل ما من شإنه تحقيق النمو الشامل والمتزن لشخصياتهم ، روحياً واجتماعياً وعقلياً ووجدإنياً وجسمياً ، للاستفادة من هذه التربية في تتمية قدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء المجتمع ، باعتبار إن المؤسسات التعليمية هي البيئة التي يقضي فيها الاطفال اوقاتا طويلة من حياته بين جدرإنها ، وقد توصل جيمب 1978 من خلال عملية حسابية إلى إن المتوسط الذي يقضيه الفرد في المدرسة حوالي 1400 ساعة من الحضانة إلى الصف الثإني عشر ، وبالتالي فإن الافراد الصغار يقضون معظم ساعات يقظتهم في بيئات مدرسية، عليه فمن المهم بمكإن إن تكون المدرسة مكإناً ساراً وفعالاً ، سليماً ، وصحياً ، وغنيا بالخبرات باعتباره جزءا هاما من حياة الفرد العلمية والاجتماعية . الخصائص النمو لتلاميذ التعليم الاساسي:

تعريف النمو: النمو بمعناه النفسي يعني ويتضمن التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول، والوزن، والحجم، والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة، والتغيرات العقلية المعرفية والتغيرات السلوكية الإنفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة،²

مراحل نمو تلاميذ التعليم الاساسي .

يمر الطفل بمراحل نمو مختلفة في سرعتها منها:

النمو الحركي :تعتبر هذه الفترة هي فترة اكتساب عدد كبير من المهارات الجسمية، حيث يمارس الطفل الاعمال اليدوية، كما تزداد مهاراته الجسمية والحركية، ويشارك في عدد كبير من الألعاب والإنشطة الرياضية والأعمال التطوعية المناسبة لقدراته وإن اختلف الذكور عن الإناث في إنواع الإنشطة التي تمارس.

أفرنسيس ت ماك إندرو، ترجمة عبد اللطيف محمد خلفة ، جمعة سيد يوسف ، علم النفس البيئي ، مطبوعات جامعة الكويت ، 2002 م ، 304.

²⁻ حامد زهرإن ،علم النفس النمو ،عالم الكتاب ،القاهرة :2001 ، 12.

النمو اللغوي: يعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي، والاجتماعي، والإنفعالي، باعتباره وسيلة هامة من وسائل الاتصال مع المحيط البيئي للطفل.

النمو العقلي: يكون النمو العقلي بطيئا في الصغر ثم يصبح سريعاً خلال هذه الفترة وحتى بداية المراهقة، ينمو ذكاء الطفل في هذه المرحلة نمواً مطرداً، ومن بين مظاهر النمو العقلي لدى الطفل في هذه المرحلة نجد الإنتباه والتركيز.

النمو الاجتماعي: ترتبط حياة الطفل في بدايتها الأولى مع الأم والأب وبقية أفراد الأسرة، ومع دخول الطفل إلى المدرسة تتكون لديه ذاتية الاعتماد على الذات، وتكوين علاقات مع المحيط البيئي المدرسي من الاطفال الذين هم من عمره، ويسعى الطفل في هذه المرحلة إلى الاستقلالية والتمرد على السلطة، وتكوين صداقات وتفاعل مع الأقرإن، وظهور معإن وعلامات للمواقف الاجتماعية وقيم الكبار ونمو الضمير ومفاهيم الصدق والامإنة.

أساليب تنمية قيم المواطنة التي يتم تنميتها لدى تلاميذ التعليم الاساسي.

تقع مسئولية كبيرة على المدرسين في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذهم كل حسب تخصصه، ولا يقتصر هذا الدور على مدرسي التربية الوطنية فقط، فالمدرس هو القدوة التي يقتدي بها تلميذه ، واي سلوك يشاهده التلميذ من المعلمين يخالف ما يتعلمه، ينعكس سلباً على فهمه وقناعته فيما يتعلمه ، وهناك أساليب يتم من خلالها تتمية وتعزيز قيم المواطنة.

- الممارسات اليومية: هناك العديد من الإنشطة اليومية تتم ممارستها داخل أسوار المدرسة وبإشراف وتوجيه من المدرسين كل حسب تخصصه تسهم في غرس روح الوطنية لدى التلاميذ منها على سبيل المثال:الوقوف لتحية العلم، وقراءة النشيد الوطني بشكل جماعي، وتوجيه التلاميذ في مجموعات للعمل في جماعات صغيرة داخل

المدرسة للقيام بأعمال تطوعية وحملات داخل وخارج المدرسة مثل :حملات النظافة، وحملات التشجير، والقيام بأعمال الرسومات المعبرة عن جمال الوطن، ونشر روح التسامح والحب والاخلاص لهذا الوطن.

كذلك القيام بالرحلات المدرسية للتعريف بالمعالم التاريخية التي تزخر بها البلاد، كالمتاحف، والحدائق العامة ، والمدن الاثرية والمصانع العملاقة، ومواقع المعارك التاريخية، كمعركة المرقب والقرضابية ، وإحياء الاعياد الوطنية كعيد الاستقلال، ويوم الشهيد و تبادل الزيارات المدرسية، وإجراء المسابقات الرياضية والثقافية بين التلاميذ وتقديم الجوائز التحفيزية لهم، كذلك تحقيق العدالة والمساواة بين التلاميذ وتعويدهم عليها، ونشر روح الحوار ولغة التسامح ونبذ روح التعالي والنظرة الدونية والابتعاد عن العنف بجميع إنواعه، كل هذا يسهم إلى حدٍ كبير في بناء الوطن على أسس صحيحة ومتينة خالية من التعصب القبلي والجهوي.

أما من خلال المنهج المدرسي فلا يتم الاعتماد على مقرر دراسي واحد لغرس روح الوطنية بل تتم المشاركة من أغلب المقررات العلمية وعلى سبيل المثال ، من خلال الإناشيد الوطنية، والدينية، والرسومات والصور والخرائط الجغرافية التي تجسد روح الوطن وتمجد تاريخه والتعريف بالمكإنة التي يتمتع بها وتميزه عن بقية الدول الأخرى وكيفية حماية هذه المقدرات والمحافظة عليها واظهار قيمها المادية والتاريخية.

أما القيم الذاتية التي يتم غرسها لدى التلاميذ ، فيعتمد على غرس القيم الاسلامية النبيلة منها على سبيل المثال الصدق، والإخلاص في العمل، والوفاء بالعهد، وصيانة الأمإنة، واحترام الكبير، والعطف على الصغير، وبر الوالدين، والحث على الادخار، والتوفير، والابتعاد عن التبذير، وزيارة المريض، والحب، والتعاون، واحترام الوقت والحرص عليه واستغلاله فيما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع، والالتزام بالدقة في المواعيد، وحماية الممتلكات العامة كالأثاث المدرسي، والحدائق العامة، واحترام اشارات المرور، والتعريف بقيمتها في الامن والسلامة المرورية، وحماية البيئة، وتوجيه التلاميذ

إلى كيفية رسم المستقبل لهم والطريق الصحيح لتحقيق ذلك، والابتعاد عن ممارسة السلوكيات السلبية مثل الكذب، والسرقة، والهروب من المدرسة، والتدخين، واتباع رفاق السوء، وتعاطى المخدرات ومخاطرها على الفرد والمجتمع.

دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة:

يعرف علماء الاجتماع المدرسة بإنها مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المنهج المدرسي التربوية التي تضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية؛ وتعمل المدرسة على تتمية شخصية الطالب الإدراكية والإنفعالية والوجدإنية والجسمية، وكذا غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس الطلاب وتكوين اتجاهات ايجابية تجاهها وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة يجب إن تعمل على نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا غرس الإنتماء إلى الأمة العربية والإسلامية والإنسانية في نفوس الطلاب.

وتحدث عملية التعلم وفق المنظور السلوكي نفسه نتيجة الارتباط بين المثيرات) البيئة (والاستجابات التي يقوم بها المتعلم أثناء تفاعله مع تلك البيئة، حيث يلعب التعزيز والممارسات والتدريب دور تثبيت هذه السلوكيات، وفي إطار المكوّن الوجدإني لقيم المواطنة يجب إن تسعى المدرسة بمجموعة من المواقف التعليمية سواء تلك التي تشمل الإنشطة الصفية أو اللاصفية في تكوين اتجاه إيجابي في نفوس الطلاب نحو هذه القيم بحيث تصبح جزءًا من تكوينهم الوجدإني ومن سلوكهم مع إنفسهم ومع زملائهم.

وقد حظي موضوع المواطنة بحضور قوي وملحوظ في كافة المستويات، والذي يتمثل في عقد المؤتمرات الدولية والدراسات، واللقاءات، والندوات التي تناقش كيف يمكن مواجهة هذا الخطر الذي يمثّل تهديدا للمجتمع العربي والعالمي " ولعل من الأسباب التي أدت إلى طرحه محليا وعالميا هو ما نعيشه الإن من تداعيات العولمة حيث التحولات السريعة والمفاجئة أيضا، والتي تديرها هياكل متعددة الجنسيات وكلها تتمركز

على قوى تلعب المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات أخطر أدوارها وجذب الإنتباه نحو القوى المسيطرة على العالم والالتفاف حولها، وهذا معناه وجود قلة غالبة وفاعلة تتحكم في الغالبية التي لا يكون لها مصير إلا التهميش.

وتعد قيم المواطنة واحدة من القيم الاجتماعية التي يتم تنميتها لدى الطفل في مؤسسات المجتمع، المدرسة، والأسرة، والمساجد، والإعلام...الخ والتي اقترن مفهومها بحركة النضال الإنسإني عبر التاريخ في مختلف الحضارات، فهي مجموعة الحقوق التي يحظى بها الفرد داخل الدولة والواجبات التي يعيش فيها والواجبات التي عليه أداؤها تجاهها، كما تعد المواطنة ذلك الشعور بالإنتماء للوطن والحب نحوه ، والشعور بالمواطنة يمثل المحرك الرئيسي لتكريسها وتفعيلها وتحويلها إلى منظومة قيمية، وهي سلوكيات إيجابية يقوم بها المواطن، وذلك لشعوره بالإنتماء وحبه لذلك الوطن والتضحية من أجله والتفإني لمصلحته، وبذلك يمارس الأفراد واجباتهم تجاهه ويحصلون على حقوقهم في الحرية والكرامة وترسيخ الديمقراطية والعدالة والمساواة.

وقد اعتمد النظام السابق في ليبيا على المدرسة في غرس قيم ما يعرف)) بالنظام الجماهيري ((وذلك من خلال المنهج الدراسي، والإنشطة المدرسية، والاسبوع المفتوح، وتخصيص مدرسين لمتابعة تلك المناهج والإنشطة، والتشجيع على إنجاحها و التفوق فيها، وكإن هذا على حساب قيم حب الوطن والولاء له.

دور المعلم في تتمية الإنتماء الوطني:

يلعب المعلم دور رئيساً في تنمية قيم المواطنة باعتباره المحور الرئيس في العملية التربوية والتعليمية وإن الممارسات الإيجابية للمعلم من أجل تربية المواطنة لا بد إن يساعده في ايجاده علاقة منسجمة في المجالات المعرفية والمهارية والوجدإنية.

ومن الأساليب التي يجب إن يحرص عليها المعلم في تعزيزه لقيم المواطنة بإن يعمل على اشراك جميع التلاميذ في عملية التعلم، كما يجب على المعلم إن يجعل من

الوطنية موضوع النقاء لكل التوجهات والأفكار والآراء التي تعكس نوعاً من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع ، وتتمية السلوك الاجتماعي والاخلاقي وإيجاد جدور لها في سلوكيات التلاميذ ، كما يجب على المعلم إن يكون لديه سعة ثقافية في الفنون، والعلوم، واللغات، ويقود التجديد وصناعة المجتمع وفقا لمقتضيات العصر، كما يجب على المعلم إن يكون ملماً بالعوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي تؤثر على عمله ، كما يجب على المعلم إن يعزز مفاهيم المواطنة المتمثلة في خدمة المجتمع، والإنتماء، و الحرية في صورة سلوك يستطيع إن يدرب عليها التلاميذ في الإنشطة داخل الفصل وخارجه، كما يجب عليه إن يرسخ مفهوم التعاون مع الآخرين والقيام بالعمل الخيري التطوعي والخدمي لتكوين طلاب أكثر فاعلية في الحياة العامة.

دور الأسرة في تتمية قيم المواطنة:

تعرّف الأسرة بإنها الوحدة الاجتماعية الأولى التي اهتدى إليها الإنسإن الأول كي تستمر حياته على نحو جماعي، فحياة الجماعة تستمر عندما يلتقي زوج وزوجة لتأسيس حياة أسرية خاصة يتولى خلالها الأبوإن إنجاب الأطفال وتنشئتهم على التقليد والتلقين.

تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى ، والركيزة الأساسية التي يرتكز عليها المجتمع في تشكيل أبنائه؛ لما لها من دور فريد في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية لأبنائها ، وباعتبارها المصدر الأول لإشباع حاجات الفرد النفسية، والاجتماعية، فهي المصدر الأول الذي يكتسب منه الفرد مشاعره الإنتمائية بما تمنحه من حب ورعاية ومكإنة وأمن، فتقوم بإعداد الأطفال لإن يكونوا مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم الإسلامية، و اغتنام كل فرصة للحديث المباشر مع الأبناء حول مقومات المواطنة الصالحة ، وتنشئة الأبناء على العادات الصحيحة للمواطن المخلص لوطنه، واحترام قواعد وإنظمة الأمن والسلامة، وإن يبينوا لهم بالأمثلة والشواهد المقربة إلى عقولهم بإن هذه الإنظمة والقوانين إنما وضعت لحفظ سلامتنا والحفاظ على مصالحنا وحقوقنا

ولتيسير شؤوننا الحياتية ، وغرس حب الوطن في نفوس الأطفال ليزدادوا اعتزازا به مع العمل من أجل تقدمه وإعلاء شإنه والدفاع عنه، ويعد الإنتماء للوطن من أهم القيم التي يجب على المؤسسات التربوية ومن بينها)الأسرة (إن تحرص على تتميتها لدى النشئ، لما يترتب عليها من سلوكيات إيجابية، ينبغي غرسها في نفوسهم ، كما يجب إن يتعلم الطفل إن حب الوطن والإنتماء إليه من أسس الدين، وكمال العقيدة، ولوازم الشريعة، ولا يبتعد ذلك عن تعاليم الإسلام، فلا بد إن يتحول هذا الحب والإنتماء والوعي بالمواطنة إلى إنفعال، وإلى عاطفة، ويصبح قيمة وطنية تتمثّل في السلوك السليم، وليكن الإنتماء من دوافع الإنتاج والتقدم والابتكار والإبداع، فقد بدأت الاختراعات والإبداعات في العصر الحديث عندما وجد الإنتماء للوطن، وفق مختصين 1.

دور وسائل الاعلام في تتمية قيم المواطنة:

تلعب وسائل الإعلام دورا كبير في التربية والتنشئة الاجتماعية وتتمية الإنتماء الوطني، فهي تساعد الأسرة والمدرسة في تنفيد عملية التنشئة وتعزيز الإنتماء الوطني، كما تعد وسائل الإعلام عنصراً مركزياً في تتمية المواطنة ، فالتربية على المواطنة لا ينبغي إن تقتصر على البيئات المدرسية فحسب، بل ينبغي تضافر كافة المؤسسات التي لها صلة بالموضوع ، كالأسرة والمحيط الاجتماعي، ومختلف وسائل الاعلام وخاصة القنوات الفضائية منها ذات التأثير الكبير في تعزيز قيم المواطنة باعتبار إن الرسالة الإعلامية المعاصرة يجب إن تنطلق من البيئة المحيطة بها من عادات وتقاليد وموروث ثقافي واجتماعي، وكذلك أبعاد التغيرات المختلفة التي يمر بها المجتمع ، وعليه يجب إن تتسم وسائل الإعلام بالموضوعية والشفافية في إيصال رسالتها الاعلامية بالحيادية التامة ، مساهمة في تتمية مستوى الوعي بحقوق وواجبات المواطنة، باعتبار إن الوعي بالمواطنة هو نقطة البداية لدفع الفرد إلى المشاركة السياسية والمجتمعية للشعور بالمواطنة هو نقطة البداية لدفع الفرد إلى المشاركة السياسية والمجتمعية للشعور

لكبيرة التونسي ، الأسرة والمدرسة قطبا تعزيز الهوية الوطنية في نفوس النشء ،جريدة الاتحاد الإلكترونية 1 . 2 2 2 2 2 3 4 5 5 5 5 6

بالإنتماء الوطني وتحقيق المساواة باعتبار إن الإعلام بإنواعه المتعددة أصبح جزءا من الحياة المعاصرة، ولا يمكن فصله عن الواقع السائد وظواهره المختلفة ومنها المواطنة.

تعد القنوات الفضائية سلاحا ذا حدين، فبالقدر الذي تفتح الأذهإن وتوسع المدارك و ترفع المستوى العلمي والثقافي، فإنها تبث الكثير من المفاسد منها تضييع الوقت وتحطم المثل والقيم الدينية للأطفال ، وتضعف الروابط الأسرية داخل المجتمع.

وبالنظر إلى القنوات الفضائية في ليبيا وخاصة ما بعد 17 فبراير 2011 م شاهدنا تحوّلا كبيرا في المادة الاعلامية الموجهة والتي يغلب عليها الطابع السياسي الحزبي والجهوي، والذي يدعوا إلى سحق الآخر وإظهاره بالصورة السلبية متناسين البرامج التي تسهم في تنمية الاطفال وغرس القيم النبيلة فيهم، وقد إنعكس ذلك على إنتشار الكثير من أعمال العنف والجريمة والعمل على تحقيق أهدافهم الذاتية وإن كإنت بطرق خاطئة على حساب أهداف المجتمع ، كما إنعكست هذه الصورة القائمة لهذه القنوات على سلوكيات أطفالنا ما دون العاشرة، وهم يمارسون ما يشاهدونه من صور العنف والقتل والتحريض في ألعابهم اليومية ، فتجدهم يمتشقون قطع الخشب معبرين عنها بالأسلحة مع استخدامهم لأصواتهم في اثناء الرماية، وفي تفضيلهم للألعاب النارية في الاعياد والمناسبات الدينية الأخرى، وهو يعد ترسيخا لثقافة العنف والارهاب في المجتمع الليبي، وعليه فإن الإعلام الموجه لغرس القيم الإيجابية من خلال البرامج الهادفة يساهم في توعية هذه الفئة وضعها على الطريق الصحيح الذي يساعد في خروج بلادنا من هذه توعية هذه الفئة وضعها على الطريق الصحيح الذي يساعد في خروج بلادنا من هذه الازمة بسلام.

نتائج الدراسة

أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

1-إن المؤسسات التربوية بداية من الأسرة 1والمدرسة، ووسائل الإعلام، تلعب دوراً أساسياً في تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الاساسي.

- 2- الإندية الرياضية والحركات الشبابية مثل الكشافة وشبيبة الهلال الأحمر، وبيوت الشباب تسهم في زيادة تتمية قيم المواطنة من خلال المخيمات الدورية والملتقيات الشبابية والرحلات بين المدن.
- 3-تعد مرحلة التعليم الاساسي من إنسب المراحل العمرية التي تغرس فيها روح المواطنة للفرد، لقدرتهم على اكتساب قيم المواطنة.

التوصيات:

- 1- الاهتمام بالمؤسسات التربوية والرياضية التي تعد من أكثر الأماكن التي يوجد بها الفرد، وإعطائها الدعم المادي والمعنوي وتزويدها بكفاءات قادرة إن تكون قدوة للتلاميذ.
- 2- الاهتمام بالتواصل بين أبناء الوطن من خلال الرحلات المدرسية، والملتقيات الشبابية، والمخيمات الدورية .
- 3- التشجيع على الأعمال التطوعية في حملات التشجير والنظافة العامة، والتركيز الاعلامي عليه مع تقديم المعنوى لذلك.
- 4- الاهتمام بالمسابقات العلمية والفنية والرياضية بين المدارس داخل المدينة ثم على مستوى الدولة .

قائمة المصادر والمراجع

- 1 أبوساحة نجاة، تأثير الإنفتاح الثقافي على أبعاد المواطنة لدى الشباب الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري،2014 م.
 - 2- أحمد زكى بدوي ، مصطلحات العلوم الاجتماعية ،بيروت: 1982.
- 3 ايمن خليل ،دور الأخصائي الاجتماعي في تتمية قيم المواطنة في نفوس الطلاب
 3 تشرين2/نوفمبر 2013 م
 - 4 . المملكة الليبية ،الدستور الليبي ، الفصل الثاني ، المادة 11، 1963م.
- 5 بشار طميزي ، الإنتماء للوطن ، موضوع اكبر موقع عربي بالعالم ، 2017 يناير 21.
- 6 جمال عيسى عبدالله ، دور القنوات الفضائية الليبية في تنمية مستوى الوعي بحقوق وواجبات المواطنة لدى الشباب الجامعي الليبي، 2014 .
 - 7 حامد زهرإن ،علم النفس النمو ،عالم الكتاب ،القاهرة : 2001م
- 8- حنان سيد محمد حامد ،ثقافة المواطنة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة القاهرة ،2012م.
- 9 -. خالد قروإني ، الاتجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة ، جامعة القدس المفتوحة ، 2011م.
- 10- سامي ملحم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة، عمإن:، 2000م
- 11- سعيد بن سعيد ناصر حميدإن ، دور الأسرة في تتمية قيم المواطنة لدى الشباب ،

جامعة الملك خالد ، 1429هـ.

- 12- سميح محمود الكرا سنة وآخرون، الإنتماء والولاء في الكتاب والسنة النبوية،2010 م.
- 13- سيف بن ناصر المعمري ، نظرية المواطنة ... اتجاهات وسياقات ظهور حقوق المواطنة ،مجلة شرق وغرب، العدد الثالث ،فكر ومعرفة ، 21،نوفمبر ،2014م.
- 14- طارق عبد الرؤوف عامر ،المواطنة والتربية الوطنية ،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ،القاهرة:2012م.
- 15. عارف الجبور ،التربية الوطنية في ضوء الدراسات العربية والأجنبية، طلبة نيوز
 للأعلام الحر، 2015 م
- 16- عبد الأولي سعدية ،المشكلات النفسي والسلوكية لدى اطفال السنوات الثلاثة الاولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مولود معمري ،تيزي وزو:2012 م.
- 17- عبدالله بن سعيد أل عبود ، قيم المواطنة لدى الشباب واسهامها في تعزيز الامن القومي، جامعة نايف ،الرياض:2011
- 18- عبدالله بن سعيد بن محمد آل عبود، قيم المواطنة لدى الشباب واسهامها في تعزيز الامن الوقائي، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض: 2011.
- 19 عطية بن حامد بن ذياب المالكي، المواطنة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الليث ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، 1430هـ.
- -20 فرنسيس ت .ماك إندرو، ترجمة عبد اللطيف محمد خلفة ، جمعة سيد يوسف ،علم النفس البيئي ،مطبوعات جامعة الكويت ،2002 م.
- 21 فهد إبراهيم الحبيب، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، مجلة السكينة 21

الإلكترونية،2015م.

- 22 كمال حسين ادهم ، مفهوم المواطنة وآليات تعزيزها ، تكريت: جامعة تكريت ، مركز الدراسات الاقليمية ،2009م.
- 23. لكبيرة التونسي ، الأسرة والمدرسة قطبا تعزيز الهوية الوطنية في نفوس النشء ، جريدة الاتحاد الإلكترونية ،2013 م .
- 24. مأمون طربية ،علم الاجتماع في الحياة اليومية ،دار المعرفة ،بيروت: 2011 م.
- 25- مجدوب محمد بخيت، طرق التأثير على القيم الدينية في التلفزيون العربي، جامعة السودان للعلوم التكنولوجية، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية ،العدد الثاني فبراير 2011م.
- 26 .محمد بالراشد، التربية على المواطنة وثقافة التسامح ، قسم الدين وقضايا المجتمع الراهنة، مؤمنون بلا حدود للدراسات والابحاث ،2017 .
- 27 نين وسيلة ، دور المعلم في تتمية قيم المواطنة لدى تلميد التعليم المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة خيضر ، الجزائر :2013 م

معوقات الحرية الأكاديمية في ليبيا من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين – دراسة ميدإنية – جامعة مصراتة

إعداد: د.عفاف عبد الفتاح مصطفى

المقدمة

يمكن النظر إلى موضوع الحرية الأكاديمية كموضوع بحث جديد على مستوى ليبيا حيث لم توجد دراسات صريحة وواضحة حوله، مع إن غياب الحرية الأكاديمية سبب في ضعف إنتاج المعرفة العلمية وتطويرها، فأهمية الحرية الأكاديمية تكمن في توفير الجو العلمي المناسب للإبداع والمساهمة بفعالية في خدمة المجتمع، ذلك إن التراث النظري للموضوع يكشف عن وجود علاقة وطيدة بين البحث العلمي وتغيير الواقع وتحسين مستوى المجتمع من جميع جوإنبه والرقي به درجة في سلم الحضارة، فدأب الأستاذ الجامعي البحث عن الحقيقة؛ إلا قإنون الحرية الأكاديمية في المواثيق والقوإنين يحد بطريقة ما من تحقيق هذا الهدف، وهو ما يشغل بال المجتمع الأكاديمي في بعض الجوإنب العادية وفي غيرها من المجالات التي لا يسمح بطرقها ربّما، فكيف يمكن للحرية الأكاديمية إن تكون كمدخل للإبداع العلمي في ظل هذه الظروف؟ بل كيف يمكن للأستاذ من التعبير عن رأيه ومناقشة الأفكار في ظل وضع متأزم؟. ما هو واقع الحرية الأكاديمية وما هي معوقاتها؟ هل توفر الجامعة ضمإنات تيسر أداء الأستاذ الجامعي؟

تعإني الجامعة الليبية كغيرها من وجود عدة مشكلات أو عقبات أمام تطورها ويتجلى ذلك في عدة مظاهر ومشكلات متعلقة بالجإنب (المادي، العلائقي، الأكاديمي)، هذه الأخيرة أكثر خطورة لدحضها لمهمة التعليم الجامعي بالأساس، مع الإشارة إلى مدى الحاجة إليها ونقصد بالمجال الأكاديمي كل مل يتعلق بالبحث العلمي والتدريس ووظيفة الأستاذ الجامعي على وجه الخصوص، وفي هذا الصدد أشارت عدة دراسات متقدمة كدراسة سورطي إن الحرية الأكاديمية تعإني من عدة مشكلات وقد ساهم في بروزها

أسباب إما سياسية أو تاريخية أو اجتماعية مما ترتب عنه آثار سلبية أهمها ابتعاد الجامعي عن الإبداع العلمي، كما كشفت دراسة محافظة وطناش وسورطي (ندى عبد الرحمن عبد العزيز أبو حميد، 2007 ، صفحات متفرقة)، عن ضعف ممارسة الأساتذة للحرية الأكاديمية وإنهم يمارسون نوعًا من الحرية وفقًا لاجتهادهم الشخصي، كما يعتقد آخرون منهم بوجود قيود إدارية على ممارسة الحرية الأكاديمية؛ كما أكدت دراسة الكيلإني وعدس من جهتها بإن أعضاء هيأة التدريس في الجامعات العربية يتمتعون بحرية التدريس، في حين لا تتوفر لهم حرية إجراء البحوث العلمية ونشرها بالنظر لمواضيعها تحديدا.

وقصد استكشاف هذا الواقع تأتي الدراسة الحالية لتطرق باب السؤال عن الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعة الليبية وكيف يمكن في ضوء هذا الوضع توفير ضمإنات نقلل من العوائق والمخاطر المحتملة؟

أسئلة الدراسة:

- ما هي معوقات الحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما هي الآليات المقترحة لتفعيل مفهوم الحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ - هل للحرية الأكاديمية مخاطر من وجهة نظر عينة الدراسة؟
 - هل هناك ضمانات للحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

قد تسهم هذه الدراسة عمليا بالكشف عن جإنب مهم من الجوإنب الخاصة بالأستاذ الجامعي والمتمثل في تقييم الوضع الراهن للحرية الأكاديمية، حيث لا شك يسهم ذلك في تقديم تصور واضح حول مدى شعور عينة الدراسة بتوفر البيئة الجامعية التي تسهم في تعبيره عن آرائه دونما قيود وفهم تصوراته لضمإنات الحرية الأكاديمية وأبرز معوقاتها، ومنه العمل على تعديل التصورات الخاطئة واستبدال المشاعر السلبية إن وجدت بأخرى إيجابية وتعزيز المفاهيم الإيجابية من جهة أخرى.

من الناحية العلمية :تعتبر استكمالا لجهود الباحثين في ذات المجال وإثراء للدراسات

المشابهة وذلك بمدها نتائج واقعية مستمدة من الفئة المعنية بالموضوع مباشرة؛ كما تفيد في زيادة دعم قضايا حرية البحث والتدريس والنشر.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على متغير الحرية الأكاديمية (المفهوم، الممارسات، المعوقات والمخاطر، الواقع، الآليات.)

الحدود المكانية :جامعة مصراتة.

الحدود البشرية: أساتذة كلية الآاداب.

الحدود الزمإنية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال شهري 5و 6من سنة 2017.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الحرية الأكاديمية" :هي حق ذاتي يلتزم به الأستاذ الجامعي في البحث والتدريس والنشر واتخاذ القرار دونما تشديد من الخارج بما يؤهله للإبداع العلمي وصون المجتمع والرقي به أعلى المراتب."

الدراسات السابقة:

1- دراسة سكران :) 1983) هدفت إلى التعرف على مظاهر الحرية الأكاديمية اللازم توفرها لدى أعضاء هيأة التدريس في الجامعات المصرية، وعلى أهم القرارات الجامعية اللازم مشاركتهم في اتخاذها، إضافة إلى مظاهر الإضرار بالحرية الأكاديمية، وأهم الضمإنات اللازمة لحمايتها، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمّها :

من مظاهر الإضرار (التدخل في اتخاذ القرار الجامعي، الحرمان من المشاركة في اتخاذه، عدم المشاركة في اختيار القيادات الجامعية، تقييد حرية التعبير عن الرأي في التدريس والبحث، ممارسة الضغوط على الجامعيين بسبب آرائهم، تقييد حرية نشر البحوث، الحرمان من المشاركة في مناقشة المجالس الجامعية، عدم المساواة في الحكم على العمل العلمي، الحرمان من المشاركة في اللجإن العلمية.) من - الضمانات)

الإنتخاب الحر المباشر للقيادات الجامعية، الاعتراف الرسمي بحرية البحث والتدريس، حرية اتخاذ القرار الجامعي، تحسين الظروف والأوضاع السياسية والمالية للجامعيين، إنشاء الاتحادات والنقابات الجامعية، شيوع المناخ الديمقراطي في المجتمع، وجود خطة قومية للبحث العلمي، رفع الوعي الاجتماعي بأهمية الحرية الأكاديمية والبحث العلمي، تمتع الأكاديميين بالحصائة في البحث العلمي والتدريس، التعديل المستمر في اللوائح الجامعية()محمد سكران، (1983

2- دراسة سوزان : Susan, 1985) (بينت فيها إن الحرية الأكاديمية ليست حرية مطلقة وهي

تتميز بإن الضغوط التي تمارس عليها تكون أقل من غيرها، لإن طبيعة الأشياء في الجامعة تتسم بالنظريات العامة؛ وتعتقد إن العقد الدائم لعضو هيأة التدريس يعطيه نوع أ من الحصانة والدافع، وترى إن الحكومة والقطاع الخاص لا يشكلإن خطر أ على الحرية الأكاديمية أكبر من خطر المدرسين إنفسهم على هذه الحرية إذا أساؤوا استخدامها بالتنافس على المراكز الإدارية والمناصب الأكاديمية (محمد خطايبة وراتب السعود، 2011، ص (. 575

5- دراسة ستروم: Strohm, 1986) (تناولت تقرير الأخطار التي تواجه الحرية الأكاديمية، التي توصلت إليها جمعية أعضاء هيأة التدريس الأمريكية في مؤتمرها المنعقد بواشنطن 1985) وقد أورد عدد أ من الملاحظات منها (:الدقة الأكاديمية، والضوابط الحكومية للحريات الأكاديمية، والتعيين العشوائي، والضغط على الجامعة لقبول أشخاص معينين، ومراجعة سيرة الحياة العملية للمدرسين الحاصلين على عقود طويلة أو دائمة)وقد بين إن مثل هذه المراجعة تجعل المدرس يخشى الفصل، أو التقدم للترقية مما يجعله مسالم أ يخشى غضب الإدارة، ولا يظهر أية آراء لا ترضى عنها الجامعة، كما خلص إلى إن الجمعية أوصت بإن يكون شعار كل مدرس جامعي في فهم الحرية الأكاديمية تعريف أينشتين وهو:

"حق كل أكاديمي في البحث عن الحقيقة، وحقه في نشر وتعليم ما يعده حقيقة ("محمد

خطايبة وراتب السعود، 2011 ، ص(. 575

4- دراسة كليكسمن : Clicxmen, 1986) (بعنوان " سياسة الإنفتاح في الجامعات والحرية

الأكاديمية الفردية "، وأشارت إلى إنه قد يعبر المدرس أحيانا عن آراء مناهضة لفلسفة الجامعة التي يعمل بها ويضطر إلى إنتقادها مُتستّرا وراء حريته الأكاديمية، ولكن الجامعة لا يمكن إن تقف مكتوفة الأيدي وذلك لإن الجامعة تعتمد على المجتمع أو الدولة في وجودها ودعمها المادي والمعنوي، وإن الجامعة يجب إن تتعاون مع الآراء التي تنطلق من الداخل وتطالب بالإصلاح، وإلا فإن متنفس المدرسين سيكون خارج الجامعة؛ ودلت النتائج إلى إن الحرية الأكاديمية التي تمارس من مدرسين يحترمون مهنتهم ويحترمون الحقيقة والعلم ولا يدعون هذا الحق مدخلا لتحقيق مآرب شخصية أو إيدولوجية أو سياسية(دإنا لطفي حمدإن، 2008 ، ص_(. 45

5- دراسة حمادة:) 1989 (هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الحرية الأكاديمية للتعليم الجامعي، وأهم المظاهر التي تدل على توفر الحرية الأكاديمية ومدى توفر تلك المظاهر في جامعة الكويت، إضافة إلى الأخطار التي قد تترتب على وجود الحرية الأكاديمية ومدى حاجتها إلى الضبط لحفظها من تلك الأخطار ومن أهم النتائج:

- ترتب على وجود الحرية الأكاديمية في الجامعة عدد من الأخطار مرتبة كالتالي: (استغلال بعض أعضاء هيأة التدريس للثقة التي توفرها لهم الحرية الأكاديمية في نشر مبادئ تتناقض مع المبادئ الأساسية للمجتمع أو استغلالها من خلال التلاعب بأعمال الامتحإنات، استغلال الإدارة الجامعية مبدأ استقلالية الجامعة في فرض وجهات نظرها) كما إن الحرية الأكاديمية لا ينبغي إن تكون مطلقة، ولا بد من وجود لوائح تعمل على ضبطها (حمادة، (. 1989

6- دراسة سنبل :)1994 (هدفت الدراسة إلى تحديد مدى مشاركة عضو هيأة التدريس بجامعة أم القرى في صناعة القرار الجامعي والعمل على تشخيص أهم العوائق التي

تؤدي إلى إحجام عضو هيأة التدريس عن المشاركة في صنع القرارات الجامعية، وأسفرت على إن من أهم العوائق التي تؤدي إلى إحجام أعضاء هيأة التدريس عن المشاركة في صنع القرارات الجامعية، ميل إدارة الجامعة إلى أسلوب المركزية وحجب بعض المعلومات المتعلقة بكثير من القرارات عن أعضاء هيأة التدريس في الجامعة، وعدم وجود قنوات معروفة لصنع القرار واحتكار القرارات من قبل الذين يشغلون مناصب إدارية K وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل مشاركة عضو هيأة التدريس في صنع القرار الجامعية (فائقة عباس سنبل،. (1994

دراسة على: (1994) هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر الحرية الأكاديمية في الجامعة على مستوى القسم ثم الكلية وإبراز علاقة الجامعة بالدولة والكشف عن معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية داخل الجامعة وكإن من أهم نتائجها :معوقات الحرية الأكاديمي القهر السياسي، التبعية، البيروقراطية الإدارية، التطرف المالي، الاختلال القيمي، النمطية، الإخلال بحق تكافؤ الفرص في تولي الوظائف الجامعية ()عبد الكريم أحمد بدران وعمر بدران، 2005 ، ص 106

7- دراسة كيث: Keith,1997) (بعنوان " مواقف أعضاء هيأة التدريس تجاه الحرية الأكاديمية " حيث وجهت سبعة أسئلة لأساتذة من خمس جامعات خاصة وكإن من نتائج الدراسة إن أعضاء هيأة التدريس لا يرون خطرًا كبيرًا وتهديدًا على الحرية الأكاديمية في جامعاتهم، بل كإنوا يشعرون إن حرياتهم الأكاديمية خاضعة لحماية جيدة، حيث أظهروا ثقة عالية بإنفسهم كحماة للحرية الأكاديمية ومدافعين عنها (Kent M. Keith,1997,p3

8-دراسة براون: Browyn, 2004) (هدفت إلى التعرف على كيفية التعامل مع التغيرات الثقافية والإدارية الحاصلة في الجامعات الأمريكية في مجال إطلاق الحرية الأكاديمية لدى المدرس في التعبير عن أفكاره وآرائه، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك حاجة إلى إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوة الثقافية بين

المؤسسة وبين الأستاذ الجامعي بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيأة التدريس، كما إن تحقيق مبدأ استقلالية أعضاء هيأة التدريس سيعمل على تعزيز الحرية الأكاديمية لدى الفرد، كما إن تصورات الأفراد حول الإدارة المشتركة وأهمية القرارات الأكاديمية سوف تساهم في تسهيل التغيير في أوضاع التدريس لدى الكليات الجامعية(فايز على الأسود ومحمود عبد المجيد عساف، 2014، ص(. 70

8- دراسة جودل : ,Goodell (هدفت إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى

أعضاء هيأة التدريس، وهل يعتبرون الحرية الأكاديمية مظهرًا هامًا من مظاهر التعليم العالي، إضافة إلى التعرف على مدى وجود أي تهديدات تهدد حريتهم الأكاديمية، وعن مدى وجود علاقة بين الحرية الأكاديمية والتثبيت في الخدمة، وأشارت أهم النتائج إلى إن: يواجه أعضاء هيأة التدريس عددًا من التهديدات التي تهدد حريتهم الأكاديمية والتي تتبع إلى حد كبير من داخل المؤسسة الأكاديمية، كما يعتبر التثبيت في الخدمة أحد أهم وسائل حماية الحرية الأكاديمية من خلال ضمإنهم لوظائفهم ,el, Zachary, Grant (2005Good

9- دراسة أبو حميد: (2007 (هدفت إلى معرفة الوضع الراهن والعوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية وبعض آليات تفعيلها، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن الوضع الراهن كإن متوسطا بشكل عام وإن هناك عدة عوامل تحد من الحرية الأكاديمية، واقترحت جملة من الآليات لتفعيلها (ندى عبد الرحمن عبد العزيز أبو حميد، 2007 ، 6 - 4 (.

إجراءات الدراسة الميدإنية:

المنهج :تم استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة حيث يبحث في الوضع الراهن للظاهرة محل البحث، وتحديدا الأسلوب الاستكشافي بطرح عدة تساؤلات والإجابة عنها. المجتمع وعينة الدراسة: يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع أساتذة كلية الآداب بجامعة مصراتة والبالغ عددهم154أستاذا خلال السنة الجامعية) 2017 حيث قامت

الباحثة بتوزيع 102 إستمارة بحث ولكن لم يستجب فعليا سوى (37) أستاذا وهذا ما كشف لنا إشكالا في تفاعل العينة مع موضوع الدراسة، وعليه فإن هذا النوع من المعاينة هو ما اصطلح عليه بالعينة الميسرة أو المتاحة حيث يساعد هذا النوع من العينات على جمع المعلومات الاستكشافية، يشير الجدول (1) إلى توزع عينة الدراسة تبعا لمتغير الأقدمية والرتبة العلمية والتخصص العلمي حيث توزعت على مختلف المستويات بنسب متفاوتة.

أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب

		ä							
المجموع	محاضر مساعد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	القسم العلمي			
30	5	8	11	4	2	اللغة العربية			
35	21	9	4	-	1	اللغة الإنجليزية			
13	2	3	7	1	1	الفلسفة			
20	9	4	5	1	1	التاريخ			
12	3	6	2	_	1	علم النفس			
8	3	2	3	_	_	علم الاجتماع			
10	6	3	×	_	1	اللغة الفرنسية			
6	3	2	×	-	I	الجـغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية			
11	4	2	4	1	I	التربية			
4	3	1	-	-	-	المكتبات والمعلومات			
2	1	_	1	_	-	السياحة والآثار			
1	_	1	-	_	-	اللغة الإيطالية			
2	_	1	1	_	-	الصحة النفسية			
154									

أداة الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة فقد اعتمدت على طرح أسئلة مفتوحة شملت جوإنب الدراسة الحالية وأبعادها تبعا لما اتفق عليه في الدراسات السابقة والإطار النظري، ثم قامت الباحثة بتصنيف استجابات عينة الدراسة التي تم تدوينها على الإستمارة بعد كل سؤال وتصنيفها في مجموعة مؤشرات تبعا للمعنى والدلالة المرادف لما ورد في التراث النظري الخاص بجوإنب كل سؤال وهي المعروضة في الجداول الخاصة بالنتائج.

إجراءات الدراسة :تم إعداد أداة الدراسة بعد مراجعة أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، وبعد الحصول على عدد أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب من مكتب أعضاء هيأة التدريس بالكلية تم توزيع أداة الدراسة على العينة المحددة لكن لم يستجيب فعليا إلا ما نسبته (26.81 %)

الأساليب الإحصائية :أعتمدت على التكرارات والنسب المئوية في تحليل استجابات عينة الدراسة على الأسئلة المطروحة.

نتائج الدراسة:

المحور الأول :معوقات الحرية الأكاديمية

تحليل النتائج: ينص التساؤل الأول عما يلي :ما هي معوقات الحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل تم رصد استجابات العينة على شكل تكرارات ونسب مئوية بعد تحديد المعوقات، والنتائج مدونة في الجدول الموالي:

جدول رقم: 02 التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول معوقات الحرية الأكاديمية

ול	ل التقافية نعليمية		عامل تصادي		القانوني	العامل		العامل الإجتماعي		العامل	العامل السياسي والأمني		المحور
•.	%	ك	%	ك	%	<u> </u>	%	<u>5</u>	%	ك	%	<u>4</u>	معوقات
ٺ	72.97	27	29.72	11	24.32	09	16.21	06	2.70	01	13.51	05	الحرية الأكاديمية

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه إلى إن نسبة % 72,97) (من أفراد عينة الدراسة يرون إن أكبر معوقات الحرية الأكاديمية هو عامل داخلي بالأساس والمتمثل في العامل الثقافي والتعليمي وترتب بعده العامل الإقتصادي بنسابة)% 29,72 (ثم ترتب ثالثا العامل القإنوني بنسابة) % 24,32 (ويليه العامل الاجتماعي بنسابة)% 16,21 (فالعامل السياسي والأمني) % 13,51 (وأخيرا ترتب العامل الديني بنسبة (% 2,70 (وهنا يتضح لنا إن العامل الداخلي (الثقافي والتعليمي) والمتمثل في (رقابة الإدارة ومركزية السلطة، كثرة مهام الأستاذ، تقديم المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة:سوء التسيير، غياب تخصصات هامة، تكوين الباحث، الجهل بالمفهوم)، كلها عوامل تعيق بدرجة كبيرة ممارسة الحرية الأكاديمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بحيث ترافق كل ما يتعلق بصفة - مباشرة بوظيفة الأستاذ من تدريس وبحث؛ فالحرية -الأكاديمية تتطلب المرونة في ممارسة جميع وظائفها وعلى المستويات الوظيفية المختلفة، فمتى ما مارست الإدارة الجامعية تفويض السلطات بطريقة فعالة ساهمت في تشكيل مجال أرحب للحريات الأكاديمية داخلها، حيث توصلت دراسة سنبل إلى إن البعد الأكاديمي يعتبر من أكثر الأبعاد التي يشارك عضو هيأة التدريس في صناعة قراراته مقارنة بالبعدين الإداري والمالي، ومن جهة ثانية فإن من أقل القرارات الأكاديمية التي يشارك فيها أعضاء هيأة التدريس ما يتعلق بتحديد الرحلات العلمية التي تقيمها الجامعة وتحديد العبء التدريسي لكل عضو، وتحديد أعداد الطلاب الملتحقين بالقسم، وتحديد

وسائل وطرق حديثة في تقييم الطلبة، أما أقل القرارات الإدارية التي يشارك فيها أعضاء هيأة التدريس ما يتعلق بالمشاركة في تعيين أعضاء هيأة تدريس الجدد، والقرارات المتعلقة باللوائح والقوانين والتنظيمات لتحديد المكافآت الطلابية، وابداء الرأى فيما يتعلق ببداية ونهاية العام الدراسي والإجازات، وأقل القرارات المالية التي يشارك فيها أعضاء هيأة التدريس ما يتعلق بتوفير الأدوات المكتبية وصيانة وتجديد المباني، وتحديد مصروفات الإنشطة السنوية التي تقيمها الجامعة وتحديد ميزانية الكلية، وتحديد ميزانية تجهيز القاعات الدراسي. كما إن من أهم العوائق ميل إدارة الجامعة إلى أسلوب المركزية وحجب بعض المعلومات المتعلقة بكثير من القرارات عن أعضاء هيأة التدريس في الجامعة، وعدم وجود قنوات معروفة لصنع القرار واحتكار القرارات من قبل الذين يشغلون مناصب إدارية، تتفق هذه النتيجة مع دراسة على التي كشفت عن إن من معوقات الحرية الأكاديمية (غياب البوصلة المجتمعية، القهر السياسي، التبعية، البيروقراطية الإدارية، التطرف المالي، الاختلال القيمي، النمطية، الإخلال بحق تكافؤ الفرص في تولى الوظائف الجامعية.) تعتمد الجامعات على نظام التعيين للقيادات الجامعية بدلا من الإنتخاب الحر الذي يشكل عاملا يحد من الحرية الأكاديمية بدرجة كبيرة، حيث اتفقت دراستا طنش وحمادة على اعتبار الإنتخاب الحر للقيادات الجامعية أحد أهم مظاهر الحرية الأكاديمية، وتوصل عباد الكريم وعمار بدران إلى إن الإنتخاب الحر للقيادات الجامعية يتيح تقدير الأعضاء للعضو المنتخب، أما دراسة سكران فقد أكدت على إن عدم مشاركة أعضاء هيأة التدريس في اختيار القيادات الجامعية يعتبر من أهم مظاهر الإضرار بالحرية الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادة التي توصلت إلى غياب بعض مظاهر الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت وأهم هذه المظاهر حرية الأقسام في اختيار رؤسائها.

إضافة إلى ضعف تكوين الباحث حيث يعد عاملا من العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية في نشر الأكاديمية في الجامعات، إذ قد يؤدي ذلك إلى سوء استغلال الحرية الأكاديمية في نشر مبادئ تتناقض مع مبادئ المجتمع والدين والإنشغال بأمور خاصة بعيدًا عن العمل

الأكاديمي، حيث أوضح حمادة إن ضعف الإعداد الأكاديمي لعضو هيأة التدريس قد يترتب عليه الاستغلال السيئ للحرية الأكاديمية.

كما يعتبر ضعف تمويل البحث وعدم مرافقة دور النشر للبحث، من أهم مظاهر العامل الاقتصادي التي تحد من الحرية الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة، ذلك إن تمويل البحث العلمي يشكل إحدى أهم التحديات التي تواجه المشتغلين بتطوير البحوث عالمياً، بحيث تشير بعض الإحصائيات إن مجمل إنفاق الدول العربية على البحث العلمي يتراوح مابين (% 0.1 و) % 0.2 من مجموع الدخل الوطني الخام لهذه الدول وترى بعض الإحصائيات الأخرى بإن النسبة الحقيقية تمثلت في) (% 04 مقارنة بجزيرة كوبا التي تنفاق لوحدها ما نسبته) % 1.3 (واليابإن) (%3 من دخلها الوطني عبد الله كبار، 2014، ص(. 302)

ولقد ذكر تقرير التنمية العربي وبعض الدراسات إلى إن النتائج الإحصائية لبعض مؤشرات الإنتاج المعرفي لعدد من بلدإن العالم فيما يتعلق ببعض بلدإن العالم، أو فيما يتعلق بعدد العلماء العاملين في مجال البحث العلمي وعدد براءات الاختراع فضلاً عن عدد الكتب المنشورة، إلى إن هناك فارق كبير بين الإنتاج المعرفي في دول العالم مقارنة بليبيا خصوصا وبالعالم العربي عموماً؛ وإن هناك فقراً شديداً في إنتاج الكتاب في البلدإن العربية مقارنة بعدد السكإن.

كما كشف تقرير التنمية الإنسانية العربية) 2003 (عن جملة من المظاهر والنتائج أهمها:

إنتشار مجموعة من القيم السلبية أثرت على الإبداع وأفرغت المعرفة من مضمونها النتموي والإنساني حيث ضاعفت القيمة الاجتماعية للعاام والمتعلم والمثقف وأصبح الثراء والمال هو القيمة العليا بغض النظر عن وسائل تحقيقه وأدى ذلك كله إلى قتل الرغبة في الإنجاز والسعادة والإنتماء وساد الشعور باللامبالاة والاكتئاب ومن ثم ابتعاد المواطنين عن المساهمة في إحداث التغيير المنشود في الوطن رغم الزيادة في عدد البحوث العربية إلا إن النشاط البحثي العربي ما زال بعيداً عن عالم الابتكار، فهناك زيادة ملموسة في

العقود الثلاثة الماضية بلغ معدّلها السنوي)% 10 (إلا إن هذه الزيادة تعد متواضعة مقارنة بما حققته بعض الدول النامية كالبرازيل والصين ، و كوريا، ولا يتجاوز ما تنفقه الدول العربية على البحث والتطوير)%2 (من الناتج القومي في حين تتراوح النسب في البلدإن المتقدمة بين)% 5,2 (و (%5 (ويأتي %) 89 (من هذا الإنفاق من مصادر حكومية وتساهم القطاعات الإنتاجية والخدمية بنحو %) 3 (فقط مما يدل على غياب الوعي المجتمعي بضرورة دعم العلم والعلماء.

لم يتجاوز ناتج الكتب في البلدإن العربية)% 1,1 - (من الإنتاج العالمي رغم إن العرب يشكلون)% 5 (من سكإن العالم وعلى الرغم من وجود) 284 (مليون عربي يتحدثون اللغة العربية فلا تتراوح النسخة المطبوعة من أي رواية أو مجموعة قصص قصيرة (3000) نسخة، ويواجه المبدعون العرب قلة عدد القراء لارتفاع معدلات الأمية وضاعف القدرة الشرائية، أما الناشرون العرب فيجدون صعوبة بالغة في توزيع الكتاب الصادرة من بلد عربي إلى بقية البلدإن العربية لأسباب متعددة.

يعتبر – عدم توفر المتطلبات الأساسية اللازمة لإنجاز البحوث العلمية من العوامل التي تحدمن الحرية الأكاديمية بدرجة كبيرة في الجامعة، فحرية البحث العلمي تتطلب توفير عدد من الضروريات لإنجاز الأبحاث العلمية وتسهيل إجراءات نشرها وتفعيل المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية.

قامت منظمة – اليونسكو خلال الفترة من عام 1995) / (1990 بحملة واسعة لدراسة وتحليل التحديات التي تواجه التعليم العالي في علاقته بعالم الشغل؛ وخلصت إلى ضرورة وأهمية عقد تحالفات وقيام شراكات بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المجتمعية الأخرى (مفهوم الجامعة المنتجة ()أشغال الملتقى الوطني "آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، 2012 ، ص. (277

كما إنه من - المؤكد بإن قوة الإرادة السياسية هي الدافع الحاسم لتنشيط ودعم البحث العلمي لتطور أي دولة من الدول، ولا شك بإن الدول الغنية والصناعية تعي ذلك جيدًا لذلك نجد بإن الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتي غدة إنتصارهما على ألمإنيا

النازية سارعتا الاقتسام مجموعة العلماء الذين كإنوا تحت تصرف " هتار " وبطبيعة الحال فإن اكتشافات هائلة وانجازات رائعة تمت على أيدي هؤلاء العلماء.

كما إن – لإرادة أفراد المجتمع من أجل النهوض بالعلم والمعرفة دورًا حاسما للغاية، فهادف الأبحاث الجادة يكمن في دراسة المشكلات التي تعترض الأفراد، وإيجاد حلول ناجعة لها بما يعود بالفائدة على الشعوب والمجتمعات على حد سواء، لذلك فإن مجتمعا مطالب ببناء جسر من الثقة بينه وبين مجتمع العلماء والباحثين، فالثقة في النتائج المحصل عليها من طرف البحوث الميدإنية، واحترام توجهات العلم وقواعده المنهجية الصارمة لا يتأتى إلا بإحياء ثقافة احترام جهود الممارسين للعلم، وتقدير إسهاماتهم والعمل على الإنتفاع بالاكتشافات التي تم التوصل إليها وكذا تعميم الوعي المستثير بالفكر العلمي، لإن شرعية العلم والعلماء الذين يشكلون أقلية داخل المجتمع إنما تستمد من مؤازرة الجماهير للحقائق العلمية وتبنيهم لها في الواقع المعاش، كما إن تبني هذه الأفراد (عبد الله كبار، 2014 ، ص. (307

ولا شك بإن للجامعة مسؤولية اجتماعية بالإضافة إلى المسؤولية العلمية، وقد خصص إعلان دار السلام عإن الحرية الأكاديمية المسؤولية الاجتماعية للأكاديميين، وهي إن ممارسة حقوقهم مشروطة بعدم إضرارهم بحقوق الآخرين، والتزامهم بغارس روح التسامح تجاه أصحاب وجهات النظر المختلفة، وبما إن البحث العلمي يرتبط بحاجات المجتمع، فلابد من وجود محاذير على الأبحاث التي تضر بالمجتمع مثل الأبحاث المدمرة للبيئة والحياة الإنسانية أو التي ترتبط بإنشطة محرمة أو تشجع على استخدام العنف.

ولا شاك بإن الحرية الأكاديمية وضعت للقيام بمهام والتزامات أكاديمية واجتماعية معينة قوامها العمل من أجل إنتاج البحث العلمي الأصيل، والعمل على النهوض بالمجتمع المحلي والإنسإني ككل، وبالتالي لا يمكن استغلالها والإنحراف بها عما وضعت له وهو العمل من أجل الصالح العام؛ فالحرية الأكاديمية لها دورها الاجتماعي الذي يحتم على الجامعة إن تعمل من أجل النهوض بالمجتمع، في مقابل إن يزودها المجتمع بالدعم

المادي والمعنوي الذي يساعدها على القيام بمهامها وحماية حريتها وحرية أعضائها، فالحرية تتحمل معنى الوفاء للمجتمع الذي تعمل فيه، وبالتالي ليس ثمة تخوف منها في المجتمعات إذا فعلت بطريقة سليمة (ندى عبد الرحمن عبد العزيز أبو حميد، 2008، ص(. 45

ويعتبر العامل الديني من العوامل التي أثرت ولا زالت تؤثر في الحرية الأكاديمية، فالعلاقة بين تسبيس الدين في المجتمع وإنتهاك الحريات الأكاديمية علاقة طردية، ويقصد بتسبيس الدين، إما اتخاذ الدين كمرجعية سياسية، أو تبني جماعات أيديولوجية سياسية تتخذ من الدين مرجعيتها الأساسية، ويتضح ذلك في معظم الديإنات، فعندما أصبحت المسيحية الدين الرسمي لدول أوروبا الغربية بدأت سلسلة إنتهاكات الحريات الأكاديمية؛ وعندما قويت سلطة الكنيسة هاجمت بعض الجامعات وأجبرتهم على عدم تدريس نظرية داروين أو العمل على تدريس النظرية الدينية بما فيها؛ أما ما يتعلق بالدين الإسلامي فهو دين يحض على استخدام العقل، ويدعو إلى التدبر والتفكر، وكإن المعتزلة هم رواد النظر لعقلي في الإسلام، ورفعوا رايات الحرية التي ترعرعت في ظلها الحضارة الإسلامية (دى عبد الرحمن عبد العزيز أبو حميد، 2008 ، ص (. 44

المحور الثاني : آليات تفعيل مفهوم الحرية الأكاديمية

تحليل النتائج: ينص التساؤل الثاني عما يلي :ما هي الآليات المقترحة لتفعيل مفهوم الحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل: رصد استجابات العينة على شكل تكرارات ونسب مئوية بعد تحديد الآليات، والنتائج مدونة في الجدول الموالي:

جدول رقم(: 03 (التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول آليات تفعيل مفهوم الحرية الأكاديمية

العيا ن=7	إعداد لجنة خاصة بتنظيم الحرية الأكاليمية		إعادة النظر في بعض القوانين وسن أخرى		المشاركة في صنع القرارات وتشجيع المبادرات		تشجيع العمل الغمي والبحث		توفير الحصانة للأساتذة		المحور
	%	ك	%	설	%	ك	%	<u>3</u>	% 설		آليات تفعيل مفهوم
	18.91	07	21.62	08	35.13	13	45.94	17	16.21	06	الحرية الأكانيمية

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه إلى إن نسابة)% 45,94 (من أفراد عينة الدراسة يرون إن من أهم آليات تفعيل الحرية الأكاديمية يكون من خلال تشجيع البحث العلمي وكل ما له صلة به ، وترتب بعده السماح بالمشاركة في صنع القرار وتشجيع المبادرات بنسبة (35,13%) ثم ترتب ثالثا العامل القإنوني بإعادة النظر في بعض القوانين وسن أخرى بنسبة) %21,62%) ويليه آلية اعتماد لجإن خاصة بتنظيم الحرية الأكاديمية بنسبة (\$18,91%) وأخيرا ترتب مقترح توفير الحصانة للأستاذ بنسبة (. % 16,21%)

مناقشة النتائج:

بالنسبة لوضعية البحث العلمي في ليبيا نلحظ إنه رغم وجود عدد لا بأس به من المختصين فإن نتائج البحوث تبقى غير مشجعة كما إنها لا تجد طريقًا لإعلام الآخرين بنتائجها، كما إن براءات الاختراع تبقى مخيبة للآمال المنشودة؛ كما يلاحظ عدم وجود إستراتيجية وطنية واضحة المعالم للبحث والتطوير للقيام بنهضة صناعية وتكنولوجية على غرار تجربة كوريا الجنوبية، كما إنه لحد الساعة لم تكتسب ليبيا معاهد للبحث والتطوير ذو سمعة عالمية (عبااد الله كبااار، 2014 ، ص) 304 ، هذا الوضع هو ما دفع عينة الدراسة لاقتراح تشجيع البحث العلمي حتى يتخذ مكإنته اللائقة به .

ويرى أفراد عينة الدراسة إذن بإن تفعيل مشاركة الأساتذة في صنع القرارات الجامعية هو المقترح الثاني الذي يمكن من تفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعة، وتكمن أهمية هذا المقترح في إن أفراد عينة الدراسة يؤمنون بأهمية مشاركة الأساتذة في صنع القرارات

لإنهم هم الأجدر والأعلم بأقسامهم خاصة، ويملكون من الخبرة والكفاءة ما يمكّنهم من دعم هذه القرارات، إضافة إلى إن مشاركتهم تلك تعني إن تكون ملزمة لهم؛ تتفق هذه النتيجة مع توصيات دراسة سنبل حول ضرورة تفعيل مشاركة أعضاء هيأة التدريس في صانع القرار الجامعي، ودراسة سكرإن التي أكدت بإن حرمإن أعضاء هيأة التدريس من المشاركة في اتخاذ القرار الجامعي والمناقشة في المجالس الجامعية من أهم مظاهر الإضرار بالحرية الأكاديمية.

تحتاج الجامعة من وجهة نظر أفراد الدراسة إلى إعادة النظر في بعض النصوص القإنونية لتمكين الحرية الأكاديمية فيها.

لقد اعتبر أفراد عينة الدراسة بإن منح نوع من الحصائة الأكاديمية للأساتذة أحد المقترحات التي من شإنها تفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعة، فإذا تعارض العلماء إلى شيء من الضغط أو الأذى وجدوا إنفسهم في جو لا يشجعهم على التصريح بما توصلوا إليه من نتائج،وضعت الفائدة منهم وتحولوا إلى تبع بعد إن كإنوا قادة مرشدين .. وعليه فالشرط الأساسي لممارسة الحرية الفكرية هو الشعور بالحصائة القإنونية واستمداد القوة والصلابة من ذلك الشعور (رياض عزيز هادي، 2010 ، ص .) 71 حيث إن ممارسة الأستاذ لحريته الأكاديمية تحتاج لبعض الضمإنات، فإنه يقابلها عدد من الالتزامات باعتباره عضوًا في المجتمع الأكاديمي، حيث أوضح سكران في دراسته عددًا من هذه الضمإنات أهمها الإنتخاب الحر للقيادات الجامعية، الاعتراف الرسمي بحرية البحث والتدريس، الاعتراف الرسمي بحرية اتخاذ القرار الجامعي، إنشاء جمعيات واتحادات جامعية، تحسين الأوضاع المالية للجامعيين.)

المحور الثالث :مخاطر الحرية الأكاديمية

تحليل النتائج: ينص التساؤل الثالث عما يلي: هل للحرية الأكاديمية مخاطر من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل رصد استجابات العينة على شكل تكرارات ونسب مئوية بعد تحديد المخاطر، والنتائج مدونة في الجدول الموالي:

جدول رقم :) 04 (التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول مخاطر الحرية الأكاديمية

ں لھا خاطر		على ي القرار		البحث	تعثر	, احترام لآخر			سىو ئا	تجاوز القوانين والأعراف السائدة(السرقة)		ىم في لور جتمع		المحور
%	(2)	%	أک	%	أک	%	أك	%	آک	%	[ك	%	[ك	مخاطر
13.51	05	2.70	01	2.70	01	16.21	06	18.91	07	43.24	16	2.70	01	الحرية الأكاديمية

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه إلى إن نسابة)% 43,24 (من أفراد عينة الدراسة يرون إن من أكبر مخاطر الحرية الأكاديمية يتحدد بتجاوز الأعراف والقوانين المعمول بها ، وترتب بعده سوء فهم للحرية الأكاديمية ذاتها بنسبة)% 18,91 (ثم ترتب ثالثا عدم احترام الآخر بنسابة) % 16.21 (ويليه الفريق الذي يرى إن ليس لها مخاطر بنسبة (13.51% (وأخيرا ترتب كل من تعثر البحث، كونها خطر على متخذي القرار ومعها في ذات الوقت كون الحرية مفيدة في تطور المجتمع وذلك بنسبة 2.70 (%

مناقشة النتائج:

يشير المبدأ العام في مجال الحريات وحقوق الإنسان إلى إن كل حرية مسؤولية والإنسان يتمتع بحقوقه وحرياته لغايات ضمان وجود مجتمع يرقى بحالة حقوق الإنسان، تعلو فيه الضمانات القانونية على كل خطاب، مانحة الأفراد المقدرة على التعبير والإبداع، والحركة والتفكير والاعتقاد وتكوين الجمعيات والأحزاب وحرية الاجتماع من حقوق تقود مسيرة الإبداع في المجتمع، وهذا يجعلنا نصل إلى نتيجة حتمية إن الحقوق كما تمنح امتيازات فإنها ترتب مسؤوليات، تقع على كاهل الفرد جراء ممارسته وتمتعه بهذه الحقوق وفي هذا الصدد لا بد لنا من التعمق في المسؤوليات الأخلاقية والقانونية الناجمة عان حرية الرأي والتعبير؛ وعليه يجب إن تستخدم حرية الرأي والتعبير لدعم وفائدة الآخرين من علومه ومعارفه وخبراته، فلا يمتنع عن التعبير عن آرائه والإفصاح عنها لحرمان الآخرين من

المنافع المترتبة على ذلك، علما إن التشريعات الدولية والوطنية ضمنت له الحفاظ على كل نتاجه الإبداعي من اختراعات ومؤلفات وكتب ورسومات ومقالات من خلال قوإنين تحمي براءة الاختراع وحقوق المؤلف والناشر وحماية العلامة التجارية وغيرها من القوإنين ذات العلاقة، وعليه يتوجب العمل على استخدام حرية الرأي والتعبير لدعم مسيرة حقوق الإنسإن التي منحات الإنسإن التمتع بهذا الحق، من خلال استخدام الأفكار وتوجيهها نحو دعم الحريات العامة ورصد الإنتهاكات، والعمل على نشر الوعي بين الأفراد بحقوقهم من خلال الكتابات المتنوعة ووسائل الإعلام المختلفة المرئية والمسموعة والمكتوبة (سعد على البشير، 2010، ص (. 49

أما (Richard K.B.etts) من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة فيرى بإن الحرية لها حدود ومسؤوليات ومعايير على المتمتعين به احترامها وعلى المدافعين عن الحرية الأكاديمية إن يدركوا بإن مصداقيتهم في هذا المجال هو باعترافهم بإن للحرية الأكاديمية حدود (رياض عزيز هادي، 2010 ، ص (49 وأوضح كليكس من في دراسته إن المدرس أحيإنا قد يعبر عن آراء مناهضة لفلسفة الجامعة التي يعمل بها، ويضطر لإنتقادها متستر ا وراء حريته الأكاديمية، ولكن الجامعة لا يمكنها إن تقف مكتوفة الأيدي أمام تلك المواقف، لعدة أسباب ؛ وخلاص إلى إن الحرية الأكاديمية هي التي تمارس من مدرسين يحترمون مهنتهم، ويحترمون الحقيقة والعلم، ولا يستغلون هذا الحق كمدخل لتحقيق مآرب شخصية أو أيديولوجية أو سياسية (محمد خطايبة وراتب السعود، 2011 ، ص(. 575 وترى سوزان إن الحكومة والقطاع الخاص لا يشكلإن خطر اعلى الحرية الأكاديمية أكبر من خطر المدرسين إنفسهم على هذه الحرية إذا أساءوا استخدامها بالتنافس على المراكز الإدارية والمناصب الأكاديمية؛ كما أشارت دراسة حمادة إلى إن الحرية الأكاديمية لا ينبغي إن تكون مطلقة بل لا بد من وجود لوائح منظمة؛ كما أشارت دراسة رضا وطاه من جهتهما إلى إن هناك جملة من القيود التي يمكن للجامعة إن تفرضها على امتيازات الأكاديميين منها إن لا تسمح لهم في استخدام حريته الأكاديمية خارج الحرم الجامعي، ولا تساير وراء هذه الحرية للنفع الشخصى وفي أمور خارجية عن

المجال التخصصي. وفي هذا الصدد يرى سيدني هوك) Hook, 1986,10 Sidney (

والبحث، بل هي مقيدة بتعليمات الجامعة ولوائحها.

المحور الرابع :ضمإنات الحرية الأكاديمية

تحليل النتائج :ينص التساؤل الرابع عمنا يلي :هال هناك ضمإنات للحرية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل رصد استجابات العينة على شكل تكرارات ونسب مئوية بعد تحديد الضمإنات المختلفة، والنتائج مدونة في الجدول الموالي:

جدول رقم(: 05 (التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول ضمإنات الحرية الأكاديمية

J		عدم وجود ضمانات		اقتران الحرية بمفهوم المسؤولية والتعاون		تعديل نظ بما يخد	الضمير المهني		المحور
ن	<u>ك</u> %		%	ك	%	<u>(5)</u>	%	<u>(5</u>	ضمانات الحرية
	35.13	13	5.40	02	27.02	10	18.91 07		الأكاديمية

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه إلى إن نسابة)%35,13 (من أفراد عينة الدراسة يرون إنه ليس هناك ضمإنات للحرية الأكاديمية وترتب بعده ضرورة تعديل نظام الرقابة بنسبة % 27,02 (ثم ترتب ثالثا العامل الشخصي باستخدام الضمير المهني بنسابة () \$18,91 وأخيرا اقترإن الحرية بمفهوم المسؤولية بنسبة (. % 5,40 (

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إن غالبية أفراد العينة يرون غياب ضمإنات للحرية الأكاديمية مع العلم إن حرية الرأي والتعبير تعد من الحريات الأساسية الهامة التي يجب إن تراعى في دولة تحترم حقوق الإنسإن، وحق حرية الرأي والتعبير يعني قدرة الإنسإن على تبني الآراء والأفكار التي يريدها دون أي ضغط أو إجبار إضافة إلى القدرة على التعبير عن هذه

الآراء باستخدام كافة الوسائل والأساليب، ومن أجال ضمإن ممارسة هذه الحرية لا بد من توافر شرطين أساسيين حسب (سعد علي البشير، 2010، ص) 93 وهما:

-غياب الموانع والقيود على السلوك أو النشاط المزمع القيام به.

-غياب التهديد الذي لا يستطيع أي شخص عاقل مقاومته.

ومن هنا نجد إن أهم ضمانة يجب إن يتمتع بها الشخص وهو يمارس حقه في التعبير عن أرائه ومعتقداته وتفكيره، إن لا يكون هنالك قيود تمنعه من ممارسة هذا الحق، لذلك لا بد من وجود حماية تشريعية يستند لها، وهذا ما يسمى بالحماية القانونية، أيضا لا بد من وجود نوع آخر من الحماية قائمة على عدم تعرض أي إنسإن لتهديد ووعيد، بغض النظر عن طبيعة ذلك التهديد جراء ممارسته لحقه في التعبير عن رأيه، وهذا يتطلب ممارسة هذا الحق في جو ديمقراطي، وفي هذا الإطار بينت دراسة ستروم إن مراجعة عمل المدرس تجعله يخشى الفصل، أو التقدم للترقية مما يجعله مسلم يخشى غضب الإدارة، ولا يظهر أية آراء لا ترضى عنها الجامعة، كما خلص إلى إن الجمعية أوصت بإن يكون شعار كل مدرس جامعي في فهم الحرية الأكاديمية تعريف أينشتين وهو ": حق كل أكاديمي في البحث عن الحقيقة، وحقه في نشر وتعليم ما يعده حقيقة ("محمد خطايبة وراتب السعود، 2011 ، ص. (576 ومن جهة أخرى حسب ما ورد في (رياض عزيز هادي، 2010 ، ص) 60 - 57 فقد نصت عدة مؤتمرات ومنها إعلان ليما بشإن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالى لعام (1988) على إن الحق في التعليم لا يمكن التمتع باه بصورة كاملة إلا في مناخ الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالى .. ويحمّل هذا الإعلان الدولة مسؤولية ضمان هذه الحرية الأكاديمية حينما نص على إن الدولة ملتزمة باحترام جميع الحقوق المدنية، والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الأكاديمي التي يعترف بها عهد الأمم المتحدة بشإن حقوق الإنسإن. ويتناول إعلإن ليم بشإن الحرية الأكاديمية بالتفصيل ضمإنات الحرية الأكاديمية حينما يؤكد على إن حماية هذه الحرية تكون بحماية عضو المجتمع الأكاديمي؛ ومن ناحية أخرى أكد إعلان ليما على عدم التدخل في عملية

التدريس بوصفها ضمإنة للحرية الأكاديمية، فضالا عإن ذلك فإن الإعلان أكد على تمتع جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي بالحرية في إقامة اتصالات مع نظرائهم في أي جزء من العالم، وكذلك الحرية في مواصلة تتمية قدراتهم التعليمية. أما إعلان مبادئ الحرية الأكاديمية وإشغال المناصب الصادر عام (1940) الذي أصدرته الجمعية الأميركية لأساتذة الجامعات فإنه أكد على ضمإنات الحرية الأكاديمية بحماية الأستاذ الجامعي إذ نصت الفقرة الخامسة منه على إنه لا يمكن إقصاء أو صرف الأستاذ الجامعي عن الخدمة إلا بعد أخذ قرار بذلك من قبل هيأة جامعية .. أما الفقرة السادسة من الإعلان فقد نصت على إنه يجب إن يكون تسريح الأساتذة من الخدمة لأسباب مالية متعلقة بإمكانات المؤسسة التعليمية وقائم على أسس صحيحة وأدلة صادقة وسند لا خداع فيه. وتضمن إعلإن عمإن للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالى والبحث العلمي لعام) (2004الغاء الوصاية السياسية عن المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة وطلبة واداريين، وتجنيبه الضغوط الخارجية والتدخلات السياسية التي تسيء إلى حرية الهيئات الأكاديمية أهم ضمإنات الحرية الأكاديمية وشرط ضروري أ لنجاح العملية التعليمية وتطور البحث العلمي وأكد إعلان أربيل الذي أصدره مجلس وزارة التعليم العالى والبحث العلمي في (15 آذار 2004) والذي يضم رؤساء الجامعات والهيئات العراقية في فقرته السابعة على إن حرية الفكر والمعتقد والملبس مكفولة لأعضاء المجتمع الأكاديمي؛ وبما لا يخل بحرمة المؤسسات التعليمية، أما الفقرة الثانية من الإعلان فقد أكدت على إن حرية التعبير عن الرأى حق مكفول لأعضاء المجتمع الأكاديمي كافة على وفاق الضوابط التي لا تخالّ بالمسايرة التعليمية وحرمتها_.

إذن لا بد من التسليم بإن هنالك دائماً بعض القيود على الحرية الأكاديمية حسب قول الدكتور هشام غصيب كما هو الحال بالنسبة للحريات الأخرى؛ لكن القيود الخاصة بالحرية الأكاديمية بنظره ليست قيوداً خارجية فقط وإنما هي قيود داخلية وذاتية مرتبطة بما أخذ يعرف بمسؤوليات البحث العلمي والالتزام المهني والأخلاقي والوطني للباحث

والعلم، ويقول الدكتور عبد الخالق عبد الله إن الالتزام الاجتماعي التاريخي أصبح شرطاً مهما من شروط الولوج المعرفي ولم يعد الالتزام كما يعتقد في السابق مناف أ للموضوعية، فالالتزام أخذ يفرض نفسه على الباحث الأكاديمي والعالم، لاسيما الالتزام بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والسياسية العادلة، بما في ذلك الدفاع عن حقوق وحريات الإنسان وتسخير النشاط العلمي والبحثي كلما أمكان ذلك لخدمة هذه الأغراض لذلك أصبحت الحرية والمسؤولية الأكاديمية سمتين متلازمتين ووجهين لحقيقة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، بل أصبحت المسؤولية الأكاديمية تأتى في المقام الأول وسابقة للحرية، وعليه فإن كإن من حق الباحثين المشتغلين بالعلم المطالبة بحقوق خاصة ومختلفة عن حقوق المواطنين الآخرين فإن هذه المطالبة لا بد من إن تكون مرتبطة باضطلاعهم بمسؤولياتهم الخاصة .. ويستطرد عبد الخالق عباد الله قائلاً " إن الإضرار بمبدأ المسؤولية والالتزام في مجال العمل العلمي والأكاديمي لا يعني مطلق أ التسليم بالقيود على الحريات الأكاديمية، فالحريات الأكاديمية تظل هي القاعدة أما القيود بما ا في ذلك القيود الذاتية والداخلية فهي باستمرار الاستثناء .. بل إن الحرية الأكاديمية ليست سوى السعى إلى أقصر حد من القيود المفروضة على نشاط الأكاديميين الباحثين والمشتغلين بالعلم وحقهم في نشر نتائج بحوثهم وأفكارهم والاعتراف بجهودهم وانجازاتهم ("رياض عزيز هادي، 2010 ، ص(. 48 – 47

خلاصة ومقترحات:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على (معوقات ، آليات تفعيل، مخاطر وضمإنات الحرية الأكاديمية)من وجهة نظر أساتذة كلية الآداب بجامعة مصراتة، وباستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي وبعد استجابة العينة على الأسئلة المفتوحة أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ما يلى:

- يرى غالبية أفراد العينة إن أكبر معوقات الحرية الأكاديمية يتمثل في المعوقات الثقافية والتعليمية.

- يرى غالبية أفراد العينة إنه يمكن تفعيل الحرية الأكاديمية بالأساس من خلال تشجيع

البحث العلمي.

- يرى غالبية أفراد العينة إن من أكبر مخاطر الحرية الأكاديمية يتحدد بتجاوز الأعراف والقوانين المعمول بها.
 - غالبية أفراد العينة يرون إنه ليس هناك ضمإنات للحرية الأكاديمية.

وعليه نقترح ما يلى:

- فسح المجال لمشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات التي تعنيهم بصفة مباشرة.
- تشجيع الباحث العلمي من خلال وجود عقد بين المؤسسات الجامعية وكل من المؤسسات

الاقتصادية الداعمة ماديا من جهة ودور النشر لتسهيل إجراءات نشر البحوث.

- التعزيز من ضمإنات الحرية الأكاديمية وتفعيلها.

قائمة المصادر والمراجع

- . 1تقرير التتمية الإنسانية العربية للعام 2003 ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.
- . 2دإنا لطفي حمدإن) 2008 (، العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيأة التدريسية في الجامعات الفلسطينية .رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين.
- . 3رياض عزيز هادي) 2010 (، الجامعات (النشأة والتطور الحرية الأكاديمية الاستقلالية .)سلسلة -
 - ثقافة جامعية المجلد الثإني ع: 2 جامعة بغداد مركز التطوير والتعليم المستمر .
- . كسعد علي البشير (آذار) 2010 ،.حرية الرأي والتعبير، الضمإنات والمسؤوليات . محلة البحث

الإعلامي، تصدر عن جامعة بغداد، كلية الإعلام، ع. 8

- . 5عبد الله كبار (سبتمبر) 2014 ، الجامعة الجزائرية ومسايرة البحث العلمي :تحديات وآفاق .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر،ع. 16
- . 6عبد المحسن عبد العزيز حمادة 1989 (، (دراسة ميدإنية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت، المجلة التربوية، الكويت،. 6(21)
- . 7فايز علي الأسود ومحمود عباد المجيد عساف) 2014 (، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها .مجلة جامعة الأزهر
 - -غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، (. 01) 16
- . 8محمد خطايبة وراتب السعود) 2011 (، تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الاكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية) 27 (،(. 2+1 (

- . 9الملتقى الوطني "آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية " أيام: 20 / 25 / 24 / 25 أفريل. 2012
 - .www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com
- . 10ندى عباد الرحمن عبد العزيز أبو حميد) 2007 (، الحريات الأكاديمية في الجامعات السعودية.رسالة ماجستير في الإدارة التربوية كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.
- 11. Goodel, Zachary, Grant(2005). Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolitan University. A case study, a dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University.
- 2. Kent M. Keith(1997), Faculty Attitudes Toward Tenure and Academic Freedom at Private Universities. presented to the American Educational Research Association, Annual Meeting Chicago, Illinois, March 25, 1997
- 13. Sidney Hook (1986),. The Principles and Problems of Academic Freedom. *Contemporary Education*, Vol. 50.

المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن

من وجهة نظرهم

إعداد: د. فاطمة محمد الجحيدري

د. ليلى محمد العارف

المقدمة

يُمثل التعليم العالي قمّة الهرم التعليمي، ومن تم فهو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع من الفئة العمرية (18 _ 24 سنة) ، ويعوّل على هذا التعليم الكثير في إعداد الكوادر البشرية عالية المستوى لكافة قطاعات العمل والإنتاج إضافةً إلى تجديد البنية المعرفية والثقافية والمشاركة في عمليات النهوض الاقتصادي والاجتماعي .

ووفقاً لما يدعو إليه (اليونسكو 1995 نقلاً عن نعمإن عمرو 2005) تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق التنمية البشرية المستدامة من أجل الوفاء باحتياجات المجتمع إلى التعليم والتدريس .

ويساعد التحاق الطالب بالجامعة في اكتسابه للمهارات الاجتماعية المختلفة وتتمية البنية المعرفية والعقلية والإنفعالية ، وذلك من خلال الإنشطة الطلابية المختلفة التي تقدمها الجامعة والتي يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته وإمكإناته ، مما يساعد في الوصول لفهم واقعي عن شخصيته ، مما يعني الاستقلال والتمينز وإثبات الذات (نعمإن عمرو ، 2005 : 3) .

وحيث إن المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعة تتعكس على اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له ، فإن هذه التوقعات ترتبط إيجابياً بمستقبلهم الشخصي وتقديراهم لدواتهم ، كما ترتبط سلباً بالضغوط التي تواجههم (محمد شاهين ، 2009: 3).

وتعتبر دراسة المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة وما يترتب عليها من أداء أكاديمي أحد الموضوعات الرئيسة المرتبطة بالكفاءة الداخلية للجامعة وبجودتها واعتمادها الأكاديمي ولعل من أمثلة الاهتمام بهذا الأمر وربطه بمستوى الجودة وبالاعتماد الأكاديمي التقرير السنوي الذي يطرح على طلاب الجامعة أمثلة تتعلق بتجاربهم الجامعية مثل : كيف يمضون أوقاتهم ؟ وماذا يستفيدون من دراستهم ؟ وما تقييمهم لنوعية العلاقات التفاعلية التي تجمعهم مع أعضاء الهيأة التدريسية والأصدقاء ؟ وغير ذلك من المؤشرات الهامة (سلطإنة الدمياطي ، 1429 : 97).

إن هموم الطلاب ومشكلاتهم من الأمور التي يجب ألّا يغفل عنها أي باحث في موضوع الحياة الجامعية ، إذ إن الطلاب هم اللبنة الأولى لبناء الجامعات ، وقبل البدء في تناول هموم ومشكلات الطلبة الجامعيين ينبغي التنويه بإن المرحلة التي يمر بها الطلبة في الفترة من المدرسة إلى الجامعة يمكن إن تكون من أصعب المراحل الإنتقالية في حياتهم . فهم ينهون دراستهم الثإنوية ويلتحقون بالجامعة وهم مازالوا في سن المراهقة .

إن طلبة الجامعة يعانون مشكلات جمّة ومختلفة وربما يكون بعضها نتيجة مشكلات صغيرة ولكن نظرًا إلى صغر سنهم وقلة خبرتهم في الحياة يرونها مشكلات معقدة قد لا يستطيعون التعامل معها وإيجاد حلول لها، وربما تكون مشكلات كبيرة ولكن لا تُعار أي اهتمام فتترك وتتضخم وتكون النتيجة مؤلمة ، وهذه المشكلات تتوزع بين مشكلات دراسية وأخرى أسرية وثالثة اجتماعية ورابعة اقتصادية ومشكلات صحية بدنية منها ونفسية .

مشكلة الدراسة:

إنطلاقاً من الواقع العملي الذي تعيشه الباحثتان كعضوين من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب زليتن ، وملاحظتهما لشكوى الطلبة والطالبات من العديد من المشكلات الأكاديمية في عدة مجالات فيما يتعلق بالمواد الدراسية ، وعلاقة الطلبة بالأساتذة ونظام الامتحإنات والتوافق الأكاديمي والحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي ، فقد قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية لرصد أهم المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب من وجهة نظرهم وذلك للتوصل إلى بعض التوصيات للتغلب على هذه المشكلات كمحاولة للارتقاء بالأداء الأكاديمي لطلبة وطالبات الكلية .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين التاليين:

_ ما أهم المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن من وجهة نظرهم ؟

_ ما ترتيب المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن حسب كل بُعد أو مجال من مجالات الدراسة ؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة ومحاولتها إيجاد بعض الحلول ، أو تقديم توجيه للطلبة لإيجاد حل لمشكلاتهم أو محاولة التأقلم معها كما تكمن أهميتها في تقديم بعض التوصيات والمقترحات لإدارة الجامعة من أجل المساهمة في إنجاح العملية التعليمية في الجامعة وتطويرها ، ومساعدة الطلبة متابعة دراستهم الجامعية والحد من المشكلات التي قد تحول دون مواصلة تعليمهم الجامعي ، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في الأتي :

 1_{-} تسليط الضوء على المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب .

2_ تتناول هذه الدراسة شريحة هامة في المجتمع ألا وهم طلبة الجامعة ، وهم شباب

المجتمع ومخزونه القومي في المستقبل وعليهم يعتمد الوطن بعد تخرجهم من الجامعة في بناءه واستكمالاً لمسيرة التنمية فيه .

2_ تعتبر هذه الدراسة باكورة الدراسات التي تدرس مشكلات الطلبة في الكلية ويعوّل عليها في إضافة معارف علمية جديدة وأدوات للقياس في هذا المجال .

4_ تقدم بعض التوصيات والمقترحات لإدارة كلية الآداب من أجل المساهمة في الحد من المشكلات التي تحول دون إنجاح العملية التعليمية في الكلية .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلى:

1_ التعرُف على أهم المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن من وجهة نظرهم .

2_ التعرُف على ترتيب المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن حسب كل مجال من مجالات الدراسة .

3_ وضع بعض التوصيات كمحاولة للتغلب على أهم المشكلات لدى طلبة كلية الآداب
 وتحديد سبل الارتقاء بالأداء الأكاديمي للطلبة والطالبات .

مصطلحات الدراسة:

1_ المشكلات الأكاديمية: وتعرف إجرائيا بإنها الصعوبات والعوائق التي تعترض طلبة كلية الآداب _ كما تحددها أداة الدراسة _ وتحول هذه الصعوبات دون توافقهم في الكلية، وتعيق إتمامهم لمتطلبات تخرجهم على أكمل وجه.

2_ طلبة الكلية : وهم الشباب الدارسون في كلية الآداب زليتن في أحد القاطعين (قاطع الطابة وقاطع الطالبات) والبالغ عددهم حوالي 600 طالب وطالبة .

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

. (2002DiGresia) دراسة دي قارسيا $_{-1}$

هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات الأرجنتينية وذلك بالتطبيق على عينة من الجامعات الحكومية. وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: إن النظام الداخلي للجامعات بما فيها من مقررات دراسية ومناهج تعليمية، ونظم امتحإنات وغيرها من العوامل الداخلية للجامعات تعتبر من العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي للطالب. كما أوضحت الدراسة إن الخصائص التي يتمتع بها الطالب وعضو هيأة التعريس تتمثل في مدى اهتمام كل منهم بالعملية التعليمية ، واستثمار الوقت وتنظيمه تعتبر أيضاً من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب .

2_ دراسة (نعمإن عمرو 2005) بعنوإن : المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات .

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وطور فريق البحث استبإنه تضمنت (75) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي: المشاكل المتعلقة بالمهارات الدراسية ، التوافق الأكاديمي الإرشاد الأكاديمي العلاقة مع المدرسين ، التعلم عن بُعد ، المقررات الدراسية ، الامتحإنات . وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (1933) طالباً وطالبة

بالطريقة الطبقية العشوائية.

وأظهرت النتائج شيوع المشاكل الدراسية لدى طلبة الجامعة بدرجة كبيرة وكإن أبرزها المشاكل المتعلقة بالامتحاقة بالامتحاقة بالامتحاقة بالامتحاقة بالإرشاد الأكاديمي ، فالمشاكل المتعلقة بنظام التعلم عن بُعد ، وأخيرًا المشاكل المتعلقة بالمهارات الدراسية لدى الطلبة.

2_ دراسة (سلط إنه إبراهيم الدمياطي 2008) بعنوإن: المشكلات الأكاديمية
 لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء - دراسة ميدإنية.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها ، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستوى الدراسي – الكلية) ، الوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء ، وضع تصوّر مقترح لدور جامعة طيبة لمواجهة هذه المشكلات والارتقاء بالأداء الأكاديمي للطالبات . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تعإنى منها الطالبات وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن . وطبقت الدراسة استبإنه تم تصميمها من قبل الباحثة على عينة عشوائية من طالبات جامعة طيبة بلغ عددهن 384 طالبة.

أظهرت الدراسة إن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات ، وتلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيأة التدريس ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الدراسية المرتبة الأخيرة . وأوضحت نتائج الدراسة أيضا إن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل في الدائرة التلفزيونية ، وأعضاء هيأة التدريس، والمقررات الدراسية. كما توصلت إلى عدة توصيات منها ما هو موجه لإدارة الجامعة وتوصيات موجهة إلى أعضاء هيأة

التدريس.

4_ دراسة (نياف الجابري 2009) بعنوإن: محددات الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على محددات أداء الطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية وتوصلت الدراسة إلى إن الوضع الاقتصادي الأفضل يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي، كما كشفت الدراسة إن اختبار القدرات لا يرتبط بالأداء الأكاديمي فيما كإن ارتباط نتيجة الثإنوية إيجابياً ولكن ليس قوياً، كما إنخفض المعدل التراكمي للطلاب كثيري الغياب، وكشفت الدراسة أيضاً عن إنخفاض المعدلات التراكمية لطلاب الفيزياء ولطلاب وطالبات اللغة العربية بفرق ملحوظ.

الإطار النظري:

تمهيد:

يُعد التعليم العالي عموماً والجامعة خصوصاً كما يقول عالم الاجتماع الأمريكي " بارسونز " جزءاً حاسماً من بنية المجتمعات الحديثة ، وهي على مستوى النشاط الاجتماعي ذات وظائف مهمة جداً ومن بين الوظائف المهمة التي يذكرها بارسونز وظيفة التتشئة الاجتماعية وتوزيع الأشخاص في النظام المهني وتقديم المعرفة وتعميم العوامل التي تقوم عليها المشاركة الوجدإنية في البني الاجتماعية الحديثة .

وللمرحلة الجامعية أهمية كبيرة في كونها تحتل مكانة مركزية في السلم التعليمي والتعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية ، ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة ، وهناك تأكيد على إن ما يتلقاه الطالب في الجامعة يعد عملية استثمارية وصناعة مهنية وليس عملية استهلاكية حيث يرى "شولتز " بإنه حتى إذا عُدت بعض نواحي التعليم استهلاكاً ، فإن عنصر الاستهلاك فيه لا يعد ترفاً أو ضياعاً بل يُعد أساساً لزيادة

الإنتاج ، كما إنه ضرورة حتمية ومدخل من مداخل التنمية لا بديل له (عبد الواحد الكبيسي ، 2008 : 214) .

العوامل المرتبطة بالمشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة وطالبات الكلية:

على الرغم من التطورات والإصلاحات التي مرت بها العملية التعليمية داخل الجامعات العربية إلا إنها مازالت تعاني الكثير من جوإنب الضعف ، وتحوّل الحرم الجامعي إلى مكتب إصدار شهادة عبارة عن ورقة لم تعد تضمن للشباب المتخرج منها مستقبله المنظور في الواقع العملي للحياة ، ويرى الباحثون إن الجامعات العربية التي جاء تكوينها على صور هجينية لبعض جامعات العالم المنقدم صارت رهينة إنحسار واضح في سموها العلمي، مما أوصلها إلى مقام سبات يكاد يقارب صمت المقبور . وكل هذا يدفع الآباء إلى الشعور بإن أبناءهم لا يحظون بالاهتمام المنتظر داخل الجامعة ، وتلخص الدراسات السابقة أسباب ذلك من وجهة نظر الطلاب إلى :

- 1_مبإن جامعية مهيبة الظاهر محبطة الباطن.
 - 2_ مكتبات جامعية متخلفة الإمكإنيات.
- 3_ برامج تعليم وتدريب مغرقة في بعدها التاريخي.
 - 4_ تسلُط الإدارة الجامعية القاهرة لأمإني الشباب.
 - 5_ قصور المعامل والأجهزة والمراجع العلمية.
- 6_ تخريج أعداد في تخصصات سوق العمل لا يحتاج إليها (سلطإنة الدمياطي 1429 : 101).

كل هذه الأسباب أدت إلى إنخفاض ملحوظ في المستوى العلمي للطلاب ، وظهور البطالة وقبول الخريجين لبعض الوظائف التي تختلف عن الوظائف التي أهلتهم لها الجامعات وقبول أجور أقل من الأجور التي توقعوا الحصول عليها بعد تخرجهم ، وذلك بسبب عدم إنسجام سياسات القبول بالجامعات مع احتياجات خطط التنمية

الاجتماعية الاقتصادية. كما إن من بين العوامل التي تحد من قدرة الجامعة في المجتمعات النامية على القيام بدورها بفاعلية نوعية التربية التي تقدمها لطلبتها فهي تربية لا تؤدى إلى تغيير مواقف الطلاب السلبية من الجامعة ولا إلى تغيير اتجاهاتهم السلبية ، ولا تتمية قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم (عبد العزيز صقر، 2003 86_87) ، ويُرجع البعض السبب في ذلك إلى إن الوطن العربي قد حدثت فيه تطورات كثيرة لم تستطع الجامعات العربية ملاحقتها بأسلوب متطور يناسبها ، ومن ثم ظلت كما هي بأسلوب الدراسة القديم فيها، ونظم الامتحإنات العتيقة التي تتبعها ، ونقص الموارد المادية والبشرية التي تعانى منها ومن منطلق أهمية الجامعة في مسايرة التغيير، والحفاظ على القيم المجتمعية الأصيلة، وطرح الحلول والبدائل لمشكلات المجتمع، وقضاياه المصيرية، يصبح على الجامعات مسئولية إعادة النظر في فلسفتها ، وبرامجها، وتنظيماتها الحالية، لتحقيق المطالب التي تمليها التتمية في ثوبها المجتمعي الجديد، الذي يستهدف توفير كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات الخطيرة في بنية المجتمع وقطاعاته ، الذي سيوكل إليه مهمة تحقيق الاعتماد على الذات وتتمية تكنولوجيا مناسبة ، وتهيأة الفرص للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع ككل (السيد حسانين ، 1993 : 101).

إن المشكلات الأكاديمية من أهم العقبات التي تواجه الطلبة في التعليم العالي والجامعي حيث لا يقتصر تأثيرها على الطالب بل يمتد إلى مستوى إنتاجية المؤسسة التي ينتمي إليها فقد تطرقت العديد من الأدبيات المتعلقة بالمشكلات الأكاديمية إلى عدد من العوامل التي لها تأثير مباشر وغير مباشر على هذه المشكلات ، وفيما يلي عرض لكل بعد من أبعاد بعض المشكلات الأكاديمية :

البعد الأول :المقرر الدراسي .

وتلخصت أهم المشكلات الفرعية للمقرر الدراسي فيما يلي:

أ_عدم توافر المراجع المرتبطة بالمقررات الدراسية.

ب_ وجود حشو بالمقررات الدراسية لا فائدة منه في الحياة.

ج_ تكرار الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة.

د_ تدريس المقررات العملية بأسلوب نظري.

ه_ زيادة المقررات العامة عن مقررات التخصص.

و_اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار.

البعد الثاني: الامتحانات:

وتتلخص أهم المشكلات الفرعية للامتحإنات فيما يلى:

أ_ كثرة الامتحإنات في الفصل الدراسي الواحد.

ب_ تقيس الامتحإنات الحفظ والاستظهار .

ج_ يشمل جدول الامتحإنات النهائية أكثر من مقرر في اليوم الواحد.

د_ استخدام الامتحإنات كمعيار وحيد في تقويم الطالبة.

ه_ عدم تنوع أسئلة الامتحإنات.

البعد الثالث: الإرشاد الأكاديمي.

وتتلخص أهم المشكلات الفرعية للإرشاد الأكاديمي فيما يلي:

أ_ عدم قيام المرشد الأكاديمي بتوجيه الطلاب لتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية.

ب_ عدم مواظبة المرشد الأكاديمي على الحضور بإنتظام خلال فترة الحذف والإضافة

في الإرشاد الأكاديمي.

ج_ عدم حرص المرشد الأكاديمي على شرح جوإنب الغموض فيما يتعلق باللوائح الدراسية للطلاب (سلطإنة الدمياطي ، 1429 : 105).

البعد الرابع: الأستاذ الجامعي.

ويتضمن مشكلات تتعلق بإدارة المحاضرة وأخرى تتعلق بالمقررات وطرق التدريس، حيث توصلت الدراسات السابقة إلى إن أهم المشكلات الفرعية المتعلقة بعضو هيأة التدريس هي:

أ_ مشكلات تتعلق بإدارة المحاضرة والساعات المكتبية وتمثلت في تبديل مواعيد المحاضرات وعدم الحزم مع الطلبة والطالبات ، وعدم العدالة في كثير من الأحيإن وعدم التزام البعض بمواعيد بداية ونهاية المحاضرات ، والتغيب في كثير من أحيإن بدون ظروف قاهرة، وعدم تزويد الطلاب بدرجاتهم في الواجبات والاختبارات ، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، ومعاقبة الطلاب من أول تقصير يرتكبه الطلاب وتكليف الطلاب بكثير من الواجبات والتكليفات الأسبوعية ، ضعف اهتمام الأستاذة بالمشكلات الدراسية التي يواجها الطلاب ، وعدم حرص أستاذ المقرر على فهم الطلاب لموضوعات المحاضرة وعدم استجابة كثير من الأساتذة لأسئلة الطلاب أثناء المحاضرة ، وعدم التزام بعض الأساتذة بالتواجد في الساعات المكتبية.

ب_ مشكلات تتعلق بالتعامل مع المقررات الدراسية والاختبارات وتمثلت في عدم تزويد الطلاب بخطط دراسية واضحة للمقرر في بداية الفصل الدراسي ، استخدام طرق تدريس تقليدية وضعف تمكّن بعض الأساتذة من المادة العلمية في التخصص وعدم تنفيذ أعضاء هيأة التدريس للخطة الدراسية ، وعدم استخدام أساتذة المقرر طرق وأساليب حديثة في تدريس المواد النظرية وعدم وضع أسئلة الاختبارات بطريقة واضحة وشاملة للمنهج (سلطإنة الدمياطي ، 1429 : 101).

البعد الخامس: التوافق الأكاديمي.

وتتلخص أهم المشكلات الفرعية في هذا البعد كما ترى الباحثتإن ، فيما يلي :

أ_ وجود فجوة واسعة بين إدارة الكلية والطلاب.

ب_ الشعور بالاغتراب في الكلية .

ج_ المعاملة السيئة للطلبة وعدم وجود أماكن مخصصة داخل الحرم الجامعي للدراسة .

د_ الرغبة المستمرة في عدم مواصلة التعليم الجامعي .

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، لإنه من إنسب المناهج لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ولا يقف عند حد الوصف ، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الوقوف على المشكلات الأكاديمية لطلاب الكلية في الأدبيات التربوية ، ورصد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات ، ومن ثم اقتراح آليات قائمة على أسس علمية من منظور تربوي قد تفيد في التغلب على تلك المشكلات.

ثانياً :حدود الدراسة : سوف تقتصر هذه الدراسة على مجتمع طلبة كلية الآداب زليتن في الفصل الدراسي " خريف 2014 ، 2015 " .

ثالثاً: أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الإستبانة للتعرف على المشكلات الأكاديمية لطلبة كلية الآداب زليتن وأسبابها وكذلك مستوى الأداء الأكاديمي لهم وتقديم بعض الحلول والتوصيات لعلاج هذه المشكلات. وتم تصميم الاستبانة من قبل الباحثين لتحقيق أهداف الدراسة وتحديد نتائجها وذلك بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية واطّلاع الباحثين على بعض المقاييس

ومنها:

- _ المقياس الذي أعدته سلطإنة الدمياطي (1429) .
 - _ المقياس الذي أعده زين ياسين (2008) .
- _ المقياس الذي أعده نعمإن عمرو وآخرون (2005) .
 - _ المقياس الذي أعده محمد شاهين (2009) .
- _ المقياس الذي أعده جودت سعادة وآخرون (2007) .

والتي ترتب عليها إعداد الإستبإنة من الأبعاد التالية:

أُولاً: البُعد الخاص بالمواد الدراسية ويتكون من (14 فقرة) .

تْإِنِياً: البُعد الخاص بالامتحإنات ويتكون من (12 فقرة) .

ثالثاً: البُعد الخاص بالتوافق الأكاديمي ويتكون من (12 فقرة).

رابعاً: البُعد الخاص بالإرشاد الأكاديمي ويتكون من (12 فقرة) .

خامساً: البُعد الخاص بالعلاقة بالأساتذة ويتكون من (12 فقرة) .

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثت إن بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الطلبة الدارسين في الكلية لتحقيق صدق الأداة (خاصة إن منهج هذه الدراسة وصفي مسحى وليس تجريبي) .

وقد تمتع الإستبيان الاستطلاعي في هذه الدراسة بإنواع الصدق التالية:

1_ صدق المحتوى:

ويسمى أحياناً بالصدق المنطقي وهو قياس يركز على مدى تمثيل الاختبار للنواحي أو المكونات المختلفة للجإنب المراد قياسه ، ومدى مطابقة مضمون الاختبار ومحتواه لمجال السلوك المطلوب قياسه ، أي يجب إن تمثل فقرات ومحتويات الاختبار الصفة المراد قياسها تمثيلاً جيداً (محمد ربيع ، 2000 : 101) .

وقد تمتع استبيإن هذه الدراسة بصدق المحتوى والصدق العيني وذلك من خلال حرص الباحثتإن على تمثيل كل بعد من أبعاد الاستبيإن بعدد مناسب وممثل لما أراد قياسه. وللتحقق من صدق المحتوى روعي ضرورة وجود عبارات كافية تغطي كل بعد بالقدر المناسب من العبارات حتى يتحقق القياس الموضوعي المراد قياسه.

2_ الصدق الظاهري:

وهو المظهر الخارجي للاختبار من حيث الأسئلة والمفردات ، ودرجة صعوبتها ووضوحها والتعليمات الخاصة بالاختبار ، وما يتميز به من دقة وموضوعية (أحمد الطبيب 1999: 210) .

ولجعل الاستبيان يتمتع بخاصية الصدق الظاهري حرصت الباحثتان على إن تصاغ عبارات الاستبيان بلغة سهلة وواضحة ، وإن تقيس مضمون ما تقيسه ، وإن تكون طريقة الإجابة عليه سهلة و واضحة و واحدة .

رابعاً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات قسمي علم الاجتماع وعلم النفس بكلية الآداب زليتن والبالغ عددهم حوالي (600 طالب وطالبة) للفصل الدراسي " الخريف 2014 / 2015 ".

خامساً: عينة الدراسة:

تكونت العينة الأصلية من (200 طالب وطالبة) ، ثم اختيارهم بطريقة عمدية قصدية حيث تم توزيع مقياس الدراسة على أفراد العينة في الكلية من قسمي علم اجتماع وعلم النفس ، واسترجع منها (120) استبإنة . وذلك بسبب الاعتصامات ، والإنقطاع عن الدراسة لعدد كبير من الطلاب.

:	العينة	تقسيم	يبيّن	التالي	والجدول
	••	\ ••	O		

إناث	ذكور	المتغير
40	20	علم النفس
30	30	علم اجتماع
70	50	المجموع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1_ النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ، وهو:

_ ما أهم المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن من وجهة نظرهم ؟

_ للإجابة عن هذا السؤال ثم تبويب البيإنات ومعالجتها إحصائياً باستخراج النسب المئوية لأكبر تكرار للفقرة لإجابات أفراد العينة باستخدام المعادلة الإحصائية الآتية:

% 100 × (ك ÷ مج ك) × 100 %

وجاءت النتائج على النحو الذي تشير إليه بيإنات الجداول التالية:

أولاً: البُعد الخاص بالمواد الدراسية:

_						
	النسبة	أكبر	لا أوافق	أواف	أوافق تماماً	العبارة
	المئوية	تكرار		ق		
	%49	59	30	59	31	معوبة في تنظيم وقتي .
	%48	57	32	57	31	معوبة في تنظيم بحوثي وتقارير <i>ي</i> .
	%51	62	22	62	36	المقررات الدراسية ضعيفة التنظيم .
	%56	67	30	67	23	المعلومات التي درستها بسرعة .
	%54	65	18	65	37	د وسائل تعليمية أو توضيحية لبعض
						ت الدراسية .
	%53	63	22	35	63	من مشكلة تسجيل المواد الدراسية في كل
	%54	65	23	32	65	ي الرسوب في مادة أو أكثر .
	%58	70	21	29	70	يد من خدمات المكتبة نتيجة لتقسيم مبنى الكلية.
	%68	82	12	26	82	ر خدمات الإنترنت والتقنية الحديثة بالكلية .
	%53	64	19	37	64	لمقررات العامة في الخطة الدراسية مما يجعل
						، لا يتعمقون في التخصص.
	%48	57	31	32	57	المحاضرات مشتت وتوجد به فراغات طويلة بين
						الضرة وأخرى .

من الجدول السابق يلاحظ الآتى:

إن أهم المشكلات الأكاديمية في البعد الخاص بالمواد الدراسية تتراوح مابين النسبة المئوية (68%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (48%) من مجموع أفراد العينةحيث حصلت مشكلة عدم توفر الإنترنت على النسبة (68%) ، تاتها مشكلة عدم الاستفادة من خدمات المكتبة نتيجة لتقسيم المبنى بنسبة (58%) ، ثم مشكلة نسيإن المعلومات المدروسة بسرعة بنسبة (56%) ، ثم مشكلة عدم توفر وسائل تعليمية أو توضيحية للمقررات الدراسية ومشكلة الإنزعاج من الرسوب في مادة أو أكثر بنسبة (54%) ، ثم جاءت مشكلة تسجيل المواد الدراسية في كل فصل دراسي و زيادة المقررات الدراسية بنسبة (53%) تلتها مشكلة بعض المقررات الدراسية ضعيفة التنظيم بنسبة (51%) ومشكلة الصعوبة في تنظيم الوقت بنسبة (49%) وأقلها مشكلة الصعوبة في تنظيم البحوث والتقارير وجدول المحاضرات مشتت وبه فراغات طويلة بنسبة (48%) .

ثإنياً: البُعد الخاص بالامتحإنات:

النسبة	أكبر	لا أوافق	أوافق	أوافق تماماً	العبارة
المئوية	تكرار				
%54	65	15	40	65	لخوف والقلق من الامتحإنات .
%49	59	26	35	59	
7049	39	20	33	39	طريقة وضع أسئلة بعض الامتحإنات .
%52	62	22	36	62	اهرة الغش في الامتحإنات وعدم العدالة في
					قوإنين القضاء عليها.
%58	70	21	39	70	الامتحإنات كمعيار وحيد في تقويم الطلبة .
1		1	1		

%47	56	28	36	56	بعض الأساتذة بالإجابة الحرفية على محتوى
					علمية في الامتحإن.
%50	60	19	41	60	جدول الامتحإنات غير مناسبة أحيإناً .
%61	73	11	36	73	المفاجئ لمواعيد بعض الامتحإنات يزعجني
					نامجي الدراسي .
%76	76	13	31	76	علي إجراء أكثر من امتحإن في يوم واحد.
%58	70	18	32	70	المتحانات مقلقة .

من الجدول السابق يلاحظ الآتي:

إن أهم المشكلات الأكاديمية في البُعد الخاص بالامتحإنات تتراوح مابين النسبة المئوية (76%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (47%) من مجموع أفراد العينة حيث حصلت مشكلة صعوبة إجراء أكثر من امتحإن في يوم واحد على النسبة (76%) ، تتها مشكلة التغيير المفاجئ لمواعيد بعض الامتحإنات الذي يربك الطلاب بنسبة (61%) ، ثم مشكلة استخدام الامتحإنات كمعيار وحيد في تقويم الطلبة و أجواء الامتحإنات المقلقة بنسبة (88%) ، ثم مشكلة الخوف والقلق من الامتحإنات بنسبة (40%) ثم جاءت مشكلة تزايد ظاهرة الغش في الامتحإنات وعدم العدالة في تطبيق القوإنين بنسبة (50%) ، تلتها مشكلة مواعيد جدول الامتحإنات غير المناسبة أحيإنا بنسبة (50%) ومشكلة الإنزعاج من طريقة وضع الأسئلة في بعض الامتحإنات بنسبة (40%) وأقلها مشكلة مطالبة بعض الأساتذة بالإجابة الحرفية في الامتحإنات بنسبة (40%) وأقلها مشكلة مطالبة بعض الأساتذة بالإجابة الحرفية في الامتحإنات بنسبة

ثالثاً: البُعد الخاص بالتوافق الأكاديمي:

_ارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	أكبر	النسبة
				تكرار	المئوية
ن تخصصي في الجامعة سيؤهلني للعمل	35	60	25	60	%50
غب فیه .					
د أماكن خاصة بالدراسة داخل الحرم	73	31	16	73	%61
ي ٠					
مجوة واسعة بين إدارة الكلية والطلاب .	75	27	18	75	%63
لنشاطات الطلابية داخل الحرم الجامعي .	75	25	20	75	%63
ي المعاملة السيئة من بعض الموظفين .	64	26	30	64	%53
قرارات إدارة الكلية غير مدروسة بشكل جيد	76	21	23	76	%63

من الجدول السابق نلاحظ الآتى:

إن أهم المشكلات الأكاديمية في البعد الخاص بالتوافق الأكاديمي تتراوح مابين النسبة المئوية (50%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (50%) من مجموع أفراد العينة حيث حصلت مشكلات وجود فجوة واسعة بين إدارة الكلية والطلاب ، وإنعدام النشاطات الطلابية وبعض قرارات إدارة الكلية غير المدروسة بشكل جيد على النسبة (63%) ، تلتها مشكلة عدم وجود أماكن خاصة للدراسة بنسبة (61%) ، ثم مشكلة السيئة من بعض الموظفين بنسبة (53%) ، ثم مشكلة الشك في إن التخصص

ت أخرى .

. (50) سيؤهل الطالب للعمل الذي يرغب فيه بنسبة

رابعاً: البعد الخاص بالإرشاد الأكاديمي:

				: <u>.</u>	رابعاً: البعد الخاص بالإرشاد الأكاديم
النسبة	أكبر	لا أوافق	أوافق	أوافق تماماً	العبارة
المئوية	تكرار				
%53	64	29	27	64	ضعف شديد في عملية إرشاد الطلبة أثناء
					التسجيل .
%60	72	23	25	72	ات التسجيل معقدة .
%49	59	22	39	59	اللى توجيه وإرشاد لتحديد مجال تخصصي.
%53	64	31	25	64	يختار المشرف الأكاديمي المواد الدراسية
					الطالب بتسجيلها .
%58	69	17	34	69	ع جداً عدم توفر خدمات الإرشاد غير
					يمية في الكلية .
%54	65	20	35	65	ف إلمام عضو هيأة التدريس بتعليمات
					ف والإرشاد الأكاديمي .
%68	82	15	23	82	ج إلى النصح في الخطوات التي تتلو
					ي.
%54	65	23	32	65	توضيح تعليمات الإنذار والحرمإن والفصل
					لة عن الغياب أو الضعف الأكاديمي أو أية

%68	82	16	22	82	توافر خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي
					حي في الكلية .
%63	76	21	23	76	وجود دليل للطالب يوضح كل ما يتعلق
					ق التسجيل والإرشاد الأكاديمي .
					<u> </u>

من الجدول السابق نلاحظ الآتي:

إن أهم المشكلات الأكاديمية في البُعد الخاص بالإرشاد الأكاديمي تتراوح مابين النسبة المئوية (48%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (49%) من مجموع أفراد العينة حيث حصلت مشكلة الحاجة إلى النصيح والإرشاد وعدم توافر خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي والصحي في الكلية على النسبة (68%) ، ثلتها مشكلة عدم وجود دليل للطالب يوضح كل ما يتعلق بعملية التسجيل والإرشاد الأكاديمي بنسبة (63%) ، ثم مشكلة إجراءات التسجيل المعقدة بنسبة (60%) ، ثم مشكلة عدم توافر خدمات الإرشاد غير الأكاديمي بنسبة (88%) ، ثم جاءت مشكلة ضعف إلمام عضو هيأة التدريس بتعليمات الإشراف والإرشاد الأكاديمي ومشكلة عدم توضيح تعليمات الإنذار والحرمإن والفصل بنسبة (54%) ، ثلتها مشكلة الضعف الشديد في عملية إرشاد الطلبة أثناء التسجيل و مشكلة اختيار المشرف الأكاديمي للمواد وإلـزام الطالب بتسجيلها بنسبة (53%) ، وأقلها مشكلة الحاجة إلى التوجيه والإرشاد لتحديد مجال التخصص بنسبة (65%) ، وأقلها مشكلة الحاجة إلى التوجيه والإرشاد لتحديد مجال التخصص بنسبة (64%) .

خامساً: البُعد الخاص بالعلاقة بالأساتذة:

العبــــارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	أكبر	النسبة
				تكرار	المئوية
فر الفرص الكافية للتحدث مع الأساتذة بعد	63	34	23	63	%53
الكلية .					
ي بعض الأساتذة مشاعر الطلبة .	65	39	16	65	%54
ذة يركزون على الجإنب النظري أكثر من	63	36	21	63	%53
صعوبة في فهم بعض طرق التدريس التي	58	34	28	58	%48
بعض الأساتذة .					
ح بعض الأساتذة للطالب المتأخر بالدخول	61	28	31	61	%51
نىرة .					
ني عدم توافر فرص كافية للالتقاء بالأستاذ	62	38	20	62	%52
مساعدته في حل بعض مشكلاتي .					
اد على أساتذة متخصصين من خارج الكلية	61	26	33	61	%51
سعب الاستفادة منهم والتواصل معهم .					
, أغلب الأساتذة بمشكلات الطلبة .	64	33	23	64	%53

من الجدول السابق نلاحظ الآتي:

إن أهم المشكلات الأكاديمية في البُعد الخاص بالعلاقة بالأساتذة تتراوح مابين النسبة المئوية (54%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (48%) من مجموع أفراد العينة والنسبة المئوية (48%) من مجموع أفراد العينة حيث حصلت مشكلة عدم مراعاة الأساتذة مشاعر الطلبة على النسبة (54%) تاتها مشكلة عدم اهتمام أغلب الأساتذة بمشكلات الطلبة ومشكلة عدم توافر الفرص الكافية للتحدث مع الأساتذة بعد تقسيم الكلية ومشكلة تركيز الأساتذة على الجإنب النظري أكثر من اللازم بنسبة (53%)، ثم مشكلة عدم توافر فرص كافية للالتقاء بالأستاذ لطلب مساعدته بنسبة (52%) ، وجاءت مشكلة عدم سماح بعض الأساتذة بالطالب المتأخر بالدخول للمحاضرة ومشكلة الاعتماد على أساتذة متخصصين من خارج الكلية بنسبة (51%) ، وأقلها مشكلة الصعوبة في فهم بعض طرق التدريس التي يتبعها بعض الأساتذة بنسبة (48%) .

2_ النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثإني ، وهو:

_ ما ترتيب المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب حسب كل بعد من أبعاد الدراسة

أولاً: البُعد الخاص بالمواد الدراسية: جاء ترتيب المشكلات التي تواجه الطلاب في هذا البعد وذلك حسب الأكثر إنتشاراً كالآتى:

1_ لا تتوفر خدمات الإنترنت والتقنية الحديثة بالكلية .

2_ لا نستفيد من خدمات المكتبة نتيجة لتقسيم مبنى الكلية.

3_ إنسى المعلومات التي درستها بسرعة .

4_ لا توجد وسائل تعليمية أو توضيحية لبعض المقررات الدراسية .

- 5_ يزعجني الرسوب في مادة أو أكثر .
- 6_ زيادة المقررات العامة في الخطة الدراسية مما يجعل الطلاب لا يتعمقون في التخصص.
 - 7_ أعإني من مشكلة تسجيل المواد الدراسية في كل فصل .
 - 8_ بعض المقررات الدراسية ضعيفة التنظيم .
 - 9_ أجد صعوبة في تنظيم وقتي .
 - 10_ أجد صعوبة في تنظيم بحوثي وتقاريري .
 - 11_ جدول المحاضرات مشتت وتوجد به فراغات طويلة بين كل محاضرة وأخرى .
- تْإنِياً: البُعد الخاص بالامتحإنات: جاء ترتيب المشكلات التي تواجه الطلاب في هذا البعد وذلك حسب الأكثر إنتشاراً كالآتي:
 - 1_ يصعب على إجراء أكثر من امتحإن في يوم واحد .
 - 2_ التغيير المفاجئ لمواعيد بعض الامتحإنات يزعجني ويربك برنامجي الدراسي .
 - 3_ تستخدم الامتحإنات كمعيار وحيد في تقويم الطلبة .
 - 4_ أجواء الامتحإنات مقلقة وتعامل اللجإن بوليسي مع الطلبة .
 - 5_ أشعر بالخوف والقلق من الامتحإنات .
 - 6_ تزايد ظاهرة الغش في الامتحإنات وعدم العدالة في تطبيق القوإنين للقضاء عليها.

- 7_ مواعيد جدول الامتحإنات غير مناسبة أحياناً .
- 8_ تزعجني طريقة وضع أسئلة بعض الامتحإنات .
- 9_ مطالبة بعض الأساتذة بالإجابة الحرفية على محتوى المادة العلمية في الامتحإن.
- ثالثاً: البُعد الخاص بالتوافق الأكاديمي: جاء ترتيب المشكلات التي تواجه الطلاب في هذا البعد وذلك حسب الأكثر إنتشاراً كالآتى:
 - 1 بعض قرارات إدارة الكلية غير مدروسة بشكل جيد .
 - 2_ هناك فجوة واسعة بين إدارة الكلية والطلاب.
 - 3_ تتعدم النشاطات الطلابية داخل الحرم الجامعي .
 - 4_ لا توجد أماكن خاصة بالدراسة داخل الحرم الجامعي .
 - 5_ تضايقني المعاملة السيئة من بعض الموظفين .
 - 6_ أشك إن تخصصي في الجامعة سيؤهلني للعمل الذي أرغب فيه .
- رابعاً: البُعد الخاص بالإرشاد الأكاديمي: جاء ترتيب المشكلات التي تواجه الطلاب في هذا البعد وذلك حسب الأكثر إنتشاراً كالآتي:
 - 1_ أحتاج إلى النصح في الخطوات التي تتلو تخرجي.
 - 2_ عدم توافر خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي والصحي في الكلية .

3_ عدم وجود دليل للطالب يوضح كل ما يتعلق بعملية التسجيل والإرشاد الأكاديمي .

4_ إجراءات التسجيل معقدة .

5_ يزعجني جداً عدم توفر خدمات الإرشاد غير الأكاديمية في الكلية .

6_ ضعف إلمام عضو هيأة التدريس بتعليمات الإشراف والإرشاد الأكاديمي .

7_ عدم توضيح تعليمات الإنذار والحرمإن والفصل الناجمة عن الغياب أو الضعف الأكاديمي أو أية مشكلات أخرى .

8_ هناك ضعف شديد في عملية إرشاد الطلبة أثناء عملية التسجيل.

9_ غالباً يختار المشرف الأكاديمي المواد الدراسية ويلزم الطالب بتسجيلها .

10_ أحتاج إلى توجيه وإرشاد لتحديد مجال تخصصي.

خامساً: البُعد الخاص بالعلاقة الأساتذة: جاء ترتيب المشكلات التي تواجه الطلاب في هذا البعد وذلك حسب الأكثر إنتشاراً كالآتي:

1_لا يراعي بعض الأساتذة مشاعر الطلبة.

2_لا يهتم أغلب الأساتذة بمشكلات الطلبة .

3_لا تتوفر الفرص الكافية للتحدث مع الأساتذة بعد تقسيم الكلية .

4_ الأساتذة يركزون على الجإنب النظري أكثر من اللازم .

5_ يضايقني عدم توافر فرص كافية للالتقاء بالأستاذ لطلب مساعدته في حل بعض

مشكلاتي .

6_ لا يسمح بعض الأساتذة للطالب المتأخر بالدخول للمحاضرة .

7_ الاعتماد على أساتذة متخصصين من خارج الكلية مما يصعب الاستفادة منهم والتواصل معهم .

8_ هناك صعوبة في فهم طرق التدريس التي يتبعها بعض الأساتذة .

التوصيات:

1_ ضرورة وضع خطة شاملة للتقليل من المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب بالجامعة وإيجاد الحلول المناسبة لها، حتى يتحسن المستوي الدراسي لهم .

2_ تحديث المناهج والبرامج الجامعية وتقويمها من فترة لأخرى في مختلف التخصصات الجامعية والتخطيط الجيد لها بحيث تصبح أكثر كفاءة وفعالية.

6_ ضرورة إنشاء مبإن ذات قاعات واسعة ، نليق بالمرحلة الجامعية ، و قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب ، وتوفير أماكن جيّدة للدراسة والخدمات الأخرى .
4_ ضرورة تقديم خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي والصحي من خلال إنشاء وحدة الإرشاد الأكاديمي المتكاملة في الكلية ، لضمإن توجيه الطلاب وحل مشكلاتهم المختلفة ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب وتعريفهم بالطرق العلمية للمذاكرة وتعريفهم بإنظمة ولوائح الكلية .

5_ مراعاة التوزيع الجيد والمتوازن للجداول الدراسية وجداول الاختبارات من قبل الأساتذة المسئولين في الكلية ، بحيث يراعى فيها الجودة و التنظيم الجيد للوقت والدقة و الموضوعية وغيرها.

6_ إدخال خدمات المكتبة الالكترونية بحيث تكون متاحة لجميع الطلاب لتلافى مشكلة

نقص وتقادم المراجع.

7_ ضرورة إعداد دليل للطالب يوضح كل ما يتعلق بعملية التسجيل والإرشاد الأكاديمي .

8_ ضرورة عقد ندوات و ورش تدريبية لأعضاء هيأة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات و تقديم خدمات تعليمية أفضل بما يضمن الدقة والشمول في التقييم المتوازن والعادل للطلاب.

9_ تقوية العلاقة بين إدارة الكلية والموظفين وأعضاء هيأة التدريس والطلاب وإتاحة الوقت الكافي للحوار والمناقشة ، وعقد لقاءات دورية بين المسئولين في الإدارة وأعضاء هيأة التدريس من جهة والطلاب من جهة أخرى .

10_ ضرورة استخدام أساليب وطرق التدريس والتقويم الحديثة التي تشجع روح التفكير والابتكار والحوار والمناقشة بين الأساتذة و الطلاب وعدم الاعتماد فقط على الحفظ والتلقين .

11_ ضرورة إتباع عضو هيأة التدريس لنظام ثابت ومُعلن ومُتفق عليه في الكلية أو القسم في تقديم وتوصيف المقررات الدراسية ووضع الاختبارات وتقييم الطلاب خلال الفصل الدراسي .

12 إجراء المزيد من الدراسات التتبعية للتعرف أكثر على المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعة .

قائمة المصادر والمراجع

1_ جودت أحمد سعادة & آخرون (2007): "دراسة ميدإنية لمشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي الجامعي"، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 2، المجلد 34، الأردن .

2_ زين ياسين (2008): "مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب جامعة النجاح الوطنية "، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، العدد 3 ، المجلد 7 فلسطين.

2_سلطإنه إبراهيم الدمياطي (2008): "المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة
 وعلاقتها بمستوى الأداء" - دراسة ميدإنية ، جامعة طيبة ، المدينة المنورة .

4_ السيد حسن حسانين (1993): " الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل " ، مجلة العلوم التربوية المجلد الأول ، العدد الأول ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة

5_عبد العزيز صقر (2003): "مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، مستقبل التربية العربية، ع29، المكتب الجامعي الحديث بالإسكندرية، إبريل 2003.

6_ عبد الله المجيدل & آخرون (2008): "مشكلات الشباب من وجهة نظر طلبة كليات التربية في سوريا وعمان) مجلة كليات التربية في سوريا وعمان) مجلة جامعة دمشق العدد 2 ، المجلد 24 .

7_ عبد الواحد حميد الكبيسي (2008): "مشكلات تدني حضور المحاضرات الجامعية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة "، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، جامعة الإنبار ، العدد 3 ، المجلد 7 .

8_ محمد أحمد شاهين (2009): " مشكلات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة "
 جامعة القدس ، قطاع غزة .

9_ محمد شحاتة ربيع ، قياس الشخصية ، ط.2 ، الرياض ، دار المعرفة الجامعية . 2000 .

10_ نعمإن عمرو (2005): " المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات " ، جامعة القدس ، قطاع غزة .

11_ نياف الرشيدي الجابري (1430): "محددات الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية" ، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض ، العدد (111) ، السنة الثلاثون .

12_ DiGresia , L. Porto, &Ripani , (2002) : "Student Performance at Public Universities in Argentina" Center for Latin American Economics Research.

إعداد: عمران محمد الدرباق

حكم تقلد المرأة وظيفة القضاء في ظل المستجدات المعاصرة

المقدمة

الحمد لله مشرع الأحكام، ومبيّن الحلال من الحرام، والصلاة والسلام على نبي الإنام، المبعوث رحمة للعاملين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد، لقد شرع الله القضاء وأمر بالعدل بين الناس وبيّن لنا إن الحق أحق أن يتبع، وإن يكون المسلم مع العدل والحق أبنما وجد.

أهمية البحث وأسباب اختياره

أهمية هذا البحث تتبع من كونه يعالج قضية مهمة من قضايا المجتمع الإسلامي، قضية كثر الحديث عنها في الآونة الأخيرة عبر الصحف والمجلات المكتوبة والفضائيات المرئية، وثار حولها جدل قضائي وديني واسع رحب، وأدلى كل فقيه وقإنوني وكاتب فيها بدلوه وهي قضية "تقليد المرأة ولاية القضاء في المحاكم الشرعية والمدنية" وهي من الأمور التي اختلف الفقهاء في حكمها قديماً وحديثاً، فقديماً كإنت الظروف والأحوال لها أحكامها التي تتناسب معها، واليوم مع مرور الزمن تغيرت هذه الظروف، وأصبح هناك مجال لإشراك المرأة في مجالات العمل المتعددة، ومنها القضاء، لذلك أتى هذا البحث لبيإن حكم الشرع في تولي المرأة القضاء في ضوء المستجدات المعاصرة.

أهداف البحث:

من أهداف هذا البحث ما يلي:

1. بيإن الأحكام المتعلقة بتولي المرأة القضاء والتعريف بأهم الأراء والمذاهب الفقهية في ذلك.

- 2. مساعدة القضاء والمحامين والمهتمين بهذا الشإن بهذه الأحكام وخاصة إنها مدار بحث في أيامنا الحالية، وهناك الخطط والبرامج لعمل المرأة قاضٍ شرعي في المحاكم الشرعية.
 - 3. إثراء المكتبات وسد ثغرة فيها لتسهيل رجوع الباحث في هذا الموضوع.

مشكلة البحث:

من خلال البحث سنحاول الإجابة عن عدة تساؤلات من بينها:

- 1. ما تعريف القضاء لغة وشرعاً؟
 - 2. ما أهمية القضاء؟
- 3. ما الأدلة الشرعية على مشروعية القضاء؟
 - 4. ما حكم تقلد المرأة لمنصب القضاء؟
- 5. ما المستجدات والمتغيرات التي طرأت على المرأة في سلك القضاء؟
- 6. ما أدلة المجيزين والمإنعين لتولي المرأة منصب القضاء، ثم بيإن المناقشة والترجيح في هذه المسألة ورأي الباحث في ذلك؟

خطة البحث:

المبحث الأول: في بيان مفهوم القضاء

تمهيد

يمثل القضاء في الدولة الإسلامية ركناً من أركإنها، ويعد قطب الرحى في نظام الحكم الإسلامي، ولا يمكن إن نتصور لدولة الإسلام أي احترام وهيبة دون قضاء، الذي هو في حقيقته فصل للخصومات، وإنهاء للمنازعات، وذلك بإلزام الخصم بالحكم الشرعي، وبهذا كإن لزاماً علي إن أبين مفهوم القضاء لغة وشرعاً ثم بيإن مشروعيته وحكمه ومكإنة القضاء في الشريعة الإسلامية، ثم التعرف على شروط القاضي في المطالب التالية.

المطلب الأول

تعريف القضاء لغة وشرعا

1. القضاء في اللغة⁽¹⁾:

يعني الفصل والحكم، وأصله القطع، وقضاء الشيء إحكامه وإمضاؤه والفراغ منه وهو من الألفاظ التي وضعها العرب لأكثر من معنى فيطلق لفظ القضاء في اللغة على الأمر، ومنه قوله تعالى: رُ كُ كُ كُ كُ كُ رُ (2).

2. القضاء شرعاً:

قلنا في تعريف القضاء من حيث اللغة، إن القضاء من الألفاظ التي لها أكثر من معنى، والذي يعنينا في هذا المقام، القضاء بمعنى الحكم والالزام، وقد اختلف الفقهاء حول القضاء بهذا المعنى، ونستعرض فيما يلى تعريفات الفقهاء لمعنى القضاء:

⁽¹⁾ إنظر: لسإن العرب، لابن منظور جمال الدين محمد بن منظور، (مادة قضى) ج5 ص 186 – وإنظر أيضاً: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، للعالم أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي المتوفى سنة (770) مطبعة مصطفى الباب الحلبي - ج/2 ص 165 – 166.

⁽²⁾ الإسراء: 23

⁽³⁾ يوسف: 41

⁽⁴⁾ طه: 72

⁵) الزخرف: 77

أ) الحنفية: عرف ابن عابدين القضاء بإنه "فصل الخصومات وقطع المنازعات"⁽¹⁾، وعرفه الكاسإني بإنه "الحكم بين الناس بالحق بما إنزل الله"⁽²⁾.

وعرفه صاحب مجمع الإنهر بإنه "هو قطع الخصومة، أو قول ملزم صدر عن ولاية عامة"⁽³⁾، وهذا التعريف قيد بصدوره عن ولاية عامة، مع إن الأظهر إن هذا القيد شرط في ولاية القضاء، وليس قيداً في تعريفه (4).

ويلحظ إن الوصف الجامع للقضاء من تعريفات الأحناف إن القضاء هو "الفصل في الخصومة".

ب) المالكية: عرف ابن رشد القضاء بقوله: "حقيقة القضاء الإخبار عن حكم شرعي على سبيل الإلزام" (5).

وعرفه أبو البركات بإنه "حكم أو محكم بأمر ثبت عنده كدين وحبس وقتل ... إلخ"⁽⁶⁾.

وقال ابن عرفه: "وهو صفة حكمية توجب بموصوفها نفوذ حكمه الشرعي ولو بتعديل أو تجريح لا في عموم مصالح المسلمين، فيخرج التحكيم وولاية الشرطة وأخواتها والإمامة العظمي"(7).

ج) الشافعية: عرف الخطيب الشربيني القضاء بإنه " فصل الخصومة بين خصمين

⁽¹⁾ إنظر: حاشية ابن عابدين على الدرر المختار، دار الفكر بيروت، ج9 ص 79.

ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الحديث بالقاهرة ج2 ص 282.

⁽³⁾ إنظر: مجمع الإنهر في شرح ملتقى الأبحر، لعبد الرحمن بن سليمإن بن محمد الكلبوبي، دار الكتب العلمية، 2 ص 150.

⁽⁴⁾ إنظر: الضبطية القضائية في الفقه الإسلامي والقإنون الوضعي، المستشار حيدر حسن العائب، الهيأة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، مصر، دمياط الجديدة، ص 14.

⁽⁵⁾ إنظر: الثمر الدإني في شرح رسالة القيروإني، لصالح عبدالسميع الأبي الأزهري، دار الفضيلة، ص 627.

⁽⁶⁾ إنظر: مواهب الجليل شرح مختصر خليل للحطاب، دار الحديث، القاهرة، ج/8 ص 50.

⁽ 7) إنظر: المصدر السابق، الموضع نفسه.

فأكثر بحكم الله تعإلى " $^{(1)}$.

وعرف ابن عبدالسلام بإنه: "إظهار حكم الشرع في الواقعة فيمن يجب عليه إمضاءه" (2)، وعرفه الرملي بإنه "الولاية الإنية والحكم المترتب عليها، أو الزام من له الالزام بحكم الشرع" (3).

د) الحنابلة: عرف الحنابلة معنى القضاء بإنه ما يجب "تنبيهه والالتزام به وفصل الحكومات" (4).

التعريف المختار: وبناء على ما سبق يمكن إن نعطي التعريف المختار للقضاء هو ما ذهب إليه ابن رشد من المالكية لإنه أدق التعريفات عند الباحث، حيث إن القضاء يمثل الإخبار عن حكم شرعي على سبيل الإلزام وهو ما يؤكده ابن القيم بقوله "وأما الحاكم فحكمه جزئى خاص لا يتعدى إلى غير المحكوم عليه وله"(5).

المطلب الثإني

مشروعية القضاء وحكمه

نظراً لأهمية القضاء وخطورته فقد ثبتت مشروعيته بالكتاب، والسنة والإجماع.

أولاً: الكتاب

فقد ورد في القران الكريم آيات كريمة تدل على مشروعيته منها، قوله تعالى: رُ

⁽¹⁾ إنظر: مغني المحتاج إلى معرفة معإني وألفاظ المنهاج، لمحمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت، ج4 ص 372.

⁽²) المرجع السابق، ج4 ص 372.

انظر: نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن شهاب الدين الرملي، المكتبة التوفقية، ج8 ص354

⁽⁴⁾ إنظر: شرح منتهى الإرادات، منصور بن يونس البهوتي، مؤسسة الرسالة، طبعة الثانية، 1426هـ – 2005م، ج 6 ص 462.

⁽⁵⁾ إنظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم، دار الحديث، القاهرة، ج1، ص 275.

- وجه الدلالة: هذا أمر للنبي = إن يقضي بين المتخاصمين بحكم الله، وبالعدل سواء أكإنوا مسلمين أو غيرهم $(^{4})$ ، وقوله تعالى: $(^{6})$ $(^{5})$ ككك گك گ $(^{5})$.
- وجه الدلالة: وهذا نص على إن القضاء مشروع يعتمد على الحكم بالعدل وبما إنزل الله، وهذا ينطبق على المسلمين وغيرهم⁽⁶⁾.

ثإنياً: السنة:

- 1. بعث النبي ﷺ معاذاً قاضيا إلى اليمن فقال له "كيف تقضي إذا عرض لك القضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد...؟ قال معاذ: فسنة رسول الله، قال: فإن لم تجد...؟ قال: أجتهد رأي ولا آلو فضرب على صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضيه"(7).
- وجه الدلالة: بعثه ﷺ قاضياً إلى اليمن، فيه دليل على مشروعية القضاء وتعليمه كيف يقضي حتى ولو آل الأمر إلى الاجتهاد، فيه تأكيد على أهمية

⁽¹) سورة البقرة: 213.

⁽²⁾ إنظر: تفسير القرإن العظيم، أبو الفداء اسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، المتوفى سنة (774)ه، دار المعرفة، بيروت ج1 ص 250.

^{(&}lt;sup>3</sup>) سورة المائدة: 42.

⁽⁴⁾ إنظر: تفسير القرإن العظيم، المرجع السابق، ج2 ص 58 – 60.

⁽⁵⁾ سورة المائدة: 48.

^{(&}lt;sup>6</sup>) إنظر: روح المعإني في تفسير القرإن العظيم والسبع المثأني، شهاب الدين محمود ابن عبدالله الحسيني الألوسي، الألوسي، موقع التفاسير ج5 ص8.

سنن أبي داود سلمإن بن الأشعث السجستإني، المتوفى سنة (275) α ، تحقيق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر للطباعة، باب طلب القضاء رقم (3592)، α α α α α

القضياء⁽¹⁾.

- 2. وقال النبي رفي الله عنه عليه الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله وذكر منهم الإمام العادل (2).
- وجه الدلالة: إعطاء هذا الجزاء العظيم للإمام الذي يحكم بالعدل دليل على مشروعيته وأهميته ولإنه لا يستغنى عنه الجميع⁽³⁾.
- 3. وعن عمرو بن العاص إنه سمع رسول الله = = يقول: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، فإذا حكم واجتهد ثم أخطأ فله أجر واحد" $^{(4)}$.
- وجه الدلالة: فيه تأكيد على أهمية وجود القاضى حتى ولو آل الأمر إن يجتهد برأيه فإن أصاب فله أجرإن وإن أخطأ فلا إثم عليه بل له أجر واحد⁽⁵⁾.

ثالثاً: الإجماع:

أجمع المسلمون على إن القضاء من الأمور المشروعة إذ إنه من حاجات الناس التي لا يمكن الاستغناء عنها، لإن فيه إحقاق الحق ودرء الباطل وفيه أخذ على يد الظالم وهو "فريضة محكمة من فروض الكفايات باتفاق أئمة المذاهب "(6).

حكم القضاء:

لا جرم إن القضاء منصب عظيم إذا قام العبد بحقه، ولكنه خطير والسلامة فيه

(1) إنظر: تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، موقع شبكة مشكاة الإسلام ج8 ص 78.

⁽²⁾ صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل، دار ابن كثير اليمامة بيروت، الطبعة الثالثة، 1407هـ - 1987م، تحقيق: مصطفى ديب ألبنا حديث "سبعة يظلهم الله تحت ظله" باب من جلس في المسجد ينتظر الصلاة رقم الحديث (629) ج1 ص 234.

نظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري أحمد بن علي بن حجر العسقلإني، دار المعرفة، بيروت، ج2، ص3.

⁽⁴⁾ صحيح البخاري، مرجع سابق، باب أجر الحكمة إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ رقم الحديث (6919) ج6 ص 2676.

⁽⁵⁾ إنظر: فتح الباري، مرجع سابق، ج13 ص 319.

انظر: الفقه الإسلامي وأدلته للأستاذ الدكتور وهبه الزحيلي، دار الفكر، سورية، دمشق، الطبعة الرابعة، ج8 ص-0 ص

بعيدة، إلا من عصمه الله تعإلى ولعظم خطره قال النبي - وسلم الله تعالى النبي الله النبي الله النبي الناس ذبح بغير سكين (1)، وقيل في هذا الحديث إنه لم يخرج مخرج الذم للقضاء، وإنما وصفه بالمشقة، فكإن من وليه قد حمل عليها(2).

فقد جاء في كتاب "فتح الرحيم على فقه الإمام مالك" للشنقيطي: "القضاء منصب عظيم وخطير فإن عدل فيها لها سعادة الدنيا والآخرة، وإن ظلم وجار وأخذ الرشوة فيها لها من شقاء الآخرة وسوء سمعة في الدنيا ومضرة بالعباد"(3).

- وأما حكمه، فقد ذهب الجمهور (4)، إلى إن نصب القاضي فرض كفاية، لإنه ينصب لإقامة أمر مفروض وهو القضاء فإذا قام بالفرض من يصلح سقط الفرض عن الباقين وإن امتتعوا أثموا وأجبر الإمام أحد الصالحين على توليته فإن لم يكن من يصلح للقضاء إلا واحداً تعين عليه، فإن امتتع أجبر عليه، لإن الكفاية لا تحصل إلا به، ودليلهم قوله تعإلى: رُ ئى ئى ئى ئى ى ي ي ي ئج رُ (5).

ولا يجوز الدخول فيه إلا لمن لا يمنه، ولم تجتمع فيه شروطه، ويجوز ممن اجتمعت فيه شروطه ويوجد غيره مثله، لكنه لا يجب عليه؛ لإنه لم يتعين له فإن لم يوجد سواه تعين عليه؛ لإنه فرض كفاية لا يقدر على القيام به غيره، فيتعين عليه كغسل المبت (6).

⁽¹⁾ سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، باب ذكر القضاء، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار الفكر ج2، ص 774، حديث رقم: (2308) صححه الألبإني في صحيح وضعيف الجامع الصغير وزياداته.

⁽²⁾ إنظر: المغني، موفق الدين عبدالله بن أحمد بن قدامة، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتاب العربي، بيروت، +11، +37.

نظر: فتح الرحيم على فقه الإمام مالك بالأدلة، محمد بن أحمد الموريتإني الشنقيطي، الطبعة الثالثة، دار الفكر، بيروت، ص 122.

نظر: الاختيار لتعليل المختار، عبدالله بن محمد الموصلي ابن مودود، الطبعة الثالثة، دار المعرفة، بيروت، 4) إنظر: الاختيار لتعليل المختار، عبدالله بن محمد الموصلي ابن مودود، الطبعة الثالثة، دار المعرفة، بيروت، 2

⁽⁵) سورة ص: 26.

 $[\]binom{6}{1}$ إنظر: المغنى، مرجع سابق، ج1 ص 381.

المطلب الثالث

مكإنة القضاء في الشريعة الإسلامية

القضاء وسيلة لإظهار حكم الشرع في القضايا الواقعة، فهو الذخيرة الحيّة التي يقيل بها الظلم والحيف، وبه يوضع الشيء في محله، لكونه يكف الظالم عن ظلمه (1)، ثم إن أمر الناس لا يستقيم بدونه، فكإن واجباً عليهم كالجهاد والإمامة قال الإمام أحمد: "لا بد للناس من حاكم أتذهب حقوق الناس؟"(2)، وفيه فضل عظيم عن قوي على القيام به، وأداء الحق فيه، ولذلك جعل الله فيه أجراً مع الخطأ، وأسقط فيه حكم الخطأ، ولإن فيه أمراً بالمعروف؛ ونصرة المظلوم؛ وإعادة الحق إلى مستحقيه وإصلاحاً بين الناس، وقطعاً للمنازعات التي هي مادة الفساد، وذلك من أبواب القرب، ولهذا تولاه النبي – ﷺ—

ولهذا نجد العلماء قديماً وحديثاً قد اهتموا بأمره وأعطوه مكإنة لا تضاهيها إلا مرتبة النبوة، يقول الفقيه الشافعي ابن أبي الدم (القضاء تلو النبوة) ويقول الصحابي عمر بن سعيد والي حمص لعمر بن الخطاب "ما يزال الإسلام منيعاً ما اشتد السلطإن وليس شدة السلطإن قتلاً بالسيف وضرباً بالسوط ولكن قضاء بالحق وأخذ بالعدل"(4).

المطلب الرابع

التعرّف على شروط القاضى

القضاء منصب خطير، به تصإن الحقوق، وترد المظالم، ويحارب الفساد، ولهذا شدد أهل العلم في شروط من يتولاه حتى لا تضيع حقوق الرعية، ويسود الأمن والأمإن،

⁽¹⁾ إنظر: مغني المحتاج إلى معرفة معإني وألفاظ المنهاج، للشربيني، مرجع سابق، ج4، ص 371.

 $[\]binom{2}{2}$ إنظر: المغني، لابن قدامه، مرجع سابق، ج $\binom{1}{2}$ ، ص

⁽³⁾ إنظر: المرجع السابق نفسه، ج11 ص 373.

⁽⁴⁾ إنظر: أدب القضاة، شهاب الدين إبراهيم بن عبدالله بإن أبي الدم، تحقيق: محمد عبدالقادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، 1987، ص 23.

واشترط الفقهاء⁽⁶⁾ في القاضي السلامة من العيوب، بإن يكون سميعاً بصيراً ناطقاً، أما البصير: ليعرف المدّعي من المدّعي عليه، والمقر من المقر له، والشاهد من الشهود عليه، أما السميع: ليسمع كلام خصمين والأبكم وهو الأخرس وإن فهمت إشارته عاجز عن تنفيذ الأحكام والنطق بها، لكن الحنفية أجازوا نقليد الأطرش الذي لا يسمع الصوت القوي في الأصح عندهم⁽⁷⁾، وفي الأخرس وجهإن عند الشافعية والراجح عند

⁽¹⁾ إنظر: السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، أحمد بن عبدالحليم بن تميه، دار المعرفة، بيروت، لبنإن، ص 6.

⁽²⁾ إنظر: حاشية رد المختار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين) لمحمد أمين بن عابدين، 1415ه، دار الفكر، بيروت، ج5 ص 493.

⁽³⁾ سورة النساء: 141.

⁽⁴⁾ إنظر: حاشية ابن عابدين، مرجع سابق، ج5 ص 494.

⁽⁵⁾ إنظر: الاختيار لتعليل المحتار لابن مودود، مرجع سابق، ج/2 ص 83، وإنظر كذلك: الحاشية ابن عابدين، مرجع سابق، ج2/ص 493.

نظر: الاختيار لتعليل المختار لابن مودود، مرجع سابق، ج2 ص 83، وإنظر: حاشية ابن عابدين ج5 ص $^{(6)}$ إنظر الشربيني ج4 ص $^{(7)}$.

نظر: الاختيار لتعليل المختار لابن مودود، مرجع سابق، ج2/ص 14، وإنظر: الشربيني ج4 ص 371، وانظر: ابن قدامه ج11 ص 381.

المالكية (1) إن السمع والبصر والنطق شرط في استمرار ولايته للقضاء وليست شرطاً في جواز ولايته له، وبناء عليه ينفذ حكم الأعمى والأبكم والأصم ووجب عزله، وأما بعد العزل فأحكامه غير نافذة.

ومن شروط القاضي العدالة، فلا يجوز تولية فاسق، بهذا قال المالكية⁽²⁾، والشافعية⁽³⁾، والحنابلة⁽⁴⁾، وعمدتهم في ذلك قوله تعإلى: رُّ نَ ذَنَ تَ تَ تَ تُ رُ ⁽⁵⁾، فأمر التبين عند قول الفاسق، ولا يجوز إن يكون الحاكم ممن لا يقبل قوله ويجب التبين عند حكمه.

وقال الحنفية: العدالة ليست شرطاً لجواز تقليد القضاء لكنها شرط للكمال ولأولوية، فيجوز تقليد الفاسق، وتنفذ قضاياه إذا لم يجاوز فيها حد الشرع، فهو من أهل الشهادة، فيكون من أهل القضاء، ولكن لا ينبغي إن يقلد الفاسق، لإن القضاء أمإنة عظيمة لا يقوم بوفائها إلا من كمل ورعه، وتم تقواه (6).

والذي أميل إليه ما ذهب إليه الجمهور، لقوة أدلتهم من جهة، ولإن الفاسق لا يؤمن حيفه وظلمه، وبهذا ينتفى المقصد الذي شرع القضاء لأجله وهو إحقاق الحق وابطال الباطل.

⁽¹⁾ إنظر: جواهر الإكليل شرح مختصر خليل، صالح عبدالسميع الأبي الأزهري، 1997 ط1، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ج2 ص 330، إنظر: الشنقيطي، 1979م ص 122.

⁽²⁾ إنظر: مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، للحطاب، مرجع سابق، ج8 ص 499.

⁽³⁾ إنظر: فتح المعين شرح قرة العين بمهمات الدين، زين الدين عبدالعزيز الملبياري الفنإني، 1418ه، ط1، دار الفكر، بيروت، ج4 ص 242 – 243.

⁽⁴⁾ إنظر: المغني لابن قدامه، مرجع سابق، ج11 ص 381.

⁽⁵⁾ meرة الحجرات: 6.

⁽⁶⁾ إنظر: الاختيار لتعليل المختار لابن مودود، مرجع سابق، ج/2 ص 83.

وأكثر الفقهاء⁽¹⁾ على إن يكون القاضي من أهل الاجتهاد، فلا يجوز قضاء العامي الذي يحكم بالتقليد حجتهم في ذلك قوله – عز وجل-: رق و و و و و و و و ر (2) والذي أميل إليه وجوب إن يكون القاضي على قدر كبير من العلم والفقه يمكنه من إصدار الأحكام وإنصاف المظلوم ولا يشترط إن يكون مجتهداً، بل يجوز له تقليد غيره من العلماء وأما الجاهل فلا يجوز له تقليده مطلقاً، لإن الضرر أكثر من النفع وفي التقليد ضياع للحقوق وإندثار للمصالح.

وأما الذكورة فقد اختلف الفقهاء في اشتراطها على ما سأبينه في المبحث التالي فهو موضع البحث ونواته.

المبحث الثإني

حكم تولى المرأة القضاء عند الفقهاء

تمهيد

لا خلاف بين العلماء على مشروعية تولي الرجال منصب القضاء عند توفر الشروط المطلوبة التي أشرنا إليها إنفاً، إلا إن الفقهاء اختلفوا في أحقية تولي المرأة منصب القضاء ومشروعيته وظل هذا الأمر مثاراً بين الفقهاء قديماً وحديثاً بالإضافة إلى ما استحدثت من متغيرات في حياة المرأة والمجتمع حصلت بالأهمية بمكإن إثارة هذا الأمر مجدداً، كل هذه الأمور سنتعرف عليها في المطالب القادمة إن شاء الله تعإلى.

⁽¹⁾ إنظر: أسهل المدارك شرح إرشاد السالك، أبو بكر بن حسن الكسناوي، ط2، مطبعة البابي الحلبي، ج3 ص 194، وإنظر: المحلى بالآثار علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، تحقيق أحمد شاكر، دار الفكر، بيروت ج9 ص 429، وإنظر: العدة شرح العمدة، لبهاء الدين المقدسي، ص 704.

⁽²⁾ سورة المائدة: 49

المطلب الأول

القول بمنع تولي المرأة القضاء عند الفقهاء قديماً وحديثاً

ذهب أصحاب هذا القول بإنه لا يصبح تولية المرأة القضاء مطلقاً، لا في الحدود ولا في الأموال ولا في غير ذلك، وهو قول المالكية (1)، والشافعية (2)، والحنابلة (3)، والشيعة الإمامية (4)، والزيدية (5).

ومن العلماء المعاصرين الذين أخذوا بهذا الرأي الدكتور محمد أبو فارس من الجامعة الأردنية والشيخ عطية صفر رئيس لجنة الفتوى بالأزهر سابقاً والأستاذ مصطفى السباعي⁽⁶⁾.

والخنثى المشكل في ذلك كالمرأة كما قاله الماوردي وغيره، فلو ولي ثم بإن رجلاً لم يصح توليته، أما إذا بإنت ذكورته قبل توليته فإنها تصح⁽⁷⁾.

أدلتهم: استدل القائلون بعدم تولية المرأة القضاء بالكتاب والسنة والمعقول.

أولاً: من الكتاب:

استدلوا بما يلى:

(¹) إنظر: الدردير، 129/4، الحطاب، 1416هـ - 65/8.

⁽²⁾ إنظر: كفاية الأخبار في حل غاية الاختصار، تقي الدين أبوبكر محمد الحصني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ج1/ص 725، إنظر: الأصفهإني 1987، ص 365، الشربيني 1958، ج4، ص 371.

⁽³⁾ إنظر: العدة شرح العمدة، علاء الدين المقسي، مرجع سابق، ص 621، وإنظر: ابن قدمه، ج11 ص 381.

إنظر: المبسوط في فقه الإمامية، أبو جعفر محمد بن الحسين الطوبي، تحقيق: محمد الباقي اليهودي، المكتبة المرتضوية، ج8/ص 101.

^{(&}lt;sup>5</sup>) إنظر: البحر الزحار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، أحمد بن يحيى المرتضي، راجعه: عبدالله محمد الصديق، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ج/6، ص 118.

⁽⁶⁾ إنظر: علماء الشريعة اختلفوا حول المرأة قاضية، إبراهيم فريد 16 – 5 –2007، صحيفة الجمهورية، على الموقع: htt://www.algomhauia.not، وانظر: أبو فارس 1984، ص 39.

⁽ 7) إنظر: الشربيني، مرجع سابق 1958، ج/4 ص 371.

أ. قوله تعإلى: رُ كَم كُ كُ كُ كُ كُ رُ (1)، فقد نبه الله تعإلى على خلال النساء ونسيإنهن، والقضاء يحتاج إلى الفطنة وقوة الذاكرة⁽²⁾.

ب. قوله تعإلى: رُ ا ب ب ب رُ (3)، يعني في العقل والرأي، والرجل أكفأ من المرأة وهو مقدم عليها، والذين يجيزون ولاية المرأة للقضاء يقدمون المرأة على الرجل، فيقدمون ما أخره الله، فإن قيل: إن الآية تتعلق بمسؤولية الأسرة، وليست عامة فالحجة قائمة؛ لإنها إن كإنت عاجزة عن إدارة أسرة مجموعة أفراد لا تعدو أصابع اليدين فلإن تعجز عن إدارة شؤون الناس والفصل في خصوماتهم ومنازعاتهم وحل مشاكلهم أولى (4).

ثإنياً: من السنة

استدلوا بما يلى:

أ. قوله - عليه الصلاة والسلام - "لن يفلح قوم ولّوا أمرهم امرأة" (5)، قال الإمام الشوكإني: "فيه دليل على إن المرأة ليست من أهل الولايات، ولا يحل قوم توليتها؛ لإن تجنب الأمر الموجب لعدم الفلاح واجب" (6).

وقال الإمام ابن قيم الجوزية "وهذا إنما هو في الولاية والإمامة العظمى والقضاء" (/). وقال أصحاب هذا الرأى: لم يثبت من السنة الفعلية إن النبي - الله وأصحابه

⁽¹⁾ سورة البقرة: 282.

⁽²) إنظر: ابن قدامة ج11 ص 381.

⁽³⁾ meرة النساء: 34

⁽⁴⁾ إنظر: أبو فارس 1984 ص 39.

⁽¹⁶¹⁰ وأبخاري، كتاب المغازي، باب كتاب النبي إلى كسرى وقيصر (البخاري، 1987، ج4 ص (1610).

نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، محمد بن أبي بكر أبو الزرعي الشوكإني، دار الجليل، بيروت ج9 ص 137.

نظر: اعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر الزرعي بن قيم الجوزية، تحقيق: طه عبدالرؤوف $\binom{7}{2}$ بنظر: دار الجيل، بيرو، $\frac{7}{2}$ ص 377.

رضوان الله عليهم – قلدوا امرأة هذا المنصب $^{(1)}$.

ب. كما استدلوا بحديث: "من رابه شيء من صلاته فليسح فإنه إذا سبح التفت إليه، وإنما التصفيق للنساء"(2).

وجه الاستدلال: منعت المرأة من النطق في الصلاة لئلا يسمع كلامها مخافة الافتتان بها، فإن تمنع القضاء الذي يشتمل على الكلام وغيره أولى.

ثالثاً: من الأثر

يقول ابن مسعود $- \gg -$ "أخروهن حيث أخرهن الله"(3).

وجه الدلالة: من أجاز للمرأة إن تلي القضاء فقد قدمها وأخّر الرجل؛ ولإنه لما منعها نقص الإنوثة من إمامة الصلوات مع جواز إمامة الفاسق، كإن المنع من القضاء الذي لا يصح من الفاسق أولى⁽⁴⁾.

رابعاً: من المعقول

قالوا:

أ. إن المرأة ليست من أهل الحضور في محافل الخصوم والرجال وهي مأمورة بالحرز خوف الافتتان بها.

ب. تتعرض المرأة لما تتعرض له أي امرأة من أعذار شرعية كالحيض والحمل والوضع والحضانة وقد ثبت إنها تؤثر على مزاج المرأة، وتحتاج فيها إلى الراحة الكاملة مما

نظر: تحفة الأحوذي، بشرح جامع الترمذي، محمد عبدالحميد بن عبدالرحيم المباركفوري، دار الكتب العلمية، بيروت، ج6 ص 447.

واه البخاري، كتاب الصلاة، باب من دخل ليؤم الناس فجاء الإمام الأول فتأخر الآخر، أو لم يتأخر جازت صلاته، البخاري، 1987، +1 ص+1 عند مسلاته، البخاري، 1987، جا

⁽³⁾ رواه عبدالرزاق في مصنفه، باب شهود النساء الجماعة عبدالرزاق، أبو بكر عبدالرزاق همام الصنعإني 1491 هـ، 1403 مصنف عبدالرزاق، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي، بيروت، ج3 1491 حديث رقم (5115).

^{(&}lt;sup>4</sup>) إنظر: الماوردي، 1994 ج20 ص 57 مرجع سابق.

يؤثر على مجريات القضاء⁽¹⁾.

المطلب الثإني

القول بالجواز مطلقاً والجواز المقيد لتولي المرأة القضاء عند الفقهاء قديماً وحديثاً

أولاً: الجواز المقيد

ذهب الحنفية إلى إن المرأة إذا وليت القضاء نفذ قضاؤها في غير الحدود والقصاص، وأثم مولّيها؛ لإنه لا شهادة لها في ذلك، وأهلية القضاء تدور مع أهلية الشهادة، وإنما نفذ قضاؤها في غير الجنايات؛ لإنه يجوز إن تكون شاهدة فيه، وقد روي عن عمر إنه قدّم امرأة على حسبة السوق⁽²⁾.

جاء في كتاب "الاختيار" لابن مودود الموصلي: "ويجوز قضاء المرأة فيما تقبل شهادتها فيه إلا إنه يكره لما فيه من محادثة الرجال، ومبنى أمرهن على الستر "(3).

وقد أخذ بهذا الرأي من العلماء المعاصرين الدكتور نبيل غنايم رئيس مركز الدراسات الإسلامية بكلية دار العلوم بالقاهرة⁽⁴⁾.

مناقشة أدلة المجيزين

ناقش المإنعون قضاء المرأة مطلقاً أدلة المجيزين له في غير الحدود والقصاص كما يلى:

1. إن قياس القضاء على الشهادة والافتاء قياس مع الفارق؛ لإنه لا ولاية فيها، فلم تمنع

⁽¹⁾ إنظر: المجموع المهذب، يحي بن شرف النووي، دار الفكر، بيروت، ج22 ص (127).

⁽²⁾ إنظر: البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين بن إبراهيم بن محمد ابن نجيم، تحقيق: زكريا عميرات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، ج7 ص 8.

⁽³⁾ إنظر: الاختيار لابن مودود، مرجع سابق، ج2 $\rightarrow 84$.

⁽⁴⁾ إنظر: مقال نشر بجريدة الجمهورية، الدكتور إبراهيم فريد على الموقع الإلكتروني:

منها الإنوثة وإن منعت من الولايات⁽¹⁾.

2. أثر عمر لا يصلح للاحتجاج به، فقد ساقه المحتجون به غير مسند وبصيغة التمريض وعدم الجزم وهذه الصيغة لا تؤهل النص ليحتج به حتى ولو صح وتبث فإنه لا يفهم من إن عمر ولاها القضاء⁽²⁾.

ثإنياً: الجواز المطلق

يجوز إن تكون المرأة قاضية على الإطلاق في الحدود والقصاص وغيرهما وهو مروي عن الإمام محمد بن جرير الطبري والإمام بن حزم الظاهري والإمام الحسن البصري⁽³⁾.

وقد أخذ بهذا الرأي من العلماء المعاصرين الأستاذ محمد عزة دروزة، والدكتور محمد علي الجندي الأستاذ بدار العلوم بالقاهرة (4)، وقد استدلوا على ذلك بما روي عن عمر إنه ولّى (الشفاء) امرأة من قومه السوق، ولإن المرأة يجوز إن تكون مفتية فيجوز إن تكون قاضية، كما إنها تعد من أهل الاجتهاد، ثم إن الغرض من الأحكام تنفيذ القاضي لها وسماع البينة عليها والفصل بين الخصوم، وذلك ممكن من المرأة كإمكإنه من الرجل(5).

مناقشة أدلة المجيزين لقضاء المرأة مطلقاً

ناقش المإنعون قضاء المرأة أدلة المجيزين له مطلقاً كما يلى:

⁽¹) إنظر: الماوردي مرجع سابق، ج20 ص 221.

نظر: عون المعبود شرح سنن أبي داود، أبو الطيب محمد شمس الحق العظيم أبادي، ط2، دار الكتب العلمية، $\binom{2}{1}$ بنيروت، ج5 ص 269.

⁽³⁾ إنظر: روح المعإني في تفسير القرإن العظيم والسبع المثإني، محمود أبو الفضل الألوسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، = 180 س 189، وإنظر لفتح الباري شرح صحيح البخاري أحمد بن علي بن حجر، دار المعرفة، بيروت، = 140 س 147.

 ^{(&}lt;sup>4</sup>) إنظر: قضاء المرأة، مجلة المسلمون، المجلد الثاني العدد التاسع 1964، ص 81.

⁽ 5) إنظر: القرطبي، مرجع سابق، ج13 ص 164.

- 1. أما أثر عمر رادي استدلوا به فمدسوس كما وضحنا سابقاً.
- 2. أما القياس على الإفتاء فهو قياس مع الفارق؛ لإن هناك فروقاً كثيرة بين القاضي والمفتى ووظيفة الإفتاء والقضاء، فالإفتاء إظهار للحكم والقضاء امضاء له (1).
- ق. شكك الإمام القرطبي في صحة هذا الرأي المنسوب إلى الإمام محمد بن جرير الطبري قائلاً: (لعلة نقل عنه كما نقل عن أبي حنيفة إنها إنما تقضي فيما تشهد فيه، وليس بإن تكون قاضية على الإطلاق، ولا بإن يكتب لها مسطور بإن فلإنة مقدمة على الحكم، وهذا هو الظن بأبي حنيفة وابن جرير) (2).

المطلب الثالث

المستجدات التي طرأت على المرأة في سلك القضاء

لا شك إن وضع المرأة في أيامنا الحالية أفضل بكثير مما كإنت عليه في عدد من المراحل التاريخية الماضية، فالمرأة اليوم لها دور في الحياة السياسية، وفي الحياة الاجتماعية، وفي مجالات العمل المتعددة، ولها حضورها في الجامعات والمعاهد، ولها حضورها في القضاء الذي هو محور حديثنا، إن كإن بدرجة متفاوتة بين دولة وأخرى وقبل حديثنا عن المرأة والمستجدات التي طرأت عليها في السلك القضائي لا بد إن نذكر المتغيرات التي مرت بها في الحياة السياسة لما لها من علاقة وطيدة بسلك القضاء.

أولاً: المتغيرات على حياة المرأة السياسية

قبل الحديث عن المرأة وعملها السياسي في الوقت الحاضر لا بد من التذكير بعمل المرأة السياسي إبإن ظهور الإسلام، فالإسلام ساوى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات إلا ما استثنى بعلة وبدليل.

فالإسلام نظر إلى المرأة نظرة تقوم على صفتها الإنسإنية باعتبارها فرداً من أفراد المجتمع تربطها ببقية أفراده رابطة العقيدة، وهي الرابطة التي تصبغ حركتها السياسية

⁽¹⁾ إنظر: نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، للرملي، طبعة أخيرة، دار الفكر بيروت، ج8 ص 236.

⁽²) إنظر: القرطبي، مرجع سابق، ج13، ص 164.

حيث تدور مع حركة المجتمع وفاعليته بهدف تحقيق مقاصد الشرع، فالعقائد والعبادات والأحكام التي شرعها الله تعإلى للإنسإن يستوي فيها التكليف بين الرجل والمرأة بشكل عام وقد دلّت النصوص الشرعية على ذلك، من ذلك قوله تعإلى: (1) وقوله تعالى: (1)

فالإسلام أعطى للمرأة حق المشاركة في الأمور السياسية وتبدي رأيها ولو خالف ذلك رأي الحاكم.

ومن أمثلة ذلك: ما كإن يوم صلح الحديبية، فالرسول - ﴿ قبل بشروط المشركين في الصلح وأخذ بعض الصحابة ذلك بإنه قبول الدنية في الدين فلم يقوموا بالحلق والنحر، فدخل النبي على أم المسلمين أم سلمة، وذكر لها ما لقي من الناس، فأعطته المشورة التي كإنت سبباً في درء الفتنة وسماع الناس لقول النبي - ﴿ وفعله، يقول عمر بن الخطاب - ﴿ عن يوم الحديبية فأتيت رسول الله - ﴿ فقلت: ألست نبي الله حقا؟ قال: بلى قلت: ألسنا على حق وعدونا على باطل؟ قال بلى قلت: فلم نعط الدنية في ديننا إذاً؟ قال: إني رسول الله ولست أعصيه وهو ناصري.

قلت أوليس كنت تحدثنا إنا سنأتي البيت فنطوف به؟ قال: بلى، فأخبرتك إنا نأتيه العام، قلت: لا قال: فإنك آتيه ومطوف به، قال فأتيت أبا بكر فقلت له: يا أبا بكر اليس هذا نبي الله حقا؟ قال بلى قلت: ألسنا على حق وعدونا على باطل قال: بلى قلت: فلم نعط الدنية في ديننا، قال "أيها الرجل إنه رسول الله وليس يعصبي ربه وهو ناصره فاستمسك بغرزه، فوالله إنه على الحق، فلما فرغ رسول الله من قضية الكتاب قال لأصحابه: قوموا فإنحروا ثم احلقوا. قال: فوالله ما قام منهم رجل، حتى قال ذلك ثلاث مرات، فلما لم يقم منهم أحد دخل على أم سلمة فذكر لها ما لقى من الناس، فقالت أم

⁽¹⁾ سورة النساء: 1

⁽²) سورة الحجرات: 13

سلمة: يا نبي الله أتحب ذلك أخرج ثم لا تكلم أحداً منهم كلمة حتى تتحر بدنك وتدعو حالقك، فخرج فلم يكلم أحداً منهم حتى فعل ذلك نحر بدنة ودعا حالقه فحلقه، فلما رأوا ذلك قاموا فنحروا وجعل بعضهم يحلق بعض (1).

وقد أعطى الإسلام المرأة حق الإجارة والأمان وهو ما يسمى في عصرنا الحاضر حق اللجوء السياسي⁽²⁾، ظهر ذلك عندما أجارت أم هإنئ ابنة أبي طالب أخاها عقيل بن أبي طالب يوم الفتح فقال لها – عليه السلام – "قد أجرنا من أجرت وأمّنا من أمنت"⁽³⁾.

كما أعطى الإسلام للمرأة حق مقابلة أعلى سلطة في الدولة في الوقت والمكإن الذي يحدده فقد قال رسول الله - الله الله عليه الفرإن الكريم والسنة النبوية يرى الكثير من حتى أقضي لك حاجتك (4) وهكذا ومن يتبع الفرإن الكريم والسنة النبوية يرى الكثير من الآيات والأحاديث التي تبين المساحة الواسعة التي فتحت من أجل إشراك المرأة في العمل السياسي، لكن المرأة غيبت فترات طويلة ومن جديد بدأت المرأة تعود إلى سابق عهدها في المشاركة في الحياة السياسية، وقد أردت في البداية الحديث عن دور المرأة السياسي مع ظهور الإسلام قبل الحديث عن دورها في الوقت الراهن وعن الفترة الطويلة التي غابت فيها عن المشهد السياسي، وتعد المشاركة السياسية للمرأة اليوم واحدة من أهم مؤشرات التنمية في أي مجتمع، إذ لا يمكن الحديث عن التميز دون التطرق لموضوع المشاركة السياسية في الدول العربية.

⁽¹⁾ إنظر: مسند الآحاد والمثإني، لابن أبي عاصم الشيبإني، تحقيق: باسم فيصل أحمد الجوابرة، ط1، الرياض، دار الرياض، 1411هـ - 1991م حديث رقم 550، ج1/ص 395.

⁽²⁾ إنظر: حقوق المرأة في الإسلام، فوزي عطوه وإسماعيل عبدالكافي، الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية، 2006، ص 54 – 55.

⁽³⁾ صحيح البخاري: كتاب الصلاة في الثوب الواحد حديث رقم 350، 141/1، صحيح مسلم: كتاب فصل في صلاة الضحى صلاة المسافرين، باب استحباب صلاة الضحى حديث رقم 489/1336.

^{(&}lt;sup>4</sup>) صحيح مسلم: كتاب الفضائل، باب قرب النبي من الناس وتبركهم به، حديث رقم 2326، 1812/4.

وبالرجوع إلى الماضي القريب يجد الباحث إن أول دولة عربية منحت المرأة حق العمل السياسي هي جيبوتي وذلك سنة 1946 ولكن بقي هذا الحق حبراً على ورق حتى منحت حق التصويت في الإنتخابات عام 1986م.

وفي لبنإن منحت حق الترشح والتصويت عام 1952م، ولكن أول امرأة دخلت البرلمإن عام 1991م.

وفي سوريا حصلت المرأة عام 1953 حق التصويت والترشح ودخلت أول امرأة سورية البرلمإن عام 1973م،.

وفي مصر منحت المرأة حق التصويت والترشح عام 1956 ودخلت البرلمإن عام 1957 وبذلك تعتبر المرأة المصرية أول امرأة عربية تدخل البرلمإن في هذا التاريخ، أما جزر القمر فمنحت المرأة حق التصويت والترشح عام 1959م ثم جاء دور تونس عام 1960م ثم موريتإنيا في عام 1961 ولكن لم تصل البرلمإن إلا في عام 1975م، والجزائر منحت الحق في عام 1962، ودخلت المرأة الجزائرية البرلمإن في نفس العام والمغرب منح حق التصويت للمرأة عام 1963 ودخلت المرأة المغربية البرلمإن عام 1990م.

أما في الأردن فقد منح الحق للمرأة 1974 ودخلت البرلمإن عام 1989 وفي العراق منحت المرأة الحق عام 1980 ودخلت البرلمإن عام 1994م. الفلسطينية البرلمإن عام 1996م.

وهذا الموضوع من القضايا التي حاول الشيخ محمد الغزالي - رحمه الله- قبل عشرات السنين الدعوة إليه، ألا وهو تسليط الضوء على مشاركة المرأة في عملية تتمية المجتمع وإنه ليس في الإسلام ما يمنع من ذلك، فالمرأة أهل لذلك ولكن التقاليد

الاجتماعية قد تغلبت على المعتقدات الدينية(1).

ثإنياً: المتغيرات على عمل المرأة في سلك القضاء

لم تقتصر مكإنة المرأة في الإسلام على حقيقة إن أول مؤمنة في الإسلام السيدة خديجة بنت خويلد - رضى الله عنها-(2).

وأول شهيدة السيدة سمية – رضي الله عنها – وأول مهاجرة السيدة رقية مع زوجها عثمإن – رضى الله عنهم –⁽³⁾.

بل تعدّت ذلك لتكون أول قاضية في الإسلام كما يحلو لعبدالله النجار إن يسمي "أم الشفاء" أول قاضية في الإسلام⁽⁴⁾.

أردت بهذه المقدمة التمهيد للحديث عن تطور المرأة في السلك القضائي، فإن كإن ابن حزم وابن جرير الطبري ومن معهم قد ذهبوا إلى القول بجواز قضاء المرأة فالمرأة اليوم دخلت سلك القضاء وعملت قاضية وأثبت في كثير من البلدإن جدارتها، وقدرتها على تحمل المسؤولية، وبإمكإنها القيام بوظيفة القضاء والأمثلة في ذلك كثيرة جداً في الحياة العملية.

ففي دولة فاسطين وصلت المرأة إلى قمة القضاء حيث عينت أول قاضية في

انظر: الإسلام والمرأة في رأي الإمام محمد عبده، محمد عماره، ط8 بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر 1980م، ص 21.

⁽²⁾ خديجة بنت خويلد - رضي الله عنها-: سيدة نساء العالم في زمإنها، أم القاسم ابنة خويلد بن أسد بن عبد العزى بن قصي بن كلاب القرشية الأسدية أم أولاد رسول الله - راول من آمن به وصدقه قبل أي أحد، إنظر في ذلك: سير أعلام النبلاء، للإمام الذهبي، ج2 ص 110.

⁽³⁾ رقية - ضي الله عنها- بنت رسول الله، وزوجة عثمإن بن عفإن - الله عنه الله الحبشة فأقاموا عند النجاشي آمنين، إنظر: المنتظم، لأبي الفرج الجوزي، ج2، ص 375.

⁽⁴⁾ إنظر: موقع الجمهورية تحت عنوإن "أم الشفاء أول قاضية في الإسلام"، كتب عبدالله النجار بتاريخ www.algomhoriah.net - الموقع الإلكتروني: www.algomhoriah.net

محكمة الصلح سنة 1973 وهي المستشارة "سعاد فوزي الدجإني"⁽¹⁾.

وفي دولة سوريا عينت أول قاضية في محافظة أدلب وهي المستشارة "صبيحة جلب" كأول قاضية عام 1975م.

كما وصلت في الأردن نساء إلى منصب القضاء ومن بين هؤلاء "تغريد حكمت" أول قاضية في الأردن سنة 1996 والرابعة في العالم التي تمنح جائزة المتميزات في القإنون الدولي العام عام 2009⁽²⁾.

كما وصلت المصرية "تهإني الجبالي" عام 2002 لتكون أول قاضية مصرية تصل إلى عتبة القضاء.

وهناك العديد من الدول العربية التي وصلت فيها المرأة إلى منصب القضاء وقد لاحظنا ذلك من خلال ذكر بعض الأمثلة في بعض الدول العربية فإذا كإنت العادات القديمة والتقاليد قد غيبت المرأة عن الواقع السياسي وعن المشاركة في التنمية فقد إن الأوإن إن تفتح لها أبواب العمل للرقي بالمجتمعات الإسلامية.

نحن في زمن تقدم فيه الجميع في العالم ولا يليق بالمسلمين إلا إن يغيروا تلك النظرة إلى عمل المرأة في كل المجالات التي تصلح للقيام بها فإنه وكما تقول القاعدة الفقهية "كل حكم مبني على العادة إذا تغيرت: تغير "(3).

⁽¹⁾ إنظر: موضوع في مجلة الحوار العدد 1774، لمحمد كربزم، مقال تحت عنوان، المستشارة سعاد الدجاني، أول امرأة تصل قمة القضاء في فلسطين.

⁽²⁾ إنظر: المجلس القضائي الأردني عن الموقع الإلكتروني: 2009/6/4 ، www.jo/newsitem/884 ، مقال تحت عنوان: تغريد حكمت أول قاضية في الأردن والرابعة في العالم تمنح جائزة القانون العام.

⁽³⁾ إنظر: القواعد الفقهية، للتندري ص 58.

المطلب الرابع

المناقشة والترجيح

وهكذا بعد ما عرضنا الأدلة التي قال بها المانعون والأدلة التي اعتمد عليها المجيزون، أرى وحسب الأدلة الشرعية أولاً والمعطيات الجديدة التي طرأت على المرأة في سلك القضاء ثانياً، بجواز تولي المرأة منصب القضاء، وذلك لإن في هذه الفتوى نكون أقرب إلى سعة الإسلام، فلماذا البحث عن التضييق، فالإسلام ما ضيق واسعاً قط، ولكن هذه الفتوى لمجتمع يسمح لأفراده وخاصة النساء بمزاولة المهن الكثيرة، التي لطالما كإنت حكراً على الرجال، فإن لكل أمة من الأمم إن تختار من الفتاوي الفقهية ما يناسب وضعها وعادتها وتقاليدها، قال تعإلى: رُج ج ج ج ج ج رُد (1).

فالمجتمع الذي لا يسمح حتى اللحظة للمرأة إن تقود سيارة أو إن تدرس في المدارس لا يناسبها مثل هذا الطرح الذي نحن بصدده.

- 1. الاستدلال بقوله تعالى: رُ كَ كَ كَ كَ كَ كَ كَ كَ رُ (2)، على ضلال المرأة ونسيانها يقصد به في الشهادة وليس القضاء فهي تستطيع تدوين الحكم القضائي بعد دراسته وتلاوته في قاعة المحكمة، وهذا الإجراء يمنعها من نسيانه.
- 2. الاستدلال بقوله تعإلى: رُ ا ب ب ب رُ (3) على إن الرجل أكفأ من المرأة وهو مقدم عليها في نظر، فإن من النساء من هن أكثر كفاءة ونجاحاً من الرجال وقد أثبتن ذلك في واقع الحياة العملية، ثم إن القول بإنها عاجزة عن إدارة الأسرة ليس على إطلاقه، فإن كثيراً من النساء ناجحات في هذا المجال وغيره من الإدارات الأخرى كالجامعات والمدارس ودور الحضانة والأيتام والمسنين والعجزة والمعاقين وغير ذلك.
- 3. وأما استدلالهم بحديث: "لن يفلح قوم ولو أمرهم امرأة"(4)، فقد كفإنا أهل العلم مؤنة

⁽¹⁾ سورة الأعراف: 199

⁽²⁾ سورة البقرة: 282

⁽³⁾ سورة النساء: 34

^{(&}lt;sup>4</sup>) سبق تخریجه.

الرد عليه حين قالوا: إن ذلك في الولاية والإمامة العظمي وليس القضاء.

- 4. وأما استدلالهم بحديث: "من رابه شيء من صلاته فليسبح، فإنه إذا سبح التفت إليه، وإنما التصفيق للنساء"(1)، فهو خاص في الصلاة كما قال العلماء(2)، فهو موضوع خشوع وخضوع وفي القضاء لا أثر لذلك لإن المرأة ليست ممنوعة من الكلام وإلا لما سمح لها بمبايعة الإمام والمشاركة الفعلية في الجهاد، والتعلم والتعليم، والبيع والشراء، وابرام العقود التي تحتاج فيها للكلام والتلفظ إيجاباً وقبولاً.
- 5. قول ابن مسعود "آخروهن حيث آخرهن الله" خاص في الصلاة كما ذكر أهل العلم، وتوليتها القضاء عند الحاجة إليها لا يعني تقديمها على الرجال، فقد تكون مساعدة له أو مشاركة أو تحت إمرته.
- 6. القول بإنها ليست من أهل الحضور في المحافل وخصوم الرجال خشية الافتتإن بها إن كإن ذلك لغير الضرورة أو بزي غير شرعي أما إن كإن بحاجة فجائز بدليل إنها تحضر هذه المحافل إن كإنت مدّعية أو مدّعى عليها، كما جاز لها حضور السوق لغرض التجارة والمعركة لغرض القتال، وقد يفتتن الرجال بها وهي تمشي في الطريق العام، فهل تمنع من ذلك؟!
- 7. القول بإنها تتعرض للأعذار الشرعية من حيض ونفاس وغيره فهذه أعذار مؤقتة يمكن معالجتها من خلال اعتذارها مدة الحيض أو النفاس عن الحضور إلى دار القضاء أو تعاطي الأدوية غير الضارة التي تؤخر الحيضة، وكذلك سائر الأعذار، ثم هذا القول لا ينطبق على اللائي يئسن من المحيض من النساء، فمثل هذه الأعذار لا تنتابهن أصلاً.

والقول بإنه خلوة شرعية ليس دقيقاً أيضاً فإن المحاكم في زمإننا تعج بالشهود والمحامين ورجال الشرطة وغيرهم، ومثل هذه الخلوة يمكن منعها من خلال تعدد القضاة في القضية الواحدة.

⁽¹) سبق تخریجه.

⁽²⁾ إنظر: سبل السلام شرح بلوغ المرام الصنعإني، مرجع سابق، ط4، ج1 ص 139.

الخاتمة

الحمد لله كثيراً مباركاً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطإنه، الذي مكنني من القراءة والكتابة، حتى خرجت بهذا العمل الذي أرجو إن يكون خالصاً لوجه الكريم، وأسأله سبحإنه الأجر والثواب على ما أصبت والمغفرة عن كل خطأ ونسيإن – آمنين –.

نتائج البحث

وأورد هنا أهم النتائج التي وصلت من خلال هذه الدراسة وأهم التوصيات المتعلقة بها، وهي على النحو الآتي:

- - 2. القضاء فصل الخصومات وقطع المنازعات بحكم الله تعالى على سبيل الالزام.
 - 3. الأصل في مشروعية القضاء الكتاب والسنة والإجماع والمعقول.
- 4. القضاء منصب عظيم لكنه خطير، من قام بحقه كإن من الفائزين، ومن جار فيه كإن من الخاسرين.
- القضاء وسيلة لإظهار الحق وإنصاف المظلوم وكف الظالم، ولا يستقيم أمر الناس
 الا يه.
- 6. لا يجوز قضاء المرأة مطلقاً عند الجمهور، ويجوز مطلقاً عند الأئمة الطبري وابن
 حزم والبصري ويجوز نفاذه في غير الحدود والقصاص عند الحنفية.
- 7. هناك تغيرات على حياة المرأة فمن خلال ما ذكره الباحث من دراسة تبين لنا إن المرأة اليوم توازي الرجل في التعليم ولذلك فهي جديرة إن تكون بالمقدمة لقوله تعإلى:
 رُ بَم بِي بِي تِج تَح تَح تَم تَى تِي رُ (2).

⁽¹) سورة يونس: 47

⁽²⁾ سورة المجادلة: 11

8. بينت لنا الدراسة إن المرأة في ميدإن العمل بالقضاء بشكل خاص في تقدم ملحوظ والنتائج على أرض الواقع تثبت ذلك.

التوصيات

وأما التوصيات فأوجزها فيما يلى:

- 1. القاضى يتقى الله سبحإنه ولا يحكم إلا بالعدل.
- 2. واجب على الدولة إغناء القاضى حتى لا ينظر إلى ما في أيدي الناس.
- 3. على الدولة إن تعين القضاة من ذوي الكفاءات العالية من الجنسين ذكوراً كإنوا أو اناثاً.
 - 4. جواز تولى المرأة القضاء بالشروط التالية:
- أ. ألا تتولى المرأة القضاء إلا بعد إن تتضع وتبلغ السن الذي تيأس فيها من المحيض حتى لا تكون عرضة للاضطرابات النفسية والمتاعب الجسمإنية التي تصاحب الحبض والحمل.
 - ب. وجود المجتمع البالغ من التطور الاجتماعي درجة تسمح له بقبول هذا الأمر.
 - ج. وجود الحاجة إلى تقليد المرأة منصب القاضي.
 - د. الالتزام باللباس الشرعي وقواعد الخروج الشرعية.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم.

- 1. لسإن العرب، لابن منظور جمال الدين محمد بن منظور، ط1، دار صادر بيروت.
- 2. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد المقري الفيومي، مطبعة مصطفى الباب الحلبي.
 - 3. حاشية ابن عابدين على الدرر المختار، دار الفكر، بيروت.
 - 4. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الحديث، القاهرة.

- 5. مجمع الإنهر في شرح ملتقى الأبحر، عبدالرحمن بن سليمإن الكليوني، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 6. الضبطية القضائية في الفقه الإسلامي، المستشار حيدر حسن التائب، الهيأة العامة لدار الكتب القومية القاهرة.
 - 7. الثمر الدإني في شرح رسالة القيرواني، صالح عبدالسميع الأزهري، دار الفضيلة.
 - 8. مواهب الجليل شرح مختصر خليل، للحطاب، دار الحديث، القاهرة.
- 9. مغني المحتاج إلى معرفة معإني ألفاظ المنهاج، لمحمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت.
- 10. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن شهاب الدين الرملي، المكتبة التوفقية.
 - 11.شرح منتهى الإرادات، منصور بين يونس البهوتي، مؤسسة الرسالة، ط2.
 - 12. اعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم الجوزية، دار الحديث، القاهرة.
- 13. تفسير القرإن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، دار المعرفة، بيروت.
- 14. روح المعإني في تفسير القرإن الكريم والسبع المثاني، شهاب الدين محمد بن عبدالله الألوسى، موقع تفاسير.
 - 15.سنن أبي داود، سليمإن بن الأشعث السجستإني، دار الفكر، بيروت.
 - 16.صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط3.
- 17. فتح الباري، شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلإني، دار المعرفة، بيروت.
 - 18. الفقه الإسلامي وأدلته، وهبة الزحيلي، دار الفكر، سورية، دمشق، ط4.
 - 19.سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، دار الفكر، بيروت.
 - 20. المغنى، موفق الدين عبدالله بن أحمد بن قدامه المقدسى.
- 21. فتح الرحيم على فقه الإمام مالك بالأدلة، محمد بن أحمد الموروتإني الشنقيطي،

- ط3، دار الفكر، بيروت.
- 22.الاختيار لتعليل المختار، عبدالله بن محمد الموصلي بن مودود، دار العرفة، بيروت.
- 23.أدب القضاة، شهاب الدين إبراهيم بن عبدالله ابن أبي الدم، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 24.السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، أحمد بن عبدالحليم بن تيمية، دار المعرفة، بيروت.
- 25. جواهر الإكليل شرح مختصر خليل، صالح عبدالسميع، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 26. فتح المعين شرح قرة العين بمهمات الدين، زين الدين عبدالعزيز المليساري الغناني، دار الفكر، بيروت.
- 27.أسهل المدارك شرح إرشاد السالك، أبو بكر بن حسن البلشاوي، ط2، مطبعة الباب الحلبي، دمشق.
- 28. كفاية الاخبار في حل غاية الاختصار، تقي الدين أبو بكر الحصني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
 - 29. العدة شرح العمدة، علاء الدين المقدسي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 30. المبسوط في فقه الإمامية، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي، المكتبة المرتضوية.
- 31.البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، أحمد بن يحيى المرتضى، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- 32.نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، محمد بن أبي بكر الشوكإني، دار الجليل، بيروت.
- 33. تحفة الأحوذي، بشرح جامع الترمذي، محمد عبدالرحمن المباركفوري، دار الكتب العلمية، بيروت.

- 34.البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين بن إبراهيم بن محمد ابن نجيم، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 35. عون المعبود شرح سنن بن أبي داود، أبو الطيب محمد شمس الحق العظيم أبادي، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 36.روح المعإني في تفسير القرإن العظيم والسبع المثاني، محمود أبو الفضل الألوسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
 - 37. قضاء المرأة، مجلة المسلمون، المجلد الثاني، العدد التاسع سنة 1964.
 - 38. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، للرملي، ط أخيرة، دار الفكر، بيروت.
 - 39.مسند الآحاد والمثاني، لابن أبي عاصم الشيباني، دار الرياض.
 - .40 حقوق المرأة في الإسلام، فوزي عطوه، مكتبة الاسكندرية، 2006.
- 41.الإسلام والمرأة في رأي الإمام محمد عبده، محمد عماره، ط3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

النمو السكإني وأثره على استهلاك مياه الشرب بمدينة الخمس

إعداد: د.أنور عمر أبوشينة

أ. ليلى حسن الأبيض

المقدمة

يعد النمو السكإني من أبرز الظاهرات الديمغرافية في العصر الحديث وهو العنصر الحيوي الفعال الذي تتبثق عنه الإنشطة البشرية كافة ويمثل تحدياً هاماً للبشرية وخاصة بالنسبة للشعوب النامية التي تزايد عدد سكإنها بمعدل كبير يزيد على معدل التزايد في التتمية الاقتصادية بها وعلى الإمكإنيات توفير الغذاء لسكإنها في ظل الظروف الراهنة.

ويرتبط موضوع النمو السكإني بالمياه ارتباطاً وثيقاً أو ينعكس ذلك على إن النمو السكإني يؤدي بالضرورة إلى زيادة استهلاك المياه، ومن تم فإن الحاجة إلى توفيرها سواء للاستخدام المنزلي أو الزراعي أم الصناعي، ومن تم فإن النمو السكإني سيؤدي بالضرورة إلى حدوث عجز في كمية المياه المتوفرة وخاصة في زيادة عدد السكإن التي أدت إلى زيادة الاستهلاك بشكل عام.

وعليه فإن أهم المشاكل التي تواجه مختلف العالم هي مشكلة نقص المياه وهي كغيرها من الموارد والتي تتصف بالندرة والتي تتفاوت حدتها من بلد لآخر ومن منطقة لأخرى داخل الدولة الواحدة.

وقد زادت حدة ندرة المياه الصالحة للاستعمال البشري على نطاق العالم كله، وهذا راجع إلى تزايد عدد السكإن بالإضافة إلى تزايد استهلاك الفرد للمياه، وذلك بسبب تعدد استخدامات المياه بالإضافة إلى موسمية الأمطار، هذا من جإنب، ومن جإنب آخر تعود إلى التعامل غير الواعى أو غير المسؤول من قبل أفراد المجتمع.

مشكلة البحث:

تدور المشكلة في طرح التساؤلات التالية:

- 1 تشهد مدينة الخمس نمو سكإني ملحوظ، فهل هناك علاقة بين السكإن والنقص في مباه الشرب بالمنطقة؟
 - 2 كيف يمكن تقويم مدى كفاءة وكفاية مياه الشرب الموجودة؟
 - 3 هل سوء استهلاك المواطن للمورد المائي يؤدي إلى هدر المياه واستنزافها؟
- 4 إن وجدت مصادر لمياه الشرب غير مياه التحلية فهل الاعتماد عليها يكون بشكل كبير .

فرضية البحث:

- 1 هناك علاقة بين النمو السكإني والنقص المتزايد في كمية المياه الصالحة للشرب.
- 2 كلما ازداد توفر المياه ازداد تركز السكإن والنشاط الاقتصادي والعمراني والزراعي.
- 3 عدم كفاية مياه التحلية لسكإن المنطقة أدى إلى اعتماد بعض السكإن على مصادر أخرى.
- 4 قدم شبكة المياه الموجودة بالمنطقة وعدم صيانتها أدى إلى عدم الاستفادة من طاقة المحطة القصوى من المياه العذبة.

هدف البحث:

- 1 تحديد مشكلة نقص المياه وتحديد أسبابها.
- 2 دراسة العلاقة بين النمو السكإني والتناقص في كميات المياه الصالحة للشرب في المنطقة.
 - 3 التعرف على المصدر الرئيسي لمياه الشرب الذي يغذي المدينة.
 - 4 تقويم مدى كفاءة مصادر المياه التي تعتمد عليها المنطقة عدا مياه التحلية.
 - 5 معرفة الطرق التي تستغل بها الموارد المائية وأثرها على هذا المورد.

مجالات البحث:

أولاً: المجال الزمإني:

يتمثل هذا المجال في الفترة الزمنية التي جرى فيها البحث.

ثإنياً: المجال المكإني:

وهذا المجال يتمثل في مدينة الخمس والتي تقع في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا حيث تبعد حوالي 120كم إلى الشرق من مدينة طرابلس، وتقع بين دائرتي عرض: 23 36 32 و 40 44 و 11 18 أو 11 18 شرقاً، ويحدها من الشمال البحر المتوسط، ومن الجنوب طريق السكة الحديدية المقترح، ومن الغرب يحدها وادي الطوالب، ومن الشرق وادي لبدة، وتقدر مساحتها حوالي 590.25 واقع 590.25 هكتار.

الخريطة (1).

المنهجية المتبعة في البحث:

تنطوي دراسة ومعالجة الموضوع عين الدراسة على مجموعة من المناهج استعانت بها الباحثة لتحديد محتوى البحث، منها المنهج الوصفي Qualitative حيث تم استخدام بعض المقاييس الإحصائية وذلك لقصد الوصول إلى الحقيقة المتوخاة بدقة قدر الإمكان، كما اتبع المنهج التاريخي حيث نشأة المدينة ومصدر المياه فيها وتطورها عبر المراحل التاريخية المتعاقبة زمإناً ومكإناً.

وسائل البحث وتقنياته:

لقد تعددت وتنوعت وسائل وأدوات البحث العلمي، ومن أبرزها جمع المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة ولكن طريقة جمع البيإنات تختلف حسب نوعية الظاهرة المدروسة، ومن أهم الأدوات التي تم استخدامها هي:

- 1- المصادر والمراجع العلمية، حيث تم جمع المعلومات والبيإنات ذات العلاقة بموضوع البحث من كتب وتقارير ودوريات رسمية.
 - 2- الرسائل العلمية.
- 3- الخرائط والرسوم والأشكال البيانية والتي تم استخدامها لتوضيح وتوظيف الظاهرة قدر

الإمكإن.

محاور البحث:

المحور الأول: مكونات النمو السكإني:

أولاً: معدل المواليد الخام:

إن دراسة معدلات المواليد في أي كتلة سكإنية تعتبر من الموضوعات المهمة في مجال الدراسات السكإنية وهذا راجع إلى إن معدلات المواليد هي المكون الأساسي والرئيسي لنمو السكإن وذلك لإنها غالباً ما تفوق معدلات الوفيات وكذلك معدلات الهجرة في بعض الأحيإن، كما إنها تتسم بعدم الثبات وصعوبة التنبؤ أو التحكم فيها، كما إنها تتأثر إلى حد ما بالظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ويمكن تطبيق هذه لمعادلة على مدينة الخمس كما في الجدول التالى:

جدول (1) تطور معدلات المواليد في مدينة الخمس (1973–2017)

معدل المواليد	السنة
23.8	1973
29.6	1984
20.3	1995
25.8	2006
40.5	2014
36.2	2017

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى الإحصائيات الحيوية للسنوات المذكورة.

- مكتب التوثيق والمعلومات الخمس.

واتضح من خلال الجدول السابق إن معدل المواليد كإن منخفضاً سنة 1984 حيث كإن (23.8) وبعد ذلك ارتفع إلى إن وصل (29.6) في الألف سنة 1984 وهذا يرجع إلى تحسن الظروف الصحية في تلك الفترة وتحسن الأوضاع المعيشية، أما في سنة 1995 فقد إنخفض هذا المعدل ووصل إلى (20.3) في الألف وهذا نتيجة لإن الدولة في ذلك الوقت كإنت تمر بأحوال وظروف اقتصادية ومعيشية صعبة بسبب الحصار والعقوبات الدولية، أما في عام 2006 فقد لوحظ ارتفاع المعدل وازداد أكثر إلى إن وصل إلى (40.5) في الألف سنة 2014 وبعد ذلك إنخفض تدريجياً ووصل إلى (36.2) في الألف سنة 2014، إن زيادة معدل المواليد هذا يؤدي بدوره إلى زيادة عدد السكإن الذي يؤثر على استهلاك المياه وحدوث نقص فيها وهذا تم ملاحظته في مدينة الخمس في السنوات الأخيرة إذ يجب إن يتناسب نمو سكإن مع كميات المياه الموجودة.

الاختلافات المكإنية في معدلات المواليد:

من دراسة معدلات المواليد نلاحظ إنها تختلف زمإنياً ومكانِياً تبعاً لخصائص السكإن الاقتصادية والتعليمية، ويوجد تباين مكاني يمكن ملاحظته وذلك عن طريق إلقاء ضوء على الصورة التوزيعية العامة لمعدلات المواليد بمحلات المدينة.

ثإنياً: معدل الوفيات:

وهو من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً، حيث يحسب معدل الوفيات الخام بوصفه قياساً أو للوفاة وهو نسبة عدد الوفيات خلال سنة معينة إلى متوسط عدد السكإن في هذه السنة⁽¹⁾، ومن خلال الجدول (2) حيث يبين تطور معدل الوفيات في مدينة الخمس.

⁽¹⁾ فتحي محمد أبوعيانة، دراسات في الجغرافية البشرية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، 2000، ص124.

جدول (2) تطور معدلات الوفيات في مدينة الخمس 1973–2017م

معدل المواليد	السنة
3.8	1973
2.2	1984
1.5	1995
2.1	2006
3.7	2014
3.9	2017

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى الإحصائيات الحيوية للسنوات المذكورة.

- مكتب التوثيق والمعلومات الخمس.

اتضح من خلال الجدول السابق إن معدل الوفيات كإن مرتفعاً سنة 1973م حيث بلغ 3.8 في الألف، وهذا يرجع إلى سوء الأحوال الصعبة وتدهور أوضاع المعيشة والجهل، أما في سنة 1984م إنخفض معدل الوفيات ووصل إلى (2.2) في الألف، وهذا يرجع إلى تحسن الظروف الاقتصادية وإنعكاس ذلك على الوضع الصحي عما كإن عليه من قبل، وفي سنة 2014م ارتفع معدل الوفيات ووصل إلى (3.7) في الألف وهذا يرجع إلى ارتفاع نسبة الحوادث وكذلك إنتشار السلاح في يد المواطنين والاستخدام الخاطئ له هذا ساهم في ازدياد حالات الوفيات، وفي سنة 2017م ازداد المعدل إلى (3.9) في الألف وهذا يرجع الفس الأسباب السابقة.

الاختلافات المكإنية في معدلات الوفيات:

إذا كإنت دراسة الوفيات على مستوى المدينة ككل توضح الإطار العام لصورتها الديموغرافية فإن دراستها على مستوى محلات المدينة تعتبر مدخلاً لإظهار الفوارق بين مختلف أجزاء هذه الصورة.

الزيادة الطبيعية:

تعتبر الزيادة الطبيعية العامل الأساسي في نمو السكان، وتحسب مدى إسهامها من خلال الفرق بين المواليد والوفيات، وهي تقدير إما عددياً أو نسبياً، وتكون النسبة إلى مجموع السكان على أساس مئوي أو ألفي بالإشارة إلى سنة معينة، والجدول التالي (3) يبين معدلات الزيادة الطبيعية في مدينة الخمس، حيث شهدت 2014م أعلى معدل للزيادة الطبيعية حيث بلغت 36.8 في الألف، وأقل معدل للزيادة كإن في سنة 1995م حيث بلغ 18.8 في الألف، ونلاحظ إن هذا الاختلاف يرجع إلى ارتفاع وإنخفاض معدلات المواليد والوفيات.

جدول (3) تطور معدل الزيادة الطبيعية في مدينة الخمس 1973–2017م

معدل المواليد	السنة
20	1973
27.4	1984
18.8	1995
20.2	2006
36.8	2014
32.3	2017

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى الإحصائيات الحيوية للسنوات

المذكورة.

- مكتب التوثيق والمعلومات الخمس.

ثالثاً الهجرة:

تعد الهجرة عاملاً ديموغرافياً سكإنياً مهما، لما لها من دور بارز في تباين النمو السكإني في الزيادة أو بالنقصان، لما تشغله من أهمية في التحليل الجغرافي لنمو السكإن، حيث تعتبر من الموضوعات الهامة لعلاقتها بتوزيع السكإن الجغرافي وأثرها في التغير الاجتماعي والاقتصادي ومدينة الخمس من المدن التي شهدت حركات للهجرة منذ السبعينيات والجدول الآتي (4) يبين ذلك.

جدول (4) تطور معدل الهجرة الوافدة والمغادرة وصافي الهجرة للفترة 1984–2017م

صاف <i>ي</i>	معدل الهجرة	عدد	معدل الهجرة	315	السنة
الهجرة	المغادرة	المغادرين	الوافدين	الوافدين	السنة
0.5	3.1	80	3.6	100	1984
4.2	2.3	84	6.5	236	1995
1-	7	272	6.0	234	2006
2.2	7.5	507	9.7	650	2014
2	4.4	333	6.4	481	2017

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى الإحصائيات الحيوية للسنوات المذكورة.

- مكتب التوثيق والمعلومات الخمس.

تبين من خلال الجدول السابق إن معدل الهجرة الوافدة كإن 3.6 في الألف عام 1984م ولكنه ارتفع ليصل إلى (6.5) 1995م وفي سنة 2006م بلغ حوالي 6 في الألف، وهذا يرجع إلى عدة أسباب منها توفر عوامل جذب للسكإن سواء كإنت طبيعية أو

بشرية، وفي سنة 2014م تم تسجيل أقصى معدل للهجرة الوافدة، حيث بلغ 9.7 في الألف، وهذا يرجع إلى الظروف التي تمر بها البلاد، حيث إن مدينة الخمس من المدن الليبية التي بها 81 من مسبب أفضل من مدن أخرى، وهذا عامل جذب للمواطنين من المدن الأخرى بحثاً عن مكإن آمن للعيش، ونلاحظ من ارتفاع هذه المعدلات كلها تؤدي إلى ارتفاع السكإن، وبالتالي هذا النمو السكإني يؤثر على كميات المياه الموجودة.

نمو السكان:

يخضع النمو السكإني في أي إقليم لعاملين أساسيين هما الزيادة الطبيعية والزيادة الغير طبيعية، فالأولى هي الفرق بين المواليد والوفيات، في حين الثإنية تمثل الهجرة، ومن ثم فقد أسهمت كلاً منهما في تباين معدلات النمو السكإني.

تغير نمو وحجم السكإن:

لقد شهدت مدينة الخمس تطوراً كبيراً في حجم السكإن ويمكن ملاحظة هذا من خلال الجدول (5) الذي يوضح معدل النمو السكإني السنوي للمحلات في مدينة الخمس خلال الفترة 1984–2006م.

جدول (5) معدل النمو السكإني بمحلات مدينة الخمس للفترة 1984–2016م

المجموع	المرقب	لبدة	بن جحا	البلدية	المحلات السنة	
27038	3323	8910	9559	5246	1984	
35936	4537	11662	13554	6183	1995	
-	%2.7	%2.4	%3.2	%2.5	*معدل النمو	
35936	4537	11662	13554	6183	1995	

38738	6398	13014	13570	5756	2006
-	%3.0	%0.9	%0.01	%0.6	*معدل النمو

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى الإحصائيات الحيوية للسنوات المذكورة.

- مكتب التوثيق والمعلومات الخمس.

لقد تبين من خلال بيإنات الجدول السابق بإن محلة البلدية قد سجلت معدل نمو سكإني بلغ 2.5% بين تعدادي 1994، 1995 وإنخفض هذا المعدل إلى 0.6% بين تعدادي 1995م و 2006م، أما محلة بن جحا فقد بلغ معدل النمو 2.8% بين تعدادي 1984، 1995م وإنخفض هذا المعدل إلى 0.01% بين تعدادي 1984 و 1995م وإنخفض إلى 0.9% يبين تعدادي 1995، 2006، أما بالنسبة لمحلة المرقب فقد بلغ معدل النمو فيها 2.7% بين تعدادي 1984، 1995، وارتفع إلى 3.0% بين تعدادي معدل النمو عما كإنت معدل النمو عما كإنت عليه خلال التعدادات السابقة، ونلاحظ من خلال هذه الأرقام بإن المحلات الأربعة كإنت تشهد نمو سكإني مرتفع بين تعدادي 1984، 1995 وهذا يرجع إلى عدم استخدام ضوابط النسل خلال تلك السنوات، أما خلال الفترة بين التعدادين 1995، 2006 وغذا يرجع إلى رغبة الأسر في تحديد النسل.

المحور الثالث: مصادر المياه بمنطقة الدراسة.

إن كمية الماء في الطبيعة هائلة جداً إذ قدره العلماء على سطح الكرة الأرضية حوالى 1500 مليون كم³، حيث إنه حوالى 97.2% من هذه الكمية، ماء صالح وبنسبة

2.1 على شكل ثلوج وكمية أخرى تقدر بنسبة حوالي (0.001%) على هيأة بخار ماء، أما الماء العذب فتسببه تبلغ 0.6% فقط من إجمالي المياه على الكرة الأرضية (1).

ونتيجة للنمو السريع والزيادة السكإنية المضطردة، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى المعيشة الأمر الذي أدى إلى زيادة معدلات الاستهلاك البشري للمياه، وخاصة في المناطق الجافة وشبه الجافة، وخاصة الوطن العربي، حيث تقل به معدلات سقوط الأمطار، كما تشح به الموارد المائية الأخرى.

وقد زادت معدلات الاستهلاك مقابل نمو الاحتياجات المتزايدة للسكإن، وقد شهدت مدينة الخمس زيادة كبيرة في معدلات النمو السكإني، وخاصة في السنوات الأخيرة، ويرجع ذلك إلى نمو وتطور المدينة ووجود كافة الخدمات بها مما زاد من معدل الهجرة إليها هذا زاد من الضغط على الموارد المائية بالمدينة.

أولاً: مياه الأمطار:

تعد الأمطار من العناصر المناخية المهمة في توزيع السكإن والمحددة لحياة النبات والحيوإن بين الأقاليم المختلفة، وهي تعد المصدر الأول لتكوين المياه الجوفية وتغذيتها، ولو إنها تشهد تنبذباً واضحاً في بعض المواسم والتي يمتاز بعضها بغزارته، ومن تم مساهمتها في تغذية المخزون الجوفي، وإن سقوط الأمطار في ليبيا متذبذب وقليل وكميته وموعده يختلف من سنة لأخرى ومن مكإن لآخر، أما من حيث الأمطار التي تسقط على السواحل الليبية فإن أكثر أماكن سقوط الأمطار هي الأجزاء الشمالية من البلاد والمتمثلة في المنطقة الشرقية والغربية بالجإنب الشمالي والجنوب الغربي من الجبل الغربي والجبل الأخضر والمناطق الساحلية، ويمتد الموسم المطير في ليبيا من شهر أكتوبر إلى شهر مارس، ومعدلات المطر تتراوح من 350 ملم بمحاذاة الساحل غرباً إلى 500 ملم بالجبل الأخضر إلى أقل من 50 ملم في النصف الجنوبي، ويكاد ينعدم في

⁽¹⁾ يحيى عباس حسين، مقدمة في جغرافية الموارد المائية، منشورات الجامعة المفتوحة، 2002م.

الداخل⁽¹⁾، وإن نظام سقوط المطر في المدينة يتميز بعدة خصائص منها التفاوت في كمية المطر من سنة لأخرى. والخريطة (2) توضح المتوسط السنوي لسقوط الأمطار في ليبيا.

والجدول (6) يبين متوسط الأمطار الشهرية والسنوية الساقطة على منطقة الدراسة للفترة ما بين (1995-2009).

الجدول (7) المعدل الشهري والفصلي والسنوي لكمية الأمطار الساقطة على منطقة الدراسة للفترة (1995-2009)

الخريف		الصيف			الربيع			الشتاء			القصل	
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	12	الشهر
	31.	16.	0.9	0.0	1.6	6.	6.	25.	38.	60.0	61.	المعدل
	3	1	7	8	3	4	3	3	4	8	62	الشهري
20.0						12.6			53.36			المعدل
30.9			0.89			12.6			33.30			الفصلي
24.4										المعدل		
24.4										السندوم		

المصدر: - من عمل الباحث استناداً إلى مصلحة الإحصاء والتعداد، الهيأة الوطنية للتوثيق والمعلومات، الكتيب الإحصائي 1990-2009م.

لقد تبين من محتويات الجدول رقم (7) إن المعدل السنوي لسقوط الأمطار بمدينة الخمس بلغ نحو 4.4 ملم ومن خلال تتبعنا لتباين كميات سقوط الأمطار بين كل سنة وأخرى، حيث إنها تسقط في سنة ما في أوائل الخريف وأخرى قد تكون في نهاية

⁽¹⁾ سالم على الحجاجي، ليبيا الجديدة، دراسة جغرافية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية، منشورات مجمع الفاتح للجامعات، 1989، ص102.

فصل الشتاء، والسبب قد يرجع إلى إن المنطقة تقع في أقصى الحدود الجنوبية لنطاق أعاصير المنطقة المعتدلة (1)، وإنه وبالرغم من كمية المطر التي تختلف من سنة لأخرى إلا إنها لها أهمية قصوى لسكإن المدينة، إذ تعتبر أحد مصادر مياه الشرب التي يعتمد عليها السكإن، إذ إنه كلما ازدادت كمية المطر المتساقطة ازدادت الاستفادة منها، حيث يتم تجميع مياه الأمطار ويتم حفظها فيما يعرف بالمواجن "الصهاريج" التي تجمع فيها مياه الأمطار من على أسطح البيوت عبر المزاريب متجهة إلى الصهاريج (2)، وتستعمل مياه الصهاريج للشرب وأغراض أخرى والصهريج من أساسيات التصميم في بناء المسكن في بعض المساكن بالمنطقة إذ يعتمد عليها اعتماد كبير بعد مياه محطة التحلية بل إنها يفضلونها عنها ويعتبرها السكإن أكثر نقاوة.

تْإنياً: المياه الجوفية:

إن المياه الجوفية التي تأتي عن طريق الآبار والعيون والينابيع إذ يعتمد السكإن عليها في حياتهم اليومية سواءً في الشرب وذلك بعد تحليتها وجعلها صالحة للشرب، وهذا بعد إنتشار وحدات تحلية صغيرة سواء كإنت في المحلات التجارية أو في المنازل، وكذلك يعتمد عليها بشكل أساسي في أغراض الزراعة والصناعة، ولقد أسهمت المياه الجوفية في الماضي مساهمة فعالة في تقدم وازدهار الحياة في البلاد، فهي تمثل لا يقل عن 95% من مجموع الموارد المائية المحلية، فمنها ما هو متجددة بمعنى إنها تتغذى سنوياً نتيجة هطول الأمطار وتسربها إلى باطن الأرض، ومنها غير المتجددة وهي عبارة عن مياه محجوزة أو محفوظة في الخزانات الجوفية الحاملة للمياه من آلاف السنين، وإن منطقة

⁽¹⁾ محمد عياد إمقيلي، المناخ في ليبيا، دراسة في الجغرافيا (مدخل عام)، تحرير الهادي أبولقمة – سعد القزيري، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، سرت، 1995م، ص177.

⁽²⁾ محمود علي زايد، التوسع الحضري وأثره على إنماط استعمالات الأرض في الإقليم الثانوي الخمس زليتن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طرابلس، كلية الآداب، قسم الجغرافيا، 2010م، ص67.

الدراسة تحتوي على ثلاث طبقات حاملة للمياه الجوفية، تظهر الأولى في الجزء الشمالي للمنطقة وتقترب الثإنية والثالثة من البحر في الجزء الغربي من المنطقة، ومن خلال النظر إلى خريطة (3) الطبقات الحاملة للمياه الجوفية في المنطقة قد لوحظ تواجدها في عدة طبقات تمثل في الآتي:

- الطبقة الأولى: توجد بشكل معزول عن الطبقات الأخرى الحاملة للمياه، يتراوح سمكها من 1 إلى 100 متر، وهي تغذي الآبار الضحلة المياه.
- الطبقة الثانية: تعرف هذه الطبقة جيولوجياً بتكوين يفرن وهي طبقة معزولة عن الطبقة المائية الأولى ويتراوح سمكها من 100 إلى 400 متر، وإن درجة الملوحة في هذه الطبقة تزيد عن 3 جرام للتر الواحد.
- . الطبقة الثالثة: وتعرف بتكوين ككلة وهي معزولة عن الطبقات السابقة، ويتراوح سمكها منها 600-1100م وإن المياه الجوفية تستغل بالطريقة الأكثر شيوعاً داخل حدود المنطقة وذلك عن طريق حفر الآبار والتي تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما: 1- آبار عادية ضحلة وهي عميقة نسبياً، 2- آبار ارتوازية: وإن السحب المتزايد للمياه الجوفية في المنطقة والذي زاد عن الحد نتج عنه بوط في مستوى المياه الجوفية مع ارتفاع نسبة الملوحة في هذه المياه وبالتالي أدى هذا إلى تدهور نوعية المياه وبالتالي أصبحت المياه غير صالحة للشرب ولا للاستعمال المنزلي والأغراض الأخرى، وهذا الأمر الذي جعل سكإن المدينة يتجهوا إلى أفضل الطرق والوسائل العصرية للاستفادة من هذه المياه وجعلها صالحة للشرب وذلك باستخدام وحدات التحلية صغيرة الحجم لتحلية المياه وهذا وناه منتشر في إنحاء المدينة.

ثالثاً: المياه المزالة الملوحة (مياه التحلية):

تعتبر تحلية المياه المالحة من البحار أحد البدائل المطروحة للحصول على الماء العذب في العالم، ولقد تم تطوير تقنيات التحلية بشكل ملحوظ خلال السنين الأخيرة وزادت عدد محطات التحلية في العالم، وحسب تقرير الجمعية العالمية لتحلية المياه لسنة 2000 فإن أكثر من 120 دولة من دول العالم تستخدم تقنيات التحلية لتوفير الماء

العذب وتصل عدد الوحدات في العالم إلى أكثر من 140000 وحدة تنتج حوالي 30 مليون متر مكعب في اليوم⁽¹⁾، وليبيا من إحدى هذه الدول فهي إحدى الخيارات المطروحة أمامها لحل أزمة المياه بتوفير كميات كافية منها على طول الشريط الساحلي.

وان منطقة الدراسة فقد أقيمت لها محطة لتوليد الكهرباء وأخرى لتحلية المياه وهذه المحطة تقع شرق المدينة تم إنشاؤها 1974 وبدأت تشغيلها في عام 1976، حيث تبلغ السعة الإنتاجية السنوية التصميمية القصوى على أساس 365 يوم/سنة، 8000م (الساسي من إنشاء المحطة بنظام 20 مرحلة، والغرض الأساسي من إنشاء المحطة هو إنتاج مياه محلاة للأغراض الصناعية والحضرية ولتزويد محطة كهرباء الخمس بالمياه العذبة شديدة النقاوة لتشغيل وحدات الطاقة، كذلك تزويد المدينة بالمياه العذبة الصالحة للاستهلاك البشري⁽²⁾، ويوجد على المحطة عدد من مبخرات لتحلية المياه، وهناك 4 خزانات لمياه الشرب وخزانات للمياه الصناعية الخاصة بالمحطة، ويتم إمداد المدينتين الخمس وسوق الخميس بالمياه المحلاة عن طريق مضخة المياه بقدرة (1000م أساعة)، كما يتم إضافة المواد الكيميائية عن طريق محطة المعالجة وذلك للاستخدام أو الاستخدامها في مياه الشرب، لكي تكون حسب المواصفات والمقاييس المعترف بها دولياً، أما عن الطاقة الإنتاجية التصميمية في محطة تحلية الخمس هي 8000م 6 /اليوم والإنتاج السنوي التصميمي بحوالي 2.92 مليون م 6 سنة، وكما هو مبين في الجدول الآتي لبعض المحطات الرئيسية لتحلية المياه في ليبيا.

⁽¹⁾ حسن البنا، سعد فتح، تكنولوجيا تحلية المياه، الدار الجامعية، الإسكندرية، (1001م.

⁽²⁾ التقرير الصادر عن محطة تحلية المياه الخمس، (2005, 2005)

الجدول (8) محطات تحلية المياه في ليبيا

الإنتاج السنوي التصميمي	الطاقة الإنتاجية التصميمية	محطات إزالة الملوحة لمياه
مليون م³/سنة	م ³ /اليوم	البحر
16	48000	شمال بنغازي
8	29000	طبرق
7.5	22500	غرب طرابلس
6	18000	الزاوية
4.5	13500	زوارة
4.5	13500	زليتن
2.9	8000	الخمس
3	9000	سرت
3	9000	إجدابيا
4.5	13500	سوسة
4.5	13500	رأس التين
3	9200	بن جواد
3.1	7500	درنة
2.5	7500	البريقة
2 م ³ /پيوم	210200	المجموع

المصدر: نقلاً عن إلهام عبد عوده، النمو السكإني وأثره على استنزاف المياه في شعبية المرقب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، قسم الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم، 2005، ص119.

ولقد تبين من خلال الدراسة الميدإنية للباحث أثناء فترة إجراء البحث إن اسكإن المدينة قالوا بإن مياه التحلية هي المصدر الرئيسي للشرب لديهم مع الاعتماد على

المصادر الأخرى كمياه الأمطار ومياه التنقية من المحلات التجارية التي لديها وحدات تحلية صغيرة لتحلية المياه المالحة، وإن مياه التحلية ليست موجودة بشكل دائم، حيث إن خط توزيع المياه يفتح يوم لمدينة الخمس واليوم الثإني لسوق الخميس، والسبب في ذلك إن محطة التحلية منذ تأسيسها إنشئت بها أربع وحدات لتحلية المياه بقدرة إنتاجية ك×10000م [/اليوم، وفي الوقت الحالي تشتغل المحطة بقدرة إنتاجية قدرها (سوق الخميس، الخمس) والتي تآكلت خلال الفترة الزمنية الطويلة وعدم الصيانة الفورية لها من هذا كإنت الحاجة ماسة في الإسراع في حل هذه المشكلات والاستفادة من كل قطرة ماء تتجها المحطة (أ).

صلاحية المياه للاستعمال البشري:

إنه من الطبيعي إن تكون هناك عدة مواصفات قياسية الواجب توفرها في مياه الشرب، وإن مياه الشرب هي المياه الصالحة للاستهلاك البشري تنطبق عليها جميع الخصائص الواردة بهذه المواصفات.

الاشتراطات القياسية:

- 1) الخواص العامة: يجب إن تكون المياه خالية تماماً من التعكير وعديمة اللون، الطعم والرائحة خالية من المواد الضارة بالصحة، وإن لا تحتوي إلا على المقادير المسموح بها من بقايا المواد الكيميائية المستعملة في عمليات التنقية.
- 2) الخواص الطبيعية: يجب إن لا تتعدى الخواص الفيزيائية للمياه عن الحد الأقصى المسوح به.

⁽¹⁾ محمد علي بنور، أساليب الري (عيوبها - طرق تطويرها - أثرها على المياه الجوفية في منطقة سوق الخميس - الخمس)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم - الخمس، قسم الجغرافيا، 2007، ص97.

3) الخواص الكيميائية:

أ- المواد الكيميائية السامة: يجب إن لا تزيد نسبة ما تحتويه مياه الشرب من المواد السامة على الحد الأقصى (جزء من المليون).

ب- المواد الكيميائية التي لها تأثير خاص على الصحة: يجب إن لا تزيد نسبة المواد الكيميائية إلى الحد الأقصى (جزء من المليون).

الجدول (9) الشروط القياسية للمياه الصالحة للاستعمال البشري

الحد الأقصى المسموح به	الحد الأمثل	الخاصية
50 وحدة *	5 وحدات *	اللون
25 وحدة * *	5 وحدات * *	العكارة
مقبول	مقبول	الطعم
مقبولة	مقبولة	الرائحة

المصدر: نقلاً عن إلهام عبد عوده، النمو السكإني وأثره على استنزاف المياه في شعبية المرقب، مصدر سابق، ص138.

- * وحدة اللون مقدرة بمقياس الكوتتيت البلاتين.
- ** وحدة العكارة مقدرة بجهاز الشمعة الجاكسون.

النتائج:

توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج يمكن إجمالها في الآتي:

1- تبين من خلال الدراسة لمدينة الخمس إنها تشهد نمو سكإني في الوقت الحاضر، حيث كإن عدد السكإن في سنة 1973م حوالي (20624 نسمة)، وزاد إلى إن وصل إلى (38738 نسمة) في سنة 2006، وهذا النمو السكإني أدى إلى عدم كفاية مياه التحلية التي تغدي المدينة، حيث كإنت في السنين الماضية مياه التحلية المصدر الأساسي يعتمد عليه السكإن في الشرب مع مياه الأمطار، أما في الوقت الحالي

فإنها لا تكفي للغرض.

- 2- تم التوصل إلى إن مياه التحلية كفاءتها ليست كاملة، حيث تبين إنه تسبب بعض الأضرار الصحية للسكإن، وهذا بسبب قدم الشبكة الخاصة بتوزيع المياه وعدم صيانتها، وبطبيعة الحال هذا أدى إلى عدم الاستفادة من كمية المياه كلها.
- 3- لقد تبين إنه حوالي نصف سكإن المدينة مياه الشرب لديهم هي نفسها المياه التي يستعملونها في باقي الأغراض المنزلية، وبالتالي هذا يؤدي إلى استهلاك كميات كبيرة من المياه الصالحة للشرب.
- 4- توجد مصادر أخرى غير مياه التحلية مثل مياه الأمطار ومياه التقية الموجودة بالمحلات التجارية ومياه التحلية المنزلية، حيث إنه حوالي نصب سكإن المدينة يعتمدون عليها بشكل كبير وذلك باعتبارها الإنقى صحياً.
- 5- إنه يوجد تباين كبير في توزيع السكإن بين محلات المدينة وأينما وجد تركز الخدمات في المدينة وجد التركز السكإني.
- 6- يوجد تسرب بشبكة المياه في بعض من المساكن وذلك نتيجة لقدرة المواسير، وهذا سبب في نقص المياه من المحطة.
- 7- لا يوجد إرشاد وتوجيه لاستهلاك مياه الشرب وخاصة عندما تستخدم لأغراض أخرى كالتنظيف، وعندما تكون مصدر هام آبار خاصة.
- 8- لا يوجد معامل ومختبرات خاصة بالمنطقة لتحليل المياه ومعرفة مدى درجة نقاوتها، وهذا جإنب منهم لاطمئنإن السكإن.
- 9- لا تزال ظاهرة إنتشار وحدات التحلية الصغيرة في المساكن محدودة إذ يعتبرها بعض السكإن غالية الثمن.

التوصيات:

- بناءً على نتائج البحث يوصى الباحث بالآتى:
- 1- الاهتمام بمحطات التحلية أكثر باعتبارها أحد المصادر المهمة لمياه الشرب.
- 2- الإسراع في إعداد برامج توعية للسكإن والاهتمام بصيانة شبكة توزيع المياه وتجديدها.
 - 3- ضرورة استثمار وتجميع مياه الأمطار للاستفادة منها أكثر في مياه الشرب.
- 4- تشجيع المواطنين على توفير محلات لبيع المياه المحلاة في جميع إنحاء المنطقة
 وبالذات الدواخل لكى يسهل الوصول إليها.
- 5- خلق برامج أخرى للسكإن بخصوص مياه الشرب بالمنطقة وترشيد استهلاكها في الأغراض الأخرى.
- 6- الطلب من الجهات المختصة بضرورة ربط منظومة النهر الصناعي بشبكة المياه
 بالمنطقة باعتبارها قريبة منها لتساهم في توفير مياه الشرب.
 - 7- يجب تقديم منح للمواطنين لصيانة المواسير القديمة.
- 8- ضرورة إجراء اختبارات على مياه الشرب لتجنب أمراض كثيرة، وذلك بإقامة مختبرات للمياه بالمنطقة.
- 9- توصى هذه الدراسة بالاعتماد على تحلية مياه البحر باعتبارها البديل الأفضل لنقص المياه ومحاولة إيجاد الوسائل لتخفيض تكلفتها والاعتماد على تقنية محلية مهما كإنت بدائية ومحاولة تشجيع البحوث في هذا المجال.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- أبوعيإنة: فتحى محمد، جغرافية السكإن، دار النهضة العربية، بيروت، لبنإن.
- 2- حسين، يحيى عباس، مقدمة في جغرافية الموارد المائية، منشورات الجامعة المفتوحة، ط1، 2002م.
- 3- فتح، حسن البناء سعد، تكنولوجيا تحلية المياه، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2001.
- 4- حسين، عباس يحيى، مقدمة في جغرافية الموارد المائية، منشورات الجامعة المفتوحة،
 ط: الأولى، 2002م.
- 5- الحجاجي، سالم علي، ليبيا الجديدة، (دراسة جغرافية اجتماعية اقتصادية سياسية)، منشورات مجمع الفاتح للجامعات، 1989م.
- 6- الكيخيا، منصور محمد، جغرافية السكإن، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 2003م.
- 7- المقيلي، محمد عياد، المناخ في ليبيا، دراسة في الجغرافيا (مدخل عام)، تحرير الهادي أبولقمة سعد القزيري، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، سرت، 1995.
- 8- زايد، محمود علي، التوسع الحضري وأثره على إنماط استعمالات الأرض في الإقليم الثإنوي الخمس، زليتن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طرابلس، كلية الآداب، قسم الجغرافيا، 2010م.
- 9- عبد عودة، إلهام، النمو السكإني وأثره على استنزاف المياه في شعبية المرقب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم، قسم الجغرافيا، 2005.
- 10- بنور، محمد علي، أساليب الري (عيوبها طرق تطويرها أثرها على المياه الجوفية في منطقة سوق الخميس الخمس)، رسالة ماجستير غير منشورة،

- جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم، الخمس، قسم الجغرافيا، 2007.
- 11- الهيأة العامة للمياه والتربة بالمنطقة الوسطى، تقرير عن الوضع المائي لشعبية المرقب، 2002م.
- 12- تقارير دورية صادرة عن محطة تحلية الخمس، 2005م. الهيأة الوطنية للتوثيق والمعلومات، النتائج النهائية لتعداد السكإن لسنوات 1973م، 1984م، 1995م.

الفجوة المائية في ليبيا. مؤشراتها، حجمها، واسبابها دراسة تحليلية في جغرافية المياه

إعدداد: د.سالم محمد أبوغليليشة

د.على منصور سعد

المقدمة

تعد مشكلة المياه أحد أكثر التحديات الاجتماعية و الاقتصادية والبيئية التي تواجه الكثير من الدول حول العالم وخاصة تلك الواقعة في النطاقات الجافة وشبه الجافة. وتعد ليبيا أحد أكثر الدول المتأثرة بمشكلة النقص المائي حيث تعإني من حالة عدم الاتز إن بين كمية الاستخدام المائي وكمية المياه المتاحة للاستخدام طبيعياً (Wheida and Verhoeven, 2004). ونتيجة لذلك فقد صنفت منظمة الفاو ليبيا كواحدة من افقر عشرة دول في العالم من حيث الموارد المائية المتجددة (FAO, 2003). إن الظروف الطبيعية وخاصة المناخية السائدة لعبت دوراً هاما في رسم الملامح العامة للوضع المائي السائد في البلاد نتيجة لموقعها المداري وشبه المداري وامتدادها الكبير ضمن النطاق الصحراء الكبرى بمناخها المتطرف شديد الجفاف حيث تغطى المحراء القسم الأعظم من مساحة البلاد (Salem, 2007). هذا الموقع الصحراوي المتطرف جعل من كمية التساقط السنوي تقل عن 50 ملم/سنوياً على أكثر من 90% من اجمالي مساحة البلاد إذا ما استثنينا النطاقات الشمالية ممثلة في السهول الساحلية الشمالية الغربية والشمالية الشرقية والنطاقات الجبلية المجاورة لها والتي تتلقى كمية تساقط سنوي تصل إلى 200ملم/سنة كمتوسط عام (Veen, 1995).

إن هذه الظروف دفعت بسكإن البلاد إلى الاعتماد شبه الكامل على تأمين احتياجاتهم المائية لمختلف الأغراض على المياه الجوفية في ظل غياب شبه كامل لأية مصادر مائية أخرى بديلة. وعلى الرغم من وجود خزإنات مائية جوفية ضخمة في البلاد غير إن الضغوط المتزايدة عليها والناتجة أساساً عن الزيادة في السكإن والتحولات الديموغرافية والتوسع الزراعي وغيرها من العوامل قد أسهمت في استنزاف المخزون الجوفي للمياه بشكل خطير والذي تتضح مؤشراته في الهبوط المستمر لمستوى المياه وارتفاع نسبة ملوحتها كما هو الحال بخزإن سهل الحفارة (الهيأة العامة للمياه، 1999).

وبالرغم من كافة المحاولات التي بذلت لحل هذه المشكلة إلا إنها لاتزال قائمة في العديد من مناطق البلاد، هذه الورقة تحاول تسليط الضوء على أزمة المياه الليبية من حيث حدتها وأثر التحولات الاقتصادية والاجتماعية في تفاقمها المستمر.

مشكلة الدراسة:

بناءَ على ما سبق فإن إشكالية الدراسة يمكن تلخيصها في دراسة وتحليل ازمة المياه الليبية بناء على المؤشرات العالمية المستخدمة في تحديد حدة الأزمة المائية بالإضافة إلى دراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في ازدياد تفاقمها ممثلة في الزيادة السكإنية والتحولات الديمو غرافية المصاحبة لها، التطور الاقتصادي في مجالي الزراعة والصناعة وأثر ذلك على ازدياد معدلات الاستخدام المائي.

أهداف الدر اسة:

يمكن تلخيص أهداف الدراسة في النقاط الآتية:

- 1- دراسة وتحليل الوضع المائي في ليبيا لتحديد درجة حدة الأزمة المائية التي تواجه ليبيا بناءَ على مؤشرات إحصائية سيتم عرضها بالتفصيل لاحقاً في منهج الدراسة.
 - 2- دراسة تطور النمو السكإني وأثره على الزيادة في استخدام المياه
- 3- دراسة وتحليل أثر ارتفاع معدلات التحضر وأثر ذلك على ازدياد معدلات الاستخدام المائي للأغراض الحضرية.
 - 4- التطور الزراعي والصناعي وأثره على ازدياد معدلات الاستخدام المائي في البلاد منهج الدراسة:

من أجل تغطية كافة عناصر الموضوع محل الدراسة وتفحص جوإنبه وتحقيق أهدافه فقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهجين الكمي والوصفي وذلك من خلال المعالجة الإحصائية للبيإنات وتحليلها. حيث تم الاعتماد في جمع المادة العلمية اللازمة للدراسة من مصادر مختلفة ممثلة في الاحصائيات الرسمية التي تصدرها الهيئات والمنظمات المحلية والإقليمية والدولية ذات العلاقة بموضوع الدراسة كالهيأة العامة للمياه والهيأة العامة للمعلومات وبيإنات واحصائيات منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) وغيرها، حيث تم تنظيمها ومعالجتها وعرضها في جداول ورسوم بيانية بما يخدم اهداف الدراسة. ولاظهار وبيإن التغيرات التي حدثت على كل عنصر من عناصر الدراسة خلال الفترة بين عامي 1990-2012. فقد اعتمد الباحث على احتساب معدلات النمو كاسلوب احصائي شائع الاستخدام وسهل التطبيق والفهم والتفسير. كما تم الاعتماد ايضاً على بعض المؤشرات العالمية كمنهج شائع الاستخدم لقياس حدة الازمة المائية وشدتها ومن اهم المؤشرات التي تم استخدامها في هذه الدراسة مايلي:

1- مؤشر الاجهاد المائي (Water Stress Index (WSI) او مؤشر فولكنمارك Water Stress Index وهذا المؤشر يستخدم كمنهج لقياس الوضع المائي على نطاق واسع ويتلخص أسلوبه في حساب كمية المياه المتاحة طبيعياً للاستخدام " الكمية التقديرية للمياه المتجددة (Total Renewable Water Resources (TRWR) وقسمتها على اجمالي سكإن الإقليم وفقاً للصيغة الرياضية الاتية:-

$$\dots (1)WSI = \frac{TRWR}{T_{pop}}$$

اجمالي السكإن T_{pop}

حيث إن: TRWR اجمالي الكمية التقديرية للمياه المتجددة، بالمنطقة

WSI مؤشر الاجهاد المائي

فاذا بلغ نصيب الفرد من المياه المتجددة 1700 م 6 فإن الإقليم يعإني من اجهاد مائي، اما في حالة إنخفاضه إلى 1000م 6 فإن الإقليم يعإني من مشكلة نقص مائي، اما اذا إنخفض عن الـ500م 6 يمكن القول إن الإقليم محل الدر اسة يعإني من ازمة نقص مائي مطلق.

- تم أيضا استخدام مؤشر النسبة الحرجة او criticality ratio ويتلخص ببساطة في قياس نسبة الاستخدام إلى متوسط كمية التجدد المائي في الإقليم محل الدراسة وفقاً للصيغة الرياضية التالية:

$$(2)CR = \frac{TWU_t}{TRWR}$$

حيث إن:-

اجمالي الاستخدام المائي، TRWR اجمالي الموارد المائية المتجددة TWU_{t}

CR النسبة الحرجة (معدل الاستخدام الحرج)

وبناء على هذا المنهج فإن كمية الاستخدام المائي يعبر عنها باجمالي السحوبات المائية من المصادر المختلفة والمتاحة داخل الإقليم (الدولة) في سنة ما فاذا تجاوزت كمية السحب المائي كمية التجدد المائي بنسبة تتراوح بين 20-40% فهذا يعني إن الإقليم محل الدراسة يعإني من نقص مائي، اما اذا تجاوزت الـ40% فإن الإقليم يعإني من مشكلة نقص مائي حاد جداً (White, 2012).

لقد تم تطبيق هذين المؤشرين لقياس حدة الازمة المائية الليبية وتحديد حجم الفجوة المائية التي تعاني منها البلاد بناء على متوسط كمية المياه المتجددة والتي تبلغ نحو 700 مليون متر مكعب/سنوياً كمتوسط عام وفقاً للحسابات الواردة بقاعدة بيإنات منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) aquastat database والمتاحة على الرابط التالي http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html

وبالرغم من أن بيإنات هيأة المياه الليبية تشير إلى أن المتوسط السنوي لكمية المياه المتجددة في ليبيا تبلغ نحو 650 مليون متر مكعب، غير إن الاعتماد في هذه الدراسة سيكون على تقديرات منظمة الفاو لكونها اكثر عمقاً وتفصيلاً من حيث المنهج الذي اعتمدت عليه في حساباتها.

النتائج والمناقشة

مؤشرات الفجوة المائية في ليبيا:

بناءً على مؤشر فولكنمارك Falkenmark Index الذي يعتمد في تشخيص الوضع المائي على نصيب الفرد من المياه المتجددة في الدولة فإن ليبيا تعإني من ازمة نقص مائي حاد ناتجة عن إنخفاض متوسط نصيب الفرد من المياه المتجددة في البلاد والبالغة نحو 700 مليون م 6 إلى اقل من 500 م 6 للفرد في السنة. حيث بلغ نصيب الفرد من المياه المتجددة في ليبيا نحو 6 145.8 عام 1995 إنخفض إلى 111.1 م 6 عام 2012 وبمعدل نمو سالب بلغ نحو 6 سنوياً والجدول التالي يبين تطور نصيب الفرد من المياه المتجددة في ليبيا خلال الفترة من 1995 6

جدول 1 يبين نصيب الفرد من المياه المتجددة

2012	2006	1995	السنة
6.3 (تقديري)	5.6	4.8	عدد السكإن (مليون/نسمة)
700	700	700	متوسط كمية المياه المتجددة (مليون م 3)
111.1	125	145.8	نصيب الفر د من المياه المتجددة م ^{3*}

المصادر:1- الهيأة العامة للمعلومات (2006)، النتائج النهائية للتعداد العام للسكإن 2006، طر ابلس، ص .40

2- FAO. 2016. AQUASTAT Main Database - Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Website: http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html [accessed on [06/09/2017 22:21]

*حساب الباحث

إن الأرقام الواردة في الجدول تكشف لنا إن نصيب الفرد من المياه المتجددة اخذ في التناقص عبر الزمن نتيجة محدودية الموارد المائية المتاحة طبيعياً والتي لاتتجاوز الـ 700مليون م³ امام الضغوط البشرية الواقعة عليها نتيجة ارتفاع الطلب بفعل الزيادة السنوية للسكإن وبناءً على مؤشر فولكنمارك فإن ليبيا يمكن اعتبارها إقليم نقص مائي حاد. severely water scarce country

قياس مؤشر الاستخدام او النسبة الحرجة (Criticality Ratio (CR)

إن قياس نسبة الاستخدام إلى التجدد المائي وكما ذكر آنفاً أحد أهم المقاييس العالمية المستخدمة في تصنيف الوضع المائي على المستوى العالمي. إن تطبيق هذا المؤشر على الوضع المائي الليبي يبين بجلاء إن ليبيا تعإني من وضع مائي حرج جداً ناتج عن ارتفاع مؤشر نسبة الاستخدام إلى التجدد المائي اذ بلغ عام 1990 نحو 680% أي إن كمية الاستخدام تفوق كمية التجدد بحوالي

6.8 ضعفاً، إنخفضت هذه النسبة إلى 617% عام 2000 الا إنها عادت للارتفاع التدريجي حتى بلغت عام 2012 نحو 832.8% أي إن كمية الاستخدام المائي الإجمالي في ليبيا فاق متوسط كمية المياه المتجددة بأكثر من ثمإنية اضعاف. والجدول التالي يبين نتائج تطبيق هذا المؤشر.

جدول 2 نسبة الاستخدام إلى التجدد المائي في ليبيا بين عامي 1990-2012 (النسبة الحرجة)

سنة	1990	1994	2000	2005	2012
مية الاستخدام المائي مليون م ³	4760	4600	4320	4870	5870
نوسط كمية المياه المتجددة مليون م ³	700	700	700	700	700
ؤشر النسبة الحرجة %*	680	657.1	617	682.8	832.8

المصدر:

FAO. 2016. AQUASTAT Main Database - Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Website:

http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html [accessed on[06/09/2017 22:21]

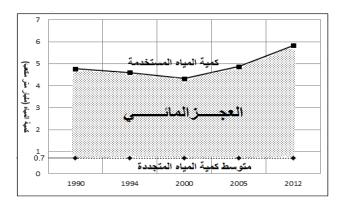
*حساب الباحث

إن الأرقام الواردة أعلاه تبين لنا أن كمية الاستخدام تفوق كثيراً كمية التجدد المائي ما أدى إلى الرتفاع قيمة النسبة الحرجة عاكسةً بذلك إن كمية الاستخدام المائي قد فاقت كمية التجدد بنحو 8 اضعاف وهو مؤشر خطير على كافة المستويات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية.

حجم الفجوة المائية في ليبيا

إن الوضع المائي المتدهور في ليبيا الناتج عن الاستخدام اللامتوازن للموارد المائية قد أدى إلى نشوء فجوة مائية خطيرة تزداد اتساعاً سنة بعد أخرى ناجمة عن ارتفاع معدلات الاستخدام المائي بشكل كبير والشكل التالي ببين حجم هذه الفجوة.

شكل 1 الفجوة المائية في ليبيا خلال الفترة من 1990-2012



المصدر: إعداد الباحث بناء على بيإنات الجدول

تطور استخدامات المياه في ليبيا

إن تتبع كمية الاستخدامات المائية في ليبيا وفقاً للتقديرات المتاحة تبين إن اجمالي كمية المياه المستخدمة لكافة الاغراض قد ارتفعت من 4760 مليون متر مكعب عام 1990 إلى حوالي 5.83 مليار متر مكعب عام 2012، وبمعدل نمو سنوي بلغ نحو 1.0% سنوياً. والجدول 3 يبين تطور كمية الاستخدام المائي تبعاً لنوع الاستخدام خلال الفترة من 1990-2012.

جدول 3 الاستخدامات المائية في ليبيا خلال الفترة من 1990-2012

2012	2005	2000	1994	1990	الفترة نوع الاستخدام مليون م³
700		610	500	410	استخدامات حضرية
4850		3580	4000	4280	استخدامات زراعية
280		130	100	70	استخدامات صناعية
5830	4870	4320	4600	4760	إجمالي

المصدر:

FAO. 2016. AQUASTAT Main Database - Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Website: http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html [accessed on [06/09/2017 22:21]

إن تحليل الأرقام الواردة بالجدول تبين إن كمية الاستخدامات المائية في ليبيا قد شهدت تذبذبات طفيفة، حيث إنخفضت من 4760 مليون 5 عام 1990 إلى 4600 مليون مترم 6 عام 1990 وإلى 4320 مليوناً عام 2000 محققة بذلك معدلات نمو سالبة تراوحت بين -800 و -800 خلال الفترتين 1994/1990 و -800 على التوالي، غير إن ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات نمو الاستخدام المائي شهدته الاثنتي عشرة سنة المحصورة بين عامي 2000-2012 حيث ارتفع معدل إلى 2.5% سنوياً.

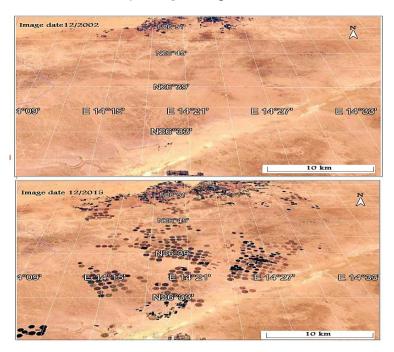
الاستخدام القطاعي للمياه (نوع الاستخدام):

تبين التقديرات المائية المتاحة إن القطاع الزراعي يعد المستهلك الأكبر للمياه رغم الإنخفاض التدريجي لنصيبه من كمية الاستخدام المائي الإجمالي اذ بلغت نسبة الاستخدام المائي للقطاع الزراعي نحو 89.9% من اجمالي استخدام

المياه عام 1990 إنخفضت إلى 83.2% عام 2012. ويرجع سبب ارتفاع نسبة القطاع لاجمالي

استخدام المياه في ليبيا إلى العديد من العوامل أهمها:

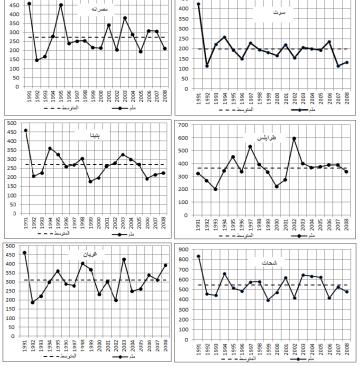
- التوسع في المساحة الزراعية المروية حيث بلغت عام 1995 نحو 482.3 الف هكتار،
 إنخفضت إلى نحو 391.9 الف هكتار عام 2007، عادت إلى الارتفاع عام 2011 حيث بلغت نحو 470 الف هكتار.
- 2- التوسع الكبير في استزراع الصحراء حيث الجفاف والحرارة العالية وارتفاع معدلات التبخروالنتح كلها عوامل تؤدي إلى ارتفاع معدلات الطلب على المياه لأغراض الري وخاصة اذا كإنت المحاصيل المزروعة من النوع الذي يتطلب كميات كبيرة من المياه، والشكل 2 يبين التغييرات الكبيرة التي طرأت على المساحة الزراعية بين عامي 2002 و 2015 جنوب مدينة سبها بحوض مرزق بين عامي عامي شكل 2 يبين التوسع الزراعي المروي بحوض مرزق



المصدر: Google Earth Pro

أما في المناطق الشمالية فإن قلة الامطار وتذبذبها من سنة لأخرى بالإضافة إلى طول فصل الجفاف والذي يتمركز في أكثر الشهور حرارة يؤدي إلى زيادة في الطلب على المياه للايفاء بمتطلبات المحاصيل الزراعية وبالتالي زيادة في معدلات الاستخدام المائي لأغراض الري. والشكل 3 يبين بوضوح كميات الامطار وتذبذبها من سنة لأخرى على بعض مناطق البلاد الشمالية





المصدر: المركز الوطني للإرصاد الجوية، طرابلس، بيإنات غير منشورة

يعكس الشكل أعلاه أن التذبذب في سقوط الأمطار خاصية سائدة في المناخ الليبي بل إن سنوات الجفاف تفوق في عددها السنوات المطيرة ما يلقى بأعباء على زيادة الطلب على المياه للأغراض الزراعية حتى في المناطق الشمالية التي تتلقى قدرا من الامطار الشتوية تساهم في تخفيف العبء على الموارد المائية الجوفية في السنوات المطيرة خلال اشهر الشتاء

3- إن از دياد الطلب على المياه لا يتأثر بالظروف المناخية وحسب بل يتعداه إلى الخواص الفيزيائية للتربة من حيث المسامية والنفاذية، الذي يحدد بدوره درجة احتفاظ التربة بالمياه الأطول فترة ممكنة من عدم ذلك، وبالنظر إلى هذا العامل فإن اغلب الترب الليبية السائدة هي ترب رملية ذات خواص مسامية ونفاذية عالية تؤدي إلى تسرب المياه

لاعماق بعيدة وبسرعة كبيرة ما يؤدي إلى زيادة في الطلب على المياه لأغراض الري (بن محمود، 1995).

4- التركيب المحصولي أحد أهم محددات الاستهلاك المائي والذي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار ذلك أن المحاصيل الزراعية تختلف في احتياجاتها المائية من محصول لاخر فعلى سبيل المثال فإن إنتاج طن واحد من القمح يتطلب نحو 1827⁵ من المياه، في حين ينخفض هذا القدر من المياه بالنسبة الشعير إلى 1423 م من المياه لكل طن (Mekonnen and Hoekstra, 2010). فمحاصيل البطيخ والطماطم والحمضيات وإنواع من الخضروات تستهلك كميات كبيرة من المياه وهي تزرع على نطاق واسع في ليبيا لاتستطيع البيئة الصحراوية وشبه الصحراوية بظروفها المناخية الإيفاء بمتطلباتها المائية، لذا لابد من إعادة النظر في زراعتها واستبدالها بمحاصيل أخرى اكثر أهمية واقل استهلاكاً للمياه. والجدول التالي يبين كميات المياه المستهلكة للهكتار الواحد من بعض المحاصيل الزراعية.

جدول 4 استهلاك الهكتار الواحد من المياه لبعض المحاصيل الزراعية بمنطقتي سهل الجفارة والكفرة والسرير

الخضروات م³/هـ	الفاكهة م³/هـ	الحبوب والاعلاف م ³ /هـ	المنطقة المائية
16432.5	10214	11504.9 (منطقة السرير فقط)	الكفرة والسرير
19918.9	6055	9082.8	سهل الجفارة

المصدر: حساب الباحث اعتماداً على بيإنات:

الهيأة العامة للمياه (1999). دراسة الوضع المائي بالجماهيرية، الاستراتيجية الوطنية لادارة الموارد المائية خلال الفترة من 2000-2025 ، طرابلس، ص86

من الجدول يتبين: إن كافة المحاصيل الزراعية المبينة بالجدول والمزروعة بمنطقة الكفرة والسرير تتفوق في استهلاكها المائي على نظيرتها المزروعة بمنطقة سهل الجفارة ويرجع السبب في ذلك لأثر عامل المناخ، فالحرارة العالية والجفاف طول العام بمنطقتي الكفرة والسرير تؤدي إلى ازدياد الاحتياجات المائية لكافة المزروعات صيفا وشتاء، في حين إن العامل المناخي بمنطقة سهل الجفارة حيث الأمطار الشتوية والحرارة المعتدلة نوعاً ما تقلل من الاحتياجات المائية لهذه المحاصيل.

5- بالإضافة إلى كل ما سبق فإن التقنيات المستخدمة في مجال الري ودرجة ملائمها للبيئة المحلية لها دور هام في زيادة او خفض معدلات الاستخدام المائي للأغراض الزراعية. وهو مايتطلب المزيد من الدراسات التفصيلية الأكثر عمقاً حول اثر هذا العامل.

إن كافة العوامل السابقة مجتمعة قد ساهمت في زيادة كمية الاستخدام المائي للأغراض الزراعية في ليبيا، رغم الاختلافات الإقليمية من منطقة لاخرى والناتجة غالباً عن اختلاف ظروف التربة والمناخ حيث ساهمت هذه الاختلافات في اختلاف كمية المياه المستخدمة للهكتار الواحد حيث بلغ معدل استهلاك المياه للهكتار الواحد بمنطقة الجبل الأخضر نحو

 6 6587 م 8 /هكتار، ارتفع إلى اكثر من 1 3000م منطقة حوض مرزق، والجدول التالى يبين متوسط الاستخدام المائى للهكتار الواحد حسب المنطقة المائية.

جدول 5 يبين اختلاف معدل استهلاك الهكتار من المياه حسب المنطقة المائية

متوسط اسهلاك الها المياه م ³ /ه	اجمالي كمية المياه المستهلكة للزراعة مليون/م ³	المساحة المزروعة/هـ	المنطقة المائية
6587	80.2	11613	الجبل الأخضر
12192	491.6	40200	الكفرة والسرير
8045	1476.8	183024	سهل الجفارة
12275	540.3	43941	الحمادة
13239	746.4	36342	مرزق
9920	3335.3	335120	المجموع

المصدر: الهيأة العامة للمياه (1999)، الاسترتيجية الوطنية لادارة الموارد المائية 2000 - 2025، جـ2 ، طرابلس، ص86 "بتصرف"

الاستخدامات المائية للأغراض الحضرية:

بالرجوع إلى جدول 3 يتبين أن نسبة الاستخدام المائي للأغراض البشرية (البلدية) قد اخذت بالارتفاع التدريجي من 8.6% إلى 12.0% من اجمالي استخدامات المياه في ليبيا بين عامي 1990-1012 على التوالي، مشكلاً بذلك ثإني اكبر القطاعات استهلاكاً للمياه في البلاد، حيث ارتفعت كمية الاستخدام المائي من 410 مليون 8 عام 1990 إلى نحو 8 مامي 2012، وبمعدل نمو سنوي بلغ نحو 8 خلال الفترة المحصورة بين عامي 1990-2012.

ويمكن إرجاع سبب هذا الارتفاع الكبير لاستخدام المياه للأغراض البشرية إلى جملة من العوامل أهمها:

ا- الزيادة السكانية:

نظرياً فإن العلاقة بين نمو السكإن المرتبط بتنامي وتنوع إنشطتهم الاقتصادية و ازدياد الطلب على الموارد الطبيعية المتجدد منها والفإني بما في ذلك موارد المياه علاقة طردية, Gimmene). (2012 أي إن أي زيادة في السكإن سيتبعها زيادة في الطلب على المياه، وبالنظر إلى تطور النمو في السكإن فإننا نجد إن عدد السكإن في ليبيا قد ارتفع من 3.6 مليون نسمة إلى 4.8 مليونا بين عامي 1984-1995، وإلى 5.3 مليون نسمة عام 2006. والجدول التالي يبين تطور النمو السكإني في ليبيا خلال الفترة من 1984-2012.

*201	2006	1995	1984	البيإن

6.3	5.6	4.8	3.6	عدد السكإن (مليون/نسمة)
1.8	1.6	2.5		معدل النمو %

جدول 6 يبين تطور نمو السكان في ليبيا خلال الفترة من 1984-2012

المصدر: الهيأة العامة للمعلومات (2006)، النتائج النهائية للتعداد العام للسكإن 2006، طرابلس، ص40

*تقدير الباحث

وبالرغم من الزيادة العددية للسكإن، إلا إن إنخفاضاً ملحوظاً في معدلات النمو يمكن ملاحظتها بوضوح خلال الفترتين الأخيرتين ترك الرا واضحاً على معدلات النمو في اسخدام المياه للأغراض البشرية "الحضرية" حيث إنخفض معدل استخدام المياه للأغراض البشرية عام 2000 نحو 1.1% بعد اذ كإن نحو 4.9% بين عامي 1990-1994، از داد إنخفاضاً خلال الفترة من 2006-2012 حتى بلغ نحو 1.1%، أي أقل من معدل النمو في السكإن بنحو 7.0%.

ومع ذلك فإن الاستخدام الكمي للمياه للأغراض البشرية مايزال مرتفعاً حيث ارتفع من 400 مليون م 6 عام 1990 إلى حوالي 700 مليون م 6 عام 2012.

والجدول التالي يبين تطور استخدامات المياه للأغراض البشرية في ليبيا بين عامي 1990-

جدول 7 التطور الكمي والنسبي لاستخدامات المياه للأغراض البشرية في ليبيا

الفترة	1990	1994	2000	*2012
استخدامات المياه مليون م ³	410	500	610	700
معدل النمو %*		4.9	3.3	1.1

المصدر: جدول 3

*حساب الباحث

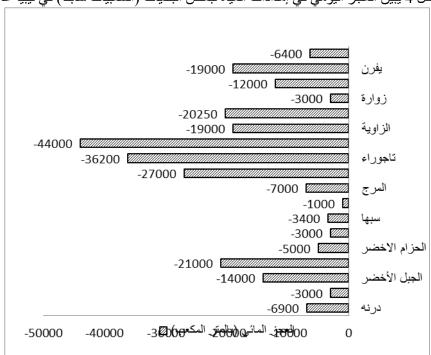
إن الأرقام الواردة في الجدول تبين أن استخدامات المياه للأغراض البشرية ورغم الإنخفاض المسجل في معدلات النمو غير إنها ارتفعت وبشكل مضطرد خلال الفترة المبينة في الجدول، ويرجع سبب هذا الارتفاع إلى العديد من العوامل أهمها:

1- ارتفاع نسبة السكإن الحضر: إن كافة الدراسات المتعلقة بمسائل المياه واستخداماتها تربط بين ارتفاع معدلات التحضر (urbanization rate) وتنامي الطلب على المياه للأغراض البشرية ويرجع سبب ذلك إلى عاملين هما زيادة عدد المستخدمين ، وازدياد معدلات الاستهلاك المائي للفرد الواحد داخل التجمعات الحضرية "المدن" مقارنة

بنظرائهم سكإن المناطق الريفيه (Wu and Tan, 2012) .

2- وبالنظر إلى أثر هذا العامل فإننا نجد أن نسبة السكإن الحضر في ليبيا تصل إلى أكثر من 85% (World Bank, 2012) ، والناتج أساساً عن الهجرة الكبيرة للسكإن من الأرياف إلى المدن نتيجة للخاصية الاستقطابية للمدينة ما أدى إلى خلق مشاكل مائية نتمثل في عجز مائي كبير في امدادات المياه اليومية للمدن والمراكز الحضرية في مختلف مناطق البلاد. والشكل التالي يبين العجز اليومي في امدادات المياه في بعض البلديات في ليبيا.

شكل 4 يبين العجز اليومي في إمدادات المياه لبعض البلديات (الشعبيات سابقاً) في ليبيا عام



المصدر: الهيأة العامة للمياه (2007)، التقرير الشامل عن الموارد المائية في ليبيا، طرابلس. ص21

إن الشكل يعكس عجزاً كبير في امدادات المياه تواجهها اغلب المراكز الحضرية في البلاد، وهو ما يدفع بالمواطنين لتأمين احتياجاتهم المائية عن طريق الشراء أو حفر الآبار الخاصة وهو مايضاعف من الأعباء والضغوط الواقعة على موارد المياه المحدودة بالبلاد.

إن الزيادة في الطلب على المياه للأغراض الحضرية ترجع في أسبابها ايضاً إلى ارتفاع معدلات الدخل الفردي باعتبار الماء سلعة وخدمة في آن واحد، وإن صنفت على أنها من السلع منخفضة

المرونة من حيث السعر؛ لكونها ضرورية ولاغنى عنها لكل فرد بغض النظر عن تفاوت دخولهم، غير إن الزيادة في الدخل تحفز المستخدمين للمياه على زيادة الطلب عليها للأغراض غير الضرورية كري الحدائق وغسل السيارات وإقامة المسابح وغيرها من الاستخدامات Outdoor water use (Muntia, 2010) وهو مايزيد من كمية المياه المطلوبة للأغراض الحضرية نتيجة ازدياد قدرة المستهلك على ثمن الخدمة.

بالنظر إلى تطور الدخل الفردي في ليبيا بناءاً على مؤشر نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي نجد إنه ارتفع عام 1990 من 2012 دينار/فرد إلى 9551.7 دينار/فرد عام 2012 وبمعدل نمو سنوى قدره نحو 5.5%،

مؤدياً إلى نمو في الاستخدام المائي للأغراض الحضرية خلال نفس الفترة بنحو 2.5% سنوي وزيادة في معدل نصيب الفرد بلغت نحو 0.18% سنوياً. والجدول التالي يبين التطور في الدخل الفردي وتطور الطلب على المياه للأغراض الحضرية

جدول 8 يبين العلاقة بين الدخل والمياه للأغراض الحضرية في ليبيا

معدل النمو%*	2012	1990	البيإن
1.8	5.9	3.6	عدد السكإن (مليون نسمة)
5.7	9551.7	2150.4	نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالي (دينار)
0.18	118.6	113.8	نصيب الفرد من المياه للأغراض الحضرية (م ³ سنة)

[المصادر:

- 1- الهيأة العامة للمعلومات والتوثيق (1998)، الكتاب الاحصائي، طرابلس، ص41
 - 2- مصرف ليبيا المركزي، التقرير السنوي للعام 2012 ، طرابلس
 - 3- الهيأة العامة للمعلومات (2008)، الإحصاءات الحيوية، طرابلس

4- FAO. 2016. AQUASTAT Main Database - Food and Agriculture Organization (FAO). Website: http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html[accessed on 06/09/2017 22:21]

*حساب الباحث

إن مقارنة بسيطة للارقام الواردة بالجدول تبين لنا مايلي:-

- ارتفاع ملحوظ في الدخل الفردي "نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي" حيث قفز
 من 2150 دينار للفرد عام 1990 إلى اكثر من 9551 ديناراً للفرد عام 2012.
- 2- ارتفاع طفيف في متوسط نصيب الفرد من المياه للاستخدامات الحضرية حيث ارتفع

من 113.8 م 6 للفرد عام 1990 إلى نحو 118.6 م 6 عام 2012

تعكس الأرقام إن كمية الاستهلاك اليومي (لتر/يوم/فرد)* قد بلغت مستويات قياسية حتى مقارنة مع البلدإن الأكثر غنى حيث بلغ الاستهلاك اليومي للفرد نحو 11.8 لتر/فرد يومياً عام 1990 ارتفع إلى اكثر من 324 لتر/فرد يومياً وهو مايعكس ما تتعرض إليه المياه من هدر كبير فاق حتى توقعات الهيأة العامة للمياه التي توقعت ثبات معدل استهلاك الفرد للمياه عند 250 لتر للفرد يومياً خلال الفترة بين 1995-2025 (خالد الفويرس ومفتاح العماري، 2012). وبمقارنة الاستخدام الفردي من المياه يومياً مع بعض الدول تبين لنا ما تتعرض اليه مواردنا المائية من ضغوط بشرية لا يمكن تفسيرها او تبريرها. الجدول التالي يبين متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالي والمياه للأغراض الحضرية ببعض الدول.

جدول 9 نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي واستخدامات المياه للأغراض الحضرية ببعض الدول المتقدمة

نصيب الفرد من المياه للاغراض الحضرية /لتر/فرد يومياً	نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي دولار/فرد/ سنويا	الدولة
150	37000	فنأندا
115	35000	المإنيا
107	36000	بلجيكا
125	40000	هولندا
125	40000	استراليا

source: Environment Agency (2008), international comparison of domestic per capita consumption, Rio House, Bristole, UK, pp 12-17

من التحليل السابق لاستخدام المياه للأغراض الحضرية يمكننا أن نستشف أن كمية المياه المستخدمة لهذا الغرض تسير بمعدلات عالية جداً فاقت كل الحدود المعقولة مسببة استنزافاً كبيراً لموارد المياه المحدودة اصلاً حتى بلغت 700 مليون متر مكعب سنويا عام 2012 و هو ما يعادل متوسط اجمالي كمية المياه المتجددة (Trotal Renewable Water Resources (TRWR) في ليبيا وفقاً لتقديرات منظمة الأغذية والزراعة (الفاو).

عوامل عديدة أسهمت في تسارع وتيرة الارتفاع المستمر لاستخدام المياه لهذا الغرض أهمها الزيادة السكإنية وارتفاع معدلات التحضر بالإضافة إلى التحسن الملحوظ في الدخل والذي أدى بدوره إلى ازدياد قدرة المستخدمين للمياه على ارتفاع الطلب.

* تم احتساب نصيب الفرد اليومي من المياه باللتر وذلك بضرب نصيب الفرد السنوي من الأمتار المكعبة في 1000 ومن ثم قسمة الناتج على 360 يوم او (نصيب الفرد من المياه للأغراض الحضرية م³/سنة ×360/(1000

ثالثاً: الاستخدامات الصناعية

تعتبر المياه أحد أهم المدخلات الصناعية لذا فهي تستخدم كمادة خام للكثير من الصناعات كالصناعات الغذائية وصناعة مواد البناء وغيرها، كما تستخدم كمادة تنظيف وفي دورة تبريد المصانع فهي مادة تشغيل أساسية لايمكن الاستغناء عنها. ويختلف نصيب إسهام الصناعة من إجمالي الاستخدامات المائية من دولة لأخرى تبعاً لاختلاف التطور الصناعي وأهمية القطاع الصناعي بين الدول.

في ليبيا لا تشكل الاستخدامات المائية للأغراض الصناعية تهديداً كبيرا للموارد المائية كما يتضح من كمية استخدامها للمياه حيث تبين الأرقام إن كمية الاستخدامات المائية لهذا الغرض قد بلغت نحو 70 مليون م70 عام 1990 ارتفعت إلى نحو 130 مليون م70 عام 1990 ، مشكلة مإنسبته 70 فقط من اجمالي الاستخدامات المائية في ليبيا عام 100. والجدول 10 يبين الاستهلاك المائي لبعض الصناعات في ليبيا.

جدول 10 يبين الاستهلاك المائى للطن من بعض الصناعات في ليبيا

الاستهلاك المائي	الصنف
4500 لتر/طن	الألبإن ومنتجاتها
750 لتر/طن	السميد
440 لتر/طن	الإسمنت
4545 لتر /طن	طوب البناء
61 لتر	الأنابيب
2200 لتر/طن	الحديد والصلب
6000 لتر/ساعة	عمليات التبريد
10000 لتر/ساعة	الغسيل

Source: Bindra et al. (2003). Water use efficiency for industrial development in Libya, Desalination (158), pp167- 178

إن سبب انخفاض نصيب القطاع الصناعي من الاستخدام المائي في ليبيا يرجع إلى ضعف القاعدة الصناعية في البلاد والتي تتضح مؤشراتها من خلال نسبة مساهمتها في الناتج المحلي الاجمالي للبلاد، والجدول التالي يبين تطور القطاع الصناعي في ليبيا واثره على تطور استخدام المياه.

إن تحليل الأرقام الواردة في الجدول تبين أن القطاع الصناعي شهد تطوراً كبيراً بين عامي 2000-1990 كما يتضح من مساهمته في اجمالي الناتج المحلي الذي ارتفع من 547.1 مليون دينار عام 1990 إلى أكثر من 2353 ديناراً عام 2012 وبمعدل نمو بلغ نحو 5.6% سنوياً، وهو معدل كبير نسبياً يعكس التطور الصناعي الكبير الذي شهدته البلاد خلال الفترة 1990-2012.

بالمقابل فإن هذا التطور في المجال الصناعي كإن مصحوباً بزيادة ايضاً في معدلات استخدام المياه للأغراض الصناعية اذ ارتفعت كمية الاستخدام المائي من نحو 70 مليون م 5 عام 1990 إلى نحو 280 مليون م 5 عام 2012، وبمعدل نمو سنوي بلغ نحو 5.1% سنوياً، وهو مايعادل تقريباً التطور في قيمة الناتج الصناعي عاكساً بذلك العلاقة القوية بين التطور الصناعي واسخدام المياه.

جدول 11 يبين تطورقيمة الناتج الصناعي والتطور في استخدام المياه للأغراض الصناعية في ليبيا

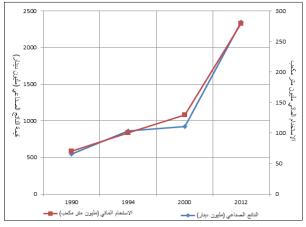
2000	1994	1990	البيان
17620.2	9913.5	7741.6	الناتج المحلي الإجمالي(مليون دينار)
922.9	865.5	547.1	إسهام القطاع الصناعي في الناتج المحلي الإجمالي(مليون دينار)
130	100	70	كمية الاستخدام المائي للأغراض الصناعية

المصدر:

- 1- الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق (2002)، الكتاب الاحصائي 2002، طرابلس، ص58
 - 2- مصرف ليبيا المركزي (2012)، التقرير السنوي 2012 ، طرابلس

3- - FAO. 2016. AQUASTAT Main Database - Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Website: http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html [accessed on [06/09/2017 22:21]

شكل 5 يبين العلاقة الوثيقة بين التطور الصناعي و الاستخدامات المائية لأغراض الصناعية



المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على بيإنات الجدول

إن الشكل أعلاه يعكس بوضوح العلاقة الطردية الوثيقة بين التطور الصناعي واستخدام المياه في ليبيا، بمعنى إن أي زيادة في قيمة الناتج الصناعي كمؤشر دال على التطور في مجال الصناعة سيكون مقترناً إلى حد كبير بالزيادة في كمية المياه المطلوبة للصناعة.

من التحليل السابق يتضح أن القطاع الصناعي وكما سبق القول لايعد مستخدماً كبيراً للمياه وبالتالي لم يشكل تهديداً كبيراً للموارد المائية بالبلاد خلال الفترة من 1991-2012. غير إنه وعلى الطويل فإن نموه المتسارع بشكل ملحوظ والذي بلغ اكثر من 5% سنويا خلال الفترة المشار اليها يجعل منه قطاعاً مهدداً لموارد المياه في بلد محدود الموارد المائية. أذا على صناع القرار وواضعي السياسات الإنمائية اخذ ذلك بالحسبان عند وضعهم للخطط الاقتصادية والاجتماعية مستقبلاً من خلال توطين الصناعات الغير مستهلكة للمياه في البلاد واستخدام التقنيات التي لاتنطاب كميات كبيرة من المياه في المجال الصناعي

الخاتمة والتوصيات:

من التحليل السابق للأوضاع المائية في ليبيا اتضح أن ليبيا تعإني من أزمة نقص مائي شديدة الحدة ناتجة عن ظروف وعوامل متداخلة طبيعية وبشرية أسهم كل منها بدرجات متفاوتة في تفاقمها. ورغم إن الازمة ناتجة عن الظروف المناخية بالدرجة الأولى، إلا أن العوامل البشرية هي الأخرى لعبت دوراً محورياً في زيادة تفاقم الوضع فالتوسع اللامدروس في الزراعة المروية والزيادة السكإنية وارتفاع معدلات التحضر والتطور الصناعي عوامل لعبت دورا هاما في اتساع الفجوة المائية في البلاد نتيجة ارتفاع معدلات الاستخدام المائي بدرجة فاقت معدلات التجدد السنوي للمياه في ليبيا وهو مؤشر خطير ينذر على المدى الطويل بكارثة بيئية قد يصعب تصحيحها اذا ما سارت معدلات الاستخدام بنفس الوتيرة المتسارعة مما يدعو بيئية قد يصعب تصحيحها اذا ما سارت معدلات الاستخدام بنفس الوتيرة المتسارعة مما يدعو الي اتخاذ إجراءات عأجلة للتخفيف من حدة الازمة المائية والتي يمكن صياغها في شكل

توصيات أهمها:-

1- إعادة النظر في القطاع الزراعي بكامله باعتبارة الأكثر استهلاكا للمياه من خلال اتباع أساليب التخطيط العلمي في توطين المحاصيل الزراعية بما يتلائم والظروف الطبيعية السائدة في كل إقليم ومنع زراعة المحاصيل المستهلكة للمياه وتوفيرها في الأسواق بالاستيراد لا بالإنتاج المحلى وسن القوإنين الضابطة والملزمة لذلك ومعاقبة المخالفين.

2- إعادة النظر في التقنيات المستخدمة في الري من خلال إحلال وسائل ري جديدة تقلل من الفاقد المائي وترفع من كفاءة الاستخدام كالتوسع في تقنيات الري بالتنقيط او وسائل الري التحت سطحي ما امكن ذلك.

3- نشر الوعي البيئي بين الجمهور وتحسيسهم بمشكلة المياه التي تواجهها البلاد من خلال تفعيل دور الإعلام في هذا الشأن من ناحية، وتفعيل دور التعليم من ناحية أخرى لنشر الوعي البيئي بين النشئ وادراج مادة التربية البيئية التي تعنى بمثل هذه المشاكل في مراحل التعليم المختلفة.

4- التوسع في إقامة محطات التحلية كبديل للمصادر المائية الجوفية التي تتعرض للاستنزاف خصوصاً وإن مراكز الثقل الديمو غرافي ممثلةً في كبريات المدن كلها تتركز على امتداد الساحل الليبي وكذلك اخصب الأراضي الزراعية تتركز على امتداد الشريط الساحلي في البلاد.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- الفويرس، خالد ومفتاح العماري (2012)، الوضع المائي في ليبيا مشكلة العجز والحلول المقترحة، المجلة الدولية للمركز الليبي للبحوث الزراعية، العدد الثالث، ص 1302-1311
 - 2- الهيأة العامة للمعلومات والتوثيق (1998)، الكتاب الاحصائي، طرابلس، ص41
- 3- الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق (2002)، الكتاب الاحصائي 2002، طرابلس، ص58
- 4- الهيأة العامة للمياه (1999)، دراسة الوضع المائي بالجماهيرية، الاسترتيجية الوطنية لادارة الموارد المائية 2000 -2025، جـ2 ،ص86
 - 5- الهيأة العامة للمياه (2007)، التقرير الشامل عن الموارد المائية في ليبيا، طرابلس. ص21
 - 5- الهيأة العامة للمعلومات (2008)، الإحصاءات الحيوية، طرابلس
 - 6- بن محمود، خالد (1993)، الترب الليبية، الهيأة القومية للبحث العلمي، طرابلس
 - 7- مصرف ليبيا المركزي (2012)، التقرير السنوي 2012 ، طرابلس
 - 8- مصرف ليبيا المركزي، التقرير السنوي للعام 2012 ، طرابلس
 - ثإنياً: المراجع الاجنبية
- 1- Bindra S. et al. (2003). Water use efficiency for industrial development in Libya, Desalination (158), pp167- 178
- 2- E. Wheida and R. Verhoeven (2004), Desalination as a water supply technique in Libya, Desalination 165 (2004) 89–97
- 3- Environment Agency (2008), international comparison of domestic per capita consumption, Rio House, Bristole, UK, pp 12-17
- 4- FAO (2003), Review of world water resources by country.(report), Rome, p19
- 5- FAO (2005). Irrigation in Africa in figures, AQUASTAT survey-2005 (report), Rome, p17
- 6- FAO (2016). AQUASTAT Main Database Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Website:

 http://www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/results.html[acce ssed on[06/09/2017 22:21]
- 7- Mekonnen M. and Hoekstra A. Y. (2012). The green, blue and gray 458 -

- water footprint of crop and derived crop production. Vol. 1, main report, Twenth Water Center, university of Twenth, Netherland, p 19
- 8-Veen, M. (1995). Agriculture in Libya: a review of the evidence. Acta Palaeobot. Vol 35 (1), p 85-98.
- 9- White C.(2012). Understanding water scarcity: definitions and measurement, Australian National University, Australia.

السكان الليبين الأميين في ليبيا وتوزيعهم فيما بين تعدادي (1954-2006)

إعداد: د.فائزة عبدالسلام البريدان

المقدمة:

تعد ظاهرة الأمية من الظواهر السكانية التي تدرس من قبل المهتمين بجغرافية السكان، لأنها تتناول أحد جوانب التركيب التعليمي للسكان، حيث يصنف السكان على أساس مدى قدرتهم على القراءة والكتابة والسكان الأميين وغيرها. أهمية متغير التعليم بحد ذاته، ودوره الإساسي في تحسين وضع الإنسان ورفع مستوى معيشته ونوعية حياته ، كذلك إرتباطه الوثيق بالمتغيرات السكانية والإجتماعية والإقتصادية. إلى جانب ندرة الدراسات التي تتاولت بالتباين المكاني للوضع التعليمي والخصائص التعليمية بوجه عام، والتباين المكانى لمشكلة الامية بوجه خاص. أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة التي من خلالها تستطيع أى أمة الإسهام في الحضارة العالمية , ومن ثم وضع نفسها على خارطة الحضارة الإنسانية ، وعلى العكس من التعليم , فالأمية مشكلة اجتماعية معقدة , وسبب من اسباب التخلف (صابر , 1987). لذلك " ليس هناك اخطر من الأمية كمرض اجتماعي عضال, حيث تتشأ معه وترتبط به كثير من العلل والأمراض الأجتماعية ، ومن ثم فلا غرابة أن تلقى الأمية اهتمامًا فائقاً من كافة دول العالم" (أبوالعطا ,9:1997)، وهناك العديد من الدراسات في بعض الدول العربية التي اهتمت بالحالة التعليمية والأمية مثل (Yousif,1990, al -Nasser,1990) دراسة (أبوالعينين 2002). أما بالنسبة لليبيا اهتمت بعض الدراسات التي بذلت في العهد الملكي في مجال الامية وتعليم الكبار، والتي أتسمت بعدم الجدية في مواجهة المشكلة وغياب التخطيط الشامل، وإنعدام التنسيق بين الوزارات والمؤسسات والهيئات، مما أدى إلى ضياع الجهود التي صاحبت بداية حملات محو الأمية وتعليم الكبار منذ عام 1965-1969، مثل دراسة (المنصوري

.(1998

أولاً: موضوع البحث وأهميته:

مرت ليبيا بعهود إستعمارية طويلة، حُرم فيها الليبيون من حقهم في التعليم، وإجبارهم على البقاء في ظلام الأمية والجهل والتخلف لقرون عدة، ومع نهاية آخر حقبة استعمارية—حكم الإدارتين الإنجليزية والفرنسية، شهدت ليبيا مبادرات متكررة في شأن محو الأمية وتعليم الكبار، وتخليصهم من أميتهم، ومنها ما عرف بالجهود المبكرة بداية فترة إستقلال ليبيا، أول الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، وهي جهود واضحة كان لها تأثير إيجابي بالنظر إلى الأمية التي كانت سائدة في ذلك الوقت.

استعانت الحكومة حينها ببعض المنظمات الدولية، مثل اليونيسكو والمركز الدولي للتعليم في العالم العربي في مصر، لتدريب القادة المحليين ومعلمي المدارس الأبتدائية، ليكونوا قيادات مؤهلة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

وفي السبعينيات قسمت تلك الجهود إلى ثلاث مراحل أو فترات كان أولها (فترة الانطلاق) وفيها تم استخدام الطريقتين الوقائية والعلاجية.

فالوقائية اتخدت من سياسة سد منابع الأمية سلاحاً للتقليل من نسبة الأمية بوقاية الصغار من الوقوع في وحل الأمية، ومنع وجود أمية شابة تضاف إلى الكم الثابت من الأميين، وذلك بفرض قانون إلزامية التعليم، واستيعاب من هم في سن الدراسة ومنع تسربهم ورجوعهم إلى الأمية بعد التخلص منها أما الطريقة الثانية فهى العلاجية بالتركيز على الأميين من الراشدين، بالتعاون مع الجهات الرسمية وغير الرسمية من وزارات وهيئات ومؤسسات وشركات ووسائل الأعلام.

أما الفترة الثانية، فهى فترة محاسبة الذات(1985–1995)، وتم فيها تقييم الجهود والحملات السابقة، والتوسع في برامج محو الأمية الوظيفية والحضارية، وتم إستحداث عدة معاهد ومراكز لإقامة الدورات التدريبية، مثل المعهد العالى لتثقيف

المنتجين، ومركز التتمية والتطوير الإداري.

وجاءت الفترة الثالثة (1995–2009)، وهي فترة تصفية جيوب الأمية، حاولت فيها الدولة تسخير الجهود للتخلص من بقايا الأمية الحضارية والوظيفية، بالعمل على إستحداث مكاتب لمحو الأمية وتعليم الكبار بالشعبيات القائم منها.

ورغم ماسبق ما تزال ليبيا في حاجة إلى إعادة النظر في سياستها إتجاه برامج محو الأمية وتعليم الكبار، والتعرف على العراقيل التى تحد من فاعليتها، وتواكب كل ما يستجد من ظروف وأحداث، والتعرف أكثر على أسباب وجود هذه المشكلة. ومما سبق يتضح أن الدراسات التى أهتمت بموضوع الأمية تعد نادرة في ليبيا كجزئية من الخصائص التعليمية للسكان الليبيين حيث كان الأهتمام ينصب على دراسة الحالة التعليمية بخصائصها المختلفة لإجمالي السكان الليبين فقط دون الخوض والتركيز على جزئية السكان الأميين..

عليه تبين مدى الحاجة إلى التركيز على موضوع الأمية على مستوى المناطق الإدارية في ليبيا بعمق أكثر من أجل المزيد من الفهم للتفاوت بين الفئات السكانية، والتعرف على طبيعة التباين المكاني لهذه الظاهرة ومحاولة السعى لتفسير الإنماط المكانية قدر الإمكان، لذلك يأتي هذا البحث لتحقيق هذا الغرض، مستفيدة من التعدادات السكانية مابين 1954-2006.

ثانياً: أهداف البحث والتساؤلات:

هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على التباين المكاني للسكان الليبين الامبين، وتفاوتها العددي والنوعي ، والتغيرات التى طرات عليهم، مع محاولة الكشف عن المتغيرات المفسرة لتباينها وتفاوت مستوياتها من منطقة إدارية وأخرى، ذلك نظراً لخطورتها (أى الأمية) وتأثيرها على العديد من الجوانب السكانية والإجتماعية والإقتصادية والصحية .

وبالتحديد، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-مالخصائص والسمات العامة للسكان الليبين الاميين ممن اعمارهم (10 سنوات فأكثر) من حيث توزيعهم الجغرافي العددي والنسبي والعددي والنوعي وتوزيعهم الجغرافي

العددي والنوعي في الحضر والريف مابين تعدادي (1954-2006) .

- 2-ماأسباب تركز السكان الليبين الأميين في مناطق معينة ومالعوامل المؤثرة في هذا التوزيع؟
- 3- كيفية تصميم أهرام عمرية ونوعية للسكان الليبين الأميين ممن اعمارهم (10 سنوات فأكثر) حسب النوع للتعدادت (1954-2006).

منهجية البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج التاريخي لدراسة تطور ظاهرة الأمية بين السكان الليبيين ما بين تعدادي 1954-2006، والمنهج التحليلي لدراسة الظاهرة بأبعادها المكانية والزمنية، والتعرف على مكوناتها وتوزيعها الجغرافي، وإستخدام الإسلوب الكارتوغرافي لتمثيل البيانات بإستخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية.

1- التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) فيما بين تعدادي (1973-2006):

تقوم هذه الدراسة في هذا الجزء بمحاولة الكشف عن صور التباين المكاني للسكان الليبيين الأميين مابين تعدادَيْ (1973-2006)، من خلال توزيعهم الجغرافي خلال المدة المذكورة.

أ- التوزيع الجغرافي العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) حسب التقسيم الإداري لتعداد 1973:

من الطبيعي أن تتخفض الأمية مع الزمن، إذا توفرت الخدمات التعليمية التي تقدمها الدولة، والتطور الذي يحدث بشكل مستمر، في نوعية هذه الخدمات سواء المتعلقة بزيادة عدد المدارس أو المدرسين أو بإنتشار التعليم بشكل أفقى على مستوى ليبيا كدولة شاسعة

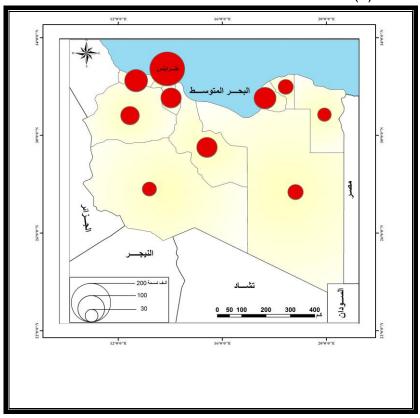
المساحة مترامية الأطراف.

الجدول (1): التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10 سنوات فأكثر) حسب التقسيم الإداري لتعداد 1973 (*)

نسبة الأمية	السكان الليبيين الأميين(10سنوات فأكثر)	التقسيم الإداري
25.6	164141	طرابلس
12.2	78156	الزاوية
11.4	73441	بنغازي
10.1	64591	مصراته
9.9	63921	الخمس
8.6	55094	غريان
6.1	39245	الخليج
5.9	37805	الجبل الأخضر
5.3	33859	سبها
4.9	31589	درنه
%100	641842	المجموع

^{*}إعداد الباحثة بالأعتماد على النتائج النهائية لبيانات التعداد العام للسكان لسنة 1973 الجدول رقم(28)، ص(34)

الشكل (1) الشكل التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) حسب التقسيم الإداري لتعداد 1973(*)



(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على الجدول (1)

وفي تعداد 1973، نجد أنه من خلال الجدول (1) والشكل (1)، يظهر التباين المكاني يظهر جليًا وبشكل غير منتظم خاصة في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا، فما تزال طرابلس تستحوذ على أعلى نسبة من السكان الليبيين الأميين على مستوى الدولة، والزاوية الواقعة غرب طرابلس نسبة السكان الليبيين الأميين فيها 12.2%.

أما مصراتة والخمس، فإنهما مازالتا تسجلان أعلى معدلات أمية للسكان الليبيين

10.1%، 9.9% على الترتيب، وهذا دليل على تعمق مشكلة الأمية فيها، وتعثر الحلول للحد منها.

وغريان الواقعة جنوب غرب طرابلس ترتفع فيها نسبة السكان الليبيين الأميين الميين الميين الميين الله 8.6%، وسبها التي تضم جزء كبير من جنوب ليبيا يفوق النصف، ارتفعت فيها نسبة السكان الليبيين الأميين إلى 5.3 % ذلك لزيادة إجمالي عدد سكانها وتطرف موقعها الجغرافي.أما محافظة الخليج كبيرة المساحة، والتي تمتد من شمال وسط إلى جنوب شرق ليبيا، ورغم أن حجم السكان فيها يعد متواضعًا.

ب-التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10 سنوات فأكثر) حسب التقسيم الإدارى تعداد 2006(*)

تشير النتائج النهائية لتعداد 2006، والذي يعد آخر التعدادات الرسمية في ليبيا،أن من بين السكان الليبين الذين أعمارهم (عشر سنوات فأكثر) (4195212) فرداً هناك من بين المياً، أي أن نسبة الأمية بينهم 11.5%.

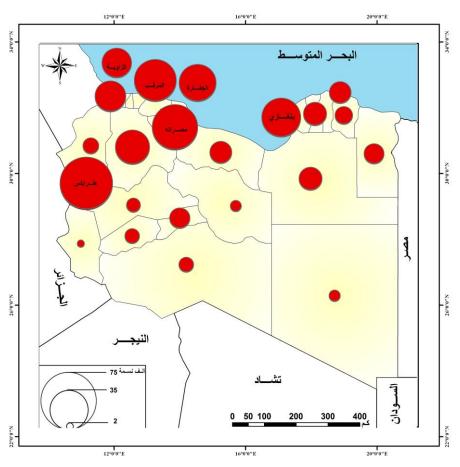
الجدول (2) التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فاكثر) حسب التقسيم الإداري لتعداد 2006 (*)

نسبة الأمية	السكان الليبيين الأميين (10 سنوات فأكثر)	التقسيم الإدارى
14.7	70805	طرابلس
11.3	54800	مصراته
9.9	47886	المرقب
8.7	41788	بنغازي
7.9	38308	الجفارة
6.9	33240	الجبل الأخضر
5.7	27678	النقاط الخمس

نسبة الأمية	السكان الليبيين الأميين (10 سنوات فأكثر)	التقسيم الإداري
5.3	25837	الزاوية
3.5	16730	المرج
3.4	16654	الواحات
3.2	15321	سرت
3.1	15053	الجبل الأخضر
2.8	13316	سبها
2.7	13068	البطنان
2.1	10363	درنه
1.8	8682	نالوت
1.6	7595	مرزق
1.6	7555	وادي الحياة
1.4	6916	وادي الشاطئ
1.0	4718	الكفرة
1.0	4618	الجفرة
0.4	2151	غات
%100	483082	المجموع

^(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على النتائج النهائية لبيانات التعداد العام للسكان لسنة 2006، الجدول رقم (19) (-4) ص ص (111-113).

الشكل(2): التوزيع العددي والنسبي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) حسب التقسيم الإداري لتعداد 2006(*)



* من إعداد الباحثة بالاعتماد على الجدول (2)

والجدول (2) والشكل (2) يوضحان مدى التباين والاختلاف في نسب الأمية، حيث إن التقسيم الإداري في هذا التعداد أثر بشكل ملحوظ في توزيع ظاهرة الأمية في ليبيا، فكان هناك تقارب في مناطق وتباعد في مناطق أخرى،كما توضحه الدوائر النسبية، وللتعرف بشكل أفضل على التباين المكاني لتوزيع السكان الليبيين الأميين يمكن أن تقسم ليبيا إلى ثلاث أجزاء:

1- الجزء الشمالي الغربي: بما أن هذا الجزء من ليبيا يشكل ثقلا سكانيًا واضحًا، كما اتضح من خلال نسب التعدادات السابقة وهذا التعداد، فهو يضم أكثر من 75% من سكان ليبيا تقريباً.

ينعكس كذلك على توزيع السكان الليبيين الأميين، وارتفاع نسبتهم في ليبيا قياساً إلى حجم سكانها.

ما تزال طرابلس تستحوذ على النسبة الأعلى من السكان الأميين على مستوى ليبيا 14.7%. تعد هذه النسبة اجمالاً مرتفعة في طرابلس ذات الحجم السكاني الكبير، رغم انتشار التعليم بشكل أفقي، وارتفاع معدلات الإلتحاق المدرسي، ويؤكد مدى فشل الجهات المسئولة في إيجاد حل لمشكلة الأمية فيها بشكل جذري، وتفعيل برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

تليها مصراتة التي سجلت ما نسبته 11.3% من مجموع السكان الليبيين الأميين، وتختلف نسب كل من (المرقب والجفارة والجبل الغربي والنقاط الخمس والزاوية وسرت ونالوت) من حيث نسب السكان الليبيين الأميين من المجموع الكلي فهي على الترتيب (9.9%، 7.9%، 6.9%، 5.7%، 5.8%، 3.2%، 1.8%) هذا يظهر من خلال حجم الدوائر النسبية في الشكل (2) من تشابه في حجم الدوائر النسبية، يتضح أنها تمر بنفس الظروف ونفس العقبات في طريق محو أمية سكانها.

2- الجزء الجنوبي الغربي: وتحتل سبها النسبة الأعلى من السكان الليبيين الأميين في هذا الجزء 2.8%، باعتبارها من أكبر المناطق في ليبيا سكانياً، وتضم نسبة عالية من السكان الليبيين الأميين، ومعدل أمية سكانها كبيراً أيضا مقارنة بالمناطق المجاورة، وهي من أكثر مناطق الجنوب جذباً للسكان، ولكنها ما تزال كغيرها تعاني من مشكلة الأمية.

ويضم هذا الجزء أقل المناطق من حيث نسب السكان الليبيين الأميين من المجموع الكلي، فهي تتمثل في المناطق الأتية مرتبة ترتيباً تصاعدياً (غات، الجفرة، وادي

الشاطئ، وادي الحياة، مرزق) وبنسب (0.4%، 1.0 %، 1.4 %، 1.6%، 1.6%) على الترتيب، هذا ما توضحه الدوائر النسبية الموزعة بشكل متباعد، رغم تشابه النسب فيما بينها، لأن هذا الجزء من ليبيا يعد من المناطق قليلة السكان، ولكن قياسًا لحجم سكانها، فإن الأمية تعد فيها مرتفعة مقارنة بغيرها من مناطق ليبيا.

5- الجزء الشمالي الشرقي والجنوبي الشرقي: تُعد بنغازي من أكثر المناطق أمية في هذا الجزء حيث وصلت نسبة السكان الليبيين الأميين من المجموع الكلي 8.7%، وهي تعد ثاني أكبر مدن ليبيا من حيث حجم السكان، تليها المرج والواحات والجبل الأخضر والبطنان ودرنة (3.5%، 3.4%، 3.5%، 2.7%، 2.7%) على الترتيب، وما يظهره الشكل (2) يوضح أن المناطق سالفة الذكر تتقارب فيها نسب الأمية، وهذا دليل على أنها تمر بنفس الظروف، إلى جانب تقارب الأرقام المطلقة للأميين فيها.

أما الكفرة الواقعة في الجنوب الغربي من ليبيا تحتل مساحة شاسعة من هذا الجزء، فإن نسبة السكان الليبيين الأميين 1.0%، فهي تعد من أقل النسب بالنسبة للمجموع الكلي للسكان الليبيين الأميين على مستوى ليبيا، رغم انخفاض أعدادهم المطلقة مقارنة بغيرها من المناطق في هذا الجزء.

ثانياً: التوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فَأكثر) وتطورهم ما بين تعدادي (1954-2006):

يوضح الجدول (3) والشكل (3) بشكل أكثر تحديداً توزيع السكان الليبيين الأميين من سن (10سنوات فأكثر) حسب النوع وتطورهم ما بين تعدادي (1954–2006)، واستتاداً لما أظهرته نتائج أول تعداد سكاني عام 1954. للتعرف على توزيع السكان الليبيين الأميين ونسبتهم إلى إجمالي السكان، والذي يوضح مدى تقشي الأمية بين سكان البلاد، وما كان عليه وضع التعليم في ليبيا، خاصة وأنها حديثة العهد بالاستقلال.

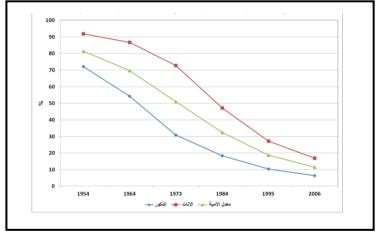
الجدول(3) توزيع السكان الليبيين الأميين(10سنوات فأكثر) حسب النوع وتطورهم ما بين تعدادي (2006-1954) (*)

	جملة السكان			الإناث			الذكور			
معد ل الام ية	الأميين	جملة السكان	%	الأميا ت	جملة السكان	%	الأميين	جملة السكان	سنة التعد اد	
81	6076	7459	91	3233	3520	72	2842	3939	19	
.5	64	67	.9	82	42	.2	82	25	54	
69	8634	1238	86	5118	5903	54	3516	6480	19	
.7	68	471	.7	15	91	.3	53	80	64	
50	6418	1260	72	4386	6035	30	2032	6564	19	
.9	42	085	.7	19	91	.9	23	94	73	
30	6461	2102	44	4540	1025	17	1921	1077	19	
.7	81	873	.3	75	219	.8	06	654	84	
18	6094	3260	27	4361	1602	10	1732	1657	19	
.7	19	575	.2	88	762	.4	31	813	95	
11	4830	4195	16	3499	2071	6.	1331	2123	20	
.5	82	212	.9	33	457	3	49	755	06	

^(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على بيانات التعدادت المذكورة

الشكل(3)

توزيع السكان الليبيين الأميين(10سنوات فأكثر) وحسب النوع وتطورهم ما بين تعدادي(2006-1954)(*)



(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على الجدول (3) .

يظهر وبشكل لا يدع مجالاً للشك مدى ارتفاع مستوى الأمية في تعداد 1954، حوالي 81.5%، وتزيد حدتها بين الإناث فكانت 91.9%، والذكور 72.2%، رغم مرور عشر سنوات على إجراء التعداد الأول. لم تأت بيانات التعداد الثاني عام 1964 بجديد أو بفارق كبير يمكن أن يبين أي تحسن في الوضع التعليمي، حيث وصل معدل الأمية للسكان الليبيين من جملة السكان 69.7%. مرد ذلك لتقدم إمكانيات وظروف إجراء التعداد الثاني ودقة بياناته، لتصل نسبة الأمية للذكور 54.3% والإناث مستوى 86.7%. ويعود هذا الاستقرار في نسبة الأمية المرتفعة وعدم تراجعها، إلى أن مستوى الخدمات التعليمية كان متدنياً، بسبب قلة الموارد المادية، نظراً لتأخر تصدير النفظ بكميات يمكن أن تكون داعمة لتحسين الوضع التعليمي، أو الشروع في التوسع في باقي متطلبات التنمية.

بداية من تعداد 1973 الذي يظهر إنخفاض في نسبة السكان الليبيين الأميين مقارنة بما سبقه، حيث انخفض معدل الأمية إلى 50.9%، رغم إن هذه النسبة تبين أن أكثر من نصف السكان الليبيين أميون، فكانت عند الذكور 30.9%، والإناث 72.2%، وتحسن الوضع بشكل ملحوظ بداية من منتصف القرن الماضي، الذي تراجع فيه معدل الأمية بفارق 20.2% في تعداد 1984، مقارنة بتعداد 1973، حيث وصلت نسبة الأمية في تعداد 1984 إلى 30.7%، وذلك لجهود الحكومة في إقامة دورات محو الأمية وتعليم الكبار.

يلاحظ أنه من خلال التعدادات المذكورة وجود تباين نوعي واضح، حيث ترتفع أعداد الأميات الليبيات مقارنة بالأميين الليبيين الذكور، مما دعا إلى ضرورة التركيز على الإناث في برامج محو الأمية.

ثالثاً: التوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) في الحضر والريف ما بين تعدادي (1973-2006).

إن لمكان الإقامة وخاصة ما بين الحضر والريف، دور في التركيبة التعليمية للسكان، وخاصة عند المقارنة ما بين السكان الأميين في الحضر والريف، من حيث العادات والتقاليد والعوامل الاجتماعية، وأثر النشاط الاقتصادي للسكان على هذه التركيبة له دور في التعرف على الاختلاف ما بين سكان الحضر والريف.

من خلال الجدول (4) والشكل (4) الذي يبين التوزيع العددي والنوعى للسكان الليبيين الأميين الحضر (10سنوات فأكثر) مابين تعدادي 1973–2006، حيث تم حصرهم بداية من تعداد 1973. وصل معدل الأمية للسكان الليبيين في الحضر في تعداد 1973، إلى 43.2%، لينخفض إلى 28.2% في تعداد 1984، إلا أنه في تعداد 1975، ارتفع المعدل بفارق بسيط وصل إلى 30.7%، ليصل إلى أقل نسبة 3.9% في تعداد 2006، مما يدل على انحسار مشكلة الأمية بين السكان الليبيين إجمالاً في الحضر، لتوفر الخدمات التعليمية مقارنة بالريف كما سنلاحظ لاحقاً.

الجدول (4) التوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين في الحضر (10سنوات فأكثر) للتعدادات من 1973–2006(*)

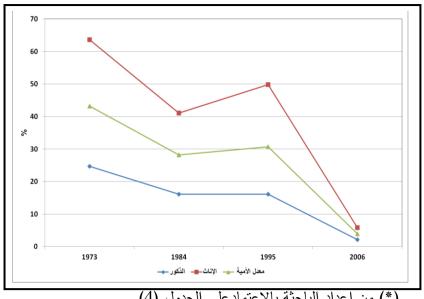
						,	ن في الحضر	السكان الليبيير		
		جملة السكان			الإناث	الذكـــور				
9	الأميين	جملة	%	الأميات	جملة	%	الأميين	جملة		
	الليبين	السكان	70	الليبيات	السكان	70	الليبين	السكان		
	309426	716850	63.6	216613	340542	24.7	92813	376308	1	
	444939	1574505	41.1	314612	765548	16.1	130327	808957	1	
,	498610	1595633	49.8	357416	717564	16.1	141194	878069	1	
)	144469	3684171	5.8	105448	1815395	2.1	39021	1868776	2	

(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على بيانات التعدادت المذكورة.

أما بالنسبة للسكان الليبيين الأميين من حيث النوع، فكانت نسبة الأمية لدى الإناث مرتفعة مقارنة بالذكور، حيث وصلت إلى 63.6% في تعداد 1973، انخفضت نسبياً في تعداد 1984، لتصل إلى 41.1%، أما الذكور كانت نسبتهم في تعداد 1973، نسبياً في تعداد 1984، انخفضت بنفس النسبة في تعدادي 1995/1984، إلى 16.1%، مع عدم وجود اختلاف واضح في الأرقام المطلقة بين التعدادين المذكورين، أما الإناث فقد ارتفعت نسبة الأميات في تعداد 1995 بنسبة 49.8%، رغم إنه لا يوجد فارق كبير بين الأرقام المطلقة لديهن ما بين تعداديْ (1984 – 1995).

أما تعداد 2006، فإن هناك فرق واضح ما بين نسبة الأمية بين الذكور والإناث، حيث انخفضت لدى الذكور إلى أقل النسب 2.1% مقارنة بالإناث 5.8 %، إلا أنها بشكل عام تعد قفزة نوعية في انخفاض معدلات الأمية للجنسين.

الشكل (4) التوزيع العددي والنوعى للسكان الليبيين الأميين في الحضر (10سنوات فأكثر) حسب النوع للتعدادات من 1973-2006*



(*) من إعداد الباحثة بالإعتمادعلي الجدول (4).

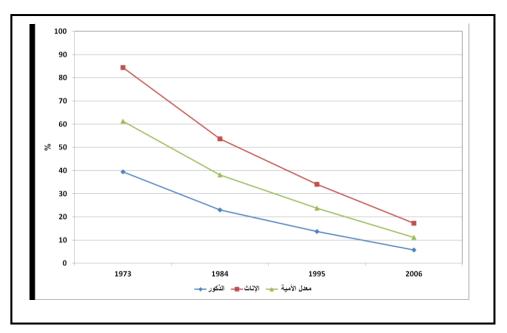
أما بالنسبة للتوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين في الريف (10 سنوات فأكثر) ما بين تعدادي 2006/1973 فإن الاختلاف يظهر واضحاً من خلال الجدول (5) والشكل (5).

الجدول (5) التوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) في الريف حسب النوع للتعدادات من 1973–2006 (*)

السكان الليبيين الأميين في الريف									
			الإثاث			جملة السكان			
الأمير الليييي		%	جملة السكان	الأميات الليبييات	%	جملة السكان	الأميين الليبيين	معدل الأمية	
410		39.4	263049	222006	84.4	543235	332416	61.2	
779		23.0	259671	139463	53.7	528368	201242	38.1	
)37		13.7	231605	78772	34.0	465044	110809	23.8	
128		5.7	1418372	244485	17.2	3056741	338613	11.1	

(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على بيانات التعدادت المذكورة

الشكل رقم (5) التوزيع العددي والنوعي للسكان الليبيين الأميين (10سنوات فأكثر) في الريف حسب النوع للتعدادات من 1973-2006 (*)



(*) من إعداد الباحثة بالإعتماد على الجدول (5)

حيث إن نسب الأمية في الريف تعد مرتفعة مقارنة بالحضر، ووصل معدل الأمية في الريف إلى 61.2% في تعداد 1973، وبفارق كبير مقارنة بالحضر، واستمر في الانخفاض في تعداد 1984 ليصل إلى 38.1%، ولينخفض بشكل كبير في تعداد 1995 إلى 23.8%، إلى أن وصل إلى 11.1% في تعداد 2006.

أما بالنسبة للذكور والإناث، فمن البديهي أن ترتفع نسبة الإناث الليبيات الأميات

The Impact of Teachers' feedback on Students' Learning and Achievements

Prepared by:

- -Atidal Idriss AlJadi.
- -Iman Mohammed AlQwidhy.

Abstract

This study investigates the reactions of students in AlKhums city to their teachers' feedback .It attempts to explore the effectiveness of teachers' feedback on students' learning and achievements, and how it influences their performance inside the classroom focusing particularly on the factors that might have influenced their reactions.

Students' data from interviews, with teachers' data from a questionnaire, lead us to a clear results that say teachers' feedback has a great impact on students' learning and achievements; positively, and negatively. Students who had been provided with positive feedback like praise, or a reward feel more confident and happy about their performance, and that motivates them to achieve more, while those who had been provided with negative feedback as a punishment, feel upset and become less confident that affects their performance inside the classroom negatively.

The study concludes that feedback has a huge impact on students' learning and achievements. Throughout this study, we recognized the importance of the suitable way for supplying both kinds of feedback; "positive and negative" by the teachers who must be aware of the effect of their feedback on their students' expectations and attitudes, as well as its effect on their achievements in general.

1 Introduction

1.1 Background:

Feedback can be defined as any form of response by a teacher to a student's performance, attitude or behavior. It is important to realize that feedback in not only an outcome of students' performance, but an essential part of the learning process.

Feedback can be written or spoken and may even be gestural, indicating approval, encouragement or criticism demonstrates flaws in performance. To assist in understanding the purpose, effects, and types of feedback, it is useful to consider a continuum of instruction and feedback. At one end of the continuum is a clear distinction between providing instruction and providing feedback.

However, when feedback is combined with more a correctional review, the feedback and instruction become intertwined until "the process itself takes on the forms of new instruction, rather than informing the student solely about correctness" (Kulhavy, 1977, p.212). To take on this instructional purpose, feedback needs to provide information specifically relating to the task or process of learning that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood (Sadler, 1989), and it can do this in a number of different ways. These may be through affective processes, such as increased effort, motivation, or engagement. Alternatively, the gap may be reduced through a number of different cognitive processes, including restructuring understandings, confirming to students that they are correct or incorrect, indicating that more information is available or needed, pointing to directions students could pursue, and/or indicating alternative strategies to understand particular information.

Winne and Butler (1994) provided an excellent summary in their claim that "feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies" (p. 5740).

1.2 The Significance of the Study:

Feedback is not simply the correction of errors, awarding a

mark/grade or the writing of a single word comment, or a negative equivalent, neither is it editorial or grammatical corrections. So because of this integral effect of the feedback on the learners' performance this study is conducted as a try to:

- 1-Investigate the impact of teachers' feedback on the students' learning and performance.
- 2-Reduce the gap between the teachers' feedback and the students' performance in the classroom.
- 3-Emphasize the instructional aspects of feedback and not only the correctional dimensions.
- 4-Enhance students learning through effective formative feedback that can be used by teachers to motivate learning and achievements

1.3 The Statement of the Problem:

It is widely recognized that feedback is an important part of the learning cycle, but both students and teachers frequently express disappointment and frustration in relation to the conduct of the feedback process. Students may complain that feedback on assessment is unhelpful or unclear, and sometimes even demoralizing. Additionally, students sometimes report that they are not given guidance as to how to use feedback to improve subsequent performance. Even worse, students sometimes note that the feedback is provided too late to be of any use or relevance at all. For their part, teachers frequently comment that students are not interested in feedback comments and are only concerned with the mark. Furthermore, teachers express frustration that students do not incorporate feedback advice into subsequent tasks. In this study, we examine some of the issues associated with the correct use of feedback from both students and teachers, and provide some guidelines for effective practice that will affect the learners' learning and achievements.

1.4 The Research Questions:

This study tries to solve the following questions:

- 1-What is the effect of teachers' feedback on students' learning and achievements?
- 2-How do students react to the feedback that is provided by their teachers?
- 3-What are the factors that might influence the students' reactions to the teachers' feedback?

1.5 The Theoretical Framework:

This study is based on a number of theories of second learning and language pedagogy about feedback and its important role in the learning process in general. In both behaviorist and cognitive theories of L2 learning, feedback is seen as contributing to language learning. Furthermore, in structural and communicative approaches to language teaching, feedback is viewed as a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy. This study was conducted in the field of second language acquisition and language pedagogy in order to examine a number of issues related to the impact of feedback on the learners and their performance.

2 Literature Review:

2.1 History of Feedback:

The first studies and theories about feedback are almost 100 years old and arose out of the psychological perspective called behaviorism (Thorndike 1913).

Positive feedback was considered "positive reinforcement," and negative feedback was considered "punishment." Both reinforcement and punishment affect learning; thus, feedback was theorized to be effective.

2.2 Feedback Purposes:

The main aim of feedback is to increase students' knowledge, skills, and understanding in some content area or general skill (e.g., Problem solving).

According to Black and William (1998), there are two main functions of feedback: directive and facilitative. Directive feedback tells the student what needs to be fixed or revised. Such feedback tends to be more specific than facilitative feedback, which provides comments and suggestions to help guide students in their own revision and conceptualization.

In the process of learning a language, feedback of all kinds whether it is corrective, informative, spoken or written it is so important for the students in order to get positive improvement in the students' level.

2.3 Why Feedback is Important?

Feedback is equally vital in schooling and performs a variety of functions including recognizing, correcting, encouraging, challenging and improving student performance. Feedback also keeps students 'on track' and is an aid to classroom management. Students know which teachers never check homework, mark books or monitor and assess their work in other ways. They also know those teachers who use empty praise to win favor and compliance.

It should be noted that there is the potential for feedback to be negative, in that it can discourage student effort and achievement (Hattie & Timperley, 2007). The right balance needs to be struck between not wanting to hurt someone's feelings and destroying their confidence. While some people can be pushed to perform at a higher level, others need more encouragement and sympathetic handling.

2.4 The Timing of Feedback:

There has been much research on the timing of feedback, particularly contrasting immediate and delayed feedback. Most of this research has been accomplished without recognition of the various feedback levels. For example, immediate error correction during task acquisition can result in faster rates of acquisition, whereas immediate error correction during fluency building can detract from the learning of automaticity and the associated strategies of learning. Similarly, in their meta-analysis of 53 studies, Kulik and Kulik (1988) reported that at the task level (i.e., testing situations), some delay is beneficial (0.36), but at

the process level (i.e., engaging in processing classroom activities).

Difficult items are more likely to involve greater degrees of processing about the task, and delayed feedback provides the opportunity to do this, whereas easy items do not require this processing and so delay is both unnecessary and undesirable.

2.5 Manageable:

One further consideration for the academic is how to keep the feedback process manageable. It takes time to mark and provide quality feedback. The balance between efficiency and effectiveness in marking and providing feedback is challenging. Race (2010) discussed balancing learning payoff and efficiency and his work in this area is well worth looking at. First review the assessments themselves to determine if they could be approached differently whilst still achieving the same purpose.

2.6 The Effects of Positive and Negative Feedback:

Feedback can be positive or negative. Positive feedback affirms that a learner response to an activity is correct. Negative feedback signals, in one way or another, that the learner's utterance lacks veracity or is linguistically deviant. In other words, it is corrective in intent.

Feedback by nature must be negative to an extent if it is to be helpful in improving performance. Much of the feedback that instructors give on assignments is to specifically point out the shortcomings of a student's work and motivate the student toward improvement. Such feedback is intended to be received as 'constructive criticism.' However, although students may say they value feedback in general, when it is about their own performance and by extension themselves, the impact on self-esteem may provoke a negative reaction.

Positive feedback tells you what you are doing right or what works. If you know that, you can do more of it. It is true that you won't improve as much if you only get positive feedback. You also need to know what isn't working or could be done more effectively.

Positive feedback, however, can increase the likelihood that students will return to or persist in an activity and self-report higher interest in the activity, (Deci et al, 1999).

For the low self-efficacious students, positive feedback about initial success may confirm that they have deficiencies that need to be remedied, which can lead to a variety of reactions. One reaction may be further engagement to remedy these "deficiencies" to reach a passable level of performance, which would afford protection against failure. Alternatively, these students may avoid tasks and feedback following initial success, because such success signifies that they have already reached an adequate level of performance, and further tests merely run the risk of disconfirming the (sometimes hard gained) favorable outcome.

3. Research Methodology:

This part introduces the quantitative and qualitative methods that were used in order to collect data to find the appropriate answers for the research problems. It includes the subjects, instruments and data collection procedures used for that purpose.

3.1 The Subjects:

The participants of this study were 10 teachers and 20 students in English department at Al-Mergib University. The teachers were 4 males and 6 females with different level of experience according to their age. The students' age was between 18 and 20 from second year. They were 12 females and 8 males

3.2 Instruments:

- 1. *Questionnaire:* The teachers were asked to answer questionnaire questions, these questions determined the important role of teachers' feedback, how it can help their students to be more active in their learning, and how they can learn from their mistakes to achieve better understanding of their subjects.
- 2. *Interviews:* there were personal interviews that involved different types of questions. It was conducted with the 20 students.

The interviews in collecting data helped to gain deeper insights since it allowed for adaptability in questioning as it reflected the personal side of the participants. So they were asked about their teachers' feedback in general, its effect on them, and how they react to it, and so many questions. Furthermore, the interview data complemented and expanded

on the questionnaire data as it enabled the researchers to get follow-up information in the case of ambiguous and incomplete responses in the questionnaire.

3.3 Data collection procedures:

The questionnaire included both open-ended question; including essay questions where the teachers can answer freely in expressing their opinions, also closed-ended questions were there to investigate the degree of agreement of the teachers' about certain conceptions regarding feedback in general.

The interviews were audio recorded, each interview involved a list of open-ended questions addressing issues that were related to feedback, and how it affects their learning and performance. The interviewer asked additional questions from her side when further information was emerged in the course of the interview, since the subjects had the complete right to participate.

4 Data Analysis & Discussions:

Through two methodologies; a questionnaire for the teachers, as well as a number of interviews with many students, a suitable answers for the research questions were found.

Research questions answers:

1-What is the effectiveness of teachers' feedback on students' learning and achievements?

About 90% of the teachers agreed that positive feedback has a great influence, it improves students' performance inside classroom since it motivates them to learn and achieve more. In addition to that positive feedback increases the rate of reactions of the students in the class, because students will be more confident, and try to get the best feedback since its compete effect among the students when they will work harder in order to get the praise from their teachers.

Moreover, they agreed bout the concept that says negative feedback has both negative and positive impact on student learning and achievement. Positively, negative feedback identifies the students' mistakes ,errors, and misbehaviors which will help them to avoid repeating the same mistakes over and over again. Negatively, it frustrates students and makes them become less confident about their performance, therefore students will be passive and afraid to interact inside the classroom.

One the other hand, bout 10% of the teachers disagreed with that as they think some students do not need the guidance of the teachers that is because if feedback is provided wrongly, it makes the students upset, frustrated, and unsatisfied about their performance. Negative feedback destroys the confident of the students which influences negatively on their reflections.

From what was mentioned above, we can conclude that feedback has the integral role in the process of learning.

2-How do students react to the feedback that provided by their teachers?

60% of the students in Al Mergib University react positively for feedback when it is a kind of praise, they become happy and proud, especially if that happens in front of the whole class where they are competing with each other. 10% of the students find that negative feedback is really helpful, they accept it positively and try to improve their level and be better by working harder and trying to develop themselves, while 30% of them find negative feedback as not helpful and effects their learning and achievement negatively, as they will not try to interact in the class in order to avoid the criticism from their teachers in front of their collogues in the class. So, students react to the feedback differently according to the type of feedback itself

3-What are the factors that might influence the students' reactions to teachers' feedback?

The main factor is the teacher who delivers the feedback, since some students welcome praise and do not welcome constructive criticism. The teacher must be able enough to learn the students how to make use of his feedback, by clarifying the real nature of it as a kind of encouragements for good students, and correcting errors for the weak

ones, who must consider teachers' feedback as a starting point for trying over and over again.

In addition to the teacher factor, the kind of feedback is another factor that might affect the learners' reactions to their teachers' feedback, because whether feedback is oral or written is different, since students find oral feedback is more powerful than the written one which will in turn affects their reactions, performance and achievements a lot.

Moreover, time and how feedback is provided are very important, especially in correcting errors. Teachers must be able to know the suitable time for giving the required feedback, as well as the suitable techniques that can be used, as it has a great effect on the students' learning positively or negatively.

In addition to that, there are other factors that appear to have influenced student reactions to teacher feedback include the instructional context, such as the personality of the teacher, pedagogical approach, and activities, and student factors, such as student expectations, proficiency, and motivation. These factors are seen to be in an intricate relationship with one another, as it is hard to single out one factor as the main source of influence.

5 The Findings of the Study:

After collecting data from its subjects, we obtained the following findings and conclusions about feedback and its vital impact on the learners and on the learning process in general.

Good feedback contains information that a student can use, which means that the student has to be able to hear and understand it. Students can't hear something that's beyond their comprehension; nor can they hear something if they are not listening or are feeling like it would be useless to listen. Because students' feelings of control and self-efficacy are involved, even well-intentioned feedback can be very destructive. Not all studies about feedback show positive effects. The nature of feedback and the context in which it is given matter a great deal.

This study proves the following findings:

1-Feedback has a great impact on students' performance inside classroom,

it:

- -Facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning.
- -Encourages teacher and peer dialogue around learning.
- -Helps clarify what good performance is.
- -Provides opportunities to close the gap between current and desired performance.
- -Encourages positive motivational beliefs, and self-esteem.
- -Effects on the students' interactions whether in increasing their confident which is positive feedback, or in decreasing confident which is negative feedback.
- 2-This study affirms that students do need teacher guidance which points out for revision their strengths and weaknesses.
- 3-Feedback allows for a level of individualized attention and one to one communication that is rarely possible in the day-to-day operations of a class, and it plays an important role in motivating and encouraging students.
- 4-Feedback type is quite useful. This may be best used in conjunction with other types of feedback to provide learners with information about what is well done (praise), what needs to be done (criticism) and how it can be done (advice).
- 5-Positive feedback makes the students happy, satisfy about their performance, and it encourages the students to interact more, being more active. Also positive feedback motivates them to do their best in order to get the best feedback, since the students find positive feedback is competed among each other.
- 6-Negative feedback makes the students upset, frustrated, and unsatisfied about their performance. In addition it decreases their motivation to interact inside classroom and become passive, because they get afraid of the provided corrective feedback by the teachers. Negative feedback destroys the confident of the students which influences negatively on their reflections.

As a result, students appreciate teachers' feedback and attempt to make use of it for revising and improving themselves.

6 Recommendations:

On the basis of the findings that were obtained from this research many recommendations can be given for the educational system, the teachers, and the students who play the main role in learning processes.

- -Educational system in Libya should raise the awareness of feedback among the teachers by doing training courses about feedback, because most of the teachers do not have an educational qualification.
- -Teachers should be aware that learners at that age are too sensitive that any word may has a great influence on their learning and achievement, also it can whether to improve or disprove their performance inside classroom, So teachers should be careful while they are providing feedback, and they should balance the provided feedback, teachers should know when they praise and encourage the students, in contrast they should also know when they correct errors and punish them
- -Learners also should be helpful with their students to achieve their aims in learning, and they have to accept negative feedback positively in order to learn from their mistakes because without mistakes they will never learn.

7 Summary and Conclusion:

Feedback should be part of a classroom assessment environment in which students see constructive criticism as a good thing and understand that learning cannot occur without practice. If part of the classroom culture is to always "get things right," then if something needs improvement, it's "wrong." If, instead, the classroom culture values finding and using suggestions for improvement, students will be able to use feedback, plan and execute steps for improvement, and in the long run reach further than they could if they were stuck with assignments on which they could already get an *A* without any new learning. It is not fair to students to present them with feedback and no opportunities to use it. It is not fair to students to present them with what seems like constructive criticism and then use it against them in a grade or final evaluation.

Feedback is an essential part of education and training programs that helps learners to be involved in all areas of their training, points out areas for improvement and actions to be taken to improve the performance.

It is clear by this study that feedback has a great impact on students learning and achievement in its both kinds positive and negative. Also this study showed that students face difficulties with accepting negative feedback and they do not comprehend it well. The data was collected by two methods which are teachers' questionnaire, students' interviews, and through these methods the researchers gained the required data to be analyzed in detail on the light of the answers of the subjects.

Further research could investigate the reasons behind the unaccepting of corrective feedback by the students, and how teachers can vary their feedback according to students needs to maximize the benefits of feedback.

References

- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125, 627–668.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 181-112.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. Review of Educational
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. Review of Educational Research, 58(1), 79–97.
- Race, P. (2010). Making learning happen: A guide for post-compulsory education (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems.
- Thorndike, E. L. (1913). Educational psychology. Volume I: The original nature of man. New York: Columbia University, Teachers College. 2, pp. 1–31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 268–273.48(3), 5–21.82, 107–116.

learning.

- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In

history. American Psychologist, 35, 603–618. Instructional Science, 18, 119–144.

-www.google.com.

Appendix A

Teachers' Questionnaire

Teachers Questionnaire
Teachers' Questionnaire about the effect of feedback on the learners
Q1-What is the role of feedback in teaching whether it is positive or negative?
Q2-How your students react with / to your feedback?
3-What are the strategies that you use in correcting errors taking in consideration the effect of your feedback on your students?
4-What kind of improvement in the students' learning that you noticed after providing them with your feedback?
1-Agree 2-Disagree
2-Positive feedback has a great effect on students.
1-Agree 2-Disagree

3-Students get very upset to negative feedback that effect on their

1-Agree 2-Disagree

4-Most of teachers don't use feedback properly.

1-Agree 2-Disagree

5-Students make use of the teachers' feedback.

1-Agree 2-Disagree

6-Students find feedback very useful and compete with each other on getting the best feedback.

1-Agree 2-Disagree

7-Students do not comprehend feedback well.

1-Agree 2-Disagree

8-Teachers need to learn more about feedback and how to give it properly.

1-Agree 2-Disagree

9-Students learn over time to adjust their attitude and take feedbacks more positively.

1-Agree 2-Disagree

10-Feedback is related to clear, specific and challenging goals for the students.

1-Agree 2-Disagree

Appendix B

Students' Interview

Here are the interview questions:

- 1-What do you know about feedback?
- 2-What was your first impression about your teacher's feedback? How did you react to it?
- 3-Do you think that feedback has an important role in your learning process? (Yes-No).
- 4. Do you give interest or attention to your teachers' feedback? (Yes-No).
- 5. How can you make use of your teachers' feedback weather it is positive or negative?
- 6. How feedback helps you in your learning?