مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الأول

- الماءات في القرآن الكريم " سورة البقرة أنموذجاً ".
- ظاهرة الترادف اللغوي في اللغة.
- مفهوم المدينة وإقليمها الوظيفي.
- الأحداث التي شكلت تاريخ ليبيا خلال الفترة 1835 - 1858م.
- مفهوم الحكمة بين الشريعة والفلسفة.
- السلوك الاجتماعي للطفل والقنوات الفضائية.
- السيرة الذاتية في رحلة بييرلوتي إلى الأردن.

العدد السابع عشر - يونيو 2014م

مجلـــة كليـــة الآداب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كليات الآداب
بجامعة الزاوية

العدد السابع عشر

الجزء الأول

يونيه 2014 م

رئيس التحرير : د. المختار العفيف
مراجعة لغوية : د. قدري القنوني
اللجنة الإستشارية
د. مسعـود التائـب د. سالـم القريـض
د. عبد الكريم القنوني د. الهادي المغيـربـي

المراسلات :
ترسل المراسلات باسم رئيس التحرير – جامعة الزاوية
هـ وفاكس : 023-626881
www.aladab.zu.edu.ly

السعر : ديناران أو ما يعادلهما خارج ليبيا

تمت عمليات الجمع والإخراج المرئي والطباعة
رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
ليبيا – الزاوية – شارع عبدالمنعم رياض – هـ 0925031603

قواعد النشر

1- تنشر مجلة " كلية الآداب " الأبحاث الأصلية والمبتكرة التي تتسم بالجدة والدقة والمنهجية، ولم يسبق نشرها في أي مطبوعة أخرى،وليست جزء من رسالة الماجستير أو الدكتوراه للباحث.
2- تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر إلى الفحص العلمي بشكل سري من قبل متخصصين، وتحدد صلاحيتها للنشر بناء على رأي لجنة التحكيم.
3- يجب أن يتقيد الباحث بالمنهجية ، وأصول البحث العلمي، وأن يُشير إلى الهوامش والمراجع في المتن بأرقام، وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة.
4- يجب أن يُقدم البحث مطبوعاً بالحاسوب من نسختين، مرفقاً معهما قرص "CD" يتضمن البحث المطلوب نشره.
5- يجب أن يكتب الباحث أسمه، وعنوان البحث، ومكان عمله، ودرجته العلمية في ورقة مستقلة،ويعاد كتابة عنوان البحث فقط على الصفحة الأولى من البحث.
6- اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجلة، ونرحب بالبحوث المكتوبة باللغة الأجنبية، على أن ترفق بملخص واف باللغة العربية.
7- ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير" و" الدكتوراه " التي تمت مناقشتها وإجازتها، كما ترحب بإسهام الباحثين بعرض الكتب والدراسات والتقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية.
8- تقبل المجلة نشر الإعلانات، خاصة تلك المتعلقة بالأنشطة العلمية.
9- تنشر البحوث وفق أسبقية وصولها إلى المجلة، على أن تكون مستوفية الشروط السالفة الذكر.

المحتويات

عنـــــوان البحـــــث	الباحـــــث	الصفحة
الماءات في القرآن الكريم (سورة البقرة أنموذجاً)		
	أ . حسن رمضان الخرزة	7
من أسس اختيار الزوجين		
	د . عبدالسلام ميلود البدوي	22
ظاهرة الترادف اللغوي في اللغة		
	د . شعبان عمارة ضو الحريزي	42
خاصيتا تراسل الحواس ومزج المتناقضات في شعر على صدقي عبد القادر		
	د . مسعود عبد الله مسعود	62
الأحكام النحوية الواجبة في الجملة الاسمية		
	د . إبراهيم خليفة الذوادي	75
مفهوم المدينة واقليمها الوظيفي		
	د . محمد أبوغرارة الرقيبي	91
المؤسسات الثقافية في إقليم ما وراء النهر في العصر السلجوقي في الفترة من 429 - 558 هـ / 1037 - 1162 م		
	د . ذهبية عاشور قري	113
القيم الاجتماعية السائدة في الأندلس خلال العهد الموحدي موروثات اجتماعية وثقافية		
	د . عياد المبروك عمار الرجيبي	139
الأحداث التي شكلت تاريخ ليبيا الحديث خلال الفترة 1835 - 1858 م		
	د . إمحمد سعيد الطويل	149
مفهوم الحكمة بين الشريعة والفلسفة		
	د . سالم مصطفى القريض	173
هابرماس والفلسفة (التحول من فلسفة النسق إلى فليفة النقد)		
	د . ناصر محمد الشعلالي	193
درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث بمدينة الزاوية		
	د . عبد الكريم محمد القنوني	220
التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة الزاوية أثناء فترة أحداث ليبيا عام 2011		
	أ . أسمهان أحمد موني	243
السلوك الاجتماعي للطفل والقنوات الفضائية		
	أ . إبراهيم محمد سليمان	279
إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية لتحسين كفاءة خدماتها		
	أ . أمنة محمد صالح داعوب	309
سيميائية الخطاب المرئي		
	د . رضوان بلخيري	327

فن التصوير الليبي وتأثيره بالمدارس الفنية الغربية	
أ . عمران بشنة	351
فعالية التعليم الذاتي من خلال البرامج الحاسوبية التعليمية	
د . مصباح أبوالقاسم الحمروني	388
تجليات السيرة الذاتية في رحلة بيير لوتي إلى الأردن	
د . محمد عبدالمجيد حسنات	414
دراسة مقارنة لبعض الجوانب اللغوية للغة العربية واللغة الفرنسية	
د . محمد صالح القلاي	444
Le Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise, de la traduction à la critique littéraire	
د . علي مسعود الطرمال	465

تنويه

- إن تقديم البحوث المنشـــورة أو تأخيرها في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة، لكـن متطلـبات التنسيـق الفني هي التي تتحكم في هذا الترتيب

- الآراء الواردة بالمجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط.

العدد **السابع عشر** جاء مقسماً على جزأين (**الأول والثاني**) لسنة 2014م وذلك نظراً لتراكم البحوث المقدمة للمجلة، ومن ناحية أخرى سيصدر هذا العدد على الموقع الإلكتروني للجامعة.

أحتوى هذا العدد على مواضيع كثيرة ومتنوعة من البحوث في مجال العلوم الإنسانية التي تسعى كلية الآداب من خلال ما ينشر في المجلة معالجة كثير من القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية وفي مجال الفنون والإعلام والمكتبات واللغات ونأمل من السادة الباحثين أن تكون أبحاثهم بما يخدم المعرفة، كذلك ستتقبل المجلة كافة الأبحاث والأعمال المترجمة وعرض الكتب والرسائل العلمية في مجال أهتمامها من داخل ليبيا وخارجها، وذلك على الموقع الإلكتروني المشار إليه.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور : **مسعود التائب** رئيس المجلة السابق الذي أعطى من وقته وجهده في سبيل النهوض بهذه المجلة واستمرارها، كذلك الشكر الموصول إلى قسم اللغة العربية بكلية الآداب بالزاوية لتكرمه بمراجعة هذا العدد الذي بين أيديكم، ويعتذر القسم على أي خطأ يظهر في هذا العدد نظراً لكثرة البحوث، وضيق وقت المراجعة، وإلى أن نلتقي في العدد القادم.

د. المختار عثمان العفيف
رئيس تحرير المجلة

الماءات في القرآن الكريم
((سورة البقرة أنموذجا))

أ.حسن رمضان الخرزة
قسم اللغة العربية
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين،وأصلي وأسلم على نبي الرحمة المهداة للعباد،محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه.

أما بعد:

فإن أشرف وأسمى المباحث اللغوية هو ما كان مختصا بعلوم القرآن، فإن القرآن الكريم هو حجة الله البالغة على خلقه، وهو المعجز بمعانيه وبيانه وفصاحته، فربنا عز وجل يقول فيه: **(بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)**[الشعراء:159] فهو المعجزة التي تحدى بها ربنا كل المعاندين فما استطاعوا أن يأتوا بمثله ولو بآية.

ومما لا يخفى أن القرآن الكريم حجة في العربية بجميع رواياته، فكان الاستشهاد به منهج المصنفين والدارسين، وكان ذلك سببا من أسباب حفظه الذي وعدنا به ربنا جل وعلا قائلا: **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)**[الحجر:9]، ولا أبالغ إن قلت إن الفضل في تطور الدراسات اللغوية ونشأتها يرجع إلى القرآن الكريم، والحقيقة أن لغة القرآن الكريم أفصح أساليب العربية على الإطلاق.

وبناء على ذلك أتقدم بهذا البحث المتواضع موسوما بعنوان:

(الماءات في القرآن الكريم-سورة البقرة أنموذجا-)

فكلمة (ما) وردت كثيرا في القرآن الكريم وبسبب اختلافها لغويا من حيث المعنى والرسم أشكلت على كثير من قراء الكتاب العزيز، فتطرقت لها بدراسة شاملة لمواضعها في سورة البقرة من حيث النوع وذكر بعض أحوال صلتها،ومواقعها في الإعراب.

فبدأت دراستي بمقدمة بسيطة عن كلمة (ما) عند اللغوين وانقسامها عندهم.

وإضافة إلى ذلك لم يفتني ذكر المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في هذه الدراسة.

واجتنابا للتطويل الذي قد يؤدي إلى ملل القارئ فتعمدت عدم ذكر كل الآيات التي وقعت فيها كلمة (ما) بل اقتصرت على عدد به يكون الغرض ليستوعب القارئ الحكم المذكور ومسائله.

والله الموفق

أقسام (ما) عند علماء اللغة:

اعلم أخي القارئ أن (ما) صنفت ضمن ما جاء على حرفين من كلام العرب وتعددت الأقوال والمباحث عند علماء اللغة في (ما) وأوجهها بناء على مواضعها في الكلام وبناء على لغات العرب .

فقد تكون (ما) دالة على معنى في نفسها وهي (الاسمية) وقد تكون دالة على معنى في غيرها وهي (الحرفية) ولكل منهما أوجه وأقسام.

أولا: (ما) الاسمية :

ف(ما) الاسمية قد تكون معرفة ناقصة كالموصولة المقدرة بقولك: (الذي) وقد تكون معرفة تامة عند بعضهم وتقدر بقولك (الشيء). وعند الجمهور لا يثبت مجيئها معرفة تامة وظاهر كلام سيبويه أنها معرفة تامة .وزعم السيرافي وابن خروف وتبعهما ابن مالك أن (ما) إذا أريد بها المبالغة في الإخبار عن أحد بالإكثار من فعل تكون أيضا معرفة تامة كقولك: ((إن زيدا مما أن يقرأ)) أي إنه من أمر القراءة مخبرا عن كثرة قراءته.[1]

وتأتي (ما) نكرة متضمنة معنى الحرف، وتكون أيضا نكرة مجردة عن معنى الحرف ولكل أقسام:

فأما التي تتضمن معنى الحرف فقسمان وهما:

- ما الاستفهامية: فهي تتضمن معنى حرف الاستفهام (الهمزة)
- وما الشرطية أو الجزائية: وهي المتضمنة معنى (إن) الشرطية.

وأما المجردة عن معنى الحرف فإما أن تكون ناقصة كالموصوفة التي تقدر بقولك (الشيء) كقولهم ((أتيتك بما نافع لك)) أي أتيتك بشيء نافع لك، وهذا النوع لم يرد في مجال البحث ومثل لها سيبويه بقوله تعالى: **(هَذَا مَا لَدَيَّ**

عَتِيدٌ)[ق:23] وعند الزمخشري وأبي حيان تحتمل الموصولة أيضا.وقد تكون تامة كالتعجبية كقولك ((ما أجملَ القرآنَ)) وجوّز الأخفش أن تكون (ما) هنا معرفة موصولة أو تكون نكرة موصوفة.[2]

(ما) الموصولة:

من أوجه (ما) الاسمية أن تكون موصولة وهي التي توافق الذي في أكثر أحكامها، وهي اسم مبهم في غاية الإبهام ولذلك لم يجز الإخبار عنها حتى توصل بما يوضحها، فهي تفارق الذي في امتناعها عن التثنية والجمع، وفي كونها لا تكون نعتا لما قبلها ولا منعوتة بعكس (الذي)، وكل ما وُصلت به يجوز أن يكون صلة (الذي)، فهي توافق (الذي) في هذا الحكم.وتكون لذوات غير الآدميين ولصفات من يعقل أي إذا جعلت الصفة في موضع الموصوف[3]، وإذا اختلطَ العاقلُ بغيره عُبِّر ب(ما) جوازا، ومثالُه في مجال البَحث: **(بَلْ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)** [البقرة: 116]، ويرى الفراء أنها تقع على من يعقل فقد قال الفراء: ((إن (ما) قد تكون فى موضع (من) قال الله **(قُلْ يا أَيُّهَا الْكافِرُونَ لا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ، وَلا أَنْتُمْ عابِدُونَ ما أَعْبُدُ)**[الكافرون:1-3] يعني الله))[4].

ورد السهيلي ذلك قائلا: ((هي في كل هذا على أصلها من الإبهام والوقوع على الجنس العام، لم يرد بها ما يراد بـ (من) التعيين لما يعقل والاختصاص به دون غيره.)) إلى أن قال: ((وأما قوله عز وجل: **(وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ)**[الكافرون:3] ، فما على بابها، لأنها واقعة على معبوده - عليه الصلاة والسلام - على الإطلاق، لأن امتناعهم عن عبادة الله تعالى ليس لذاته، بل كانوا يظنون أنهم يعبدون الله، ولكنهم كانوا جاهلين به، فقوله: **(وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ)** ، أي: أنكم لا تعبدون معبودي، ومعبوده هو كان يعرفه دونهم وهم جاهلون به.))[5]

ومن أحوال (ما) الموصولة أن تكون صلتُها جارًا ومجرورًا في مواضع كثيرة في القرآن الكريم ومثالها في مجال البحث:

قوله تعالى: **(هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا)** [البقرة:29].

وقوله تعالى: **(وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ)** [البقرة:204] وقوله تعالى: **(وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ)**[البقرة:284]

وتكون صلة (ما) جملة اسمية ووقعت في القرآن الكريم خمس عشرة مرة ومثالها في مجال البحث: **(وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ)**[البقرة:286]، فقوله تعالى: **(لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ)** جملة اسمية مكونة من لا واسمها وخبرها ووقعت صلة (ما) ولا محل لها من الإعراب.

وأتت أيضا جملة فعلية فعلها ماض مثبت وهو كثير في القرآن الكريم ومثاله في سورة البقرة: قوله تعالى: **(وَآمِنُوا بِمَا أَنْزَلْتُ)**[البقرة:41] فجملة أنزلت جملة فعلية فعلها ماض(أنزل) وقوله تعالى: **(كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ)**[البقرة: 57] فجملة رزقناكم جملة فعلية مكونة من فعل ماض (رزق) و(نا) الدالة على الفاعلين مبنية على السكون في محل رفع الفاعل والكاف مفعول به متصل والميم علامة الجمع.، وقوله تعالى: **(بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ)**[البقرة: 95]وهنا أيضا اتصلت بجملة فعلية فعلها ماض وهو: (قدمت)

وتأتي أيضا جملة فعلية فعلها مضارع مثبت كقوله تعالى: **(وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ)**[البقرة:96] وقوله تعالى: **(بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ)**[البقرة:164] ويكون فعلها مضارعا منفيا كقوله تعالى: **(كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ)**[البقرة:171]. وأما مجيء الفعل ماضيا وهو (ليس) فلا مثال له في سورة البقرة ومثاله في غيرها: قوله تعالى: **(وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ)**[الإسراء :36]،

وتكون صلتها ظرفا في نحو قوله تعالى: **(فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ)**[البقرة:17] وقوله تعالى: **(يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ)**[البقرة:255] وقوله تعالى: **(مُصَدِّقًا لِمَا مَعَكُمْ)**[البقرة:41] وقوله تعالى: **(فَجَعَلْنَاهَا نَكَالًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهَا وَمَا خَلْفَهَا)**[البقرة:66]

وأما الضمير العائد على الاسم الموصول فله أحوال ومن أحواله أنه يجب ذكره إذا كان فاعلا أو نائب فاعل لأنهما لا يحذفان، وإذا كان مبتدأ ولم تطل الصلة فيحذف العائد وذلك في قراءة **(مَثَلًا مَا بَعُوضَةً)**[البقرة:26] برفع بعوضة وقال الإمام القرطبي في ذلك: (وقرأ الضحاك وإبراهيم بن أبي عبلة ورؤبة بن العجاج" بعوضة" بالرفع، وهي لغة تميم. قال أبو الفتح: ووجه ذلك

أن" ما" اسم بمنزلة الذي، و" بعوضة" رفع على إضمار المبتدأ، التقدير: لا يستحيي أن يضرب الذي هو بعوضة مثلا، فحذف العائد على الموصول وهو مبتدأ)[6]، ورجح الزجاج أن تكون (ما) هنا زائدة مؤكدة، وجوّز أن تكون نكرة موصوفة بمعنى (شيء)[7].

ويجوز حذف الضمير العائد إذا كان مجرورا بحرف جر في نحو قوله تعالى: **(فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ)**[البقرة:194] أي: بمثل ما اعتدي عليكم به ويحذف لأن المضاف إلى (ما) الموصولة مجرور. ،وفي بعض الآيات يقدر المعربون العائد ضميرا محذوفا مجرورا بحرف دون أن يستوفي شروط الحذف في نحو قوله تعالى: **(وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ)**[البقرة: 185] أي: على ما هداكم إليه.

(ما) المحتملة للمصدرية وللاسم الموصول:

في القرآن الكريم آيات كثيرة تصلح فيها (ما) لأن تكون حرفا مصدريا أو اسما موصولا، وهذا الاحتمال إذا أمكن أن تؤول مع ما بعدها بمصدر،أوأن يحل محلها (الذي)،وقد أشار المعربون والمفسرون إلى كثير منها،فمنهم من يقتصر على أحد الأمرين، إما مصدرية وإما موصولة، أو ترجيح أحدِهما على الآخر وذلك في نحو قوله تعالى: **(لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُمْ مَا كَسَبْتُمْ)**[البقرة:134]، فقد قال فيها أبو حيان: ((وظاهر ما أنها موصولة وحذف العائد، أي لها ما كسبته. وجوزوا أن تكون ما مصدرية، أي لها كسبها، وكذلك ما في قوله: ولكم ما كسبتم.))[8]

قواعد في تمييز (ما) الموصولة من (ما) المصدرية:

- إذا وجد ضمير عائد على (ما) قطع بأنها اسمية موصولة كقوله تعالى: **(لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ)** [البقرة:213]، وقوله تعالى: **(فَإِنْ آمَنُوا بِمِثْلِ مَا آمَنْتُمْ بِهِ)**[البقرة:137] فالعائد في الآيتين السابقتين هو الضمير المتصل بحرف الجر (الهاء) وهو مبني على السكون في محل الجر ب(في).

- وإلا فابحث عن المعني هل يحتمل المصدرية أو الموصولة؟ وذلك بأن تجعل مكانها الاسم الموصول وهو (الذي) فإن استقام المعنى فهي موصولة وإلا فهي مصدرية.
- إذا اتصلت (ما) بالفعل الذي لفظه عمل أو صنع أو فعل وذلك الفعل مسند إلى فاعل غير الباري - سبحانه وتعالى - فلا يصح وقوعها إلا على مصدر، فعلى هذا لا يصح في تأويل قوله سبحانه: **(وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ)**[الصافات:96] إلا قول أهل السنة: إن المعنى: والله خلقكم وأعمالكم [9]
- إذا وقعت (كان) بعد (ما) كما في قوله تعالى: **(وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ)**[البقرة:10] وقوله تعالى: **(بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ)** [البقرة:59] فينظر إلى الفعل الواقع خبرا لكان: فإن كان لازما كما في: **(يَفْسُقُونَ)** فيتعين كونها مصدرية ،على الأرجح وكذلك إذا كان الفعل متعديا وذكر مفعوله كقوله تعالى: **(بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ)**[سورة آل عمران:79] بقراءة عاصم ولا مثال لها في سورة البقرة، أما إذا ذكر في الفعل عائدٌ على (ما) فتتعين كونها اسما موصولا في نحو قوله تعالى: **(فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ)**[البقرة:113] فالعائد هنا الضمير (الهاء) المجرور بفي وإذا كان الفعل متعديا ولم يذكر مفعوله ولم يتصل به ضمير عائد على (ما) جاز في (ما) أن تكون مصدرية أو موصولة في نحو قوله تعالى: **(وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ)**[البقرة:72]فبناء على أنها مصدرية فالمعني: (والله مخرج مكتومكم) وبناء على كونها موصولة يكون المعنى: (والله مخرج الذي تكتمون).

(ما) الاستفهامية:

وهي أداة سؤال بمعنى: (أي شيء؟) ولها صدر الكلام ويسأل بها عن أعيان ما لا يعقل وأجناسه وصفاته، وعن أجناس العقلاء وأنواعهم وصفاتهم، وجوز الكوفيون مجيء جميع أسماء الإشارة موصولة بعد (ما) استفهامية كانت أو لا استدلالا بقوله تعالى: **(وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى)** ولم يجوز البصريون ذلك إلا في (ذا) بشرط كونها بعد (ما) الاستفهامية إذا لم تكن زائدة[10].

وبناء على مواضعها في القرآن الكريم فإنها قد تفيد الاستفهام الحقيقي وقد يخرج الاستفهام الحقيقي إلى معان أخر مثل التعظيم أو التحقير أو الاستهزاء أو التعجب .

وأما إفاداتها في سورة البقرة:

- إفادتها الاستفهام الحقيقي كما في قوله تعالى: **(ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ)**[البقرة:68] وفي قوله تعالى: **(ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْنُهَا)**[البقرة 69] وفي قوله تعالى: **(مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي)**[البقرة/133] وفي قوله تعالى: **(مَا وَلَّاهُمْ عَنْ قِبْلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا)**[البقرة142] .

ففي الآيات السابقة أفادت (ما) الاستفهام الحقيقي وهو السؤال عن حقيقة البقرة في الآية الأولى وعن لونها في الثانية، وأما في الآية الثالثة فهو السؤال عن سبب توليتهم عن القبلة المعهودة.

- وتفيد الإنكار في قوله تعالى: **(فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ)**[البقرة:91] وفي قوله تعالى: **(وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ)**[البقرة:246]،حيث خرج الاستفهام عن حقيقته الأصلية وهو طلب حصول صورة الشيء في الذهن إلى معنى آخر مجازي وهو الإنكار.يقول أبو حيان في ذلك: ((وهذا النوع من الاستفهام يتضمن إنكار ما استفهم عن علته، وأنه ينبغي أن يوجد مقابله. فإذا قيل: ما لك قائما، فهو إنكار للقيام، ومتضمن أن يوجد مقابله.)) [11]، فينبغي أن يوجد الجلوس وهو مقابل للقيام.

وأكثر مواقعها مبتدأ وجاءت مفعولا به في نحو قوله تعالى: **(إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي)**[البقرة/133] فوردت (ما) في هذا الموضع استفهامية مبنية على السكون في محل نصب مفعول به مقدم وجوبا للفعل تعبدون.

وأما من حيث موقعها مبتدأ فقد يكون خبرها معرفة في نحو قوله تعالى: **(ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ)**[البقرة: (الآيتان:68-70)] وفي قوله تعالى: **(مَا لَوْنُهَا)**[البقرة: 69]

وقد يأتي خبرها جملة فعلية وفعلها ماض في نحو قوله تعالى: **(مَا وَلَّاهُمْ عَنْ قِبْلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا)**[البقرة: 142].

وقد يأتي خبرها جارا ومجرورا في نحو قوله تعالى: **(وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ)**[البقرة:246]

فائدة:

ومن القواعد اللغوية أن ألف (ما) الاستفهامية تحذف وجوبا إذا جُرَّت وتبقى الفتحة دليلا عليها. والعلة في حذفها هو التفريق بين الخبر والاستفهام،فالجملة الاستفهامية تعد إنشائية لا تحتمل الصدق ولا الكذب بعكس الخبر فلابد أن يحتمل أحدهما. فلا تحذف ألفها في الخبر في نحو قوله تعالى: **(وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ)**[البقرة: 4].ولم تأت مجرورة في مجال البحث إلا باللام في قوله تعالى: **(فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ)**[البقرة:91]، وفي بعض القراءات الشاذة[12] أثبتت ألفها وهو أضعف اللغتين ولا يُعول عليها.ولا تحذف ألفها إذا اتصلت ب(ذا) في (ماذا) لأن ألفها صارت حشوا، وحذف الألف قليل في الوسط.

كلمة ماذا وبعض أوجهها:

وردت كلمة ماذا في مجال البحث في ثلاثة مواضع وهي:

قوله تعالى: (**فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا)**[البقرة:26] و قوله تعالى: **(يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ)**[البقرة:215] وقوله تعالى: **(وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ)**[البقرة:219]

فلها أوجه:

فمنهم من قال إن (ماذا) تكون كلها كلمة استفهام على التركيب، وهو أرجح الوجهين في قراءة من نصب: **(الْعَفْوَ)**، ومنهم من قال إن ما استفهامية وذا موصولة و وهو أرجح الوصفين عند من رفع :**(الْعَفْوُ)**.

(ما) الشرطية:

وما الشرطية هي التي تجزم الفعلين.

جاءت (ما) الشرطية مفعولا به في عدة مواضع في سورة البقرة منها قوله تعالى: **(مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا)**[البقرة:106] وهي مفعول به لننسخ، وقوله تعالى **(وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ)**[القرة:197] وقوله تعالى: **(وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ)**[البقرة:110]

وجاءت (ما) الشرطية في القرآن الكريم في عدة مواضع محتملة لأن تكون موصولة وذلك إذا جاء بعدها فعل ماض، في نحو قوله تعالى:(**قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ**)[البقرة:215]

(ما) التعجبية:

التعجب هو انفعال يعرض للنفس عند الشعور بأمر خفي سببه، والله سبحانه وتعالى لا يخفى عليه شيء.[13]

ويرى سيبويه والجمهور أن (ما)التعجبية تكون مبتدأ والفعل بعدها في موضع الخبر.

وهي كذلك نكرة عند سيبويه والأخفش في أحد قوليه، لأن التنكير يناسب معني التعجب لأن التعجب يكون فيما يجهل سببه.[14]

وفي القرآن الكريم أتت آيات كثيرة بها تعجب بما التعجبية، والتعجب يكون بالنسبة للمخلوقين وهو مستحيل في حق الله سبحانه وتعالى، لأن التعجب هو استعظام الشيء وخفاء حصول السبب،وهذا يستحيل في حقه سبحانه وتعالى إذا فهو راجع لمن يصح ذلك منه.[15]

ووردت (ما) التعجبية في مجال البحث في موضع واحد وهو قوله تعالى: (**فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ**)[البقرة:175]. أي (شيء عظيم) جعلهم يصبرون على النار! وصح الابتداء بها مع كونها نكرة لوجود المسوغ وهو التعجب وكونها موصوفة .والتعجب هنا من المخلوقين. قال في البحر المحيط: ((أي هم ممن يقول فيهم من رآهم: ما أصبرهم على النار!))[16]. وقال القرطبي في تفسيرها: (مذهب الجمهور- منهم الحسن ومجاهد- أن (ما) معناه التعجب، وهو مردود إلى المخلوقين، كأنه قال: اعجبوا من صبرهم على النار ومُكثهم فيها)[17].

ثانيا: (ما) الحرفية

وأما (ما) الحرفية وهي التي دلت على معنى في غيرها لا في نفسها فتكون على ثلاثة أوجه، إما نافية أو مصدرية أو زائدة.

(ما) النافية:

(ما) النافية هي التي يقال لها (ما الحجازية) وسميت بذلك لأن الحجازيين أعملوها عمل (ليس) بشروط ووافقهم البصريون، ولم يعملها بنو تميم وعلى هذا مذهب الكوفيين. فإعمالها عمل (ليس) وهو رفع الاسم ونصب الخبر.

ومثالها قوله تعالى: **(مَا هَذَا بَشَرًا)**[يوسف:31]. ولم تأت في سورة البقرة إلا وزيد الباء في خبرها وحيث إن الباء تزاد في خبر (ليس) فقد زيدت في خبرها مؤكدة معنى النفي في نحو قوله تعالى: **(وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ)**[البقرة:8] فالهاء ضمير مبني على الضم في محل رفع اسم (ما) والميم علامة الجمع والباء زائدة لتأكيد النفي والمؤمنين خبر (ما) مجرور لفظا منصوب محلا، لأنها خبر (ما) الحجازية. وكذلك في قوله تعالى: **(وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ)**[البقرة:167]. وقوله تعالى: **(وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ)**[البقرة:96] ف(هو) ضمر مبني على الفتح في محل رفع اسم (ما) العاملة عمل ليس،والباء حرف جر زائدة لتوكيد النفي و(مزحزح)خبر (ما) مجرور لفظا منصوب محلا.

ويبطل عمل (ما) النافية إذا قدم خبرها على اسمها ،فإذا كان اسمها نكرة دخلت عليه (من) الزائدة، في نحو قوله تعالى: **(مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ)**[البقرة: الآيتان:200,102] وقوله تعالى:**(مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ)**[البقرة:120].

وينتقض نفيها ب(إلا) في نحو قوله تعالى:**(فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا)**[البقرة:85]فمعناه أن جزاء من يفعل ذلك هو الخزي فلو لم تأت (إلا) لكان المعنى أن الخزي ليس جزاء من يفعل ذلك.

(ما) المصدرية:

وأما المصدرية فهي التي تؤول مع ما بعدها بمصدر صريح.

وتكون صلتها بالأفعال:

فجاء وصلها بالفعل المبني للمفعول ومثالها في مجال البحث قوله تعالى: **(كَمَا سُئِلَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ)**[البقرة:108] وقوله تعالى: **(كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ)**[البقرة:183]، وفي القرآن الكريم لم تقع صلتها بفعل ماض منفي ووقعت كثيرا بالفعل الماضي المثبت نحو قوله تعالى:**(كَمَا آمَنَ**

النَّاسُ)[البقرة:13] فما هنا تؤول مع الفعل الماضي الذي بعدها (آمن) بمصدر فيكون المعنى: كإيمان الناس - وأجاز الزمخشري وأبو البقاء العكبري أن تكون (ما) هنا كافة، ورد عليهما أبو حيان بقوله: ((وينبغي أن لا تجعل كافة إلا في المكان الذي لا تقدر فيه مصدرية، لأن إبقاءها مصدرية مبق للكاف على ما استقر فيها من العمل، وتكون الكاف إذ ذاك مثل حروف الجر الداخلة على ما المصدرية، وقد أمكن ذلك في: كما آمن الناس، فلا ينبغي أن تجعل كافة.))[18]- وقوله: **(وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ)**[البقرة:211] أي من بعد مجيئها، وفي قوله تعالى: **(كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا)**[البقرة:151] أي كإرسالنا فيكم رسولا، وجاءت صلتها مضارعا مثبتا كما في قوله تعالى: **(كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ)**[البقرة:146] أي: كمعرفتهم أبناءهم. وفي قوله تعالى:**(لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ)** [البقرة:275]بمعنى: لا يقومون إلا كقيام الذي يتخبطه الشيطان من المس.

قال أبو حيان: ((ولا توصل بالجملة الاسمية خلافا لقوم، منهم: أبو الحجاج الأعلم)) [19]

وجوز بعضهم في قوله تعالى: **(وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ)**[البقرة:72] أن يكون المصدر المؤول بما وصلتها اسما مفعولا بمعنى (والله مخرج مكتومَكم)، وكذلك في قوله تعالى: وقوله تعالى: **(فَافْعَلُوا مَا تُؤْمَرُونَ)**[البقرة:68] أي افعلوا مأموركم. وكذلك في قوله تعالى: **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ)**[البقرة:172] أي من طيبات مرزوقكم. وفي قوله تعالى: **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ)**[البقرة:267] أي (من طيبات مكسوبكم)، ، ويرى ابن هشام أن ذلك تعسف [20]عن غير حاجة إليه.

أقسام (ما) المصدرية:

وتكون زمانية وهي النائبة عن الزمان المقدر المضاف إلى المصدر المؤول بما وصِلَتِها نحو: لا أجالسه ما دام جاهلا أي مدة دوامه جاهلا. قال ابن هشام: ((وَلَو كَانَ معنى كَونهَا زمانية أَنَّهَا تدل على الزَّمَان بذاتها لَا بالنيابة لكَانَتْ اسْما وَلم تكن مَصْدَرِيَّة)) [21].وتكون غيَر زمانية:

(ما) المصدرية الزمانية:

فأما الزمانية فيقال لها الظرفية ويرى ابن هشام أن الأنسب العدول عن ذلك إلى تسميتها بالزمانية[22] لتشمل نحو قوله تعالى: **(كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ)**[البقرة 20] وقوله تعالى: **(كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا)**[البقرة 25] فإن الزمان المقدر هنا مخفوض والتقدير في الآية الأولى: ((كل وقت إضاءة)) وفي الثانية: ((كل وقت رزق)) والمخفوض لا يسمى ظرفا.

وصلتها في الغالب فعل ماضي اللفظ مثبت أو مضارع منفي بلم.[23]، ويقل كونه مضارعا مثبتا، وتعد شرطا من حيث المعني[24] ، وبها ينقلب الماضي إلى الاستقبال لتضمنها معنى (إن) الشرطية، وقد يبقى معها على المضي.

(ما) المصدرية غير الزمانية:

فهي بعكس الزمانية فلا تنوب عن زمان إذا أولت مع ما بعدها، ومثالها في مجال البحث قوله تعالى: **(الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ)**[البقرة:146] فـ(ما) في هذا الموضع مصدرية وصلتها يعرفون أبناءهم،وتأويل ذلك: كمعرفتهم أبناءهم.

(ما) الزائدة:

تأتي (ما) الحرفية زائدة في مواضع كثيرة في القرآن الكريم وموضعها في مجال البحث:

قوله تعالى:**(فَقَلِيلًا مَا يُؤْمِنُونَ)**[البقرة:88]، وهي هنا زائدة مؤكدة دخلت بين العامل (يؤمن) والمعمول(قليلا)، وهنا لا تحتمل إلا كونها زائدة، فلو كانت مصدرية لوجب رفع {قليلا}، وبسبب تقدم المعمول عليها لا يجوز أن تكون نافية.لأن (ما) النافية لها صدر الكلام.

خلاصة البحث:

- تنقسم كلمة (ما) بناء على دلالتها عن المعنى على قسمين هما: (ما) الاسمية و(ما) الحرفية، وتكررت في مجال البحث في مائتين وعشرين موضعا أكثرها موصولة.
- صلاحية (ما) لمعان متعددة فقد يكون لها عدة أوجه في آية واحدة.
- تكون (ما) الاسمية إما نكرة وإما معرفة.

- تكون (ما) اسما موصولا يوافق الذي في أكثر أحكامها، ويراد بها غير الآدميين أو صفات الآدميين وأجناسهم، وتكون صلتها جارا ومجرورا، أو جملة اسمية، أوفعلية، وقد تكون ظرفا، وتكررت في مجال البحث في مائة وسبعة وثلاثين (137) موضعا.
- وردت (ما) التعجبية مرة واحدة في سورة البقرة وهي قوله تعالى: **(فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ)**[البقرة:175]، والتعجب يكون في ما لم يعلم سببه فهو مستحيل في حق الله سبحانه وتعالى.
- تختلف معاني (ما) الاستفهامية حسب مواضعها في الكلام فقد يراد بها الاستفهام الحقيقي أو الإنكار أو التعظيم أو التحقير.ووردت في مجال البحث في سبعة مواضع.
- حذف ألف (ما) الاستفهامية إذا جرت بحرف الجر.
- (ما) المصدرية هي التي تؤول مع ما بعدها بمصدر صريح، وتكون زمانية وغير زمانية وتكررت في مجال البحث في تسعة مواضع.
- تكررت (ما) الشرطية في سبعة مواضع في مجال البحث.
- (ما) النافية هي التي يطلق عليها (ما) الحجازية، وهي حرف وتكررت في مجال البحث في ثلاثين موضعا.
- تكررت (ما) الزائدة في مجال البحث في ستة عشر موضعا .

الهوامش:

[1] انظر:مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله،دار الفكر: 392

[2] المصدر السابق:392

[3] المقتضب لأبي العباس المبرد تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب : ج2/296-ج4/218

[4] معاني القرآن ليحيى ابن زياد الفراء، تحقيق: أحمد النجاتي ومحمد النجار وعبد الفتاح الشلبي، الدار المصرية للتأليف والترجمة: ج2/416

[5] نتائج الفكر لعبد الرحمن السهيلي، دار الكتب العلمية: 141

[6] تفسير القرطبي لأبي عبد الله محمد الأنصاري القرطبي ، تحقيق سالم مصطفى البدري، دار الكتب العلمية: 1ج/169

[7] انظر: معاني القرآن وإعرابه، لأبي إسحاق الزجاج تحقيق: عبد الجليل شلبي عالم الكتب/بيروت الطبعة الأولى:1988 :ج1/103

[8] البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي، تحقيق صدقي محمد جميل، دار الفكر/ بيروت:ج1/644

[9] .نتائج الفكر:147

[10] شرح الرضي على الكافية للرضي الاسترابادي.تحقيق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس: ج3/23

[11] البحر المحيط: ج1/718

[12] كقراءة عكرمة وعيسى.

[13] شرح الرضي على الكافية: ج4/228

[14] المصدر نفسه: 4/233

[15] البحر المحيط:ج2/124

[16] المصدر نفسه:ج2/124

[17] تفسير القرطبي: ج2/158

[18] البحر المحيط: ج1/110

[19] المصدر نفسه :ج1/110

[20] انظر:مغني اللبيب : 738

[21] المصدر نفسه: 400
[22] المصدر نفسه:401
[23] شرح الرضي على الكافية: ج359/2
[24] مغني اللبيب: 171

من أسس اختيار الزوجين

د.عبد السلام ميلود البدوي
قسم الدراسات الإسلامية
كلية الآداب - جامعة الزاوية

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم وبعد:

فإن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان، وجعله خليفة له في أرضه لعمارتها، وعبادته سبحانه وتعالى، وفق نظام سليم وبديع، يحفظ الحقوق ويؤدي الواجبات، ويحقق الأمن والاستقرار، ويسمو بالنفس البشرية عن كل قبيح ومنكر، فسن الزواج، وجعله أساس الاجتماع بين الرجل والمرأة، فيه يشعر كل منهما أنه سعيد بالآخر، تسكن إليه نفسه، ويطمئن إليه قلبه، يقول تعالى: **﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾** كما أن الزواج هو الأسلوب الأمثل الذي اختاره الله للتوالد والتكاثر، واستمرار الحياة، وإنجاب الذرية وإطفاء الغريزة الجنسية، وهو علاقة مشتركة بين الرجل والمرأة، يقوم على تأسيسها كلا الزوجين، فكان لزاماً أن يُبنى هذا الصرح على أسس متينة من التراضي والتفاهم، والمحبة، وهذا لا يتحقق إلا إذا تم الزواج عن طريق الاختيار الصحيح من كليهما، فمن حق الشاب أن يختار شريكة حياته، ومن حق الفتاة أن تختار فارس أحلامها، ولكن لو تساءلنا وقلنا ما هي أسس الاختيار التي ينبغي أن تشغل عقل كل من هو مقبل على الزواج حتى يكون هناك استقرار ونتائج مرضية؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول: إن الاختيار في العادة يخضع لعدة مواصفات أسرية، ودينية، واجتماعية، ومادية، وثقافية، وعاطفية وهي في حد ذاتها تخضع في مجملها إلى تطور المجتمع، وتغير النظرة الإنسانية للحياة

ومتطلباتها، وإن حسن الاختيار لا يتم اعتباطاً، وإنما يتطلب التأني والتفكير والاستشارة من ذوي الرأي والتجربة. لأن الإخفاق في حسن الاختيار قد يخلف آثاراً سلبية تترك جروحاً عميقة في نفسية الزوجين، قد لا تلتئم مع مرور الأيام.

فكثيراً من الشباب والفتيات عندما يكونون في مرحلة الزواج يبنون الكثير من الأحلام الوردية، ويشكلون المواصفات المثالية، فيختارون شركاءهم بناء على معايير سطحية آنية غير مضمونة النتائج المستقبلية، وذلك بالاعتماد على المظاهر الخارجية التي قد تكون غلافاً خارجياً للحقيقة المخفية، والتي لا تظهر غالباً إلا بعد الزواج كالجمال الظاهري، والثروة الطائلة، والمركز الوظيفي المرموق، والسيارة الفارهة، وغيرها من الأمور الشكلية، والأسس الواهية التي لو انهارت إحداها لانهارت الحياة الزوجية تبعاً لها، لذلك يُبين لنا النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة المواصفات التي ينبغي أن تكون في شريكي الحياة.[1] بقوله: (تنكح المرأة لأربع لمالها ولحسبها، ولجمالها، ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك) وعن أبي هريرة رضى الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال (إذا آتاكم من ترضون خلقه ودينه فزوّجوه. .)[2] وأمام هذه المقاييس الرفيعة تتضاءل كافة المقاييس التي يضعها الناس في العادة، وهي وإن كانت مطلوبة ومرغبا فيها، إلا أنه ينبغي ألا تكون على حساب الأساس والأصل وهو الدين والفضيلة، ورغبة منى في دراسة هذا الموضوع وتوضيح عناصره، كان التركيز على بعض أسس الاختيار من الناحية الدينية والواقع المعاش، لما لهذه المسألة من خطورة بعد ذلك على الحياة الزوجية – بعد البناء- سلباً أو إيجاباً، استقراراً أو انحلالاً سعادةً أو شقاءً.

هذا وقد قسمت البحث إلى مقدمة، وثماني فقرات، وخاتمة.

أولاً: المال.

ثانياً: الجمال.

ثالثاً: الحسب والنسب.

رابعاً: الدين ومكارم الأخلاق.

خامساً: الاستشارة بين الآباء والأبناء.
سادساً: التقارب في العمر.
سابعاً: المستوى الثقافي والوظيفي.
ثامناً: السلامة من العيوب.
ثم الخاتمة والتي توصلت من خلالها إلى أهم النتائج.

أولاً: المـال:

من المعروف أن المال عصب الحياة وقوامها، وضرورة من ضروراتها لا يستغني عنه أحد من الناس، ويجتهدون في الحصول عليه بكافة الوسائل والطرق،غير أنهم يتفاوتون في امتلاكه واكتنازه، فمنهم الغني ومنهم الفقير ومنهم الكريم ومنهم البخيل.

والمال من مرغبات الزواج، وعلى الرجل الذي يريد الزواج أن يكون صاحب مال، قادراً على أعباء الزواج وتكاليفه، حتى يستطيع أن ينفق منه على زوجته وأولاده، فإن لم يستطع ذلك، ولم تكن له القدرة المالية بأن كان فقيراً معدماً لا يملك من المال شيئاً، فعليه بالصوم والصبر[3] امتثالاً لقول الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه عبدالله بن مسعود (يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة، فليتزوج، فإنه أغض للبصر، وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع، فعليه بالصوم، فإنه له وجاء)[4].

ولكن بعض الناس من الرجال والنساء أصبح همُهم الأول، ومعيارهم الأساسي في الاختيار هوالمال، فمن ملكه حاز القبول والرضا لدى الطرف الآخر، لأن هؤلاء ينشدون الفائدة المجردة من كل خير، ولا يريدون من الزواج سوى المكاسب المادية كما هو الواقع المعاش الذي يشهد أن بعضاً من الرجال يتطلعون إلى المرأة الغنية الموسرة ، ويجتهدون في البحث عنها رغبة في الزواج منها، وهمهم أن يتسلقون إلى أموالها، أو أموال أبيها، ويتنعمون بالثراء والرفاهية التي تعيش فيها، ولا يهمهم بعد ذلك جمال أوقبح، أوصلاح أوفسق، ماداموا قد وصلوا إلى أهدافهم، ونالوا مبتغاهم، فهذا النوع من البشر يعيش بالمنطق المادي، ولا يفهم من الزواج إلا لغة المال، ولا يزن الحياة

الزوجية إلا بالجاه والترف[5] وبالتالي، فإن هذا النوع من الإختيار مصيره المذلة والانحطاط والفقر.

وكذلك الأمر عند بعض النسوة لا ينال رضاهن إلا من كان غنياً ذا ثروة كبيرة هوأوأسرته، ولا يهمهن بعد غناه إذا كان صالحاً أوفاسقاً، طيباً أوخبيثاً، فالسعادة كل السعادة في المال ولا شيء سواه.

فهذا المقياس من الرجل والمرأة، وهذه النظرة المادية للمال ستكون مصدراً للكدر والجفاء بدل السعادة والهناء، والخلاف والمنازعات بدل الهدوء والاطمئنان، وما علموا أن المال متقلب غير ثابت، غاد ورائح، فكم من فقير تزوج صار غنياً بفضل الله، وكم من غني أصبح فقيراً، لأن الرزق بيد الله يعطيه من يشاء، ويمنعه ممن يشاء[6].

يقول الله تعالى ﴿ **وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**﴾ [7]

فيكفي في الرجل أن يكون موسراً مثل بقيّة الناس، ومستور الحال يستطيع أن ينفق على عياله بما أعطاه الله من مال، ما دام على خلق ودين ومن كان كذلك فإنه سيحترم المرأة ويقدِّرها لا لمالها، ولا لثروتها، ولا لوظيفتها، وإنما لآدميتها وإنسانيتها، كذلك الأمر للمرأة، فيعشان حياتهما في بيت ترفرف عليه راية السعادة والأمان، والاطمئنان، راضيان بما قسّم الله لهما.

ثانياً: الجمال:

من طبيعة الإنسان أنه يعشق الجمال، ويتطلع إليه، ويهواه، ويتلمّسه في كل شيء، ويشعر دائماً في قرارة نفسه أنه فاقد لشيء من ذاته إذا كان الأمر الجميل بعيداً عنه، فإذا ملكه، واستولى عليه، شعر بسكنٍ نفسي، وارتواء عاطفي، وسعادة تغمر حياته، فكانت المودة والألفة وتمام المحبة[8].

وإن كان الجمال محبباً إلى كل نفس بشرية، فإن الأنظار تختلف في مقاييسه، والعقول تتحيّر في تغليبه، ولا دخل للألوان وأنواع المساحيق فيه فقد تكون السمراء أحب إلى بعض الرجال من البيضاء، وقد يكون الرجل الممتلئ لحماً وشحماً أحب إلى بعض النساء من النحيف، فلكل أن يقدر من الجمال ما

شاء، فهو ليس قاصراً على النساء فقط، بل هو أيضا للرجال، فالنّسوة يرغبْنه ويبحثن عنه، والرجال يطلبونه وينقّبون عنه، ويفتنون به، لأن المرأة يعجبها من الرجل مثل ما يعجبه منها، فقذارة الرجل في بعض مظاهرها قد تكون أشد إيلاماً من مرض يَلَم بها، ولذا قال عمر بن الخطاب رضوان الله عليه: (لا تنكحوا المرأة القبيح الذميم، فإنهن يحببن لأنفسهم ما تحبون لأنفسكم)[9].

فمن حق كل واحد منهما أن يظفر بالذي يملأ نفسه، ويرضي أحاسيسه ومشاعره، ويستحوذ على إعجابه في شكله ومضمونه، فلا يستهويهما جمال الهيئة، وأناقة المظهر، ورفعة المنصب عن رؤية الحقيقة والجوهر[10]. طالما لا يخالف ذلك توجيهات الشريعة الإسلامية ومقاييسها.

فالطيب لا يليق به إلا الطيب، والخبيث لا يليق به إلا الخبيث مثله كما جاء في قول الله تعالى: ﴿**الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ**﴾ [11].

ولكن ما الطريقة لمعرفة جمال المرأة وحسن هيئتها؟ هل يكتفي الشاب بوصف الآخرين؟ أوأن الأوْلى له أن يرى بنفسه صاحبة الجمال؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: إن الإسلام أباح لمن يريد الزواج أن يتعرف على جمال المرأة، وذلك بالنظر إليها، فإن رأى منها ما يعجبه، تقدم لخطبتها، فعن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه أنه أراد أن يتزوج امرأة، فقال له النبي صلى الله عليه وسلم: " اذهب فانظر إليها، فإنه أحرى أن يُؤدم بينكما"[12].

وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إذا خطب أحدكم المرأة، فإن استطاع أن ينظر إلى ما يدعوه إلى نكاحها فليفعل" قال: فخطبت جارية، فكنت اتخبّأ لها، حتى رأيت منها ما دعاني إلى نكاحها، فتزوجتها[13].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: كنت عند النبي صلى الله عليه وسلم فأتاه رجل، فأخبره أنه تزوج امرأة من الأنصار، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم " أنظرت إليها ؟ قال: لا، قال: (فاذهب، فانظر إليها، فإن في أعين الأنصار شيئاً"[14].

فإذا اقتنع كل طرف بجمال الآخر، كان ذلك سبباً قوياً في دوام الألفة والمحبة، وسكون النفس، وغض البصر، وحفظ الفرج، والاستقرار العاطفي والوجداني.

إلا أن الباحث عن الجمال عليه أن ينتبه إلى أن الجمال وصف غير دائم، وإن كان بطيء الزوال، فعوادي الزمن ومفاجأته كثيرة، وقد يطرأ ما يغير هذه الصفة، فيتحوّل الحب إلى كراهية، والألفة إلى عذاب ، لأن متعلق الحب قد زال[15].

وألا يكون طلب الجمال الخارجي على حساب الدين والأخلاق، لأن المرأة الجميلة عديمة الأخلاق تلقى في نفس صاحبها الشك والريبة،

فهذه المرأة كالوردة الجميلة التي تنبت في المزابل، وأماكن النفايات والقمامة يعجبك مظهرها، ولكن لا تجد لها رائحة، وإن وجدت فهي كريهة ملوثة سامة، ضرها أكثر من نفعها.

ولكن قد يحدث أن تُبتلى المرأة برجل ذميم، أو يبتلي الشاب بامرأة قبيحة فعليهما بالصبر، وكبح جماح النفس عن النفور والامتعاض، يقول تعالى: **﴿وَعَسَى أَن تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوخَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُو شَرٌّ لَّكُمْ﴾** [16].

يروى أن عمران بن حطان دخل يوماً على امرأته، وكان عمران قبيحاً ذميماً قصيراً، وكانت هي من أجمل بنات العرب، فلما نظر إليها أعجبته فقالت: ما شأنك؟ قال: لقد أعطاني الله أجمل النساء، فقالت: أبشر فإني وإياك في الجنة، قال: كيف؟ فردّت: لأنك أُعطيت مثلي فشكرت، فالشكر نصف الإيمان، وأنا أُبتليت بمثلك فصبرت، فالصبر نصف الإيمان)[17].

ثالثاً: الحسب والنسب:

هاتان الكلمتان قيل: إن معناهما واحد، وقيل: العكس.

فالحسب في الأصل: الشرف بالآباء والأقارب، مأخوذ من الحساب، لأنهم إذا تفاخروا عدُّوا مناقبهم، وآثار قومهم وحسبوها، وعليه فالحسب هو الصفات الحميدة التي يتصف بها هؤلاء، كالكرم والجود، والشجاعة والتقوى إلى غير ذلك من الصفات التي يفتخر بها الإنسان[18].

أما النسب: فهو صلة الإنسان بآبائه وأجداده الذين ينتسب إليهم من حيث الولادة، ومهما يكن من أمر، فقد يجتمع الحسب والنسب، فيكون الإنسان ذا سلسلة حسيبة شريفة، ومع ذلك يتصف بالصفات الحميدة، وقد يكون نسبه وضيعاً، ولكنَّ أخلاقه كريمة، وقد يكون العكس[19]، ولذلك فإن كثيراً من الناس يتطلعون إلى الجاه العريض، أو النسب العريق، أو إلى ما يعدُّ من شرف الآباء والأجداد، غير ملاحظين كمال النفوس، وحسن التربية[20]، فلا همّ لهم إلا أن يكون الواحد منهم موضع عز وافتخار، وذا مركز اجتماعي مرموق يكمل به نقصاً في شخصيته، ويستر به عيباً من عيوبه الاجتماعية فهؤلاء لا يجنُون من حرثهم إلا الدناءة والامتهان، فيقادون كما تقاد الدواب إلى الكلأ والمرعى، لأن المرأة تفتخر وتَزْهُو عليه بنسبها العالي المعروف بين الناس، وهو الوضيع الحقير يعيش حياته عبداً لا زوجاً، خادماً لا مخدوماً يشتري سعادته بشقائه.

أما بعض الراغبين في الزواج من الشباب والفتيات، فإنهم يبحثون عن الحسب والنسب ويحرصون عليه فيمن يريدون الاقتران به، ولهم في ذلك نيّة حسنة، ومقصد طيب، ودافع نبيل، لا يريدون من وراء ذلك سوى الاطمئنان على طهارة النسب، وشرف البيئة التي عاش فيها الطرف الآخر، لأثرهما على الخلق في ذات الإنسان، وأثرهما على تربية الأولاد[21]، وعلى الأسرة جميعها بعد ذلك، لأن الزوجين يتأثر كل منهما بالآخر في حياته، ويتأثر الأبناء والبنات بسلوك الآباء، فهم يرثون عنهما العديد من الصفات سلباً أو إيجاباً.

ولهذا استحب الإسلام أن يكون الرجل والمرأة كريمّي الأصل؛ لأن من طبيعة الأصل الكريم أن يتفرع عنه مثله، فالأحفاد امتداد للسابقين من الآباء والأجداد، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "الناس معادن، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام، إذا فقهوا"[22].

ويقول النبي صلى الله عليه وسلم مرشداً وموجهاً أبناء أمته إلى الاختيار الجيد عند إراد الزواج، في الحديث الذي روته عائشة رضي الله عنها "تخيَّروا لنطفكم، وانكحوا الأكفاء، وانكحوا إليهم"[23]، وعليه فإن الاختيار المبني على

هذه الأسس، اختيار سليم، يديم الألفة والمحبة، ويقلل من الخلافات الزوجية ويبعدهم عن أخطار الطلاق.

ولهذا نجد بعض الآباء والأمهات يُوصون أولادهم قُبيل زواجهم بكل ما هو كريم وصالح، حتى يسعدوا في حياتهم، فيرشدوهم إلى مواطن الخير فيفعلوها، ومواطن السوء فيجتنبوها، فهذا الخطاب بن علي المخزومي يوصي ابنه قائلا له: (يا بني، إن زوجة الرجل سكنه، ولا عيش له مع خلافها، فإذا هممت بنكاح امرأة، فاسأل عن أهلها، فإن العروق الطيبة تنبت الثمار الحلوة فعليك بالعطوف الودود، المباركة الولود، والمأمونة على غيها، المحبوبة مع جيرانها، المحمودة في سرها وإعلانها)[24].

وروي أن أسماء بنت خارجة الفزاري قالت لابنتها قبل أن تخرج لبيت زوجها: (بنيَّتي إنك خرجت من العش الذي فيه درجت، فصرت إلى فراش لم تعرفيه، وقرين لم تألفيه، فكوني له أرضاً يكن لك سماءً، وكوني له مهاداً يكن لك عماداً، وكوني له أمة يكن لك عبداً، لا تلحقي به فيقلاك، ولا تباعدي عنه فينساك، إن دنا منك فاقربي منه، وإن نأى فابعدي عنه، وأحضى أنفه، وسمعه وعينه، فلا يشمُّ منك إلا طيباً، ولا يسمع منك إلا حسناً، ولا ينظر منك إلا جميلاً)[25].

فإذا فاز الإنسان بمثل هذا القرين، سعد كل منهما في الدنيا قبل الآخرة وكانت الذرية التي ينجبانها ذرية صالحة تكون عماداً من أعمدة الوطن وفخراً لأمتهم ودينهم.

رابعاً: الدين ومكارم الأخلاق:

يقصد بالدين الصلاح والتقوى، والاستقامة على الطريق المستقيم[26] فهو المعيار الأول، والأصل في الاختيار، وعليه يقوم أساس الزواج، وهذه الصفة جامعة لكل فضائل الخير، ومن أهمها الصبر، والعفّة، والصدق والتواضع والإخلاص، والتسامح إلى غير ذلك من الفضائل الكريمة التي يكون لها الأثر الطيب على استمرار العلاقة الزوجية، واستقرارها ودوامها، وتدفع بصاحبها إلى الفضيلة وفعل كل خير وصالح، وتبعده عن كل شر، وما هومشين ومهلك لأن الأخلاق هي أساس الدين ، فلا دين لمن لا أخلاق له يقول الرسول -

صلى الله عليه وسلم: "بعثت لأتمم محاسن الأخلاق"[27] ويقول أيضاً: "لكل دين خلق، وخلق الإسلام الحياء"[28].

ولأهمية هذا الأصل في اختيار شريك الحياة فقد وجه النبي صلى الله عليه وسلم حديثه للرجال والنساء على حد سواء في العديد من الأحاديث النبوية إلى أن ما يؤخرونه من الصفات هو الأولى بالتقديم والحرص عليه فيقول عليه الصلاة والسلام في الحديث الذي رواه أبوهريرة :"تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها، ولجمالها، ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك"[29].

فقد صرّح الحديث بما يفعله الناس _في العادة _ من أنهم يحبون في المرأة المال، والجمال، والحسب، وآخر ما يطلبونه منها الدين، فأرشدهم النبي صلى الله عليه وسلم إلى أن ما يؤخرونه هوالأولى بالتقديم والحرص عليه[30].

فصاحبة الدين هي التي تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، صادقة غير كاذبة، شريفة طاهرة، غير زانية، تطيع زوجها في غير معصية، وتحفظه في نفسه وماله إذا غاب، ولا تخرج من بيته إلا بإذنه، ولا تأذن لأحد في دخول بيته هولا يريده، وفي ذلك يقول النبي صلى الله عليه وسلم فيما رواه أبوأمامة: "ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله ،خيراً له من زوجة صالحة، إن أمرها أطاعته، وإن نظر إليها سرّته، فإن أقسم عليها أبرته، وإن غاب عنها حفظته في نفسها وماله"[31] ثم تلا قول الله تعالى: فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللّهُ}[32].

والمرأة الصالحة عماد الأسرة المسلمة، وركنها الركين، وأساسها المتين وهي متعة الحياة الأولى عند الرجل، بل هي خير متاع له في الحياة[33] يقول الرسول - صلى الله علية وسلم: فيما رواه عبدالله بن عمرو(الدنيا متاع، وخير متاع الدنيا المرأة الصالحة)[34].

وأمام هذه الأخلاق والفضائل تتلاشى كل الأوصاف، وتتضاءل كل المقاييس التي يضعها الناس تُصب أعينهم في العادة، فالمرأة إذا كانت ذات جمال فتّان، أو صاحبة جاه وسلطان، أو كانت ثرية بلغت ثروتها الآلاف بل الملايين، وهي بعيدة عن الدين والأخلاق فتلك المصيبة العظمى التي قد تحل بالزوج والأسرة كاملة، وذلك بتصرفاتها الخاطئة، ومعاملاتها السيئة، لذلك

يقول الرسول صلى الله علية وسلم: (من تزوج امرأة لمالها لم يزده الله إلا فقراً، ومن تزوج امرأة لحسبها لم يزده الله إلا دناءة ومن تزوج امرأة ليغض بها بصره، ويحفظ فرجه، أو يصل رحمه، بارك الله له فيها، وبارك لها فيه)[35].

وكذلك إذا كان الزوج عديم الأخلاق، فاسقاً فاجراً، لا يخاف الله، ولا يقف عند حدوده، فتلك الفتنة الكبرى لهذه المرأة المسكينة، لأن حياتها معرضة للفساد، والفتنة، ولهذا فإن حسن الاختيار القائم على الدين في الزوج والزوجة يتبعه صلاح أمر الأسرة، ودوام الألفة والمحبة، ثم يكون أثره الطيب بعد ذلك على الأبناء والبنات فيكونوا أعضاء صالحين في مجتمعهم ففي الحديث الذي رواه أبوحاتم المزني أن النبي صلى الله علية وسلم قال: (إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فانكحوه، إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد)[36].

فصاحب الدين لا يظلم إذا غضب، ولا يهجر بغير سبب، ولا يسيء معاملة زوجته بالسّب، والشتم واللعن، ولا يكون سبباً في فتنة أهله وأسرته ولذلك جاء في الأثر أن رجلا سأل الحسن بن علي رضي الله عنه بقوله: (ممّن أزوج ابنتي؟ قال: ممّن يتقي الله، فإن أحبها أكرمها، وإن أبغضها لم يظلمها)[37] وعلى هذا الأساس سار أغلب الناس في مجتمعنا المسلم قديماً وحديثاً.

ومع هذا لا نقول: إن الجمال، أو الحسب، أو التعليم أو غير ذلك من الأوصاف شيء غير معتبر، ولا مرغوب فيه، بل على العكس من ذلك تماماً، لأن جمال المرأة يعين على إحصان الزوج، وغض بصره عن المحرمات، ويكون سبباً في دوام المحبة، وكذلك ذات الحسب، والنسب الشريف ، فإنها تعين زوجها على البذل والعطاء، وفعل المعروف، والمرأة المتعلمة تعرف مالها وما عليها، وتلتزم حدودها بسلوكها الجميل مع زوجها وأولادها، ولكن يجب ألا يكون كل هذا على حساب الدين، فإن كان كذلك فلا خير في جمال، ولا حسب، ولا نسب.

يقول الرسول صلى الله علية وسلم في الحديث الذي رواه عبدالله بن عمر"لا تزوجوا النساء لحسنهن، فعسى حسنهن أن يؤذيهن، ولا تزوجوهن لأموالهن

فعسى أموالهن أن تطغيهن، ولكن تزوجهن على الدين، ولأمة خرماء سوداء ذات دين أفضل"[38]. ويقول تعالى(ولعبدٍ مُؤمِنٍ خَيْر من مُشْرِكٍ ولوأعْجَبَكُم).

خامساً: الاستشارة بين الآباء والأولاد:

لقد كان من تكريم الله للمرأة أن أعطاها حق اختيار الزوج، فليس لأحد أن يكرهها على الزواج ممن لا تريد ولا ترغب فيه[39]، وكذلك الشاب ، فهو عادة يختار الفتاة التي يرغب في الاقتران بها، وتكون شريكة حياته، ومع هذه الحرية فهما لا يستغنيان عادة عن نصح واستشارة الوالدين، لما في ذلك من مصلحة لهما عاجلاً وآجلاً، فالآباء يحرصون كل الحرص على سعادة أبنائهم وبناتهم، ولا يبحثون لهم إلا عن الذي يصون كرامتهم، ويعرف حقوقهم، فهم أكثر تجربة في الحياة، وتبصر بحقائق الأمور، فقد تتغلب العاطفة العابرة بالفتاة، فتتعلق بالشاب الذي يطلبها لمظهره دون رويَّة، حيث يغلبها الهوى ورهافة الحس على أن ترى مصلحتها الحقيقية من خلال المظهر الذي قد يكون متكلفاً خادعاً، يخفي تحته أكثر مما يظهر، فتحتاج إلى من يقف إلى جانبها، وينبهها إلى الاختيار المناسب والشاب الذي يضع في حسابه كل المقومات لزواج سعيد ناجح[40].

وكذلك الحال بالنسبة للشاب، فقد ينخدع وراء الجمال المتصنع، أو وراء الجاه والسلطان المزيف لفتاة أحلامه، فيتقدم لخطبتها، والاقتران بها، فما هي إلا أيام وبضعة ليالٍ، حتى ينكشف وجه الحقيقة، وتسقط الأقنعة المستعارة، فيندم حين لا ينفع الندم، وتفادياً لما قد يقع ، فلا يتعنت الشباب والفتيات بآرائهم المنفردة باسم الحرية والحضارة والتمدن، بل من الواجب أن تكون هناك استشارة بين أفراد الأسرة الواحدة وبخاصة الأبوين، واستشارة بعض العقلاء من الأصدقاء، وأهل الخير والفضل، ليشيروا على الزوج بزوجة صالحة تعينه على متاعب الحياة، وتقف إلى جانبه وقت الأزمات.

وكذلك المرأة فلها الحق في أن تستعين بمن تشاء في اختيار الزوج المناسب، فقد جاء في الحديث أن فاطمة بنت قيس رضوان الله عليها لما حلَّت من العدة بعد أن طلقها زوجها، أتت النبي صلى الله علية وسلم، فقالت: (إن معاوية بن أبي سفيان، وأبا جهم خطباني، فقال رسول الله صلى الله علية وسلم

"أما أبوجهم فلا يضع عصاه عن عاتقه، وأما معاوية فصعلوك لا مال له انكحي أسامة بن زيد)[41]، تقول فاطمة: فنكحت أسامة واغطبت به"

ويروى أن رجلاً جاء إلى الحسن بن علي يسأله فقال له: (إن لي بنتاً فمن ترى أن أزوجها؟ فقال: زوجها لمن يتقي الله، فإن أحبها أكرمها، وإن أبغضها لم يظلمها)[42].

فإذا تم الاختيار بعد مشورة، وبحث وروية فإن الزوجين سيعيشان حياتهما في هناء، وسعادة، وراحة بال.

إلا أنني في هذا المجال أحب أن أنبّه بعض الأ باء إلى أن الاستبداد بالرأي، وعدم الاستماع إلى رغبات أبنائهم وبناتهم، وإجبارهم على الزواج ممن لا يرغبون فيه، فإن هذا التصرف قد يدفع بعضهم إلى التمرد والتفلت من العادات والتقاليد، وقد يصل الأمر إلى مخالفة أوامر الله سبحانه وتعالى ويقع مالا يحمد عقباه، ويندمون حين لا ينفع الندم، ومن ثم يجب أن تكون هناك استشارة لهم ، لأنهم هم الذين ستقع عليهم مسؤولية هذا الزواج لامه وأحزانه وأفراحه ومسراته. فقد جاء عن ابن عباس أن جارية بكراً أتت النبي صلى الله عيه وسلم فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة فخيرها النبي صلى الله عليه وسلم. [43]

سادساً: التقارب في العمر:

إن الفارق البعيد بين الزوجين في العمر من الناحية الشرعية لا يكون مانعا من الزواج مادام هناك رضا بين الطرفين إلا أن الواقع المعاش وما يقع فيه من مشاكل يدفعنا إلى القول إنه من الأمور التي ينبغي أن يلاحظها كل من هومقبل على الزواج أن يكون هناك تقارب وتناسب بين الرجل والمرأة في عمرهما الزمني، بحيث لا يكون الفارق بينهما شاسعاً وطويلاً ثلاثين أوأربعين سنة ، أوأكثر، فلكل عصر ظروفه، ولكل جيل ثقافته الخاصة التي تُميزه عن غيره من الأجيال السابقة واللاحقة في كثير من مجالات الحياة كالتعليم، والاقتصاد والثقافة، وحتى في الأكل والشراب، وطريقة الحديث.

فما كان بالأمس من الكماليات، أصبح اليوم من الضروريات، وما كان بالأمس ضرورياً أصبح اليوم عديم الجدوى وقد يكون تافهاً.

ومن ثم فكلما تقارب الزوجان في السن كان التفاهم والوئام، ودوام العشرة، وبقاء المودة. والألفة والمحبة بين الزوجين، ويعين على احتواء المشاكل والخصومات التي قد تقع بينهما ، أما إذا كان الفارق كبيراً في السن خاصة إذا كانت الفتاة مكرهة على ذلك، فإنه في الغالب يولد الكثير من الآثار السلبية على نفسيتها، فلا تجد حاجتها عنده، ولن يشاركها نظرتها في الحياة فالشيخ المتقدم في العمر سيكون تفكيره ، وأسلوب حديثه، ومتطلباته تختلف عن ابنة العشرين ، أوالثلاثين ، من جميع النواحي، فهولن يستطيع أن يجاريها في حيويتها وانطلاقتها ونظرتها للحياة، وبذلك يستحيل أن تكون حياتها معه حياة قلب وروح بل حياة أشباح وأوهام[44] قد تدفع الفتاة بنفسها إلى الانزلاق في المتاهات والانحرافات إن لم تحرس نفسها بالأخلاق والفضيلة.

سابعاً: المستوى الثقافي والوظيفي:

كم هو جميل ورائع أن يكون الشاب والفتاة على مستوى لا بأس به من العلم والمعرفة العامة، ووعي تام بما هما مُقدِمان عليه من مسؤوليات وواجبات لبناء بيت الزوجية، فيؤديها كل منهما دون تعنّت أو ظلم، فيعيشان في رحلة الحياة الطويلة متحابين متآلفين، يسكن كل منهما إلى الآخر في ظل الكلمة الطيبة، والأسلوب العذب الجميل.

ولكن قد يحدث أن الفتاة لا تبحث إلا عن الشاب الذي يحمل الشهادات العليا، ويتولى المناصب العالية الرفيعة، دون النظر إلى آدابه وأخلاقه.

وكذلك يفعل الشاب فلا يريد من الزوجة إلا أن تكون موظفة تعمل في مؤسسة من المؤسسات لتعينه على متطلبات الحياة، وتساعده على توفير الحاجات اليومية للبيت والأولاد، وبعضهم الآخر يحرص على المرأة المتعلمة، وليس المقصود تعليماً أولياً، بل تعليماً تمنح به الشهادات العلياً في الطب أو الهندسة أو التربية أو القانون. .. وهذا مقصد نبيل، وله ما يبرره لأن العلم يرفع من شأن صاحبه، وينيرُ أمامه الطريق وسبيل إلى معرفة معنى الحياة، وما يجب أن يكون عليه اتجاه الآخر، فهو يرى أن الزوجة المتعلمة هي الزوجة المثالية في العصر الحديث، التي ستدخل السعادة والهناء على

بيتها بفضل عقلها وعلمها، وستحقق رسالتها مع زوجها وأولادها من خلال ما تعلمته من أسلوب التربية النافع، والسلوك السليم[45] الذي تُعلمهم إياه، فيعيشان حياتهما على الحب والوئام والانسجام، غير أن البعض هدفهم من الزواج هو الاستيلاء على أموالها، والتمتع بما تحصل عليه من مرتب شهري، أو السفر معها إلى الخارج، أو ليكمل نقصاً في شخصيته ،أو ليتشرف ويفتخر بها أمام الناس في الوسط الاجتماعي، فهي المتمدنة المتحضرة، لا الجاهلة المتزمتة، ولا المنطوية على نفسها، ولا يبالون بعد ذلك بالصفات الأخرى.

فما يعتقده البعض أنه سبب للسعادة قد يكون سبباً للشقاء، فقد تفتخر وتزهو بعض النسوة من الموظفات أو المتعلمات على أزواجهن، والذين قد يكونوا على درجة علمية أقل منهن، فيأخذ الزوج في مناداة زوجته يا أستاذة أويا دكتوره ، أو يامهندسة ، تراها في أكثر أوقاتها متنقلة بين المكتبات ودور العلم، أو أمام مكتبها في البيت بين الكتب، وجهاز الحاسوب، وتحضير الدروس، أو لجمع البيانات والمعلومات من المحاكم والنيابات، أو متنقلة بين المستشفى والعيادات للكشف على المرضى، وإجراء العمليات، فتهمل زوجها وأولادها وشؤون بيتها، لأن أعمالها العديدة والمتنوعة قد تأخذ جلّ وقتها فتعود إلى بيتها متعبة منهكة القوى ، تحتاج إلى الراحة والهدوء، ومن ثم لا تستطيع الوفاء بكل الواجبات معاً، كثرة العمل ومسؤولياته، والبيت وواجباته، فتهمل الزوج والأولاد، وتضيع في خضم ذلك معنى الزوجية، وحنان الأمومة والتربية السليمة[46]، فتقع المشاكل والمنازعات التي قد تؤدي إلى انهيار الأسرة بالطلاق، وكذلك الحال بالنسبة لبعض الرجال، فمنهم من يكون خارج البيت في أغلب الأوقات بسبب أعماله الكثيرة المتراكمة ومسؤولياته المتعددة في الليل والنهار، فيهمل مسؤولياته الزوجية، وواجباته الأبوية اتجاه الأسرة فتعيش الزوجة في الضيق والحرج، ومع مرور الأيام قد يحدث الشقاق والنزاع الذي قد يؤدي إلى الفراق، أو تصبر الزوجة على مضضٍ من بقاء زوجها خارج البيت.

ومع وجود هذه المشاكل بين الزوجين، قد يلجأ كل منهما إلى اتخاذ العلاقات غير المشروعة ، وذلك بالبحث عنها خارج البيت باتخاذ الأصدقاء والصديقات ، فيقع ما لا يحمد عقباه.

والمرأة الناجحة التي تريد أن تحافظ على زوجها وأولادها هي التي تستطيع أن تجمع بين عملها خارج البيت ومسؤولياتها في بيت الزوجية، وهذا يتطلب منها جهداً مضاعفاً، وصبراً أكبر ليرسو مركب الزوجية على شاطئ الآمان دون أيّة خسائر أو إعطاب.

ثامناً: السلامة من العيوب:

من كمال حسن الاختيار أن يكون كل من الشاب والفتاة خالياً من الأمراض المادية أو المعنوية، وبمعنى آخر خلوهما من أي مرض من الأمراض التي تنفرُ منها الطباع عادة وتعافُها النفوس، وتشمئز منها ولا ترضاها، أو يختل معها أي مقصد من مقاصد الزواج[47] سواء أكانت أمراضاً جسدية، أم أمراضاً نفسية التي يكون لوجودها الأثر السيئ على الطرف الآخر، خاصة تلك الأمراض التي ستؤدي بصاحبها إلى الموت عاجلاً أو آجلاً، ويترصده في كل لحظة من لحظات عمره، كالأمراض المستعصية أو المعدية التي عجز الأطباء عن إيجاد الدواء الشافي لها، كالإيدز والملاريا والأورام، والجذام والبرص وغيرها من الأمراض التي تؤثر تأثيراً ضاراً على من يعيش معهم ويخالطهم، أو يوجد تشوّه خلقي، أو إعاقة، أو قطع عضو من أعضاء جسمه التي يتأثر بها جمال الإنسان وحركته، أو كان فاقداً لعقله كالجنون والعته إلى غير ذلك من العيوب التي تصعب معها الحياة، ويكون في وجودها الأثر السيئ على نفسية الآخر، فتضطرب بذلك الحياة الزوجية ولا يكون هناك استقرار ولا انسجام، فتنحل بذلك عرى العلاقة الزوجية وتنهار.لذلك فإن بعض الدول فرضت على من يريد الزواج سواء كان رجلاً أو امرأة أن يقوم بإجراء بعض التحاليل حتى يثبت خلوه من مرض الايدز وإلا فإن العقد لا يتم.غير أن السليم منهما إذا كان راضياً بالآخر بجميع عيوبه، فإنه لا مانع من ذلك، وهو الذي سيتحمل كافة المشاق والمتاعب التي قد تقع، لأن من به عيباً من العيوب لا يستطيع أن يؤدي الواجبات الزوجية على أكمل

وجهها، وقد يؤدي في بعضها إلى انتقال العدوى للطرف الآخر وللأولاد إذا كان هناك أولاد بعد ذلك.

والأصل في ذلك ما جاء عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: " أيما رجل تزوج امرأة وبها جنون، أو جذام، أو برص، فمسها فلها صداقها كاملا وذلك لزوجها غرم على وليها"(48)

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة العلمية المتواضعة أصل إلى النتائج الآتية:

1- إن التعريف بالزواج وأهميته، وما يترتب عليه من الحقوق والواجبات، ومعرفة الطلاق ومشاكله، يكون له الأثر الطيب على ا لمتزوجين، ومن هم مقبلون عليه بعد ذلك.
2- الاختيار السليم ينتج عنه علاقة زوجية قوية وآثاراً إيجابية على جميع أفراد الأسرة مع مرور الزمن.
3- الاختيار الخاطئ يترتب عليه زواجاً غير متكافئ، وعلاقة زوجية ضعيفة، وآثار سلبية على الجميع.
4- من النادر أن يكون شريك الحياة متكامل الأوصاف التي يحلم بها الجميع من مال، وجمال، وحسب ونسب، وجاه وسلطان وتعليم، وإنما هي أمور نسبية.
5- الأساس الأول للاختيار السليم التدين ومكارم الأخلاق.
6- ضرورة تقوية الوازع الديني لدى الشباب تفاديا من الوقوع في المزالق والانحرافات.
7- الصدق، والصبر والتسامح، والملاطفة من أهم الصفات والركائز لاستمرار الحياة الزوجية.
8- ألا يتفرد الأبوان بقرار اختيار الزوجة لابنهما، أو اختيار الزوج لابنتهما، لأن الأبناء بعد زواجهم هم الذين سيتأثرون بالعلاقة الزوجية سلباً أو إيجاباً.
9- الاستشارة والبحث والتقصي أمور ضرورية وصولاً إلى الاختيار السليم.

10- تكثيف الجهود من الجميع ، وذلك بإعداد البرامج الهادفة المتنوعة من خلال إلقاء المحاضرات العامة وإقامة الندوات والدروس العلمية لنشر التوعية الأسرية، وإبرازها من خلال وسائل الإعلام المختلفة. يجعل أمر الزواج واضح المعالم والمسؤوليات ويساعد على الاستقرار.

الهوامش والمصادر

(1) صحيح مسلم 50/10 رقم الحديث 1466 باب استحباب ذات الدين، دار التقوى.
(2) سنن ابن ماجه 73/2 حديث رقم 1967 باب الأكفاء، دار المعرفة، ط4 ، 2006م
(3) مجلة الأزهر ص740.مجمع البحوث الإسلامية، العدد يونيو، 2004م.
(4) لماذا تنهار الأسرة الإماراتية ص30، خليفة محمد خليفة، ندوة الثقافة والعلوم، 2007م.
(5) فقه السنة 307/2، السيد سابق، الفتح للإعلام العربي، الطبعة الثانية 1999م.
(6 أحكام الزواج والطلاق ص159،، الهادي سريط، الطبعة الأولى 2008م جامعة السابع من أبريل.
(7) موسوعة الأسرة 188/1-236.تحت رعاية الاسلام، عطية صقر، مكتبة وهبة، الطبعة الاولى، الطبعة الاولى 2003م.
(8) سنن الدارقطني 155/2،علي الدارقطني، دار الفكر، 1994م.
(9) سنن ابن ماجه 419/2.حديث رقم (1865)باب النظر إلى المرأة.بشرح السندي، ابن ماجة، دار المعرفة، الطبعة الرابعة 2006م
(10) سنن أبي داود 235/2.حديث رقم(2082) باب في الرجل ينظر إلى المرأة.ابي داود، دار الحديث 1988م.
(11) إحياء علوم الدين، أبي حامد الغزالي، 41/2، دار المعرفة.
(12) الأحكام الشرعية ص246،زكي الدين شعبان، منشورات جامعة قاريونس، الطبعة الرابعة 1978م.
(13) نيل الأوطار شرح منتقى الاخبار، محمد بن علي الشوكاني 491/6، دار الحديث، الطبعة الاولى 2000م.
(14) شخصية المرأة المسلمة محمد علي الهاشمي ص150.، مكتبة الملك فهد، الطبعة الاولى.

(15)) فتح الباري شرح صحيح البخاري 481/6. حديث رقم(3383) باب لقد كان لكم في يوسف وإخوتة، ابن حجر العسقلاني، دار الريان، الطبعة الثالثة.
(16)) الفقه الإسلامي وأدلته، 6748/9. أحكام الزواج والطلاق، ص156.وهبة الزحيلي، دار الفكر، الطبعة الرابعة 2004م
(17)) تحفة الأحوذي 538/3. حديث رقم (1085) باب ما جاء إذا جاءكم من ترضون دينه.محمد بن عبد الرحمن المباركفوري، دار الحديث، الطبعة الاولى 2011م.
(18) موسوعة الاسرة 192/1.
(19) فقه الاسرة 307/2.
(20) نفس المرجع 2/ 193.
(21) موسوعة الاسرة 193/1.
(22) فتح الباري شرح البخاري 481/6. حديث رقم (3383)باب لقد كان لكم في يوسف وإخوته
(23) سنن ابن ماجه 474/2. حديث رقم (1968) باب الاكتفاء.
(24) لماذا تنهار الاسرة الامارتية ص 103.
(25) نفس المرجع ص 103.
(26) الفقه الاسلامي وأدلته، 674/9، أحكام الزواج والطلاق، ص 156.
(27) الموطأ 605/1.
(28) نفس المرجع 605/1.
(29) صحيح مسلم 50/10، حديث رقم (1466)، باب استحباب نكاح ذات الدين. فتح الباري شرح صحيح البخاري 35/9، حديث رقم (5089) باب الاكتفاء في الدين.
(30) الاسرة أحكام وأدلة ص 14.
(31) سنن ابن ماجه 414/2، حديث رقم (1857) باب فضل النساء.
(32) سورة النساء، الاية 34.
(33) شخصية المرأة المسلمة ص 150.

(34) صحيح مسلم 55/10، حديث رقم (1467) باب خير متاع الدنيا المرأة الصالحة.
(35) فقه السنة 307/2.
(36) تحفة الاحوذي 538/3، حديث رقم (1085) باب ما جاء إذا جاءكم من ترضون دينه.
(37) إحياء علوم الدين 41/2.
(38) سنن ابن ماجه 415/2، حديث رقم (1859) باب تزويج ذات الدين.
(39) شخصية المرأة المسلمة ص 150.
(40) الاسرة أحكام وأدلة ص 73.
(41) صحيح مسلم 87/10، حديث رقم (1480) باب المطلقة ثلاث لا نفقة لها.
(42) إحياء علوم الدين 41/2.
(43) سنن أبي داود 238/2، حديث (2096) باب في البكر يزوجها أبوها.
(44) موسوعة الأسرة 195/1.
(45) نفس المرجع 195/1.
(46) موسوعة الأسرة 205/1.
(47) الموطأ بشرح الباجي، للقاضي أبوالوليد الباجي، 31/5، تحقيق محمد عبد القادر، دار الكتب العلمية، الطبعة الاولى.
(48) اعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم الجوزية، 30/4، دار الحديث.

ظاهرة الترادف اللغوي في اللغة

د. شعبان عمارة ضو الحريزي
كلية اللغات - جامعة طرابلس

الترادف لغةً واصطلاحاً:

لفظ الترادف في اللغة أصل له دلالات متعددة ومختلفة لعل ما يعنينا منها هنا هي دلالته على التتابع، أي تتابع شيء خلف شيء آخر.

يُقال: " رَدِف الرجل وأردفه، أي: ركب خلفه، وارتدفه خلفه على الدابة. ورديفُك الذي يُرادفك والجمع رُدَفاء ورُدافى كالفرادى جمع فريد. يُقال: جاء القوم رُدافى أي بعضهم يتبع بعد؛ وهذا أمر ليس له ردِف، أي: ليس له تبعة"[1].

وبـهذا المعنى فُسِّر قوله تعالـــى: " إذ تستغيثون ربَّكم فاستجاب لكم أنِّي ممدكم بألفٍ من الملائكة مُردفين "[2]. أي متتابعين يأتون فرقة بعد فرقة[3].

أما الترادف في اصطلاح اللغويين القدامى فهم يجمعون على أنه اشتراك لفظين أو أكثر في معنى واحد، أو هو: توالي الالفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد، أي: إطلاق عدة كلمات على معنى واحد، كالأسد والسبع والليث وأسامة، والحسام والسيف والمهند واليماني، والعسل والضرب والضريب والشوب والذؤب والشهد.

فهذه الألفاظ ، ونحوها وإنْ تعددت أشكالها فدلالاتها واحدة[4]. وإن كان القدامى متفقين على اختلاف مذاهبهم على أن الترادف ألفاظ متعددة لها دلالة واحدة فإن المحدثين متفقون معهم على هذا الرأي أيضا إلى درجة أنهم عدّوا الألفاظ المترادفة معنى واحداً بحيث يمكن استبدال أي منها في مختلف السياقات، كما ذهب إلى ذلك أولمان الذي نصَّ على أن الترادف:-"ألفاظ متحدة المعنى وقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق "[5].

والألفاظ المترادفة عند باطر: " نفس المعنى من وجهة نظر صانعي القواميس مترادفة أو مرادفات لبعضها بعضاً "[6]. والمترادفات عند جون لاينز واحدة

أيضاً بحيث " يكون للجملتين اللتين تنجمان عن استبدال أي واحد منها بالآخر نفس المعنى "[7].

وأعطى الدكتور إبراهيم أنيس المتكلم الحرية في استعمال كلمتين أو أكثر في معنى واحد يختار هذه حيناً وتلك حيناً أخر، إلى درجة أن المتكلم لا يكاد يشعر بفرق بينها إلا بمقدار ما يسمح به القول[8].

ولعل آراءهم هذه ناتجة عن نظرتهم إلى ظاهرة الترداف في لغة غير العربية، ويمكن تطبيق هذه النظرية على أي لغة أخرى غير العربية على أن من العرب القدماء من ينبه إلى وجود فروق دلالية بين الألفاظ المترادفة، وألفوا كتباً مستقلة في ذلك بحيث إنهم نصُّوا على أن كل كلمة تعطي مدلولا مختلفاً خاصة في السياق الذي هي فيه بحيث لا يمكن استبدالها بلفظة أخرى تؤدي الغرض نفسه، فمنهم من يرون أن لفظة (جاء) تؤدي معنى لا تؤديه لفظة (أتى)، ولفظة (الشك) غير لفظة (الريب)، ولفظة (العلم)غير لفظة (المعرفة) ومعنى لفظة (الهبة) غير معنى لفظة (العطاء) ... إلخ.

نشأة الترادف في الدراسات اللغوية:

عند النظر في اللغة بالاستطاعة القول بأن فكرة الترادف تعد من الظواهر اللغوية القديمة التي تنبه إليها العلماء وبكَّروا في الإشارة إليها[9].

ولعل في حديث سيبويه (ت180هـ) – رحمه الله تعالى – عن الألفاظ في اللغة العربية وتقسيماتها إشارات واضحة إلى وجود ظاهرة الترادف في اللغة مما يجعل هذا الحديث لإمام النحاة من أقدم النصوص التي وصلت إلينا إن لم يكن أقدمها على الإطلاق، وذلك في معرض حديثه في باب اللفظ للمعاني حين قال:" اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين ... فاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، هو نحو: جلس وذهب، واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق "[10].

وهذه الإشارة تناقلها كثيرٌ من العلماء والدارسين من بعده بشيء من التصرف والزيادة والشرح[11].

فكما أسلفنا أن العلماء انتبهوا إلى نص سيبويه هذا واهتموا به متوسعين في ذلك، فهذا المبرد – رحمه الله تعالى – يفرد كتابا في ظاهرة الترادف وسمه بـ " ما اتفق لفظه واختلف معناه "، جاء فيه: " من كلام العرب ... اختلاف اللفظين والمعنى واحد، كقولك: ظننتُ وحسبتُ، وقعدتُ وجلستُ، وساعد وذراع "[12].

وجاء بعده الأنباري الذي تابعه في ذلك، حين قال: " إن من كلام العرب: أنْ يقع اللفظان المختلفان على المعنى الواحد، كقولك: البر والحنطة، وجلس وقعد، وذهب ومضى "[13].

وعلّل قطرب وجود هذه الظاهرة بين حنايا اللغة في قوله: " إنما وقعت العرب اللفظين على المعنى الواحد ليدلوا على اتساعهم في كلامهم، كما زاحفوا في أجزاء الشعر ليدولوا على أن الكلام واسع عندهم... "[14].

وهذا الأصمعي (ت216هـ) يضع كتاباً عن ظاهرة الترادف سمَّاه " ما اختلفت ألفاظه واتفقت معانيه " أورد فيه كثيراً الألفاظ المترادفة[15].

ويعدُّ أبو عبيد القاسم بن سلام (ت224هـ) من القدامى الذين ظهرت فكرة الترادف في تصانيفهم بصورة واضحة، فـقد تمثلت عنده بما سمَّاه " كتاب الأسماء المختلفة للشيء الواحد " وهو أحد الكتب التي اشتملها كتاب " الغريب المصنف "، فقد ذكر كثيراً من الألفاظ المختلفة الدالة على معنى واحد تحت هذا العنوان[16].

ولعله من المهم هنا أن نشير إلى أن مصطلح الترادف قد جاء متأخراً بعض الشيء، فلم تطلق هذه التسمية على هذه الظاهرة إلا بعد أن اتضحت معالمها وصارت من المواضيع اللغوية التي يعرض لها العلماء في مصنفاتهم. ولا أدل على ذلك من أن مصطلح الترادف لم يرد في مصنفات العلماء الأقدمين ولم يكن معروفاً لديهم آنذاك مع ملاحظتهم لفكرة الترادف وتمثلها في أقوالهم ومصنفاتهم، وفيما يبدو أن هذا المصطلح اللغوي لم يُعرف إلا في القرن الثالث الهجري، أما قبل هذا فلم يُعثر له على ذكر عند علماء تلك الحقبة من الزمن ولعل أقدم نصٍّ لغوي وصل إلينا ورد في هذا المصطلح وذُكر فيه صراحة

كان لثعلب (ت291هـ) في معرض حديثه الذي أنكر فيه وجود ظاهرة الترادف في اللغة[17].

فقد نقل ذلك السيوطي في مزهره، حين قال: " ذهب بعض الناس إلى انكار الترادف في اللغة العربية، وزعم أن كل ما يُظن من المترادفات فهو من المتباينات التي تتباين في الصفات ... وقد اختار هذا المذهب أبو الحسن أحمد بن فارس في كتابه الذي ألفه في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها ونقله عن شيخه أبي العباس ثعلب "[18].

ومما يؤكد كلام السيوطي هذا ويعزز صحته إشارة ابن فارس نفسه إلى مذهب شيخه أبي العباس ثعلب بشأن هذه الظاهرة اللغوية، واعترافه بالتعويل عليها[19].

أما في القرن الرابع فهذا الرماني (ت384هـ) – رحمه الله تعالى – قد صنَّف كتاباً في هذه الظاهرة وسمه بـــ " الألفاظ المترادفة "[20].

وظلَّ التأليف في الترداف مستمراً إلى يومنا هذا حيث يحاول كل باحث جاهداً إضفاء المزيد على آراء من سبقوه في هذا الصدد اثباتاً أو انكاراً توضيحاً أوتفسيراً.

وخلاصة الكلام أن ظاهرة الترادف كانت من جملة الظواهر اللغوية الأولى التي تنبه إليها العلماء والدارسون العرب في وقت مبكر نتيجة ملاحظاتهم للواقع اللغوي، وأن هذه الظاهرة لم تكن غريبة على الحس اللغوي العام، وقد اتضحت عندهم بعد تدوين مفردات اللغة ومحاولة تصنيفها ودراستها[21].

أسباب حدوث الترادف:

لظهور أي ظاهرة لغوية على المسرح اللغوي لابد من توافر أسباب وعوامل كثيرة تؤدي حتماً إلى تجسيدها في الواقع اللغوي، وظاهرة الترادف اللغوي ليست بدعاً عن ذلك بحيث كان لها عواملها وأسبابها التي أحدثتها وأدت إلى توسعها بشكل كبير توسعاً جعل العلماء يهتمون أيما اهتمام بها وحفزهم إلى دراستها والوقوف على حقيقتها وأسبابها، وفيما يلي أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى نشوء ظاهرة الترادف:

1- تعدد أسماء الشيء الواحد في اللهجات العربية:

اجمــع علماء اللغة العربية علـــى أن من أسباب نشوء الترادف هو تعدد اللهجات العربية إذ " قد توضع الألفاظ المتعددة لدى المجتمعات المختلفة لمعنى واحد فينشأ الترادف بينها، وياتي بعد ذلك ارباب المعجمات فيتتبعون هذه المجتمعات ذات اللغة الواحدة لتسجيل ما يعثرون عليه من المواد اللغوية وتنسيقها، فيجـــدون فيها هذه الألفــاظ مشتركة أو مترادفة "[22].

وعلى ذلك شواهد تاريخية كثيرة منها: السكين في لغة عامة العــرب والدية في لغة قبيلة " دوسن "[23].

ويرى الدكتور إبراهيم أنيس أن هذا الضرب من الألفاظ هو الحري بأن يُطلق عليه لفظ " الترادف "[24].

2- تعدد الصفات للشيء الواحد:

وذلك بأن يكون للشيء الواحد في الأصل اسم واحد ثم يوصف بعد ذلك بعدة صفات مختلفة دالة عليه، ومع مرور الزمن نجد أن تلك الصفات تُعدُّ أسماءً له نتيجة لكثرة الاستعمال وطول الزمن إذ ينسى المتحدثون ما وضعت له تلك الألفاظ في البدء، وهو الوصف، مثل: الأسد وصفاته، والسيف وصفاته[25].

3- العناية بالألفاظ وموسيقاها:

يقول أولمان أستيفن: " اللغة العربية مملؤة بالأمثلة التي يكثر فيها حشد المترادفات دون سبب ظاهر اللهمَّ إلا الرغبة في اظهار البراعة اللفظية والتأنق في الأسلوب "[26].

وهذا ما يظهر في قول الجاحظ عندما يصف الكتاب ويتحدث في حقه: " والكتاب هو الجليس الذي لا يطريك والصديق الذي لا يقليك والرفيق الذي لا يملُّك ... والصاحب الذي لا يريد استخراج ما عندك بالملق ولا يعاملك بالمكر "[27].

4- الاقتراض:

وهو على ضربين: الضرب الأول، الاقتراض الخارجي من اللغات الأجنبية التي جاورت العربية واتصل العرب بأهلها على أي شكل من الأشكال كالتجارة أو السياحة ... إلخ.

فقد اقترضت العربية من الفارسية عديد الألفاظ منها: " الدمسق والأستبرق والبخت؛ ومن الرومية، على سبيل المثال لا الحصر: القسطاس وهو الميزان ويعبر به عن العدالة، قال تعالى: (وزنوا بالقسطاس المستقيم)[28] كما اقترضت منها أيضا "الكانونين"، وهما الشهران العربيان المعروفان والاقتراض ظاهرة لغوية عامة لا تكاد تخلو لغة من لغات العالم قديما وحديثا منها، ولا شك بأن المتتبع لهذا الاقتراض يصل في نهاية المطاف إلى قناعة راسخة بالدور الفاعل الذي يؤديه الاقتراض في اثراء اللغة بالألفاظ المترادفة[29].

أما الضرب الثاني، فهو الاقتراض الداخلي وهو اقتراض العربية من العربية،أو اقتراض قبيلة من قبيلة أخرى ألفاظاً بعينها، وذلك يأتي من طرق مختلفة، منها: الهجرات أو الغزو أو الاحتكاك بين القبائل فيصير للمعنى الواحد أكثر من كلمة واحدة. وقد تكون الكلمة المقترضة من قبيلة أخرى أكثر خفة وسلاسة في ايقاعها، فتغدوا لها قيمة أسمى ومكانة أرقى في الاستعمال لدى المقترضين.[30].

وقد اجمع الرواة على أن قبيلة قريش كانت تتخير من لهجات العرب في المواسم الأدبية والدينية وكذلك التجارية ما خفَّ على اللسان، وحسُنَ في الاسماع، حتى لطفُت لهجتهم وجاد أُسلوبهم.[31].

ومهما يكن من أمر، فإن الترادف بين الألفاظ في أية لغة، ومنها العربية يتيح الفرصة للانتقاء واستعمال اللفظ المناسب في المقام المناسب من الكلام، وبحسب مقتضى الحال والظروف المحيطة بالمتحدث.[32].

الترادف بين الإنكار والتأييد:

ذهب قدامى علماء العرب في دراسة هذه الظاهرة اللغوية الدلالية مذاهب عديدة، فقد انكر وجودها في اللغة فريقٌ منهم، وأقره فريقٌ أخر؛ ولأن الإنكار هو الذي يوجب الإثبات والتأييد فلابد من نتناول بالحديث المنكرين لوجود ظاهرة الترادف في اللغة أولا.

ولعل اول ما وصل إلينا من إشارات إلى الإنكار هذا هو ما حكاه أبو العباس ثعلب عن شيخه ابن الإعرابي (ت231هـ)، حين قال في هذا الصدد: " كل

حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد في كل واحد منها معنى ليس في صاحبه ... "[33].

وانتصر لرأيه هذا تلميذه ثعلب الذي زعم أن: " كل ما يُظن من المترادفات فهو من المتباينات التي تتباين بالصفات، كما في الإنسان والبشر، فإن الأول موضوع له باعتبار النسيان، أو باعتبار أنه يؤنس، والثاني باعتبار أنه بادئ البشرة "[34].

كما ذهب أبو بكر بن الأنباري مذهب ابن الإعرابي وتلميذه ثعلب في انكار الترادف محاولا التماس فروق دلالية بين الألفاظ التي يتوهم أن معناها واحدٌ[35].

ويرى ابن فارس أن الشيء يُسمَّى بالأسماء المختلفة، وما بعده من الألقاب صفات، حين قال: " الاسم واحد هو السيف وما بعده من الألقاب صفات وكذلك الأفعال، نحو: مضى وذهب وانطلق وقعد وجلس ورقد ونام وهجع ... ففي كل منها ما ليس في سواها وهو مذهب شيخنا أبي العباس بن يحيى بن ثعلب "[36].

وذهب ابن درستويه في انكاره لوجود ظاهرة الترادف في اللغة إلى أنه لا يكون اسمان أو لفظان بمعنى واحد " إلا أن يجيء ذلك في لغتين مختلفتين فأما من لغة واحدة فمحال أن يختلف اللفظان والمعنى واحد كما يظن كثير من النحويين واللغويين ... "[37].

ولعل موقف ابن درستويه المتحمس هذا من انكار وجود الترادف في اللغة يعيد إلى أذهان الباحثين والدارسين موقفه المتشدد من انكار الأضداد وتصنيفه لكتابٍ وسمه بـ " إبطال الأضداد " حاول أن يرجع فيه المعنيين المتضادين إلى معنى عام، فهو يرى أن التضاد ما هو إلا تعمية وابهام في اللغة، فموقفه من الترادف شبيه بذلك الموقف.

ويعدُّ أبو هلال العسكري من أشد المتحمسين لفكرة انكار وجود ظاهرة الترادف في اللغة ولا أدلَّ على ذلك من أنه قد وضع كتاباً ضخماً وسمه بـ "الفروق اللغوية " وصرَّح في مقدمة كتابه هذا بإنكاره الصريح للترادف[38].

وحاول في هذا الكتاب أن يلتمس فروقاً دلالية دقيقة بين الألفاظ التي قيل أنها

تدل على معانٍ واحدة إلا أنه تكلف في بعض المواضع في ايجاد فروق دلالية كما أنه في كثير من المفردات لم يعتمد على نصوص فصيحة تؤكد حقيقة ما ذهب إليه.

وقد حاول الراغب الأصفهاني تنزيه القرآن الكريم عن الترادف، فأشار في مقدمة كتابه الموسوم بـ " المفردات في غريب القرآن "، حين قال: " فبذلك يعرف اختصاص كل نبر بلفظ من الألفاظ المترادفة دون غيره من أخواته نحو: ذكره القلب مرة، والفؤاد مرة، والصدر مرة. ونحو ذلك مما يعده من لا يحق الحق ويبطل الباطل أنه بابٌ واحد "[39].

ولعله قد أتينا في هذه العجالة على مجمل آراء العلماء اللغويين القدامى الذين انكروا وجود ظاهرة الترادف بين حنايا اللغة العربية.

والحقيقة أن ما يمكن أن يُساق من شواهد على وجود الترادف في اللغة العربية كثيرة ولعلَّ الإحاطة بهذه الشواهد هو أمر بعيد المنال، فتتبع المعاجم اللغوية وكتب التفسير ومصنفات الشروح اللغوية الشعرية منها والنثرية يفضي بنا في نهاية المطاف إلى الاقتناع بأنها قد قامت على أساس الترادف في تفسيرها ولعل انكاره على وجه الإطلاق يعدُّ تعامياً عن هذا الجهد الجبار وإغماض العيون عما هو ماثلٌ للعيان.

ولعله من الصائب بعدما عُرضت آراء المنكرين لوجود ظاهرة الترادف في اللغة العربية الذين اعتمدوا في انكارهم له على قول ابن الإعرابي مثلما رأينا سالفا، كما أنهم توسعوا في الاحتجاج لمذهبهم وتقديم الأدلة التي تثبت – عندهم - صحة ما ذهبوا إليه. أنْ نعرض بشـــيء من الحديث الموجز إلى بعضٍ مـــن أشـــهر اللغـــوين القائلين بوجود هذه الظاهرة في اللغة العربية، فابن خالويه (ت370هـ)، يعدُّ أول هؤلاء وأبو بكر الزبيدي (ت379هـ) والرماني (384هـ)، وابن جني (ت392هـ)، والباقلاني (ت403ه) وابن سيدة (ت458هـ)، وحمزة الأصفهاني (460هـ)، والفيروزابادي (817هـ) والسيوطي (ت911هـ)، وغيرهم كثير[40].

والواقع، فإن هؤلاء العلماء الأجلاء قد استدلوا على مذهبهم المؤيد هذا بأدلة عقلية تعزز القول بوقوع هذه الظاهرة في اللغة فعلا، كما أوردوا أدلةً نقلية استندت إلى ما جاء في كلام العرب من ألفاظ مختلفة بمعنى واحد.

الترادف عند المحدثين:

بالنظر إلى ما لدى المحدثين من آراء حول هذه الظاهرة ندرك جليا أنهم قد اختلفوا مع من سبقهم من العلماء القدامى، لعل في هذا ما يمثل أهمية بالغة يمكن على أساسها المضي قدماً في استعراض آراء هؤلاء المحدثين وتساعد في ادراك مدى تطور هذه الظاهرة وما صارت إليه من اختلاف بين القدامى والمحدثين، بحيث صار " يميز كثيرٌ من المحدثين بين نوعين مختلفين من الترادف هما: الترادف الكامل أو التام أو المطلق، وذلك حين يتطابق اللفظان تمام المطابقة في الدلالة على المعنى الواحد ولا يشعر أبناء اللغة بأي فرق بينهما؛ ولذا فهم يبادلون بحرية بينها في كل السياقات.

وشبه الترادف أو التشابه أو التقارب أو التداخل، وذلك حين يتقارب اللفظان ويمكن استبدالهما في بعض السياقات ويتعذر استبدالهما في سياقات أخرى"[41].

ويختلف مفهوم الترادف الكامل من لغوي إلى أخر حسب المنهج الذي اتبعه في تعريف المعنى ونوع المعنى الذي يتحدث عنه.

ويمكن هنا أن نعرض بعضاً من التعريفات الكثيرة للترادف، وما استوجبه اللغويون من وضع رأوا أن يتوفر في الألفاظ ليتحقق فيها الترادف، فيما يأتي:

1- " أن يكونا مترادفين في لغة ما إذا أمكن تناولهما في أي جملة في هذه اللغة دون تغيير القيمة الحقيقية لهذه الجملة "[42].

2- " الكلمات المترادفة هـــي الكلمات التي تنتمي إلـــى نفس النوع الكلامي (أسماء، أفعال) ويمكن أن تتبادل في المـــوقع دون تغيير المعنى أو التركيب النحـــوي للجملة "[43].

3- " يتحقق الترادف عند أصحاب النظرية التصورية إذا كان التعبيران يدلان على نفس الفكرة العقلية أو الصورة "[44].

4- " يتحقق الترادف عند أصحاب النظرية الإنسانية إذا كان التعبيران يستعملان مع نفس الشيء بنفس الكيفية "[45].

5- " يتحقق الترادف عند أصحاب النظرية السلوكية إذا كان التعبيران متماثلين عن طريق اتصال كل منهما بنفس المثير والاستجابة "[46].

ونلحظ مما سبق من الحديث أن المحدثين لم يختلفوا فيما يخص النوع الثاني من الترادف أو ما اصطلحوا عليه بـ " شبه الترادف " – حسب تقسيمهم – ولكنهم انقسموا إلى فريقين بشأن النوع الأول من الترادف أو ما اصطلحوا عليه بالترادف التام، ففريق ينكرون حدوث هذا الظاهرة في اللغة وهم الأغلبية نذكر منهم:

1-بلومفيلد حيث قال: " إننا ندعي أن كل كلمة من كلمات الترادف تؤدي معنى ثابتاً مختلفاً عن الأخر وما دامت الكلمات مختلفة صوتياً، فلابد أن تكون معانيها مختلفة كذلك "[47].

ولقد وضَّح هذا الرأي هاريس فيما بعد إذ يقول: " أنه في إطار اللغة الواحدة لا يوجد ترادف، فالاختلاف الصوتي لابد أن يصحبه اختلاف في المعنى، فكل كلمة من الكلمات تختلف عن الأخرى في بعض ملامح المعنى الأساسية أو الإضافية "[48].

2- ويقول ف ه جورج: " لو كانت كلمتان مترادفتان في جميع النواحي لما كان هناك سبب في وجود الكلمتين معاً[49].

فهم إذن مجمعون على أنه لا يوجد ترادف كامل في اللغة، فإذا اختلف لفظان صوتياً فلابد أن يختلفا دلالياً، فاللفظان متقاربان دلالياً ولكنهما ليسا متطابقين ولذا لا يمكن تبادلهما بصورة كاملة، ولكن قد يكون هناك عدد من المفردات المتشابهة إلى حد كبير في المعنى، ويمكن تبادلهما بصورة جزئية إذ لا يوجد لفظان يمكن أن يحل أحدهما محل الأخر دون تغيير الدلالة الحقيقية "[50].

وتعدد الباحثون العرب المحدثون المنكرون لحدوث الترادف التام في اللغة نذكر منهم هنا الدكتور كمال محمد بشر، حيث قال: " يمكن لنا أن ننظر في الترادف، فمن الجائز جداً أن تتفق كلمتان أو أكثر في المعنى وقد لا ندرك الفرق بينهما "[51].

ونذكر أيضا الباحث محمد أكرم شودري في بحثٍ صغيرٍ وسمه بـ " هل يقع الترادف في القرآن الكريم؟ "، فهو يرى أنه لا ترادف بين الكلمات التي يُشكُّ أنها من الترادف، ثم تناول عديد الألفاظ التي وردت في القرآن يُزعم– حسب رأيه - أن ترادفاً قد حصل بينها، وهي: ريب وشك، الباري والخالق، عقل ولب، حلم ورؤيا، جاء وأتى[52].

رأي العلماء المحدثين المثبتين للترادف:

عند النظر في آراء اللغويين المحدثين المؤدين للرأي القائل بوجود ظاهرة الترادف في اللغة نجد أنهم لم يقفوا عند الاثبات فحسب، بل أنهم حاولوا وضع شروط لا بد من توفرها في الألفاظ ليتحقق فيها الترادف، ولم ينته الأمـر عندهم لهذا الحد بل أنـــــهم اختلفوا فيما بينهم – وإن اتفقوا كما أسلفنا على سن شروط لحدوثه – في ماهية هذه الشروط من جوانب عديدة، في عددها وكذلك نوعها، كما اختلفوا فيها حتى انقسموا حول هذه الشروط بين متشددٍ ومتساهلٍ، وبذلك صار منهم المتشددون الذين يقولون بندرة حدوث هذه الظاهرة ويضيِّقون الخناق على ما يمكن أن يعدُّ من الترادف بأن يكثروا من وضع الشروط اللازمة لحدوثه.

ومنهم أيضا من كان متساهلًا يرى أن وجود هذه الظاهرة أمرٌ لا مناص من الاعتراف به، ولا سبيل إلى انكاره وما يقدم على انكاره في نظره إلا متعام. ولا تخرج عنده بعض الألفاظ من دائرة الترادف إلا تلك التي لم تتوفر فيها أدنى الشروط. ويمكن هنا استعراض بعضٍ من آراء أولئك المتشددين منهم والمتساهلين.

فهذا أولمان الذي يعدُّ من المتشددين في تعامله مع ما هو من الترادف، ندرك ذلك عندما نعرض إلى موقفه ونعرف أنه قال:- " أنه يكاد يكون بديهياً أن الترادف الكامل غير موجود أو نادرٌ جداً؛ لأنه ترف لا يمكن للغة أن تقدمه بسهولة "[53].

ويستثنى أولمان من ذلك بعض الألفاظ التي يمكن أن تحل إحداها محل الأخرى في أي سياق من غير فرق على الإطلاق وهذه الكلمات هي التي يمكن أن تعدُّ مترادفة فقط[54].

ولتحقيق الترادف يضع الدكتور إبراهيم أنيس شروطاً أربعة يراها ضرورية في الألفاظ ليتحقق الترادف:

أ- الاتفاق التام في المعنى بين الكلمتين المترادفتين في ذهن المتلقي في أقل تقدير[54].

ب- الاتحاد في البيئة اللغوية بأن يكون الكلمتان تنتميان إلى لهجة واحدة أو مجموعة منسجمة من اللهجات ويجب ن ى نتلمس الترادف من لهجات التعرب المتباينة[55].

ج- الاتحاد في العصر، فالمحدثون حين ينظرون إلى الترادفات ينظرون إليها في عصر خاص وزمن معين، فإذا بُحثَ عن الترادف يجب أن لا نتلمسه مثلا في شعر شاعر من الجاهليين ثم نقيد كلماته بكلمات وردت في نقش قديم يرجع إلى العصور المسيحية مثلا[56].

د- ألا يكون أحد اللفظين نتيجة تطور صوتي للفظ الأخر، فعندما نقارن مثلا بين " الحبل والجفل" بمعنى النحل، نلحظ أن إحدى الكلمتين يمكن أن تعتبر أصل والأخرى، تطوراً صوتياً لها[57].

يضيف الدكتور إبراهيم أنيس قائلًا: " فإذا طُبِّقت هذه الشروط على اللغة العربية اتضح لنا أن الترادف لا يكاد يوجد في العربية القديمة وإنما يمكن أن يتلمس في اللغة النموذجية الأدبية "[58]، وعلى هذه الشروط فهو يؤيد فكرة وجود الترادف في القرآن الكريم منكراً على المفسرين مغالاتهم في إيجاد فروق دلالية بين الألفاظ التي رأى أنها مترادفة فيه ثم ساق على ذلك آيات كثيرة تؤكد صحة ما ذهب إليه[59].

وتابع الدكتور أحمد مختار عمر اللغويين الغربيين في تقسيمهم للترادف إلى ترادف تام وشبه تام وينكر الأول ويقر الثاني، وذلك حين قال: " إننا إذا أردنا بالترادف التطابق التام الذي يسمح بالتبادل بين اللفظين في جميع السياقات دون أن يوجد فرق بين اللفظين في جميع أشكال المعنى الأساسي والإضافي والأسلوبي والنفسي والإيحائي، ونظرنا إلى اللفظ في داخل اللغة الواحدة، وفي مستوى لغوي واحد، وخلال فترة زمنية واحدة، وبين أبناء الجماعة اللغوية

الواحدة، فالترادف غير موجود على الإطلاق. إلا أنه أقر بإمكانية وقوع النوع الثاني من الترادف في اللغة[60].

ومن المؤيدين للترادف المتساهلين في وقوع الترادف في اللغة محمد المبارك الذي علّل نشأته بتطور الصفات إلى أسماء ثم باستعمال هذه الصفات محل الأسماء في العربية وغيرها من اللغات[61].

ويذهب الدكتور رمضان عبد التواب إلى إثبات وقوع الترادف إذ يقول: "ورغم ما يوجد بين لفظة مترادفة وأخرى من فرق أحياناً فإننا لا يصح أن ننكر الترادف مع من أنكره "[62].

ومن المؤيدين لوجود الترادف في اللغة حاكم مالك لعيبي الذي عزا وجوده إلى التطور الدلالي ورأى أن الترادف حقيقة موجودة في اللغة لا يمكن إنكارها[63].

وبعد هذا العرض المتواضع لكلام اللغويين قدامى ومحدثين الذين أقروا بوجود ظاهرة الترادف في اللغة المثبتين له الذين سلّموا بذلك عندما لاحظوا أمثلة منه بحنايا الألفاظ فبحثوا فيه مفسرين ومعلّلين؛ أما أولئك الذين أنكروه ولم يعترفوا بوجوده فتأوَّلوا كلَّ ما اعتبره مؤيدوا وجوده في اللغة وفسروه بما لا يفضي لوجوده. بعد هذا كله لا مناص من الاعتراف بأن مسألة وجود الترادف هذه مسألة شائكة ومعقدة ولم يجتمع اللغويون حولها قط.

الخاتمة:

قد أوصلنا هذا العمل المتواضع إلى بعض النتائج نسوقها فيما يأتي:

1- أنَّ سيبويه لم يستعمل مصطلح " الترادف اللفظي " ولم يفرق في الاختلاف في معنى اللفظ الواحد بينما إذا كان يفضي هذا الاختلاف إلى التضاد أو إلى مجرد التباين، وتابعه في ذلك بعض الذين تناولوا هذه الظاهرة فمنهم على سبيل المثال الأصوليون.

2- إن التفاوت بين اللغويين وغيرهم ممن عرَّفوا الترادف اللفظي ودرسوا مفهومه في ايجاد تعريف محدد له لا يعني ذلك وجود اختلاف جوهري بين تعريفاتهم، وإنما تفسير ذلك التفاوت راجع لمحاولاتهم وضع الحد الجامع المانع لهذه الظاهرة.

3- افترق العلماء القدامى في وجود هذه الظاهرة من عدمه، فمنهم من قال به وأقرَّه، ومنهم أنكر ذلك مع اعترافه بالنزر اليسير.
4- إن المحدثين من اللغويين لم يكن لديهم مجالٌ يتناولون من خلاله ظاهرة الترادف اللفظي من حيث وجودها في اللغة من عدمه، وإنما وجدوا ألفاظاً كثيرة تؤدي كل مجموعة منها معنى واحداً تقريباً حتى تشكلت هذه الظاهرة، فلم يجدوا بدّا من دراستها وتفسيرها ومعرفة أسباب انبعاثها.
5- من العلماء من ركزوا على أثر عنصري الزمن والبيئة في تشكل هذه الظاهرة، ومنهم من لم يلتفت إليهما؛ ولعل تمسك بعضهم بهذين العنصرين " الزمن والبيئة " قد يؤدي إلى إبعاد ألفاظ كثيرة كان ينبغي ادراجها ضمن ظاهرة الترادف اللفظي وليس هذا فحسب، بل قد يفضي بنا ذلك في نهاية المطاف إلى تضييقها والحد منها وربما انكار وجودها؛ أما الذين لم يتمسكوا بهما فكانوا أكثر اعتدالا في التعامل مع الألفاظ التي تكوِّن هذه الظاهرة، ولم نعرف عليهم إلاَّ واقعيتهم التي أدت حتما إلى الاعتراف بهذا الواقع اللغوي والتعامل معه.
6- إن اللغويين قدامى ومحدثين قد اتفقوا على تعريف مصطلح الترادف رغم ذلك التباين الشكلي في وجهات النظر وفي الأسلوب والتعبير إلاَّ أن اختلافهم في وجود ظاهرة الترادف في اللغة وحدوثها كان أمرٌ واضحاً جلياً بحيث افترقوا من مؤيد مثبت له إلى مضيق معترف بالنزر القليل منه إلى منكر يرى عدم حدوث هذا وبالتالي استحالة وجوده باللغة.

الهوامش:

1- الصحاح للجوهري، مادة: (ردف) ولسان العرب لابن منظور، مادة: (ردف).
2- سورة الأنفال، الآية (9).
3- تفسير الجلالين: ص288.
4- ينظر التعريفات ص210، والمزهر 407/1' والدراسات اللغوية عند العرب ص414.
5- دور الكلمة في اللغة ص97.
6- علم الدلالة ص103.
7- المصدر نفسه ص48.
8- ينظر في اللهجات العربية ص166.
9- ينظر الدراسات اللغوية عند العرب ص414، الترادف في اللغة ص33.
10- الكتاب 8/1،7.
11- الترادف في اللغة ص35.
12- ما اتفق لفظه واختلف معناه ص3،2.
13- الأضداد ص7،6.
14- الأضداد ص7.
15- الترادف في اللغة ص37.
16- المصدر نفسه ص37.
17- الترادف في اللغة ص34.
18- المزهر 3/1،4.
19- الصاحبي ص96.
20- الترادف في اللغة ص34.
21- المصدر نفسه ص46.
22- دور الكلمة ص114.
23- البيان والتبيين 14/1.

24- الاشتراك والترادف ص73.
25- فقه اللغة ص181.
26- في اللهجات العربية ص 139.
27- فقه اللغة ص182.
28- سورة الإسراء، الآية 35.
29- ينظر فقه اللغة ص183، ودور الكلمة ص99.
30- في اللهجات العربية ص143.
31- الاقتراح في علم أصول النحو ص56.
32- فقه اللغة ص185.
33- الأضداد ص7، وينظر المزهر 400/1،399.
34- المزهر 4/1،3.
35- ينظر الأضداد ص8،7، المزهر 4/1.
36- الصاحبي ص65.
37- المصدر نفسه65.
38- تصحيح الفصيح ص333، 334.
39- ينظر الفروق اللغوية ص10، 11.
40- المفردات في غريب القرآن ص4.
41- الترادف في اللغة ص220.
42- علم الدلالة ص220.
43- المصدر نفسه ص223.
44- معجم مقاييس اللغة (دراسة دلالية) ص64.
45- علم الدلالة ص67.
46- المصدر نفسه ص224.
47- المصدر نفسه ص224.
48- المصدر نفسه ص224.
49- المصدر نفسه ص224.
50- المصدر نفسه ص225.

51- المصدر نفسه ص225.
52- دور الكلمة (حاشية المترجم/ كمال بشر ص104).
53- هل يقع الترادف في القرآن الكريم ص79.
54- علم الدلالة ص226.
55- المصدر نفسه ص226.
56- في اللهجات العربية ص167،166.
57- ينظر المصدر نفسه ص166، 167.
58- ينظر المصدر نفسه ص166، 177.
59- ينظر المصدر نفسه ص166، 177.
60- علم الدلالة ص277، 278.
61- فقه اللغة ص199.
62- فصول في فقه اللغة ص315، 316.
63- الترادف في اللغة ص73.

قائمة ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

1- الأضداد لمحمد بن القاسم الأنباري (ت327هـ) تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم (دائرة المطبوعات والنشر/ الكويت) سنة1960م.
2- الاقتراح في علم أصول النحو لجلال الدين السيوطي، تحقيق د. أحمد محمد قاسم ط/1 (مطبعة السعادة/ القاهرة) سنة1976م.
3- البيان والتبيين لأبي عثمان عمر بن بحر الجاحظ (مكتبة الخانجي/ القاهرة) (د/ت).
4- تاج اللغة وصحاح العربية لإسماعيل أحمد بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (دار العلم للملايين/ بيروت) سنة1979م.
5- الترادف في اللغة لحاكم مالك لعيبي (منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الحرية للطباعة والنشر / بغداد) سنة1980م.
6- تصحيح الفصيح لابن درستويه عبد الله بن جعفر (ت347هـ) تحقيق عبد الله الجبوري (بغداد) سنة1975م.
7- التعريفات للسيد الشريف وعلي بن محمد الحنفي (شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده) سنة1938م.
8- تفسير الجلالين لجلال الدين محمد بن أحمد المحلي جلال الدين عبد الرحمن السيوطي ط/1 (دار المعرفة/ بيروت) سنة1938م.
9- الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث الهجري لمحمد حسين آل ياسين (منشورات دار مكتبة الحياة/ بيروت) (د/ت).
10-دور الكلمة في اللغة لاستيفن أولمان، ترجمة كمال محمد بشر، ط/1(مكتبة الشباب) سنة1972م.
11-الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها لأبي الحسن بن أحمد (ت395ه) تحقيق د. مصطفى الشويمي (مؤسسة بدران/ بيروت) سنة1383ه/ 1964م.
12-علم الدلالة لأحمد مختار عمر ط/1 (مكتبة دار العروبة/ الكويت) سنة1982م.

13-علم الدلالة لجون لاينز، ترجمة مجيد عبد الحميد الماشطة وحليم حسن وكاظم حسين باقر (كلية الآداب/ جامعة البصرة) سنة1980م.
14-علم الدلالة لفرانك روبرت بالمر، ترجمة مجيد عبدالحليم الماشطة (مطبعة العمال/ بغداد) سنة1985م.
15-علم اللغة بين التراث والمعاصرة للدكتور عاطف مذكور (دار الثقافة للنشر والتوزيع) (د/ت).
16-الفروق في اللغة لأبي هلال العسكري ط/1 (دار الآفاق الجديدة/ بيروت) سنة1983م.
17-فصول في فقه اللغة للدكتور رمضان عبد التواب ط/1 (القاهرة) سنة1977م.
18-فقه اللغة العربية للدكتور كاصد ياسر الزيدي (مديرية دار الكتب للطباعة والنشر/ جامعة الموصل) سنة1977م.
19-فقه اللغة العربية وخصائصا لأميل بديع يعقوب ط/2 (دار العلم للملايين/ بيروت) سنة1986م.
20-فقه اللغة وخصائص العربية لمحمد المبارك (دار الفكر/ بيروت) سنة1968م.
21-في اللهجات العربية لإبراهيم أنيس ط/2 (مطبعة لجنة البيان العربي) سنة1952م.
22-الكتاب لسيبويه أبي بشر عمرو (ت180ه) ط/1 (المطبعة الأميرية ببولاق/ مصر) سنة1316ه.
23-لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المعروف بابن منظور (ت711ه) ط/3 (دار صادر/ بيروت) سنة2004م.
24-ما اتفق لفظه واختلف معناه لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285ه) تحقيق عبد العزيز الميمني (المطبعة السلفية/ القاهرة) سنة1350ه.
25-المزهر في علوم اللغة وأنواعها لعبد الرحمن السيوطي، تحقيق وشرح أحمد جاد المولى وأخرين ط/3 (دار التراث/ القاهرة) (د/ت).

26-معجم مقاييس اللغة لأبي الحسن أحمد ابن فارس (ت395ه) وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين ط/1 (دار الكتب العلمية/ بيروت) سنة1999م.
27-المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني (ت502ه) تحقيق محمد أحمد خلق الله (د/ط) (مكتبة الأنجلو المصرية/ القاهرة) سنة1970م.
28-هل يقع الترادف في القرآن الكريم لمحمد أكرم شوري (د/ط) (المكتبة الفيصلية/ مكة المكرمة) سنة1985م.

خاصيتا تراسل الحواس ومزج المتناقضات في شعر علي صدقي عبد القـــادر

د/ مسعود عبد الله مسعود
كلية التربية بأبي عيسى - جامعة الزاوية

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله الذي أنزِل عليه القرآن الكريم بلسان عربي مبين وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم الدين.

وبعد:

فلا عجب أن أبذل جهوداً مضيئة في سبيل خدمة العلم وأهله، وبخاصة فيما جد على الشعر العربي من تطور، ومن ذلك اهتمام الشعراء المحدثين بوسائل تشكيل الصورة الفنية لديهم، ومن هذه الوسائل فن تبادل المدركات (تراسل الحواس) والمزج بين المتناقضات، وقد جاء اختياري لهذا البحث لجدته وحداثته ومواكبته للعصر الذي نعيشه، فقدمت عنهما دراسة وافية أوسمتها بعنوان (فن تراسل الحواس والمزج بين المتناقضات في شعر علي صدقي عبد القادر) وهي دراسة لا تتناول سيرة الشاعر الذاتية، ولا وقائع حياته بالتفصيل، ولكنها تسهب في تناول وسيلتين من الوسائل التي استعان بها الشاعر في إظهار صورته الشعرية، وقد اقتضى البحث عن فن تراسل الحواس أن يعرّف الباحث بفن تراسل الحواس نشأته وتطوره واستخداماته في الشعر الحديث مع عرض نماذج من شعر علي صدقي عبد القادر متضمنة هذا الفن، ثم اتبعه بفن المزج بين المتناقضات، وهو تكتيك فني يجمع بين الشيء وضده، وهو فن اعتنى به الشعراء المحدثون لما له من أهمية في تشكيل الصورة مع عرض نماذج من شعر علي صدقي عبد القادر تمثل هذه الخاصية، وقد جاءت خاصية فن تراسل الحواس أولا، ثم خاصية المزج بين المتناقضات ثانياً على الشكل الآتي:

أوّلا، تراسل الحواس:

فن تراسل الحواس هو أحد وسائل تشكيل الصورة لم يظهر إلا في العصر الحاضر، وبخاصة عندما سيطر الاتجاه الرومانسي الذي تجاوز شعراؤه الحاسة البصرية التي كانت غائبة عند الشعراء التقليديين، وهو فن بلاغي يقوم على التوسّع في نقل الألفاظ من مجالات استعمالاتها القريبة والمألوفة إلى مجالات أخرى مبتكرة كأنْ تلقي وصفاً على حاسة معينة بوصف ليس من طبيعتها مثل: التهمت عيناي الكتاب، فالالتهام هنا خاص بالفم لا بالعين إذ يمكن أن نستعمل بعض الحواس للتعبير عن بعض الأفعال كما تستعمل حاسة الذوق وهي من اختصاص اللسان للتعبير عن الألم في مواطن كثيرة وفي القرآن الكريم كثير مثل هذا التعبير، قال الله تعالى: **{ ذُوقُوا عَذَابَ الْخُلْدِ هَلْ تُجْزَوْنَ إِلاَّ بِمَا كُنتُمْ تَكْسِبُونَ }**[1]، وقال تعالى:**{ ثُمَّ صُبُّوا فَوْقَ رَأْسِهِ مِن عَذَابِ الحَمِيمِ {48} ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ}**[2])، فجعل العذاب وهو من الأشياء الحسية التي يستطيع جسم الإنسان إدراكها بملامسة تلك الأشياء لجسده تدرك بحاسة التذوّق عن طريق الأكل ومثل ذلك كثير في آي القرآن وهو فن رائع من فنون بلاغة القول في لغتنا العربية.

ولعلَّ أوَّل من تنبّه إلى وسيلة تراسل الحواس الشيخ عبد القاهر الجرجاني دون أن يشير إليها بتسمية معيِّنة، حين حلل بعض شواهد التشبيه قائلا: وتحسب معها السمع بصراً تثبيتاً للتشبيه كما هو تصوراً[3] إذْ تُوصف عن طريق تراسل الحواس مدركات حاسة من الحواس بصفات من مدركات حاسة أخرى، مثل وصف الشاعر للمرئيات بصفات المسموعات، ونعت المسموعات بصفات المشمومات، فيجعل للعطر لوناً وللمسموع مادة تذاق وتؤكل، وهكذا يتم تبادل المدركات في وصف الأشياء التي قد تأتي على مدى استيعاب الحالات النفسية للشاعر، والإفصاح عن مضمونها الحيوي الغامض في الإحساس به، وعلى هذا الأساس يكون مفهوم تراسل الحواس هو " وصف مدركات كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى فتعطى المسموعات ألواناً وتصبح المشمومات أنفاساً، وتصبح المرئيات عاطرة "[4]

ومن خلال استخدام هذه الوسيلة تصبح العين تسمع والأذن ترى، وتأخذ الأشياء المدركة صفات جديدة تثير في النفس معانيَ وعواطفَ بخاصة حين يتجرد العالم الخارجي من بعض خواصه المعهودة ليصير فكرة أو شعوراً لأن العالم الحسي صورة ناقصة لعالم النفس الأغنى والأكمل، وقد دعا إلى الاستعانة بتراسل الحواس لكمال التعبير بالصور الشاعر الفرنسي بودلير في قصيدته (تراسل) التي يقول فيها: " الطبيعة معبود دائم، حية، وأحياناً تنطق هذه العمد ولكنها لا تفصح ويجوس المرء منها في غايات من رموز تلحظه بنظرات أليفة، وتتجاوب الروائح والألوان والأصوات وكأنها أصداء طويلة مختلفة آتية من بعيد، لتولد وحدة عميقة المعنى فظلمة الأرجاء رحبة كالليل، أو كالضوء، وتحرك صفات الحواس وصورها بعضها إلى بعض يجعل العالم الواقعي مثالياً صورياً مختلطاً تتجاوب فيه الحقائق مع الخيالات والأحلام "[5] وتختلط الصور في ذهن المتلقي ووجدانه فتشكل نوعاً من الاستقرار لذهنه وهذا التصوير يسير على خلاف المألوف في التعبير الفني حيث يترتب على تراسل الحواس جودة الإنتاج أو رداءته أي: أنَّه إذا كان قوياً واضحاً استطاع الشاعر أن يصفَ ما يشعر به وصفاً دقيقاً[6].

وتراسل الحواس وسيلة من وسائل تشكيل الصورة الشعرية التي عُني بها الرمزيون وعن طريقهم انتقلت إلى الآداب العالمية بما فيها أدبنا العربي الحديث[7] لأنها تسهم في زيادة قدرة الشاعر على استبطان المدركات والأحاسيس النفسية، وتبادل صفاتها، وألوانها، وأسرار طبيعتها وتكوينها التي تزيد من فاعليتها على الإيحاء.

وقد شاعت هذه الوسيلة من وسائل التصوير الشعري في القصيدة العربية الحديثة وأسرف فيها بعض الشعراء وبخاصة في بداية فترة التأثير الرمزي في الشعر العربي المعاصر حيث وجدنا الكثير من القصائد التي تتزاحم فيها هذه الصور القائمة على تراسل الحواس[8]، وقد أكثر الشعراء العرب المعاصرون من استعمال هذه الوسيلة، واستعانوا بها في نقل، وتوضيح المبهمات، كأن يشبّه الشاعر شيئاً خفياً بآخر جليّ واضح، فيفهم المتلقي صفات ذلك الشيء الخفي بأسلوب واضح، وأما في الشعر الليبي فقد ظهرت هذه

الوسيلة في قصائد كثير من الشعراء الليبيين الرومانسيين لعل من أبرزهم علي الفزاني، وعلي صدقي عبد القادر، وعبد الحميد بطاو، وعلي الرقيعي، وخالد زغبية وغيرهم من الذين كانت أولى خطواتهم نحو التجديد في البناء الصوري وسيلة تراسل الحواس حيث أصبح بإمكانهم استبدال حاسة من الحواس مكان حاسة أخرى؛ لأن تلك الصور تهتم بإثارة العواطف الإنسانية، والشاعر علي صدقي عبد القادر المعروف بشاعر الشباب (وهو الاسم الذي يلازمه) المولود سنة 1924م في طرابلس، والمتوفى سنة 2008م[9] من الشعراء الذين استعانوا بوسيلة تراسل الحواس فوزع صوره الشعرية على وسائل الإدراك، وتبادلت المدركات صوره الشعرية، وهذا النمط التصويري الذي ينهض في مضمونه على اشتراك أكثر من حاسة في نسيج الصورة؛ فإن الشاعر شاعر الشباب قد استغل مادياته الإيحائية المختلفة فأبدع بوساطته صوراً طريفة شتّى بثها على أمل أن تشق تلك اللغة في ذات المتلقي طرقاً تصل إليه من خلالها بصوت أعمق وأغرب من العادي والمألوف، فهي لغة شفافة صافية تنبثق من القلب وتصل مباشرة في كامل طزاجتها وليونتها إلى القلب متجاوزة مسألة النحو والقواعد والدال والمدلول لتتحول إلى لغة المشاعر والأحاسيس الفياضة التي تحاكي على نحو ما لغة النصوص الأولى التي كانت الكتابة فيها حرة ومتمردة على أي تجنيس أو تصنيف؛ لأن الشاعر يرغب في امتلاك تلك اللغة المصممة لمداهمة جميع الحواس واختراق جميع أساليب الكتابة المستهلكة في الاستقبال والتلقي جاءت الصورة بهذا البناء الذي اشترك في إنتاجه وصيرورته أكثر من حاسة في وقت واحد ، فـ(اللغة) التي تدرك غالباً بوساطة حاسة السمع، قد أراد الشاعر أن يكسبها طابعاً بصرياً وذوقياً معاً حينما اشترط في وجودها.

ومن خلال استعراض شعره في هذا الصدد نجد أنَّه يأخذ بخاصية تراسل الحواس في تكوين صورته الشعرية، وأنماطها وأشكالها، وهى ظاهرة شائعة ومتكررة في شعره، إذ تُحوِّل المشاعر تجاه الأشياء والمدركات، وتخرجها من نطاقها الخاص إلى نطاق عام، ومن ثم تحويلها إلى رموز تشكيلية، ومن تلك الصور التراسلية التي ترتكز في بنائها على أكثر من مدرك حسي، ما نجده في

قصيدته (**دافئة العين**) التي استخدم فيها هذه الخاصية في مجال حاسة البصر ونقلها إلى حاسة السمع لينأى بها الشاعر عن السياق المألوف للمفردة المعبرة عن حاسة الرؤية إلى حاسة السمع:

كانت لوحات زيتية
بالمعرض لوحات زيتية
تهمس في أذن الرواد
بأشياء صغيرة
تتمطى في حضن جدار
كفتاة كسلى، تتثاءب في صبح ممطر
وامرأة واسعة العينين
بهما الليل يذوب
من وطن (الراين) الألماني
عقدت ساقيها
لتثير بالعين الجوع
جوعاً يلتهم ظلال الساق
وحواشي الفستان الأزرق

* * *

كانت لوحات زيتية
وامرأة في ركن المعرض
تبني بدخان (السيجارة)
غرفاً بستائر وردية
وحدائق، قصوراً خلوية
وغسلت بعينيها قلبي
حيث قوارب صيد الشعر
ومواكب أطياف الشوق
الله... العين الواسعة الحبلى
ولدت لي أشعاراً بخدود وشفاه
ولدت شلال حروف وفواصل

لا يفهمها أحد غيري
أقرأها بشميم، بدمائي، يزهر
أشياء مضيئة
هلا أمسكت حماماً طار إليّ[10]

فتراسلت حواس الشاعر في قصيدته، وتبادلت مدركاتها، فاللوحات الزيتية محل النظر تبادلت مع الهمس في الأذن، وهي من مدركات حاسة السمع فتتبادل المدركات مع حاسة البصر، فتعطي في جفن الجدار امرأة واسعة العينين، وهي من مدركات البصر التى بهما الليل يذوب، وهي من مدركات حاسة الذوق، وتحولت من مدركات البصر إلى مدركات الذوق لتثير بالعين الجوع وهكذا إلى نهاية القصيدة.

وفي قصيدته (**بغداد والفجر الأخضر**) استعان بوسيلة تراسل الحواس حيث جعل الزغاريد، وهي من مدركات حاسة السمع تدرك بحاسة البصر حيث جعل للزغاريد لوناً وردي، وهذا اللون لا يُرى إلا بالعين، وكذلك تبادلت مدركات الشاعر في القصيدة نفسها حين جعل للفجر لوناً أخضر، يقول:

(بغداد) الثورة
شوارعها رقصت بالشعب الثائر
نوافذها سالت بزغاريد وردية
زغاريد صبايا الحرية
تهتف للثورة
تهدي رنة خلخال
تهدي وشوشة سوار
للشعاب الثائر وشرانق من شال حالم
يا شعبا فجر في عيني
فجراً ثوريا أخضر
فجراً لم يره عمي وأبي
وأخي المشنوق الأسمر

سقطوا قبل العيد الأكبر

ليتك يا أمي المعهودة
في ركن سريرك ممدودة
ليتك وليت لأيام شبابك
ونفضت شعيرات مشيبك
وطرحت المرض ولو ساعات
للحاق الفجر على الطرقات
لشهدت على الأفق الرايات
وحملت مع الشعب الرايات
ليتك شاهدت التاريخ على بوابة (بغداد)
يعصر من لحيته الأجيال
تتساقط منها أيام وليال
وأنصاف الآلهة الصرعى المقلوبة
كقطعة (دولار) مصلوبة
لن يجدوا في وطني قبراً (11)

وفي قصيدته (**جيفارا**) استخدم خاصية تراسل الحواس حيث جعل الشيء المعنوي يدرك بحاسة الشم حيث جعل الحروف تدرك بحاسة الشم، وهي مما يدرك بحاسة البصر، يقول:

وظلّ يقرأ ألف مرة
ولم يجد ما بالكتاب
ويحمل الحروف بين يديه
ينظرها يشمّها، ولم يجد عطر الحروف
وأغلق الكتاب
وبعثر الحروف في محاجر الرياح، والسحاب
لأنّه لم يلق شيئاً بالكتاب (12)

فالشاعر حذف المشبّه في قوله: (يحمل الحروف في يديه) ومن المعروف أنّ الحروف شيء معنوي لا تُحمل وإنّما تنطق ويكتب بها، فجسّدها، وجعلها مادة

ولم يقف عند هذا المعنى بل استعان بوسيلة تراسل الحواس حين وصف تشي جيفارا بأنّه يشم عطر الحروف، وهي من مدركات البصر على سبيل التصوير الاستعاري.

ومن قصيدته (**لن تعود الظلال الهرمة**) التي استخدم فيها تراسل الحواس قوله:

من أرضنا الجنود حمر الشعر يخرجون
من أرضنا وأرض أجداد لنا
ميراثنا ميراث أحفاد لنا
فتنشد الزهور في الحقول
أغنية كالحناء في كف الفتاة
بيضاء كالآمال كالأحلام[13]

فالأغنية التي يتحدث عنها الشاعر تدرك بحاسة السمع لكنّها بفعل وسيلة تراسل الحواس، وتبادل المدركات صارت تدرك بحاسة البصر، وذلك حينما سالت الدماء وامتزجت بالأرض، ولهذا مازالت تذكر هذه الدماء، ثم صارت أغنية بيضاء، وهنا تأتي دلالة الحرية، ووصفها بهذا من شأنه أنْ يرمز إلى الطموحات والأحلام التي يرى المنشدون أنها تحققت [14].

وفي موضع آخر من القصيدة ذاتها، يقول:

وفي ضُحى يوم الجلاء
سمعتُ للنخيل وشوشة
فضية المقاطع
يشدّ في حروفها سرب الأطيار[15]

استعان الشاعر في تشكيل صورته بوسيلة تراسل الحواس حين سمع وشوشة النخيل ثم رأى المقاطع فضية بفعل هذه الوسيلة فإلى جانب أنّه شخص النخيل وجعلها تُطلق أصواتاً ووشوشات مثل الكائن الحي، فإنّه جعل الوشوشات التي تدرك بالسمع تُرى بالعين، وكذلك المقاطع الفضية، والحروف ليست من المدركات الحسية حتى يمكن للطيور أنّ تتعلّق بها لكن خيال الشاعر ربط بين الأشياء، ورسم بها صورة شعرية رائعة ليوم الجلاء الذي تُوحي فرحته برصد كلّ شيء، وإدخاله في مظاهر الاحتفالات [16].

ولعلي صدقي عبد القادر بعد ذلك شعر كثير استخدم فيه وسيلة تبادل المدركات نذكر من قصائده التي اعتمد فيها على هذه الخاصية، خاصية تراسل الحواس: **(حضن أمي، ووجودية بالتبو، بغداد والعيون السود، الشاعر درويش وثورة ليبيا،وخامس يونيو الملعون)** وغير ذلك كثير من القصائد التي أكثر فيها الشاعر من استخدام هذه الوسيلة، وبذلك يكون الشاعر قد استعان بخاصية تراسل الحواس حين استبدل وظائف المدركات ونقلها من حاسة إلى أخرى على سبيل التصوير الاستعاري بغرض الارتقاء إلى الدرجة التي يريد إحداثها في المتلقي، وبذلك تغيرت الدلالة الأصلية عنده إلى دلالة إيحائية.

ثانياً، مزج المتناقضات:

يعتمد أسلوب المزج بين المتناقضات على الجمع بين الأشياء المتباعدة وتعانق الشيء ونقيضه في كيان واحد[17]، وهو " تكتيك فني يستخدمه الشاعر المعاصر لإبراز التناقض بين طرفيْن متقابليْن بينهما نوع من التناقض"[18] وقد حظي أسلوب المزج بين المتناقضات باهتمام بالغ من الشعراء الليبيين وخصوصاً المحدثين منهم ولعلّ السر في هذا الاهتمام يرجع إلى كونه يشكّل خاصية جوهرية من الخصائص التي ينهض عليها الشعر الجديد حيث وظّف الشعراء الليبيون هذا اللون من التصوير في أشعارهم، ومنهم الشاعر علي صدقي عبد القادر الذي عمد إلى هذه الطريقة لخلق مفارقة تصويرية من أجل امتلاك الطاقة الإيحائية للصورة الشعرية، وتأثيرها الفني في النفس الإنسانية وكذلك فإنَّ وسيلة مزج المتباعدات تؤدّي دوراً مهمّاً في تهيئة أجواء القصيدة المعاصرة، وتوسيع مداركها التصويرية حيث نرى ذلك في قصيدته **(كان)** التي عمد فيها إلى إيراد أسلوب مزج المتناقضات لكي يرسم الشاعر من خلاله الصورة المتعددة الأوجه، المتناقضة التركيب، والتكوين حيث بعملية المزج بينهما نتيجة لتجاربه الشعورية، والنفسية، والوجدانية تتجلى قدرة الشاعر في الكشف عن العلاقات الخفية بين هذه الأشياء المتناقضة والمتضادة ليجعلها فيما بعد صورة متجانسة متألقة قريبة من الصورة الشعرية حيث " تتجمع عناصر متباعدة في المكان، وفي الزمان غاية التباعد، ولكنها سرعان ما تأتلف في إطار شعري واحد، وهذا هو وجه الشبه بين العمل الفنّي والحلم، ففي الحلم

تتحطّم الحدود المكانية، والزمانية، وتصطدم الأشياء بعضها ببعض معبرة عن النزعات المصطرعة في نفس الشاعر عن الهواجس، والمطامح، وعن التفكير الذي تمليه الرغبة "[19] بغرض تهيئة الجو النفسي للمتلقّي، يقول:

على قبرك
زرعت ثلاث حبات، على قبرك
من القمح
وحبة دمعة زرقاء، مصلوبة
ليلقى الطير إما جاء جوعانا
وعطشاناً
على قبرك، جنات، وشطئانا
ليسمعك الحكايات التي في فم أحبابك
تردد في ليالي الصيف منقوصة
لأنّك لم تتممها، فظلّت بعد منقوصة
وراحت أعين حمراء، دوماً، ترتجي عودك
وترقب في ليالي الصيف، همساً من حكاياتك
وخيطاً من كتاباتك
ويمضي الصيف، بل والعمر، ليلة ليلة
ولن ترجع
وتفتح كل أبواب المدينة، من أجلك
طوال الليل، من أجلك
عساك تعود، في نسمة
في نجمة
مع الصيف الذي يأتي
مع البدر الذي يولد
فتخضر الشبابيك، التي يبست
ولكن أنت، لن ترجع
لأنّ إلهة البحر التي تسبح، عريانه
ربطت بشعرها قدرك

رأيت بعينيها، دربك[20]

عمد الشاعر إلى المزج بين المتناقضات في نصه المعروض بهدف تقوية الصورة الشعرية، وتعميق أثرها من خلال هذه المتناقضات فقد جعل الدمعة زرقاء، وربط بينها واخضرار الشبابيك، ويبسها للإيحاء بأنّ الحياة مستمرة في نمائها وحركتها على الرغم من تعلقه بنهايات الأشياء، ونهاية الدنيا وأطراف الحياة القاسية، ولعلي صدقي عبد القادر بعد ذلك شعر كثير استخدم فيه وسيلة المزج بين المتناقضات وبذلك يكون الشاعر قد استعان بخاصتي تراسل الحواس ومزج المتناقضات في شعره وأولاهما عناية كبيرة بغرض تحقيق التأثير والانفعال في المتلقي أو القاري.

الخاتمة :

الحمد لله الذي وفقني إلى إنهاء هذا البحث بالصورة التي أتمنى أن ترضي الجميع ونأمل أن يحقق الفائدة المرجوة التي أسعى إليها، وأحب أن أشير إلى أن هذا البحث قد تناول خاصتي فن تراسل الحواس والمزج بين المتناقضات التي استخدمهما الشاعر علي صدقي على نطاق واسع بغرض إبراز صورته الشعرية، وهذا يؤكد أنّ الشاعر كان على اتصال وثيق بما يجري في الساحة الشعرية من تطور، وبخاصة فيما يتعلق بفن تبادل المدركات (تراسل الحواس) باعتباره خاصية من خواص تشكيل الصورة عند الشعراء الرمزيين وانتقاله إلى الوطن العربي ومنه إلى الشعراء الليبيين الذين استخدموا هذه الخاصية على نطاق واسع واستعانوا بها في تشكيل صورهم الشعرية ويأتي على رأسهم الشاعر الليبي الكبير علي صدقي عبد القادر الذي استخدم هذه الخاصية على نطاق واسع في شعره، كما استعان الشاعر كذلك بخاصية المزج بين المتناقضات أي الجمع بين الشيء ونقيضه في كيان واحد بهدف تقوية الصورة الشعرية وتعميق أثرها من خلال هذه المتناقضات.

الهوامش:

(1) سورة يونس، الآية 52.

(2) سورة الدخان، الآيتان 48 و49.
(3) ينظر، عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق هـ ريتر، بيروت لبنان، دار الكتاب العربي للتراث، ص 193.
(4) محمد غنيمى هلال، النقد الأدبي الحديث، بيروت لبنان، دار العودة 1986م، ص 418.
(5) المرجع نفسه، ص 418.
(6) عبد العزيز شرف، الرؤيا الإبداعية في شعر عبد الوهاب البياتى، بيروت لبنان، دار الجيل، ص 84.
(7) علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، الطبعة الرابعة، القاهرة مصر، مكتبة ابن سينا 2002م، ص78.
(8) المرجع نفسه، 79.
(9) عبد الله سالم مليطان، معجم الشعراء الليبيين الجزء الأول (شعراء صدرت لهم دواوين) الطبعة الأولى، طرابلس ليبيا، دار مداد للطباعة والنشر والتوزيع والإنتاج الفني 2001م، ج 1ص 225.
(10) علي صدقي عبد القادر، الأعمال الشعرية الكاملة، الطبعة الأولى المجلد الأول، طرابلس ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان 1985م، ص 257
(11) المصدر نفسه، ص287
(12) المصدر نفسه، ص 495
(13) المصدر نفسه، ص 511.
(14) ينظر، ساسي سعيد رمضان، قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة مصر 1998م، ص 148.
(15) علي صدقي عبد القادر، الأعمال الشعرية الكاملة المجلد الأول، الطبعة الأولى، طرابلس ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان 1985م، ص 515.

(16) ينظر، ساسي سعيد رمضان، قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة مصر 1998م، ص 149.

(17) ينظر، كمال أحمد غنيم، عناصر الإبداع في شعر أحمد مطر، القاهرة مصر، مكتبة مدبولى 1998م، ص216.

(18) علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، الطبعة الرابعة، القاهرة مصر، مكتبة ابن سينا 2002م، ص130.

(19) عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، بيروت لبنان، دار العودة 1998م، ص 108.

(20) علي صدقي عبد القادر، الأعمال الشعرية الكاملة المجلد الأول، الطبعة الأولى، طرابلس ليبيا المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان 1985م، ص 215.

الأحكام النحوية الواجبة في الجملة الاسمية

د. إبراهيم خليفة الذوادي
كلية الآداب صبراتة - جامعة الزاوية

تمهيد :

علم النحو من أجل علوم العربية، فهو إذا استقام لأهله حفظوا لغتهم وفهموا كتابهم، وما النحو في جوهره إلا دراسة التراكيب العربية والتأليف بين عناصرها، فلا مزية للعنصر اللغوي أو اللفظ بمفرده إذا كان بمنأى عن التركيب، فالباحث في العربية يدرك أن ثمة علاقة قوية بين الأحكام النحوية والتراكيب؛ إذ إن مقتضى القول بـ(حكم) نحوي يعنى تركيب في اللغة، فلا يكون ثمة حكم نحوي دون تركيب لغوي فهو متعلق به ويوجد بوجوده وينتفي بانتفائه، والاتفاق على مفهوم المصطلحات ودوالها أصبح ضرورة في البحث العلمي وبخاصة اللغوي منه، "ولا غرو فمفاتح العلوم مصطلحاتها ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، وليس من مسلك يتوصل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية حتى لكأنها تقوم من كل علم مقام جهاز من الدوال ليست مدلولاته إلا محاور العلم ذاته، ومضامين قدره من يقين المعارف وحقيق الأقوال"[1].

ومن ثمَّ تتبدى ضرورة التصريح على بعض المصطلحات كالوجوب والجواز، والامتناع، والحكم.

1- **الواجب لغة:** "وجب الشيء يجب وجوباً إذا ثبت ولزم... استوجب الشيء استحقه"[2].

وفي الاصطلاح: "هو الاقتضاء، ويرادفه الاستحقاق والإيجاب"[3].

فالعلاقة بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي تدور حول الثبوت واللزوم والاستحقاق.

وقد عبر ابن مالك عن حكم "الوجوب" صراحة بلفظه كما في باب النكرة والمعرفة، بقوله:

وَكُلُّ مُضْمَرٍ لَهُ الْبِنَا يَجِبْ *** وَلَفْظُ مَاجُرَّ كَلَفظِ مَانُصِبْ[4].

وقد يعبر عنه بألفاظ أخرى كما في قول ابن مالك:

وَقَبْلَ يَا النَّفْسِ مَعَ الْفِعْلِ التُزِمْ *** نُونُ وِقَايَةٍ وَلَيْسي قَدْ نُظِمْ[5].

2- **الجائز لغةً**: في المعجمات اللغوية تدور مادة (ج - و- ز) بين معان متعددة فتأتى بمعنى الإنفاذ، والمضيي، ففي الصحاح "أجزته: أنفذته، وجوز له ما صنع وأجاز له، أي: سوغ له ذلك"[6]، وفي اللسان "أجاز رأيه وجوزه: أنفذه وأجاز أمره يجيزه إذا أمضاه، وترد بمعنى الاحتمال، تجوّز في هذا الأمر ما لم يتجوز في غيرة: احتمله والمضي فيه...، وقد تأتي بمعني التساهل والتسامح وعدم المؤاخذة"[7].

وفي الاصطلاح: "هو المار على جهة الصواب...، ويطلق أيضاً على الجائز الذي هو أحد أقسام العقلى، أعني الممكن، فالممكن والجائز العقلي في اصطلاح المتكلمين مترادفان، والممكن الخاص عند المناطقة هو المرادف للجائز العقلي، وأما الممكن العام فهو عندهم مالا يمتنع وقوعه...، والجائز: ما يمكن تقدير وجوده في العقل بخلاف المحال"[8].

وواضح مابين المعنيين اللغوي والاصطلاحي من ترابط، فهو يدور حول المرور والنفاذ، وهو عينه الإمكان وعدم الامتناع.

وقد عبر ابن مالك عن الجائز في باب "إنّ وأخواتها"، و"ظن وأخواتها" بقوله:

وَجَائِزٌ رَفْعُكَ مَعْطُوفَاً عَلَى *** مَنْصُوبِ إِنَّ بَعْدَ أَنْ تَسْتَكْمِلاَ[9].

وَجَوِّزِ الإِلْغَاءَ لاَ فِي الاِبْتِدَا *** وَانْوِ ضَمِيرَ الشَّانِ أَوْ لاَمَ ابْتِدَا[10].

3- **الممتنع:** المنع لغة: خلاف الإعطاء، وهو "أن تحول بين الرجل والشيء الذي يريده، ويقال: هو تحجير الشيء"[11].

وفي الاصطلاح: الممتنع هو "ما يَقتَضِي لذَاتِهِ عَدَمِه"[12]، أو هو "عِبَارةٌ عن انعدامِ الحكمِ عند وُجُودِ السَّبَبِ"[13].

وقد عبر ابن مالك عن المنع بلفظه أحياناً وبعدم الجواز وعدم المجيء أحياناً، كما في باب الإضافة حيث قال:

وَبَعْضُ مَا يُضَافُ حَتْماً امْتَنَعْ *** إِيلاَؤُهُ اسْماً ظَاهِراً حَيْثُ وَقَعْ[14].

وقد يعبر عنه بعدم المجيء حيث يقول في باب النكرة والمعرفة:

وَفِي اخْتِيَارٍ لاَ يَجِيءُ الْمُنْفَصِلْ *** إِذَا تَأَتَّى أَنْ يَجِيءَ الْمُتَّصِلْ[15].

وعبر عنه بعدم الجواز في باب المبتدأ والخبر:

وَلاَ يَجُوزُ الاِبْتِدَا بِالنَّكِرَهْ *** مَا لَمْ تُفِدْ كَعِنْدَ زَيْدٍ نَمِرَهْ[16].

4- **الحكم:** الحكم في اللغة يدور معناه بين الصرف والمنع، والقضاء، والاتفاق والقطع، والعلم، ففي الكليات "الحكم في اللغة: الصرف والمنع للإصلاح، ومنه (حِكمَةُ الفَرَسِ) وهي الحديدة التي تمنع عن الجموح، ومنه الحكيم؛ لأنه يمنع نفسه ويصرفها عن هواها...، والحكم أيضاً: الفصل والبت والقطع على الإطلاق"[17].

في الاصطلاح: "هو إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً، وهو أيضاً وضع الشيء في موضعه، وقيل: هو ما له عاقبة محمودة"[18].

وبهذا يمكن إدراك العلاقة بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي؛ إذ الصرف والمنع للإصلاح والقضاء والقطع كلها تدور في اللغة لتنتقل إلى الاصطلاح متمثلة في الإسناد سواء أكان سلباً أو إيجاباً.

وقد صرح ابن مالك بلفظ (حكم) في مواضع وجاء بمعناه في مواضع أخرى، كما في قوله:

فَاعْطِفْ بِوَاوٍ سَابِقاً أَوْ لاَحِقَاً *** فِي الْحُكْمِ أَوْ مُصَاحِباً مُوَافِقَاً[19].

وكُلُّ حَـــرْفٍ مُسْتَحِـــقٌّ لِلَّذِي *** وَالأَصْلُ فِي الْمَبْنِيِّ أَنْ يُسَكَّنَا[20].

المبتدأ والخبر:

التعين: تؤدي مسألة التعين دوراً مهماً في نحو العربية، فالطبقة الكلامية في العنصر اللغوي - أعني: جانب التعريف أو التنكير فيه- تُجوِّز له أو تمنعه أن يشغل باباً نحوياً ما، فهناك وظائف لا تشغلها إلا النكرات، وهناك مواقع لا ترد فيها إلا المعرفة، وقد وزعت العربية عناصرها اللغوية (معرفة ونكرة) على أبوابها النحوية المختلفة مراعية في ذلك ما يسمي بـ(غرض الواضع) فالمبتدأ وصاحب الحال شغلتها العربية بعناصر معرفة، وعلى العكس منها جاء الخبر والحال؛ إذ الأصل فيهما أن يشغلا بنكرات.

ومن يمعن النظر في نصوص النحاة في باب المبتدأ والخبر يدرك أنهم أعطوا للأول التعريف، وللثاني التنكير، وأنهم كادوا يجعلون هدا الحكم واجباً إذ صرّح بعضهم بدلك في حين لمح إليه آخرون، قال ابن يعيش: "اعلم أن أصل المبتدأ أن يكون معرفة، وأصل الخبر أن يكون نكرة"[21]، وقال بعضهم: "المبتدأ لا يكون إلا معرفة ولا يكون نكرة إلا بشروط..." [22]، كما نصّ ابن الناظم على أنّ "الأصل في المبتدأ أن يكون معرفةً...، والأصل في الخبر أن يكون نكرة"[23]، ومن خلال اقتباسات النحويين يمكن القول بأن الحكم على تعريف المبتدأ واجب، وهو كذلك في تنكير الخبر، وذلك هو الأصل فيها ما لم يخصّص المبتدأ بوصف أو إضافة، ومع التزام الرتبة بين المبتدأ والخبر أيضاً.

إن النحاة عندما حكموا على المبتدأ بالتعريف، وعلى الخبر بالتنكر كانوا يدركون الغرض الذي يؤديه كلٌّ منهما، فالمبتدأ والخبر رغم أنهما أخوان ويتطلب فيهما التطابق، فإنهما يختلفان في مسألة التعيين، وذلك تحقيقاً لغرض الواضع، فالمبتدأ محكوم عليه، والخبر حكم، والحكم على المجهول لا يفيد حيث يورث السامع الحَيرة، ومن أجل هذا وجب أن يكون المبتدأ معرفة حتى يعين على تحقيق ذلك المعنى[24].

الرتبة: تؤدى الرتبة دوراً مهما في تراكيب العربية لذا فهي موضع اعتبار قوي لدى النحويين، فلكل عنصر لغوي مركزه في الكلام كما أن لكل باب نحوي رتبته في التركيب، ومما يبدئ خطورة دور الرتبة أنها قد تكون – أحياناً- هي القرينة الوحيدة في التركيب للتعرَّف على عناصره.

والأصل في اللغة أن تلتزم الرتبة، فيأتي كل عنصر لغوي في مكانه الذي حددته له اللغة، فإذا كان التركيب اسماً –مثلاً- يذكر المبتدأ أولاً ثم الخبر، وإذا كان فعلياً ذكر الفعل ثم الفاعل، ثم المفعول إذا كان ثمة مفعول،لكنه قد يعدل عن هذا الأصل فتنقض هذه الرتبة، وذلك إذا ما عرض عارض، وهو ما جعل ابن جني يعقد في خصائصه باباً يجعل عنوانه: (باب في نقض المراتب إذا عرض هناك عارض)، ويجعل منه وجوب تأخير المبتدأ عند تنكيره، والإخبار عنه بالظرف، نحو: لك غلام، وفوقك سقفان، فلو قلت: غلام لك أو سقفان

فوقك أو نحو ذلك لم يحسن؛ لأن المبتدأ ليس موضع تقديم لكن الأمر حدث وهو كون المبتدأ هنا نكرة، ألا تراه لو كان معرفة لاستمر وتوجه تقديمه[25] وإلى هذه الظاهرة نفسها يشير تمام حسان في الأصول؛ إذ يتساءل تحت عنوان: (العدول عن الأصل) عن السبب الذي يدعو نظام اللغة إلى العزوف عن الأصل، وتفضيل العدول إلى الفرع، ثم يجعل الجواب في أحد أمور منها إرادة أمن اللبس، ويمثل له بحالة تقدم الخبر على المبتدأ عندما يشتمل الأخير على ضمير يعود على لفظ يشتمل عليه الخبر، ومنها أيضاً مراعاة أصل آخر حين يتعارض الأصلان في تركيب بعينه، ويمثل له بتعارض تقديم المبتدأ مع أصل آخر، وهو صدارة أسماء الاستفهام، فعند مجيء الخبر استفهاما فإن رتبة الاستفهام هنا تصبح أولى من رتبة المبتدأ[26].

وهذا الاقتباس يُلفت انتباهنا إلى المعنى والدلالة في هذا الأمر بجانب اللفظ والشكل والرتبة الأصلية في المبتدأ وخبره، تقديم الأول وتأخير الثاني لأن الخبر وصف في المعنى للمبتدأ، فحقه أن يتأخر عنه وضعاً كما هو متأخر عنه طبعاً، ولما كان المبتدأ محكوماً عليه كان حقه التقديم يتحقق تعقله فيكون حق الخبر التأخير لأنه محكوم به[27].

امتناع تقديم الخبر (وجوب تأخيره):

الأصل تقديم المبتدأ وتأخير الخبر؛ لأن المبتدأ محكوم عليه، فلا بد من تقديمه، ويجب التزام هذا الأصل وعدم جواز تأخير المبتدأ، ويتمثل هذا في مواضع حصرها النحويون في أربعة:

1- خوف التباس الخبر بالمبتدأ، ويحدث ذلك إذا كانا معرفتين أو نكرتين متساويتين في التخصيص، ولا قرينة تميز أحدهما عن الآخر، نحو: زيد أخوك، فإن كلا من هذين الجزأين صالح لأنْ يخبر عنه بالآخر، ونحو: أفضل منك أفضل مني، فإن كل واحد من هذين الوصفين صالح لأنْ يخبر عنه بالآخر، فلا توجد قرينة هنا تُعيّن المبتدأ من الخبر سوى الرتبة، فالمتقدم هو المبتدأ، والمتأخر هو الخبر في هذه الحالة[28]، هذا إذا استوى الخبر مع المبتدأ في درجة التعيين وانعدمت القرائن اللفظية كالوصف مثلاً: رجل صالح

حاضر، أو المعنوية: أبو يوسف أبو حنيفة، فإذا وجدت أي من القرائن تُعيّن المبتدأ (أبو يوسف)، وخبره (أبو حنيفة) تقدم أي منهما أو تأخر.

2- خوف التباس المبتدأ بالفاعل إذا تقدم الخبر وكان فعلا مستنداً إلى ضمير المبتدأ المستتر، نحو: زيد يقوم.

3- اقتران الخبر بـ (إلا) معنى، نحو: ﴿**إِنَّمَا أَنْتَ نَذِيرٌ**﴾[29]. فلا يجوز تقديم الخبر؛ لأنه محصور فيه بـ(إلا) معنى، فمعناه: ما أنت إلا نذير، أو اقترانه بإلا لفظاً، نحو: ﴿**وَمَا مُحَمَّدٌ إِلاَّ رَسُولٌ**﴾[30].

4- أن يكون المبتدأ مستحقاً للتصدير إما بنفسه بأن يكون له صدر الكلام نحو: ما أحسن زيداً، ومن في الدار؟، ومن يقم أقم معه، أو مشبها بمن يستحق التصدير، نحو: الذى يأتيني فله درهم، أو يكون مستحقاً للتصدير بغيره وذلك: إما أن يكون متقدماً عليه أي: على المبتدأ، نحو: لزيد قائم، فالخبر واجب التأخير؛ لأن المبتدأ تقدم عليه لام الابتداء وهي مانعة من تأخيره، أو يكون ذلك الذي في الصدر متأخراً عنه أي: عن المبتدأ بأن يكون ما في الصدر مضافاً إليه المبتدأ، نحو: غلام من في الدار؟، ومال كم رجل عندك، وزاد بعضهم ضمير الشأن، نحو: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾[31] "فإنه يلزم صدر الكلام والإخبار بالجمل، وإذا أخبر عنه بجملة لا يجوز أن تتقدم عليه"[32].

وجوب تقديم الخبر (امتناع تأخيره):

يرى النحويون أن المواضع التي يجب فيها تقديم الخبر على المبتدأ هي أربعة:

1- أن يوقع تأخيره في لبس ظاهر كأن يكون الخبر ظرفاً، أو حرف جر والمبتدأ نكرة محضة، نحو: في الدار رجل، عندك مال، فلا يجوز تأخير الخبر في شيء من ذلك حتى لا يوقع في إلباس الخبر بالصفة؛ لأن حاجة النكرة إلى التخصيص آكد من حاجتها إلى الخبر، وكذلك في مثل قولك: عندي أنك فاضل، حتى لا يؤدي ذلك إلى التباس (أن) المفتوحة بـ(إن) المكسورة[33].

2- أن يقترن المبتدأ بـ(إلا) لفظاً، نحو: ما لنا إلا إتباع أحمد، أو اقترانه بـ(إلا) معنى، نحو: (إنما عندك زيد).

3- أن يعود ضمير متصل بالمبتدأ على بعض متعلق الخبر كقوله تعالى: ﴿ **أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا** ﴾[34]، فأقفالها مبتدأ مؤخر، وعلى قلوب خبر مقدم، ومنه قول نصيب ابن رباح الأكبر:

أَهَابُكِ إِجْلاَلاً وَمَا بِكِ قُدْرَةٌ *** عَلَيَّ وَلَكِنْ مِلْءُ عَيْنٍ حَبِيبُهَا

فملء خبر مقدم، وحبيبها مبتدأ مؤخر، ولا يجوز تقديمه على الخبر لئلا يعود الضمير على (عين) وقد أضيف إليها الخبر وهو متأخر في الرتبة[35].

مما تقدم يتضح أن طبيعة الرتبة تتغير في المبتدأ والخبر بين "التقييد" و"الإطلاق" كما يبدو تأثر الرتبة بأمور أخرى كالطبقة الكلامية للعنصر من تعريف وتنكير وطبيعة العنصر أيضاً كأن يكون له الصدارة في الكلام مثلاً وجلي أن ثمة علاقة بين الرتبة والتعيين، فقد يضحى بأحدهما في سبيل الآخر ففي مثل: رجل في الدار، رتبة المبتدأ (رجل) قبل الخبر (في الدار)، ولما لم يصح التركيب على هذا النحو لفقد عنصر (التعيين) ضحى بالرتبة، فصح التركيب في الدار رجل.

الحذف في المبتدأ والخبر:

المبتدأ والخبر جملة مفيدة تحصل الفائدة بمجموعهما، فالمبتدأ معتمد الفائدة، والخبر محل الفائدة، فلا بد منهما إلا أنه قد توجد قرينة لفظية أو حالية تغني عن النطق بأحدهما، فيحذف لدلالتها عليه؛لأن الألفاظ إنما جيء بها للدلالة على المعنى، فإذا فُهم المعنى بدون اللفظ جاز أن لا تأتيَ به، والحذف من الظواهر التركيبية في لغتنا العربية، وقد قال به النحاة، وهو عندهم نوعان: حذف جائز وحذف واجب، فأما الأول فلا خلاف لدى النحويين حوله وهو كثير، وأما الثاني فقد كان مدار خلاف عند بعضهم في تفسيره وتقديره[36].

حذف المبتدأ وجوباً:

هناك مواضع يكون فيها حذف المبتدأ واجبا ولا يجوز ذكره، منها:

1- إذا كان خبر المبتدأ نعتا مقطوعا لغرض المدح، نحو: مررت بزيد الكريمُ أو الذم نحو: مررت بزيد الخبيثُ، أو الترحم نحو: مررت بزيد المسكينُ يقول الرضي: "وإنما وجب حذفه ليعلم أنه كان في الأصل صفة، فقطع لقصد المدح أو الذم أو الترحم، فلو ظهر المبتدأ لم يتبين ذلك"[37]، فالتزموا فيه

الحذف. "أما غير الثلاثة من النعوت فيجوز فيه الحذف والذكر، نحو: مررت بزيد الخياط، أي: هو الخياط"[38].

2- إذا أخبر عنه بمخصوص في باب "نعم وبئس" وأن يكون المخصوص هو الخبر ولذلك فيجب أن يتأخر عن نعم أوبئس، نحو: نعم الرجل زيد، وبئس الرجل عمرو، فزيد وعمرو خبران لمبتدأ محذوف وجوبا، والتقدير هو زيد أي: الممدوح زيد، وهو عمرو أي: المذموم عمرو.

3- إذا أخبر عنه بمصدر هو بدل من اللفظ بفعله، نحو قولهم: سمعٌ وطاعةٌ وصبرٌ جميلٌ أي: أمري سمعٌ، وصبري صبرٌ جميلٌ، "والأصل في هذا النصب؛ لأنه جيء بدلا من للفظ بفعله، فلم يجز إظهار ناصبه؛ لئلا يكون جمعا بين البدل والمبدل منه، ثم حمل الرفع على النصب فالتزم إظهار المبتدأ"[39].

4- "إذا أخبر عنه بصريح القسم، نحو: في ذمتي لأفعلن، ففي ذمتي: خبر لمبتدأ محذوف واجب الحذف لسد جواب القسم مسدًه، والتقدير: في ذمتي يمين أو ميثاق أو عهد لأفعلن"[40].

حذف الخبر وجوباً:

يجب حذف الخبر في أربع مسائل أيضا، وذلك حيث وجد مع القرينة الدالة على الحذف لفظ يسد مسدًه وهي على النحو التالي:

1- أن يكون الخبر بعد (لولا) الدالة على امتناع الشيء لوجود غيره، نحو: لولا زيد لأتيتك، والتقدير: لولا زيد موجود لأتيتك[41]، وكقوله تعالى:**﴿لَوْلَا أَنْتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ﴾**[42].

2- أن يكون المبتدأ نصا في اليمين، نحو: "لعمرك لأفعلن، والتقدير: لعمرك قسمي فعمرك مبتدأ، وقسمي: خبره، ولا يجوز التصريح به، وهنا شرط ينبغي توافره لتحقق الحكم، وهو أن يكون المبتدأ نصا صريحا في اليمين، فإن لم يكن كذلك يجوز: عهد الله لأفعلن... جاز حذف الخبر وإثباته[43].

3- أن يقع بعد المبتدأ واوٌ هي نصٌ في المعية، نحو: كل رجل وضيعته، فكل: مبتدأ وقوله: "وضيعته" معطوف على كل، والخبر محذوف، والتقدير: كل

رجل وضيعته مقترنان، فالخبر محذوف لدلالة الواو وما بعدها على المصحوبية، وكان الحذف واجباً لقيام الواو مقام (مع) [44].

4- أن يكون المبتدأ مصدرا وبعده حال سدَت مسد الخبر، وهي لا تصلح أن تكون خبرا فيحذف الخبر وجوبا؛ لسد الحال مسَده، وذلك نحو: ضربي العبد مسيئا، فضربي: مبتدأ، والعبد: معمول له، ومسيئاً: حال سدت مسد الخبر والخبر محذوف وجوباً، والتقدير: "ضربي العبد إذا كان مسيئا"[45].

هذه هي الأحوال التي يأتي فيها الخبر محذوفاً وجوباً، وقد وضح من خلالها ارتباط الحكم بوجوب الحذف بشروط في كل موضع، فإن تحققت حصل الحكم وإلا انتقل الحكم من الوجوب إلى الجواز أو انتفى.

الأحكام الواجبة في نواسخ الجملة الاسمية

العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر على ضربين: أفعال وحروف تسمى نواسخ الابتداء، وهي "مقيدة بالإضافة إلى المبتدأ للاختصاص به؛ لأنها تدخل عليه فترفع عنه عامل الابتداء فيه أخذاً من النسخ وهو الرفع، وإنما نسختة لأنها عوامل لفظية، والابتداء عامل معنوي، والعامل اللفظي أقوى من المعنوي، وكما تنسخ حكم المبتدأ تنسخ أيضا حكم الخبر؛ لأن نسخها للابتداء نسخ لحكمه، وهو رفع المبتدأ والخبر"[46].

الترتيب في جملة كان وأخواتها

هذه الألفاظ من العوامل الدخلة على المبتدأ والخبر وتسمى أفعالا ناقصة وكانت مقتضية لها جميعاً وجب من حيث هي أفعال أن يكون حكم ما بعدها كحكم الأفعال الحقيقية، وكانت الأفعال الحقيقية ترفع فاعلاً وتنصب مفعولاً وجب لها أن ترفع المبتدأ وتنصب الخبر تشبيها لها بالفعل، نحو: كان زيد قائماً، كما تقول: ضرب زيد عمراً، ولما كان المرفوع فيها كالفاعل والفاعل لا يجوز تقديمه على الفعل لم يجز تقديم أسماء هذه الأفعال عليها ولما كان المفعول يجوز تقديمه على الفاعل وعلى الفعل نفسه جاز تقديم أخبار هذه الأفعال على أسمائها وعليها ما لم يمنع من ذلك مانع[47].

ويمكن تخيل مسألة الرتبة في الفعل الناسخ واسمه وخبره على النحو التالي:

1- الترتيب الأصلي، وذلك بأن يذكر الناسخ ثم اسمه ثم خبره، نحو قوله تعالى: ﴿وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً﴾[48].

2- يذكر الناسخ ثم خبره ثم اسمه، نحو قوله تعالى: ﴿وَكَانَ حقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ﴾[49].

3- يذكر الخبر ثم الناسخ ثم اسمه، نحو قوله تعالى: ﴿فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [50].

4- يذكر الاسم ثم الناسخ ثم خبره: الولد كان مجتهداً.

الصور الثلاث الأولى صحيحة يشهد بها الواقع اللغوي ويؤيدها الاستعمال، أما الصورة الأخيرة فمرفوضة وهي ممتنعة لا تقع في اللغة مطلقاً؛لأنه عندما يتقدم الاسم تنقلب الجملة إلى اسمية من المبتدأ وخبر فتخرج مما نحن فيه[51].

تأخير الخبر وجوبا:

1- تأخر الخبر عن الفعل واسمه وهو الأصل في ذلك، لكنه يأخذ أحيانا حكم الوجوب فيجب تأخير الخبر عن (كان) واسمه معاً، إن دخله حصر، كقوله تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ صَلَاتُهُمْ عِنْدَ الْبَيْتِ إِلَّا مُكَاءً وَتَصْدِيَةً﴾[52] وكذلك إن كان الإعراب في الاسم والخبر غير ظاهر (كان عيسي صديقي).

"ويجب تأخير الخبر عنهما أيضا إذا تأخر مرفوعة عنه، نحو: كان محمد حسنا وجهه، فلو قلت خلافة لفصلت بين العامل والمعمول الذي هو كجزئه بالأجنبي"[53].

2- تقديم الخبر على الفعل واسمه، يأخذ أحكاما منها الوجوب، وذلك إذا كان الخبر مفردا مشتملا على ماله صدر الكلام، كأسماء الشرط نحو: أينما يكن محمد أكن،[54]، وأسماء الاستفهام، نحو قوله تعالى: ﴿كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾[55].

3- توسط الخبر بين الفعل واسمه، وقد يكون هذا التوسط واجبا فيجب التوسط إذا اتصل الاسم بضمير يعود على بعض الخبر، وكان مع الفعل ما يمنع التقدم عليه، نحو: أحب أن أكون مع زيد أخوه، فلو تأخر الخبر لعاد الضمير في (أخوه) على متأخر لفظاً ورتبة، وهذا لا يجوز إجماعاً، وفي مثل

هذا المثال أيضا لا يجوز أن يتقدم الخبر على الفعل؛ لأن الفعل مقترن بأن المصدرية وهي لا يتقدم عليها معمول معولها[56].

الحذف في جملة كان وأخواتها:

طبيعة أفعال هذه الباب طبيعية مزدوجة إذ تنظر إلى جملة المبتدأ والخبر بوجه في حين تنظر إلى جملة الفعل والفاعل بوجه آخر، فإن القول بالحذف فيها يتردد بين الوجوب والجواز بالنظر إلى هذه الطبيعة، فقد نقل السيوطي رأي بعض النحاة من خلال قول أبي حيان: "نص أصحابنا على أنه لا يجوز حذف اسم كان وأخواتها ولا حذف خبرها لا اختصاراً ولا افتقاراً أما الاسم فلأنة مشبه بالفاعل، وإما الخبر فكان قياسه جواز الحذف؛ لأنه إن روعي أصله، وهو خبر المبتدأ، فإنه يجوز حذفه، أو ما آل إليه من شبهه بالمفعول فكذلك، لكنه صار عندهم عوضا من المصدر؛ لأنه في معناها... والأعواض لا يجوز حذفها...، ومن النحويين من أجاز حذفه لقرينة اختياراً وفصّل ابن مالك فمنعه في الجميع إلا ليس فأجاز حذف خبرها اختياراً، ولو بلا قرينة إذا كان اسمها نكرة عامة، نحو: ليس أحد - أي: هنا-، وما قاله ابن مالك ذهب إليه الفرَاء"[57].

1- حذف (كان) وحدها:

تحذف كان وجوبا دون اسمها وخبرها وذلك في خمسة مواضع:

أولاً: أن تقع صلة لـ(أن).

ثانياً: أن يدخل على (أن) حرف تعليل.

ثالثاً: أن تتقدم العلة على المعلول.

رابعاً: أن يحذف الجار.

خامساً: أن يؤتي بما كقولهم :"أما أنت منطلقا انطلقت"، وأصل الكلام: انطلقت لأن كنت منطلقا، أي: انطلقت لأجل انطلاقك[58].

2- حذفها مع معوليها:

تحذف (كان) مع اسمها وخبرها جميعا وذلك بعد (إن) الشرطية كقولهم: أفعل هذا إمّا لا، أي: أفعل هذا إن كنت لا تفعل غيره فـ(ما) عوض عن (كان) واسمها، والحذف في هذه الصورة واجب، ومنه قول الشاعر:

قَالَتْ بَنَاتُ الْعَمِّ يَا سَلمْى وَإِنْ *** كَانَ فَقِيراً مُعْدِماً قَالَتْ وإِنْ

"أي: وإن كان فقيرا معدما، ولا يجوز هذا الحذف مع غير (كان) عند البصريين"[59].

3- حذف الخبر:

النحويون يوجبون ذكر الخبر ولا يجوزون حذفه؛ لأن (كان) إذا كانت ناقصة "تفتقر إلى الخبر ولا تستغني عنه؛ لأنها لا تدل على حدث، بل تفيد الزمان مجردا من معنى الحدث فتدخل على المبتدأ والخبر، لإفادة زمان الخبر، فيصير الخبر عوضا عن الحدث فيها...، فلا يجوز حذفه""[60].

إنَّ وأخواتها:

الرتبة: المتصفح لكتاب سيبويه يجد فيه أن سيبويه يتحدث عن طبيعة هذه الحروف وعملها فيما بعدها بالنصب...، ثم يعرج إلى الحديث عن الرتبة في جملتها، حيث عقد لها بابا سماه: (هذا باب الحروف الخمسة التي تعمل فيما بعدها كعمل الفعل فيما بعده)، "وهي من الفعل بمنزله عشرين من الأسماء التي بمنزلة الفعل لا تتصرف تصرف الأفعال كما أن عشرين لا تتصرف تصرف الأسماء التي أخذت من الفعل، وكانت بمنزلته...، وكذلك هذه الحروف منزلتها من الأفعال"[61]، فلا يجوز فيها التقديم والتأخير؛ لأنها لا تتصرف[62]، وكذلك ابن يعيش يرى أنه لا يجوز تقديم خبرها ولا اسمها عليها[63].

إذن تكاد تكون الرتبة هنا مقيدة والملاحظ أن الحكم في الرتبة توقف على طبيعة هذه العناصر، فرغم أن نسبة الاسم والخبر بعدها مثلا كما في (كان) وأخواتها اختلف الحكم هنا عنه هناك؛ إذ هي كما سبق حروف غير متصرفة، وهي فروع على الأفعال عملاً، فلا يجوز في هذا الباب توسط الخبر بين العامل واسمه، ولا تقديمه عليها كما جاز في باب (كان)، لا يقال: إن قائم زيداً كما يقال: كان قائماً زيدٌ.

وامتناع التوسط في غير الجار والمجرور أو الظرف يجعل التقدم أولى بالمنع؛ لأن امتناع الأسهل يستلزم امتناع غيره بخلاف العكس[64] ويجب

التقديم – أعني تقديم الخبر الظرف أو المجرور- إذا اتصل بالاسم ضمير نحو: إن في الدار صاحبتها، ولعل عند هند بعلها[65]، حتى لا يعود الضمير على المتأخر لفظاً ورتبة.

الحذف في جملة (إن وأخواتها):

مسألة الحذف هنا تأخذ طبيعة تقيدية عنها في باب (كان) وأخواتها فلا يجوز بحال من الأحوال حذف (إن) من التركيب وبقاء جزأي الجملة، وحذف الاسم لا يجوز إلا عند الضرورة أو أن يكون الاسم نكرة أو لتكرير، أما الخبر فيجب حذفه إذا سدت مسده "واو" المصاحبة، حكى سيبويه: إنك ما وخيراً أي: إنك مع خير"[66].

الخلاصـــة:

1- إن مصطلحات العلوم هي المسلك الوحيد الذي يتوصل به الإنسان إلى منطق العلوم وثمارها.

2- عناصر العربية يجمعها نسيج واحد كالمعارف مثلاً في مقابل النكرات كما أن من النكرات ما هو أنكر من بعض.

3- مسألة التعيين في العربية تؤدي دوراً مهماً، فالطبقة الكلامية في العنصر اللغوي في جانب التعريف أو التنكير تجعله يشغل باباً نحوياً، أو تمنعه منه فهناك وظائف لا تشغلها إلا النكرات، وهناك مواضع لا ترد فيها إلا المعرفة.

4- الرتبة لها دلالتها في تركيب العربية، فهي موضع اعتبار لدى النحاة لأنها قد تكون أحياناً هي القرينة الوحيدة في التركيب للتعرّف على عناصرها.

5- حالات امتناع تقديم الخبر (أي: وجوب تأخيره) حصرها النحاة في: خوف التباس الخبر بالمبتدأ، أو خوف التباس المبتدأ بالفاعل، أو أن يكون الخبر محصوراً، أو أن يكون المبتدأ مما يستحسن التصدير.

6- الترتيب الأصلي للجملة المنسوخة أن يذكر الناسخ ثم الاسم ثم الخبر وقد يتقدم خبر الناسخ على الفعل واسمه وجوباً وقد يتوسط.

7- لا يجوز بحال من الأحوال حذف الناسخ (إنّ) من الجملة.

هوامش الدراسة:

1- مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة/137، عدد 1، سنة 1955م.
2- لسان العرب لابن منظور، دار الحديث القاهرة، مادة [و،ج،ب].
3- الكليات لأبي البقاء الكفوي /928، تحقيق عدنان درويش، الطبعة الأولى سنة 1992م.
4- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 92/1، مكتبة دار التراث- القاهرة، الطبعة العشرون.
5- المصدر السابق 108/1.
6- الصحاح للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم الإعلامية- بيروت، مادة [ج،و،ز]
7- لسان العرب، مادة [ج،و،ز].
8- الكليات /340-341.
9- شرح ابن عقيل 375/1.
10- المصدر السابق 46/2.
11- معجم العين للخليل بن أحمد، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية- بيروت، مادة [م،ن،ع].
12- التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني /242، دار الكتاب المصري- القاهرة، الطبعة الأولى سنة 1961م.
13- الكليات /873.
14- شرح ابن عقيل 52/3.
15- المصدر السابق 99/1.
16- المصدر نفسه 215/1.
17- الكليات /380، وينظر: لسان العرب مادة [ح،ك،م].
18- التعريفات /105، وينظر: الكليات /380.
19- شرح ابن عقيل 226/3.
20- المصدر السابق 40/1.
21- شرح المفصل لابن يعيش 166/1، المكتبة التوفيقية – القاهرة.
22- المقرب لابن عصفور /88.
23- ينظر: شرح ابن عقيل 216/1، والأشباه والنظائر للسيوطي 47/2، دار الكتب العلمية – بيروت 1971م.

24- ينظر: همع الهوامع للسيوطي 380/1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية.
25- ينظر: الخصائص لابن جني 30/1، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية.
26- ينظر: الأصول لتمام حسان /152-153، دار الثقافة -الدار البيضاء، 1991م.
27- ينظر: شرح التصريح على التوضيح للشيخ خالد الأزهري، 170/1، دار إحياء الكتب العربية.
28- شرح التصريح على التوضيح 171/1-172، وينظر: الأشباه والنظائر 51/2.
29- سورة هود، الآية: 12.
30- سورة آل عمران، الآية: 144.
31- سورة الإخلاص، الآية: 1.
32- شرح التصريح على التوضيح 171/1-174.
33- ينظر: المصدر السابق 174/1-175.
34- سورة محمد ﷺ، الآية:24 .
35- ينظر: شرح التصريح على التوضيح 176/1.
36- ينظر: المسوغات في النحو العربي /120.
37- شرح الكافية لرضي الدين الأستراباذي، 102/1، دار الكتب العلمية- بيروت 1985م.
38- همع الهوامع 391/1.
39- المصدر السابق391/1، وينظر: شرح ابن عقيل 256/1.
40- الكواكب الذرية 95/1، دار الكتب العلمية- بيروت، وينظر: همع الهوامع 391/1.
41- ينظر: الكواكب الذرية 95/1، وشرح ابن عقيل 248/1.
42- سورة سبأ، الآية: 31.
43- ينظر: شرح ابن عقيل 252/1.
44- همع الهوامع 394/1، وينظر: الكواكب الذرية 97/1.
45- شرح ابن عقيل 354/1، وينظر: الكواكب الذرية 97/1.
46- الكواكب الذرية 97/1.
47- ينظر: شرح المفصل لابن يعيش 353/7.

48- الفرقان، الآية: 20.
49- سورة الروم، الآية: 46.
50- سورة آل عمران، الآية: 137.
51- ينظر: شرح قطر الندى لابن هشام /139-146، تحقيق محمد محيي الدين، دار الطلائع القاهرة 2004م
52- سورة الأنفال، الآية: 35.
53- شرح الكافية 298/2.
54- ينظر: المصدر السابق 298/2، وهمع الهوامع 430/1.
55- سورة آل عمران، الآية: 137.
56- ينظر: شرح قطر الندى 145-146، وهمع الهوامع 431/1.
57- همع الهوامع 425/1-426.
58- شرح شذور الذهب /212-213، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية بيروت، 1988م، وينظر: شرح التصريح على التوضيح 195/1.
59- شرح التصريح على التوضيح 195/1.
60- شرح المفصل لابن يعيش 363/7.
61- الكتاب لسيبويه 131/2، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى.
62- المقتضب للمبرد 109/4، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب بيروت.
63- ينظر: شرح المفصل لابن يعيش 200/7.
64- شرح قطر الندى وبل الصدى 176 -177.
65- ينظر: الكواكب الدرية 119/1، وهمع الهوامع 493/1-494.
66- ينظر: همع الهوامع 495/1

مفهوم المدينة واقليمها الوظيفي

د. محمد أبوغرارة الرقيبي
قسم الجغرافيا
كلية الآداب- جامعة طرابلس

المقدمـة

المدينة مهما كان حجمها لها علاقات متبادلة مع منطقة تحيط بها تتباين مساحتها بحسب حجم المدينة الوظيفي الاقتصادي، والعمراني السكاني وهذه المنطقة تسمى إقليم أو ظهير المدينة أو منطقة نفوذها.

وينقسم إقليم المدينة إلى قسمين: أحدهما يقع حول المدينة مباشرةً ويرتبط معها بشدة أي أن سكانه يرتبطون ويترددون على المدينة المعينة للحصول علي احتياجاتهم وطلبا لخدماتها بدلالة نسبية من 50% فأكثر، ويسمى هذا القسم بالمنطقة المماسة أو الملاصقة للمدينة "Um land"، وهي مايطلق عليه منطقة النفوذ الكثيف للمدينة. أما القسم أو الجزء الآخر فهو المنطقة المجاورة أو الموالية للمنطقة السابقة، والتي تتصف بتواضع علاقاتها مع المدينة نظراً لبعدها النسبي وإرتباطها بعلاقات إقليمية مع مدينة أخرى فتسمى بمنطقة النفوذ الواسع للمدينة.

ومن المعروف أن لكل مدينة نطاق مجاور من الأرض أو مجال جغرافي تخدمه وفي نفس الوقت تعتمد عليه في تزودها بحاجاتها منه، كونها لا تستطيع أن تعيش مكتفية بالاعتماد على مواردها الحضرية دون الحاجة إلى الريف المحيط بها. وهو ما جعل الرابطة قوية بين المراكز الحضرية والمناطق الريفية المتاخمة وذات علاقة وثيقة لا تمكن إحداهما من الاستغناء عن الأخرى[1]. وقد تكون للمدينة علاقات واسعة جداً في بعض الوظائف تطال مدناً أو دولاً أخرى، وعند دراسة إقليم المدينة فإن القارئ يتساءل عن ماهو الامتداد الذي تقف عنده كل وظيفة أو خدمة من خدمات المدينة ؟ وماهي درجة الخدمة التي تقدم في كل جزء من هذا الامتداد؟ وهل يمكن قياس هذه الدرجة أو مدى أثرها بوسيلة إحصائية أو غيرها ؟ وما الذي تقدمه المدينة لما

حولها في الإقليم، وإلى أي حد تعتمد المدينة على الإقليم المحيط بها في التزود بحاجاتها الضرورية كالماء والغذاء ؟.

ويرى " ديكنسون " أن الروابط بين المدينة وإقليمها يمكن أن تتدرج تحت أربعة فئات أولها التجارة المتبادلة بين المدينة وإقليمها أو مايمكن أن نطلق عليه العلاقات الاقتصادية، وثانيهما الروابط الاجتماعية وتضم التعليم والثقافة وتشمل المدارس والمسارح ودور العرض والمتاحف وقاعات الفنون والموسيقى، وثالثها ما يمكن تسميته بالعلاقات السكانية وتتمثل في رحلة العمل اليومية بين المدينة وإقليمها سواءاً للعمل أو الترفيه أو التسوق. وأما الفئة الرابعة من أوجه هذه العلاقات فهي تظهر في أثر المدينة على استخدام الأرض في الريف، وأن كثير من أوجه هذه العلاقات تقبل التعبير عنها بالوسائل الإحصائية[2]. بينما يري "سميلز" أن الخدمات هي أهم ما يربط المدينة بإقليمها بل يعتبرها وظيفتها الأساسية ومبرر وجودها وإزدهارها[3].

وبناءاً على ماتقدم يمكن التساؤل بدايةً عن ماهية أو مفهوم الحضر والريف أوالمدينة والقرية، وما طبيعة العلاقة بين المدينة وإقليمها ؟ وكيف يتحدد إقليم المدينة نظرياً بإستخدام نقطة التعادل أو القطع The breaking point theory " أو ما عرف بقانون "رايلي" ؟ وما مدي التشابه والاختلاف بين إقليم المدينة النظري الكمي وإقليمها الوظيفي العملي التطبيقي؟.

مفهوم الحضر والريف أو المدينة والقرية:

المدينة لغةً من مدنَ بالمكان أي أقام به ومدنْ أي أتى المدينة[4]، ومنه مدائن ومُدن ويذهب المعنى إلى الاستقرار والإقامة في مواجهة البداوة والترحال غير أن القرية من الاستقرار أيضا وهنا يظهر قصور الاعتماد على الأساس اللغوي وحده للتعريف، فالفكرة الواضحة لدينا عن المدينة تتبلور في الذهن من خلال معرفتها بالمقارنة أو بالقياس إلى الريف أو القرية، والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف نحكم على المحلة العمرانية بأنها حضرية أم ريفية ؟

إن الإجابة على هذا السؤال ليس بالأمر السهل بسبب وجود تفاوت أو تدرج في أحجام ومراتب مراكز العمران البشري، من أصغر وحدة ريفية إلى أكبر تجمع حضري أو مدني، هذا إذا لم يكن التجمع البشري مازال يعيش حياة

البداوة أصلاً فكما قال إبن خلدون " أن البدو أقدم من الحضر وسابق عليه وإن البادية هم أصل العمران والأمصار مدد لها.... فالبدو أصل للمدن والحضر وسابق عليهما لأن مطالب الإنسان الضروري ولا ينتهي إلى الكمال والترف إلا إذا كان الضروري حاصلاً، فخشونة البداوة قبل رقة الحضارة"[5]، فالمدينة لا تظهر من ذاتها بل يقيمها الريف لتقوم بأعمال مركزية كما قال "جفرسون"[6].

لقد ناقش كتاب العمران الحضري والريفي هذا الموضوع مطولاً من أمثال "ويلكوكس" و"هانزدوريس" و"هانزفاجنر"و" زمبارت" و "سوركين" و"زيمرمان" وغيرهم، ووضعت عدة أسس يمكن الإعتماد عليها عند التمييز بين الحضر والريف أوالمدينة والقرية.

1- الأساس السكاني الإحصائي:

ويطلق عليه أيضاً الأساس أو التعريف السكاني الديموغرافي، وهو الذي يميز بين المدن والقرى أو الحواضر والأرياف بالاعتماد علي متغيرين وهما حجم وكثافة سكان المحلة العمرانية، فالمحلة العمرانية لا تُعد مدينة أو قرية إلا إذا وقفت عند عدد أو كثافة سكانية معينة، وقد اختلفت دول العالم في تقديرحجم السكان للحكم على مراكز العمران، حيث لا تسمى المحلة العمرانية في السويد وفلندا حضراً إلا إذا بلغ عدد سكانها 200 نسمة فما فوق وإلا اعتبرت ريفاً، بينما اعتمدت الولايات المتحدة والمكسيك للحضر حجم سكاني قدره 2500 نسمة، ويرتفع هذا العدد إلى 30 ألف نسمة في اليابان وإلى 40 ألف نسمة في كوريا، ولتفادي نمو المحلات العمرانية في أشكال مركبة ليست متصلة دائماً وخضوع الحجم إحصائياً لمبدأ التغير المتصل " continuous" variation، ثم اللجؤ إلى معيار الكثافة السكانية لتعزيز معيارحجم السكان حيث أن بعض المحلات العمرانية تبقى ريفية في جميع صفاتها رغم وصول حجم سكانها إلى العدد المحدد حسب هذا الأساس، فمكان ما قد لا يتحول إلى مرتبة المدينة أو الحضر بمجرد تحول عدد سكانه من 2499 إلى 2500 نسمة وبالعكس. كما أن مدينة معينة لن تتحول إلي قرية بمجرد تناقص عدد سكانها عن هذا الحجم المعتمد للتمييز.

وقد يكفي للتشكيك في أهمية عاملي الحجم والكثافة السكانية الإشارة إلى أن بعض أجزاء الريف المصري أو الهندي أو الصيني قد تكون أعلى كثافة من أطراف مدن كبرى مثل لندن، ومع ذلك تظل محتفظة بطابعها الريفي واقتصادها الزراعي[7] وتعتمد ليبيا الحجم السكاني (5000) نسمة لتسمية المحلة العمرانية حضراً وبشرط أن يكون لها مخطط حضري معتمد أو داخلة ضمنه، أما الأمم المتحدة فقد اعتمدت في الكتاب الإحصائي السنوي لعام 1952 م، الحد الادنى لمجموع السكان في المدينة 20 ألف نسمة[8]. وتم تقسيم المدن حسب هذا التعريف إلى مايلي :-

1 - مدينة صغيرة، وهي التي يبلغ عدد سكانها 20 ألف نسمه فأكثر.

2 - مدينة "city"، ويبلغ عدد سكانها 100 ألف نسمة أو أكثر.

3 - مدينة كبيرة، وهي التي يزيد حجم السكان فيها على نصف مليون نسمة.

4 - مدينة مليونية، ويبلغ حجم السكان فيها مليوناً أو أكثر.

5 - مدينة كبرى "super city" ويبلغ حجم السكان فيها خمسة ملايين نسمة أو أكثر.

و بناءاً على تعريف الأمم المتحدة الإحصائي السابق للمدينة فإن القرية أو المركز العمراني الريفي هو الذي يقل حجم سكانه عن 20 ألف نسمة.

2- الأساس الوظيفي الاقتصادي :-

يميز هذا الأساس المحلة العمرانية بحسب الوظيفة أو النشاط الاقتصادي السائد أو الذي يمارسه غالبية سكانها، وهو أكثر الأسس تقبلاً لدى الجغرافيين من أمثال جمال حمدان الذي يلخص الأمر في أن القرية هي ما عاش للزراعة وعلى الزراعة وأن المدينة هي " ما ليس كذلك ويرى دكنسون"Dickinson" أن مراكز العمران الريفية تسود فيها حرفة الزراعة، بينما المراكز الحضرية هي التي يعمل سكانها بأنشطة تجارية أوصناعية أوخدمية.[9] ويضيف هانز دوريس "h.dorie" أن المدينة تمتاز بشكلها المعماري وتخطيطها وهي تنمو حول مركز يسهل الوصول إليه ويرى ماكس فيبر "m.weber" أن تعدد الأنشطة الاقتصادية في المدينة هو الركيزة الأساسية في التفرقة. ويؤكدعلى

وجود سوق دائم بها إلى جانب الأسواق الموسمية وأن المدينة كلما إزدادت حجما تقلصت بها حرفة الزراعة.[10]

وعليه فالريف أحادي الوظيفة وهي الزراعة والمدينة متعددة الوظائف أو ما يعبر عنها أحياناً بالخدمات، ولكن قد نجد مدينة ذات وظيفة واحدة مثل مدن التعدين أو الاستشفاء أومدن الجامعات، وتجدرالإشارة إلى أن بعض الدول أخذت بالأساس السكاني الإحصائي إلى جانب هذا الأساس الوظيفي، حيث إشترط بعضها للمدينة حجماً سكانياً قدره 12 ألف نسمة وبشرط أن يكون 85% منهم غير زراعيين.

أما المعهد الدولي للإحصاء فقد حدد منذ عام 1938 م بأن صفة المدينة لا تنطبق إلا على المحلة العمرانية التي يقل العاملون فيها بالزراعة عن 40% من مجموع السكان.

3- الأساس التاريخي

المدينة حسب هذا الأساس هي تلك التي فرضت نفسها كظاهرة تاريخية أي أن يكون لها أساس تاريخي عرفت من خلاله كمدينة منذ نشأتها وتطورها، بمعنى تميزت بتاريخ قديم بغض النظر عن حجم سكانها وكثافتهم ووظائفهم، ويرى البعض بأنه تعريف شكلي وغير موضوعي ولا يكفي وحده لتمييز المدينة عن القرية أو الريف، نظراً لأن كثيراً من المدن القديمة التي اشتهرت في التاريخ هي اليوم أطلالاً. كما توجد مدن حديثة عدة ليس لها تاريخ طويل.

4- الأساس الشكلي أو " اللاندسكيبي " :-

يقول هذا الأساس بأن المدينة يمكن أن نميزها عن المحلة العمرانية الريفية بحواسنا الخارجية، أو كما تظهركحقيقة مرئية على سطح الأرض "land scape" أي يمكن أن نتعرف على المدينة ونميزها بمظهر مبانيها أو كتلتها المبنية وطبيعة شوارعها ومؤسساتها ومصانعها، والذي يعد بمثابة تعبير ملموس عن تركز أو كثافة السكان والسكن والبعد التاريخي وبما فيه من تعبير مرئي عن وظائف المدينة ؛ حيث يكون الشكل سبباً وليس نتيجة أي أنه مرآة عاكسة أو صادقة للوظيفة، فالمدينة لها نمطها الحضري والقرية لها طابعها الريفي، إلا أن التمييز بالحواس قد يخطئ بسبب تميز كثير من القرى خاصةً

في الدول المتقدمة بمزايا تخطيط المدن والمباني العامة، حتى أنه أطلق اسم مدينة على بعض المحلات العمرانية في المجر وجنوب ايطاليا مثلاً، وماهي إلا تجمعات لمساكن الفلاحين في الريف المجاور.

5- الأساس الإداري :-

يعتمد هذا الأساس على ما تقرره أوتضفيه الدولة من تسميات على محلاتها العمرانية، حيث تأخذ بعض الدول العربية والأفريقية وفي قارتي آسيا وأمريكا اللاتينية، وبعض الدول الأوروبية بنظام الإدارة المحلية أو الحكم المحلي فيكون لكل مدينة إدارة محلية رسمية تعنى بشؤونها الداخلية مثل الضرائب والأمن والصحة والتعليم، وهذا الأساس هو أساس قسري لكنه يصلح للمقارنة نظراً لوجود حدود إدارية وآضحة يمكن توقيعها على خرائط، غير أن من صعوباته أحياناً عدم إتفاق التحديد الإداري مع البيانات السكانية أو الديموغرافية المتوفرة، خاصةً إذا كانت الحدود الإدارية أوسع من المنطقة المبنية بكثير أو يحدث العكس.

6- الأساس الاجتماعي :-

يرى البعض خاصة علماء الاجتماع بأنه يمكن أن نميز بين الحضر والريف أو المدن والقرى عن طريق الخصائص أو الصفات الاجتماعية، مثل قوة الروابط الاجتماعية في الريف مقارنة بالحضر، وكذلك قوة العادات والتقاليد والتجانس الطبقي، مثلما هناك حراكاً مكانياً وإجتماعياً أقل في الريف عنه في الحضر؛ إلا أن هذا الأساس يتسم بالبساطة وصعوبة التحديد به بين الحضر والريف ؛ إذ أن كثير من القرى تضم أنواعاً من الفئات الاجتماعية، وأن سكان الريف التقليديون أكثر حراكاً مما كان يعتقده البعض وأن وجود الروابط الاجتماعية القوية قد لا تستمر طويلاً. كما أظهرت عدة دراسات أن العلاقات الاجتماعية القائمة في القرى التقليدية توجد أيضاً في مناطق حضرية معينة[11].

وبالنظر إلى ما تقدم من أسس تصنيف للمحلات العمرانية إلى مدن وأرياف يبدو واضحاً أن أيٍ منها لا يكفي وحده للتمييز أو التصنيف، كما أن تطبيق أي أساس منها قد يختلف أثره وجدواه من بيئة لأخرى، مما يحتم الأخذ بأكثر

من أساس للوصول إلى التصنيف الأفضل ؛ وخاصة بعد ظهور مناطق الأطراف الريفية الحضرية "Rural Urban Fringes" التي تختلط فيها الصفاة الريفية والحضرية والتي هي عبارة عن مناطق انتقالية بين الريف الخالص والحضر الصرف واللذان لا يمكن تمييزهما بوضوح إلا في أقصى درجات تطرفهما.

7- العلاقة بين المدينة وإقليمها :-

إقليم المدينة من وجهة نظرجغرافية المدن هو منطقة نفوذها أو مجالها"Urban Field"، ويستعمل مصطلح هنتر لاند " Hinter Land"كمرادف لإقليم المدينة ولكن هناك من يفضل إطلاقه على ظهير الميناء، وقد ظهر مصطلح آخر أكثر دقة في التعبير عن إقليم المدينة هو اوملاند "Um Land"، أي الأرض التي حول المدينة، إلا أن بعض الجغرافيين يرون أن ذلك لا يعبر عن المعنى الواسع لإقليم المدينة "City Region"والذي يدل على منطقة نفوذ المدينة كإقليم وظيفي[12].

فالمدينة وإقليمها يشكلان وحدة عضوية مترابطة، يتبادلان الثأتيرات والتفاعلات وتجاهل هذه الحقيقة يؤدي إلى تخطيط غير سليم يضر بالمدينة والإقليم على حدٍ سواء، فمن المعروف أن كل مدينة مركزية في إقليمها تميل نحو تنظيم الإقليم الممتد حولها، نظراً للعلاقات القوية المشتركة بينهما وبين ظهيرها أو حوزها، فهي مركز النشاط الإقليمي وفي ذات الوقت يقوم الإقليم بوظائف ضرورية للمجتمع المدني ككل، بحيث يمكن تعريف الإقليم الوظيفي للمدينة تعريفاً بسيطاً بأنه المنطقة التي تتأثر وتؤثر في المدينة.

وإذا كان الإقليم الجغرافي عامة متجانساً في خصائصه التي تميزه عن غيره من الإقاليم، فإن إقليم المدينة يقوم على أساس نوع من الترابط والتفاعل بين المدينة محل الدراسة وماحولها من رقعة جغرافية[13] وأن أي تخطيط لا يأخذ بعين الاعتبار العلاقة الحيوية بين الجهات الريفية والحضرية سيكون مصيره الفوضى والاضطراب ؛ نظراً لأن العلاقة بين المدينة وإقليمها مرادفة لنموذج المركز والمحيط الذي يشكل التسلسل الهرمي لمستوى التطور المتجه من

المركز إلى الجهات الهامشية. لذا فالحاجة ماسة لدراسة نمط الاعتماد المتبادل والروابط من حيث كونها إحدى المكونات الضرورية للتخطيط[14].

إقليم المدينة نظرياً (نظرية نقطة القطع أو الفصل) :-

تستخدم نظرية نقطة القطع أوالفصل "Break point theory" التي تقدم بها "رايلي" لتحديد النقطة التي تفصل بين النفوذ الوظيفي للمدينتين، وهي فكرة اعتمدت أساسا على نظرية الجاذبية للعالِم " نيوتن " التي تقول بأن قوة الجاذبية بين جسمين تزداد طرديا ً بزيادة كثلتيهما، وتقل عكسياً بزيادة البعد أو المسافة بينهما.

ويعتمد تحديد إقليم المدينة بالوسائل الكمية على نظرية التفاعل "Interaction Theary" التي قام رايلي بتعديلها في قانونه "Reilly law "، حيث تقرر نظرية التفاعل أساسا قوة الارتباط أو العلاقة الاقتصادية بين مدينتين أو مكانين، بأنها تختلف إيجابيا تبعاً لحجمهما وسلباً تبعاً للمسافة بينهما، فكلما كان عدد سكان المدينتين كبيراً إزداد تفاعلهما الاقتصادي معاً، وكلما زادت المسافة بينهما قل هذا التفاعل[15] وأبسط صورة لهذه العلاقة هي المعادلة الاتية :-

$$ت = \frac{ح\ س \times ح\ ص}{م}$$ **حيث أن : -**

ت = التفاعل بين مدينتين أو مكانين.

ح س = حجم سكان المدينة س (مقاسة بعدد السكان).

ح ص = حجم سكان المدينة ص (مقاسة بعدد السكان).

م = طول أو بعد المسافة بين المدينة س، ص.

وقد حاول بعض الإقتصاديين إيجاد علاقة متبادلة تعطي صورة أكثر واقعية فأدخلوا تعديلاً على هذه النظرية تمثل في تربيع المسافة تأثراً

بنظرية الجاذبية بحيث جاءت المعادلة كما يلي :-

$$ح\ س \times ح\ ص$$

ت = ----------

م2

إلا أن "رايلي" أجرى تعديلاً قصد به معرفة وتحديد الموقع الذي يفصل بين المناطق التجارية بين مدينتين غير متساويتين في حجمهما، وتستخدم لمعرفة أو تحديد منطقتي النفوذ لمدينتين مختلفتان حجماً وذلك وفق الصيغة التالية[16]:-

المعادلة :- ت = م / (1 + √(س ك / س ص)) حيث أن :-

ت = نقطة التعادل أو الفصل بين مدينتين أو مكانين.

م = المسافة أو البعد بين المدينتين أو المكانين.

س ك = عدد سكان المدينة الأكبر.

س ص = عدد سكان المدينة الأصغر.

العدد1 = معامل ثابت.

وهذه المعادلة تهدف إلى تحديد النقطة التي ينقطع عندها نفوذ مدينة ما، أو التي تفصل بين السكان الذين يذهبون إلى مدينة معينة للحصول على خدمة، وأولئك السكان الذين يقصدون مدينة أخرى لتلقي الخدمة ذاتها أو غيرها من الخدمات، ومن الواضح أنه إذا توفرت مجموعة كافية من نقاط الفصل أو القطع حول إحدى المدن أمكن بالتالي من تحديد إقليمها نظرياً[17]، وعلى ضوء ذلك يمكن التطبيق على مثال افتراضي على المدينة (أ) جدول (1)، لتحديد اقليمها نظرياً أو كمياً، بناءاً على تفاعلها مع ست مدن مجاورة بأحجام سكانية ومسافات فاصلة مختلفة، وهي (ب، ج، د، هـ، و، ز)، أي تحديد مجال المدينة المذكورة الإقليمي نظرياً باستخدام ستة محاور تنطلق من المدينة (أ) إلى المدن الإفتراضية المجاورة بأحجام السكان والمسافة الفاصلة بينها وبين المدينة (أ) كما يلي:- :

جدول (1) عدد سكان المدينة (أ) وبعض المدن المجاورة والمسافات بينها.

المدن	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)	(و)	(ز)
عدد السكان	82350	652245	15081	7271	15964	10171	4264
المسافة (كم)	0	45	24	54	120	95	151

المصدر :- إعداد الباحث

وبناءاً على المعطيات السابقة جاءت نتائج العمليات الإحصائية لتحديد نقاط القطع بين المدينة (أ) والمدن الأخرى المذكورة كما يلي :-

$$\text{المعادلة :- ت} = \frac{\text{م}}{\sqrt{\frac{\text{س ك}}{\text{س ص}}}+1}$$

1- محور (ا ، ب) ت $= \frac{45}{\sqrt{\frac{652245}{82350}}+1} = \frac{45}{3.81} = 11.8$ كم

2- محور (ا ، ج) ت $= \frac{24}{\sqrt{\frac{82350}{6941}}+1} = \frac{24}{4.44} = 5.4$كم

3- محور (ا ، د) ت $= \frac{54}{\sqrt{\frac{82350}{7271}}+1} = \frac{54}{4.36} = 12.4$كم

4 - محور (ا ، هـ) ت $= \frac{120}{\sqrt{\frac{82350}{15964}}+1} = \frac{120}{3.27} = 36.7$كم

5- محور (ا ، و) ت $= \frac{95}{\sqrt{\frac{82350}{10171}}+1} = \frac{95}{3.84} = 24.7$ كم

6- محور (ا ، ز) ت $= \frac{151}{\sqrt{\frac{82350}{4264}}+1} = \frac{151}{5.39} = 28.0$كم

ويلخص الجدول (2) الموالي نتائج العمليات السابقة التي حددت نقاط التعادل أو الفصل بالكيلومتر بين المدينة (أ) والمدن المجاورة المحيطة بها.

جدول (2) نقاط التعادل أو الفصل بين المدينة (أ) والمدن المجاورة

المدن	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)	(و)	(ز)
نقطة القطع(كم)*	0	11.8	5.4	12.4	36.7	24.7	28.0

المصدر :- إعداد الباحث، إستنادا لبيانات جدول رقم (1).

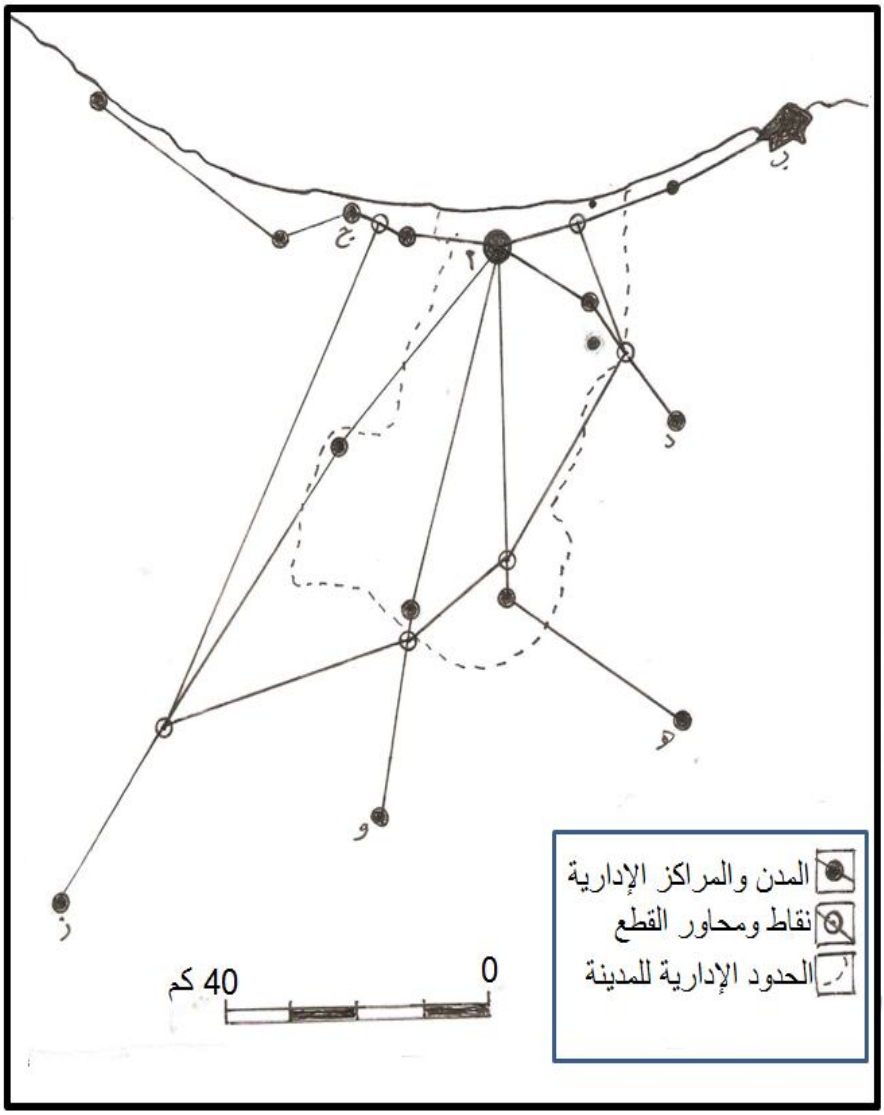
***حددت نقطة التعادل أو الفصل حسب بعدها عن المدينة الأصغر (الأقل سكاناً)**

وعند توقيع نقاط التعادل أو القطع بين المدينة (أ) والمدن المحيطة بها على الخريطة ذات مقياس رسم محدد والتوصيل فيما بينها ومعرفة المجال أو الإطار الإقليمي للمدينة شكل (1)، تبين أن إقليم أو نفوذ المدينة (أ) يختلف في امتداده في الإتجاهات المختلفة، ففي اتجاه الشرق ينتهي إقليم مدينة (أ) عند كيلومتر (11.8) إلى الغرب من المدينة (ب) بحوالي 33.2 كم، وهو ما يدل على قوة واتساع نفوذ (ب) مقارنة بالمدينة (أ)، أما في اتجاه الغرب فيمتد نفوذ المدينة (أ) الإقليمي حوالي 18.6كم، أي مسافة تبعد 5.4 كيلومتر تفصلها عن المدينة (ج) وفي اتجاه الجنوب الشرقي يمتد إقليم المدينة إلى مسافة 41.6 كيلومتر، وينتهي عند نقطة تبتعد عن مركز المدينة (د) بحوالي 12.4 كيلومتراً. وفي اتجاه جنوب الشرق أي نحو المدينة (هـ) يمتد إقليم المدينة (أ) إلى النقطة التي تفصله عن المدينة (هـ) بمسافة حوالي 36.7 كيلومتر، ومعنى ذلك أن نفوذ المدينة (أ) أقوى ؛ يمتد حوالي 83.3 كم على طول المسافة الفاصلة بين المدينتين والبالغة 120 كيلومتراً.

أما في اتجاه الجنوب نحو المدينة (و) فإن المجال الإقليمي لنفوذ المدينة (أ) ينتهي بعد مسافة حوالي (70.3) كيلومتراً، عند نقطة فصل تبعد عن المدينة(و) حوالي (24.7) كيلومتراً تقريباً، وفي اتجاه الجنوب الغربي يمتد إقليم المدينة (أ) مسافة نحو (123) كيلومتراً، ليقف عند نقطة تبعده عن مدينة (ز) مسافة (28) كيلومتراً وهذا يعني أن المجال الإقليمي أو النفوذ

الوظيفي لمدينة (أ) قوي ومتسع بحكم حجم سكانها بالرغم من المسافة الفاصلة بينها وبين المدينة (ز) والتي تبلغ نحو (151) كيلومتراً تحديدا.

شكل (1) نموذج نفوذ المدينة الو ظيفي حسب نظرية نقطة القطع (رايلي)



المصدر :- إعداد الباحث

إن الإطار العام لإقليم المدينة (أ) حسب التحديد النظري الإحصائي للحدود الإقليمية لنفوذ هذه المدينة التي تم التوصل إليها، يتخذ أوضاعاً شاذة إلى حد ما في امتداده ؛ حيث أنه يستمر في امتداده في اتجاه الشرق متأثراً بحجم سكان المدينة (ب) وقرب المسافة بينها وبين المدينة (أ)، بينما نجده أكثر امتداداً في اتجاه الغرب بالرغم من أن المسافة أقرب مع المدينة (ج)، متأثراً بصورة أوضح بصغر حجم سكانها، كما أن امتداده نحو الجنوب والجنوب الغربي كان كبيراً متأثراً باحجام وتباعد المدن (هـ) ، (و) ، (ز) التي تتصف بتواضع عدد سكانها وبعدها عن (أ) المدينة الأم أو مدينة النفوذ.

ويمكن الاستنتاج بأن التحديد النظري لإقليم المدينة بالرغم من أهميته العلمية النظرية، إلا أنه لايصلح وحده أساساً لمعرفة إقليم ونفوذ المدينة الحقيقي وذلك بسبب التباين الشديد في أحجام وتباعد المدن، كما هو الحال بالنسبة للمدن الليبية التي تتميز بتباين عدد السكان وتوزيعها الجغرافي.

وهذا يدخل ضمن أوجه النقد العام الذي وجه إلى نظرية التفاعل وقوانينها وتعديلاتها، والتي من أهمها أنها دائماً تفترض عدالة توزيع المعطيات الجغرافية بين المدن والأماكن المختلفة، والتي هي في حقيقة الأمر تتأثر بعدة عوامل كالإختلاف في طبيعة السطح ووسائط النقل والحدود الإدارية والسياسية وتوزيع السكان وكثافتهم، وكذلك النمط الإقتصادي السائد في مختلف المناطق، وهو ما يتطلب إجراء الدراسات الميدانية التي تقيس على أرض الواقع طبيعة العلاقات الوظيفية الفعلية المتبادلة بين المدينة وإقليمها وخاصة فيما يتعلق بحركة الناس والسلع بين المدينة وإقليمها ، ومقارنة النتائج بخلاصة الدراسات النظرية الكمية والاستفادة منها في مجال التخطيط الحضري والإقليمي.

إقليم المدينة الوظيفي :-

يقوم إقليم المدينة الوظيفي على العلاقات المتبادلة بين المدينة ومحيطها من قرى ومدن صغرى، فإقليم المدينة هو المنطقة التي تخدمها مدينة ما، حيث يمتد فوقها مجالات وظائف المدينة في توزيع مساحي يمكن تحديده بالتقريب مثل مجال الوظيفة التجارية ومجال الوظيفة التعليمية أو الصحية أو

الترفيهية... إلخ. ويتضح من كل ذلك أن المدينة الكبرى في هذا الإقليم هي المركز الرئيسي للإشعاع الحضاري ومركز الخدمات، وبما أن العلاقة تبادلية فإن الإقليم المحيط بالمدينة (خصوصاً المناطق الريفية) يمد المدينة المركزية بالإحتياجات الأساسية من الغذاء والأيدي العاملة[18].

إن مبرر وجود المدينة ليس موضعياً، وأنها لا يمكن أن تعيش في فراغ فالمدن لا تظهر من نفسها بل يقيمها الريف لتقوم بأعمال لابد أن تؤدي في أماكن مركزية فجوهر فكرة المدينة هو أنها تخدم منطقة تابعة والاصل في وظيفتها هوالجانب أو العنصر الإقليمي، فهناك تفاعل وثيق بين المدينة وريفها المحيط الذي يتكون من مجموعة من الأفعال وردود الأفعال المتبادلة تنتهي في الواقع بوجود مركب إقليمي متميز بكل معنى الكلمة، وهذه العلاقة تاريخية تطورت على مر العصور[19]

إقليم المدينة عملياً

تعد طريقة تحديد إقليم المدينة بالعمل الحقلي من أفضل الطرق وأكترها دقة وواقعية، بالرغم من أنها تحتاج لباحث متمكن وعدد من المتعاونيين معه لبعض متطلبات التحديد وتعتمد هذه الطريقة على مبدأ العلاقات المكانية المتكاملة بين المدينة والريف والأماكن المركزية الصغرى الواقعة تحت سيطرة المدينة الأم.

تحديد إقليم المدينة الوظيفي :-

أ – خطوات تحديد نفوذ المدينة في الإقليم :-

1- توفير خريطة للمنطقة المدروسة ذات مقياس رسم دقيق مثبت عليها موقع المدينة الأم والمدن الصغرى والمراكز الإدارية الريفية المجاورة.

2- إعداد استمارة استبيان توزع على عينة من سكان المدن الصغرى والمراكز الإدارية الريفية لقياس مجالات نفوذ المدينة الأم في الخدمات أو الوظائف الهامة المختارة، واستمارة أخرى توزع في سوق المدينة لتحديد المناطق التي تزودها بحاجاتها الأساسية كالماء والغذاء.

3- تفريغ البيانات المجمعة في جداول إحصائية وتحديد النسب المئوية لكل خدمة أو وظيفة لكل مدينة صغرى أو مركز إداري ريفي يُتوقع في الدراسة أن خدمات المدينة الأم تصل إليه.

4- رسم محاور تنطلق من مركز المدينة الأم في إتجاهات مختلفة مروراً بالمدن الصغرى والمراكز الإدارية حول المدينة المراد تحديد مجال نفوذها.

5- تثبيت النسب المئوية لكل خدمة أو وظيفة في مواقع المدن الصغرى والمراكز الإدارية الريفية على طول المحاور المرسومة في الاتجاهات المختلفة.

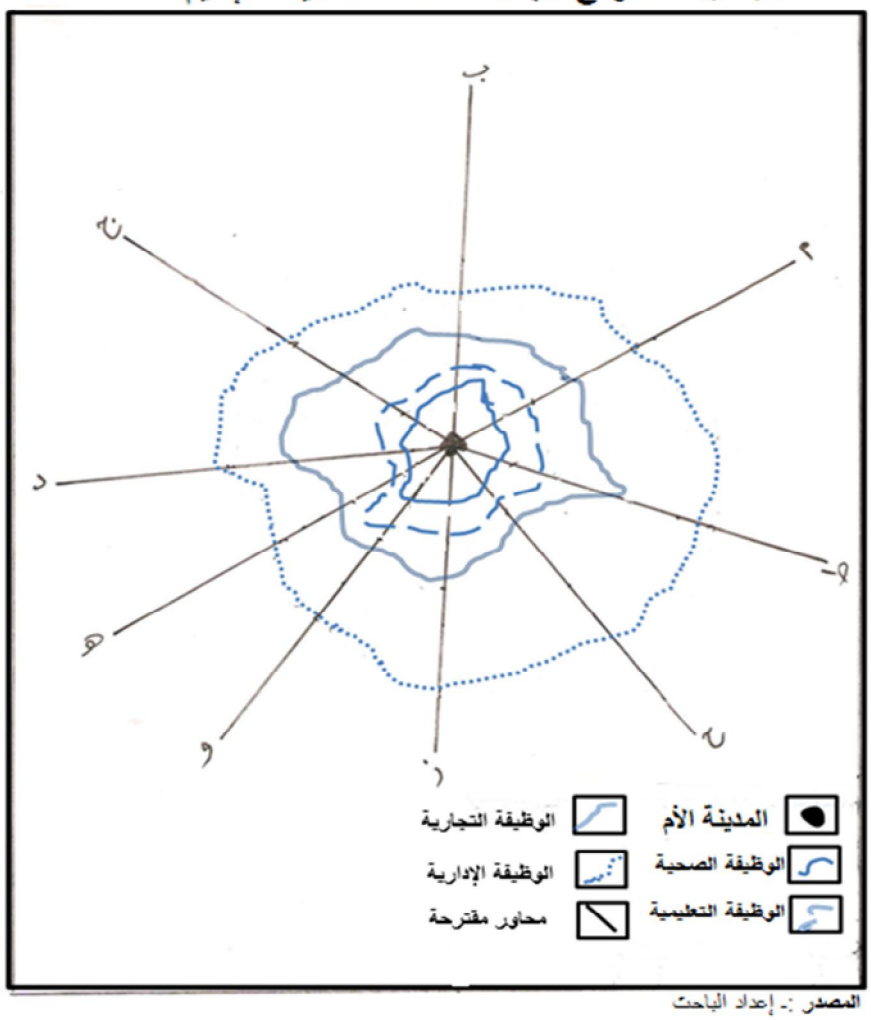
6- تحديد نقطة (50%) على المحاور التي تمثل مجال النفوذ الكثيف للمدينة في الخدمة أو الوظيفة المدروسة، وما بعدها يعد منطقة نفوذ واسع للمدينة في الخدمة نفسها.

7- إذا لم تظهر نسبة (50%) لمدى نفوذ المدينة في الخدمة أو الوظيفة على المحور فيجب قياس المسافة على المحور التي هي بين أقل وأكبر من (50%) بالمليمترات ثم يقسم فرق النسبة بين الأكبر والأقل من (50%) على طول الفرق بالمليمترات لمعرفة كم يساوي كل ملليمتر قيمة بالمائة، ومن ثم نضيف ملليمترات للنسبة الأصغر على المحورحتى نصل نقطة 50% وهكذا على كل المحاور.

8- نرسم خط أو إطاريصل بين النقاط ذات نسبة (50%)، وما بداخله في اتجاه المدينة الأم هو منطقة النفوذ الكثيف للمدينة وتحدد بلون مميز، أما المنطقة ذات النسب الصغرى الأقل من ذلك فهي منطقة نفوذ واسع للمدينة ومنطقة صراع مع نفوذ مدن أخرى وتعطى لوناً مميزاً آخر.

9- بعد الانتهاء من رسم كل الخطوط لمجالات خدامات أو وظائف المدينة المدروسة، نرسم خط أو إطار جديد يمثل متوسط الخطوط في الخدمات أو الوظائف المدروسة ويعطى لوناً مخالفاً، وهذا الإطار يمكن أن نطلق عليه إقليم خدمات المدينة الأم المدروسة أو نفوذها الوظيفي. شكل (2)

شكل (2) نموذج مجالات خدمات المدينة للإقليم



المصدر :- إعداد الباحث

ب- خطوات تحديد خدمات الإقليم للمدينة :

تعد مناطق تأثير الإقليم على المدينة الأم أو المركزية أساسية في رسم الحدود النهائية لإقليم المدينة الوظيفي، ويستعمل في رسمها نفس الخطوات التي أتبعت فيتحديد مجال تأثيرالمدينة على الإقليم، حيث يركز الباحث على الخطوات الآتية :-

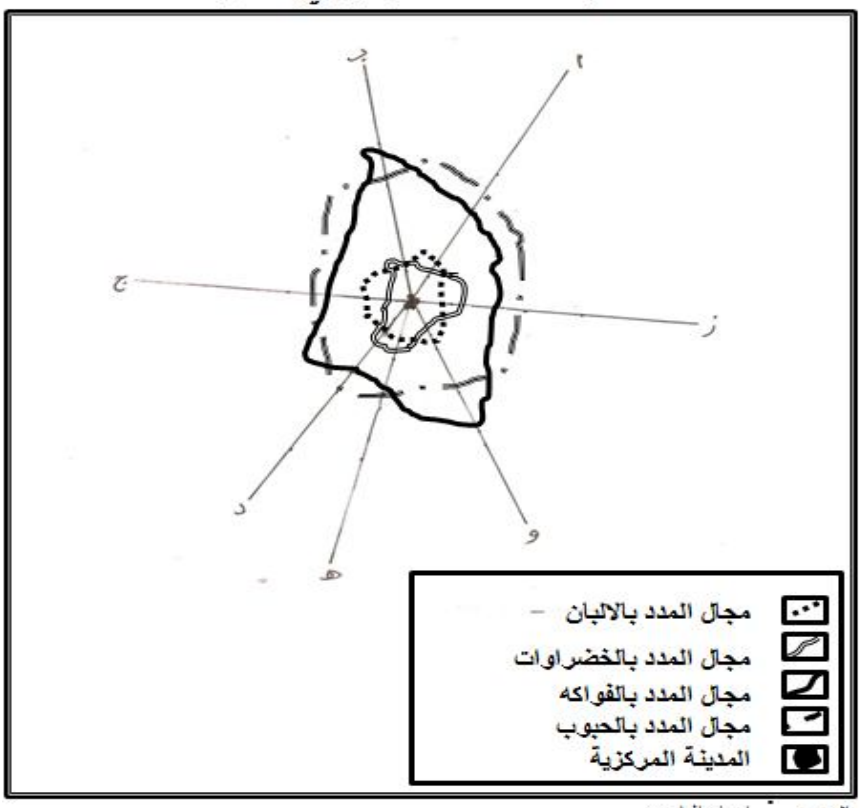
1- تفريغ بيانات خدمات الإقليم للمدينة في جداول إحصائية ثم يرسم إطار كل مدد إقليم، مثل مجال تزويد المدينة بالألبان ومجال تزويدها بالخضروات والفواكه ومجالات إمدادها بالحبوب وقد يزودها بالحيوانات مصدراللحوم ومياه الشرب وغيرها من الضروريات. شكل (3)

2- يحدد متوسط مجالات المدد الإقليمي للمدينة على المحاور الممتدة نحو المدن الصغرى والمراكز الادارية الريفية المحيطة، ويرسم خط أو إطار جديد يصل بين نقاط المتوسطات ويعطى حجم ولون مغاير، وهو الذي يمثل حدود أومجال خدمات الإقليم للمدينة.

3- ينتهي الباحث إلى رسم خريطة جديدة جامعة تشكل متوسط نفوذ المدينة في الإقليم، وخدمات الإقليم للمدينة، وذلك بتحديد متوسط إطاري للخدمتين على المحاورالمرسومة، ثم يصل نقاط المتوسطات على محاور المجالين، وبذلك يتحصل على إطارعام، وهو الذي يمكن أن يسمى مجال أو إطار الإقليم الوظيفي للمدينة، حيث يمثل هذا المجال أو الإطار الذي تتفاعل ضمنه المدينة والإقليم خدمات متبادلة ومنافع مشتركة بين المدينة وإقليمها.

إن تحديد الإقليم الوظيفي للمدينة عملياً أو بمعنى أخرعن طريق الدراسة الميدانية بالرغم من صعوبة تنفيذ خطواته بالنظر لكثرة المعلومات التي يحتاجها الباحث لتحديد كل إطار إقليمي على حدة، سواءاً لخدمة مركزية أو إقليمية إلا أنه يعطي نتائج موثوقة مقارنة بالتحديد النظري لنفوذ المدينة الإقليمي يمكن الإعتماد عليها في نتعيين الحدود الإدارية للمدن والأقاليم، والإستفادة منها في التخطيط الحضري الإقليمي.

شكل (3) مجالات المدد الإقليمي للمدينة



المصدر :- إعداد الباحث

ومن الجدير بالذكر أن إقليم المدينة قد يكون متصلاً أو منفصلاً ويستحسن ترك الإطارات الإقليمية المنفصلة بإعتبارها شواذ والتركيز على الإطارات الإقليمية المتصلة.

النتائــج :-

ينتهي هذا البحث باعتباره تحليلاً موضوعياً لإقليم المدينة الوظيفي من جانبيه النظري الإحصائي والعملي الميداني لحقائق عدة أهمها مايلي :-

1- صعوبة وضع تعريف جامع مانع يميز بين الحضر والريف أوتعيين حدود صارمة بين المدينة والقرية، نظراً للطابع " الديناميكي " للمحلات العمرانية ريفية كانت أم حضرية، وللتدرج القائم في مراتب وأحجام مراكز العمران البشري وظهور مناطق يختلط فيها الطابعين تعرف بمناطق الأطراف الحضرية الريفية وأن الحضر الخالص والريف الصرف لا يظهر إلا في أقصى درجات تطرفه.

2- يوجد شبه اتفاق بين كتاب العمران الحضري والريفي على عدة أسس يمكن اتخاذها كمعيار لتمييز الحضر عن الريف أو المدينة عن القرية والاكثر تقبلاً منها لدى الجغرافيين هو الأساس الوظيفي الإقتصادي، الذي يحكم عن المحلة العمرانية بطبيعة بالنشاط الإقتصادي السائد الذي يمارسه غالبية السكان وبحسب المعهد الدولي للإحصاء فإن صفة مدينة لا تنطبق إلا على المحلة العمرانية التي يقل العاملون فيها بالزراعة عن 40% من مجموع سكانها.

3- العلاقة بين المدينة وإقليمها تكاملية بحكم التأثير المتبادل والمنافع المشتركة فالمدينة بمثابة الرأس في جسم إقليمها تقدم خدماتها أو وظائفها الحضرية، وخاصة الراقية منها إلى سكانها وسكان إقليمها، كما أن الإقليم هو ذلك الجسم الذي يمد المدينة بما تحتاجه من ضروريات، كالماء والغذاء وأوجه المدد الأخرى.

4- توجد طريقتان لتحديد إقليم المدينة الوظيفي إحداهما نظرية إحصائية أشهرها " قانون رايلي "، ولكن هذه عليها عدة مآخذ، أهمها أنها تفترض عدالة توزيع المعطيات الجغرافية بين المناطق التي هي بطبيعتها متباينة وثانيهماعملية ميدانية تحدد العلاقة بين المدينة وإقليمها على أرض الواقع وهي الأدق والأفضل رغم صعوبتها لتحديد النفوذ الإقليمي للمدينة أو إقليمها الوظيفي العام.

5- يختلف غالباً بوضوح إقليم المدينة الوظيفي النظري الإحصائي وإقليمها الوظيفي العملي التطبيقي، وهو ما يعزز أوجه النقد التي وجهت لنظرية نقطة القطع أو الفصل وغيرها من النظريات التي تعتمد الجانب الإحصائي الكمي لتحديد أقاليم المدن، كما أن نتأئج الدراسة التطبيقية أو الميدانية يمكن الإستفادة منها في مجال التخطيط الحضري الإقليمي.

6- يمكن الإعتماد على نتائج تحديد الأقاليم الوظيفية للمدن بالدراسة الميدانية في تعديل الحدود الإدارية التي وضعتها الدولة لأقاليمها الإدارية، التي غالبا ما يكون وضعها قسريا لأسباب سياسية أو إجتماعية ولا تأخذ في إعتبارها العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين المدينة وإقليمها.

الهوامش :-

(1) فارس،صبري الهيتي، جغرافية المدن،دار الصفا للنشر والتوزيع،عمان،2002،ط 1،ص 221.

(2) أحمد علي، اسماعيل، دراسات في جغرافية المدن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1993، ص218، 219.

(3) Smales.A.E, The geography of Towns, Hutchison,London,1953, pp. 135-136

(4) محمد ابن أبي بكر، الرازي، مختار الصحاح، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1976، ص 619.

(5) عبد الرحمن محمد، ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المجلد الأول، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1994، ص 421.

(6) جمال حمدان، جغرافية المدن، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1977، ص 326.

(7) محمد خميس، الزوكة، ونوال فؤاد حامد، في جغرافية الريف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص85، 86.

(8) كايد عثمان، أبوصبحة، جغرافية المدن، دار وائل للنشر،عمان، 2003، ص 39.

(9) Dickinson. R.E, city Reigion And Regionalism,London, 1966, p.93.

(10) أحمد علي، إسماعيل، مرجع سابق، ص 23.

(11) حمدي أحمد، الديب، في جغرافية العمران الريفي – أسس وتطبيقات مكتبة الأنجلو المصرية، 2002، ص 26.

(12) جمال، حمدان، مرجع سابق، ص 361، 362.

(13) صلاح حميد، الجنابي، جغرافية الحضر- أسس وتطبيقات، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1987، ص 405.

(14) هـ.ن مرزا، العلاقات الحضرية الريفية في السودان، التحضر في المجتمع العربي، بيروت، بدون تاريخ ولا سنة نشر، ص 27.

(15) محمد علي الفرا، مناهج البحث في الجغرافيا بالوسائل الكمية، وكالة المطبوعات، الكويت ، 1978، ص343.

(16) Raymond E., Murphy, The American city An urban geography, Mac Graw – hill Book co., second Edition,1974, P.71

(17) صلاح حميد، الجنابي، مرجع سابق، ص 431.

(18) فتحي محمد، أبوعيانة، الجغرافية الإقليمية – دراسة لبعض الأقاليم الكبرى في العالم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص 15.

(19) جمال، حمدان، جغرافية المدن، مرجع سابق، ص 220.

المؤسسات الثقافية في إقليم ما وراء النهر في العصر السلجوقي في الفترة من 429-558هـ/1037-1162م

د. ذهبية عاشور قري
قسم التاريخ
كلية الآداب زواره - جامعة الزاوية

المقدمة

يعد موضوع المؤسسات الثقافية في العصر السلجوقي من أهم الموضوعات المهمة التي كان لها أثر مباشر في إثراء الثقافة الإسلامية في الحضارة الإسلامية خاصة والحضارة الإنسانية عامة. وكان مما دفعني لاختيار هذا الموضوع هو اهتمام المؤرخين بالجوانب السياسية وإغفالهم الجوانب الثقافية ، والتي لم تنل حظها الوافي من الدراسة فكان هذا في حد ذاته دافعاً قوياً للقيام بتلك المهمة.

وكان إقليم ما وراء النهر مركزاً رئيساً من مراكز الإشعاع الفكري في العصر السلجوقي ، حيث نشطت الحياة الفكرية، وراجت الثقافة، وزخر بلاط السلاجقة، وكذا من مدن وقرى هذا الإقليم بالعلماء والشعراء والأدباء وغيرهم، وارتفع شأن العلماء، بفضل تشجيع السلاجقة ووزرائهم.

وقد استدعى هذا البحث تقسيمه إلى مقدمة وعدة عناصر تناولت في العنصر الأول والذي يحمل عنوان (العوامل التي ساعدت على ازدهار الحياة الثقافية) ببلاد ما وراء النهر، ودور السلاطين السلاجقة في تشجيع العلم والعلماء حيث استطاعوا خلال فترة حكمهم من جعل البلاط السلجوقي مركزاً ثقافياً.

أما العنصر الثاني فقد تحدثت فيه عن أهم معاهد الثقافة في إقليم ما وراء النهر والتي تشمل الكتاتيب، والمساجد ، المدارس (النظاميات) الربط، الزوايا، المكتبات ، البيمارستان. ودورها في ازدهار وتوسع في الثقافات الدينية والأدبية واللغوية والتاريخية وغيرها.

وتطرقت في العنصر الثالث إلى المجالس العلمية والتي تنقسم إلى منازل العلماء، وحوانيت العلماء، ومجالس الحديث ، ومجالس التدريس، ومجالس الوعظ، مجالس المناظرة، ومجالس المذاكرة، مجالس الشعراء، مجالس الأدب، مجالس الفتوى والنظر، ودورهما في نشر العلم، وتوسيع التعليم وأخيراً الخاتمة التي استعرضت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال دراستي لهذا الموضوع.

أولاً: العوامل التي ساعدت على ازدهار الحياة الثقافية:

لقد عاصرت الدولة السلجوقية خلال عصر النهضة العلمية الإسلامية في القرن الخامس الهجري، الذي شهد هو وسابقه القرن الرابع الهجري أروع فترات تاريخ الحضارة الإسلامية؛ حيث جرى السلاطين العظام، والأمراء على ما انتهجه خلفاء، وملوك الدول الإسلامية من التنافس في مناصرة العلم وتكريم العلماء، وإنشاء المدارس، والمساجد، والخوانق، والتعليم في شتى فنون المعرفة فكانت مدن نيسابور، وبخارى، وسمرقند، وهراة، في المشرق قد حفلت بالعلماء، والمدرسين في الآداب، والعلوم المختلفة، وأصبحت بخارى، وسمرقند، وفرغانة مقصداً للعلماء، ومنارات علمية يؤمها الطلاب والعلماء، والفقهاء.

والجدير بالذكر أنه قد تضافرت عدة عوامل على إنعاش حركة الثقافة والعلم في معظم البلاد السلجوقية، - خاصة فيما وراء النهر – منها: أن سلاطين السلاجقة أظهروا ميلاً ملحوظاً لتشجيع العلم، والعلماء، على الرغم من أنهم لم يكونوا متحضرين[1]، أو بالأحرى غير مثقفين، وكان هؤلاء السلاطين غير قادرين على تعلم القراءة والكتابة[2]، فألب أرسلان – مثلاً – على الرغم من شجاعته، ونبل خلقه لم يكن رجلاً مثقفاً، بل كان أمياً، ولكنه رزق من الكياسة والفطنة الكثير[3]، نرى مثالاً على ذلك حينما ترك لوزيره نظام الملك تشجيع العلم، والأدب، وتغذية الحركة الفكرية، والأدبية حيث استطاع نظام أن يجعل من البلاط السلجوقي مركزاً ثقافياً، وأن يجعل من أصبهان كعبة يقصدها العلماء، والأدباء، وأهل الفنون، وكانت مجالسه معمورة بالعلماء، مأهولة بالأئمة، والزهاد، بل لم يتحقق لغيره ما تحقق له من ازدحام

العلماء عليه، وترددهم على بابه، وثنائهم على عدله، وتصنيفهم الكتب باسمه وازدهرت في أيامه الحركة العلمية، والأدبية، واللغة الفارسية؛ بفضل المدارس التي بثها في أمهات المدن، وحملت اسمه، والتي تعد نظامية بغداد أشهرها[4].

ففي عهد السلطان طغرلبك (429-455هـ/1037-1063م) انتشر بناء المساجد فكان يقول: استحى من الله أن أبنى داراً ولا أبنى بجانبها مسجداً[5] كما كان وزيره عميد الملك الكندري[6]، (456هـ/1063م) يحترم الفقهاء[7] ويجعلهم في حياتهم ومماتهم[8]، وإن كان يبالغ في اهتمامه بأئمة المذهب الحنفي – مذهبه – وكان شديد التعصب على الشافعية[9]، كما كان متصوفاً[10].

كما أظهر اهتماماً بالغاً بالنواحي الأدبية، وكانت له أيادٍ بيضاء وكانت له مؤلفات عديدة، كما كان من الأدباء الكبار، حتى أن معظم المؤرخين يرجع ازدهار دولة طغرلبك إلى كفاءة هذا الرجل وشهرته العلمية والأدبية[11]، ومما يدل على مكانة هذا الوزير العلمية والأدبية أن السمرقندي[12]، حين تحدث عن ماهية وصفة الكاتب الكامل أوصى من يريد بلوغ درج الكمال في هذه المهنة أن يطلع على كتب السلف ممن كان لهم باع في هذا المجال، وكان ممن عددهم من هؤلاء عميد الملك الكندري.

وفي عهد السلطان ألب أرسلان (455هـ-465هـ/1063-1073م) نشطت الحياة الثقافية في العالم الإسلامي عامة بفصل الوزير (نظام الملك أبو علي حسن بن علي بن إسحاق الطوسي) 455هـ-485هـ/1063-1092م) الذي ازدحم العلماء عليه وعلى بابه[13]، وليس غريباً على هذا الوزير اهتمامه بالعلم والعلماء فهو من أولاد الدهاقين[14]، وقد اشتغل بالحديث والفقه[15] وعلى المذهب الشافعي، وحفظ القرآن[16]، وكانت مجالسه معمورة بالعلماء مأهولة بالأئمة والزهاد[17]، والقراء والفقهاء[18]، وقد جعل في داره ندوة يوم الاثنين من كل أسبوع يرتادها العلماء والأدباء دون تقيد بسن أو مذهب[19] ورغب الطلاب في العلم، وأغدق عليهم الأموال[20]، فنشأ للناس أولاد نجباء[21]، كما ظهر في عهده أكابر العلماء، وأصبح لهؤلاء العلماء مدارس

يقصدها التلاميذ وتكتظ بالمدرسين يكتب فيها ما يملون ويدرس ما يكتبون، ولم يلبث أن يشع الكتاب وينتشر في مختلف الأوساط المتعلمة وتحتفظ الخزانات ودور الكتب بنسخ منها للإعارة والنقل، وكل ذلك بفضل نظام الملك[22]، وفي عهد السلطان ملكشاه بن ألب أرسلان (465-485هـ/1072-1092) زاد الاهتمام بالعلم والعلماء، فقد شجع السلطان ملكشاه الدراسات الفلكية فأقام مرصداً في مدينة نيسابور عام 467هـ/1074م[23]، كما جمع، الفلكيين والمنجمين، وجعلوا النوروز[24]، أول نقطة من الحمل، وكان قبل ذلك عند حلول الشمس نصف الحوت، وصار فعله مبدأ التقاويم[25].

ومن مظاهر اهتمام السلطان ملكشاه بالعلم والعلماء أنه أمر سنة 484هـ/1091م عدداً من كبار العلماء، بتأليف كتاب يقترح خير الوسائل لإصلاح نظام الحكم مسترشدين في ذلك بما حفظ التاريخ من أخبار الملوك السالفين العظام، فكتبوا ذلك ورفعت كتبهم إلى السلطان فأعجبه ما كتب وزيره نظام الملك، فأعلن أنه سوف يتخذ ما كتبه إماماً يسير على هداه في الإصلاح[26].

وهكذا بفضل رعاية واهتمام السلاطين والوزراء بالحياة الثقافية في إقليم ما وراء النهر، زخرت مدن وقرى هذا الإقليم بالعلم والعلماء ومؤلفاتهم، بكافة ألوانها ومذاهبها، وأصبح هذا الإقليم مركزاً من مراكز الإشعاع الثقافي الذي بثه في الأقاليم المجاورة.

وكانت لاستقرار الحالة السياسية، والاقتصادية – خاصة في بلاد ما وراء النهر دوراً هاماً في تهيئة الظروف لتحقيق نهضة علمية، وأدبية، واسعة[27].

كما كان اختيار السلاطين السلاجقة لوزرائهم ممن يجيدون اللغتين الفارسية، والعربية، كعميد الملك الكندري، ونظام الملك الطوسي؛ أثر كبير في رقي الحياة العلمية والأدبية في دولتهم[28].

وكان ما ساعد على ازدهار الحركة العلمية والأدبية في بلاد ما وراء النهر ما كانت تموج به المدن الرئيسية في الدول السجلوقية من فرق دينية ومجادلاتها وصراعها المذهبي والتي اتخذت من العلم والثقافة وسيلة لتحقيق

السياسة فخلف رجال العلم من السنة والشيعة والصوفية كثيراً من الآثار العلمية والأدبية التي تميز بها هذا العصر[29].

ثانياً : المراكز الثقافية :

1- الكتاتيب

انتشر الكتّاب في العالم الإسلامي كله، حيث كان الأهالي يرسلون بأبنائهم منذ الصغر إلى الكتاتيب من أجل حفظ القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، وقد انتشرت هذه الكتاتيب في بخارى وسمرقند، وغيرها من قرى ومدن إقليم ما وراء النهر حتى منذ الفتح العربي الإسلامي، فالإمام محمد بن إسماعيل البخاري في (256هـ/869م)، أنهى حفظ القرآن في الكتاتيب وعمره حينئذ عشرة سنوات أو أقل، ثم خرج من الكتاتيب بعد العشرة[30].

2- المساجد

قام – وما زال – يقوم بدور مهم في حياة المسلمين حتى اليوم، فعلاوة على كونه مكاناً للتعبد، هو بيت الجماعة، ومقر للمحكمة، ودار للضيافة، ومدرسة بها جامعة فقد كان المسجد منذ عهد الرسول صلي الله عليه وسلم ملتقى العلم حيث كان يجلس المصطفى عليه الصلاة والسلام يعلم أصحابه علوم الدين ومن هنا نشأت أهميته كمعهد للتعليم على مدار العصور[31]، وقد تركز التعليم في المساجد على دراسة القرآن والسنة، لأن المسلمين كانوا يرون أن تعليم الدين هو أهم غاياتهم، ولكنهم مع ذلك لم يهملوا العلوم الأخرى[32]، ولقد لقت فكرة التدريس في المساجد قبولاً من فقهاء المسلمين؛ لأن العلوم الدينية كانت أساس التعليم، ولما كانت الدعوة الدينية دعوة تعليمية تتطلب وجود طبقة متعلمة تتحمل الدعوة وتتمتع بقوة الحجة، والمقدرة على الإقناع، لذلك أصبح المسجد أفضل مكان لتأدية تلك المهمة الحيوية[33]، غير إنه لما استجدت كثير من العلوم في الدولة الإسلامية منذ بداية القرن الهجري لم يعد التدريس في المساجد مقصوراً على العلوم الدينية، بل وجدت العلوم العقلية كالفلسفة والمنطق طريقها إلى المساجد، وأصبح مكاناً للتدريس بصفة عامة يتعلم منه الناس القرآن، وتفسيره، ويدرسون اللغة العربية، والشعر، ويجتمع المفكرون من زعماء الفرق الدينية للنقاش[34]، والمناظرة الفقهية[35]، فقد كان الوزير

نظام الملك يشرف بنفسه على هذه المناظرات، ويشجعها، بل ويشترك فيها كما حدث عندما زار بغداد، وشارك في مجلس العلم المعقود في جامع المهدي[36].

وقد أسهمت المساجد المتعددة في بلاد ما وراء النهر بدور كبير في الحركة العلمية، والثقافية، مثل جامع بخاري الذي شيده قتيبة بن مسلم الباهلي سنة (94هـ/712م)، والذي كان أشهر مراكز التعليم، وكانت أمنية كبار الشيوخ أن يحدثوا فيه؛ إذ كانت تعقد فيه ما يقرب من خمسين حلقة للعلم، والفقه، وكان الحديث فيه يتطلب أحياناً الحصول على إجازة من نقيب الإشراف، أو غيره[37].

وكانت طريقة الدراسة في المساجد تتم عن طريق الحلقة التي يتحلق فيها الطلاب حول شيخهم، والتي كانت عبارة عن صفوف دراسية دائمة ذات عدد محدود من الطلاب[38]، وكانت هذه الحلقات تعقد في أركان المسجد، فيختص كل أستاذ بركن من الأركان يعرف بالزاوية، حيث يتوجه إليه الدارسون الذي يرغبون في الدراسة بين يديه، أو دراسة الموضوع الذي يريدون الإلمام به وكان بعض الشيوخ يقسم أكثر من حلقة، فالشيخ الحسن بن احمد بن عبد الله المقري الفقيه المحدث كانت له حلقتان، واحدة بجامع بخارى، والأخرى بجامع سمرقند[39].

كما ألحقت بالمساجد خزائن للكتب، كانت المكتبات التي تمد الطلبة وأساتذتهم بالمعلومات التي دأبوا على قراءتها، فقد وجدت بمساجد فرغانة فيما وراء النهر الكثير من خزائن الكتب، وكانت في مساجد سمرقند وحدها عشر خزائن موقوفة للعلم، كان بها أثنا عشر ألف مجلد[40]، وكانت خزانة المحدث مسعود ناصر الشجري، الذي شغل طوال حياته باقتناء الكتب من أهم خزائن الكتب في نسف، وقد أوقفها على مسجد سمرقند[41].

وظلت المساجد تؤدي دورها التعليمي، واهتم بها السلاطين السلاجقة وأمراؤهم، وعمروها، وأوقفوها، فكان طغرلبك دائم البناء للمساجد في كل مدينة يفتحها، فكان يقول: "أستحي من الله تعالى أن أبني مدينة، أو قصراً، ولا أبني بجوارها مسجداً[42]، وظل المسجد في عهد ألب أرسلان، وملكشاه يحظى بالاهتمام نفسه".

3- المدارس النظامية (أو النظاميات):

شهد منتصف القرن الخامس الهجري – الحادي عشر الميلادي – أكبر وأشهر التنظيمات، وفي بلاط بني العباس – نفسه – انبثق نظام جديد في شكل جامعة، أو كلية، وبفضلها تغير نظام التعليم جذرياً في كل البلاد الإسلامية – وأعني بها المدرسة النظامية في بغداد -، والتي كانت الأب، والنموذج المحتذى الذي أقيمت على صورته – وتشبهاً به – كل الكليات التي انتشرت في المشرق، والمغرب على السواء[43] واهمها:-

أ- نظامية بغداد :

لقد اعتبرت نظامية بغداد البذرة الأولى للدراسات العليا المنظمة في الجانب الشرقي في العالم الإسلامي، والتي امتدت خمسة قرون من عمرها، وظهرت آثارها في طراز البناء، ومناهج الدراسة واضحة على المدارس التي شيدت بعد ذلك، وعلى غرارها آثار خريجوها، وأساتذتها ضجة علمية، ودينية اجتاز صداها دور الخلافة، وسلطنة آل سجلوق إلى أقصى بلاد المغرب.

وقد تأسست هذه النظامية سنة (459هـ/1066م)، ولم يعرف بالضبط متى أطلق عليها اسم النظامية، ومن أول من سماها بالنظامية، وإن كان هناك من النصوص ما يصرح بأن اسم نظام الملك قد نقش على بابها بعد إتمامها.

وأوقف نظام الملك الطوسي "455-485هـ/1063-1092م" أوقافاً كبيرة للصرف على نظامياته من أجل طلاب العلم، فقد كان بها مكاناً لإيواء الطلاب، والصرف عليهم من مأكل، ومشرب، وملبس، وأدوات كتابة، وكان للمدرسة مديراً، وأساتذة، ومعيدين، وخزانة للكتب يصرف عليهم من هذه الأوقاف، ولهذا اشترى نظام ضياعاً، وحمامات، وخانات، ومخازن، ومحلات في سوق الثلاثاء، وجعلها وقفاً، وكان ينفق كل عام ألف وخمسمائة دينار على الأساتذة، والطلاب، وكان يعيش فيها ستة آلاف طالب يقومون بتحصيل العلم[44].

منهم من عين في وظيفة معيد في المدرسة نفسها، فعلاء الدين أبو الحارث أرسلان قدم بغداد، وسكن النظامية واشتغل ودأب في علوم الفقه ورتب معيداً بها، ثم عين مدرساً للنحو وخازناً للكتب[45].

ب- نظامية نيسا بور :

من أشهر النظاميات، إذ تعد مدينة نيسابور بعد بغداد في الأهمية العلمية، والدينية، ولذلك اتخذها طغرلبك، وألب أرسلان من بعده عاصمة للسلطنة مدة من الزمن، ومما يؤكد أهمية ومكانة هذه المدرسة الكبيرة ومنزلتها العلمية أنها كانت تخرج من العلماء ما يصلح للتدريس في نظامية بغداد، كالإمام الغزالي والطبري.

وقد شيد نظام الملك مدرسة – أو نظامية – على نهج نظامية نيسابور وبغداد، ونظامية مرو، ونظامية البصرة، ونظامية عسكر مكرم – التي أشار إليها ابن الأثير بنظامية خوزستان -، ونظامية الموصل، ونظامية هراة ونظامية بلخ، ونظامية آمل، وطبرستان، ونظامية طوس[46].

وهكذا بنى النظام مدارسه في أغلب مدن دولة ملكشاه الواسعة، وكانت أشهرها نظامية بغداد، والتي قصدها الطلاب من كل مكان، وانتشر طلابها في مختلف الأقطار، والأصقاع شرقاً، وغرباً، وشمالاً، وجنوباً، مما يعطي دلالة قاطعة على أن العصر السلجوقي كان بحق عصر انطلاق الحركة المدرسية في الإسلام.

وقد كانت خزائن الكتب قد انتشرت في المناطق التي أسس فيها النظام مدارسه، ومن أهمها دار الكتب في البصرة، ودار أردشير الوزير[47] وغيرها، وعلى غرار نفس الدور أسس النظام المكتبات التي بكل مدرسة من مدارسه واحدة منها، وكانت كلها مكتبات عامرة بنفائس المخطوطات، ونوادر المؤلفات في العلم والأدب، وهكذا بني النظاميات والتي اعتبر العصر السلجوقي بفضلها عصر انطلاق الحركة المدرسية في الإسلام[48].

عاشت مدارس النظام أمداً طويلاً، وعلى الخصوص نظامية بغداد التي طاولت الزمن زهاء أربعة قرون[49]، إذ كان آخر من عرفناه ممن درس فيها صاحب القاموس المحيط الفيروزآبادي (ت817هـ/1414م)، حيث زال في نهاية القرن التاسع الميلادي[50]، وبعد أن أدت المدارس النظامية رسالتها في تخريج العلماء، وعلى المذهب الشافعي دين الدولة الرسمي، وإمداد الدولة وجهازها الحكومي بالموظفين ردحاً طويلاً من الزمن وبخاصة في القضاء

والحسبة، والاستفتاء، وهي من أهم مصالح الدولة، وقد تخرج منها طلاب كانت لهم الكفاءة، والمقدرة على تحمل المسئوليات السياسية، والإدارية والثقافية، ونتج عن ذلك ازدهار، وتوسع في الثقافات الدينية، والأدبية واللغوية، والتاريخية، وغيرها، ويكفي ما قاله المستشرق جوليان ريبرا: (لقد ولد نظام جديد لنظم التعليم في المشرق الإسلامي بالنظامية، وهو الذي قلدته بقية الممالك الإسلامية فيما بعد، واتخذته أوربا مثلا تحتذيه، وأقامت جامعاتها على منواله في العصور الوسطى)[51].

4- الربط

لا يقل الربط أهمية عن المسجد، والمدرسة، والربط في الأصل دور عبادة كان الهدف من بنائها بداية الأمر: مراقبة الثغور الإسلامية؛ خشية هجوم الأعداء في أي وقت من الأوقات، وكان القاطنون بهذه الثغور يعدون من المجاهدين في سبيل الله، ولذلك اتسم طابعها بالسمة الحربية، وعكف هؤلاء المجاهدون على قضاء وقتهم في التفقه في الدين[52]، فألحقت خزائن الكتب بالأربطة[53]، وساعدت تلك الظروف المرابطين على المطالعة، والدرس فصنعوا الكتب، وظهرت آثارهم العلمية الجليلة[54].

ولم يقتصر بناء الربط على الثغور الإسلامية، بل وجدت طريقها داخل المدن، والأحياء السكنية، وأصبح بناء الربط أمراً شائعاً، وصارت ملجأ للمتصوفين الذين أقبلوا على الدراسة فيها[55]، فالمتتبع للحركة الصوفية في القرن الخامس الهجري يلحظ أن صوفية تلك الفترة أخذوا يستقرون في الخانقاهات (الربط) التي بدأت تنتشر في القرن الرابع الهجري، وزاد انتشارها في أوائل القرن الخامس حتى عمت جميع أرجاء العالم الإسلامي، ووجد عدد كبير منها في خراسان، وبلاد ما وراء النهر، ونواحي كثيرة من إيران[56] ووضعوا نظاماً معيناً للحياة فيها، وكان من التقاليد المتبعة في هذه الخانقاهات إقامة حلقات السماع التي يردد فيها أشعاراً في الغزل، يفسرونها تفسيراً صوفياً، فتسري النشوة في الدواوين، وتتملكهم حالة من الوجد[57]، إلى جانب دراسة التصوف، وتلاوة الأذكار[58]، وكانت حلقات الصوفية هذه منتشرة في

جميع أنحاء العالم الإسلامي، وخرجت الكثير من أقطاب التصوف، كأبي سعيد بن أبي الخير، وأبي طاهر الهمداني، وغيرهم[59].

وكان بناء الخانقاهات قد أصبح من أعمال القربات لجلب الحسنات فتبارى الناس، وتنافسوا في الإنفاق عليها، حتى إن بعضهم كان يبيع كل ما يملك لبناء رباط للصوفية، أو ينفق ما في وسعه – كل حسب مقدرته عليها[60]، وقد وجدت الخوانق في كل من الختل، وسمرقند، وفرغانه، والشاش[61]، كما أدى إلى انتشار الأربطة بشكل ملحوظ في مدن ما وراء النهر، حتى إن شوارع سمرقند كان بها خمسون رباطاً[62]، وقد انتشرت الرباطات في العديد من مدن، وقرى بلاد ما وراء النهر، ففي مدينة كالف التي كانت تمتد على ضفاف نهر جيحون، وجد في ضفتها اليسرى رباط عرف برباط ذو القرنين، في مواجهته على الضفة اليمني وجد رباط آخر عرف برباط ذى الكفل، واشتهرت بلدة بذخشان برباطها الذي بنته زبيده بنت أبي جعفر المنصور – أم الأمين زوجة الخليفة هارون الرشيد -، وعرفت أيضاً مدينة فرير برابطاتها الحسنة[63]، كما عرفت مدينة سمرقند بكثرة رباطها، ففي إحدى قراها المعروفة بـ(ورغسر) قام أحد زهادها ببناء رباط ورغسر، وكانت به صومعته التي يتعبد فيها، ووجد في قرية خرقان من قرى سمرقند رباط عرف برباط خرقان في باب كش، وهي محلة سمرقند[64]، أطلق عليها بالعجمية ادروازهكس، أسس أحد الزهاد – وهو أبو إبراهيم إسحاق بن إسماعيل بن جعفر الزاهد – رباط المربعة بسمرقند، وعرفت بلدة بيكند بكثرة رباطاتها التي قدرت بأكثر من ألف رباط بتعداد قرى بخارى، حيث أسس بها أهل كل قرية رباطاً، وحضروا أهله للإقامة فيه، واشتهرت بلدة اسبيجاب بكثرة رباطاتها التي بلغت حوالى ألفاً وسبعمائة رباط إذا كانت تعد اسبيجاب دار جهاد وثغر جليل[65]؛ وأصبحت الرابطات إحدى دور العلم الهامة في بلاد ما وراء النهر لوجودها على طرق المواصلات، فكانت بمثابة ملجأ للعلماء وطلاب العلم، الذين كانوا يرتحلون من بلد لآخر، بخلاف دورها النشيط بين الجند والمرابطين، وذلك لتعليم العلوم الدينية كالقرآن، والحديث، والفقه، هذا بالإضافة إلى مجالس الإملاء التي كانت تعقد بها[66].

5- الزوايا

كانت الزوايا – وما تزال – من معاهد العلم، والثقافة، وهي مأخوذة من الفعل انزوي، ينزوي، بمعنى: اتخذ ركناً من أركان المسجد للاعتكاف والتعبد[67]، وقد أدرك خلفاء المسلمين الأوائل حاجة المعتكفين إلى هذا الانزواء، فأنشاوا لهم مساكن ملحقة بالمسجد، ثم تطورت الزوايا فيما بعد إلى أبنية صغيرة منفصلة في جهات مختلفة عن المدينة في شكل أدوار، أو مساجد صغيرة يقيم فيها المسلمون الصلوات الخمس، ويتعبدون فيها، ويقيمون فيها حلقات دراسية في علوم الدين، وما يتصل بالدين من العلوم النقلية، والعقلية كما يعقد فيها – وما يزال – مشايخ الطرق الصوفية حلقات الذكر، كما تطلق الزاوية أيضاً على المعهد، والرباط الذي تنشئه إحدى الطرق الصوفية.

6- المكتبات

شهد العصر العباسي حركة نشطة في مجالات التأليف، والترجمة وصناعة الورق، وقد تبع ذلك ظهور كثير من الوراقين الذين يقومون بنسخ الكتب واتخذها العلماء والأدباء أماكن يجتمعون فيها للتزود بالعلم، فكثرت المكتبات التي تزخر بالكتب الدينية، والعلمية، والأدبية، وغيرها، وأصبحت هذه المكتبات من أهم المراكز الثقافية الإسلامية[68]، وكان رجال الدين وعلماؤه يكتبون القرآن والأحاديث النبوية، ويتصدقون بها رغبة في الثواب[69].

ومن أشهر المكتبات التي وجدت في بلاد ما وراء النهر: مكتبة نوح بن نصر الساماني[70]، ومكتبة السلطان محمود الغرنوي في غزنة[71]، ودار أردشير الوزير البويهي[72]، وخزانة كتب الصاحب بن عباد، إلى جانب خزائن الكتب في مرو، والتي أشاد بها ياقوت الحموي[73]، والتي ساعدته على جمع مادة كتابه معجم البلدان، وغيره فقال: (فكنت أرتع فيها، وأقتبس من فوائدها، وأنساني حبها كل بلد، وألهاني عن الأهل، والولد، وأكثر فوائد هذا الكتاب، وغيره مما جمعته فهو من تلك الخزائن). وقد بلغ من ولع ياقوت وإفادته من الكتب التي زخرت بها المكتبة ما شغله عن الأهل، والوطن وأذهله عن كل صفي، ومسكن فظفر منها بضالته المنشودة، وبغية نفسه المفقودة[74].

وقد عني السلاجقة بزخرفة، وتزيين الكتب، وتجليدها، وتذهيبها، حيث بدأ السلاجقة طريق جديدة في الزخرفة، والتهذيب، وهي: أن تحاط سطور الكتابة بخطوط دقيقة، وأن تملأ الصفحة خارج هذه الخطوط بمختلف الرسوم النباتية (الأرابيسك)[75]، وتعود أقدم المخطوطات المذهبة إلى عصر السلاجقة وتمتاز هذه المخطوطات باستعمال الورق في معظمها، كما تمتاز بأنها مكتوبة بخط النسخ[76]، وبأنها مستطيلة الشكل، وبأن ارتفاعها أكثر من عرضها، ومن الرسوم التي يكثر استعمالها في هذه المخطوطات النجوم المسدسة، والمثمنة والمراوح النخيلية، والفروع النباتية المتصلة (الأرابيسك)[77]؛ لذا لم يكن غريباً أن يهتم السلاجقة بالمذهبين، بل اعتبروا المذهب أعظم الفنانين شأناً ولم يكن غريباً – أيضاً – أن يدرس الأمراء، والعلماء، وكبار رجال الدين والأدب في التهذيب، كما كان المذهبون في نفس الوقت يبحثون، ولا يستغنون عن تشجيع السلاطين لهم؛ ليضمنوا لفنهم الازدهار نظراً لاحتياجاتهم في صناعتهم إلى بعض المواد الثمينة، كالذهب، وحجر اللازورد، والورق الفاخر، وامتازت الكتب الموجودة في المكتبات في العصر السلجوقي بأن كعبوها مستوية، وغير بارزة، كما امتازت بوجود امتداد يعرف باللسان في جانب الكتاب، ولم يستخدم المجلدون سوى الخشب، والجلد، ثم استخدموا الورق المضغوط بعد دهنه باللاكيه (الغراء)، ولم يكونوا في كل هذه الأحوال يلجأون إلى البند في التجليد[78].

وقد تعددت طرق الكتابة، والخطوط فيما وراء النهر في العصر السلجوقي ولذا حظي الخطاطون بمكانة عالية لدى هؤلاء السلاطين؛ لانشغالهم بكتابة المصاحف، ونسخ كتب الأدب، والشعر المحببة إليهم، وكان علماء الدين برضاهم عن الخطاطين يساهمون في تقديم فن تحسين الخط، وكان الخطاط يعرف عمق مكانته في القلوب، ولذا كان يكتب اسمه مفتخراً في ذيل كتابه[79] وكانت الخطوط في هذا العصر كثيرة حتى إن الراوندي ذكر أنه تعلم سبعين نوعاً من الخط، وأتقن فن تهذيب المصاحف وتجليدها[80]، وقد استخدم السلاجقة نوعين من الخط العربي، وهما الخط الكوفي والخط النسخ أكثر من

غيرهما[81]، وبلغ خط النسخ غاية نموه في عهدهم، وشاع استعمال الكتابة النسخية المستديرة[82].

7- البيمارستانات[83]

اهتم خلفاء بني العباس، وسلاطين السلاجقة برعاية مرضاهم فأسسوا المدارس الطبية، والبيمارستانات، ودعوا إلى عقد المؤتمرات الطبية التي يجتمع فيها الأطباء من البلاد كافة في موسم الحج، حيث يعرضون نباتات البلاد الإسلامية، ويصفون خواصها الطبية، كما وضعوا بالمساجد والبيمارستانات خزائن للأدوية، والأشربة، وعينوا لها الأطباء لإسعاف المصابين، وبنوا المارستان لعلاج المرضى، ورعاياتهم، وأباحوا للناس دخولها من غير تمييز في الأديان والمذاهب، وقدموا لهم العلاج، والطعام دون مقابل[84]، واتخذت هذه البيمارستانات كأماكن لتدريس علوم الطب عملياً ونظرياً، ولذا ألحقت بها خزائن الكتب – وخاصة كتاب الطب[85].

ولقد انتشرت البيمارستانات المتنقلة في العصر السجلوقي وكان السلطان السلجوقي يستصحب في معسكره بيمارستانات على أربعين جملاً[86]، كما بنى نظام الملك بنيسابور بيمارستان آخر[87]، وكان يقصده الطلاب للدرس والتحصيل[88].

ثالثاً : المجالس العلمية

1- منازل العلماء

قامت منازل العلماء بدور كبير في نشر العلم، وتوسيع التعليم، وكم من مرة وقف فيها الطلبة على أبواب الشيوخ ليسألوهم، أو ليسمعوا منهم، بل إن بعض الدروس المنتظمة كانت تلقى في تلك البيوت التي كان تصميم بنائها يتلائم مع هذه الأغراض[89]، وربما عقدت مجالس الدرس عند عتبة الباب، حيث يجالس الطلبة في الطريق مع شيخهم الذي يلقي عليهم دروسه، وكان منزل الإمام أحمد بن حنبل ملتقى لعلماء بغداد، والوافدين عليها[90]، كما كان منزل القاضي السمناني قبلة لطلاب الفقه[91]، وكان يبحث في المسائل الفقهية[92]، وكان بوسع الطلبة أن يقصدوا الشيوخ جماعة أو فرادي؛ ليسألوهم أو ليأخذوا درساً فاتهم حضوره، وكان المرضى من الشيوخ – خاصة – يلقون دروسهم في

منازلهم، وكانت هذه الدروس تتعلق في الغالب باللغة، والأدب، وعلم الكلام أما الحديث، والقراءات، والتفسير، والفقه ففي الغالب كان يتم إلقاؤها في المساجد.

2- حوانيت العلماء

كان بعض العلماء يعملون في الأسواق كتجار لكسب معاشهم، وكانوا يستقبلون طلابهم في دكاكينهم، التي كانت هي أيضاً ملتقى العلماء؛ حيث كانوا يتباحثون في مختلف المواضيع العلمية، والدينية، ولقد اعتاد أحد علماء الفقه أن يعقد مجلس درسه في حانوته بانتظام بين صلاة المغرب والعشاء، بل إن الإمام أحمد بن حنبل كان يروي الحديث في دكان حائك[93]، وكان غيره يرويه في دكان قطان، وهكذا كانت الفرصة متاحة لمن يعمل في مثل هذه الحوانيت أن يستمع إلى الدروس التي كانت تجرى خلالها.

3- مجالس الحديث

وهي نوعان: عارض، ودائم، فالعارض: هو أن يكون لدى المحدث أحاديث محدودة فيجلس لروايتها في مجلس أو مجلسين، ومثلها المجالس التي يحضرها العامة لسماع الحديث في المساجد، أو الطرقات، ويكون عدد الحاضرين فيها كبيراً[94]، أو مجالس الحديث التي كانت تعقد في بيوت بعض الأعيان[95]، أما المجالس الدائمة: فهي التي يعقدها الشيوخ المتخصصون في الحديث في أيام معلومة من كل أسبوع، ويحضرها الطلبة، ويداومون على حضورها، حتى يفرغ الشيخ من إملاء حديثه، وقد يستغرق ذلك عدة سنوات تصل في بعض الأحيان إلى العشرين، أو الثلاثين سنة[96]، مثل مجلس القاسم القشيري، الذي كان يعقد بمجالس الإملاء في الحديث طوال ثمانية وعشرين عاماً من (437هـ)، إلى أن توفى (465هـ/1072م)، والإمام أبي تميم الحافظ الأصفهاني أشهر محدثي أصبهان، الذي ظل يدرس الحديث ويمليه أكثر من سنتين حتى توفى عام (470هـ/1077م)[97].

4- مجالس التدريس

وتختص هذه المجالس عادة بتدريس الفقه، والنحو، وعلم الكلام، وما إلى ذلك من العلوم[98]، ولكن مجالس الحديث لا تسمى بهذا الاسم؛ لأن الغرض

منها جمع الحديث، وروايته، كما إنه يجوز أن يحضرها أي إنسان، ولكن جمع الحديث اشترط فيه أن لا يقل سن من يتصدى له عن عشرين، أو ثلاثين سنة[99]، في حين إن طلبة النحو، والفقه، والكلام يمكن أن تكون أعمارهم أقل من ذلك، ثم إنهم عندما يقصدون بذلك تلك المجالس يستهدفون الدرس، ويتبع شيوخهم منهاجاً خاصاً في التدريس، فيبدأون بالسهل، ويتدرجون إلى الأصعب منه، ثم إن عدد الطلبة في مجالس التدريس لم يكن محدداً، إلا أنه لم يكن في العادة كبيراً، يستثنى من ذلك مجالس بعض كبار العلماء، كمجلس أبي حامد الإسفراييني رئيس فقهاء الشافعية، الذي كان يحضر مجلسه 700 متفقه[100].

5- مجالس الوعظ

كان لمجالس الوعظ أهمية كبرى في الدولة الإسلامية؛ حيث يقوم الواعظ مقام المدرس، ويحضر حلقته عامة الناس دون تمييز، ويأخذ الواعظ على عاتقه تثقيف الناس ثقافة دينية، ويشرح لهم الشرائع، ويجيب على أسئلتهم – وخاصة ما يتعلق بالفتاوى الدينية[101]، ومن أشهر الوعاظ في العصر السلجوقي المعمر بن أبي سعد بن أبي عمامة، كان يحاضر للوزير نظام الملك، ويعظه، ويحثه على إقامة العدل دون رهبة منه، ويقول له: (لقد بسط ملكشاه يدك في السوط، والسيف، والقلم، ومكنك من الدينار، والدرهم، فهل أحسنت عهده لك بالعدل بين العباد؟) وأطال في وعظه حتى بكى النظام، وأمر له بمائة دينار، فرفضها قائلاً: (وزعها على الفقراء)[102].

بل شاركت النساء في مجالس الوعظ هذه، فكانت تعقد مجالس يؤمها الوزراء، والعلماء، والعامة، مثل: مجلس كريمة بنت أحمد المرزوية (463هـ/1070م) كانت من أهل قرية من قرى كش بخارى، وكانت عالمة صالحة، ومجلس الماوردية بسمرقند، العجوز التي بلغت الثمانين من عمرها والتي كانت تكتب، وتقرأ، وتعظ الناس (466هـ/1073م)، وتبع جنازتها خلق كثير لمكانتها[103].

6- مجالس المناظرة

من المعروف أن مجالس المناظرة لم تكن مؤسسات تعليمية بالمعنى الصحيح، إلا إنها ساعدت على تطوير التعليم في حد معين؛ إذ كان يحضرها

الطلبة[104]، وقد لاقت هذه المجالس أهمية كبيرة لدى الخلفاء، والسلاطين ووزراء السلاجقة فنظام الملك لم يكن يعين أحداً من المدرسين في مدارسه النظامية إلا بعد إجراء مناظرة يقف فيها على ثقافته ومذهبه[105]، وكان زعماء الفرق الدينية يتجادلون، ويتحاجون في حلقات المناقشة المعقودة في المساجد، أو في منازلهم[106]، بل إننا نجد الخلفاء، والسلاطين، والوزراء والأعيان يعقدون حلقات المناظرة في قصورهم[107]، وكانت المناظرات تتناول مختلف المواضيع الدينية، والعلمية، والأدبية[108]، بل كانت تعقد مجالس المناظرات بمحض الصدفة؛ إذ كان يقصد العلماء شيخاً بارزاً ليناقشه ويتطور النقاش بينهما إلى مناظرة مثل المناظرة التي عقدها نظام الطوسي بين أبي إسحاق الشيرازي، والإمام الجويني حينما زار الشيرازي أصبهان[109] (475هـ/1082م)، وكان الإمام الغزالي – أحد تلاميذ، ومدرس النظاميات – قد حاول جاهداً ألا يساء استعمال المناظرة، فخصص لها فصلاً في كتابه (الإحياء)، وصنف كتاباً في علم الجدل، ولكنه لم ينكر فوائدها شريطة أن يتولاها من هو أهل لها، وأن يلتزم بقواعدها وآدابها[110].

7- مجالس المذاكرة

هي مجالس مذاكرة العلم التي كان يفضلها الفقهاء على أداء النوافل[111] ويقال أن ابن عباس (رضي الله عنه) قال: (مذاكرة العلم ساعة أحب إلى من إحياء ليلة)[112]، ومدار هذه المجالس تبادل المعلومات، والآراء بين طلبة الحديث – خاصة-، لكنها تطورت عندما صار العلماء يتباحثون في الحديث معاً في مجالس مفتوحة يحضرها الطلبة، ثم تحولت هذه المجالس إلى مؤسسات تعليمية ذات قواعد محددة، وتأخذ هذه المجالس أشكالاً عدة تعتمد على الموضوع الحديثي المراد بحثه، ولاسيما تناول فنون الأحاديث وأسانيدها، ورجالها – جرحاً وتعديلاً، وربما تناولت أبواب الفقه، وكانت مفتوحة لكل الناس، ولكل الأعمار، وعدد الحضور فيها لم يكن محدداً، وربما عقد المجلس في مكان مفتوح، أو في أحد المساجد، واعتبرها علماء المسلمين نوعاً من العبادة.

8- مجالس الشعراء

لاشك في أن مجالس الشعراء لم تكن مجالس رسمية للتعليم، لكن عدداً كبيراً من الطلبة كان يحضرها، ومن المعروف أن جامع المنصور في بغداد كان يعقد فيه مجلس من هذا القبيل كل يوم جمعة، وكان يحضره الأدباء والشعراء، والطلبة[113]، وكان في هذا الجامع موضع يسمى (قبة الشعراء أو قبة الشعر)، كذلك كانت صفوفاً لدرس دواوين الشعر[114]، وكان الناس يلتقون بالشعراء –أيضاً– في المنازل والحوانيت، وربما استدعاهم السلاطين إلى قصورهم لإنشاد الشعر، أو لمناظرة غيرهم من الشعراء[115]، ولقد اهتم سلاطين السلاجقة بالشعر والشعراء، وكان لهم عطاء يذكر للشعراء، وقد قرب الكندري ونظام الملك الشعراء، وأغدقوا عليهم العطاء، فالكندري عندما قدم عليه الباخرزي، وهو في بغداد مادحاً خلع عليه، ثم أمر له بألف دينار عندما فرغ من إنشاده[116]، وكان نظام الملك يدفع إليهم رسمياً بانتظام[117]، وكانت مكانة الشعراء كبيرة في العصر السلجوقي، وموارد عيشهم، ومقادير كسبهم أكبر؛ نظراً لتقربهم من السلاطين، والوزراء[118].

9- مجالس الأدب

الأدب عند العرب له معنى واسع، ويمكن أن يندرج تحته الشعر والأنساب والأيام، وكانت مجالس الأدب عند العرب كثيرة يحضرها الطلبة لتدوين ما يسمعون فيها، وكانت تعقد في أي مكان، حتى في الأسواق التي كان يتبارى فيها الشعراء، والأدباء بشعرهم، وأنسابهم، وفي بعض الأحيان كانت تعقد في بيوت الأعيان، أو بيوت كبار الأدباء، ولكن لا يستحب عقدها في المساجد لأن غير المسلمين كانت لهم مجالسهم الأدبية[119]، ومن أشهر من عقد مجالس الأدب في عصر السلاطين العظام أبو يونس عبد السلام القزويني، ومحمد بن أحمد بن عبد الله الذي كان يدرس علم الاعتزال، وغيرهم[120].

10- مجالس الفتوى والنظر

كان الغرض من هذه المجالس هو إصدار الفتاوى، وربما تم عقدها مرة في الأسبوع، وتكون – عادة – مفتوحة للجميع، وكان طلبة الفقه يحرصون على حضورها، وتدوين الفتاوى التي تصدر فيها، كما تتاح لهم الفرصة لمشاهدة

الجانب العملي لتطبيق الأحكام الفقهية التي درسوها[121] وكان الجانب العلمي في هذه المجالس ذا فائدة عظمى لا يمكن إنكارها[122] وممن جلس للفتوى في العصر السلجوقي على سبيل المثال أبو المعالي الجويني، وأبو القاسم القشيري[123]، وغيرهم.

الخاتمة:

من خلال عرضنا لهذا البحث نستخلص عدة نتائج مهمة تتعلق بالمؤسسات الثقافية في إقليم ما وراء النهر في العصر السلجوقي منها:

- لقد قام هذا الإقليم بدور بارز في تطور الحياة الثقافية، من بناء المساجد والمدارس كالنظاميات والزوايا والأربطة،فأصبح إقليم ما وراء النهر ومدنه (كبخارى، وسمرقند، وبيكند، وفرغانه، والشاش) منارات للعلم ومقراً للعلماء على اختلاف تخصصاتهم العلمية.

- شجع اهتمام السلاطين والوزراء بالعلم والعلماء والمفكرين في شتى العلوم النقلية والفقهية في تطور الحياة الثقافية، إدكان للتسامح الديني الذي تميز به هؤلاء السلاطين في معاملاتهم لرعاياهم دوراً في هذا الازدهار فكما سمح لهم بإقامة شعائرهم الدينية تركوا لهم مدارسهم أيضاً ولم يمسوها بأذى، ولم يطلبوا منهم سوى الولاء السياسي الثابت للخلافة الإسلامية.

- إن هذا الجو الذي هيأه الخلفاء والسلاطين والولاة لرجال العلم، والفرص التي أتاحوها لإصحاب المواهب، والانفتاح الواسع على حضارات العالم دون أي تزمت أو تعصب للجنس العربي او الفارسي أو التركي – كان العامل الأكبر فسي نشاط هذه المؤسسات، ذلك النشاط الذي كان نتاجه ما خلفه لنا من علماء ومفكرين ومؤرخين تحمل أسماؤهم أسماء مدن الإقليم كالبخاري والسمرقندي والخوارزمي والشاشي وغيرهم ممن ساهم في ازدهار هذا الإقليم.

الهوامش:

(1) أبو شجاع: محمد بن الحسين ظهير الدين الرواذروري، ذيل تجارب الأمم،نشر مدوزر، القاهرة، مطبعة التمدن، 1916، ص3.
(2) بارتولد: تاريخ الحضارة الإسلامية، ترجمة حمزة ، ج-طاهر، القاهرة، دار المعارف، ب.ت، ص 84.
(3) دائرة المعارف الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري ، مج7، ط1، 1998، ص165 -168.
(4) أبو شامة: شهاب الدين بن عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي ، الروضتين في أخبار الدولتين ، ج1، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، 1965، ص5 المقدمة.
(5) البنداري: الفتح بن علي بن محمد البنداري ، تاريخ آل سجلوق،بيروت، دار الآفاق الجديدة ، 1980، ص28.
(6) الكندري: نسبة إلى كندر بالضم ثم السكون ثم الضم وراء قرية من نواحي نيسابور من أعمال طريثبت– أنظر ياقوت الحموي: شهاب الدين أبو عبد الله ، معجم البلدان، ج7، القاهرة، دار المأمون، 1906، ص154.
(7) عباس إقبال: الوزارة في عهد السلاجقة، ترجمة أحمد كمال الدين حلمي ،الكويت، 1984، ص66.
(8) البنداري: مصدر سابق، ص25.
(9) ابن خلكان: شمس الدين أبو العباس ، أحمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان وأنباء ابناء الزمان، حققه إحسان عباس ، ج5،بيروت، دار صادر ، 1977، ص138.
(10) خواندمير: غياث الدين بن همام الحسيني، دستور الوزراء ، بتصحيح ومقدمة سعيد القيسي، ترجمة حربي أمين سليمان ،القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1980، ص244.
(11) عبد الهادي محبوبة: نظام الملك ، كبير الوزراء في الدولة السلجوقية ،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1999، ص216.
(12) السمر قندي: أحمد بن عمر النظام العروضي ، جهاز مقاله، المقالة الأولى،المقالات الأربعة في الكتابة والشعر والنجوم والطب، ترجمة عبد

الوهاب القزويني ، ط1، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1949، ص232.
(13) السبكي: تاج الدين أبي نصر عبد الوهاب بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق محمد الناحي وعبد الفتاح الخلو، ج3، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1966، ص 313.
(14) الدهاقين: جمع دهقان كلمة فارسية معناها رئيس الإقليم، انظر: العيني: بدر الدين أبو محمد محمود بن موسى ، السيف المهند في سيرة الملك المؤيد، حققه فهيم شلتوت، ط1،القاهرة ، دار الكتاب العربي، 1967 حاشية، ص9.
(15) ابن الأثير: عز الدين أبي الحسن ، الكامل في التاريخ ، ج8،بيروت، دار الكتب العلمية، 1987، ص480.
(16) ابن كثير: عماد الدين إسماعيل ، البداية والنهاية، ج12، القاهرة، دار الحديث، 1948، ص151.
(17) السبكي: المصدر السابق، ج4، ص313.
(18) الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، ت748هـ، تهذيب سير أعلام النبلاء، أشرف على تحقيقه شعيب الأرناؤوط، ج2، بيروت، مؤسسي الرسالة، 1992، ص449.
(19) السبكي: المصرد السابق، طبقات الشافعية، ج4، ص313.
(20) ابن رجب الحنبلي: زين الدين أي الفرج بن شهاب الدين احمد البغدادي، كتاب الذيل على طبقات الحنابلة، ج1، القاهرة، دار أحياء الكتب العربية – ب-ت، ص54.
(21) البنداري: المصدر السابق، ص59.
(22) عبد الهادي محبوبة: المرجع السابق، ص159، ص160.
(23) النظام عروضي: المصدر السابق، حواشي المقالة الثالثة، ص157.
(24) النوروز: كلمة فارسية مركبة من لفظين أولها "نو" بفتح النون وضمها أي (الجديد) وثانيها "روز" أي "اليوم الجديد" أما في الاصطلاح فتطلق على رأس السنة الفارسية ، وقد استعملت كلمة "نوروز" في اللغة العربية بصيغتها الفارسية، كما عربت "نيروز" وقد وردت الكلمة بهاتين الصيغتين في النصوص العربية. انظر: فؤاد عبد المعطي: النوروز وأثره في الأدب العربي، بيروت، طبعة دار الأحد البحيري أخوان، 1972، ص13، ص14.

(25) السيوطي: عبد الرحمن بن بكر جلال الدين ، تاريخ الخلفاء أمراء المؤمين القائمين بأمر الأمة، القاهرة ، دار الفكر ، ب.ت، ص499.
(26) نظام الملك: نظام الملك : أبوعلي الحسن بن أسحاق الطوسي، سياسة نامة، ترجمة وتعليق محمد العزاوي، دار الرائد العربي لنشر، ب – ت، ص10.
(27) مواهب عبد الفتاح: الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في الدولة الأتراك السلاجقة على عهد السلطان ملكشاه، رسالة ماجستير (غير منشورة)،آداب القاهرة، 1982، ص18.
(28) السبكي: المصدر السابق، ج4، ص313،
(29) محمد محمود إدريس: تاريخ العراق والمشرق الإسلامي خلال العصر السلجوقي الأول، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، 1985، ص250.
(30) المقدسي: شمس الدين أبو عبد الله محمد ، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم ، ط2، (ليدن، مطابع باريل ، 1906) ، ص276.
(31) منير الدين أحمد: تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجري،مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي، ترجمة وتعليق شامي الصاقر، الرياض، دار المريخ، 1987م، ص69.
(32) برهان الزرونوجي: تعليم المتعلم، بغداد 1942، ص15 – 16.
(33) علي عبد الحليم محمود: المسجد وأثره في المجتمع الإسلامي، (القاهرة، دار المعارف، ب - ت، ص25–26.
(34) حسين أمين: المدرسة المستنصرية، مقال بمجلة المعهد العلمي ، مج24، بغداد، 1974ص7 – 12.
(35) سبط ابن الجوزي: أبو المظهر شمس الدين يوسف بن فزوأغلي، مرآة الزمان في تاريخ الأعيان ، ج2، القاهرة، دار الكتب المصرية، ب.تورقة 128.
(36) ابن الجوزي: أبو الفرج عبد الرحمن بن علي ، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، حققه: محمد ومصطفى عبد القادر عطاء ، ج8، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992، ص216.

(37) النرسخي: أبو بكر محمد بن جعفر ، تاريخ بخارى، ترجمة : امين عبد المجيد بدوي، القاهرة، دار المعارف ، 1965، ص52 – 53.
(38) منير الدين أحمد: تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن 5 ه، ترجمة سامي النشار، الرياض، 1981، ص54.
(39) ابن الجوزي: المصدر السابق، ج8، ص319.
(40) ياقوت: المصدر السابق، ج4، ص253 – 254، ج5، ص 114.
(41) ابن الجوزي: المصدر السابق، ج9، ص13.
(42) البنداري: المصدر السابق، ص28 – 30.
(43) مصطفى جواد: المدرسة النظامية ببغداد ، مقال منشور بمجلة سومر ، ج2، بغداد، 1953، ص324.
(44) كوركيس عواد: خزائن الكتب القديمة في العراق، بغداد 1939، ص34.
(45) ابن الفوطي: عبد الرزاق بن أحمد بن محمد بن أحمد الصابوني، ـ تلخيص مجمع الآداب، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، رقم 2189 ميكروفيلم رقم 2481، ورقة 206.
(46)ابن العماد الحنبلي أبي الفلاح عبد الجوين محمد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج1، القاهرة، ط مكتبة القدسي، ب، ت، ص151.
(47)مصطفى جواد: المرجع السابق، ص342.
(48) حسين أمين: تاريخ العراق في العراق في العصر السلجوقي، بغداد، المكتبة الأهلية، 1965، ص274.
(49) عبد الهادي رضا: الوزارة ونظام الملك الوزير السلجوقي، رسالة دكتوراه، (غير منشورة)، آداب القاهرة، 1959، ص340.
(50) حسين آمين: المدرسة المستنصرية، ص254.
(51) خوليان ريبيرا، أصول المدرسة النظامية في بغداد، مقال ضمن كتاب (التربية الإسلامية في الأندلس) ترجمة الطاهر أحمد مكي، القاهرة، دار المعارف، ب-ت، ص22-23.
(52) حسن إبراهيم حسن: تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، ط1، القاهرة، النهضة المصرية، 1982، ص 4، ص 443.
(53) حسين أمين : المدرسة المستنصرية، ص14.

(54) مواهب عبد الفتاح، الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في دولة الأتراك السلاجقة على عهد السلطان ملكشاه، القاهرة، 1982، ص129.
(55) رضا زاده شفق: تاريخ الأدب الفارسي، ترجمة موسى هنداوي، بيروت، دار الفكر العربي، 1947، ص67.
(56) براون إدوارد جرنفيل، تاريخ الأدب في إيران من الفردوسي إلى السعدي، ترجمة إبراهيم الشواربي ، ط1،القاهرة، ص2، ص334 وما بعدها.
(57) إسعاد عبد الهادي: فنون الشعر الفارسي،القاهرة، 1968، ص57.
(58) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص54.
(59) إسعاد عبد الهادي: المرجع السابق، ص171 – 182.
(60) ابن الأثير: المصدر السابق، ج10، ص87، أثر الفرس، ص196 – 197.
(61)ابن حوقل: أبي القاسم النصيبي، صورة الأرض، بيروت، 1979، ص 507 – 519.
(62) ناصر خسرو: سفر نامة، ترجمة يحيى الخشاب ، ط2، القاهرة، الهيأة المصرية، 1993، ص12.
(63) المقدسي: المصدر السابق، ص282 .
(64) السمعاني: أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور ، الأنساب، حققه: عبد الله عمر البارودي، بيروت، دار الجنات، 1988، ص2 ، ص115.
(65) ابن حوقل: المصدر السابق ، ص54، ص55، ص 519.
(66) المقدسي: المصدر السابق، ص289
(67) ابن منظور: ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج6، القاهرة، 1300هـ، ص423.
(68) حسن إبراهيم: المرجع السابق، ج4، ص423.
(69) ابن الجوزى: المصدر السابق، ج9، ص106.
(70) ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج1، ص152 – 153، ومن أشهر مكتبات بغداد مكتبة الخطيب البغدادي مؤرخ بغداد الشهير الذي وزعها قبل وفاته كلها على طلبة العلم والتي كانت تحتوى على آلاف الكتب والمخطوطات النادرة عن العلماء وطلاب العلم وجعل أمرها إلى أبي الفضل خيرون أحد طلابه الذي صار يعيرها لمن يريد الانتفاع بها واستمر على ذلك ابنه الفضل

من بعده لسوء الحظ ضاعت تلك الكتب بحريق أصابها. أنظر: يوسف العش الخطيب البغدادي مؤرخ بغداد ومحدثها دمشق، 1945، ص49 – 51.
(71)الثعالبي: أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل ت429هـ، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، ط2، بيروت، دار الفكر، 1973، ص312.
(72) ابن خلكان ، المصدر السابق، ج3، ص138.
(73) ياقوت: المصدر السابق، ج5، ص113 – 114.
(74) ابن خلكان: المصدر السابق، ج5، ص184، في ترجمة الياقوت.
(75) زكي محمد حسن: الفنون الإيرانية في العصر الإسلامين القاهرة، 1946، ص270 – 271.
(76) الدمشقي: مصطفى السباعي الدمشقي، اليقين في معرفة أنواع الخطوط، وذكر بعض الخطاطين من الترك والفرس والعرب، مخطوط بدار الكتب المصرية، تحت رقم 2385، ميكروفيلم 4431، ورقة 5.
(77)زكي حسن: المرجع السابق، ص132 – 134.
(78)أحمد كمالالدين حلمي، السلاجقة في التاريخ والحضارة الكويت، دار البحث العلمية، 1975، ص240، ص 241.
(79) زكي حسن: المرجع السابق نفسه، ص62 – 63.
(80)الراوندي: محمد بن علي بن سليمان ، راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية، ترجمة إبراهيم الشواربي ، وعبد النعيم حسنين، القاهرة، 1960، ص40 – 43 – 44.
(81) زكي حسن: المرجع السابق، ص62 – 63.
(82) الدمشقي: المصدر السابق، مخطوط رقم 8.
(83)البيمارستان كلمة فارسية مركبه من بيمار أي فريق وستان أي مكان أول محل بمعنى المرضى، انظر: دائرة المعارف الإسلامية، ج7، مادة بيمارستان، ص2064.
(84) ابن خلكان: المصدر السابق، ج4، ص426 – 427.
(85) ابن الجوزي: المصدر السابق، ج9، ص13.
(86) حنيفة الخطيب: الطب عند العرب، بيروت، الطبعة الأهلية للنشر والتوزيع، 1988، ص202.
(87)السبكي: المصدر السابق، ج4، ص314.

(88) محمد كامل حسين وآخرون: الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند العرب، طرابلس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ب – ت، ص230.
(89) ابن خلكان: المصدر السابق، ج2، ص134.
(90) ابن خطيب البغدادي: أبو بكر أحمد بن علي، تاريخ بغداد أو مدينة السلام، ج12، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992، ص353 – 354.
(91)ابن الجوزي: المصدر السابق، ص268.
(92) منير أحمد: المرجع السابق، ص71، ص.
(93) ابن الخطيب: المصدر السابق، ج4، ص137، ص 103، ج8، ص 76 - 77.
(94) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص73، ص 55.
(95) ابن الخطيب: تاريخ بغداد، ج10، ص367، ج12، ص247، ص248.
(96) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص56.
(97)ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسين بن هبة الله، تبيين كذب المفترى فيما نسب للإمام الأشعري، القاهرة، 1353هـ، ص271 – 272.
(98)البغدادي: أحمد بن علي: الكفاية في علم الرواية، حيد آباد الدكن، 1938، 54 – 55.
(99) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص56.
(100)البغدادي: تاريخ بغداد، ج4، ص56، ص 369.
(101) مليحة رحمة الله: ملامح الحياة الاجتماعية في بغداد مقال منشور بالمجلة التاريخية المصرية، مجلد 15.
(102)ابن الجوزى: المصدر السابق، ج9، ص173.
(103)ابن كثير: المصدر السابق، ص12 – 109.
(104) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص56.
(105) سعيد نفيسي: مدرسة نظامية بغداد، مجلة مهر طهران، 1943، ص43 – 44.
(106) حسين أمين، المدرسة المستنصرية، ص15.
(107) أحمد أمين ، ضحى الإسلام، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 2002، ص 54 – 57.
(108)أبن الخطيب: تاريخ بغداد، ج6 – 21 – 14 – 191.

(109)ابن الأثير: المصدر السابق، ج8، ص 428.
(110) الغزالي: أبي حامد محمد بن محمد، ج1، إحياء علوم الدين، ج1، ص 41 – 48.
(111) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص58 – 59.
(112) المقدسي: محمد بن مفلح الحنبلي، الآداب الشرعية في بغداد، ج2، 1966م،ص 45 – 128.
(113) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص58، ص 95، ص 60.
(114)أبن الخطيب : تاريخ بغداد: ج8، ص 249 – 250 ، ج12، ص 95 – 96.
(115) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص60.
(116) علي جواد طاهر: الشاعر في المجتمع السلجوقي، مقال منشور بمجلة كلية الآداب، بغداد، العدد الثالث، 1961، ص 66.
(117)خواندمير: المصدر السابق، ص55–56.
(118)علي جواد طاهر: المرجع السابق، ص64.
(119) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص60، ص 85.
(120)ابن الجوزى: المنتظم، ص9 – ص180.
(121) ابن الخطيب: تاريخ بغداد، ج12، ص95، ص96.
(122) منير الدين أحمد: المرجع السابق، ص60.
(123)ابن الجوزى: المصدر السابق، ج9، ص18، ص19.

القيم الاجتماعية السائدة في الأندلس خلال العهد الموحدي موروثات اجتماعية وثقافية

د.عياد المبروك عمار الرجيبي
قسم التاريخ
كلية الآداب والعلوم صبراته - جامعة الزاوية

المقصود بالقيم الاجتماعية بعض أنماط السلوك البشري، والقواعد الأخلاقية التي توجه مشاعر الناس في تصرفاتهم واختياراتهم حيث تتحدد مواقفهم من الأمور الدنيوية التي تنظم العلاقة بينهم كما أن للبيئة والوضعية الاقتصادية والثقافية دوراً مهما في بلورتها وإعطائها الوجه الحقيقي. إن القيم ضرورة اجتماعية لأنها تشمل جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما تُعدُّ أهدافا ومعايير نجدها في كل مجتمع منظم سواء كان متأخرا أم متقدما. وبها نستطيع التمييز بين الثقافات والربط بين أجزاء الثقافة بعضها بالأخر.

تنوعت القيم الاجتماعية في الأندلس خلال العهد الموحدي، فكان لها دور مهم في المجتمع الأندلسي رغم اختلافها من البيئات البدوية إلى البيئات الحضرية، والسؤال الذي يطرح نفسه ما الدور الذي لعبته هذه القيم في المجتمع الأندلسي؟ وما أسباب تباين هذه القيم من البيئات البدوية إلى البيئات الحضرية؟ وما دور البيئة والأوضاع الاقتصادية والثقافية في بلورة هذه القيم؟

نتطلع في هذا البحث وباستخدام المنهج الوصفي والمنهج التحليلي كلما دعت الحاجة إلى ذلك للوقوف على هذه القيم ودورها في المجتمع الأندلسي وكذلك دور البيئة والأوضاع الاقتصادية والثقافية في تباينها من البيئات البدوية إلى البيئات الحضرية، ومعلوم أن هناك بحوثا تتقاطع مع هذا البحث.

وهذه القيم :

- الشجاعة والفروسية: تسود في البوادي بشكل خاص وذلك بسبب ظروف الحياة القاسية التي يعاني منها الناس تفرض على السكان في البوادي العيش متنقلين منفردين حاملين أسلحتهم معتمدين على قوتهم وباسهم واثقين من

أنفسهم، أما الناس في الحواضر فقد جنحوا إلى حياة الراحة وعاشوا امنين على أرواحهم وأموالهم آخذين من نعيم الحياة وترفها معتمدين على حكامهم والأسوار التي بمدنهم وتحميهم من كل هجوم يداهمهم ويزعزع استقرارهم[1].

- الكرم وحسن الضيافة: شاع بين الناس في بوادي الأندلس وقراها، فأهل هذه البوادي والقرى غاية في الكرم وحسن استقبال الضيف لاسيما الغريب، وهي سمة لا يجاريهم فيها أحد[2]، وزيادة إلى ذلك فان الآباء كانوا حريصين أن يتصف ابناءهم بالكرم والأخلاق الحميدة وحسن الأدب في مقابلة الضيف في حال غيابهم[3]. أما أهل الحواضر فقد جبلت أنفسهم على كثيرٍ من مذمومات الحياة مثل الانتهازية والكسب غير المشروع بكل الطرق والانغماس في أنواع الملاذات والشهوات وفوق كل ذلك فهم أبعد ما يكونون من فعل الخير[4]غير أن نفرا من سكان هذه البوادي والقرى عُرفوا بحرصهم الشديد على الدنيا يذكر أن (سعيد المغربي) أثناء ارتحاله مع والده قال: " لما اجتزت مع والدي على قرية من قرى مدينة شلب وقد نال منّا البرد والمطر، فأوينا إليها... فنزلنا في بيت شيخ من أهلها من غير معرفة مسبقة، فقال لنا: إنْ كان عندكم ما اشترى به لكم فحما تسطلون عليه، فإني امضي في جوائكم، وأجعل عيالي يقومون بشأنكم، فأعطيناه ما طلب منّا، وأضرم نارا، فجاء ابنه الصغير ليصطلي فضربه، فقال له والدي: لم ضربته؟ قال يتعلم استغنام الناس والضجر من البرد منذ الصغر، ثم لما جاء النوم قال لابنه: أعط هذا الصبي كساك الغليظة يزيدها على ثيابه، فدفع كساه إليَّ ، ولما قمنا عند الصباح وجدت الصبي متنبها ويده في الكسا، فقلت ذلك لوالدي. فقال: هذه مروءات أهل الأندلس وهذا احتياطهم، أعطاك كساه وفضلك على نفسه، ثم فكر في انك غريب لا يعرف هل أنت ثقة أو لص، فلم يطب له منام حتى يأخذ كساه خوفا من انفصالك بها وهو نائم وعلى هذا الشئ الحقير فقس الشئ الجليل[5].

- الاحتياط والتدبير في المعاش، وحفظ بما يتوفر في حوزتهم من مال لمواجهة نوائب الدهر التي قد تداهمهم دون سابق إنذار فيقعون ضحية لها[6] فلذلك قد يُنسبون للبخل[7].

- حب العمل والحرص الشديد عليه: يتضح ذلك من خلال أمثالهم العامية فهم يعدون غبار العمل خير من زعفران العطلة أي البقاء بدون عمل[8]، وإن الإنسان يعمل من غير أن يتقاضي اجر عن عمله خير له من أن يبقى جالسا بدون عمل[9]، ويرون أن الجلوس بدون عمل يسبب الحماقة[10]، ويحذرون كل شخص يؤجل عمل اليوم إلى الغد بأنه لن يحقق الفلاح والنجاح في حياته[11].

- التعاون والتضامن، وهما من العمليات الاجتماعية اللذان فرضتهما قسوة الحياة وتكاليف المعيشة الباهظة فأعطت قيمة اجتماعية ربطت بين أهالي القرية الواحدة في معظم أعمالهم لتحقيق هدف بعينه لصالح المجموع، فتعاونوا في جميع العمليات الفلاحية، حيث يستعيرون الدواب من بعضهم لاسيما للحرث والدرس، أو جمع محاصيلهم ونقلها من مكان تجميعها إلى أماكن خزنها، أو بإعارة مكان في دار احدهم يحفر فيه مطموره لخزن الحبوب[12].

وفي هذا الشأن يؤكد العلامة أبو زيد عبد الرحمن بن خلدون على أهمية التعاون في حياة الأفراد والجماعات وفي استمرار الحياة وإشباع الحاجات وبالتالي تطور المجتمعات فيقول: "إن قدرة الواحد من البشر قاصرة على تحصيل حاجته... فلابد من اجتماع القدر الكثير من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم فتحصل بالتعاون قدر الكفاية من الحاجة لأكثر منهم، فلابد في ذلك كله من التعاون عليه بابناء جنسه، وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له القوت ولا الغذاء، ولا يحصل له أيضا دفاع عن نفسه لفقدان السلاح[13].

- الاعتماد على النفس، وعدم الاتكال على الآخر ولو كان من ذوي القربى مثل العم[14].

- التمسك بروح الجماعة وعدم الخروج عنها لدرجة أنهم يفضلون خطأ الفرد مع الجماعة على أن يصيب بمفرده[15]، وأن يموت الفرد مع الجماعة على أن يموت منفردا[16]، ولا تقال الفوائد إلا في إطار الجماعة[17]، كل هذا لما تتمتع به الجماعة من قوة وما يمكن أن يحققه الفرد في إطارها من منافع، في حين تطغى النزعة الفردية في البيئة الحضرية.

- النظافة: وصف ابن سعيد المغربي الأندلسيين بأنهم أشد خلق الله اعتناء بنظافة ما يلبسون وما يفرشون وغير ذلك مما يتعلق بهم، حتى بلغ بهم الأمر أن منهم من لا يكون عنده إلا ما بقوته يومه فيطويه صائما ويبتاع صابونا يغسل به ثيابه، ولا يظهر فيها ساعة على حالة تنبو العين عنها[18]، ويصفهم صاحب فرحة الأنفس بأنهم بغداديون في ظرفهم ونظافتهم[19]. وكانت عادة الاستحمام متأصلة في نفوس الأندلسيين، لما تحدثه من شعور لذيذ بالانتعاش البدني والروحي[20]. زيادة إلى تطهير الجسم[21]، ولأجل ذلك أنشئت الحمامات العمومية في جميع المدن الأندلسية وفي القرى المختلفة[22].

ومن المألوف أن الحمام الواحد يستعمل للنساء والرجال في أوقات مختلفة. [23] الرجال صباحاً والنساء بعد الظهر أو تخصص للرجال والنساء في أيام متفرقة من الاسبوع، علاوة على وجود حمامات خاصة بالرجال وأخرى بالنساء.

أما المنازل المهمة والقصور فكانت بها حمامات خاصة على طراز العامة لكنها في الغالب اصغر منها بوجه عام [24]. ولتمام هيئتهم استخدم الأندلسيين العطور على أوسع نطاق، إذ كثيرا ما نجد في قصائد الشعراء وصف العطور المصنوعة من الزهور المنتشرة في بلادهم مثل: السوسن وزهرة النسرين وبعض أنواع العطور مثل: المسك والعنبر[25]. ويتحدث عنهم الحجاري فيقول: " لأهلها همم وضرف في اللباس، وإظهار الرفاهية، وتخلق بالآداب[26].

يذكر صاحب كتاب نفح الطيب: أن بني عبد المؤمن لما غيروا رسم مهديهم وصيروا الخلافة ملكاً وتوسعوا في الرفاهية، قال الثائر أبو عبدالله الجزيري أبياتا من الشعر، فشاع سره في مدة حكم ناصر بن عبد المؤمن فطلبه فجعل يتستر مستخفيا مع أصحابه إلى أن حصل في حصن قوليه من عمل مدينة بسطة فبينما هو ذات يوم في جامعها مع أصحابه وهم يأكلون بطيخا ويرمون قشره في صحن الجامع، إذ أنكر ذلك رجل من العامة وقال لهم: ما تتقون الله تعالى؟ تتهاونون ببيت من بيوته؟ فضحكوا منه، واستهزؤوا به، وأهل تلك الجهة لا تتحمل شيئا من ذلك، فصاح بفتية من العامة، فاجتمع جمعا من العامة

وحملوا إلى الوالي فكان عند الوالي من عرفه فقتلوا جميعا، وأمر الناصر أن يرفع عن جميع ارض قولية جميع تكاليف السلطان[27].

وقد ذمت أمثال العوام الأندلسيين القذارة وأهلها حيث صورتها بكيفية منفرة وباعثة على التقزز[28]، وعّدوا القارة صفة ذميمة في المرأة ودعوا إلى تطليق المرأة التي تتمخط في قناعها، أو تدخل إصبعها في انفها[29].

وتتحدث المصادر الأندلسية عن الجمال الطبيعي الذي تمتعت به المرأة الأندلسية[30]، فقد اهتمت بتزيين نفسها، واعتنت بصحة جسمها حيث بلغن من التفنن في الزينة....والتماجن في أشكال الحلى إلى غاية بعيدة[31]، وتكتحل بالاثمد ليعطى عينها منظرا جميلا[32]، ويحفظ صحتها[33]. ونظرا لتقدم صناعة العطور في بلاد الأندلس فقد استعملتها المرأة بكثرة[34]. وقد عبر ابن الخطيب عن ذلك أثناء حديثه عن نساء روندة بقوله: "وينتعش قلب المعشوق بالطيب المنشوق"[35].

- التكافل الاجتماعي: الأندلسيون حريصون على التكافل فيما بينهم لاسيما في مناسبات الوفاة ومنها تجهيز الموتى للدفن من جانب متطوعين مبتغين بذلك الأجر والثواب[36].

وتسابق الناس على اختلاف أقدارهم تشييع الرجال والنساء الذين عرفوا بالصلاح والتقوى[37]. واحترام جنائز الموتى فإذا مرت جنازة وقفوا احتراما لها، وهم يقولون: "إنا لله وإنا اليه راجعون" ويدعون للمتوفي بالرحمة والغفران، ومن الناس من تحرك في وجدانه قريحته الشعرية، فيرتجل أبياتا من الشعر مثل ما حصل لأبي الحسن الالبيري[38]. ومنها رثاء الأصدقاء والإخوة والأبناء لإبائهم والآباء لأبنائهم، وكذلك الجار والزوجة وحتى الجواري[39]، ومنها تحبيس قطع أراضي من جانب المحسنين لتكون مقابر[40].

- الحياء والحشمة، معلوم أن الأندلسيين محافظون فيما يتعلق بالمرأة ، فلا يسمحون لها بالخروج سافرة فيراها الناس، ويعدونها جديرة بتربية الأولاد أما المرأة السافرة فهي عندهم ليست جديرة بتربية الأولاد[41].

- الحرص الشديد على طلب العمل يصفهم صاحب فرحة الأنفس بأنهم هنديون في إفراط عنايتهم بالعلوم، فهم أحرص الناس على التميز، فالعالم عندهم معظّم وحبهم فيها وضبطهم لها وروايتهم[42].من العامة والخاصة، يشار إليه ويحال عليه، ويعلو قدره وذكره عند الناس، كل العلوم لها عندهم حفظ واعتناء إلا الفلسفة والتنجيم[43].

من خلال ما تقدم بيانه أن الدين الإسلامي هو أساس القيم الاجتماعية في الأندلس خلال العهد الموحدي، وان هذه القيم كان لها الدور الأبرز في الحفاظ على النسيج المجتمعي الأندلسي وتماسكه في مواجهة التحديات التي كان يواجهها.

الهوامش:

(1) ابن خلدون (عبد الرحمن)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أخبار العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت 1971.

(2) الإدريسي (أبي عبدالله محمد بن عبدالله)، نزهة المشتاق في اختراق الأفاق، مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، 1994، ص534، ابن الآبار (أبي عبدالله محمد بن عبدالله) ، الحلة السيراء، ج2، تحقيق حسين مؤنس، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1985، ص203، حاشية3، ابن سعيد المغربي (أبي الحسن علي بن موسى)، المغرب في حلى المغرب، ج1، تحقيق شوقي ضيف دار المعارف، القاهرة، 1964، ص319، الحميري (أبي عبدالله محمد بن عبد المنعم)، الروض المعطار في خبر الأقطار تحقيق إحسان عباس، دار القلم، بيروت، 1975، ص342.

(3) المراكشي، (عبد الواحد)، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، تحقيق محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتاب، الدار البيضاء، الطبعة السابعة، 1978، ص133-135، وسبيرا، (خوليان)، التربية الإسلامية في الأندلس، ترجمة حسن حبشي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994، ص56، 57.

(4) ابن خلدون، العبر..، ج1، ص123.

(5) المقري (شهاب الدين احمد بن محمد)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، ج1، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1988، ص224.

(6) المصدر نفسه، ص223.

(7) المصدر نفسه، ص223.

(8) الزجالي (أبي يحيي)، أمثال العوام في الأندلس ج2، دراسة محمد بن شريفة منشورات وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتعليم الأصلي بالمملكة المغربية، دون تاريخ ص393 المثل 1719.

(9) ابـن عاصـم (أبـو بكـر محمـد)، حـدائق الازاهـر فـي مستحسـن الأجوبـة والمضحكات، تحقيق أبو همام عبد اللطيف عبد الحليم، المكتبـة العصـرية، بيروت، 1992، ص308.
(10) المصدر نفسه ، ص305.
(11) الزجالي، أمثال العوام...،ج 2، ص337 المثل 1456.
(12) الونشريشـي (أبـي العبـاس احمد بـن يحـي)، المعيـار المعـرب عن فتـاوي أهـل افريقيـة والأنـدلس والمغـرب8، نشـر وزارة الأوقـاف والشـؤون الإسلامية للملكة المغربية، الرباط، 1981، ص108، 109.
(13) ابن خلدون، العبر...، ج1، ص42، 43.
(14) الزجـالي، أمثـال العـوام...، ج2، ص300 المثـل 129، ص202 المثـل 896.
(15) المصدر نفسه، ص33 المثل 119.
(16) المصدر نفسه، ص287 المثل 1246.
(17) المصدر نفسه، ص306 المثل 1318.
(18) المقري، نفح الطيب...، ج1، ص184، 223.
(19) المصدر نفسه، ج3، ص150، 151.
(20) بالباس الأبنية، الاسبانية الإسلامية، ص108.
(21) المصـدر نفسـه 109، سـالم، تـاريخ وحضـارة الإسـلام فـي الأنـدلس، ص209، 210.
(22) بالباس، الأبنية الاسبانية الإسلامية، ص109.
(23) طويـل (مـريم قاسـم)، مملكـة غرناطـة فـي عهـد بنـي زيـري، دار الكتـب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1994، ص309.
(24) السقطي، اداب الحسبه 76.
(25) المصدر نفسه، ص109.
(26) المقري، نفح الطيب، ...،1، ص184.
(27) المصدر نفسه، ج4، ص66.

(28) الزجالي، أمثال العوام...،ج2، ص115، المثل 514، ص13 المثل 38.
(29) المصدر نفسه، ص255 المثل 1091.
(30) ابن الخطيب (لسان الدين أبو عبدالله محمد بن عبدالله)، الإحاطة في أخبار غرناطة، ج1، تحقيق محمد عبدالله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية 1973، ص139، الادريسي، نزهة المشتاق...، ج2، ص560، ابن قزمان (أبو بكر محمد بن عيسى)، إصابة الأغراض في ذكر الأعراض، تحقيق فيد يريكو كورنيتي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 1995، ص336 زجل 50.
(31) ابن الخطيب الإحاطة...، ج1، ص139.
(32) ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد بن أبي بكر)، الطب النبوي، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ، ص218، القزويني (زكريا بن محمد)، أثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت، دون تاريخ، ص505، 512، 545، الحميري، الروض المعطار...، ص113.
(33) أبو هلال العسكري (الحسن بن عبدالله)، كتاب التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، ج2، تحقيق عزة حسن، دار صادر بيروت، الطبعة الثانية ،1993، ص693.
(34) السقطي (أبي عبد الله محمد)، في آداب الحبة، المطبعة الدولية، باريز، 1931، ص41 وما بعدها.
(35) ابن الخطيب (لسان الدين أبو عبدالله محمد بن عبدالله)، معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار، نشر المعهد الجامعي للبحث العلمي بالمغرب 1977، ص67.
(36) ابن الزبير (أبو جعفر احمد بن إبراهيم)، صلة الصلة، القسم الثالث، تحقيق عبد السلام، الهراس وسعيد عراب، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للملكة المغربية، 1993، ص110.

(37) الصدفي (طاهر)، السر المصون في ما أكرم به المخلصون، تحقيق حليمة فرحات، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 1998، ص48.
(38) المقري، نفح الطيب...، ج3، ص189.
(39) أبو بحر (صفوان بن إدريس)، زاد المسافر وغرة محيا الأدب المسافر، دار الرائد العربي، بيروت 1970، ص78، ابن سعيد المغربي (أبي الحسن علي بن موسى)، رايات المبرزين وغايات المميزين، تحقيق النعمان عبد المتعال القاضي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1970، ص128، انب عبدالملك المراكسي (أبي عبدالله محمد بن عبدالله)، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، السفر الأول، القسم الثاني، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، دون تاريخ، ص514، السفر السادس، ص245، 250، السفر السادس القسم الأول، ص231، 232، ابن سعيد المغربي، المغرب...،ج2، ص84.
(40) الونشريشي، المعيار المعرب...،ج1، ص150.
(41) الاهواني (عبد العزيز)، أمثال العامة في الأندلس، ص266.
(42) المقري، نفح الطيب...،ج3، ص150، 151.
(43) المصدر نفسه، ج1، ص220، 221.

الأحداث التي شكلت تاريخ ليبيا الحديث خلال الفترة 1835-1858م

د- محمد سعيد الطويل
قسم التاريخ
كلية الآداب زواره - جامعة الزاوية

المقدمة:

في اواخر فترة حكم يوسف القرمانلي لإيالة طرابلس الغرب "ليبيا" سارت الأمور حثيثا نحوالتمرد والثورة ، فوجدت الفئات الشعبية المتذمرة من زيادة الضرائب والأوضاع الاقتصادية المتردية في خلافات الأسرة القرمانلية الحاكمة فرصة للتخلص من هذا الحكم الذي أثقل كاهلها بمختلف الالتزامات فأعلنت جماهير المنشية – إحدى ضواحي مدينة طرابلس الشرقية – مقاطعة سوق الثلاثاء الأسبوعي المنعقد يوم 29 صفر 1248 هـ / يوليو1832 م فكان ذلك بمثابة إعلان للثورة التي لم تنتهي رغم تنازل يوسف باشا عن الحكم يوم 1832/8/12 م لأبنه علي التي رفضت المعارضة بقيادة إبن أخيه محمد بن مجمد بن يوسف القرمانلي الاعتراف به، واتخذت من المنشية مقرا لها وأستمر الصراع بين الجانبين حتى سنة 1835 م عندما أنهت الدولة العثمانية حكم الأسرة القرمانلية وعودة البلاد إلى الحكم العثماني المباشر ، وبذلك بدأت مرحلة جديدة من تاريخ ليبيا الحديث لعل أبرز سماتها محاولة الدولة العثمانية إحكام سيطرتها على البلاد وفق سياسة جديدة اتضحت معالمها خلال الفترة 1835 – 1858 م. لكن هذه السياسة الجديدة أثارت ردود فعل شعبية قوية في أنحاء البلاد كان من أشدها ثورة عبد الجليل سيف النصر وثورة غومة المحمودي ، بالإضافة إلى بروز عامل أخر مهم شكل ملامح تاريخ ليبيا في هذه المرحلة ألا وهواتخاذ السنوسي الكبير من برقة قاعدة لحركته الدينية الجديدة التي عرفت بالحركة السنوسية. وسنحاول في هذا البحث الإجابة علي بعض التساؤلات هي:

1- ماهي أهم السمات المميزة للحكم العثماني المباشر للبلاد خلال هذه المرحلة؟

2- هل أثارت هذه السياسة ردود فعل شعبية قوية ؟

3- هل استطاع عبد الجليل سيف النصر والشيخ غومة المحمودي تحقيق أهدافهم المرجوة من خلال هذه الثورة ؟ وإجبار الدولة العثمانية على الاعتراف بهذه المطالب ومن ثم إجراء الإصلاحات اللازمة في البلاد ؟

4- لماذا نجحت الدولة العثمانية في القضاء على هذه الثورات الواحدة بعد الأخرى ، وبالتالي إحكام سيطرتها على البلاد؟

5- ما هي العوامل التي ساعدت الحركة السنوسية في برقة أولا ، وفي باقي أنحاء "ليبيا" وأفريقيا ثانيا على النجاح دينياً وثقافياً واجتماعياً وفشلها سياسيا في توحيد البلاد تحت رايتها وإبعاد الاتراك عنها ؟.

كل هذه الأسئلة وغيرها يجيب عليها هذا البحث الذي يتناول تلك العناصر التي شكلت تاريخ ليبيا في هذه الفترة دون التعرض للصراع الانجلوفرنسي وتضارب المصالح بينهما على الاراضي "الليبية" من خلال موقف قنصليهما في طرابلس من السياسة العثمانية الجديدة والثورة المناهضة لها لأن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسة مستقلة نأمل القيام بها في المستقبل إن كان في العمر بقية.

أ- اتباع الدولة العثمانية سياسة القوة وردود الفعل الشعبية.

بسقوط الأسرة القرمانلية 1835م بدأت مرحلة جديدة في تاريخ ليبيا الحديث لعل ابرز خصائصها محاولة الدولة العثمانية إحكام سيطرتها على البلاد وتنفيذ سياستها الرامية إلى تقوية قبضتها على هذه الولاية التي فقدت السيطرة عليها طول فترة الحكم القرمانلي من ناحية،وخوفاً من سيطرة الدول الاوروبية عليها كما حدث للجزائر 1830م عندما غزتها الجيوش الفرنسية أوكما حدث لمصر عندما أستقل بحكمها محمد علي باشا وحاول الاستيلاء على الاستانه ذاتها من ناحية أخرى.

وبالرغم من ان الدولة العثمانية استطاعت القضاء على حكم الأسرة القرمانلية والسيطرة على عاصمة البلاد1835م إلا أن ولاتها مصطفى نجيب ومحمد رائف باشا ظل حكمهما لا يتعدى اسوار مدينة طرابلس فقد كانت مصراته تحت حكم عثمان الأدغم وترهونه تحت حكم الشيخ المريض،والمنطقة الواقعة من ورفله إلى فزان تحت حكم الشيخ عبد الجليل سيف النصر،وكانت المنطقة الغربية وجبل نفوسه تحت سيطرة الشيخ غومه المحمودي، أما المنطقة

الشرقية- برقه- فكانت تحت حكم شيوخ قبائلها كلا في منطقة نفوذها. فكان هؤلاء الزعماء شبه مستقلين في مقاطعاتهم، ولم يكونوا على استعداد لدفع الضرائب أوالخضوع للسلطة الجديدة،وخصوصاً بعدما حاول الشيخ غومه نيل السبق والمبادرة فانتهت به إلى السجن الأمر الذي أدى الى زيادة مخاوف هؤلاء الزعماء ودفعهم إلى التمسك باستقلاليتهما وفشل الدولة العثمانية في السيطرة الكاملة على البلاد، بسبب السياسة غير الحكيمة التي أديرت بها شؤون الولاية خلال الفترة (1835م – 1857م) فكان معظم الولاة خلال هذه الفترة من ضباط الجيش العثماني من أمثال: مصطفى نجيب، محمد رائف وطاهر باشا وحسن باشا وعلي عشقر... الخ.

الذين أرسلوا إلى ليبيا دون سابق معرفة بأحوال البلاد وعاداتها وتقاليدها الاجتماعية مما ترتب عنه زيادة شقة الخلاف بينهم وبين الاهالي،ودخلوا في معارك دامية كان من الممكن تفاديها لوتوفرت الحكمة والدبلوماسية اذ لم يكن هدف الزعماء وخاصة من أعلن الثورة منهم مثل، عبد الجليل سيف النصر (1835م – 1842م) في وسط وجنوب البلاد والشيخ غومه المحمودي (1837م–1858م) في غرب البلاد وثورة الشيخ عبدالله بن غلبون والشيخ حامد بن جابر 1852م في جنوب شرق البلاد، وثورة عادل البرقاوي 1841م في شرق ليبيا الخروج عن السلطان العثماني " خليفة المسلمين " ولكنهم يشكون ظلم وعسف الولاة، وكانوا يطلبون من السلطان تحقيق العدالة والإنصاف وتحقيق الأمن والرخاء لهم ولقبائلهم – على الاقل – ولوكانت لديهم فكرة الاستقلالية وطرد الاتراك لقاموا بتوحيد جهودهم واعلونها ثورة عارمة زلزلت الارض من تحت أقدام الاتراك بل بعضهم أي هؤلاء الزعماء حيث كان لهم استعداد لمحاربة بعضهم لواعترف به الأتراك زعيماً وحتى الحركة السنوسية التي اتخذت من برقه ميداناً من ميادين نشاطها في البداية خلال هذه المرحلة من تاريخ ليبيا الحديث إذ لم تكن لديها رؤية سياسية بديلة للحكم العثماني فهي حركه دينية اصلاحيه وحسب، وبتالي فشلت هي الاخرى كما فشلت تلك الثورات في الاستفادة من حالة عدم الاستقرار للأوضاع في ليبيا طول فترة الحكم العثماني الثاني فقد حكم ليبيا خلالها ثلاثة وعشرين والياً حكم نصفها تقريبا مدة لا تزيد عن سنة واحده الأمر الذي جعلهم غير قادرين

على وضع خطة استراتيجية طويلة لتنظيم البلاد والنهوض باقتصادها ومرافقها المختلفة وحتى أولئك الذين حكموا فترة طويلة نسبياً من مثال محمد أمين باشا (1842م-1847م) وأحمد عزت(1848م -1852م) لم يكن لديهم خطة اصلاحية شاملة للأوضاع المتردية في مختلف المجالات وإذا كان هذا حال من استمر في الحكم بضع سنوات فما بالك بأولئك الذين لم يستمروا إلا بضعة أشهر من امثال مصطفى نجيب الذي أستبدل بعد مضي ثلاثة أشهر بوال أخر هومحمد رائف باشا ألذي تسلم مهام منصبه يوم 7 / 9 / 1835م وكان أول عمل قام به هوتعيين أحد أخونه ويدعى مصطفى حاكماً في بنغازي مستغلاً فرار عثمان بن يوسف القرمانلي إلى مالطا خوفاً من ترحيله إلى الاستانه بناء على أمر سلطاني ينص على ترحيل جميع أفراد الأسرة القرمانلية عدا العجوز يوسف[1].

وصل مصطفى إلى بنغازي على رأس فرقة عسكرية صغيرة يوم 1835/11/24م فأستولى على قلعتها فقدم إليه شيوخ المدينة لزيارته فبادر إلى مطالبتهم بدفع ثلاثة ألاف قرش كحق تنصيب، وحتى يضمن ذلك قام بتوقيف عدد من هؤلاء المشايخ كرهائن[2].

لقد نجح حاكم بنغازي الجديد في إحباط محاولة تمرد وعصيان اندلعت بضواحي المدينة ويبدوأن هذا النصر قد شجعه على مواصلة سيطرته على مدن المنطقة الشرقية الواحدة تلوالأخرى حتى وصل إلى مدينة درنة شرقاً، وواحة أوجله جنوباً، وفي نفس الوقت تقريباً كان أخوه محمد رائف باشا يهاجم مدينة تاجوراء واستطاع السيطرة عليها ونهب اموال سكانها وقتل نحومائتين فرد منهم[3]. وعلى الأرجح أن عملية تاجوراء هذه قد ألقت بظلالها على بقية المناطق القريبة من مدينة طرابلس مما أدى إلى خضوع جنزور والزاوية الغربية...الخ، ويمكن القول بأنه استطاع تأمين مدينة طرابلس وانطلق يجمع الأموال بكل الطرق فقام بتأجير كل موارد الدخل (للأكارين) حتى تلك المرافق التي لم يفكر احد في السابق بتأجيرها كالسجن العمومي، ومراقبة الأوزان والمقاييس وغيرها، فلم يطق أحد ذلك، وكان يبيع هذه المناصب يمنح لمن يدفع أكثر بصرف النظر عن أخلاق وديانة من كانوا يتقدمون لشغلها

أومكانتهم الاجتماعية، بل وأكثر من ذلك فإنه يزاح ليحل محله أخر يكون قد دفع مبلغ زهيد يفوق ما كان قد دفعه[4].

إن هذه الإعمال قد أدت إلى زيادة الغضب والسخط الشعبي وخصوصاً عندما قام بالقبض على الشيخ غومه المحمودي الذي جاء لتقديم الولاء والطاعة وسجنه في طرابلس.

في منتصف سنة 1836م جاء المدد إلى محمد رائف باشا حيث وصل طرابلس قائد الأسطول العثماني " قبودان باشا " طاهر على رأس قوة عسكرية لإحكام السيطرة على البلاد والقضاء على الثورات التي تهدد الامن والاستقرار فقاد حملة عسكرية ضد سكان مصراته، وهي من المناطق الاستراتيجية المهمة حيث بوابة مدينة طرابلس الشرقية والسيطرة عليها تفتح الطريق للتغلغل جنوبا فاستطاع طاهر باشا الاستيلاء على المدينة بعد معارك دامية، ويبدوأن هذا النصر قد شجعه على مواصلة حملاته العسكرية على الدواخل لاحكام سيطرته على البلاد، وخصوصا بعد وصول فرمان تعيينه واليا على طرابلس الغرب في يناير 1837[5].

لقد وصف الوالي الجديد بأنه: " رجل تركي يتسم بالجهل والفضاضة وبلادة العقل" [6].

ان سياسة الشدة والعنف التي اتبعها أثناء عملية جمع الضرائب من ناحية وزيادة التعريفة الجمروكية من 3 الى 10% قد أدت الى زيادة النقمة الشعبية ومن ثم انضمام القبائل المتضررة من هذه الزيادة الى الثورات المناهضة للحكم العثمان مثل ثورة عبد الجليل سيف النصر 1837 – 1842 م وثورة غومة المحمودي (1836 – 1858م) فهل حققت هذه الثورات ما كانت تتطلع اليه ؟

ب- ثورة عبد الجليل سيف النصر 1837 – 1842 م

ولد عبد الجليل غيث سيف النصر سنة 1797م وهوالابن الثاني لوالده الشيخ غيث شيخ قبيلة أولاد سليمان إحدى القبائل الليبية الكبرى المسيطرة على المنطقة الوسطى مابين سرت وفزان.وتعتبر هذه القبيلة من القبائل الليبية الرافضة للضرائب والخضوع لمطالب حكام طرابلس طوال العصر الحديث تقريباً، وخصوصاً مع بداية القرن التاسع عشر خلال فترة حكم يوسف

القرمانلي الذي قضت حملاته العسكرية على ثلاثة زعماء من هذه القبيلة هم الشيخ سيف النصر جد عبد الجليل 1804م،وغيث سيف النصر والده 1806م واحمد سيف النصر 1807م وأسر أبناء وبنات هذه العائلة وأخذوا إلى قلعة طرابلس حيث قام بتربية الأولاد الصغار ومن بينهم عبد الجليل[7]،وزوج البنات الكبار من مولاي يزيد ومولاي سليمان سلاطين مراكش المعاصرين له[8].

تربي عبد الجليل في كنف يوسف القرمانلي حتى بلغ أشده فكان ملماً بما يحدث في قلعة طرابلس اولاً وأوضاع البلاد العمومية ثانياً. فقد اسند إليه الباشا قيادة الحملة العسكرية المرسلة لنجدة صديقة محمد الكانمي شيخ برنو1826)،وأستطاع عبد الجليل تحقيق النصر في هذه الحملة، ولكن في نفس الوقت اعادت إليه ذاكرة الماضي عندما قام الباشا بقتل جده ووالده فكان طبيعياً أن يفكر في الثورة انتقاماً من يوسف باشا لعائلته المنكوبة وإعلان الثورة سنة 1830م التي تعتبر إحدى العوامل التي عجلت بانهيار حكم يوسف القرمانلي أولاً والأسرة القرمانلية ثانياً، وعندما سيطرت الدولة العثمانية على طرابلس 1835م لم يأت عبد الجليل إلى طرابلس لتقديم الولاء والطاعة انتظاراً لما تسفر عنه الأحداث من ناحية ولأنه كان يعلم أن هم الولاة الجدد هوالسيطرة على مدينة طرابلس وتأمينها بالإستيلاء على المدن القريبة منها مثل تاجوراء ومصراته وجنزور والزاوية..الخ.

من ناحية أخرى ويبدوأن المصير الذي حل بالشيخ غومه المحمودي وسجنه في قلعة طرابلس قد دفع بعبد الجليل إلى إعلان الثروة بالرغم من محاولة الولاة الأتراك - طاهر باشا وحسن باشا - على التوالي مهادنة عبد الجليل والاعتراف به كزعيم لمنطقة فزان، التي احكم قبضته عليها وأصبح له علاقات تجارية مباشرة مع ممالك السودان الاوسط "تشاد والنيجر" المتاخمة للحدود الليبية مثل برنووكانم بالإضافة لاتصاله بمصر وفرنسا التي سعت إلى تحويل تجارة الصحراء إلى الموانئ الجزائرية الأمر الذي زاد من مخاوف الدولة العثمانية بتحويل مسار طرق التجارة الصحراوية من طرابلس وبنغازي إلى البلدان المجاورة ، وخصوصا بعد ما عزز عبد الجليل علاقاته الاجتماعية مع جيرانه جنوب الصحراء إذ تزوج بإحدى شقيقات سلطان

برنوسنة 1835 م ، وزوج اثنتين من اخواته لرجال من أعيان برنو، فيما زوج الثالثة من أحد زعماء التبوالمسيطرين على منطقة تيبستي الحدودية بين فزان وبرنو[9].

لقد كان وارنجتون القنصل الإنجليزي بطرابلس محقا عندما كتب إلى حكومته في لندن بتاريخ 4/18/ 1838م قائلا: " إن عبد الجليل صديقنا وأحمل انطباعا ممتازا اتجاهه وهويسيطر علي المنطقة الممتدة من بني وليد إلى برنو."[10]

في مايو1838 م طلب والي طرابلس حسن باشا من القنصل وارنجتون –كما طلب يوسف القرمانلي قبل ستة سنوات – أن يتوسط لدى عبد الجليل فاستجاب وارنجتون لهذا الطلب ، وكان الاساس الذي قامت عليه وساطته هوعبارة عن إتفاق من خمس نقاط منها: يعترف عبد الجليل بسيادة السلطان العثماني مع دفع مبلغ 25000 الف دولار ، وفي المقابل يبقى محتفظا بمراكز نفوذه في بني وليد وفزان ، فيما يتعهد الوالي بعدم التدخل في التجارة وبأن تبقى قواته خارج مناطق نفوذه [11] ، وكان يمكن ان تنجح هذه الوساطة لواستمر حسن باشا في الحكم من جهة وعدم مهاجمة عبد الجليل للساحل من جهة أخرى وعلى اية حال أن هذه السياسة المهادنة نسبياً والضعيفة وغير الحكيمة التي انتهجت خلال المرحلة السابقة قد شجعت بقية سكان الدواخل عموماً على العصيان والتخلص من دفع الضرائب المجحفة والتصدي لعمليات السلب والنهب التي يقوم بها الجنود بسبب عدم حصولهم على راتبهم ، واستمرت هذه الأوضاع حتى منتصف 1838م عندما عين علي عشقر باشا 1838-1842م الذي عمل على إرجاع هيبة الدولة والسيطرة على القبائل المتمردة (وجهة نظر الدولة) وإجبارها على دفع الضرائب وإلغاء الاتفاقيات السابقة التي عقدها حسن باشا مع عبد الجليل سيف النصر وقرر السيطرة على إقليم فزان.

لقد شعر عبد الجليل بالخطر الداهم له في حالة استمرار عداوته للباشا وعليه حاول استمالته بكل الطرق والوسائل بداية برغبته في السلام والخضوع للدولة ودفع ما عليه من ضرائب متراكمة لمدة عشرين سنة[12]،ومروراً بطلبه من عدة شخصيات دينية وسياسية وحتى أجنبية كما اسلفنا القول التوسط له عند علي عشقر باشا،ولكن كل ذلك لم يصل إلى نتيجة وعليه لم يعد أمامه إلا

الكتابة إلى السلطان[13]. لقد أيقن عبد الجليل بان الوالي يعد العدة لقتاله ولهذا قام بالزحف على تاورغاء وزليتن حتى وصل إلى مسلاته حيث وجد عسكر الباشا في انتظاره وبعد قتال عنيف انسحب عبد الجليل جنوباً ليعيد الكره سنة 1842م فأستولى على سوكنه وهون وودان وسرت حيث التقى بجيش علي عشقر باشا بقيادة حسن البلعزي في وادي بي بقارة البغلة (قارة عبد الجليل فيما بعد) الذي استطاع القضاء على عبد الجليل بعد عدة معارك حاميه، وبذلك انتهت أحداث هذه الثورة التي راح ضحيتها العديد من الابرياء، ولم تجد كل المحاولات التي بذلها عبد الجليل لحقن الدماء كما لم يكن عبد الجليل حكيماً عندما قام بتدمير الواحات والمدن التي استولى عليها وتخريبها وإتلاف مزروعاتها خاصة النخيل [14] الامر الذي زاد من نقمة السكان عليه وبالتالي عجل بنهايته في " قارة البغلة " في 18 ربيع الثاني 1258هـ/ 29 مارس 1842م وقتل معه في هذه المعركة أخوه سيف النصر وولديه ومصطفى الادغم ابن أغا مصراته وعدد من رفاق عبد الجليل الاوفياء[15]، وبنهاية ثورة عبد الجليل أستطاع العثمانيون السيطرة على فزان وتأمين طرق تجارة القوافل الرابطة بين الموانئ الليبية الرئيسة مثل طرابلس ومصراته وبنغازي ودواخل القارة الافريقية وخصوصاً السودان الاوسط (تشاد والنيجر).

ج- ثورة الشيخ غومه المحمودي 1836م – 1858م

تعتبر ثورة الشيخ غومه المحمودي الحدث التاريخي الثاني الابرز الذي ألقاء بضلاله على تاريخ ليبيا الحديث خلال هذه الحقبة من الحكم العثماني المباشر للبلاد.

فهذه الثورة التي استمرت حوالي عقدين من الزمان كانت طوال هذه الفترة الشغل الشاغل للدولة العثمانية وولاتها بطرابلس.

ولد غومه بن خليفة بن عون المرموري المحمودي في أواخر القرن الثامن عشر في بيت رئاسة قبائل المحاميد فقد ورث الزعامة أباً عن جد – كما يقال – وكانت اسرته خاصة، وقبائل المحاميد عامة على وئام شبه تام مع حكام طرابلس في السابق وبالتالي ليس غريباً أن يتحمس غومه المحمودي إلى عودة الاسرة القرمانلية لحكم طرابلس بدلاً من الحكم العثماني المباشر، وبالرغم من ذلك الموقف اثر غومه المحمودي كسب ود السلطة الجديدة بحضوره إلى

طرابلس لتقديم الولاء والطاعة للوالي العثماني مصطفى نجيب باشا الذي شكره على تأييده وولائه للسلطان وطلب منه البقاء لأجراء المشورة معه حول قضايا إدارة الولاية، وما أن غادر الوفد المرافق لغومه مدينة طرابلس حتى ألقي القبض على غومه وأودع السجن ولم يطلق سراحه إلا في سنة 1836م في عهد الوالي محمد رائف باشا، وما أن خرج من السجن حتى أعلن الثورة التي اتسع نطاقها فهددت العاصمة طرابلس،ولم يفلح الولاة الاتراك في القضاء عليها إلا في ربيع سنة 1858م،ويمكن تقسيم هذه الثورة إلى ثلاث مراحل هي[16]:

المرحلةالاولى 1837م – 1842م

استغل الوالي العثماني الانقسام الذي حدث في بيت عائلة غومه لأسباب اجتماعية [17] واستعانة بعض افراد العائلة والناقمون على الشيخ غومه من المحاميد ومن غيرهم من القبائل بالسلطات العثمانية لوضع حد لطموحات غومه والقضاء عليه نهائياً. غير أن غومه واتباعه من مختلف القبائل استقبلوا الوالي وجنوده بمقاومة عنيفة عند وصولهم إلى جبل نفوسه ادت إلى هزيمة الجيش التركي فاستغل الشيخ غومه هذا النصر وزحف على المنطقة الساحلية حتى وأن كانت هذه السيطرة مؤقتة مما اضطر الوالي العثماني الجديد علي عشقر باشا " 1838م –1842م " في بداية حكمه إلى اتباع سياسة الملاينة مع الثوار –غومه وعبد الجليل فأمر بإرجاع الإبل التي استولى عليها الموالين للدولة لصاحبها الشيخ غومه[18]،واستمرت الاتصالات الودية غير المباشرة بين الشيخ غومه والوالي حتى ابريل/1839م عندما ارسل الوالي حملة عسكرية هاجمت تجمع الشيخ غومه في الرابطة الغربية بحجة أن الشيخ غومه لم يلتزم بما تعهد به من جمع الأموال المتفق عليها (ضرائب) ربما بسبب الجفاف الذي اصاب المنطقة الغربية وخصوصاً جبل نفوسة وسهل الجفاره،وعلى اية حال يبدوأن هذه الحملة لم تحقق الهدف المرجومنها وهوالقضاء على حركة الشيخ غومه ولكنها أي سياسة الوالي الجديد علي عشقر باشا قد نجحت في بث الفرقة بين القبائل الليبية وخصوصاً قبائل المحاميد حتى وصل الأمر إلى التقاتل فيما بينهم وخاصة بين أولاد صوله والمرموري[19].

إن فشل علي عشقر في القضاء على الشيخ غومه قد أدى إلى زيادة قوة الثورة ودخولها في مرحلة جديدة استطاعت فيها السيطرة على المنطقة الساحلية من الماية وجنزور في الشرق وحتى
زواره في الغرب وأصبحت هذه المناطق ميادين قتال وكر وفر بين الثوار والسلطة العثمانية ترتب
عنها زهق الارواح وإتلاف المحاصيل وخراب البيوت،ويبدوأن الاوضاع الداخلية والخارجية التي كانت تمر بها الدولة العثمانية قد ساعدت الشيخ غومه المحمودي، ففي الداخل كان اهتمام الوالي علي عشقر بالقضاء على عبد الجليل سيف النصر أولاً ثم التفرغ لغومه فيما بعد وفي غياب التنسيق المشترك بين عبد الجليل سيف النصر وغومه المحمودي استطاع الاتراك القضاء على عبد الجليل كما أسلفنا القول، ومن المرجح ان نهاية عبد الجليل قد دفعت بغومه إلى استغلال تعيين والي جديد هومحمد أمين باشا (1842م – 1847م) لتسوية خلافاته مع السلطة الحاكمة وكانت خطوته الاولى هووقف العمليات العسكرية ثم أرسل خطاباً الى مجلس الولاية الذي كان يضم اعيان مدينة طرابلس من امثال مصطفى قرجي ومحمد التركي ومحمد القلالي...الخ.جاء فيه أنه، يضع كل قواته وأمواله في خدمة الامبراطورية العثمانية ويشكرهم على أنهم ضمنوه أمام السلطات التركية،ويختم خطابه بقوله: " انه اذا رجع في كلامه أوقام باي تصرف يعارض هذا القرار فإنه سيتحمل العقوبة التي يقرها الشرع في مثل هذه الحالة"[20].

وبناء على ما تقدم قام المجلس بإقناع الوالي بقدوم الشيخ غومه إلى طرابلس التي وصلها في نهاية سنة 1842م حيث استقبل بكل مظاهر الحفاوة والتكريم،وعين ضمن المجلس الاستشاري للولايه ومنح لقب "البكويه" وخصص له مرتب شهري قدره 3000 قرش [21]وهكذا أستقر الشيخ غومه وأسرته بالمدينة وساهم في حل العديد من المنازعات من السلطة والقبائل، إلا أن ذلك لم يستمر طويلاً ففي 1842/12/28م وبناء على أمر من الاستانه استدعى الوالي محمد باشا إليه غومه وانصاره المقربين،وفي منتصف الليل القي القبض عليه هووابن عمه ميلود وبعض اعوانه وارسل إلى المنفى بطرابزون بتركيا على البحر الاسود[22]. **المرحلة الثانية 1843 – 1855م**

لقد اثارت عملية نفي غومه وانصاره إلى طرابزون قبائل المحاميد وسكان الجبل عموماً ووجدوا في عدم دفع الضرائب منطلقاً إلى إعلان الثورة، ولكن احمد باشا الملقب "بالجزار" تمكن من السيطرة على الوضع وهزيمتهم واسر عدد كبير منهم بعد معركة حامية في ابريل 1843م وفي مايواستقبل في مقر قيادته زعماء الجبل ووزع عليهم الهدايا والنقود دون أن يبدي لهم المكيدة التي دبرها لهم، وحين تجمع حوله عدد كبير من الزعماء هاجمهم وقطع رؤوسهم وارسل65 رأساً إلى طرابلس وبذلك استطاع الإستلاء على يفرن وجادوونالوت[23]

وبعد هذه الاحداث الدامية ساد هدوء نسبي منطقة الجبل حوالي سنة كاملة تقريباً حتى سنة 1844م عندما فر ميلود ابن عم غومه من منفاه بطرابزون إلى مالطا ومنها إلى جربه واخذ يثير سكان الجبل،فعاد احمد الجزار على رأس حملة عسكرية في اغسطس 1844م إلى الجبل واخمد الثورة واسر زعمائها بالإضافة إلى اسرة ميلود الذي فر إلى جربة.

وفي سنة 1847م اندلعت الثورة من جديد في الجبل واستطاع الثوار قتل احمد "الجزار" الذي كان يحكم الجبل في نوفمبر 1847م قرب قرية ككله مما اضطر الوالي الجديد محمد راغب باشا 1847- 1848م إلى ارسال حملة عسكرية دمرت ككله والحقت اضراراً كبيرة بالثوار ومنذ هذا التاريخ اسندت قيادة الجبل إلى قاسم باشا المحمودي خصم غومه الذي استطاع السيطرة على الجبل لبضع سنوات[24].

المرحلة الثالثة 1855- 1858م ونهاية غومه.

في بداية سنة 1855م أستطاع غومه الفرار من سجنه ووصل إلى الجبل وتحديداً إلى مدينة نالوت التي احتلها فأمر الوالي مصطفى نوري (1852 – 1855م) بإعداد حملة عسكرية اسند قيادتها إلى اسماعيل بك حيث التقت هذه الحملة بالثوار تحت قيادة غومه جنوب مدينة يفرن عند عين الرومية فهزمت شر هزيمة واسر عدد من افرادها وفقدت بعض عتادها، ووصل غومه زحفه على مناطق سهل الجفاره الواحدة تلوالاخرى حتى وصل جنزور فحدثت معركة جنزور التي هزم فيها وانسحب على اثرها الثوار إلى الخلف. وفي 1855/10/2م وصل إلى طرابلس الوالي الجديد عثمان باشا (1855-

1858م) الذي اعد على الفور حملة عسكرية كبيرة اتجهت نحوغريان واحتلت يفرن يوم 1856/10/20م وعلى اثر هذه الهزيمة انسحب غومه إلى تونس ومنها إلى الجزائر بمنطقة واد سوف ويبدوان الوضع في تونس وكذلك في الجزائر لم يرق للشيخ غومه لأسباب مختلفة تتعلق بالدولة العثمانية في تونس وفرنسا في الجزائر فقرر العودة إلى الجبل في مارس 1858م حيث استطاعت هذه المرة القوات التركية بقيادة احمد الادغم أن تدرك غومه في وادي وال ما بين غدامس ودرج وحاصرته فيه وقد قاوم المهاجمين ببسالة رغم العدد القليل الذين كان معه حتى سقط مصاباً حيث قتل ونقل رأسه على الفور إلى طرابلس وبذلك يمكن القول بان الاتراك قد سيطروا على البلاد تقريباً وانتهت هذه المرحلة (1835- 1858م) لتبدأ مرحلة جديدة.

ان ثورة عبد الجليل سيف النصر، وثورة الشيخ غومه المحمودي لم يكن هدفهما تحرير الاراضي الليبية من السيطرة العثمانية على الارجح بل كان هدفهما الحصول على اعتراف من السلطة العثمانية باستقلاليتهما ومكانتهما الاجتماعية كلا حسب منطقة نفوذه.

وبالتالي لم يكن هناك تنسيق وتعاون بينهما لتحقيق النصر وطرد الاتراك من البلاد وقد استغل الولاة الاتراك هذه الوضعية للقضاء عليهم الواحد تلوالآخر ويبدولي أن السبب في ذلك هوالنزعة القبلية "الجهوية" اولاد سليمان – والمحاميد التي كانت تحرك عبد الجليل اوغومه، ولم يكن لديهما رؤيه لليبيا موحده ومستقله، وهي نفس النزعة التي استغلها الإيطاليون فيما بعد شيوخ وزعماء عشائر كلا يحرص على مركزه ومنصبه في قبيلته " دولته الصغرى "ويبدوأن النزعة القبلية (الجهويه) لم يتحرر منها الليبيون حتى اليوم في القرن الواحد والعشرون مع الاسف!

د- الطريقة السنوسية في ليبيا.

إن الحدث التاريخي الثالث الاهم الذي شهدته ليبيا خلال هذه المرحلة (1835- 1858م) هوتأسيس اول زاوية سنوسية بليبيا في المنطقة المعروفة بالبيضاء بالجبل الاخضر في نهاية النصف الاول من القرن التاسع عشر، فمن هومؤسس هذه الطريقة الصوفية ؟ وماهي أهم مبادئها ؟ ولماذا اختار منطقة

برقة ؟ وما هوالدور الذي قامت به خلال هذه المرحلة ؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عليها من خلال ما تبقي من صفحات هذا البحث.

اسس هذه الطريقة الصوفية الشيخ محمد بن علي ابن السنوسي الخطابي الادريسي المجهري وقد ولد الشيخ محمد في سنة (1202هـ /1788م) بالقرب من مدينة مستغانم الجزائرية حيث تلقى تعليمه الاول في مسقط راسه مستغانم ثم رحل إلى مدينة تلمسان الجزائرية للدراسة ومنها رحل إلى فاس بالمغرب الأقصى وما لبث أن اشتهر بين علمائها بقدرته العلمية وسعة اطلاعه على مختلف فروع العلوم الاسلامية[25]، ثم غادر الشيخ السنوسي فاس نحوالحجاز لتأدية فريضة الحج وهناك انتهز الفرصة ليأخذ ما يمكن اخذه من علم ومعرفة على يد شخصيات علمية مختلفة احتك بها، ثم رجع إلى بلاده الجزائر اثناء الحملة الفرنسية 1841م. ويبدوأن الظروف لم تسمح له بالبقاء طويلاً حيث قفل راجعاً إلى الارضي المقدسة وقد مر في رحلته هذه بتونس ثم بليبيا التي كانت تحت حكم الوالي العثماني علي عشقر باشا الذي كان يخوض حرباً ضروس مع عبد الجليل سيف النصر، وغومه المحمودي، وبالرغم من الشكوك التي كانت تساور الوالي نحوالسنوسي وأتباعه إلا أنه حرص الاستفادة من مكانته الدينية التي كان يحضى بها بين علماء واعيان طرابلس في توحيد جهود السكان ضد الثوار متظاهراً بأنه "الوالي" اصبح من اتباع الشيخ السنوسي[26].

واصل الشيخ السنوسي رحلته إلى الاراضي المقدسة ماراً ببقية المدن الليبية ولاحظ التخلف والجهل بالأمور الدينية الذي كان يسود منطقة برقة، ثم دخل إلى مصر ومنها انتقل إلى الحجاز حيث اسس زاويته بابي قبيس[27]،ولم يستقر بها طويلاً حيث وضعها تحت إدارة اتباعه المخلصين ورجع عائداً إلى برقة حيث اسس زاويته الأولى في المنطقة المعروفة بالبيضاء ومنها انتشرت مبادي الطريقة السنوسية في انحاء ليبيا وتونس والجزائر والسودان الاوسط عن طريق عشرات الزوايا التي تأسست في تلك الربوع الواسعة من الشمال الافريقي.

والحقيقة لم يكن الشيخ السنوسي هوأول من لاحظ جهل سكان برقة بأمور الدين فقد لاحظ ذلك ابن طوير الجنة أثناء مروره بها في طريقه الى الحج في بداية ثلاثينيات القرن التاسع العشر وقد طلب منه يومها بعض فقهاء برقة الرد على مبتدعة ذلك العصر فقام بإعداد رسالة من حوالي ثمانية وعشرون صفحة سماها فيض المنان في الرد على مبتدعة هذا الزمان[28].

- **مبادي الحركة السنوسية**

الطريقة السنوسية حركة دينية اصلاحيه " وهابيه تقريباً" تدعوإلى العودة إلى كتاب الله القرآان الكريم والسنة المحمدية، والقضاء على الخرفات والبدع المنتشرة في العالم الاسلامي وهي بعيده عن ما يسود غيرها من الطرق الصوفية المعتمدة على الجذب والخرفات والميل إلى استغلال سذاجة العوام، وتحقيقا لهذه المبادي كان الشيخ محمد السنوسي في تجواله بين المدن الاسلامية يقوم هووإخوانه بدعوة الناس وتعريفهم بالإسلام من خلاله[29].

- تبليغ الوحي الله إلى الناس عن طريق:

أ- شرح اصول الاسلام وقواعده للناس.

ب- تفسير نصوص القران والسنة تفسيراً لمنهج السلف، وملائماً لعصره.

جـ - بيان الاخطار التي تواجه العالم الاسلامي.

- التعليم حيث قام محمد بن علي السنوسي بتعليم الناس القرآن والحكمة ونقلهم من ظلام الجهل إلى نور المعرفة الحقة معتمداً في ذلك على ثلة من اكابر العلماء من امثال عمران بن بركه الفيتوري،واحمد عبد القادر الريفي،واحمد التواتي، وعبد الرحيم احمد المحجوب...الخ.

لقد اعتمد ابن السنوسي لتحقيق تلك الأهداف والمبادئ نظام الزوايا، وبالرغم من أن نظام الزوايا كان معروفاً في العالم الإسلامي ومرتبطاً، بالطرق الصوفية المنتشرة في ربوعه وخصوصاً في الشمال الافريقي فكانت الزاوية تعني المكان الذي يختلى فيه اتباع الطريقة بأنفسهم ويتقربون إلى الله بالعبادة ليلاً ونهاراً منقطعين عن الناس وعن الحياة مكتفين بكفالة الاخرين لهم[30]،ولكن الزاوية السنوسية تختلف كلياً عن ذلك فقد حدد الشيخ السنوسي مهام والزاوية بقوله " الزاوية في الحقيقة انما هي بيت من بيوت الله ومسجد

من مساجده والزاوية إذا حلت بمحل نزلت فيه الرحمة وتعَمر بها البلاد ويحصل بها النفع لأهل الحضر والبادية لأنها ما أسست إلا لقراءة القرآن ولنشر شريعة افضل ولد عدنان[31]وضع الشيخ السنوسي تنظيماً هرمياً على النحوالتالي[32]

1- شيخ الطريقة أورئيس النظام وهوالمسئول الأعلى لها.
2- مجلس الاخوان "الشورى" ومهمته مساعدة الحركة في تعيين شيوخ الزوايا.
3- شيوخ الزوايا.
4- الاخوان ومهمتهم كسب عناصر جديدة للحركة.
5- الربط بين جميع الزوايا بالشبكة من الاتصالات والمرسلات ولجان التفتيش وفق النظام دقيق مركزه الزاوية الكبرى،وقد أصبحت الجغبوب في شرق ليبيا هي عاصمة الحركة فيما بعد.

- استقرار الشيخ محمد ابن السنوسي في ليبيا " برقه".

بدأ ابن السنوسي في نشر دعوته في ليبيا بإرسال بعض اهله ومريده إليها حيث اسس اول زاوية بها هي الزاوية البيضاء،بالجبل الاخضر سنة 1842م وبذلك أصبحت برقة مقراً لدعوته ومنطلقاً لنشاطه، ويرجع اختيار هذه المنطقة إلى عدة عوامل اهمها[33]:

-كانت برقه تتخبط في ظلام فكرى دامس فقد استفحل الجهل بين سكانها رغم اعتناقهم للإسلام الذي لم يكن لديهم منه إلا اسمه ومن القرآن إلا رسمه فكانوا يمارسون اعمالاً ليست لها علاقة بالإسلام منها.

1- اتخذت بعض القبائل مواقع من برقه لتأدية فريضة الحج بدلاً من الحج إلى بيت الله الحرام.

2- كانت بعض القبائل لا ترى ضرورة صيام رمضان فتكلف ثلاثين شاباً قوياً فيصومون يوماً واحداً ويرون بذلك قد ادوا واجب الصيام على المسنين والعجزة واصحاب الاعمال من القبيلة.

3 - كثر الادعياء والدجالون الجهلة الدين يدعون لأنفسهم مقام الولاية والصلاح دون معرفة اصول الدين وعلى غير علم به.

4- لقد غابت كثيرا من شعائر الدين بين تلك القبائل.

5- انتشار الجهل بين القبائل وقلة من يعرف القراءة والكتابة.
6- كثرة الحروب والصراعات القبلية في المنطقة.

ويبدوان اختيار الشيخ محمد ابن السنوسي لبرقه كان قراراً حكيماً ينم عن خبرته الواسعة بالمنطقة واهلها، وظل بضع سنوات في برقه يؤسس الزوايا وينظمها ويرسم مناهج الدعوة مبادئها عن طريق تلك الزوايا ثم عاد إلى الحجاز لتفقد زواياه هناك لكن غيبته هذه المرة لم تطول بسبب إلحاح زعماء برقه عليه بالعودة فرجع واستقر بمنطقة العزيات بالجبل الاخضر ايضا ثم انتقل منها سنة 1855م إلى الجغبوب التي اصبحت المركز الاشعاعي للحركة في الساحل وفي الصحراء على حد سواء [34].

انتشرت الحركة السنوسية وكثرت زواياها وصلت حوالى 52 زاوية في افريقيا وآسيا كان نصيب برقه منها 37 زاوية تقريباً [35]،وكان لكل زاوية سنوسية مقدمها اوشيخها ووكيلها وخادمها ومعلموها وكانت كل زاوية تخصص دروساً للكبار وتعلم الاطفال الرحل مبادئ الدين الاسلامي وشريعته بالإضافة الى قيام الزوايا بدور اقتصادي من خلال تشجيع التجارة وحماية طرق القوافل والزراعة بتشجيع السكان على حراثة الارض وزراعتها وكذلك كان للزوايا دور اجتماعي على جميع المستويات الاسرية والقبلية،ومع الدولة باعتبارها حركة دينية مهادنه للسلطة العثمانية فهي مصدر بركه كل يسعى لينهل من بركاتها.

وفي الجغبوب عكف الشيخ محمد ابن السنوسي على الدراسة والارشاد والتأليف حتى بلغت مؤلفاته حوالي 44 كتاباً ورسالة اكثرها في الفقه وفي يوم 1859/12/10م بعد حياة حافلة بالعلم والعمل توفي الشيخ محمد ابن السنوسي ودفن بالمسجد الذي بناه بالجغبوب لقد كان بزاوية الجغبوب معهداً علمياً ينتسب إليه المتخرجون من كتاب الزوايا، وبالإضافة إلى الدروس العلمية التي كان الطلبة يتلقونها في هذا المعهد كانوا يتدربون على الرماية وركوب الخيل واستعمال السلاح وانتاج الذخيرة وممارسة الرياضة بمختلف أنواعها وتخرج من هذا المعهد كثير من العلماء والشعراء والفرسان وحفظة

القرآن،وكانت توجد به مكتبة زاخرة حوت العديد من المخطوطات النادرة والكتب القيمة التي كان يجمعها الشيخ اثناء رحلاته والمقدرة بالألاف[36].

كما كان يوجد بالجغبوب مطاحن للغلال ومعاصر للزيتون وافران ومتاجر...الخ. واستمرت الجغبوب منارة للعلم وقبلة رواد الثقافة حتى بعد انتقال مقر الحركة السنوسية الى الكفرة سنة 1895م إلى أن ضربها الإستعمار الايطالي سنة 1926م.

لقد استطاعت السنوسية في وقت وجيز أن تقضي على روح التنافر والعداء الذي كان سائدا بين القبائل وغرست في نفوس طلابها القيم الفردية والجماعية وحررت جموعاً كثيرة من العبيد الذين كان لهم دور بعد عتقهم في نشر تعاليم السنوسية في أنحاء أفريقيا وعلى الارجح أن هذا الانتشار الواسع الذي عرفته السنوسية يرجع إلى بساطتها في مبادئها وتعاليمها من ناحية،وتسامحها مع غيرها من الطرق الصوفية من ناحية اخرى،وقد تفرغت عن السنوسية مايقارب من 64 طريقة صوفية[37].

- **الحركة السنوسية بعد وفاة مؤسسها.**

خلف مؤسس الحركة ولدين محمد المهدي 1844-1902م وهوخليفته،ومحمد الشريف 1846-1896م الذي استطاع أن يوسع نشاط الدعوة أكثر مما كان عليه ايام والده إذ ان نفوذ السنوسية امتد في عهده إلى اليمن، والسودان وتشاد ونيجيريا ومراكش وذلك عن طريق تأسيس زوايا جديدة في هذه الاماكن ولم تكن للسيد المهدي تدخل في الاحداث السياسية التي شهدتها المنطقة اثناء رئاسته فاستمر في الحياد وعدم التدخل في الشؤون السياسية في ليبيا كما لم يمد العون إلى احمد عرابي في ثورته ضد الإنجليز - بالإضافة إلى موقفة السلبي من الإحتلال الفرنسي لتونس 1881م إلى جانب عدم تعاونه مع مهدي السودان[38].

اما موقفه من الغزو الفرنسي للسودان الاوسط " تشاد- النيجر" فكان نابعاً من اعتداء فرنسا على الزوايا هناك وتعرضها للتخريب، وبالتالي كانت حربه ضدهم هي دفاع عن النفس كما هو الحال عند الغزو الايطالي لليبيا 1911م.

وفي خاتمة البحث يتضح أن السياسة الجدية التي أتبعتها الدولة العثمانية في "ليبيا" بعد القضاء على حكم الاسرة القرمانلية قد أسهمت في عدم استقرار البلاد وأدت بالسكان إلى الثورة أوالتمرد والعصيان والخروج عن الدولة وقد تمثلت هذه السياسة في:-

1- محاولة الدولة العثمانية إحكام سيطرتها على البلاد وإبعاد الاخطار الداخلية والخارجية عنها خوفا من ضياعها من جديد بإنفصالها عن الدولة أو وقوعها تحت سيطرة أجنبية كما حدث للجزائر 1830 م.
2- إن الولاة الذين أرسلوا إلى حكم طرابلس كانت تعوزهم الخبرة الدبلوماسية والحنكة السياسية الامر الذي دفعهم إلى الدخول في صراعات ومجابهات عسكرية انعكست سلبا على السكان أولا وعلى هيبة الدولة ثانيا.
3- قيام بعض الولاة بفرض الضرائب واللجوء إلى سياسة العنف والظلم في جبايتها دون مراعاة لأحوال البلاد الاقتصادية السيئة وخصوصا في سنوات الجفاف أدى إلى تأجيج الصراع ودفع بالسكان إلى الثورة.
4- سياسة الغدر التي اتبعها الولاة خلال هذه الفترة دفعت بشيوخ القبائل إلى الثورة شعورا منهم بعدم الثقة في هؤلاء الولاة ووعودهم.
5- بالرغم من نجاح عبد الجليل سيف النصر وغومة المحمودي في السيطرة على مساحات شاسعة من أراضي البلاد وانضمام عدة قبائل إلى صفوفهما إلا أنهما فشلا في زعزعة الحكم العثماني أوحتى الاعتراف بمطالبهم العادلة على الاقل.
6- لم تكن لعبد الجليل سيف النصر وغومة المحمودي رؤية سياسية لحكم البلاد الموحدة وطرد الأتراك منها مما ساعد الدولة على القضاء عليها.
7- بالرغم من الدور الديني والثقافي والاجتماعي للحركة السنوسية إلا أن دعاة السنوسية لم يفكروا في إقامة دولة بالمعني المعروف ، ولذلك لم يصطدموا بالعثمانيين بل كانوا على تعاون وثيق معهم فأعفيت الزوايا السنوسية من الضرائب سنة 1856 وبذلك اصبح السنوسيون عونا

للعثمانيين وخصوصا في نهاية القرن التاسع عشر عندما برزت فكرة الجامعة الاسلامية في عهد السلطان عبد الحميد.

8- بانتهاء هذه الفترة سنة 1858 م يبدوأن الدولة العثمانية شعرت بضرورة إجراء إصلاحات في مختلف المجالات شعورا منها بتزايد الاخطار الداخلية والخارجية على أخر ما تبقى لها في افريقيا الشمالية لكن الاستعمار الأوروبي لم يمهلها لتحقيق ذلك.

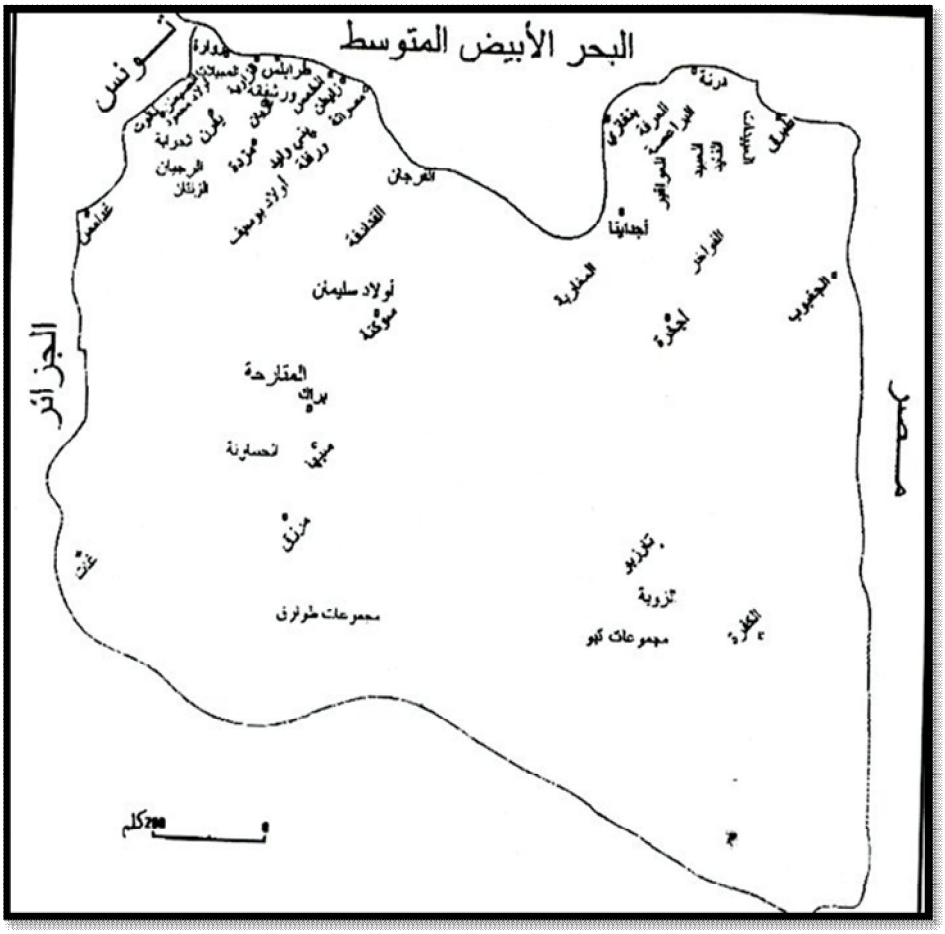
الهوامش

1- فيرو، شارل: الحوليات الليبية، تعريب محمد عبد الكريم الوافي المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ط2، 1983م، ص630.
2- نفسه، ص630.
3- سامح، عزيز: الأتراك العثمانيون في أفريقيا الشمالية، تعريب عبد السلام ادهم، دار الفرجاني: القاهرة-طرابلس-لندن) بدون تاريخ، ص191.
4- فيرومصدر سبق ذكره، ص631.
5- خطاب روسوني قنصل توسكانا بطرابلس، إلى حاكم ليفورنوبتاريخ1837/12/1م، نقلاً عن انورى روس: ليبيا منذ الفتح العربي حتى 1911م، تعريب خليفة محمد التليسي، دار التراث، بيروت 1974م، ص360.
6- فيرو، مصدر سبق ذكره، ص635.
7- النائب، احمد الأنصاري: المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب، دار الفرجاني، طرابلس، بدون تاريخ، ص315.
8- الطويل، محمد سعيد: البحرية الليبية الطرابلسية في عهد يوسف باشا القرمانلي، المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس ط3، 2012م، ص302.
9- رأيت، جون: انبثاق ليبيا، تعريب الطيب الزبير الطيب، دار الفرجاني، طرابلس، 2013م، ص222.
10- خطاب وارنجتون إلى مكتب الشؤون الخارجية بلندن، نقلاً عن جون رايت مرجع سبق ذكره، ص223.
11- فيرو، مصدر سبق ذكره، ص638.
12- رايت، جون: مرجع سبق ذكره، ص223.
13- الطوير، محمد امحمد، ثورة عبد الجليل سيف النصر ضد الحكم العثماني في ولاية طرابلس الغرب (1831-1842م)، الشركة العامة للورق والطباعة، الزاوية 2003م، ص146.
14- نفسه، ص149.

15- العفيف، المختار عثمان: مدينة سوكنة، المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس، ط2، 2012م، ص69.
16- نفسه: ص68.
17- الطوير، محمد امحمد: مقاومة الشيخ غومه المحمودي للحكم العثماني في ابالة طرابلس الغرب 1835-1858م، مركز جهاد الليبيين ضد الغزوالايطالي، طرابلس 1988ن، ص81 وما بعدها.
18- بروشين، نيكولاس ايليتش: تاريخ ليبيا من منتصف القرن السادس عشر حتى مطلع القرن العشرين، تعريب عماد حاتم دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط2، 2001م، ص271.
19- الطوير، مقاومة الشيخ غومه... مرجع سبق ذكره، ص140.
20- الأحمر، المولدي: الجذور الاجتماعية للدولة الحديثة في ليبيا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009م، ص174.
21- بروشين، مرجع سبق ذكره، ص281.
22- الطوير: مقاومة الشيخ غومة، مرجع سبق ذكره، ص154.
23- النائب، مصدر سبق ذكره، ص350.
24- فيرو، مصدر سبق ذكره، ص644.
25- كان قاسم باشا المحمودي مدير قضاء الزاوية 1837-1845م ثم نقل إلى غريان 1850م وعين سنة 1855م نائب والي طرابلس على غريان، انظر امحمد احمد بيرى، غومه وقاسم والعثمانيون، المطبعة المغاربية للنشر والتوزيع صفاقس، تونس 2009م، ص64-65.
26- حسنين، احمد محمد: رحلة احمد محمد حسين في صحراء ليبيا 1923م، مطبعة مصر، بدون تاريخ ص46-61 كذلك انظر، محمد الطيب الأشهب: برقة العربية بين الأمس واليوم طبع بمصر 1936م، ص123 وما بعدها.
27- الأحمر، المولدي: مرجع سبق ذكره، ص203.
28- الدجاني، محمد صدقي: الحركة السنوسية نشأتها ونموها في القرن التاسع عشر، دار لبنان، بيروت 1967م، ص89.

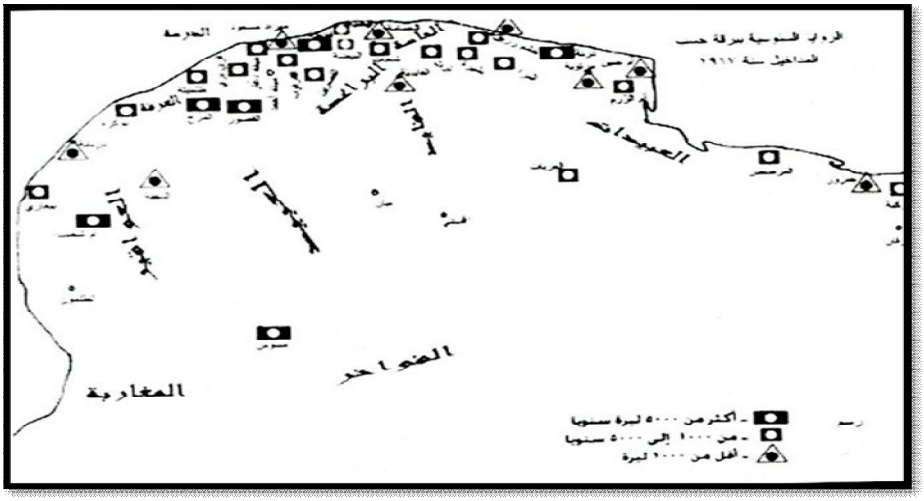
29- بن طوير الجنة، الطالب احمد المصطفى: رحلة ابن طوير الجنة إلى الحج 1829-1834م نسخة مصورة عن نسخة المعهد المورينـاني للبحث العلمي، مكتبة الباحث.
30- الصلابي، علي محمد: الحركة السنوسية في أفريقيا، دار المعرفة بيروت، ط5، 2011م، ص61.
31- نفسه، ص65.
32- شكري، محمد فؤاد: السنوسية دين ودولة، دار الفكر العربي، مصر، 1948م، ص26.
33- نفسه، ص27.
34- حسنين احمد محمد، الرحلة مصدر سبق ذكره، ص49-53، كذلك الأشهب، مصدر سبق ذكره، ص122 وما بعدها.
35- حسنين، الرحلة، مصدر سبق ذكره، ص62.
36- الأشهب، مصدر سبق ذكره، ص125.
37- نفسه، ص240.
38- هلال، عمار: الطرق الصوفية ونشر الإسلام والثقافة العربية في غرب أفريقيا، منشورات وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر 1984م، ص133.
39- شكري، مصدر سبق ذكره، ص73.

الملاحق

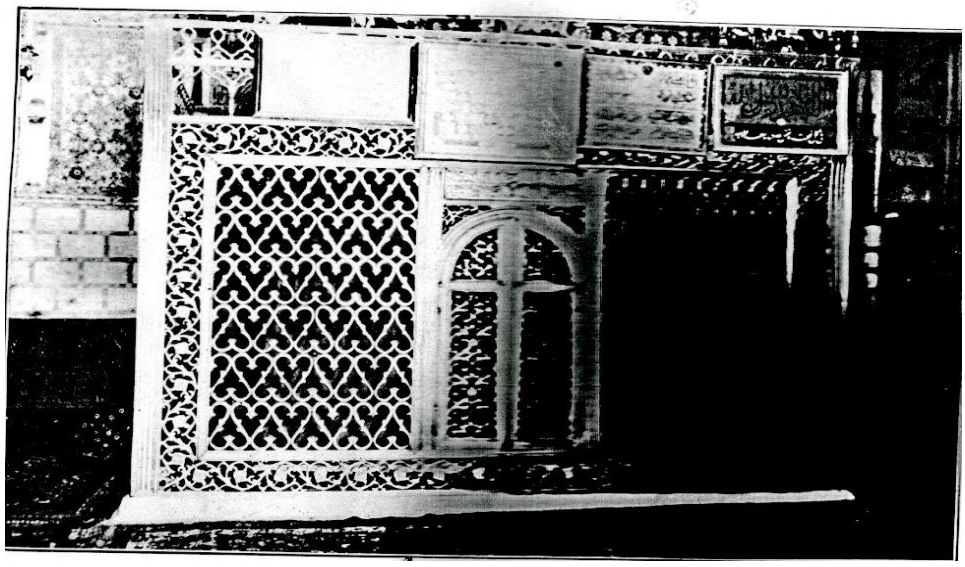


ملحق رقم (1) خريطة توضيحية لأهم المدن والقبائل في (ليبيا) خلال العهد العثماني الثاني

المصدر: كتاب المجتمع والدولة والإستعمار في ليبيا



ملحق رقم(2) خريطة توضح توزيع الزوايا السنوسية في برقة
المصدر: كتاب المجتمع والدولة والإستعمار في ليبيا



الملحق رقم (3) قبر السيد ابن علي السنوسي مؤسس الطريقة السنوسية في الجغبوب نقلاً عن محمد احمد حسانين الرحلة
المصدر: رحلة أحمد محمد حسنين في صحراء ليبيا 1923م

مفهوم الحكمة بين الشريعة والفلسفة

د: سالم مصطفى القريض
قسم الفلسفة
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

المقدمـــــــة

تتعدد استعمالات كلمة حكمة بتعدد أنشطة الإنسان وتنوع مناحي تفكيره فصار هذا الاسم مشتركاً بين مجالات متعددة، ويطلق على من برع وفاق غيره في إتقان مجال معين، أو خبرة تؤهله لأن يكون له الكلمة فيه، وانتقل هذا المفهوم العام ليطلق بمعنى أخص على الفلسفة وليصير المزاول لها فيلسوفاً، وهي الكلمة التي عربت إلى محبة الحكمة والمزاول لها حكيماً.

أهمية الموضوع :

الحكمة غاية سامية تعني الاعتدال والفضيلة ورجاحة العقل، لذلك كانت مطلب الإنسان وغايته في كل زمان ومكان، ونجد كل الأديان والفلسفات تحث على طلب الحكمة، وفي ديننا الإسلامي وتراثنا الفكري الزاخر نجد الدعوة في إلحاح إلى طلب هذه الفضيلة السامية .

وتظهر أهمية هذا الموضوع من خلال النظر في آيات القرآن الكريم الكثيرة التي تدعو إلى طلب الحكمة، وأن ما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم هو الحكمة، وبالنظر إلى ما ترجم إليه مصطلح الفلسفة في العربية وهو الحكمة والفيلسوف حكيماً، فإن ذلك دفعني إلى أن أقوم بهذه الدراسة للنظر في مفهوم الحكمة، والمقارنة بين الحكمة الشرعية والحكمة الفلسفية .

تساؤلات الدراسة :

كيف استعيرت كلمة الحكمة من استعمالها العام لتصير مصطلحاً خاصاً ؟ وما هي المجالات التي يطلق عليها مصطلح الحكمة في العربية ؟ وما الفرق بين الحكمة والفلسفة ؟ ولماذا اعتبرت الحكمة ضالة المؤمن ؟ وما نوع هذه الحكمة المقصودة لتكون ضالة المؤمن . هل هي الحكمة في معناها العام أم الحكمة بمعنى الفلسفة؟

وللإجابة على هذه التساؤلات رأيت تخصيص هذا العمل لإفادة المهتمين بهذه التحديدات التي هي أساس الدقة في العلم، وتفاديا لما قد يحدث من لبس في استعمال هذا الاسم المشترك .

منهج الدراسة :

طبيعة موضوع البحث تستوجب أتباع المنهج التحليلي الذي يتجه إلى عقد بعض المقارنات للوقوف على مفهوم الحكمة في الشريعة والفلسفة وأوجه الاتفاق والاختلاف بينهما .

تقسيمات الموضوع :

وكي تكون الصورة واضحة في هذا الموضوع رأيت تقسيم مادته إلى المباحث الآتية :- مفهوم الحكمة، تطور المفهوم، الحكمة في مفهومها القرآني الحكمة في أقوال بعض الحكماء، الصلة بين الحكمة والشريعة، أدلة المبطلين للحكمة بمعنى الفلسفة، أدلة المدافعين عن الحكمة بمعنى الفلسفة، الحكمة التي هي ضالة المؤمن .

والله اسأل أن ينفع به أهل النظر والعمل

مفهـــوم الحكمــة :

المعنى اللغوي لكلمة الحكمة : هو معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم أو معرفة الحق لذاته ومعرفة الخير لأجل العمل به، وتعني أيضاً العلم والتفقه وتعني صواب الأمر وسداده ووضع الشيء موضعه، وتكون الحكمة في الكلام الذي يقل لفظه ويجلّ معناه كالأمثال وجوامع الكلم، والحكمة الإلهية هي العلة التي يلتمسها الناظــرون في أحوال الموجودات الخارجية أو يبينها الله تعالى في القرآن الكريم[1] .

فالحكمة في الأصل اللغوي هي العلم، والحكيم : العالم وصاحب الحكمة والمتقن للأمور[2]، فهي إتقان الفعل والقول وإحكامهما.

أما في الاصطلاح : فتتعدد مفاهيم هذا المصطلح ومنها الحكمة النظرية والعملية والخلقية والمنزلية والسياسية والمدنية، فالحكمة النظرية هي معرفة الحق لذاته والخير لأجل العمل به، وهي التكاليف الشرعية، والحكمة الخلقية هي القدرة على تحديد الوسط الأخلاقي، وتعني الحكمة أيضاً امتلاك الحجة القطعية المفيدة للاعتقاد (دون الضن) والإقناع الكامل، والحكيم يطلق على صاحب الحكمة وجمع الحكيم الحكماء[3] .

أما الحكمة بمعنى الفلسفة فهي البحث عن حقائق الأشياء على ما هي عليه في الوجود بقدر الطاقة البشرية فهي علم نظري غير آلي، وقد فسر ابن عباس رضي الله عنهما الحكمة في القرآن بأنها تعلم الحلال والحرام (التفقه في الدين)[4].

تطـور المفهـوم

عرف الإنسان الحكمة منذ القدم، فهي نتيجة تراكم خبرات الحياة العملية المؤدية إلى تكون المعاني والقيم المصاغة على شكل حِكَمْ وأمثال، والتي صارت متداولة في المجتمع، وإذا كان اليونانيون أول من عرفوا الفلسفة (الحكمة)، فماذا عن الحكمة والحكماء عندهم قبل ذلك ؟.

ظهر في بلاد اليونان القديمة الشعراء الذين سجلوا في أشعارهم أنماط الحياة المختلفة في زمانهم، ومن أمثلة هؤلاء هوميروس(صاحب الإلياذة والأوذيسة) والذي عرف بشعره الملحمي بما يحمله من حِكَم وفكر عملي

وكذلك سولون الشاعر والحكيم الذي يعتبره الفلاسفة اليونانيون من الأنبياء وكان وجود هؤلاء قبل ظهور الفلاسفة[5].

واشتهر العرب قبل الإسلام بأنهم أهل حكمة، ونجد أكثر مجالات الفصاحة في العربية وهو الشعر يتجه عندهم وفي أحيان كثيرة إلى الحكمة وحكماء العرب في الجاهلية من أهل الوجاهة والمكانة الاجتماعية، ونذكر منهم قس بن ساعده الأيادي الخطيب المشهور، وعبد المطلب جد الرسول صلى الله عليه وسلم، وزهير بن أبي سلمى الشاعر المخضرم، وأبو العلا المعري شاعر الحكمة المشهور[6]. فالعرب أيضا عرفوا الحكمة بهذا المفهوم العام قبل معرفتهم للفلسفة، وكذلك تنتشر عند معظم الشعوب، فنسمع عن الحكمة الصينية والحكمة الهندية .

والحكمة في مفهومها العام هذا هي نتاج فهم وخبرة موجهة إلى غايات عملية حياتيه[7]، لذلك فإنه يقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويحكمها ويتقن صنعتها حكيما[8]. فعندما تصل النفس إلى أن تكون ذات تجربة معمقة في مجال ما فإنها وبحسب قدرتها تصل بصاحبها إلى مرتبة الحكمة في ذلك المجال[9].

وإذا كانت الحكمة بهذا المفهوم العملي منتشرة بهذا الشكل الموسع، فإنها بمعناها الفلسفي اختص بها شعب اليونان القدماء (الإغريق)، فقد عرف فلاسفة اليونان القدماء بالحكماء، وفي مقدمتهم الحكماء السبعة: طاليس انكساغوراس انكسيمانس، ابيذقليس، فيثاغورس، سقراط، وأفلاطون[10] .

وهناك من يعتبر ابيذقليس أول الحكماء الخمسة، وهم: ابيذقليس،فيثاغورس سقراط، وأفلاطون، وأرسطوطاليس، وأن هؤلاء الخمسة المتفق على استحقاقهم اسم الحكمة عند اليونانيين[11]. وهذا الرأي يشترك مع الرأي السابق في تسمية أوائل أساطين الحكمة اليونانية، ويختلف معهم في آخرين، والمهم في الأمر أن الحكمة اليونانية بمعناها الفلسفي بدأت مع هؤلاء القدماء من اليونانيين .

ويقال أن فيثاغورس أطلق لفظ محبي الحكمة على الذين اتجهوا إلى دراسة طبيعة الأشياء وتركوا ما عدا ذلك من ألوان المعرفة، ولكن هم لم

يطلقوا على أنفسهم هذه التسمية، ويذهب رأي آخر إلى اعتبار سقراط أول من استعمل هذه التسمية : حب الحكمة، وقد كان تواضع هؤلاء الفلاسفة وراء تسمية أنفسهم بمحبي الحكمة وليس الحكماء، على خلاف السوفسطائية الذين كانوا يسمون أنفسهم حكماء إعجاباً بأنفسهم[12].

وفي اللغة اليونانية القديمة (الإغريقية) يسمى هؤلاء فلاسفة وواحدهم فيلسوف وفلاسفة اليونان أرفع الناس مكانة في مجتمعهم وأجلّهم منزلة وذلك تقديراً لما ظهر منهم من الحكمة والاعتناء بفنونها الرياضية والمنطقية والطبيعية والإلهية والسياسية والمنزلية و المدنية[13] .

والمعنى اللغوي في العربية لكلمة فلسفة اليونانية هو محبة الحكمة وانتقلت هذه الكلمة (الفلسفة) إلى اللغة العربية لتعني ما تعنيه في اللغة اليونانية، وصارت تستعمل مرادفة لكلمة (الحكمة)[14]. وكثيراً ما نجد في كتب مؤلفي العربية وضع كلمة الحكمة أو الحكيم مكان كلمة الفلسفة أو الفيلسوف وبالعكس، وعبروا بفلاسفة الإسلام وحكماء الإسلام ،والحكيم الأول (المعلم الأول) على الإطلاق عند هم هو أرسطو[15] .

وعرف العرب بعد الإسلام علوم فلاسفة اليونان، فقد ترجمت إلى العربية كتبهم في الإلهيات، الطبيعيات، المنطق، الأخلاق، السياسة، الفلك الطب الموسيقى، وأطلقوا على هذه العلوم اسم علوم الأوائل، أو العلوم القديمة، أو علوم القدماء، وهو اسم أطلقه المؤلفون المسلمون على تلك العلوم، وتأتي هذه التسمية عندهم في مقابل علوم المسلمين المحدثة في زمانهم وهي العلوم الشرعية[16] .

ويمكن إرجاع كلمة حكمة إلى أول نقل للعلوم القديمة في الإسلام، فقد كان خالد بن يزيد بن معاوية (ت 90هـ = 709 م) يسمى حكيم آل مروان وكان فاضلاً في نفسه، وله همة ومحبة للعلوم، اتجه إلى اقتناء علم الصنعة (علم الكيمياء)، لذلك أمر جماعة من فلاسفة اليونان الذين كانوا ينزلون مدينة مصر وأتقنوا العربية بترجمة الكتب في الصنعة بالإضافة إلى الكتب في الطب والفلك من اليونانية إلى العربية، وهذا أول نقل كان في الإسلام، وقد برر خالد بن يزيد بن معاوية اتجاهه إلى اقتناء هذه الصنعة بأنه كان يأمل في الخلافة

ولكن أمله لم يتحقق، فأراد أن يعوض ذلك ببلوغ أقصى مراتب العلم في الكيمياء وصولاً إلى صياغة واستخلاص الذهب طلباً للثروة[17] .

وأنشئت في عصر هارون الرشيد وابنه المأمون دار الحكمة (198-202هـ 813-817م)، وهي خزانة للكتب الفلسفية خاصة، ولذلك أطلق عليها هذا الاسم وكان الذين تولوا أمر هذه الخزانة ممن عرفوا بميلهم إلى الحكمة (الفلسفة)[18].

يظهر مما سبق إن كلمة حكمة بمفهومها العام الذي يعني سعة الأفق الفكري وعمق التجربة العملية يقترب من مفهوم الفلسفة الذي يعني فيما يعنيه هذا العمق الفكري وتلك النباهة وتحكيم العقل، فهما يلتقيان في خصوصية وتميز صاحبهما على غيره.

ويقترب المفهومان من بعضهما أيضا في أفضل مجالاتهما وهي تلك التي تتجه إلى معرفة الله سبحانه وتعالى والاتجاه إليه، فالفلسفة وخاصة القديمة والوسيطة تقدم نظرها وتأملها في ذات الله على كل نظر حتى عرف أهلها في القديم بالفلاسفة الإلهيين، وهو ما أطلق عليه فلاسفة الإسلام الفلسفة الأولى اعتباراً لسمو موضوعها وشرفه، وكذلك نجد أفضل مجالات الحكمة في عمومها تلك التي تتجه إلى معرفة الله سبحانه وسلوك السبيل إليه، وربما هذا التقارب بين مفهوم الحكمة ومفهوم الفلسفة كان (على رأي مصطفى عبد الرازق) ممهداً لإطلاق كلمة الحكمة العربية على كلمة الفلسفة اليونانية[19] .

ولكن هناك اختلافات جوهرية تزيد فيها الفلسفة عن الحكمة بمفهومها العام فالفلسفة كما يعرّفها الفيلسوف العربي الكندي هي :العلم بحقائق الأشياء على قدر الطاقة الإنسية[20]، فهي البحث عن الحقيقة حسب قدرة الإنسان وهي بهذا تختلف عن الحكمة العامة التي تكون نتيجة وليست مقدمة ؛ فهي نتيجة تراكم خبرة الإنسان من خلال ممارسته المتواصلة لمجال ما، فالفلسفة نظر عقلي وتأملي قائم على منهج خاص، ومصطلحات متواضعة بين أصحاب المذهب ،هدفها إقناع الآخر بصحة اتجاهها في تفسير الأشياء والفيلسوف قد لا يعتد بالواقع وإنما يكفيه أن تأتي تفسيراته منسجمة مع نسقه الفلسفي .

وفي كل الأحوال فالفلسفة والحكمة العامة يعنيان التميز والخصوصية ولا ريب في ذلك، فإن الشيء إذا صدر من أهله وبدأ من أصله، وانتسب إلى ذويه سلم في نفسه، وبانت فخامته، وشوهد أثر الاستحقاق فيه ،وإذا صدر من متكلف ،وبدا من متصنع، بان أثر الغربة عليه، وظهرت مخايل الاستيحاش فيه، وعرف شمائل التحير منه[21] . وهكذا يكون الفارق بين أهل الحكمة (فلاسفة وحكماء) وما دونهم .

الحكمة في مفهومها القرآني : -

الله هو العليم الحكيم على الإطلاق، يعلم الأشياء بعلم أزلي دائم فهو " الحكيم ذو الحكمة، والحكمة عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم وأجلّ الأشياء هو الله سبحانه وتعالى.. وأنه لا يعرف كنه معرفته غيره . فهو الحكيم الحق لأنه يعلم أجلّ الأشياء بأجلّ العلوم . إذ أجلّ العلوم هو العلم الأزلي الدائم الذي لا يتصور زواله، المطابق للعلوم مطابقة لا يتطرق إليه خفاء ولا شبهة ولا يتصف بذلك إلا علم الله سبحانه وتعالى" [22]، فالقرآن الكريم من لدن عليم حكيم، وهو الكتاب الجامع المتضمن لأسمى مراتب الحكمة وأعلى منازل البيان وأرقي وجوه البلاغة فماذا جاء فيه عن الحكمة والحكيم ؟

قال الله تعالى في كتابه العزيز :﴿ ربنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلوا عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم، إنك أنت العزيز الحكيم﴾ (البقرة / 129)، وقال ﴿ كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلوا عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾(البقرة/151) وقال تعالى ﴿ واذكروا نعمة الله عليكم وما أنزل عليكم من الكتاب والحكمة يعضكم به واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شئ عليم ﴾ (البقرة / 231) وقال ﴿ وقتل داود جالوت وأتاه الله الملك والحكمة وعلمه مما يشاء ﴾ (البقرة/251)، وقال سبحانه ﴿ يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذّكر إلا أولوا الألباب ﴾ (البقرة 269) وقال﴿ فقد أتينا آل إبراهيم الكتاب والحكمة وآتيناهم ملكاً عظيماً ﴾ (النساء/ 54) وقال تعالى ﴿وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلّمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك

عظيماً ﴾ (النساء/ 113)، وقال ﴿ إذ قال الله يا عيسى ابن مريم اذكر نعمتي عليك وعلى والدتك إذ أيدتك بروح القدس تكلم الناس في المهد وكهلاً وإذ علمتك الكتاب والحكمة والتوراة والإنجيل﴾(المائدة/ 110) وقال ﴿ أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين﴾ (النحل/125)، وقال تعالى في نبيه داود﴿ وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب﴾(ص / 20) وقال سبحانه﴿ ذلك نتلوه عليك من الآيات والذكر الحكيم ﴾ (آل عمران/ 58).

وكثيراً ما يختم آياته بقوله سبحانه ﴿إن الله عزيز حكيم﴾ (البقرة 209 / 220) ﴿.. إن ربك حكيم عليم ﴾ (الأنعام 83، 28، 139) ،﴿ .. إنه عليم حكيم﴾ (آل عمران / 58)، والآيات في هذا المجال كثيرة .

وما يمكن إقراره من خلال استقراء الآيات السابقة الآتي :-

1. إن الله هو الحكيم المطلق، وسمى نفسه الحكيم، لأنه المصدر الأسمى والأكمل للحكمة .
2. إنه تعالى المتصرف في خلقه بمقتضى حكمته .
3. أنه أنعم على أنبياءه ورسله بالحكمة فصاروا حكماء بإذنه، وطلب منهم توجيه هذه الحكمة لهداية الناس وإرشادهم إلى الحق وعبادة الله وحده .
4. وأنزل الكتب السماوية وآخرها القرآن الكريم وسماه الذكر الحكيم .
5. إن الحكمة التي تقرها الآيات القرآنية هي التي أنزلها الله تعالى على رسوله في كتابه العزيز وما وهبه من العلم، فالله أنزل على رسله وأنبياءه الحكمة وعلمهم إياها لأنه مصدر الحكمة فهو الحكيم العليم .

والقرآن كله حكمة يقول ابن عربي في كتابه فصوص الحِكَمْ ويقصد به القرآن

الكريم : " الحمد لله منَزّل الحِكَمْ على قلوب الكَلِمْ"[23].

الحكمة في أقوال بعض الحكماء:

جاء عن سقراط قوله الحكمة طاهرة مقدسة غير فاسدة ولا دنسه، فلا ينبغي لنا أن نستودعها الأنفس الحية، وننزهها عن جلود الميتة، ونصونها عن

القلوب المتمردة، لذلك لم يصنف سقراط كتاباً ولا أملى على أحد من تلامذته ما أثبته في قرطاس، وإنما كان يلقنهم علمه تلقيناً، فالحكمة عنده أسمى من أن تودع في كتب وأوراق .

وسئل أفلاطون: " من أتقن الناس في أمور الحكمة ؟ فقال : أفهمهم لرأيه وأرغبهم في المشورة، وأوقفهم عند الشبهة، حتى يمكنه طريق النظر والامتحان" والفهم للرأي يعني إبداء الرأي بعد تروي وتفكير، والذي يكثر من المشورة ويرغب فيها ويأخذ بأسلم الآراء وأصحها يكون نابذاً للتعصب بالرأي، أما الذي يقف عند الشبهة فهو الذي يتحرى في أمور الخير والشر فالذي يسلك هذا المسلك ويطبقه يكون مؤهلاً للنظر والاستدلال .

وقال أرسطو : تكون الحكمة رأس التدبير وصلاح النفس ومرآة العقل وبها تذل المكروهات وتعز المحبوبات، ما أحسن رأي من حقق في طلبها فهي دليل على رجاحة العقل وعلامة على صلاح نفس المتصف بها، فالحكمة تجعل صاحبها قادراً على غلبة كل مكروه ونصرة كل محبوب في أمور النفس والبدن.

أما في الإسلام : فقد نسب إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، عدة أحاديث في الحكمة، والتي لم أجد لها سنداً، بل وظهر في بعض المصادر والمراجع أنها أقوال مأثورة، فقد نسب إليه أنه صلى الله عليه وسلم قال:" ما أنفق منفق ولا تصدق متصدق بأفضل من كلام الحكمة، إذا تكلم به الحكيم والعالم فلكل مستمع منهم منفعة"، وقال " نعم الهداية ونعمة العطية الكلمة من كلام الحكمة يسمعها الرجل المؤمن ثم ينطوي عليها حتى يهديها لأخيه المؤمن " وقال " الحكمة ضالة المؤمن يأخذها من حيث وجدها ولا يبالي من أي وعاء خرجت "، وقال " العلم كثير فخذوا من كل شيء أحسنه "، وقال " خالط الحكماء وسائل العلماء وجالس الكبراء "، وقال " من زهد في الدنيا أسكن الله تعالى الحكمة قلبه وأنطق بها لسانه " (24) .

وبغض النظر عن صحة نسبة هذه الأحاديث إلى الرسول صلى الله عليه وسلم فهي بحسب نسقها تدل على أنها صادرة عن حكيم مدرك لأهمية الحكمة وفضل الحكماء، وأنها مطلب كل عاقل يقصد إليها والى أهلها، لأنها إن كان

الكلام فيها عن الله فهي تعريف بسموه وجلاله وقدرته وبكل صفات الكمال التي يتصف بها وإن كانت قول في النفس أو الجسد أوفي أي مهنة أو صناعة أو علم فإنها توجيه إلى اقتناء الأفضل والأسلم وهو ما جاءت الشرائع للحث عليه لأنها لا تختلف مع العقل السليم، ومن هنا جاء تمجيد الحكمة والحكماء .

قال علي ابن أبى طالب رضي الله عنه : "روحوا هذه القلوب واطلبوا لها طرائف الحكمة فإنها تمل كما تمل الأبدان" . وقال الكندي :" من لم يكن حكيماً لم يزل سقيماً" . وقال ذو النون المصري(ت245 هـ - 859 م) : "الزهد يورث الحكمة، والحكمة تورث الصحة"' فللحكمة أهميتها في صقل النفس والجسد والتوجيه الروحي للإنسان المتدين . ويشترط الفارابي في من أراد من المسلمين الشروع في الحكمة وبلوغ مراتبها :أن يكون شاباً صحيح المزاج متأدباً بآداب الأخيار، قد تعلم القرآن واللغة و علوم الشرع أولاً، ويكون عفيفاً صدوقاً معرضاً عن الفسوق والفجور والغدر والخيانة والمكر والحيلة، ويكون فارغ البال عن مصالح معاشه مقبل على أداء الوظائف الشرعية غير مخل بركن من أركان الشريعة ولا بأدب من آدابها، معظماً للعلم والعلماء[25]' فهذه هي الحكمة في سماتها وخصائصها وكل من توفرت فيه كان حكيماً .

الصلة بين الحكمة والشريعة :

الحكيم المطلق هو الله تعالى وتقال الحكمة على سبيل التجوز والاستعارة على كل من أدرك في المعقولات نصيباً بعد إعمال الجهد في ذلك وتراكم الخبرة وتوجيه ذلك لمعرفة الله والدنو منه،"فإذا كانت السعادة الأبدية في القرب من الله تعالى ومشاهدة جلاله ومعاينة كبريائه فإن ذلك لا يحصل ولا يتيسر إلا بالحكمة فلا شئ أعظم منها ولا أتم فائدة منها "[26] .

والعقل عند الفلاسفة وسيلة الإنسان إلى معرفة الله تعالى، والنور الذي يقذفه الله في القلب بفعل المجاهدة والعبادة المستمرة المتحققة بالحياة الصوفية وسيلة المعرفة عند أصحاب التجربة الصوفية، فالمعتدلون منهم لا ينكرون العقل وإنما يجعلونه متقدماً على حياة التصوف فهو أساس النظر والتفكر في خلق الله وهو أساس فهم القرآن وتدبره[27]، يقول الغزالي " وأنّى يستتب الرشاد لمن يقنع بتقليد الأثر والخبر وينكر مناهج البحث والنظر، أولا يعلم

انه لا مستند للشرع إلا قول سيد البشر صلى الله عليه وسلم، وبرهان العقل هو الذي عرف به صدقه فيما أخبر، وكيف يهتدي للصواب من اقتفي محض العقل واقتصر، وما استضاء بنور الشرع ولا إستبصر؟ ..هيهات قد خاب على القطع والبتات وتعثر بأذيال الضلالات من لم يجمع بتأليف الشرع والعقل هذا الشتات .. فالعقل مع الشرع نور على نور " [28]، فمعظم أهل النظر بما فيهم أصحاب الاتجاهات الصوفية المعتدلة يؤكدون على العلاقة الوطيدة بين الشرع والعقل ولكنهم لا يعنون بالعقل ما تعنيه الفلاسفة، وإنما هو النظر والاستدلال على الطريقة الإسلامية.

وقد كانت العلاقة بين العقل الفلسفي الإسلامي والشريعة محل جدل، فقد عرف العرب الفلسفة مع بداية عصر الترجمة ونقل التراث اليوناني وما لحق به من فلسفات وخاصة الأفلوطينية المحدثة، وقد اختلفت ردود الأفعال بشأنها بين المؤيد لها المبرز لأهميتها وهم الفلاسفة مثل الكندي، الفارابي، ابن سينا، وابن رشد، الذين قاموا بتقريب مفاهيمها إلى العربية والتوفيق بين تفسيراتها للوجود وما أقرته الشريعة في هذا الخصوص، وفريق آخر معارض مبطل لها قائل أنها ضارة بالدين مشوشة على العقيدة، بل وذهب الغزالي إلى حد تكفير الفلاسفة لقولهم في مسائل وجود العالم والمعاد والعلم الإلهي بما يخالف الشريعة .

وهنا نحدد موقفين تجاه الفلسفة الأول يؤيدها ويدعو إلى الأخذ بها ويقول أن ما يظهر من تعارض بينها وبين الشريعة ممكن التوفيق فيه بينهما والآخر معارض منكر يرى أن نظريات الفلاسفة الإلهية مخالفة للدين ضارة به، بل وذهب المتشددون إلى إبطال الفلسفة كلية وبكل مجالاتها دون استثناء.

ويتمحور الخلاف بين الفريقين من خلال الإشكالية التي وجد الفارابي وابن سينا ومن سار على فلسفتهما الإلهية، أنفسهم أمامها والمتمثلة في أنهم مسلمون يقرون بمبادئ الدين الإسلامي المكونة للعقيدة الإسلامية والتي منها أن العالم محدث، وأن الله يعلم كل شئ (الكليات والجزئيات)، وأن المعاد والبعث يكون جسمياً نفسياً معاً وإنهم من جانب آخر كانوا معجبين بفلسفة أرسطو التي وجدوا فيها غاية العقل في المنهج والأسلوب وقوة الألفاظ ودقة

العبارة بشكل جديد عليهم انبهروا به إلى درجة لم يجدوا معها من وسيلة إلا اللجوء إلى التوفيق بين ما بدى من تعارض بين نظريات أرسطو وما أقرته الشريعة من مبادئ وأسس .

واستعار هؤلاء نظرية الفيض الأفلوطينية للقيام بهذه المهمة التوفيقية ،والتي أدت إلى وضع سلسلة العقول بين الله والكون المادي، وذلك تفادياً (حسب رأيهم) للقول بالعلاقة المباشرة بين الله والعالم، لما يؤدي إليه ذلك (حسب تحليلاتهم)من تغيير في العلم الإلهي، ليصلوا في نهاية الأمر إلى القول بأن العالم محدث بالزمان قديم بالذات، وهى النتيجة التي رأوا فيها توفيقاً بين قول أرسطو بقدم العالم والمبدأ الإسلامي المقر لحدوثه .

وكان لهذا الاتجاه الذي تبناه هؤلاء الفلاسفة في تحديد علاقة الله بالعالم أثره في الإعلان عن معارضة كثير من فقهاء الدين المعتدلين للفلسفة وخاصة الإلهية، أو رفضها بكل مجالاتها باعتبارها صادرة عن عقلية وثنية عند المتشددين[29].

أدلة المبطلين للحكمة بمعنى الفلسفة :

اتجه كثير من الأئمة إلى نقد الفلسفة لما رأوه فيها من أفكار ونظريات تهدد الدين وتشوش العقيدة، واختلفت مواقف هؤلاء بين من أبطل كل مجالات الفلسفة دون استثناء ومن أبطل بعض مجالاتها ودعا إلى الأخذ بالآخر، فممن أبطل الفلسفة، في عمومها الإمام أبى حنيفة النعمان (50 هـ / 767 م) فقد ذم العلوم الفلسفية وحذر من مقالات الفلاسفة وعلماء الكلام واعتبرهما من البدع في الدين لما في أقوال المفكرين فيهما من مخالفة لأمور العقيدة، ودعا إلى إتباع طريق السلف [30].

أما الإمام مالك (ت 179 هـ / 795 م) فقد أبطل أيضا العلوم العقلية المحضة المستحدثة مثل الفلسفة وعلم الكلام وذلك لعدم تعرض السلف لهما ونهى عن الخوض في هذه المسائل لأنها بدعة، ولما سئل عن أهل البدع، ردّ بأن أهل البدع من يتكلمون من أسماء الله وصفاته وكلامه وعلمه وقدرته ولا يسكتون عما سكت عنه الصحابة والتابعون، وقال لو كان الكلام في هذه المسائل علماً لتكلم فيه الصحابة كما تكلموا في الأحكام والشرائع [31]، وللإمام

مالك قول مأثور في كيفية الجلوس على العرش في قوله تعالى ﴿ الرحمن على العرش استوى﴾ (طه/5) حيث روي عنه قوله : إن الاستواء غير مجهول والكيف غير معقول، والإيمان به واجب، والسؤال عنه بدعة، فاعتبر السؤال والكلام في مثل هذه المسائل الإلهية بدعة يجب السكوت عنها .وسار على ذلك أحمد بن حنبل، وسفيان الثوري، وداود على الأصفهاني، ومن تابعهم [32].

وكذلك نجد الإمام الشافعي من أكثر المنتقدين للفلسفة بكل مجالاتها فهو يذهب إلى أنه (ما جهل الناس ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب وميلهم إلى لسان أرسطوطاليس) [33]، ويعني بالطبع فلسفة أرسطو طاليس في كافة مجالاتها .

أما الغزالي فقد صنف مجالات الفلسفة إلى علوم منطقية ورياضية لا علاقة لها بالدين، واعتبر المنطق آلة للعلم يجب اقتناؤه، وكذلك الحساب لما فيه من فوائد علمية ودينية، أما الطبيعيات فهي نظر في الموجودات المادية ووجه نقده إلى العلاقة السببية باعتبارها الأساس الذي تقوم عليه هذه العلوم ولكن نجده يركز في نقده على نظريات الفلاسفة الإلهية وخاصة تلك التي كفرهم فيها لقولهم بما يخالف الشرع، وحدد ذلك في قولهم بقدم العالم، وأن الله يعلم الكليات دون الجزئيات، وبأن المعاد الأخروي نفسياً فقط [34] فالغزالي لم يقف ضد الفلسفة في عمومها وإنما فقط عارض ما جاء في نظريات الفلاسفة بشأن المسائل الإلهية التي رأى فيها مخالفة لمبادئ الشريعة.

أدلة المدافعين عن الحكمة بمعنى الفلسفة [35] :

يأتي الكندي بثلاث حجج ليدافع بها عن الحكمة(الفلسفة)، راداً من خلالها على انتقادات معارضيها، فيقول:

1- إنه "يحق أن يتعرى من الدين من عاند قنية علم الأشياء بحقائقها وسماها كفراً،لأن في علم الأشياء بحقائقها علم الربوبية،وعلم الوحدانية، وعلم الفضيلة"[36] فالفلسفة تدعو إلى العلم بحقائق الأشياء وهذا ما يدعو إليه الدين وهنا يلتقيان في الدعوة إلى وحدانية الله والى طلب الفضيلة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الكندي اتجه في فلسفته الإلهية إلى القول بحدوث العالم مباشرة كما تقره العقيدة، وقدّم على ذلك براهينه العقلية المؤيدة

وخالف في هذا أرسطو صراحة، وكأنه في دفاعه عن الفلسفة يريد أن يدافع عن وسيلة من وسائل الدفاع عن الدين ،أي استخدام آليات الفلاسفة وطرقهم في الدفاع عن مبادئ الدين.

2- إن ما تدعو إليه الفلسفة هو " جملة كل نافع والسبيل إليه، والبعد عن كل ضار والاحتراس منه، واقتناء هذه جميعاً هو الذي أتت به الرسل الصادقة صلوات الله عليها فإنما أتت بالإقرار بربوبية الله وحده، وبلزوم الفضائل المرتضاة عنده وترك الرذائل المضادة للفضائل في ذواتها وإيثارها " [37] والفلسفة في دعوتها إلى اتباع الفضائل واقتنائها وترك الرذائل ونبذها تتفق مع الشرائع التي جاء بها الرسل .

3- الحجة الثالثة تأتي في سياق منطقي جدلي مفاده " إن اقتناء الفلسفة يجب أو لا يجب؟ فإن قالوا يجب وجب طلبها عليهم، وإن قالوا أنها لا تجب، وجب عليهم أن يحصروا علة ذلك، وأن يعطوا على ذلك برهاناً، وإعطاء العلة والبرهان من قنية علم الأشياء بحقائقها، فواجب إذن طلب هذه القنية بألسنتهم والتمسك بها اضطراراً عليهم " [38]، وهذه الحجة تنطلق من تعريف الفلسفة لتستند إليه في إثبات صحة الحجة .

وينتقد الكندي رجال الدين المتشددين الرافضين للفلسفة، ويري أن رفضهم للفلسفة يرجع إما إلى جهلهم بأساليب الحق وطرق الاجتهاد والاستدلال العقلي على وجود الله ومعرفة قدره وجلاله، وإما إلى حرصهم على مكانتهم الاجتماعية والدنيوية[39] .

أما ابن رشد : فقد اتجه إلى الدفاع عن الحكمة (الفلسفة)، ووضح أنها لا تتعارض مع الشريعة، وخصص لهذا الدفاع كتابه فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، وهو في ذلك يرد على مبطلي الفلسفة والقائلين إنها تتعارض مع الشريعة ، فيقول : (فإن الغرض من هذا القول أن نفحص على جهة النظر الشرعي هل النظر في الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع أم محظور أم مأمور به، إما على جهة الندب، وإما على جهة الوجوب [40] وينطلق ابن رشد من نفس المقدمة التي انطلق منها الكندي في إثباته إن الفلسفة تتفق مع الشرع وإنهما يتجهان إلى إثبات وجود الله، ذلك أن" الفلسفة ليست

شيئاً أكثر من النظر في الموجودات واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع اعني من جهة ما هي مصنوعات، فإن الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها، وأنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم، وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحث على ذلك "[41]، فالنظر العقلي في الكون وسيلة لمعرفة الله والفلسفة أكمل وسيلة في ذلك، فهي تحقق ما دعا إليه الشرع من نظر في الكون وصولاً إلى معرفة الخالق .

واعتبر ابن رشد الفلسفة وسيلة إلى ذلك لأنها تحقق الدعوة إلى الاعتبار أي الاستدلال، فإن " الاعتبار ليس أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه وهذا هو القياس، أو بالقياس، فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي، وبيّنٌ أن هذا النحو من النظر الذي دعا إليه الشرع وحث عليه هو أتم أنواع النظر بأتم أنواع القياس، وهو المسمى برهاناً "[42] .
وهكذا يصل ابن رشد إلى أن القياس الذي هو من منطق الفلاسفة يلبي دعوة الشرع في النظر في ملكوت الله وصولاً إلى معرفة الخالق والزيادة في تلك المعرفة .

ولم يقف ابن رشد عند هذا وإنما دعا إلى الأخذ بطرق النظر عند غير المسلمين متى كانت هذه الطرق متمشية مع الدين ومتجهة إلى خدمة الشريعة:" وإذا كان هذا هكذا فقد يجب علينا إن ألفينا لمن تقدمنا من الأمم السالفة نظراً في الموجودات واعتباراً لها بحسب ما اقتضته شرائط البرهان أن ننظر في الذي قالوه في ذلك، وما أثبتوه في كتبهم، فما كان منها موافقاً للحق قبلناه منهم وسررنا به وشكرناهم عليه، وما كان منها غير موافق للحق نبهنا عليه وحذرنا منه وعذرناهم" [43]، وهكذا يصل ابن رشد إلى أن الفلسفة لا تخالف الشرع بل تؤيده وتنصره " فالحق لا يضاد الحق بل يوافقه، ويشهد له " [44]، فالشريعة تقرر الحق، والفلسفة تسعى إلى الوصول إلى الحق وبالتالي فالحق الذي تسعى إليه الفلسفة هو الحق الذي تقرره الشريعة لأن الحقيقة في الموضوع الواحد واحدة وفقاً لرؤية ابن رشد .

الحكمة التي هي ضالة المؤمن:

فسر الفقهاء الحكمة بالمفهوم الشرعي والتي هي عند الإمام مالك: الفقه في الدين والعمل به، وذهب الإمام الشافعي إلى إنها سنّة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهذا ما يذهب إليه الإمام الطبري كذلك، وفي تفسير قوله تعالى : ﴿ يؤتي الحكمة من يشاء، ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً﴾ فالحكمة هنا هي علم الشريعة، فقد فسر ابن عباس رضي الله عنهما الحكمة في قوله تعالى : ﴿ أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة﴾ بعلم الحلال والحرام أي الشريعة والفقه، والحكمة تعني العلم بالشيء إلى درجة الإتقان والعمل بهذا العلم وكذلك الفقه. والموعظة الحسنة أقل مرتبة من الحكمة لأن وصفها بالحسنة في هذه الآية دليل على أنها قد تؤدي إلى الضد وهو القبح فتصير غير حسنة ولذلك حددتها الآية بالحسنة[45].

وجملة القول إن الحكمة التي جاءت في القرآن الكريم هي العلم بأحكام الدين (الفقه)، والعمل به، وإنها في عمومها تعني العلم والعمل ؛ ذلك أن ثمرة العلم العمل به والتصرف بمقتضاه، والحكمة بهذا المعنى تبتعد عن معنى الفلسفة ومفهومها التي هي نظر عقلي مجرد لا يستند في أكثر الأحيان إلى الدين، بل قد نجد منها ما فيه شبهة إن لم نقل مخالفة للدين، وتبقى عادة معظم نظريات الفلاسفة تأملاً عقلياً نظرياً لا ينتقل إلى مجال العمل والتطبيق في معظم الأحيان، خاصة ذلك الذي يأتي على شكل نظريات مثالية بعيدة عن الواقع.

ومما تقدم نستطيع القول أن الحكمة تكون ضالة المؤمن عندما تكون علماً دينياً (فقهياً) يسير عليه الإنسان المؤمن في حياته ويكون هادياً لسلوكه إلى العمل بأوامر الشرع وترك نواهيه، أما في غير مجال الإيمان فإن الحكمة بمفهومها العام تكون ضالة الإنسان العاقل، أما الحكمة بمعنى الفلسفة فإنها دائماً تعاير بمعيار الدين فما كان منها لا يخالف الدين بل يؤيده ويخدمه كما كان الحال في استعانة بعض علماء الإسلام بطرق الاستدلال الأرسطية في العلوم الإسلامية فإن هذا مدعاة للأخذ به، خاصة إذا كان يقدم خدمة للعقل والفكر الإسلامي، أما ما عدا هذا مما قد يكون مضراً بالدين مشوشاً على

العقيدة فيجب الابتعاد عنه وتركه، الأمر الذي يعني الحاجة إلى أهل النظر والفطنة من العلماء للقيام بهذه المهام في الفحص والتدقيق ، فالأمر إذن من شأن الخواص، وعندها لا تكون الحكمة بهذا المفهوم ضالة المؤمن، فهي لا تكون كذلك إلا بمفهومها الديني الفقهي الذي يهم كل مؤمن .

الخـاتمة :-

الحكمة قديمة قدم الحضارات، وربما قدم الجماعات الإنسانية، فلكل جماعة إنسانية حكماء يمثلون المرجعية في مجال ما من مجالات الحياة .

وتعددت مجالات الحكمة بتعدد مجالات النشاط الإنساني وفاعليته فيقال على الطبيب حكيماً ويقال على العارف بالله حكيماً وعلى صائب الرأي قوي الحجة حكيماً.

واتخذت الحكمة معنى عاماً ينبثق عن ممارسة التجربة العملية، فهي نتاج الخبرة في مجال معين من مجالات الحياة، أو من شهرة بسداد الرأي وصواب النظر والتحليل والتوقعات .

والحكمة بهذا المفهوم تختلف عن معنى الفلسفة، التي تعني تركيب الأفكار في نظرية متكاملة وفقاً لنظام يحدده الفيلسوف نفسه وقد لا تكون لها صلة بالواقع بل قد تكون مثالية خالصة .

والعلاقة التي قد تربط الحكمة بمعناها العام بالحكمة بمعنى الفلسفة إنهما يجعلان المتصف بهما متميزاً مخصوصاً .

تعني الحكمة في الشريعة العلم بوجود الله والإيمان به وبأنه الخالق المتصف بصفات الكمال، وتعني التفقه في شرع الله والعمل به، أما الحكمة بمعنى الفلسفة فهي في جانبها الإلهي تعني النظر في الكون والاستدلال من خلاله على وجود الله وتكون بذلك نظر عقلي مجرد لا يرتبط بالعمل في أكثر الأحيان، وبناء على هذا اتجه ابن رشد إلى تحديد شكل الاتصال بين الحكمة (الفلسفة) والشريعة على طريقته .

الهوامش :ـ

- القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم .

1- مجموعة من الباحثين،المعجم العربي الأساسي ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،لاروس ،(د.ت)،ص 341-.342

2- محمد بن أبى بكر الرازي، مختار الصحاح، القاهرة:دار النهضة العربية للطباعة والنشر،(د.ت)،ص 148.

3- التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون،بيروت:دار الصادر (د.ت) ج1، ص370-.371

4- الجرجاني، التعريفات، القاهرة:دار الكتاب المصري، بيروت، دار الكتاب اللبناني،1991م،ص104-105.

5- عبد الكريم الشهرستاني، الملل والنحل، تح سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة ،(د. ت)، جـ2، ص95 - 96، 104 .

6- جواد علي،المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام،(د.ن)، جـ8، ص 336- 363 .

7- الشهرستاني، الملل والنحل، نفس المصدر السابق، ص 61 .

8- الغزالي، المقصد الاسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى، تح فضله شحاده، بيروت : دار المشرق، 1986 م، ص 130 .

9- أبو حيان التوحيدي،الإمتاع والمؤانسة، بيروت وصيدا:المكتبة العصرية، جـ 2، (د.ت)، ص .35

10- الشهرستاني، الملل والنحل، نفس المصدر السابق، ص 61 .

11 - القفطي، اخبار العلماء بأخبار الحكماء،القاهرة:مكتبة المثنى،(د.ت) ،ص 12.

12 - عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة،الكويت:وكالة المطبوعات، ط 2 ، 1979 م، ص 7- 9 .

13 - القفـطي، أخبار العلماء بأخبار الحكماء، نفس المصدر السابق، ص 16 .

14- أبو بكر إبراهيم التلوع، مدخل إلى علم التفسير، الزاوية ليبيا: منشورات جامعة السابع من إبريل، 1993، ص 19 .
15- مصطفى عبد الرازق، تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ط3، 1966، ص 47 .
16- جولد تسيهر، موقف أهل السنة القدماء بإزاء علوم الأوائل، ضمن كتاب عبد الرحمن بدوي: التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية، الكويت: وكالة المطبوعات، بيروت : دار القلم، ط4، 1980م، ص 123- 124 .
17- نفس المرجع السابق، ص 123 .
18- أبن ابي اصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، بيروت : المطبعة الكاثوليكية، (د.ت)، ص 242 .
19- مصطفى عبد الرازق، تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، نفس المرجع السابق، ص46-.47
20- الكندي، كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، تح أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1984م، ص 82 .
21- أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، تح : عماد الدين أحمد حيدر، بيروت : مؤسسة الكتب الثقافية ،ط3، 1995م، ص 280 .
22- الغزالي،المقصد الاسني في شرح معاني اسماء الله الحسنى، نفس المصدر السابق، ص 130 .
23 - ابن عربي، فصوص الحكم، بيروت : دار الكتاب العربي، ط 2، 1400هـ - 1980 م، ص 47 .
24- شمس الدين الشهر زوري، تاريخ الحكماء، جمعية الدعوة الاسلامية- طرابلس ليبيا، (د.ط)، (د. ت)، المقدمة .
25- نفس المصدر السابق،نفس الموضع.
26- نفس المصدر السابق،نفس الموضع.
27- الحارث المحاسبي، العقل وفهم القرآن، تح : حسين القوتلي، بيروت: دار الكندي ودار الفكر، ط3، 1983 ،ص.220
28- الغزالي،الاقتصاد في الاعتقاد، بيروت:دار الكتب العلمية، 1983م،ص 3- .4
29-راجع في هذا الموضوع الكتب المؤرخة للفلسفة الإسلامية.

30- علي أبوملحم، الفلسفة العربية مشكلات وحلول، بيروت : عز الدين للطباعة والنشر، (د. ط)، 1994 م، ص22.
31- أبو الفضل المقري، أحاديث في ذم الكلام وأهله، تح : ناصر بن عبد الرحمن الجديع، الرياض : دار الأطلس للنشر والتوزيع، 1996 م، ص 58 .
32 ـ الشهر ستاني، الملل والنحل، نفس المصدر السابق، جـ1، ص .93
33- جلال الدين السيوطي، صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام، بيروت : دار الكتب العلمية،(د.ت)، ص 154 .
34 ـ الغزالي، تهافت الفلاسفة، تح سليمان دنيا، مصر: دار المعارف، ط6، المقدمة
35- نكتفي بأدلة الكندي أول فيلسوف عربي، وابن رشد أخر المشاهير، وذلك لدفاعهما الخالص عن الفلسفة .
36- الكندي، كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى،نفس المصدر السابق، ص .82
37- نفس المصدر السابق، ونفس الموضع.
38- نفس المصدر السابق، ص 82 ـ .83
39- نفس المصدر السابق، ص 82 .
40 ـ ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، مصر: لمكتبة المحمودية التجارية، ط3، 1968، ص .9
41 ـ نفس المصدر السابق، ونفس الموضع .
42- نفس المصدر السابق ، ص .10
43- نفس المصدر السابق، ص13 .
44- نفس المصدر السابق ، ص15 .
45- مصطفى عبد الرازق، تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، نفس المصدر السابق، ص117-119.

هابرماس والفلسفة
(التحول من فلسفة النسق إلى فلسفة النقد)

د. ناصر محمد الشعلالي
قسم الفلسفة
كلية الآداب - جامعة الزاوية

مقدمة

يواجه التفكير الفلسفي اليوم تحديات جمّة،وإشكالات متعددة تفرض عليه مراجعة مناهجه وأهدافه وطرق معالجته للقضايا،وتحديد موقعه بين المجالات المعرفية الأخرى، وفي الميادين الفكرية التي تقع تحت تأثير عقدتين قويتين،الأولى: عقدة التقدم العلمي التقني وما خلّفه من أثر سيء ونتائج مدمِّرة وأدت الدور الأصيل للعقل،واستبدلت به عقلاً تقنياً أداتياً لا يقدّر عواقب اغتراب الإنسان وتشيوئه بقدر ما يهمه أولاً وقبل كل شيء تحقيق الهيمنة التقنية للعلوم الطبيعية. والثانية:عقدة الارتباط بالفلسفة النسقية التي لا زالت تأسر الفكر وتربطه برباط يصعب حلّه، وتسجنه داخل سجن يصعب الخروج منه أو تجاوز سجّانه ولهذا السبب أو ذاك تريد الفلسفة اليوم أن تتحرر من هاتين العقدتين،فظهرت تيارات عديدة وظفت الفلسفة طبقاً لاتجاهاتها وتطلعاتها،غير أن أهمية موضوعنا تنبثق من تلك الفلسفة التي اتخذت طابعاً نقدياً اجتماعياً، وقد دعمت مدرسة فرانكفورت هذا التطلع الفلسفي لتغدو الفلسفة في نظامها ـــ عبر جيليها ـــ توجهاً نقدياً اجتماعياً تمكّنت بموجبه من احتلال موقعها بين العلوم بوصفها تفكيراً سالباً. وقد حاولت هذه المدرسة تقديم نظرية نقدية أو فلسفة نقدية ضمن إطار اجتماعي،وُظّف فيه النقد لخدمة أغراض تحررية،وسُلّط هذا النقد على العقل الغربي ذاته الذي غدا عقلاً أنانياً.

ومن هنا ظهرت الرغبة في دراسة أوضاع الإنسان في المجتمع ومحاولة تثويره ضد مظاهر الزيف والجور والاستبداد بعد أن فقدّ جوهره وماهيته ومنزلته في المجتمع؛ لذلك كان اللجوء إلى الفلسفة النقدية الاجتماعية أمراً ملحاً،وكان الارتباط بالفلسفة النسقية أمراً مرفوضاً كلياً،كما ذهب إلى ذلك هابرماس [*].

1) النظرية النقدية والمهام الراهنة للفلسفة:

إن البحث في معنى الفلسفة عند هابرماس وموقفه النقدي منها يستلزم بالضرورة النظر في موقف المدرسة التي ينتمي إليها،وأقصد هنا،مدرسة فرانكفورت بنظريتها النقدية التي ينتمي هابرماس إلى جيلها الثاني،فقد شكلت مدرسة فرانكفورت تياراً فلسفياً مستقلاً شأنه شأن التيار الفينومينولوجي،أو الوجودي،أو البراغماتي،أو الماركسي،وحازت نصيباً وافراً من الدراسة في الفكر الفلسفي مثلما حازت التيارات تلك، وذلك لما لهذه المدرسة من دور هام في الاضطلاع بمهمة فلسفية تستدرك بها خطأ وقعت فيه كثير من الفلسفات السابقة،وتشرع لمهمة جديدة نسبياً تكون بموجبها الفلسفة إطاراً مرجعياً للنقد،وتحرر الفكر من أوهام غدت ثقلاً عليه،ولعتق المجتمع من هيمنة قوى سياسية استقطابية تعيق التحول الاجتماعي،وتعتمد العلم والتقنية بوصفهما قوتي إنتاج تسهمان في دعم مشروعية السلطة القائمة وتبريرها.

لقد استندت النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت في موقفها من الفلسفة واعتراضها على موضوعاتها وتوجهاتها النسقية على رؤية جديدة، تنطلق من اتصالها المباشر بالتراث النقدي الألماني،لاسيما التراث الكانطي والهيجلي والماركسي والفرويدي،وهي الرؤية التي مثلت في نظرنا طموحاً فلسفياً يضع الواقع الاجتماعي بإشكالاته المتباينة تحت مجهر العقل النقدي، ويشكل إيماناً بضرورة دراسة المجتمع بوصفه كلاً لا مجال للفصل فيه بين جزء وآخر،أو بين علم وعلم،ذلك أن المبدأ الحاسم في قانون هذه المدرسة يفرض طوقاً على تخصصات العلوم الاجتماعية كيلا تتاح لها فرصة التجزئة أو الانفصال عن

بعضـها،بل تضـع فـي صـلبها ضـرورة اسـتمرار البحـث فـي المسـائل الفلسـفية الاجتماعيـة بـأدوات ومفـاهيم لا تخـرج عـن نطـاق تخصصـات العلـوم الاجتماعيـة وفروعها ذاتها،لـذلك كـان التسـاؤل العميق الـذي يطرحـه فلاسـفة المدرسـة بجيليها هو: كيف تتمكن الفلسفة من صون وجودها ؟ والحفاظ على كينونتها في ظل تعدد التخصصات الفرعية ؟ إن الموقف المبدئي الذي يعد أولياً وحاسماً بالنسبة لفلاسفة النظرية النقدية هو الاحتفاظ بمنظومة الموروث النقدي في طابعه المثالي الألماني للعقل،والحفـاظ عليـه مـن خـلال البحـث فـي المجتمـع الرأسـمالي ومـا يحويـه مـن مظـاهر ثقافيـة أيديولوجيـة،ذلك المجتمـع الـذي توجـه الفلسـفة كـل إمكاناتهـا لنقـده باعتباره مجتمعاً ظالماً يمثل وحدة " جامعة بين المتناقضات: فهو يحصل على الحرية عن طريق الاستغلال، وعلى الثروة عن طريق الفقر، والتقدم في الإنتاج عن طريق تقييد الاستهلاك،وهكذا فإن بناء الرأسمالية ذاتها بناء جدلي: إذ أن كل شكل ونظـام فـي العمليـة الاقتصـادية يولـد نفيـه المحـدد، ومـا الأزمـة إلا الصـورة المتطرفة التي يتم بها التعبير عن المتناقضات"[1].

وليس غريباً في ظل الواقع الاجتماعي الراهن للمجتمع الرأسمالي المتناقض في ذاتـه أن يكـون النقـد عنـد هـؤلاء الفلاسـفة بـارزاً بوصـفه مقولـة فلسـفية فـي أساسها،انطلاقاً من احتفاظهم بكل المعاني الفلسفية للنقد عند كانط وهيجل،إضافة إلى ممارستهم له ممارسة فلسفية محضة، وتتضح هذه الممارسة الفلسفية للنقد في نقـدهم الشـديد للعقلانيـة الغائيـة أو الأداتيـة، ونقـد النزعـات الوضـعية وفلسـفاتها الأيديولوجيـة،ناهيك عـن أن المدرسـة لـم تكـن تقطـع روابـط الفلسـفة مـع العلـوم الاجتماعية، ولم تفصلها عن النقد الاجتماعي للواقع حتى غدا النقد في ذاته يشكل فلسفة من نـوع ما،ذلك أن نقد أي وضـع اجتمـاعي أو فكر بعينـه أو نمط ثقافي ما انطلاقاً من تناول فرضياته أو حتى مسلماته، يعد ممارسة فلسفية عميقة؛ لذلك كان هؤلاء الفلاسفة يؤكدون دوماً على أن الفلسفة ليس بمقدورها الاستمرار أو الحفاظ علـى ذاتهـا مـا لـم تضـع نفسـها فـي صـورة نقد يكسـر حـواجز الصـمت، ويخـرق النمطيـة الداعمـة للهيمنـة السياسـية، وتقسـيم العمـل الاجتمـاعي، وسـيطرة العلـم

والتقنية في شكلها الأيديولوجي وبالتالي فإن هذه الصورة الفلسفية للنقد لا تخدم ذاتها وحسب، بل تضع في اعتبارها تخليص المجتمع والإنسان من الانكفاء على ذاته والرضوخ لأي عملية اندماجية يمكن أن تصيبه في الوعي.

إن الفلسفة النسقية فيما يرى كل من هوركهايمر* وآدورنو** لا تتنازل عن دعمها للعلم بصورة مشبوهة،وهي أيضاً فسحت المجال لأن تنتفع منها المجتمعات الصناعية وإداراتها ونقاباتها،وبالتالي أحزابها السياسية التي تمكنت فيما بعد من بسط نفوذها على المجتمع، غير أن المهمة الجديدة للفلسفة النقدية اللا نسقية ينبغي أن يكون لها دورها في تقسيم العمل، وأن تمنع الفكر بقدر ما من الاستسلام أمام تقسيم العمل بطبيعته الاجتماعية،بالتالي لا تكون " الفلسفة تأليفاً أو علماً أساسياً أو أولياً،بل هي مشروع مقاومة للإيحاء،خيار متحرر من أجل الحرية العقلية والفعلية "[2].

إن الفلسفة في منظور فلاسفة النظرية النقدية يجب أن تكشف قناع الزيف الذي يضعه العلم على وجهه في تقسيم العمل وتنزعه،وأن لا تستسلم لسلطة هذا التقسيم المبالغ بها،إنها لا تعترف بأهداف أو أعراف مجردة قادرة على الحلول لتحل محل ما هو قائم، لذلك فإن الفلسفة كما يتصور هوركهايمر،هي " ثورة حقيقية على كل نسق فلسفي مغلق يتمثل الحقائق وكأنها تماثيل قائمة بذاتها"[3]،أي أنها كما يعتقد هربرت ماركوز* فلسفة " تحارب كل وضع قائم وتقف منه موقفاً سلبياً "[4].

ويعتقد ماركوز أن الفلسفة يجب أن يشكل السلب عمقاً لها،أي سلب الواقع ونفيه،وعلى هذا السلب يقيم ماركوز مهمة النظرية النقدية وهو في حقيقتة رأي هيجلي يدل على تأثُر ماركوز به،فمهمتها ــ في نظره ــ تفسير الإنسان وعالمه في إطار كينونته الاجتماعية،بدلاً من تفسيره بموجب مفاهيم فلسفية مطلقة كما كانت الفلسفات المثالية، وغدت المادية وفقاً لهذه النظرية مرتبطة بالنظرية الاجتماعية ارتباطاً قوياً من خلال عنصرين رئيسيين مهمين هما: الاعتناء بتحقيق

السعادة الإنسانية أولاً، والاقتناع بإمكان الوصول إليها وذلك بتغيير الظروف المادية للوجود،أي بممارسة الحرية ثانياً.

لقد ربط ماركوز فكرة الحرية بمفهوم العقل،انطلاقاً من أن العقل هو المقولة الأساسية في الفلسفة النقدية التي تستجلي حقيقة الوجود الإنساني عبر العقل السالب،واعتقد أن الفلسفات القديمة أقرت بعجز الإنسان إزاء عالمه الخارجي فأعطت بذلك فكرة محدودة عن الحرية أدت بالضرورة إلى فكرة منقوصة ومحدودة عن السعادة،فقد كانت تلك الفلسفات خاضعة للنظم البرجوازية مستسلمة للأمر الواقع حتى تقوقعت على ذاتها،وعجزت عن تحقيق سعادة الإنسان وحريته. ويقول ماركوز مدلّلاً على ذلك " عندما حبا الفكر الفلسفي خطواته الأولى كانت المفاهيم المتعالية متحددة بواقعة محددة، وهي وجود العمل الفكري، والعمل اليدوي،كل على حدة في المجتمع القديم،وكان هذان النوعان من العمل مشروطين، بالمجتمع القائم على العبودية، ودولة أفلاطون المثالية تحافظ على العبودية وتهذبها وتنظمها باسم حقيقة أبدية،وما كانت الفلسفة لتولي اهتماماً لأولئك الذين كانوا الضحايا الرئيسيين للواقع الزائف،والذين كانوا بأمس الحاجة إلى هدم هذا الواقع. وبكلمة واحدة،أسقطتهم من حسابها " (5).

والفضل في صبغ الفلسفة بالصبغة النقدية،يعود فيما يرى ماركوز،إلى الفلسفة المثالية الألمانية، ولما كان الوجود المادي والوجود الإنساني مرتبطين بالفكر العقلاني ومعتمدين عليه فإن كل ما يناقض العقل ولا يتسم بسمات العقلانية ينبغي أن يتم تخطيه،وبذلك تغدو الفلسفة نقدية ؛ لأنها تنقد كل ما يتناقض مع العقل ولا يوافقه،إضافة إلى أن المثالية الألمانية هي التي ربطت بين العقل والحرية،ذلك أن ثقة الذات الواعية بمعرفتها ووجودها لا يتأتى إلا إذا نجحت في تنظيم عالمها تنظيماً عقلانياً،ولا يتحقق هذا التنظيم العقلاني إلا في مساحة من الحرية، وإطار من التمرد على الواقع وقيوده،وهذا الإطار أو تلك المساحة هي التي تهيئها الفلسفة، ويرى ماركوز،أنه إذا توصلت الفلسفة إلى الكشف عن العلاقة بين العقل والحرية انتهت مهمتها اعتقاداً منه أن المهمة اللاحقة هي الكشف عن إمكان

تحقيق هذه العقلانية في الواقع، لتُسند هذه المهمة إلى النظرية الاجتماعية النقدية التي تسعى إلى إزاحة كل المعوقات التي تقف عائقاً أمام تحقق العقل في الواقع.

لقد غدت الفلسفة مع النظرية النقدية إحدى الضرورات الاجتماعية التي ينبغي أن تحقق نجاحاً بأي شكل،فهي لم تعد اليوم ملكة العالم،كما كان يُدّعى،بقدر ما أضحت نقداً لهذا العالم ذاته بما فيه من ظواهر وأفكار ومذاهب وثقافات وآراء،وصارت مع ماركوز فلسفة عيانية تقابل الضاهراتية الهوسرلية والوجودية الهايدجرية،وتتماشى مع الماركسية في اتفاق النظر فيها بالعمل،ليس لأن العمل هو معيار الحقيقة كما هو الحال في الإدعاء البراجماتي،بل لأن النظر لا يتحقق إلا من خلال العمل،وأن الحقيقة في شموليتها هي التي تتجسد في وحدة النظري والعملي،فالحقيقة هي النتاج الفلسفي الأسما بوصفه النتاج الذي يتحقق في عيانية الفلسفة التي يعتبرها ماركوز نشاطاً إنسانياً ثورياً يصبو بقوة إلى كشف الحقيقة وتعريتها.

وبهذا المعنى،لا يعدو التفكير الفلسفي أو الفلسفة في ذاتها سوى تفكير واقعي ثوري ناقد للأنماط الحياتية المهيمنة التي يكتنفها الوجود المعاصر،وإذا كان الوجود البشري يحوي في أحشائه الفعل والسلوك،فإن الفلسفة تكون هي ذاتها علماً لهذا السلوك والفعل،لتنتمي بهذا الوجود إلى لحظة تاريخية تنقله من خلالها من" الوجود الزائف إلى الوجود الصحيح خاصة في المجتمع الرأسمالي الذي حدث فيه هذا القلب من الوجود الصحيح إلى الوجود الزائف "[6] فلو نظرنا على مستوى التقدم التقني والإنتاجية الهائلة للنظام الرأسمالي التي رافقت هذا التقدم،قد غيّر وجود الإنسان من الصواب إلى الزيف والخداع،فبدلاً أن يظل هذا التقدم خادماً للإنسان لأنه خُلِق من أجله غدا الإنسان خادماً له ؛ لذلك تبعثرت كل القيم في المجتمع المتقدم، وتحولت إلى أشياء في خدمة الجهاز التقني، وهنا يجيء دور الفلسفة لتحدد الموقف التاريخي للوجود الإنساني، وإمكان العود به إلى الحقيقة،وهو دور جعل فلاسفة النظرية النقدية ينظرون إليها على أنها " طليعة الفكر مهمتها توجيه المجتمع المقهور نحو الحرية، والجماعة المستعبدة نحو

التحرر، والأمة المرتجفة نحو الثقة بالنفس والجهر بالحق"[7]،وهي مهمة نضالية لابد أن تقود في النهاية إلى ثورة نقدية على الأوضاع الكارثية التي تعصف بمجتمعات الرأسمال التقني،وهي المهمة التي أرادها لها هابرماس أيضاً كما سيأتي لاحقاً.

2) أزمة الفلسفة النسقية عند هابرماس وانحدارها:

في بحثه عن الفائدة من الفلسفة تبدأ اهتمامات هابرماس الفلسفية والاجتماعية في التجلي، حيث يسعى بفكره النقدي إلى توظيف التجليات التأملية في بحث واقعي يستمد مصداقيته من طاقات البشر وحيويتهم،إذ صار متعذراً على التفكير الفلسفي أن يسير في منحاه التقليدي ويحتفظ بالأفكار المحضة التي يتخندق حولها وينصت إلى النداءات الداخلية التي تقع داخل الحدود الذاتية له،وبالتالي بات لزاماً عليه إذا ما أراد أن يحافظ على صيرورته وديمومة حيويته أن ينخرط بقوة في نسق اجتماعي نقدي يحيط الواقع بعين ناقدة تتفحصه وتستلهم مبادئه وتصوراته التي ينتظم وفقاً لها. ومن هنا،يعتقد هابرماس أن " الانثروبولوجيا الفلسفية وعلم الاجتماع النقدي في إطار فلسفة التاريخ يسعيان الآن إلى تبني المضامين الإمبيريقية للعلوم الإنسانية "[8].

إن التقدم المتزايد الذي تعيش ضمنه العلوم الاجتماعية وظهور المناهج البنيوية والوظيفية وما فتحته من آفاق جديدة لاستكشاف عوالم الإنسان المختلفة قد جعل صورة الفيلسوف التقليدي الذي يدعي امتلاك الحقيقة دون غيره تتآكل من الداخل، وتتعرى أمام المناهج التي تطرحها العلوم الاجتماعية،ذلك أن فكرة الحقيقة لم تعد معزولة عن سياقها الزماني والمكاني ولم يعد نشدانها في ذاتها ولذاتها،وإنما بسبب التغيرات البنيوية التي طرأت عليها صارت حقيقة مرتبطة بحقائق الوضع الاجتماعي الراهن وإشكالاته المعقدة المتباينة، فبات من الضروري على الفلسفة في سيرورتها الاجتماعية الجديدة أن تبدع آليات جديدة تعبر من خلالها عن وعيها بالأحداث وفهمها الحذر للواقع، ولعل أهم تلك الآليات يكمن في المفاهيم ومنها

مفهوم النقد الذي ينبغي أن تقدم الفلسفة من خلاله منهجيتها لنقد معطيات العلوم المعاصرة نقداً تحليلياً عقلانياً ليغدو في النهاية مفهوم النقد مفهوماً فلسفياً أصيلاً.

لقد حاول هابرماس مجاراة التطورات الجارية في العالم من صعود لمفاهيم وقضايا الديمقراطية والحرية والمساواة والعدالة وحقوق الإنسان وسيادة مشروع الديمقراطية الاجتماعية ؛ لذلك حاول تقديم أساس جديد للفلسفة يسمح باستعادة دورها داخل نطاق المعارف الإنسانية، بعد أن حاولت تيارات عدة إعلان إخراجها من دائرة العلوم الحقيقية بل إعلان موتها وموت قضاياها، وهابرماس " حينما يعيد للفلسفة اعتبارها يعيده لها متجاوزاً أدوارها التقليدية فتصير تفكيراً نقدياً تكتسب به الفلسفة أهميتها حتى في ماضيها وتفقد تلك الأهمية كلما ابتعدت عنه"[9].

كيف ينظر هابرماس إلى الفلسفة في خضم التحولات السياسية والإبستمولوجية المعاصرة ؟ في واقع الحال،لم يفصل فلاسفة النظرية النقدية الأوائل بين الفلسفة ومختلف العلوم السوسيولوجية بوصفها علوماً نقدية ليس من اختصاصها مصالحة الواقع، أو غض الطرف عن نقده، كما تريد النزعات الوضعية، وفي هذا المسار يظهر أن هابرماس لا يخالفهم، فاستراتيجيته الفلسفية تستثمر البعد الفلسفي الباطن في العلوم الاجتماعية، وتدعم النظر الفلسفي النقدي بنتائج تلك العلوم، وتدخل هذه الاستراتيجية ضمن ما يسميه عقلانية نقدية تقود في النهاية إلى عقلانية تحررية.

لقد انشغل هابرماس بالهمّ الفلسفي متسائلاً في مطلع كتابه (الفلسفة الألمانية) عن الفائدة من الفلسفة في زمننا الراهن،وهو السؤال الذي طرحه من قبله آدورنو،وحاول الإجابة عنه،كما يرى هابرماس،قائلاً: أجابنا آدورنو أنه " بعد كل ما عرفناه عن الفلسفة ما يزال ممكناً أن نتحمل مسؤولية الخوض فيها،إلا أنه بات من المستحيل الآن أن تستمر بادعائها الموهوم بأنها تقتحم المطلق،لا بل عليها أن تقلع عن ذلك كي لا تخون منطلقاتها وتتاجر بفكرة الحقيقة بأسعار رخيصة، وهذا التناقض هو الذي يحكم حركتها "[10] ويذهب هابرماس ليتسأل أيضاً: هل تتخذ الروح الفلسفية شكلاً جديداً ومختلفاً يختلف عما كانت عليه في الماضي بعد بطلان

الفلسفات الكبرى في عالمنا المعاصر ؟ لأن ما هو مهماً اليوم، وفقاً له " أن نسأل إذا ما كان الحس الفلسفي قد أخذ مرة أخرى شكلاً مختلفاً،فما سُمي بصورة ارتجاعية فلسفة كبرى بات من الماضي،واليوم يبدو أن الفلاسفة الكبار يواجهون هم أيضاً المصير نفسه " (11).

إن زمن الفلسفات النسقية الكبرى قد ولى في نظر هابرماس، وذلك راجع إلى طبيعة الانقلاب الذي طرأ على التفكير وأساليب التفلسف،وهو الانقلاب الذي يتوجب على الفلسفة تفهمه والتكيُّف معه " لذا فإن محاولة بعث تفكير فلسفي جديد يتطلب تحديداً دقيقاً في ضوء التطورات العلمية أساساً، التي اجتاحت المجتمعات المعاصرة، بأن تكون مهمتها الأساسية تتبع نتائج التطور العلمي الهائل، وتسجيل انتصاراته حتى إن اسمها انتقل من الأحادية التقليدية (الفلسفة) إلى ثنائية لها أكثر دلالة وهي البحث الفلسفي" (12).

يشيد هابرماس بالتفكير الفلسفي في ألمانيا معتبراً أنه يتميز بموقفه الناقد لما يدور في زمانه، وهو موقف يجعله دوماً في تعارض مع منحاه الأكاديمي، ويظهر هنا انحياز هابرماس للفلسفة الألمانية باعتبارها تتميز بموقفها الناقد دون إعارة اهتمام كبير للفلسفات الأخرى، مثل الفلسفة الفرنسية،رغم أنه بنى كثير من أفكاره على نتاجات الفلاسفة الفرنسيين أمثال (ديريدا، ودولوز، وفوكو، وغيرهم *) أو الإنجليزية أو الأمريكية، وهو يتحدث عن الفلسفة الألمانية وفلاسفتها ومواقفهم النقدية كما لو أن الفلسفة توقفت عندها وانتهت. صحيح أن للفلسفة الألمانية باعها طويل في تاريخ الفكر الفلسفي لكن هذا لا يعني أن الفلسفة وفكرها الناقد حكراً على الألمان وحدهم كما يعتقد هابرماس. وفي إطار هذا الواقع الجديد،وأمام التقدم المتحقق في سياق السيرورة التاريخية للفلسفة الألمانية بشكل خاص، يعتقد هابرماس أن على الفلسفة إثبات مقدرتها على معرفة الواقع ومعاينة إشكالاته بعد انهيار الفلسفات النسقية والمذهبية المنتظمة،وبعد استقالة الفلاسفة أنفسهم،وهي المعرفة التي تثبت لنا أنها ما تزال ضرورية،ويرى هابرماس أن على الفلسفة الاندماج شأنها شأن الدين والفن في سيرورة العقلنة التاريخية والعالمية التي سبق

أن وصفها ماكس فيبر من حيث دلالاتها التاريخية، وسبق لهوركهايمر وآدورنو أن فهماها من حيث جدليتها الخاصة.

لقد مثّل موت هيجل وحدوث القطيعة مع التراث الذي كان يجسده كما يرى هابرماس نقطة البداية في إدراك الوعي للتحولات البنيوية التي دخلت على الفكر الفلسفي،ذلك لأنه "بعد هيجل أصبح الدفاع عن الفلسفة التأصيلية مستحيلاً"[13] فالفلسفة قبل هيجل لم تكن هي نفسها بعده، وقد كانت تلك القطيعة موضع اهتمام من ماركوز في كتابه (العقل والثورة) حيث يرى هذا الأخير،في مؤلفه المذكور أن الوصف التقليدي للتأريخ التالي للفلسفة الهيجلية يبدأ بالإشارة إلى أن " المدرسة الهيجلية قد انقسمت بعد وفاته إلى جناح يميني وجناح يساري. فالجناح اليميني * قد تمسك بالاتجاهات المحافظة في فلسفة هيجل ووسعها ولاسيما اتجاهاته المحافظة في المنطق والميتافيزيقا وفلسفتي الحق والدين. أما الجناح اليساري** فقد طور الاتجاهات النقدية عند هيجل بادئاً هذا التطوير بتفسير تاريخي للدين"[14]وقد دخلت هذه الجماعة الأخيرة في صراع اجتماعي سياسي انتهى بها إما إلى الاشتراكية والفوضوية الكاملة،وإما إلى ليبرالية تحمل طابع البرجوازية الصغيرة وبحلول أواسط القرن التاسع عشر كان تأثير الهيجلية قد اختفى تقريباً" ولم تبعث من جديد إلا في العقود الأخيرة من القرن على يد الهيجليين الإنجليز(جرين،وبرادلي،وبوزانكيت) وبعد ذلك اكتسبت قوة دافعة سياسية جديدة في إيطاليا، حيث استخدم تفسير هيجل في الإعداد للفاشية "[15].

والسؤال الذي يطرحه هابرماس: ما هي التغيرات البنيوية التي طرأت بعد وفاة آخر فيلسوف أنتهت معه رحلة البناء النسقي للفلسفة * ولعل كلمة آخر فيلسوف تثير نوعاً من الشكوك حول موضوعية هابرماس؛ لأن هيجل لم يكن آخر المبدعين من الفلاسفة سواء على صعيد الفلسفة الألمانية أو الأوربية،فالفلاسفة من بعده كثر،ولعل هذا يعكس لنا،انحياز هابرماس المضمر للفلسفة الألمانية على غيرها من الفلسفات المناظرة عندما يضع هيجل في نقطة يؤرخ بها لمرحلة جديدة من التفكير الفلسفي، لا يمكن أن نقبل حكماً كهذا؛ لأن ذلك ينزع عن الفلسفة

وتاريخها صفة الترابط الذي يحقق بنيتها،صحيح أن هيجل من الفلاسفة العظام الذين بنوا نسقاً فلسفياً متجانساً في أطرافه،لكن هذا لا يعني أن موته بات حداً فاصلاً يؤرخ به في تاريخ الفلسفة، فثمة فلاسفة من بعده بنوا أنساقاً فلسفية تضاهي إلى حد كبير منظومته الفكرية، وأبدعوا أفكاراً خدمت بدورها الفكر والمجتمع والتاريخ والإنسان، وهابرماس واحد منهم، إضافة إلى أن هذا الأمر ليس جديداً ولم يكن هابرماس سباقاً إلى إظهار قيمة هيجل،فقد سبقه إلى ذلك ماركوز الذي كان أكثر دقة عندما اعتبر أن ثمة تحولاً هاماً حصل بعد هيجل، تمثل في إبراز القيمة الاجتماعية للفلسفة وضرورة تحولها عن سياقها المعتاد إلى سياق نقدي اجتماعي يكون أشد ملامسة للواقع،ويقول ماركوزفي ذلك " كان الانتقال من الفلسفة إلى مجال الدولة والمجتمع جزءاً لا يتجزأ من مذهب هيجل، فأفكاره الأساسية قد تحققت في الشكل التاريخي المحدد الذي اتخذته الدولة والمجتمع وأصبح هذان الأخيران محوراً لاهتمام نظري جديد، وعلى هذا النحو تحولت الفلسفة إلى نظرية اجتماعية" (16) وهو التحول الذي بدأت معه الفلسفة الاجتماعية التي مهد لها هيجل.

كما يتسأل هابرماس عن ماهية التغيرات البنيوية التي تبرر القول بنهاية الفلسفات الكبرى ؟ ويحاول الإجابة عن ذلك،معتبراً أنه على صعيد الوحدة بين الفلسفة والعلم أُلزمت الفلسفة بعد تطور العلوم الفيزيائية بالتخلي عن إدعائها الذي تزعم من خلاله أنها تقوم بدور العلم التأسيسي،فأصبح بعد هيجل الدفاع عن الفلسفة التأصيلية مستحيلاً،الأمر الذي أدى إلى ظهور المذهب الوضعي الذي حصر نظرية المعرفة بالإبستمولوجيا،أي بمعاودة بناء النظرية العلمية بعد التجربة،وفي إطار وحدة الفلسفة والتراث أُجبرت الفلسفة بعد استقلال الفيزياء وانهيار الميتافيزيقا على تشكيل نفسها بوصفها إبستمولوجيا،واستقلت الفلسفة العملية واستغنت عن الأصل الوجودي" الذي كان أرسطو يعتبر توفره أمراً بديهياً بالنسبة للأخلاق والسياسة،إضافة إلى تخليها عن التكثيف النظري الذي كانت فلسفة التاريخ تعتمده بعد أن جعلت من دائرة الشؤون الإنسانية موضوعها المميز " (17).

وهكذا فقدت الفلسفة إمكان إنتاج تصورات عن العالم ذات طابع اجتماعي كوني.

أما فيما يخص علاقة الفلسفة والدين،فيرى هابرماس،أنه بعد تخلي الفلسفة عن فكرة الواحد والمطلق تحولت إلى نقد هذه الفكرة نقداً جذرياً،مما جعلها تتحول إلى عملية تاريخية نقدية،وصارت تشكل مبدأ نقدياً يدمر الأسس الكونية والأطر المتعالية،واستبدلت بإدعائها الميتافيزيقي إرساء الأصول بالتفكير النقدي المقتصر على التاريخ البشري. إضافة إلى أن الفلسفة لم تعُد مقتصرة على النخبة كما كان سائداً منذ أفلاطون،كما يرى هابرماس، وقد شهد القرن التاسع عشر انتشاراً واسعاً للفلسفة وسط الشرائح البرجوازية التي كانت تعتبر نفسها برجوازية مثقفة؛ وكان سبب ذلك الانتشار تطور نظام التعليم الثانوي والجامعي خاصة في ألمانيا،فصارت الفلسفة تشكل دور الخميرة التي تكون الإيديولوجيات البرجوازية واكتسبت الفلسفة فعالية من نوع آخر تمثلت في ما قام به ماركس عندما قادها إلى الالتحاق بالحركة العمالية، ومن هنا بدأ كما يرى هابرماس انهيار الحواجز النخبوية التي جعلت الفلسفة متناقضة مع ذاتها،وهو بالضبط ما قصده ماركس حين قال " لا بد من تخطي الفلسفة لتحقيقها "[18]. وبذلك أسهمت تلك التحولات الجوهرية التي شهدها القرن التاسع عشر في انفصال الفلسفة عن ارتباطاتها التقليدية سواء مع العلم أو التراث والتزاماتها تجاههما،أو الدين أو اقتصارها على النخب وجعلتها تدرك أزمتها المتمثلة في انحسارها ضمن أطر لم تعد تخدم قضايا الإنسان والمجتمع؛لذلك أراد هابرماس أن يفسر لنا الدور،الذي ينبغي أن تلعبه الفلسفة في واقعها الراهن لتبلور ذاتها ضمن سياق نقدي لن تتبرم هي ذاتها من الإفلات منه،لهذا أرادها فلسفة نقدية تدخل في إطار اجتماعي لتشكل في نهاية الأمر نظرية نقدية للمجتمع.

3) الفلسفة بوصفها نظرية نقدية للمجتمع عند هابرماس:

لقد أضحت الفلسفة،في نظر هابرماس مجالاً متميزاً لممارسة النقد بعدما أثبتت القرائن أنها نقدٌ لفلسفة الأصول،وتخل عن إدعائها بتوفير الأسس الأولى،أي

أنها صارت تمثل نقداً للطريقة التقليدية التي اعتمدت لتحديد العلاقة بين النظرية والممارسة،وحددت ذاتها بوصفها الأداة النقدية للنشاط الاجتماعي،ولرفض الزعم الشمولي المطلق الذي يتم التعبير عنه سواء من خلال المعرفة الميتافيزيقية أو التأويل الديني للعالم،وتتجه نحو الاهتمام بالتحرر الذي يدفع نحو المعرفة الحقة في إطار من التفاعل الاجتماعي الذي يكشف عن الهُوية النقدية لها بوصفها تقدم نظرية نقدية تتناول المجتمع،وإذا لم تلتزم بهذه الموجبات فهل تظل لها فائدة ما ؟ الجواب عنده لن يكون لها أي فائدة،فهي " لم تعد مجرد تمرين للتفكير حول ذاتها؛لأنها أصبحت عاجزة عن تأسيس فكر نسقي"[19].ووفقاً لهابرماس،فإن الفلسفة خلال العقود الأخيرة فرضت نفوذاً سياسياً على وعي الجمهور،بالرغم من أن الفلاسفة ظلوا متمسكين بمواقفهم الخاصة،ومرتبطين في تصرفاتهم وأفكارهم بالتقليد الفلسفي،وخاضعين لمتطلبات النسق المرتبط بالفلسفة الكبرى،ولكن في السياق ذاته يظهر أن التفكير الفلسفي قد " سلك اتجاهاً جديداً،وهو الاتجاه الذي حوله إلى نقدٍ واقعي وعياني للعلم "[20].

وقد كان للطريقة التي حددت بها الفلسفة علاقتها مع العلم الحديث أهمية خاصة في ظل تطور العلوم الحديثة،فمنذ القرن السابع عشر كانت الإشكالات المتعلقة بنظرية المعرفة تولّد أهم الدوافع التي أدت إلى تشكل الأنساق الفكرية المختلفة وتفجرها،إلا أنه بعد الانهيار الذي طال الفلسفات الكبرى والذي لم تنجُ منه نظريات المعرفة هذه قد ظهر على الساحة مفهوم جديد حل محل نظرية المعرفة هو(الإبستمولوجيا)وهي تعني عند هابرماس" الطريقة المنهجية التي تخضع من حيث أداؤها للتصور العلموي الذي تكونه العلوم عن نفسها "[21] وتعني العلموية عنده،إيمان العلم بنفسه بحيث تتجذر القناعة بأنه لا يمكن أن ينظر إلى العلم بوصفه شكلاً من أشكال المعرفة الممكنة،بل على العكس،يمكن النظر إلى العلم والمعرفة باعتبارهما الشيء نفسه،وبالتالي يمكن وصف العلموية بأنها تلك المحاولة التي تبرر حصر المعرفة بالعلم، وهو ما تقوم به،وفقاً لهابرماس،تلك

التيارات التي ظلّت في إطار الفلسفة التحليلية المتبعة للتوجهات الأساسية السائدة في حلقة فيينا الفلسفية ذات النزعة الوضعية المتطرفة.

إن الفلسفة منذ الآن وفقاً لهابرماس سوف تمتنع على أن تنظم نفسها بوصفها مجرد مذاهب وفلسفات فردية أو ذاتية،بل ستعمل على القيام بمهمة سياسية حقيقية تكون جاهزة للتصدي للاعقلانية المزدوجة المتمثلة في النزعة الوضعية في فهمها للعلم،وفي ذلك النموذج الإداري الذي يتيح بنزعته التكنوقراطية حدوداً تمنع من تشكيل إدارة مؤهلة يمكنها الانخراط في الدائرة العامة للنقاش العمومي،وهو أمر لم يتحقق،فيما يرى هابرماس،حتى في أكبر الفلسفات النسقية المثالية التي كانت تدعي أن للفلسفة مثل هذه القدرة،لكنه يغيب عنها ما بذلته الفلسفة من جهدٍ مضنٍ منذ ما يقارب من قرن ونصف لتتوصل إلى مرتبة النقد،وبذلك يرى أن"مستقبل التفكير الفلسفي يظل مرهوناً بالممارسة السياسية "(22).

إن الفلسفة في إجراءاتها النقدية عند هابرماس ينبغي أن تدمج العلوم الاجتماعية والأفق السياسي للنقد،ومن هنا يتضح الاهتمام الرئيس لهابرماس بإشكالية المعرفة والمصلحة التي تفترض في سياق الحداثة التقنية ضرباً من" التماهي بين المعرفة والسلطة،بين الفكر ومختلف المصالح التي تعبر عن المجتمع الحديث "(23)، بل في عصر بات فيه العلم وتطبيقاته التقنية ليس فقط قوة منتجة أولى،بل غدا نمطاً جديداً من الأيديولوجيا يضفي الشرعية العقلانية على العنف والهيمنة، وهنا يتموضع دور الفلسفة لتكشف بمنهجها النقدي عن هذا الزيف الأيديولوجي . ونظراً للمستوى المتطور الحالي الذي بلغته العلوم الفيزيائية،ولحالة التخلف التي تميز معرفة العلوم الإنسانية،يرى هابرماس،أنه يتحتم على الفلسفة القيام بمهمة النضال داخل العلوم لتدفع بقوة النقد النظريات الأكثر قوة وصلابة كلما ظهرت لمجابهة النظريات التجزيئية التجريبية والاستقرائية،فالتفكير النقدي الذي يتمفصل في عمق الفلسفة يهاجم في وقت واحد " إطلاقية فلسفة الأصل والنظرية المحضة والفهم العلموي الذي يمكن أن تمتلكه العلوم بذاتها،وكذلك الوعي التكنوقراطي لنظام سياسي منفصل عن تأصلاته

العملية. هذا التفكير النقدي يمثل الدائرة التي تعد فيها وحدة العقل العملي والنظري، فهوالعنصر الوحيد الذي يمكن أن تتشكل داخله اليوم هوية المجتمع وأفراده،بشرط ألا نتراجع إلى المرحلة السالفة للهويات الخصوصية " [24] لذلك فإن المهمة الرئيسة والنبيلة للفلسفة،في نظر هابرماس هي " إقامة تعارض بين قوة التفكير النقدي الراديكالي وكل شكل للموضوعانية،أي في مقاومة كل استقلالية أيديولوجية وهمية،وبالتالي تفيد منها النظريات والمؤسسات إزاء السياقات العملية التي تنبثق منها وتطبق فيها " [25] وكذلك تؤدي الفلسفة في رأيه " مهمة الكشف عن شمولية الفكر التي تهدف إلى المعرفة الموضوعية مثل شمولية المبادئ التي تحكم الممارسة العقلية للحياة غير القابلة للشرعنة فقط بل للتبرير" [26]،ويخلص هابرماس إلى القول" لا أرى كيف يكون بوسعنا ــ دون فلسفة ــ أن نشكل ونضمن هوية ما على أرضية هشة مثل أرضية العقل" [27]،وبالتالي يجب على الفلسفة أن تصبح علماً إنسانياً يتحول به التفكير العقلي الفلسفي إلى نظرية نقدية تعمل جنباً إلى جنب مع العلوم التجريبية أو (علوم إعادة البناء الاجتماعي) كما يصفها هابرماس ومع المشاكل العملية التي تتمثل في ممارسات الحياة اليومية والسلوك والكلام والتعاون شريطة أن تمارس مهامها النقدية الواقعية الجديدة ضمن نطاق واسع من الحرية والعقلانية؛لأن الوصول إلى الحوار والتواصل لا يمكن أن يتم إلا بتجاوز العقبات الإدارية والحواجز البيروقراطية،ومن ثم فإن للفلسفة دور تؤديه يتمظهر عبر التأمل في الكلام والفعل والمعرفة،وهو التأمل الذي يساعدها في تحديد الاشتراطات اللازمة التي تمكّنها من تأسيس نمط مميز من أنماط العقلانية سواء تمكنت المجتمعات من تحقيقه أم تجاوزه والخروج عنه،ومعنى ذلك أنها عندما " تقوم بدورها في التفسير والتقييم أو النقد،فإن في مقدورها أن تساعدنا على فهم وتفسير ونقد التقاليد والمؤسسات التي نتوارثها باعتبارنا أعضاء في مجتمعات معينة،ونعيش في ظروف تاريخية محددة،وفي هذا يختلف هابرماس اختلافاً صريحاً عن النظرة السلبية للتاريخ التي ذهبت إليها مدرسة فرانكفورت في مرحلتها المتأخرة " [28]. فنظريته النقدية

تسعى إلى فتح أفق من الأمل تتحقق بمقتضاه بعض الشروط الموضوعية لإقامة حياة اجتماعية على ركائز عقلانية،ذلك الأمل الذي حاول ماركس تحقيقه إبان أحلك أيام الرأسمالية مستعيناً بالفلسفة بوصفها أداة للتحرير والتغيير.

إن الفلسفة ينبغي أن ترتبط مع النقد،لا على غرار ما اعتقدت الفلسفة الوضعية التي جاء بها (أوجست كونت) فقد فصل كونت النظرية الاجتماعية عن ارتباطها بالفلسفة النقدية (في اتجاهها السلبي) ووضعها في إطار محكم من المذهب الوضعي (في اتجاهه الايجابي) وهابرماس لا يقبل بهذا الفصل الذي يفتح في رأيه الباب واسعاً أمام السيطرة العلمية وهيمنة تطبيقاتها الأيديولوجية ؛لذلك يجب أن يكون للفلسفة دور في منع هذه الهيمنة.

إن الموضوع الأساسي للفلسفة هو العقل بوصفه الأداة المشتركة التي تستعملها أكثر المذاهب والمدارس الفلسفية بهدف التفكير في الموجود،وتفسير مختلف التجارب وأنواعها، ولكن عليها في خضم كثرة التخصصات العلمية وقواعدها التجريبية المستقلة والوعي التأملي الذي يرافق تلك العلوم التجريبية أن تقوم بمراجعة نقدية لأساليب تفكيرها، والتساؤل عن قدراتها، وإمكاناتها التي يمكن بها أن تتجاوز عزلتها وسيطرة العلوم التجريبية على مجالات الحياة الاجتماعية،ومن ثم،فإن الفلسفة هي " حقل فكري يتخذ من العقل وسيلة للتفكير في الأشياء والكلمات والزمن،وفي نفس الوقت،لمحاكمة نتائج هذا التفكير، وذلك بدون إدعاء القدرة على تكوين فكر نسقي وكلي للمرحلة الحاضرة" [29]،وعليه يجب أن تتحول الفلسفة إلى نظام نقدي يؤسس لنظرية عقلانية تكشف العناصر الداخلية لتاريخ العلوم،وتقديم تفسير منهجي لها في سياق التطورات الاجتماعية للتاريخ الواقعي للعلم وضمن إطار العلوم الاجتماعية التي يرى هابرماس أن علم الاجتماع يشكل عمودها الفقري،وبوصفه أكثر العلوم ارتباطاً بإشكالية العقلنة " فهذا العلم بالرغم من أنه تم استبعاده من طرف اهتمامات تخصصية أخرى مثل الاقتصاد والسياسة،فإنه يبقى العلم الأجدر على معالجة المشاكل التي تنجم عن الممارسة السياسية والاقتصادية"[30]،فهو باعتباره علماً يبحث في التحولات التي تؤثر في

عملية البناء الاجتماعي من ناحية،وتؤثر في تدميره من ناحية ثانية،و تؤثر في سياسة الدولة واقتصادياتها من ناحية ثالثة،فإنه يظل في مقدمة العلوم التي تولي اهتماماً كبيراً لمختلف مظاهر الأزمة التي تتولد عبر عمليات العقلنة والتحديث،ومن ثم يكون مركز الفلسفة النقدية بمضامينها الاجتماعية قد تجلى في مواكبة تلك التحولات التي تطرأ على القيم والسلوكيات وكذلك المؤسسات والثقافة والاقتصاد والسياسة،وهنا يتوطد الارتباط بين أسس الفلسفة بطابعها النقدي الاجتماعي وبنية العالم المعاش،ويربط هابرماس بين مفهوم العقلنة وفهم العالم الحديث،أي أن " نظرية العقلنة ونظرية المجتمع مرتبطتان باعتبار أن المفاهيم السوسيولوجية الموجِّهة للفعل والممارسة تكون سنداً للنظرية وتتفاعل معها" (31).

وإضافة إلى الدور النقدي للفلسفة بوصفها تقدم نظرية للمجتمع،يرى هابرماس،أن ثمة دوراً آخر للفلسفة لا يقل أهمية عن دورها النقدي هو أن تكون مؤهلة لتأمين عملية التواصل بين الذوات وتفاهمها،ومؤمِّنة لنظرية الحداثة،بمعنى آخر يرى هابرماس أن الممارسات اليومية والتأويلات المعرفية والتوقعات ذات الطبيعة الأخلاقية وعملية التفاهم بين الذوات للعالم المعاش تفترض تراثاً ثقافياً واسعاً وغنياً ليس بمقدور العلم ولا التقنية أن تقدمها له أو تزودها به،وفي هذا المنحى،يجب أن يكون الدور الأهم للفلسفة بوصفها تلعب دوراً تأويلياً أن تتوجه نحو العالم الواقعي والممكن،وتسهم في تأويل المعرفة والممارسة الأخلاقية،والأفعال الجمالية والتعبيرية.

لكن في الوقت ذاته،لم يضع هابرماس في حسبانه أنه ليس بإمكان المتفاهمين أو المجمعين فهم هذا التراث الثقافي نظراً لاختلاف مستوياتهم،فهو يحدد مضامين التواصل في مجتمع،أو بيئة يقطنها العام والخاص، الجاهل والعالم،المثقف والأمي،الفيلسوف والسياسي وغير ذلك من الأضداد،فكيف يمكن للفلسفة أن توحد لهم الخطاب الذي يتلاءم مع قدراتهم على استيعابه ؟ وكيف يمكن أن تؤمِن لهم تواصلاً لا تعوقه معوقات ؟ صحيح قد نوافق هابرماس في أن تتخذ الفلسفة مكانها في المجتمع ضمن طابعها النقدي الحر،لكن لا يمكننا أن نحذو حذوه في اعتبار

الفلسفة صانعة للتواصل،وفي هذا السياق،يمكننا أن نساير الفيلسوف الفرنسي (جيل دولوز) في بعض أفكاره حول الفلسفة وقضاياها الجوهرية، فالفلسفة في نظر دولوز ليست " تأملاً لا تفكيراً ولا تواصلاً حتى وإن كان لها أن تعتقد تارة أنها هذا وتارة أنها ذاك نظراً لما لكل ميدان من القدرة على توليد أوهامه الذاتية،والتستر وراء ضباب يرسله خصيصاً له "[32] وهو هنا يلمح إلى نقد هابرماس،فيما يخص علاقة الفلسفة بإنجاز مهمة التواصل؛لذلك فهو يرى أن الفلسفة ليس بمقدورها تحقيق التواصل،أو أن تكون نتيجة للتفاعل بين الأناوات في المجال العمومي من أجل صوغ الحقيقة التي تحظى بالاتفاق عليها والإجماع حولها،ويبرر ذلك بأن " الذي يحرِّك الجمهور ويؤثر في الحشود ويصنع الرأي العام ليس العقل والمفهوم،بل الأهواء والعواطف والمصلحة" [33]، ونشاركه الرأي هنا،ذلك أن الانتماء أياً كان نوعه سواءً أكان سياسياً،أو حزبياً،أو طائفياً غالباً ما تحكمه الميول والأهواء والمصالح،ولا يتحكم العقل في توجيهه،وإن تحكم فيه فإنه بالضرورة يكون عقلاً مصلحياً أداتياً،ورغم أن هابرماس نفسه اعتبر أن أي معرفة تتبعها بالضرورة مصلحة معينة؛لأن المعارف مرتبطة بالمصالح البشرية،إلا أنه أغفل هذا الأمر في حديثه عن الفائدة من الفلسفة،إضافة إلى أن عملية التفاهم والتواصل في نظرنا غالباً ما تحكمها الآراء وتحيط بها الشكوك وفي أغلب الأحايين،تنتهي إلى المنازعات والصراعات لا إلى التواصل والاتفاقات؛والسبب في ذلك يعود إلى أن هذا الحوار عادة ما تحكمه إرادة القوة ولا يتولَّد عنه سوى نقاشٍ عقيمٍ ولا ينتج أفكاراً عقلانية، لذلك يكون دور العقل والفلسفة فيه ضعيفاً،إن لم يكن معدوماً؛وللسبب عينه ينفي دولوز " أن تكون الفلسفة وليدة النقاش بين الناس عبر الموائد المستديرة في الساحات العامة؛لأن الفلسفة لها مائدتها التي تخصها " [34] مثلما لها مفكروها،ذلك أن الفكرة الفلسفية لن يفهمها،كما يرى الفيلسوف الوجودي كارل ياسبرز " إلاَّ من يَقْدِرُ على التفلسف. ويعتقد بعض الناس اعتقاداً ساذجاً أن معرفة اللغة التي كُتِبَ بها النص الفلسفي تكفي لفهمه فهماً عقلياً واضحاً ويأخذون هذه المسألة كأنها أمر

بديهي"[35] وإذا كان ذلك صحيحاً، يتساءل ياسبرز: ماذا نفهم نحن حقاً من فلسفة الماضي ؟ ويرى أن البحث في المؤلفات المتوفرة ومعرفة ما تحتويه من أفكار أو معارف طرحها الفيلسوف فيها والإلمام باستدلالاتها الصورية وتحديد تصوراتها ومفاهيمها لا يمكن أن ترقى إلى مستوى الفهم " فالفهم معناه أن نضع أنفسنا في ما نريد فهمه،لنتمكن من إعادة التفكير فيه انطلاقاً من الأصل الذي انبثق عنه تتبع الفكرة العقلية لإدراك الحدس اللا معقول الذي عبَّرت عنه ومشاركة المؤلف فيه..... مثل هذا الفهم لا يتيسر إلاَّ في حدود معينة وبشروط ترجع إلى القارئ نفسه الذي يسعى إلى الفهم ويرتبط بحياته العقلية وموقفه وواقعه" [36] وإذا كان الأمر بهذا القدر من التعقيد،فكيف يروق لهابرماس أن يزج بفئات المجتمع كلها داخل نموذج التواصل،ويدعو الناس إلى تبني الفلسفة دون معرفتهم بها وبمنطقها؟.

وفي المجمل فإن الفلسفة في واقعها الجديد يجب ألا تنصب ذاتها بوصفها قاضياً أعلى خاصة فيما يتعلق العلم والفن والأخلاق؛لأن هذه الميادين الأخيرة أصبحت" حتى نهاية القرن الثامن عشر تتمايز حتى في منظور المؤسسات بوصفها ميادين فاعلية،حيث تعالج بشكل مستقل" [37] وإنما عليها أن تتولى عملية التواصل بين الذوات،وهي عملية لا يمكن أن تتم إلا من خلال التأويل الفلسفي للعلاقات الاجتماعية والممارسات التواصلية اليومية التي تسمح بتوفير مناخ تتفاهم فيه الذوات يكون الحل الوحيد للقضاء على الخصومات المتنوعة التي عرفتها المعرفة الفلسفية " فليست هناك تجربة موضوعية بدون تواصل بين الذوات،كما أنه ليس هناك تواصل بين الذوات بدون تكوين عالم موضوعي"[38] غير أن تصور هابرماس لهذه العلاقة لا يقع إلا ضمن إطار من الفهم النقدي للفلسفة بوصفها تسهم فعلياً في تحرير الذات ووعيها،بل كان ينظر إلى الماركسية والتحليل النفسي باعتبارهما يحتلان موقعاً يؤهلهما لأداء دور نقدي يسند الفعل الفلسفي في توجهه نحو وظيفته التحررية دون الرجوع إلى تأسيس فلسفة الأصول التي يحذر هابرماس من الوقوع فيها مرة أخرى،وهو ما نعثر في معظم كتاباته التي يُظهرُ فيها من ناحية أخرى الدور التحريري للفلسفة، وذلك بإعادة صياغة المشكلة

المتعلقة بتكوين تداخل الذوات عبر عملية التواصل،ومن ثم تعود للفكر الفلسفي فعاليته وحيويته بوصفه فكراً نقدياً يقدم نظرية نقدية للمجتمع،وتتحدد وظيفته باعتباره نمطاً يقود إلى التحرير في إطار نظرية عامة للتداول والتواصل،وللحقيقة والبرهنة أساسها نظرية للمجتمع،تتخذ من النقد أداة وأسلوباً،وذلك من خلال محاكمة التراث الفلسفي الميتافيزيقي والاتجاه الوضعي، وإخضاع الاجتهادات الفلسفية لما بعد الميتافيزيقا للمساءلة؛وذلك كله بغية تأسيس نظرية فلسفية وتقديمها للعقلانية والحداثة،ولتبيين الدور الفلسفي في صياغة معرفة نقدية تقود المجتمع والإنسان نحو التحرر،وتسوقه صوب الخلاص من هيمنة المعرفة التجريبية أو التأملية.

الخاتمة

مختتم القول: إن النظرية النقدية أرادت للفلسفة أن تكون تفكيراً نقدياً لاسيما عند هابرماس تدخل مع العلوم النقدية الأخرى لتكشف عن الشروط العامة لإمكان المعرفة والفعل والفهم،وتعمل لصالح الانعتاق الاجتماعي والتحرر من القيود اللاواعية التي تتعثر بموجبها إمكانات تكوّن التأمل الذاتي للفكر، ولعل تدخلها مع العلوم النقدية الأخرى على العلوم المعبِّرة عن المصالح التقنية والعملية، كما يعتقد هابرماس، ينتج من مقدرتها على تصحيح هذه العلوم، وينظر المجتمع إلى الفلسفة اليوم على أنها لم يعد همها التفكير في إشباع الحاجات المادية والثقافية بقدر ما بات الهم الذي يؤرقها مطروحاً في السؤال التالي: هل تتحقق العدالة في إشباع أبعاد الحياة الإنسانية ؟ ومن هذا المنطلق، توثقت صلة الفلسفة بما هو سياسي إلى القدر الذي باتت معه نظرية المعرفة نظرية اجتماعية ترتبط برمتها بمسألة التحرر، وبالتالي يبدأ دور الفلسفة محورياً فقط،كما يزعم هابرماس، عندما تكشف في المسار الجدلي للتاريخ عن آثارالطغيان الذي شوّه الحوار المجدّ، ودفعه خارج مسالك التواصل الطوعي مراراً وتكراراً، وبالتالي فإنها تدفع العملية التي شرعنت عادة تعطيلها تدفعها إلى الأمام: أي أنها ببساطة،تدفع مسيرة الجنس البشري نحو الرشد.

هوامش البحث:

*) يورغن هابرماس،منظّر اجتماعي ألماني (1929-....) وعضو مدرسة فرانكفورت. انصب اهتمامه حول كيفية قيام مجتمع لا يسيطر عليه والتقنية،والبيروقراطية،بالسياسة والاجتماع،وقد جادل في"النظرية والتطبيق " عام 1963 م،وفي " العلاقة والاهتمام الإنساني 1968م " أن العقل الذي طالما كان سلاحاً للحرية الفكرية والسياسية قد استولى عليه العلم،وهو أداة لتحقيق غايات اجتماعية وسياسية مُسلَّم بها وفي كتابه " نظرية الفعل التواصلي 1981" يصف كيفية تطوير عقلانية تواصلية تتيح المجال أمام الالتزام السياسي العقلاني،وتطالب باسترداد المفقود. راجع:هتشنسون، معجم الأفكار والأعلام،ترجمة: خليل الجيوسي،دار الفارابي،بيروت: 2007، ص530.

1) هربرت ماركوز،العقل والثورة،ترجمة: فؤاد زكريا،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة : 1970، ص301.

*) ماكس هوركهايمر (1895 ــ 1973) مُنظّر اشتراكي ألماني ومدير معهد الأبحاث الاجتماعية في فرانكفورت منذ عام 1930م إلى أن أصبح رئيساً للجامعة عام 1951،بعد عودته من أمريكا التي هاجر إليها نتيجة البطش النازي،جادل بأن تحولاً جذرياً في النظرية الاجتماعية وتطبيقها يشفي الحضارة الحديثة من مرضها،اعتبر أن من واجب النظرية النقدية اكتشاف ووصف أول المعرفة الاجتماعية لتحرير الإنسان،وقد رفض المذهب التجريبي والفلسفة الوضعية،واعتقد أن التكنولوجيا، تشكل تهديداً للثقافة والحضارة، لأن العلوم الفيزيائية التي تستند إليها تتجاهل القيم الإنسانية.

أنظر: هتشنسون،معجم الأفكار والأعلام،المرجع السابق،ص541.

**) تيودور آدورنو (1903 ــ 1969) فيلسوف ألماني،واضع نظريات اجتماعية،وعالم موسيقا،وناقد للثقافة،من أفكاره:أن العقلانية لم تحرر الإنسان من ماضيه الأسطوري،وأن السيطرة على العالم الطبيعي أدت الى التحكم

بالمجتمع الإنساني، وتبين أن حقيقة التقدم كان في الواقع تقدماً بربرياً،والعلم أداة تجريد من الصفات الإنسانية،انتقد الفلاسفة كافة؛لأنهم آمنوا بكيان مطلق غير موجود يفسر كل شيء،وقال إن هذا أمر خطير؛لأنه يقود إلى التفكير الاضطهادي الذي يحوّل الفرد إلى آلة يتم التحكم بها. أنظر: هتشنسون، المرجع نفسه، ص16.

2) ماكس هوركهايمر،ثيودور آدورنو،جدل التنوير،ترجمة:جورج كتورة،دار الكتاب الجديدة، بيروت: 2006، ص294.

3) عمر مهيبل،إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة،منشورات دار الاختلاف،الجزائر:2005، ص301.

*) هربرت ماركوز (1898 ــ 1979) فيلسوف سياسي ألماني، استقر في الولايات المتحدة منذ عام 1934م تحوي نظرياته مزيجاً من الماركسية والفرويدية،وقد أثرت في الفكر الراديكالي في الستينات من القرن العشرين،من مؤلفاته،إنسان البُعد الواحد 1964،وطالب ماركوز بقلب النظام الاجتماعي الحالي باستخدام تسامح النظام ذاته،فلم يكن مؤيداً للعنف الثوري،وهو أحد لاجئي ألمانيا الهتلرية في جامعة كاليفورنيا في سانديغو 1965م.
أنظر: هتشنسون، المرجع نفسه، ص451.

4) هربرت ماركوز، العقل والثورة،مرجع سابق،ص9.

5) هربرت ماركوز، الإنسان ذو البعد الواحد،ترجمة:جورج طرابيشي، ط 4، دار الآداب،بيروت: 2004،ص174 ـ175.

6) حسن حنفي،في الفكر الغربي المعاصر،ط4،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،بيروت: 1990، ص423.

7) المرجع نفسه، ص424.

8) يورغن هابرماس ، الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي، ترجمة: نظير جاهل، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء: 1995،ص20.

9) هشام عمر النور، نظرية هابرماس النقدية،مقال ضمن كتاب فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر الغربي،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت: 2005، ص 144.
10) يورغن هابرماس، الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي، المصدر السابق، ص11.
11) المصدر نفسه، ص12.
12) عمر مهيبل ، إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، مرجع سابق،ص315.
*) ظهرت مواقف هابرماس من هؤلاء الفلاسفة على امتداد صفحات كتابه (القول الفلسفي للحداثة).
13) يورغن هابرماس، الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي،المصدر السابق، ص33.
*) يمثل الجناح اليميني كما يرى ماركوز: ميشيليه وجوشل وجابلر ويوهان أردمان وروزنكرانتس.
**) أما الجناح اليساري فيمثله: شتراوس وأدجار وبرونو باور وفويرباخ وتشيسكوفسكي وغيرهم.
14) هربرت ماركوز، العقل والثورة، مرجع سابق، ص248.
*) أنظر: يورغن هابرماس،الفلسفة الالمانية والتصوف اليهودي،المصدر السابق، من ص30 إلى ص33.
15) هربرت ماركوز، العقل والثورة، المرجع نفسه، ص249.
16) المرجع نفسه، ص248.
17) يورغن هابرماس، الفلسفة الالمانية والتصوف اليهودي، المصدر نفسه، ص34.
18) المصدر نفسه، ص38.

19) محمد نور الدين أفاية، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة،دار أفريقيا الشرق،الدار البيضاء: 1991. ص53.
20) يورغن هابرماس، الفلسفة الالمانية والتصوف اليهودي، المصدر السابق، ص40.
21) المصدر نفسه، ص40.
22) المصدر نفسه، ص45.
23) محمد نور الدين أفاية ، الحداثة والتواصل، مرجع سابق، ص54.
24) يورغن هابرماس، بعد ماركس ترجمة: محمد ميلاد،دار الحوار، سوريا: 2002،ص229.
25) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
26) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
27) المصدر نفسه، ص229.
28) عطيات أبو السعود،تطور التفكير النقدي من كانط إلى هابرماس، مقال ضمن كتاب: فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي،مرجع سابق،ص61.
29) محمد يحي، إشكالية الحداثة وما بعد الحداثة في الفلسفة،منشورات جامعة عين شمس، القاهرة: ب ت ن، ص239.
30) المرجع نفسه، ص241.
31) المرجع نفسه، ص242.
32) جيل دولوز، فليكس غتّاري، ما هي الفلسفة، ترجمة: مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت: 1997، ص31.
33) زهير الخويلدي ، معانٍ فلسفية، دار الفرقد،دمشق: 2009، ص190.
34) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
35) كارل ياسبرز، تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية، ترجمة: عبد الغفار مكاوي، دار التنوير، بيروت: 2007، ص80.

36) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
37) يـورغن هابرمـاس،القول الفلسـفي للحداثـة ترجمـة: فاطمـة الجيوشـي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق: ص33.

مصادر البحث ومراجعه:

أولاً المصادر:

1) هابرماس، يورغن، الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي، ترجمة: نظير جاهل،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء: 1995.
2) هابرماس، بعد ماركس، ترجمة: محمد ميلاد،دار الحوار،اللاذقية،سوريا،2002.
3) هابرماس،القول الفلسفي للحداثة ترجمة:فاطمة الجيوشي، منشورات وزارة الثقافة،دمشق،1995.

ثانياً: المراجع:

1) أبو السعود، عطيات، تطور العقل النقدي من كانط إلى هابرماس،مقال ضمن كتاب: فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2005.
2) أفاية،محمد نور الدين، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة (نموذج هابرماس)،دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1991.
3) حنفي،حسن،في الفكر الغربي المعاصر،المؤسسة الجامعية للدراسات،بيروت،الطبعة الرابعة 1990.
4) الخويلدي، زهير، معانٍ فلسفية، دار الفرقد،دمشق،2009.
5) دولوز،جيل،غتاري، فليكس، ما هي الفلسفة،ترجمة:مطاع صفدي،مركز الإنماء القومي، بيروت، 1997.
6) عمر النور،هشام، نظرية هابرماس النقدية،مقال ضمن كتاب فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر الغربي،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2005.
7) ماركوز،هربرت،العقل والثورة،ترجمة:فؤاد زكريا،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1970.
8) ماركوز،هربرت، الإنسان ذو البعد الواحد،ترجمة:جورج طرابيشي،دار الآداب،بيروت، الطبعة الرابعة،2004.

9) مهيبل،عمر،إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة،منشورات دار الاختلاف،الجزائر،2005.
10) هتشنسون،معجم الأفكار والأعلام،ترجمة: خليل الجيوسي،دار الفارابي،بيروت 2007.
11) هوركهايمر،آدورنو،جدل التنوير،ترجمة:جورج كتورة،دار الكتاب الجديدة،بيروت،2006.
12) ياسبرز، كارل، تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية،ترجمة: عبد الغفار مكاوي، دار التنوير، بيروت 2007.
13) يحي، محمد، إشكالية الحداثة وما بعد الحداثة في الفلسفة، منشورات جامعة عين شمس، القاهرة، بدون تاريخ نشر.

درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث. بمدينة الزاوية.

د. عبدالكريم محمد القنوني
قسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

مقدمة الدراسة:-

يتطلب وضع، وتحديد الخطط، والبرامج المناسبة لتطوير العملية التعليمية والتربوية، وتحسينها تضافر جهود جميع العاملين الذين لهم علاقة بالعملية التربوية بحيث يسهم كل فرد منهم بكفاءته، وخبرته من موقعه، ودوره الذي يربطه بجماعة العمل وذلك للإيفاء بمتطلبات العصر، وإحداث التغيير الذي ينتقل بالمجتمع من مرحلة التخلف إلى ما نطمح إليه من القدرة على التطور، والابتكار، ولاسيما العملية التعليمية التي تواجه الكثير من القضايا، والتحديات المستمرة، وفي مقدمتها التزايد السكاني، وحاجاتهم، ومطالبهم، والتطور العلمي، والتكنولوجي المستمر.

وعملية التطوير، والتجديد في التربية ليست صعبة إذا ما توافرت الأساليب والمهارات المناسبة، والقيادات المؤمنة، والواعية، والقادرة على الفهم، والإدراك والعطاء، والمدركة للخصائص الإنسانية التي ترتكز عليها العملية التربوية، وهى المرونة في الطبيعة الإنسانية حيث لدى الإنسان الاستعداد للتعامل، والتشكل وفقاً لما تمليه الظروف المختلفة التي يتقلب فيها، ولديه القابلية للتفاعل مع ظاهرة التغيير والتطوير، والتجديد، والتجاوب مع متطلباتها.

والإشراف التربوي في التعليم يعني القيادة الفنية لعمل جماعي لغرض تحقيق أهداف معينة، وضعها النظام التربوي أمامه متمثلة في عائد من المتعلمين وفقاً لمواصفات أكاديمية، وفنية، واجتماعية.

وهناك من يركز على الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي في تهيئة الظروف الفنية، والمهنية التي تدفع بعملية التعليم إلى إتاحة الفرص لكل متعلم للاستفادة من مدرسته، وذلك لاعتبار الإشراف التربوي خدمة فنية تعاونية تدرس الظروف التي تؤثر في عملية التعليم، وتعمل على تحسين هذه الظروف بالأسلوب الذي يضمن لكل متعلم بأن يستمر في نموه وفقاً للأهداف التي حددتها التربية

ولما كان الإشراف التربوي يمثل عنصراً قيادياً هاماً من عناصر العملية التربوية الحديثة، فإن الآمل في تطوير العملية التعليمية، وإصلاحها معقود بدرجة كبيرة على الإشراف التربوي، ومفاهيمه، وأدواته، وأساليبه.

أهمية الدارسة:-

تبدوا أهمية الدراسة من أهمية الدور الريادي الذي يقوم به المشرف التربوي للمساهمة في النهوض والرفع من مستوى العملية التعليمية من خلال تنمية وتطوير المعلمين إذ يعتبر المعلمون من أهم المدخلات الأساسية للعملية التعليمية ،و كذلك من واقع الإشراف التربوي الذي أصبح ركناً هاماً من أركان المنظومة التربوية ، و يقع على عاتقه تنفيذ السياسة التعليمية في أي مجتمع ، وتوجيه الإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم التي يسعى المجتمع إليها.

وتتمثل أهمية الدراسة أيضا في الوجه الذي أصبح عليه الإشراف التربوي فقد تطور مفهومه وطرائقه مطالبه وأساليبه، فبعد أن كان المفتش التربوي يهتم بشكل مباشر بمراقبة المعلمين وتصيد أخطائهم، والنزعة نحو انتقادهم ومحاسبتهم وإلقاء الأوامر والتعليمات التي لا تنتهي عليهم ، والتعامل معهم على اعتبار إنهم أدوات، تغيرت هذه الصورة لاحقا ليصبح المعلم شريكاً في العملية التعليمية وأصبح عمل المشرف التربوي يتطلب معايير مهنية، وكفاءة تربوية، ومهارة إشرافية وإنسانية و هذه التطورات جعلت عملية الإشراف التربوي سبيلا لتقدم العملية التعليمية.

وتبدوا أهمية الدراسة كون العملية التعليمية والتربوية مجموعة من الجهود الإنسانية التي تلتقي وتتقاطع في اتجاهاتها ورغباتها، وميولها،و تقبلها للحاضر ورؤيتها للمستقبل والإشراف لغة يعني العلو والارتفاع,والسمو كما ورد في القاموس المحيط ، وأشرف على الشيء اطلع عليه، وتولاه وتعهده."

وهذا بدوره يعني ضرورة ووجوب توافر المهارات الإشرافية بما يمكن المشرف التربوي من تعهد تلك الجهود وتنظيمها وتنسيقها لتطوير العملية التربوية بكل عناصرها ومكوناتها.

وتتمثل أهمية الدراسة في الجهود المبذولة للعملية الإشرافية في تفعيل جوانب العمل التربوي والتعليمي. كذلك تتمثل أهميتها كون العملية التعليمية عنصراً هاماً من عناصر التغيير، والتطوير الاجتماعي بما يناسب أهداف التربية الحديثة ومتطلبات المجتمع للحاضر، وتوقعات المستقبل الذي نطمح إليه. كذلك تتبلور

أهميتها في ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم وذلك يفرض تحديات ومطالب من شأنها أن تسهم في تطوير العملية التعليمية، وتحديد المجالات التي يحتاج المعلمين والمتعلمين إلى العون فيها أكثر من غيرها.

مشكلة الدراسة:-

لمَّا كان للإشراف التربوي دوره المهم في إصلاح النظام التعليمي، وفي توجيه العملية التعليمية بهدف تحقيق طموحات المجتمع، وإعداد أجيال على درجة من الكفاءة.

وفي ضوء التطور العالمي للنظام التعليمي والتربوي بصفة عامة، وللإشراف التربوي بصفة خاصة، وفي ضوء أهداف المجتمع العربي الليبي الحالية والمستقبلية، فان الضرورة تقتضي أن يكون (المشرفون التربويون) على درجةٍ عاليةٍ من المهارةٍ، والمعرفةٍ، والدرايةٍ، والخبرةٍ، والإطلاع.

وهذا يقتضي بالضرورة حسن اختيار القيادات، والاهتمام بإعدادها، وتنميتها وصقلها على مختلف المستويات، وهذا يتطلب توفير الإمكانيات المادية، والمقومات البشرية، والبرامج التربوية، والظروف الملائمة التي تجعل من تحقيق أهداف النظام التعليمي و المجتمع أمرا ممكناً.

إن بعض المعلمين ما زال يتوجس خيفة من الإشراف التربوي ومن زيارة المشرف، وهم يشعرون إن أبرز سمات الإشراف التربوي هو تصيد الأخطاء....

وإن وعي المشرفين التربويين بدورهم الإشرافي وفق المفهوم الحديث للإشراف التربوي سوف يساعدهم في تفعيل دورهم وتقبل المعلمين لهم ،لاسيما إذا توافر المشرف التربوي على المهارات الإشرافية الضرورية.

ولتحسين مردود التعليم، وزيادة إنتاجيته تبدو الحاجة ماسة إلى إجراء الدراسات والبحوث لمعرفة جوانب القصور، والعوامل المؤثرة في العملية التعليمية، وتحديد الوسائل الكفيلة بمواجهتها، والحرص على تأمين تلك الوسائل. ويبدو من الضروري التعرف على المهارات الإشرافية، والممارسات، والأدوار التربوية، والقيادية للمشرف التربوي من خلال الواقع الفعلي لها بالمدارس الثانوية

وهذا ما حفّز الباحث للقيام بدراسته هذه، ويدفعه للبحث في جوانب المشكلة وكذلك الاستفادة من نتائج الدراسات التربوية ، وتطبيقاتها في مجال الإشراف التربوي، وتطبيق أساليب، ومعايير الإشراف التربوي الحديث التي يعتبر الإنسان نقطة اهتمامها، ومصدر تطورها، وتحسين عملياتها.

أهداف الدراسة:-

تأمل الدراسة تحقيق الأهداف التالية:-

1- تحديد درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث.

2- التعرف على أهم المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث.

أسئلة الدراسة:-

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية.

1- ما درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث ؟

2- ما أهم تلك المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث ؟

3- ما أهم السبل لتفعيل تلك المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث ؟

حدود الدراسة:-

تحددت الدراسة بالحدود التالية:-

1- الحد الزماني:- تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي. **2014،2013م**.

2- الحد المكاني:- تم تطبيق هذه الدراسة على المشرفين التربويين بالمرحلة الثانوية في مدينة الزاوية.

3-الحد الموضوعي : تحدد موضوع الدراسة في الأتي: ما درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث ؟

مصطلحات الدراسة:-

- المهارات:-

هي القدرة على أداء عمل أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب أو طرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات[1]

وتعرف(مرتجي) المهارات بأنها: مستوى الإتقان الذي يمتلكه المشرف وقدرته على استخدام مهاراته بصوره فعالة لتحقيق الأهداف بشكل تتمثل فيه الدقة والمعرفة والدراية في الأداء بأقل الجهد والتكاليف.[2]

- المشرف التربوي.

- المشرف لغة :أشرف الشيء بمعنى علا وارتفع، وأشرف على الشيء بمعنى:-

أ - أطلع عليه من فوق.

ب - تولاه وتعهده. ج - قاربه ،المعجم الوسيط[3]

-المشرف التربوي:- هو"شخص متخصص ميولا ووظيفة للقيام بمهام الإشراف وملاحظة وتقويم الواقع المدرسي، وتحديد مواطن قوته ومواطن ضعفه البشرية والسلوكية ،والمهنية، والنفسية والمادية، تمهيداً لنقله بالتوجيه والتطوير إلى مستوى أكثر صلاحية وجدوى" [4]

كذلك:- هو الفرد الذي يملك القدرة على إحداث تغييرات في العملية التعليمية في المدرسة عن طريق ممارسته للسلطة المخولة له[5]

ويعرف أيضاً:- بأنه الفرد المسئول عن تطوير العملية التربوية ككل من خلال تحسين أداء المعلم وتعريفه بالوسائل والأساليب والطرائق الفعالة. [6]

ويعرف كذلك:- بالشخص المؤهل أكاديمياً وإدارياً مع خبرة طويلة في مجال التربية والتعليم تمكنه من تولى مهمة الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه في أي مرحلة من مراحل التعليم[7].

- الإشراف التربوي الحديث:-

- يشير فيفر و دنلاب إلى إن الإشراف التربوي الحديث هو عملية ذات غرض رئيس ، وذات وجوه متعددة تتناول السلوك وهو تحسين التدريس ، وتتم بين الأشخاص في الميدان التعليمي، والمنهاج التربوي، وبيئات التعلم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات واستغلال جهود المعلم. [8]

- وهناك من يرى إن الإشراف التربوي الحديث" عملية قيادية تعاونية تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم[9].

- ويعرف، حمدان - الإشراف التربوي الحديث على أنه " الرؤية الحادة النافذة للسلوك أو الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك. [10]

إن المفهوم الشامل، والدقيق للإشراف التربوي الحديث ينظر إليه على أنه عملية تعاونية مستمرة تضم، جميع العاملين المؤهَّلين، بغرض تطوير أسلوب التعليم داخل

الصفوف، إضافة إلى ذلك يتضمن الإشراف الأنشطة المتعلقة بفهم الطلاب واستثارة التقدم المهني عند المعلين، وتحديد الأهداف التربوية، وتقييم التعليم داخل الصفوف وخارجها[11].

ويرى الزايدي : الإشراف التربوي الحديث بأنه عملية تبادل الخبرات بين العاملين في العملية التعليمية،ويتم هذه العملية في إطار علاقات ديمقراطية إنسانية راقية تهدف إلى تطوير العملية التعليمية، لأن تحسينها يعود بشكل ايجابي بالدرجة الأولى على الطرفين اللذين هما الهدفان الأساسيان من العملية التعليمية وعلى العمل التربوي التعليمي في المدرسة بشكل متكامل"[12]

أولا/ الجانب النظري

مفهوم الإشراف التربوي:-

التعريف عبارة عن: عملية رسم، أو تحديد الخطوط الخارجية أو الخصائص لأي مدرك عقلي، أو مفهوم من المفاهيم وتحديد اللفظ مسألة في غاية الأهمية حيث يمكّن ذوى الشأن من الوقوف على أرضية مشتركة للعمل في وحدة فكرية تعمل على حل المشكلات بطريقة أفضل.[13]

و من المناسب في بداية توضيح مفهوم الإشراف، البدء بعرض ما قدمه بعض المفكرين والكتاب في تعريفهم لمفاهيم، ومقاصد الإشراف التربوي. والإشراف التربوي في التعليم يعني القيادة الفنية لعمل جماعي لغرض تحقيق أهداف معينة وضعها النظام التربوي أمامه متمثلة في عائد من المتعلمين وفقاً لمواصفات أكاديمية، وفنية، واجتماعية.

وهناك من يركز على الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي في تهيئة الظروف الفنية، والمهنية التي تدفع بعملية التعليم إلى إتاحة الفرص لكل متعلم للاستفادة من مدرسته، وذلك لاعتبار الإشراف التربوي خدمة فنية تعاونية تدرس الظروف التي تؤثر في عملية التعليم، وتعمل على تحسين هذه الظروف بالأسلوب الذي يضمن لكل متعلم بأن يستمر في نموه وفقاً للأهداف التي حددتها التربية. [14] وذهب آخرون في توضيح مفهوم الإشراف التربوي من خلال وظيفته الأساسية وهي: تحسين الموقف التعليمي من أجل الطلاب، أي أنه خدمة تقوم على أساس معاونة المعلم حتى يستطيع أداء عمله بطريقة أفضل[15]

في حين يرى آخرون بأن مفهوم الإشراف التربوي ينبثق من خلال مهامه وأسسه، وأهدافه بمعنى أنه يقوم لسبب واحد هو تحسين التعليم، وإن الإشراف

التربوي خدمةٌ فنية تقوم على أسس من التخطيط السليم، وتهدف إلى تحسين عمليتي التعليم، والتعلم.[16]

إن ديمقراطية التعليم، والتغير، والنمو في مفهوم التربية، ودور المدرسة في المجتمع الحديث قد أدى إلى ظهور متطلبات، وتحديات جديدة أمام المربين، وأصبح دور المعلمون وفقاً لذلك بالغ الصعوبة، والتعقيد، وأصبح من الصعب وضع حدود نهائية لهذا الدور، ويؤكد المختصون أن مستقبل التعليم مرهون بالارتقاء بمستوى المعلم، والنهوض بمهنة التعليم، كما أن مهنة التعليم هي المسئولة عن إرساء التجديد، والتغيير، والتطوير في المجتمع، وإليها تسند مهمة النهوض بكافة المهن الأخرى [17]

ومن هنا ينظر للإشراف التربوي على أنه المجهود الذي يبذل لإثارة اهتمام المعلمون، وتنسيق، وتوجيه نموهم المستمر كأفراد، وجماعات حتى يمكّنهم فهم وظيفة التعليم، وأداء أعمالهم بطريقة أكثر فاعلية؛ وتوجيه نمو الطلاب من أجل المشاركة الفعَّالة في المجتمع الديمقراطي الحديث.

إن الإشراف يعمل على تنمية برنامج تعليمي يتفق مع حاجات الشباب، وتوفير الأدوات، والوسائل التي تمكنهم من التعلم بطريقة أكثر سهولة، وجدوى، أي أن الإشراف يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم، والتعلم ،وبطبيعة الحال فإن التغَّلب على المشكلات، وتحقيق المتطلبات، وتجاوز التحديات، وزيادة فاعلية التعليم، ورفع الكفاءة، وتحقيق تربية تسعى إلى التنمية الكاملة للمتعلمين من خلال تحسين، وتطوير الموقف التعليمي، يتوقَّف إلى درجة كبيرة على مستويات الأفراد العاملين به، وعلى مستوى أدائهم، وشعورهم بمسئولياتهم، ومفهومهم لعناصر، وآليات التطوير، والعمل بها، فقد وجد المربون ضالتهم في الإشراف التربوي، واعتبروه مفتاحاً لتطوير العملية التربوية[18].

وكان لتطور التربية، وتغير وظيفة المدرسة، وتطور مفهوم التعليم تأثيراً غير عادي على الإشراف التربوي، فقد ازدادت مسؤولياته في مواجهة صعوبات تكيف المعلمين مع الدور المطلوب منهم تجاه الخدمات التربوية المتزايدة والمتطورة.

ويفهم من ذلك أن الإشراف التربوي عملية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي وتهدف إلى خدمة، ومساعدة جميع العاملين في مجال التربية لتطوير قدراتهم، ورفع مستواهم المهني، والفني بما يحقق للعملية التربوية أهدافها[19].

وأن تشرف هو أن تنسَّق، وتحرَّك وتوجَّه نمو المعلمين في اتجاه يستطيعون معه أن يحركوا نمو الطلاب، وأن يوجهوه إلى أفضل مستوى فعال في المجتمع بهدف النهوض بعمليتي التعليم، والتعلم [20]وكذلك العناية بعناصر الموقف التعليمي من مناهج، ووسائل، وأساليب، وبيئة، ومعلّم، وطالب، ودراسة للعوامل المؤثرة من أجل تحقيق أفضل الأهداف، وبهذا لم يعد الإشراف التربوي عملية تقييم من خارج الموقف التعليمي، بل عملية قيادة، وتحسين، وتطوير للعملية التعليمية من الداخل أي بالمشاركة في تحليل المشكلات التربوية، وإيجاد الحلول لها.

أهم المهارات الإشرافية للمشرف التربوي.

يأمل الكثيرون من الإشراف التربوي أن يساهم بدرجة كبيرة في تجويد وتطوير المنظومة التعليمية بكامل عناصرها، ويقع على عاتق المشرف التربوي كقائد تربوي الدور الأكبر في ذلك، وحتى يستطيع المشرف التربوي أن ينهض بأعبائه ومهامه ويؤدي أدواره بإتقان ويجيد التعامل مع عناصر ومكونات العملية التعليمية فإن عددا من المهارات يجب أن يكتسبها ويتمتع بها المشرف التربوي ويحدد: حمدان، ثلاثة أنواع من الكفايات يجب توافرها في المشرف التربوي هي:-

أ -المهارات الشخصية : ومنها القدرة على الضبط والاتصال مع الآخرين وتطوير وتحسين أساليب التفاعل بين المعلمين.

ب – المهارات العامة :وتعني القدرة على توفير بيئة تربوية خالية من التهديد والخوف، والقدرة

على توجيه مهمات تربوية مختلفة، والقدرة على توفير المواد والوسائل والتسهيلات ،والقدرة على اتخاذ القرار المناسب.

ت – المهارات العلمية :- مثل تنظيم الأفراد وإدارتهم ومساعدتهم في أعمال تطويرهم الوظيفي وتشجيع وتطوير العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتطوير مهارات أفراد المجتمع المدرسي وتحسين وتطوير أساليب التدريس حمدان،[21].

ويصنف، المساد :مهارات المشرف الناجح إلى ثلاثة أنواع وهي:-

- المهارات الفنية : وهي القدرة على استخدام الأساليب والطرق لأداء معين بكفاية عالية مثل كتابة خطة الدرس، صياغة الأهداف، وتقويم العمل، وتحليل التفاعل اللفظي الدائر بين المعلم والطالب، وبين المشرف والمعلم واستخدام تكنولوجيا التعليم

بشكل فاعل والتحضير للاجتماعات وقيادتها وتعبئة التقرير السري، وتدريس حصة نموذجية.

- **المهارات الإنسانية :** وتعني قدرة المشرف التربوي على العمل مع أطراف العملية التربوية، وتتطلب فهم الذات الإنسانية وتقبلها، وحسن الإصغاء والتفهم وتهيئة الأجواء الودية وإيجاد الاتصال الفعال وإيجاد الحوافز وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل.

- **المهارات التصورية :-** وهي القدرة على تصور مكونات الهيكل المؤسساتي التعليمي ككل متكامل وهي المدرسة و مديري التربية والتعليم والوزارة ، وهذا يتضمن تصور التداخل بين أجزاء المدرسة كنظام مؤسسي ، والبرنامج التعليمي كنظام تدريس ، والمؤسسة الإنسانية كنظام إنساني وهذه كلها متفاعلة [22]

ويرى عبد اللطيف، بخصوص المهارات الإشرافية الواجب توافرها في المشرف التربوي ما يلي:-

مهارات التخطيط :- وهي من المهارات الأساسية للمشرف التربوي، ولذلك فعليه إتقان مضامين عملية التخطيط التربوي ومهاراتها بشكل يساعده على إعداد خطط عمل تمكنه من بلوغ الأهداف التي ينشدها على أفضل صورة، ووفق المعايير المحددة، لاسيما وأن الإشراف التربوي في الوقت الحاضر يركز على إعداد الخطط الموجهة نحو تحقيق الأداء والإنجاز أكثر من إعداد خطط براقة في تنظيمها وشكلها.[23]

ثانيا/ الجانب الميداني

مجتمع الدراسة .

يقصد بالمجتمع الأفراد أو (الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص يمكن ملاحظاتها، ولمَّا كان من أهداف الدراسة التعرّف على درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث. بمدينة(الزاوية) وحرصاً، ورغبةً في الحصول على معلومات وبيانات سليمة، ودقيقة لا يتسرَّب إليها الشك، فقد تم الاتصال بمكتب الإشراف التربوي بمدينة الزاوية لمعرفة العدد الإجمالي للسادة المشرفين التربويين ، والذين يمثلون الجزء الرئيس من جمهور الدراسة، وقد أعتمد الباحث في ذلك على مدير المكتب ، ومن خلال السجلات، والإحصائيات

الرسمية ، وكان مجموع المشرفين المستهدفين بالدراسة (183) مشرفاً تربوياً ومشرفة.

عيّنة الدراسة :-

يعدُّ اشتقاق العيّنة بطريقة ممثلة للمجتمع الأصلي خطوة أساسية في جمع المعلومات، والبيانات الضرورية للوصول إلى نتائج دقيقة حول موضوع الدراسة ويتم اختيار العيّنة وفقا لطرق معيّنة، وشروط مضبوطة حتى تكون العيّنة ممثلة لجميع خصائص المجتمع الأصلي التي تم اختيارها منه، وهذا يتطلّب تحديد المجتمع بدقة .

ويرى بعض أهل الاختصاص في القياس، والتقويم بأن اختيار عيّنة الدراسة التي تتم وفق أسس، ومعايير، وقواعد علمية يمكن من خلالها الحصول على نتائج يعتمد عليها، ويوثق بها، وفي هذا الصدد يوصي بعض المربين بأنه في المجتمعات الصغيرة الحجم نسبيا يجب ألا يقل عدد أفراد العيّنة في تلك المجتمعات على (20%) من مجتمع الدراسة [24]

ولتحديد عيّنة ذات حجم مناسب، وكافٍ لتمثيل المجتمع تمثيلاً جيداً تم اختيار (70) مشرفا ومشرفة أي ما نسبته (38%) من مجموع المشرفين التربويين.

منهج الدراسة :-

تسعى الدراسة لمعرفة درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث. بمدينة الزاوية.

وهذا يتطّلب استخدام منهج مناسب يحقق الهدف عليه تم استخدام المنهج المسحي الوصفي الذي يعد أنسب المناهج لها، حيث يهتم بتحليل العمل، ومن خلاله يتم وصف ما هو قائم في ضوء الأسس، والاتجاهات العلمية الحديثة.

و يعد المنهج الوصفي ملائما لموضوع وأهداف الدراسة، حيث " يتناول دراسة الأحداث والظواهر والممارسات القائمة الموجودة المتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها،والدراسة الوصفية لا تقتصر على جمع المعلومات والبيانات لما هو قائم، ولا تقوم بوصف للأحوال الحاضرة، ولكنها تشير إلى ما هو أبعد من ذلك حيث تقدم تحليلاً، وتفسيراً لتلك البيانات، وتقارنها ببعض المستويات،واستخلاص النتائج، وتقديم التوصيات [24]

و إيماناً بضرورة الحصول على بيانات، ومعلومات حول ، درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث.

بمدينة الزاوية... و مدى ما تسهم به تلك البيانات في النهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أهداف التربية من أجل ذلك استقر الرأي على استخدام قائمة (المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث)
وتم استخلاص تلك الفقرات والعبارات المتعلقة بالمهارات الإشرافية من خلال بعض الأدبيات التربوية التي تناولت جوانب مختلفة ومتنوعة لعملية الإشراف التربوي...

أداة الدراسة

تم توزيع أداة الدراسة على السادة المشرفين التربويين وتحديدا في شهر أكتوبر(2013م) و قد عبر أثنين من المشرفين رغبتهم واستعدادهم التام(مشكورين على ذلك) في مساعدة الباحث وذلك بقيامهم بتوزيع أداة الدراسة(الاستبيان) على زملائهم المشرفون التربويون، و إتاحة فرصة زمنية مناسبة لهم للاطلاع على فقراته والإجابة عليه بكل أمانة وراحة وموضوعية، ومن خلال الاطلاع على استمارات الاستبيان بعد استرجاعه تم استبعاد (8) استمارات لم تراعى فيها الأسس العلمية في الإجابة على الفقرات وفق المطلوب منهم، وبذلك يكون إجمالي الاستمارات التي يمكن الاعتماد على البيانات والمعلومات الواردة فيا هي(62) استمارة.

ومن خلال التحليل الإحصائي للبيانات أمكن التوصل إلى النتائج الآتية:-

جدول (1) يوضح تكرارات ونسب إجابات عينة الدراسة على فقرات توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين.

ر.م	الفقرة	بدائل الإجابة			المجموع
		بصورة دائمة	بصورة قليلة	لا يوجد	
1	الاهتمام بالمعلم وحاجاته المهنية، وتحسين ممارساته وأساليبه التربوية.	19ت 30.6%	20ت 32.3%	23ت 37.1%	62ت 100.0
2	تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها في جوانبها المختلفة.	13ت 21.0%	29ت 46.8%	20ت 32.3%	62ت 100.0
3	احترام القدرات الخاصة بشخصية المعلم.	19ت 30.6%	19ت 30.6%	24ت 38.7%	62 100.0
4	التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والإشرافية.	11ت 17.7%	18ت 29.0%	33ت 53.2%	62 100.0
5	تدريب العاملين في الميدان التربوي على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.	62ت 100.0%	29ت 46.8%	29ت 46.8%	62 100.0
6	العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية بصورة ميدانية.	20ت 32.3%	22ت 35.5%	20ت 32.3%	62 100.0
7	تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم بصورة ميدانية.	23ت	25ت	14ت	62

		%36.1	%40.3	%22.6	100.0
8	العمل مع إدارة المدرسة على تنسيق البرامج لتحسين العملية التربوية.	18ت %29.0	27ت %43.5	17ت %27.4	62 100.0
9	تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، وماليا، و استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.	14ت %22.6	28ت %45.2	20ت %32.3	62 100.0
10	المساعدة في توضيح الفرق بين الغاية والوسيلة وبين الهدف والنشاط.	17ت %27.4	25ت %40.3	20ت %32.3	62 100.0
11	مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة والمجتمع بصفة عامة وأهداف المناهج التي يدرسونها.	22ت %35.5	24ت %38.7	16ت %25.8	62 100.0
12	تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب المهني على أسس علمية مدروسة وتفكير سليم.	19ت %30.6	19ت %30.6	24ت %38.7	62 100.0
13	اكتشاف المواهب (من الطلبة ، والمميزين من المعلمين) والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه.	15ت %24.2	26ت %41.95	21ت %33.9	62 100.0
14	يتعاون مع إدارة المدرسة على تحقيق الأهداف الاجتماعية والإنسانية للتربية، وأهداف المرحلة التعليمية ذاتها.	22ت %35.5	23ت %37.1	17ت %27.4	62 100.0
15	يعمل مع الخبراء التربويين على النهوض بمستوى التعليم وتطوير أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.	22ت %35.5	21ت %33.9	19ت %30.6	62 100.0
16	يشجع المعلمين على تبادل الزيارات مع زملائهم.	17ت %27.4	18ت %29.0	27ت %43.5	62 100.0
17	مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفايتهم لبلوغ الأهداف التربوية.	20ت %32.3	28ت %45.2	14ت %22.6	62 100.0
18	تنظيم الموقف التعليمي، من خلال مساعدة المعلم على تنظيم غرفة الصف، وتشجيع العمل التعاوني.	21ت %33.9	23ت %37.1	18ت %29.0	62 100.0
19	تهيئة المعلمين لتقبل التغيير وإشعارهم بالحاجة له وتشجيعهم على التجديد والتجريب.	23ت %37.1	19ت %30.6	20ت %32.3	62 100.0
20	مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد لعملهم وتنظيمه والابتعاد عن العشوائية.	23ت %37.1	20ت %32.3	19ت %30.6	62 100.0
21	مساعدة مديري المدارس والمعلمين على توظيف الإمكانات والموارد المتاحة.	11ت %17.7	34ت %45.8	17ت %27.4	62 100.0
22	تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين وإكسابهم مهارات ومعارف واتجاهات جديدة.	12ت %19.4	30ت %48.4	20ت %32.3	62 100.0
23	مساعدة المعلمين في إدراك مشكلات الطلاب، ومساعدتهم في التغلب عليها.	18ت %29.0	23ت %37.1	21ت %33.9	62 100.0
24	يشارك في دراسة بيئات التعلم الداخلية والخارجية والإفادة منها.	9ت %14.5	21ت %33.95	32ت %51.6	62 100.0
25	يشارك المعلمين في إعداد وتطوير المنهج المدرسي من خلال دراسة عناصره الأربعة. الأهداف، المحتوى، الخبرات، والتقويم.	14ت %22.6	22ت %35.5	26ت %41.9	62 100.0
26	يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.	21ت %33.9	23ت %37.1	18ت %29.0	62 100.0
27	يوجه المعلمين إلى تجريب طرق تدريس متنوعة ومبتكرة.	22ت %35.5	22ت %35.5	18ت %29.0	62 100.0
28	يشجع المعلمين على غرس قيم البحث والتجريب لدى الطلبة.	25ت %40.3	19ت %30.6	18ت %29.0	62 100.0
29	يحث ويساعد المعلمين على تطوير أنفسهم.	32ت %51.6	14ت %22.6	16ت %25.8	62 100.0
30	ينظم لقاءات واجتماعات بين المعلمين وخبراء التربية.	12ت %19.4	20ت %32.3	30ت %48.4	62 100.0

يبين الجدول(1) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لدرجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين إضافة الى نتائج تطبيق اختبار (t)لعينة واحدة للتعرف على الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لدرجة توافر المارات الإشرافية للمشرفين التربويين والذي قيمته(2)والتي تؤشر الدرجة الوسط لتوفر المهارات الإشرافية.

ويلاحظ أن جميع الفقرات ماعدا الفقرة(29) لا تتوافر بدرجة عالية ، كذلك يبين الجدول السابق أن الفقرات (30،24،5،4) تتوفر بدرجة منخفضة حيث أن متوسطاتها الحسابية تقل كثيراً عن قيمة المتوسط الفرضي (2) إضافة أن قيم اختبار (t) على هذه الفقرات كانت دالة إحصائياً لان مستويات دلالتها أقل من مستوى(o5.) .

أما الفقرة (29)فأن متوسط العينة هو(2.258) يزيد عن قيمة المتوسط الفرضي وأن قيمة اختبار (t) دالة إحصائيا مما يؤشر توفر هذه المهارة لدى المشرفين التربويين. أما فيما يخص الفقرات الأخرى فأن قيم متوسطات العينة تقترب الى قيمة المتوسط الفرضي أو يزيد قليلا مما يؤشر بأنها تتوفر بصورة ودرجة قليلة ويلاحظ أن قيم اختبار(t) كانت جميعها غير دالة إحصائيا مما يؤشر بأنها تتوافر بدرجة قليلة. و بصورة عامة يتبين لنا أن المهارات الإشرافية لدى المشرفين التربويين تتوفر بدرجة قليلة..

جدول (2) يوضح نتائج اختبار ت بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي للمهارات الإشرافية للمشرفين التربويين.

الفقرة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
ف1	1.9355	.82722	-.06452	-.614	.541
ف2	1.8871	.72666	-.11290	-1.223	.226
ف3	1.9194	.83565	-.08065	-.760	.450
ف4	1.6452	.77028	-.35484	-3.627	.001
ف5	1.5968	.61297	-.40323	-5.180	.000
ف6	2.0000	.80978	.00000	.000	1.000

ف7	2.1452	.76494	.14516	1.494	.140
ف8	2.0161	.75730	.01613	.168	.867
ف9	1.9032	.74017	-.09677	-1.029	.307
ف10	1.9516	.77729	-.04839	-.490	.626
ف11	2.0968	.78322	.09677	.973	.334
ف12	1.9194	.83565	-.08065	-.760	.450
ف13	1.9032	.76200	-.09677	-1.000	.321
ف14	2.0806	.79545	.08065	.798	.428
ف15	2.0484	.81838	.04839	.466	.643
ف16	1.8387	.83359	-.16129	-1.524	.133
ف17	2.0968	.74017	.09677	1.029	.307
ف18	2.0484	.79810	.04839	.477	.635
ف19	2.0484	.83818	.04839	.455	.651
ف20	2.0645	.82722	.06452	.614	.541
ف21	1.9032	.67045	-.09677	-1.137	.260
ف22	1.8710	.71251	-.12903	-1.426	.159
ف23	1.9516	.79810	-.04839	-.477	.635
ف24	1.6290	.72956	-.37097	-4.004	.000
ف25	1.8065	.78592	-.19355	-1.939	.057
ف26	2.0484	.79810	.04839	.477	.635
ف27	2.0645	.80716	.06452	.629	.531
ف28	2.1129	.83184	.11290	1.069	.289
ف29	2.2581	.84805	.25806	2.396	.020
ف30	1.7097	.77644	-.29032	-2.944	.005

ويبدو من الجدول (2) أن أكثر التكرارات لبدائل الإجابة لإفراد العينة تنحصر على بديلي (بصورة قليلة) ،

(ولا يوجد) ما عدا الفقرة (29)حيث إن أغلب بدائل الإجابة قد انحصر على بديلي (بصورة دائمة) (بصورة قليلة)... هذا التوزيع لتكرارات بدائل الإجابة

تؤشر أن إفراد العينة لا يجدون درجة توفر عالية للمهارات الإشرافية الواجب توافرها لدى المشرفين التربويين.

جدول رقم (3) يوضح أهم المهارات الإشرافية التي تتوفر لدى المشرفين التربويين و تمثلت في المهارات الآتية.

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
6	العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية بصورة ميدانية.	2.0000	.80978	.00000	.000	1.000
7	تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم بصورة ميدانية.	2.1452	.76494	.14516	1.494	.140
8	العمل مع إدارة المدرسة على تنسيق البرامج لتحسين العملية التربوية.	2.0161	.75730	.01613	.168	.867
11	مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة والمجتمع بصفة عامة وأهداف المناهج التي يدرسونها.	2.0968	.78322	.09677	.973	.334
14	يتعاون مع إدارة المدرسة على تحقيق الأهداف الاجتماعية والإنسانية للتربية، وأهداف المرحلة التعليمية ذاتها.	2.0806	.79545	.08065	.798	.428
15	يعمل مع الخبراء التربويين على النهوض بمستوى التعليم وتطوير أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.	2.0484	.81838	.04839	.466	.643
17	مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفايتهم لبلوغ الأهداف التربوية.	2.0968	.74017	.09677	1.029	.307
18	تنظيم الموقف التعليمي ، من خلال مساعدة المعلم على تنظيم غرفة الصف، وتشجيع العمل التعاوني.	2.0484	.79810	.04839	.477	.635
19	تهيئة المعلمين لتقبل التغيير وإشعارهم بالحاجة له وتشجيعهم على التجديد والتجريب.	2.0484	.83818	.04839	.455	.651
20	مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد لعملهم وتنظيمه والابتعاد عن العشوائية.	2.0645	.82722	.06452	.614	.541
26	يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.	2.0484	.79810	.04839	.477	.635
27	يوجه المعلمين إلى تجريب طرق تدريس متنوعة ومبتكرة.	2.0645	.80716	.06452	.629	.531
28	يشجع المعلمين على غرس قيم البحث والتجريب لدى الطلبة.	2.1129	.83184	.11290	1.069	.289
29	يحث ويساعد المعلمين على تطوير أنفسهم.	2.2581	.84805	.25806	2.396	.020

جدول رقم (4) ويمثل المهارات الإشرافية التي تتوفر لدي المشرفين التربويين بصورة قليلة .

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
1	الاهتمام بالمعلم وحاجاته المهنية، وتحسين ممارساته وأساليبه التربوية.	1.9355	.82722	-.06452	-.614	.541
2	تطوير كفايات العاملين في الميدان التربوي وتنميتها في جوانبها المختلفة.	1.8871	.72666	-.11290	-1.223	.226
3	احترام القدرات الخاصة بشخصية المعلم.	1.9194	.83565	-.08065	-.760	.450
4	التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والإشرافية لمساعدة المعلمين	1.6452	.77028	-.35484	-3.627	.001
5	تدريب العاملين في الميدان التربوي على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.	1.5968	.61297	-.40323	-5.180	.000
9	تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً، و استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.	1.9032	.74017	-.09677	-1.029	.307
10	مساعدة المعلم في توضيح الفرق بين الغاية والوسيلة، وبين الهدف والنشاط	1.9516	.77729	-.04839	-.490	.626
12	تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب المهني على أسس علمية مدروسة وتفكير سليم.	1.9194	.83565	-.08065	-.760	.450
13	اكتشاف المواهب (من الطلبة ، والمميزين من المعلمين) والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه.	1.9032	.76200	-.09677	-1.000	.321
16	يشجع المعلمين على تبادل الزيارات مع زملائهم.	1.8387	.83359	-.16129	-1.524	.133
21	مساعدة مديري المدارس والمعلمين على حسن توظيف الإمكانات والموارد المتاحة	1.9032	.67045	-.09677	-1.137	.260
2	تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وإكسابهم مهارات ومعارف واتجاهات جديدة.	1.8710	.71251	-.12903	-1.426	.159
23	مساعدة المعلمين في إدراك مشكلات الطلاب، ومساعدتهم في التغلب عليها.	1.9516	.79810	-.04839	-.477	.635
24	يشارك في دراسة بيئات التعلم الداخلية والخارجية والإفادة منها	1.6290	.72956	-.37097	-4.004	.000
25	يحث المعلمين على تطوير المنهج المدرسي من خلال دراسة عناصره. الأهداف، المحتوى، الخبرات، والتقويم.	1.8065	.78592	-.19355	-1.939	.057
30	ينظم لقاءات واجتماعات بين المعلمين وخبراء التربية.	1.7097	.77644	-.29032	-2.944	.005

بعد العرض السابق يمكن استخلاص أهم النتائج:-

1- معظم المشرفين التربويين لا تتوافر لديهم المهارات الإشرافية الضرورية لعملية الإشراف التربوي.

2- المهارات الإشرافية التي تتوافر للسادة المشرفين (تتوافر لديهم بصورة قليلة وهذا يعني قصور في أدائهم المهني.

3- مجمل المهارات الإشرافية التي شملتها أداة الدراسة تتوفر للسادة المشرفين بدرجة قليلة.

4- عدم ووجود مؤسسة تربوية لإعداد المشرفين التربويين في الهيكل التعليمي، كان من نتائجه عدم توافر المهارات اللازمة للعمل التربوي.

5- المشرفين التربويين هم معلمين لفترة زمنية متفاوتة ، وهى خبرة تدريس وليست خبرة إشرافية.

6- غياب دورات التأهيل المهني والتربوي من حين لأخر لتعويض نقص الإعداد المهني للسادة المشرفين.

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة المبينة بالجداول وأهم النتائج التي تم استخلاصها يتضح مؤشر الواقع الإشرافي بمدينة الزاوية والنتائج تقدم تفسيرا يغني على التعليق.

و يمكن تقديم جملة من التوصيات قد تساعد وتفيد المشرفين التربويين في تطوير مهارتهم الإشرافية بالصورة التي تمكنهم من أداء مهامهم التربوية والتعليمية بشكل أفضل مما هي عليه الان وكما أوضحتها النتائج بالجداول السابقة.

1- ضرورة إقامة دورات للتدريب والتأهيل للمشرفين التربويين لتعويض النقص في الإمكانيات والمهارات المهنية والتربوية.

2- توفير البيئة المهنية المناسبة التي تعطي الفرصة للمشرف التربوي للإفادة من قدراته وإمكانياته بما يعود عليه بالنفع.

3- ضرورة الإسراع في استحداث أقسام بكليات التربية تعنى بأعداد الكوادر المتخصصة في الأشراف التربوي للعمل كمشرفين تربويين بالمؤسسات التعليمية.

4- أعادة النظر في الأساليب والطرائق التي يتم بها اختيار المشرفين التربويين بصورتها الحالية،فهي غير ذات جدوى ولا تسهم في تطوير العملية التربوية و الإشرافية من ناحية ولا تساعد في تطوير المشرفين التربويين من ناحية أخرى..

الهوامش

(1)- علي السلمي وآخرون،أساسيات الإدارة، ج(1) جامعة القاهرة، التعليم المفتوح، 1999،ص23.

(2)- ذكريات احمد محمد مرتجى، دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية للمعلمين، وسبل تفعيلها بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية،غزة،كلية التربية، 2009،ص10.

(3)- المكتبة الإسلامية - مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، الجزء (1) للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول، تركيا، ب ت ص479

(4)- محمد حمدان ، الإشراف في التربية المعاصرة . مفاهيم وأساليب وتطبيقات الإشراف في التربية المعاصرة . مفاهيم وأساليب وتطبيقات، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن ، 1992،ص5.

(5)- عبد المنعم احمد طرخان،أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تطوير البنى المفاهيمية والإشرافية لديهم،رسالة ماجستير غير، منشورة،عمان،1993،ص68.

(6)- على محمد الحارثي، "دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بالطائف"، مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،العدد 25 ، الجزء2011 (2) ، ص 109.

(7)- فيفر إيزابيل، ودنلاب جين، الإشراف التربوي على المعلمين ، ترجمة: محمد ديراني،روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر، الأردن.2001 ص19.

(8)- مروان الأسدي، و إبراهيم سعيد الإشراف التربوي ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2003،ص15.

(9)- محمد حمدان ، مرجع سابق، 1992،ص10.

(10)-عبد الرحمن إسماعيل ، " أهداف الإشراف التربوي " الإشراف التربوي ، العدد 5 ، تموز 1976، العراق ص 17 ، ص 32.

(11)- مها محمد خلف الزايدي،تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية،دراسة تطبيقية، دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،2002

(12)-إبراهيم أبو فروة ، أساليب الإشراف الفني في التعليم، طرابلس،المنشأة العامة للنشر والتوزيع والأعلام،1982 ، ص 23
(13)-محمد سليمان شعلان وآخرون ، الإدارة المدرسية والإشراف الفني ، الآنجلوا المصرية ، القاهرة ط3 1982 م ص 51.
(14)كمبيول وايلز،نحو مدارس أفضل،ترجمة، فاطمة محجوب مكتبة الآنجلوا المصرية1982 ص 16.
(15)- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – متطلبات إستراتيجية التربية وإعداد المعلم العربي ، 1980، ص62.
(16)-عبد المطلب حسين بارة ،واقع التوجيه الفني ومدى مطابقته للتوجيه الفني بمفهومه الحديث ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان،1982 ص 17.
(17)- وزارة التعليم والتربية، الجمهورية العربية الليبية، "التوصيات الختامية لأول حلقة دراسية للتوجيه التربوي " طرابلس، مطابع وزارة التعليم والتربية، 1973 ، ص 23.
(18)- محمد حامد الأفندي، الأشراف التربوي، القاهرة، مكتبة الآنجلوا المصرية،ط1972،1،ص 24.
(19)- محمد حمدان ، مرجع سابق،1992ص 67
(20)- محمود المساد ، تجديدات في الإ شراف التربوي ، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية عمان، الأردن، 2001،ص31
(21)- خيري عبد اللطيف :القائد التربوي والتخطيط الموجه نحو الأداء ، معهد التربية، عمان1991 ، ص91
(22)- أحمد سليمان عودة، فتحي حسن ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكنّاني، إربد، الأردن، ط2، 1962م، ص167- 168.
(23)-عبد السلام عبد الله الجقندي، دور مدير المدرسة كمشرف مقيم، جامعة طرابلس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 1982م، ص 40.

(24)- عمر محمد التومي الشيباني، مناهج البحث الاجتماعي، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس – ليبيا، الطبعة الثانية، 1975م، ص 121.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة المشرفون التربويون..... المحترمون

يقوم الباحث بدراسة علمية بعنوان (درجة توافر المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الإشراف التربوي الحديث) بمدينة الزاوية.

ويقدر الباحث جهودكم الكبيرة التي تبذلونها خدمة للعلم، والمعرفة، ويتوجه إليكم بهذه القائمة لمجموعة،من المهارات التربوية المتنوعة.

نأمل أن تنال اهتمامكم، ورعايتكم، والتفضل بالإجابة بكل عناية وموضوعية،ونزاهة وفق ما ترونه مناسبا لدرجة توافرها لديكم من خلال مهنتكم وخبرتكم. وأؤكد لكم بأن آرائكم ستكون محل اهتمام، وتقدير...

وتحقيق هذه الدراسة لأهدافها يعتمد في الأساس على تشجيعكم، وتعاونكم وإن المعلومات الواردة بها لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي..

وتقبلوا الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

عبد الكريم القنوني

الاستبيان

ر.م	الفقرة	بصورة دائمة	بصورة قليلة	لا توجد
1	الاهتمام بالمعلم وحاجاته المهنية، وتحسين ممارساته وأساليبه التربوية.			
2	تطوير كفايات العاملين في الميدان التربوي وتنميتها من جوانبها المختلفة.			
3	احترام القدرات الخاصة بشخصية المعلم.			
4	التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والإشرافية لمساعدة المعلمين..			
5	تدريب العاملين في الميدان التربوي على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.			
6	ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية بصورة ميدانية.			
7	تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم بصورة ميدانية.			
8	العمل مع إدارة المدرسة على تنسيق البرامج لتحسين العملية التربوية.			
9	تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً، و استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.			
10	مساعدة المعلم في توضيح الفرق بين الغاية والوسيلة، وبين الهدف والنشاط.			
11	مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة والمجتمع بصفة عامة وأهداف المناهج التي يدرسونها.			
12	تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب المهني على أسس علمية مدروسة وتفكير سليم.			
13	اكتشاف المواهب (من الطلبة ، والمميزين من المعلمين) والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه.			
14	التعاون مع إدارة المدرسة على تحقيق الأهداف الاجتماعية والإنسانية للتربية، وأهداف المرحلة التعليمية ذاتها.			
15	العمل مع الخبراء التربويين على النهوض بمستوى التعليم وتطوير أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.			
16	تشجع المعلمين على تبادل الزيارات مع زملائهم.			
17	مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفايتهم الخاصة لبلوغ الأهداف التربوية.			
18	تنظيم الموقف التعليمي ، من خلال مساعدة المعلم على تنظيم غرفة الصف ، وتشجيع العمل التعاوني.			
19	تهيئة المعلمين لتقبل التغيير وإشعارهم بالحاجة له وتشجيعهم على التجديد والتجريب.			
20	مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد لعملهم وتنظيمه والابتعاد عن العشوائية .			

21	مساعدة مديري المدارس والمعلمين على حسن توظيف الإمكانات والموارد المتاحة.			
22	تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وإكسابهم مهارات ومعارف واتجاهات جديدة.			
23	مساعدة المعلمين في إدراك مشكلات الطلاب، ومساعدتهم في التغلب عليها ومتابعة تحصيلهم.			
24	المشاركة في دراسة بيئات التعلم الداخلية والخارجية والإفادة منها .			
25	مشاركة المعلمين في تطوير المنهج المدرسي من خلال دراسة عناصره الأربعة. الأهداف، المحتوى، الخبرات، والتقويم.			
26	مساعدة المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.			
27	توجيه المعلمين إلى تجريب طرق تدريس متنوعة ومبتكرة.			
28	يشجع المعلمين على غرس قيم البحث والتجريب لدى الطلبة.			
29	حث المعلمين ومساعدتهم على تطوير أنفسهم.			
30	ينظم لقاءات واجتماعات بين المعلمين وخبراء التربية.			

التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة الزاوية أثناء فترة أحداث ليبيا عام 2011

أ. أسمهان أحمد موني
قسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلي التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الزاوية أثناء فترة أحداث ليبيا. فضلاً عن الكشف على دلالة الفروق في التفاؤل والتشاؤم وفق متغيرات (الجنس، والتخصص) أثناء فترة الأحداث.

ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق، وقد تكونت العينة من (200) طالب و طالبة منهم (75) ذكور و(125) إناث.

وأظهرت نتائج البحث أن طلبة جامعة الزاوية لديهم شعور بالتفاؤل وعدم التشاؤم ذو دلالة إحصائية، وتبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب جامعة الزاوية في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير الجنس غير أن الإناث كن أكثر شعورا بالتفاؤل، أما بخصوص متغير التخصص تبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائية في شعورهم بالتفاؤل وعدم التشاؤم.

مقدمة :

إن عملية نمو المجتمعات وتطورها وتحقيق التنمية ومواكبة التقدم تتطلب اهتماما متزايدا لبناء الإنسان،لأن العناية بالثروة البشرية ضرورة حتمية لتقدم المجتمع،ومن الطبيعي أن تختلف هذه العناية باختلاف الظروف التي يمر بها.

إن ظروف المجتمع الليبي في هذه المرحلةالزمنية تختلف عن أي مجتمع آخر نتيجة الحرب والضغوط المفروضة عليه، والتي بدورها تؤثر بشكل كبير في سلوك الفرد وصحته النفسية، وتعد سمة التفاؤل والتشاؤم من بين السمات النفسية التي تتأثر بمثل هذه الظروف وتؤثر فيها، وخاصة عند الشباب وذلك لسرعة تأثرهم بما يدور حولهم من تغيرات وتحولات.

فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها تؤثر في حياة الفرد وتجعله ينظر لها بنظرة تفاؤل أو تشاؤم، ومن تم ينظر إلى الحياة بمنظار إيجابي، ويكون أكثر استبشاراً بالمستقبل، أو متشائما يتوقع الشر والفشل.

إن كل ما يحدث في ليبيا قد يؤدي إلى احتمالية شعور الأفراد بالتشاؤم مما يؤدي إلى انتقال هذا التشاؤم إلى مستقبلهم، وبالتالي قد يصبح التشاؤم من سماتهم الشخصية، مما يخلق مجتمعاً يائساً والذين سوف يقودون البلاد في هذه المرحلة الانتقالية الحرجة يكونون نماذج للتشاؤم مما يؤثر على مستقبل بلادنا وأمنها وتقدمها. فالمجتمع إذا أراد أن يرتقي ويتقدم عليه أن يحقق لأفراده الطمأنينة والنظرة التفاؤلية للحياة.

مشكلة البحث :

وتنبع مشكلة البحث من أهمية موضوع سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم بوصفه ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في البيئة الليبية أثناء فترة الأحداث، وما يمكن أن يؤديه الشباب من الجنسين من دور، الأمر الذي يجعلهم في وضع من التوتر النفسي لأن على عاتقهم تكون مسؤولية حسم القضية، وهذا يسبب لديهم شعور بالتفاؤل أو التشاؤم الذي بدوره يؤثر على سلوكهم.

إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تعقب الحروب، والأحداث غير العادية التي تنتاب الطبيعة كالزلازل والبراكين والمجاعة لها تأثير كبير

في التشاؤم فالمجتمع الذي يتعرض لمثل هذه الظروف والأحوال لا يستطيع أن يحقق الطمأنينة والسعادة لأبنائه ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يحقق لهم التفاؤل في حياتهم الفردية والاجتماعية. (أسعد: 1985، ص31)

فالحروب النفسية والعسكرية تخلق الصراع والاضطراب النفسي مما يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي فيشعر الفرد بأنه عاجز ضعيف مهدد لا يجد من يحميه فيقع فريسة الهم والقلق النفسي مما يؤدي إلى صراعات نفسية لا تلبث أن تصبح مظاهر سلوكية لدى الفرد كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بالنقص والتردد والشك. (عرفات : 2009: 15)

حيث يرى كل من (Smith, 1983) و(Tiger, 1979) أن التفاؤل عامل أساسي لبقاء الإنسان ومن خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، كما يساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع. (الأنصاري: 1998، 19)

فالفرد الذي تسيطر عليه مجموعة إحباطات في الحاضر تجعله غير قادر على النمو الوجداني فيكون متسماً بالتشاؤم على الرغم من أنه يمكن أن ينجح في الأعمال المسندة إليه، إلا أنه يتوقع الفشل والنية السيئة في كل خطوة يخطوها، وهذا التوقع يعمل عل عوق كل تقدم وكل تطور يمكن أن يصيبه في حياته بل تصبغ الشخصية بصبغة سوداء قاتمة تتسم بالجمود. (أسعد:1983،11)

وعلى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحثفي التساؤلات التالية:

ما مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب الجامعة أثناء فترة الأحداث؟

هل توجد فروق بين طلاب الجامعة في التفاؤل والتشاؤم وفق متغيرات الجنس والتخصص أثناءفترة الأحداث ؟

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من نقاط عدة أهمها :

اهتمام البحث الحالي بقضية هامة يعاني منها المجتمع الليبي، فضلا عن اهتمامها بأهم شريحة في المجتمع ألا وهي الشباب، لان وضع ليبيا في هده

المرحلة الانتقالية لا يقاس بما لديها من ثروات مادية، بل بمقدرة أبنائها وخصوصا شبابها علي تحمل أعباء المسؤولية والتغيير و مواجهة التحديات والنظرة التفاؤلية للمستقبل بما يحقق تماسك المجتمع وتقدمه.

أهمية البحث الحالي لكونه يعد الأول من نوعه،والذي يتصدى لدراسة التفاؤل والتشاؤم لدى الشباب من طلاب الجامعة أثناء فترة أحداث ليبيا.

أهمية إجراء هدا البحث وما سيتوصل إليه من نتائج يمكن الاستفادة منها في وضع برامج إرشادية للتخفيف من الشعور بالتشاؤم وتنمية وتدعيم التوجه التفاؤلي.

أهداف البحث :

التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الزاوية أثناء فترة أحداث ليبيا.

الكشف على دلالة الفروق في التفاؤل والتشاؤم وفق متغيرات (الجنس، والتخصص) أثناء فترة أحداث ليبيا.

فرضيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه تمصياغة فرضياته على النحو التالي:

يوجد شعور بالتفاؤل وعدم التشاؤم عند مستوى (0.05) لدى طلاب جامعة الزاوية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين طلاب جامعة الزاوية في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير الجنس.

لا توجد فروق دالة إحصائياًعند مستوى (0.05) بين طلاب جامعة الزاوية في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير التخصص.

مصطلحات البحث :

التفاؤل : هو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح.

التشاؤم : هو توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل.(عبد الخالق،2005 :307)

وتعرف الباحثة التفاؤل والتشاؤم إجرائياً بأنهما : مجموعة الدرجات التي يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن فقرات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم.

الطالب الجامعي :

هو الشخص المتحصل على شهادة إتمام التعليم الثانوي أو ما يعادلها باستثناء طلبة الجامعة المفتوحة والمنخرط في الدراسة بإحدى الكليات.

الإطار النظري:

مفهومي التفاؤل والتشاؤم :

تعد الدراسات النفسية للتفاؤل والتشاؤم دراسات حديثة لا تتجاوز-على أقصى تقدير- العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، فقد نشرت في السبعينات دراسات قليلة ومتفرقة حتى ظهر أول كتاب أسهم في بلورة هذا المجال وكان تحت عنوان التفاؤل : بيولوجية الأمل من وضع تايجر Tiger ثم تزايدت البحوث في العقدين الأخيرين زيادة مضطردة على المستوى العالمي، أما على المستوى العربي فان الاهتمام بالتفاؤل والتشاؤم قد بدأ في عام 1995 فقط.(عبد الخالق، 2000 : 6)

ويعرف شاير وكارفر (Scheier& Carver : 1985) التفاؤل Optimism بأنه النظرة الايجابية للحياة والإقبال عليها والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغباتفي المستقبل، وحدوث الخير بدلا من حدوث الشر. بينما التشاؤم Pessimism هو النظرة السلبية للحياة والاعتقاد بحدوث الشر و توقع الأحداث السيئة في المستقبلp220 : 1985 :Scheier& Carver.

ويعرفمارشال وآخرون (Marshall,et alp1992) التفاؤل بأنه استعداد شخصي للتوقع الايجابي للإحداث. أما التشاؤمفانه سمة كامنة داخل الفرد تشعره باحتمالية حدوث حدث سلبي له.(Marshall , et al. p: 1067 1992)ويرى(الأنصاري 1998)التفاؤل بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر الأشياء الايجابية، ويستبعد ما عدا ذلك.أما التشاؤمبأنه توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ

ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عداه. (الأنصاري،1998: 15،16)

وتعرف الباحثة التفاؤل بأنه: التوجه نحو الحياة،والاستمتاع بها متأملاً لمستقبل مشرق.أما التشاؤم: فهو الإعراض عن الحياة والضجر منها مترقبا أسوأ الأحداث.

العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم:

إن العلاقة بين مفهومي التفاؤل والتشاؤم تثير جدلاً كبيراً بين الباحثين فبعضهم يرى أن التفاؤل والتشاؤم يشكلان متصلاً ثنائي القطب Bipolar يقع أحدهما موجهاً للآخر، وهذا يعني أن هذا المتصل له قطبان متقابلان متضادان لكل فرد درجة واحدة عليه تتراوح بين التفاؤل المتطرف والتشاؤم الشديد واعتماداً على هذا المنحنى فإن قياس هاتين السمتين يمكن أن يتم بمقياس لأحدهما، حيث أن السمتين متضادتان فدرجة التفاؤل المرتفعة تعني درجة تشاؤم منخفضة والعكس صحيح. (الدسوقي، 2007: 342)

أ ما البعض الآخر فيرى أن التفاؤل والتشاؤم سمتان مستقلتان ولكنهما مرتبطتان، أي أن لكل سمة متصل مستقل استقلالاً نسبياً يجمع بين مختلف الدرجات على السمة الواحدة، ولكل فرد موقع على متصل التفاؤل مستقل عن مركزه على متصل التشاؤم، وكل سمة هنا تعد – بشكل مستقل- أحادية القطب، تبدأ من أقل درجة على التفاؤل (قد تكون صفراً) إلى أقصى درجة ويتكرر الأمر ذاته – مستقلاً- بالنسبة للتشاؤم.(الأنصاري، 2003: 19) وقد دعمت نتائج بعض البحوث هذا التوجه، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التفاؤل فقط دون التشاؤم، بما يوحي بأن التفاؤل ليس بالضرورة عكساً دقيقاً للتشاؤم، وعلى مستوى عياني قد يكون الفرد متفائلاً في مواقف محددة ومتشائماً في غيرها. (درويش، 2006: 11)

وفي هذه الدراسة تتبنى الباحثة الرأي الذي يقول بأن التفاؤل والتشاؤم سمتان مستقلتان وسيتم قياسهما بمقياسين مستقلين.

أنواع التفاؤل والتشاؤم :

1- التفاؤل الديناميكي (Dynamic optimism) :

يذكر موري (More 1992) أن أحد المبادئ الأساسية للدافعة هو التفاؤل الديناميكي، الذي أشار إليه على أنه اتجاه عقلاني إيجابي نحو إمكانياتنا الفردية أو الجماعية، وأنه يهيئ الظروف للنجاح من خلال التركيز على القدرات والفرص. (الحربي،2009 :48)

2- التفاؤل الغير واقعي (Unrealistic optimism):

يرى تايلور وبراون (Toylor and Brown, 1988) إنه شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أو مظاهر تؤدي إلى هذا الشعور مما قد يتسبب أحياناً في حدوث النتائج الغير متوقعة، وبالتالي يصبح الفرد في قيمة الإحباط مما يعرضه للمخاطر والإصابة بالأمراض. (الأنصاري، 1998: 23)

3- التشاؤم الغير واقعي (Unrealistie Pessimism):

ويشير دولنسكي وآخرون (Dolinski et. Al, 1987) إليه بأنه اعتقاد الفرد بأن الأحداث السيئة يمكن أن تحدث له بدرجة أكبر من حدوثها للآخرين. (الدسوقي، 2007: 343)

4- التشاؤم الدفاعي (Defensive Pessimism) :

نزعة لدى الأفراد إلى التوقع السيئ للأحداث المستقبلية، على الرغم من أن هؤلاء الأفراد يعترفون بأن أدائهم كان جيداً في مواقف متشابهة في الماضي ويعتبرون التشاؤم مذهباً ومنهاجاً في سلوكهم، ولا يعانون من ضعف في قدراتهم ومستوى أدائهم نتيجة لاتجاههم السلبي، بل يكون أداؤهم على مستوى جيد، ولكن من المحتمل أن ينخفض أدائهم في بعض الأعمال نتيجة لنظرتهم المتشائمة إلى الأمور. (الأنصاري، 1998: 17)

العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم :

هناك عوامل تؤثر في الفرد وتجعله إما متفائلاً وإما متشائماً وهي:

العوامل البيولوجية : تتضمن المحددات الوراثية أو الاستعدادات الموروثة فإن لهذه المحددات دور في التفاؤل والتشاؤم. (الأنصاري، 1998: 20)
الأسرة : وهو الجو العام الذي يسودها وطريقة تربية الأطفال وزرع القيم والأفكار فيهم وبث الطمأنينة والأمان والرعاية.
المدرسة : بما فيها من مدراء ومعلمين وزملاء ومناهج متفائلين أو متشائمين ينعكس ذلك على شخصيات الطلبة وتحصيلهم.
المجتمع : كل مجتمع يحمل طابع خاص به إما يتسم بالتفاؤل أو بالتشاؤم حيث يستمد هذه السمات من عدة مقومات حاضرة وتاريخية مثل الأحداث القائمة والظروف الاقتصادية، والتكنولوجيا التي تستحدث والقيم التي تستجد وتلك التي تنهار.
وسائل الإعلام : لها تأثير بالغ في تشكيل وجدانيات الأفراد وصيغتها بالتفاؤل أو بالتشاؤم حسبما توجهه إليهم من أفكار ونغمات وجدانية.
الصحة : الفرد المتفائل يكون خالياً من القلق والتوتر والاكتئاب، وهذا ما ساعده على اكتساب صحة سليمة ذات طابع إ]جابي.(حمدان،11:1999-14)
النظريات المفسرة لمفهومي التفاؤل والتشاؤم :

1- نظرية التحليل النفسي :

يرجع فرويد (freud) منشأ التفاؤل والتشاؤم إلى المرحلة الفمية، وأن هناك سمات وأنماط شخصية فميه مرتبطة بتلك المرحلة، ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل أو الإفراط في الإشباع أو الإحباط والحرمان، فالتفاؤل والتشاؤم يكون نتيجة دافع لا شعوري متعلق برغبات وميول مكبوتة (درويش، 2006: 14).

كما يعتقد أيضاً أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقده نفسية، والعقد النفسية ارتباط وجداني سلبي شديد التعقيد والتمسك حيال موضوع ما من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فالفرد متفائل إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم. (p89 :1978،kline&story)

2- النظرية السلوكية :

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن بناء شخصية الفرد تتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعاليات الذات، حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة، والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم لبعض المواقف، وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعض المواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف، على حين قد يفشل بعض الأفراد في النجاح في أداء بعض المهارات وبالتالي تتكون لديهم توقعات سلبية تجاه هذه الأمور والمواقف وكثيراً ما يغلب عليهم التشاؤم، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح والفشل إزاء الأحداث المستقبلية. (الانصارى، 1998: 11، 12)

3- النظرية المعرفية :

ركزت هذه النظرية على إعادة هيكلية نموذج العجز المتعلم والذي يهتم بأسلوب الإغراءات التي يؤديها أو يسلكها الناس تجاه أحداث الحياة السلبية التي تشتمل على أسباب خاصة بالذات، وقد أطلق هذا المفهوم أسلوب التفسير التشاؤمي.

Pessimistic Eoplanatory style ويحدد هذا الأسلوب بثلاثة أبعاد. أولها التفسير الداخلي Tnternal Explanation وهو يشير إلى وفي هذه الحالة احتمال فقدان تقدير الذات يكون عالياً بعد تعرض الفرد إلى أحداث خارجية سيئة، وثانيها : التفسير الثابت stable Explanation ويشير إلى اقتناع الفرد بأن الأسباب ستظل ثابتة دائماً ومستديمة وهذا التوجه في التفسير يولد لدى الفرد صعوبات مزمنة في حالة حدوث الأحداث السيئة، أما البعد الثالث فيعرف بالتفسير الشامل ExplanationGlobal ويعود هذا التفسير إلى تعميم أثر الأحداث، وهذا التفسير يؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأن الحدث السيئ الذي تعرض له سيؤدي إلى حدوث مشكلات كثيرة.

والأفراد المتفائلون وفقاً لهذا التفسير يصفون الأحداث السلبية على أنها عابرة وزائلة، وحدثت من خلال مواقف نادرة وغير متكررة، في مقابل

المتشائمين، فهم يصفون الأحداث والخبرات السلبية على أنها ثابتة ولا تتغير لهذا فإن المتفائلين مثلاً يرجعون الفشل في الامتحان إلى الأسلوب الخاطئ في الأسئلة أو الغير متوقع، في حين المتشائم يعزون الفشل في الامتحان إلى أنهم غير مؤهلين للإنجاز الأكاديمي أو أنهم أغبياء. (درويش، 2006: 16)

الدراسات السابقة :

أولاً- الدراسات العربية :

1- دراسة بركات (1998):

العنوان : سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي.

الهدف : معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والتخصص الدراسي ونوع العمل ومكان السكن لدى طلبة الجامعة.

العينة : تكونت من (254) طالباً وطالبة بواقع (102) طالباً و(152) طالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة.

الأدوات : استخدم الباحث مقياس سيلجمان (Seligman) للتفاؤل والتشاؤم.

النتائج : توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفاؤل والتشاؤم وتعزى المتغيرات التخصص ونوع العمل ومكان السكن، بينما لم تكن الفروق دالة إحيائياً تبعاً لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية والعمر.

2- دراسة عبدالله (2004) :

العنوان : مصدر الضبط وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم.

الهدف : التعرف على العلاقة بين مصدر الضبط والتفاؤل والتشاؤم والكشف عن الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط والتفاؤل والتشاؤم.

العينة : تكونت من (230) من طلاب المدرسة الابتدائية السورية (115) طالباً و(115) طالبة.

الأدوات: تم استخدام مقياس مصدر الضبط، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد أحمد عبدالخالق (1996).

النتـائج : وجـود ارتبـاط موجـب دال إحصـائياً بـين مصـدر الضـبط الـداخلي والتفاؤل وبين مصدر الضبط الخارجي والتشاؤم، كما بينت عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مصدر الضبط التفاؤل والتشاؤم.

3- دراسة درويش (2006):

العنوان : علاقة التفاؤل والتشاؤم بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (دراسة تنبؤية مقارنة).

الهدف : معرفة ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكشف عن طبيعة الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومعرفة إمكانية التنبؤ بكل من التفاؤل والتشاؤم من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

الأدوات: من بين الأدوات تم تطبيق مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد ديمبر وآخرون (Dember. et. al) وتعريب وتقنين مجدي الدسوقي (2002).

العينة : اشتملت على (201) من طلاب الجامعة (100) ذكور (101) إناث.

النتـائج : لاتوجـد فـروق جوهريـة بـين الـذكور والإنـاث فـي التفـاؤل والتشـاؤم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

توجـد علاقـة ارتباطيـه دالـة إحصـائياً بـين التفـاؤل والتشـاؤم والعوامـل الخمسـة الكبرى للشخصية.

يمكـن التنبـؤ بالتفـاؤل مـن خـلال ثلاثـة عوامـل للشخصـية وهـي : المقبوليـة والانبساطية والعصابية، والتنبؤ بالتشاؤم من خلال عاملين للشخصية هما : العصابية والضمير الحي.

4- دراسةالمنشاوي (2006):

العنـوان: التنبـؤ بالتفـاؤل والتشـاؤم فـي ضـوء بعـض المتغيـرات النفسـية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية

الهدف: تهدف الدراسة إلى التنبؤ بكل من التفاؤل والتشاؤم من خلال بعض المتغيـرات النفسـية متمثلـة فـي كـل مـن الصـلابة النفسـية، والـذكاء الوجداني،والتحصيل الدراسي، ومجموعة من المتغيرات الديموجرافية تمثلت فـي الجـنس، المسـتوى الدراسـي ؛ التخصـص الدراسـي،كما تهـدف الدراسـة

الحالية إلى التعرف على مدى شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى عينة الدراسة وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم.
العينة: تكونت من (370) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور.
الأدوات: من بين الأدوات المستخدمةمقياس التفاؤل والتشاؤم إعداد الباحث.
النتائج:توصلت الدراسة إليوجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التفاؤل وكل من الصلابة النفسية والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم، إلا إن نسبة شيوع التفاؤللدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

1- دراسة دافيز وآخرون (Davis et. al.1992):

العنوان : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالشعور بالوحدة وقلق الموت.
الهدف : التعرف على الارتباطات المتبادلة بين التفاؤل والتشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت.
العينة : شملت (260) طالباً وطالبة، (93) طالب، و(167) طالبة من كليات جامعة كنساس الأمريكية.
الأدوات : تم استخدام مقياس التفاؤل والتشاؤم لدنمبز وزملائه، مقياس الشعور بالوحدة، ومقياس قلق الموت.
النتائج : بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين التشاؤم والشعور بالوحدة والتشاؤم وقلق الموت، ووجود ارتباط موجب بين الشعور بالوحدة وقلق الموت.

2- دراسة مارشال وآخرون (Marshall. Et. al1992) :

العنوان : التفاؤل والتشاؤم والعوامل الخمسة للشخصية.
الهدف : التحقق من بناء مفهومي التفاؤل والتشاؤم، وهل إنهما سمتان أم أبعاد وعلاقتهما بالعوامل الخمسة للشخصية وبالجانب الوجداني الإيجابي والسلبي.
العينة : تكونت الدراسة من عينتين مستقلتين، بلغ عدد العينة الأولى (346) طالب وطالبة، والعينة الثانية (543) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الأمريكية.

الأدوات : مقياس التفاؤل من خلال التوقع العام للنجاح، ومقياس اليأس لقياس التشاؤم، مقياس التوجه نحو الحياة، استخبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقائمة الوجدان السلبي والإيجابي.

النتائج : أن التفاؤل والتشاؤم عاملان مستقلان عن العوامل الأخرى للشخصية، كما بينت أن التفاؤل هو أحد جوانب الانبساطية، والتشاؤم أحد جوانب العصابية، كما أوضحت الدراسة أيضاً ارتباط التفاؤل بالوجدان الإيجابي والتشاؤم بالوجدان السلبي، وأن التفاؤل والتشاؤم من السمات المميزة للشخصية.

3- دراسة واين وديفيد (Wayne& David 1995)

العنوان : العلاقة بين الاكتئاب والتفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط الداخلي والخارجي ومفهوم الذات.

الأهداف : التعرف على العلاقة بين الاكتئاب التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط الداخلي والخارجي ومفهوم الذات.

العينة : تكونت من (30) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (15) طالبة من ذوات الاكتئاب مرتفع، والمجموعة الثانية (15) طالبة من ذوات الاكتئاب المنخفض.

النتائج : بينت النتائج أن الطالبات ذوات الاكتئاب المرتفع مفهوم الذات لديهم أقل والميل إلى التشاؤم والميل إلى مركز الضبط الخارجي بالمقارنة مع الطالبات ذوات الاكتئاب المنخفض، حيث أظهرت مفهوماً أفضل للذات والميل للضبط الداخلي، والميل للتفاؤل بدلاً من التشاؤم.

4- دراسة كسلير (Kessler, 2003)

العنوان : أثر التدريب على التفاؤل والتشاؤم لدى الوالدين.

الأهداف : تهدف إلى التعرف على أثر التدريب على التفاؤل والتشاؤم لدى الوالدين من حيث تصورات الأبوين لسلوك الطفل.

العينة : تكونت العينة من (8) أزواج من الآراء والأمهات لدى أطفالهم إعاقة ويعانونا مكن الأفكار التشاؤمية، وثم تقسيم إلى مجموعتين.

الأدوات : تلقت المجموعة الأولى سلوك داعم إيجابي، وتلقت المجموعة الثانية الدعم الإيجابي مع برامج إرشادية وعلاجية تزيد من التفاؤل.
النتائج : أوضحت الدراسة أن المجموعة التي تلقت البرنامج التفاؤلي الداعم تم تعديل السلوك التشاؤمي لها بصورة أفضل (نصر الله،2008 :68،67).

تعقيب على الدراسات السابقة :

عرضت الباحثة آنفاً عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي استطاعت الحصول عليها، والغرض من ذلك إلقاء الضوء على الجوانب التي تفيدها في الدراسة الحالية، فهناك نقاط تشابه واختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، فالدراسات التي تشابه الدراسة الحالية فهي الدراسات التي تطرقت إلى الكشف عن الفروق في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير الجنس مثل دراسة (بركات 1998، عبدالله 2004، درويش 2006)، بحسب متغير التخصص مثل دراسة (بركات، 1998).

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في صوغ أهداف هذه الدراسة وفرضياتها، والمنهج المتبع، وطريقة اختيار العينة والأدوات المستخدمة والمعالجات الإحصائية، فضلاً عن مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج تلك الدراسات.

أما من حيث الاختلاف فهناك فرق واضح بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة التي تعني بأحداث ليبيا.

حدود البحث :

تم إجراء البحثعلى طلبة وطالبات جامعة الزاوية للعام الجامعي (2010-2011م).

منهج البحث :

اقتضت طبيعة البحثالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة والتعبير عنها كمياً وكيفياً ويسهم في تصنيف المعلومات وتنظيمها، والسعي لفهم وتحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة والوصول لاستنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدروس. (حمصي، 1991: 188-190)

عينة البحث :

تـم اختيـار كليتـين وفـق الطريقـة العشـوائية مـن مجتمـع البحـث، كليـة مـن التخصصات العلمية وهي كلية الطب البشري، وكلية من التخصصات الأدبية وهي كلية الاقتصاد.

ولقد اعتمدت الباحثة في اختيار مفردات العينة علي أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتم تحديد هذا الأسلوب وذلك لان مجتمع البحث متباين مع وجود إطار كامل لـه ومعرفة نسب مفردات العينة حسب الطبقات، وبالتالي تكون نتائج الدراسة معبرة تماما عن الواقع وبدون تحيز من الباحثة، ولتحديد حجم العينة كان لابد من حصر عدد الطلبة والطالبات بالكليات المذكورة محل الدراسة، حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة (7496) موزعة بكلية الاقتصاد (1535) طالب وطالبة وكلية الطب البشرى (5961) طالب وطالبة.

وقد تم تحديد حجم العينة باستخدام التوزيع الطبيعي، وذلك عند مستوي ثقة 95%، وافتراض الباحثة أن نسبة توافر الخصائص المطلوب دراستها في مجتمع الدراسة تساوي نسبة عدم توافر الخصائص المطلوب دراستها في مجتمع الدراسة تساوي نسبة 50%، وقد تم تحديد حجم العينة علي أساس معادلة الخطأ المعياري، حيث كانت المعادلة كما يلي:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\alpha \times \beta}{N} \times \frac{M - N}{M - 1}}$$

وبتطبيق القانون المستخدم تم تحديد حجم العينة الإجمالي ليصبح (189) موزعة إلي (95) من كلية الطب البشرى و (94) من كلية الاقتصاد وسوف يتم رفع عدد العينة بنسبة (11%) تقريبا من حجمها، ليصبح عينة الطب البشرى (105) وعينة الاقتصاد (105) وذلك للحيطة والحذر خوفا من رفض بعض أفراد العينة من الإجابة علي قائمة التساؤلات أو الإجابة الخاطئة وحتى تضمن الباحثة أن تمثل عينة الدراسة مجتمع البحث تمثيلا شاملا وبالتالي يكون حجم مفردات عينة الدراسة الإجمالية يساوي (210).

البيانات العامة

1-الجنس:

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	ك	%
ذكور	75	37.5
إناث	125	62.5
المجموع	200	100

تضمنت العينة ذكور وإناث(طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية) وبيانات الجدول رقم(1) توضح ذلكحيث يلاحظ أن الذكور بلغت نسبتهم 37.5%، في حين بلغت نسبةالإناث 62.5%.

2-العمر:

جدول (2)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	ك	%
20 – 17	72	36
24 – 21	117	58.5
28_ 25	11	5.5
المجموع	200	100

تضمنت العينة (طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية) فئات عمرية مختلفة وبيانات الجدول رقم(2) توضح ذلكحيث يلاحظ أن الطلاب في العمر (17 – 20) سنة بلغت نسبتهم 36%، وفي العمر (21 – 24) سنة بلغت نسبتهم58.5% في حين بلغت نسبتهم للعمر (25-28) سنة 5.5%.

3-التخصص:

جدول (3)
يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	ك	%
اقتصاد	**100**	**50.0**
طبيشرى	**100**	**50.0**
المجموع	**200**	**100**

تكمن أهداف الدراسة إلي التعرف من خلال استطلاع رأي طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية لقياس درجة التفاؤل والتشاؤم لديهم وذلك بحسب الجنس والتخصص العلمي وبيانات الجدول رقم (3) توضح ذلك، حيث نجد أن عدد الطلاب في تخصص الاقتصاد تمثل نسبة 50%، وكذلك عدد الطلاب في تخصص الطب البشري تمثل نسبة 50% أيضا بين أفراد العينة.

أدوات البحث :

تم استخدام القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم وهي من إعداد (أحمد عبدالخالق، 1996) وتشتمل القائمة على مقياسين فرعيين منفصلين، أحدهما للتفاؤل (15 بنداً) والآخر للتشاؤم (15 بنداً)، ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عنها على أساس مقياس خماسي (لا، قليلاً، متوسط، كثيراً كثيراً جداً).

وهذه القائمة (بمقياسيها) صممت لتقدير سمتي التفاؤل والتشاؤم كل على حده وهي قائمة موجزة، وسهلة التطبيق تتطلب دقائق قليلة للإجابة عنها لتقدير الدرجة عليها، وتتسم بثبات وصدق مرتفعين.

التطبيق والتصحيح :

تطبق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم فردياً أو جماعياً، ويستغرق تطبيقها بضع دقائق وتقدم للمفحوصين بوصفها استبيان لاستطلاع الآراء والمشاعر.

أما نظام تقدير الدرجات فهو لا يستغرق إلا زمناً بسيطاً وقصيراً جداً ويتم بمقياس التفاؤل منفصلاً عن مقياس التشاؤم فلكل منهما درجة مستقلة وحيث أن العبارات (15) وبخيارات (5) فتكون الدرجة الدنيا = 15 والدرجة العليا = 75.

وتم تقنين القائمة على عينة كويتية عددها (1025) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وبلغ معامل ثبات الفاكرونباخ (0.91-0.95) لمقياسي التفاؤل والتشاؤم على التوالي، وتشير إلى إتساق داخلي مرتفع.

وتم حساب الصدق المرتبط بالمحك وكان مرتفعاً إذا وصل إلى (0.78، 0.96) لمقياس التفاؤل والتشاؤم على التوالي مع "اختبار التوجه نحو الحياة" من تأليف شاير وكارفر (Scheier&Carer 1985)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق مرتفع للمقياس، كما حسب الصدق التقاربي للمقياس عن طريق ارتباطه بكل من : الاكتئاب، والقلق، والوساوس القهرية، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة، حيث كانت سلبية مع مقياس التفاؤل وإيجابية مع مقياس التشاؤم.

الخصائص السيكومترية للقائمة :-

وقد قامت الباحثة بتطبيق القائمة على البيئة الليبية على عينة مكونة من (40) طالب وطالبة من طلاب جامعة الزاوية للعام الجامعي 2010-2011.

صدق القائمة :

للتحقق من الصدق استخدمت الباحثة ما يلي :

الصدق الظاهري : للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الليبية تم عرض القائمة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية.

الاتساق الداخلي : وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة في مقياس التفاؤل والمجموع الكلي لفقرات هذا المقياس، كما طبق الأمر ذاته على مقياس التشاؤم، ومن خلال الجدول رقم (2) يتضح أن معاملات الارتباط معظمها مرتفعة ومعنوية عند مستوى دلالة (0.01)، وأيضاً (0.05) وهذا يدل على درجة كافية من صدق القائمين المستخدمين في هذاالبحث.

جدول رقم (2)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الكلي الذي تنتمي إليه

التفاؤل		التشاؤم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.667**	1	.689**
2	.564**	2	.640**
3	.563**	3	.697**
4	.714**	4	.497**
5	.813**	5	.764**
6	.667**	6	.564**
7	.728**	7	.737**
8	.385*	8	.782**
9	.803**	9	.782**
10	.556**	10	.792**
11	.709**	11	.629**
12	.749**	12	.739**
13	.743**	13	.763**
14	.701**	14	.696**
15	.757**	15	.808**

** تعنى أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

* تعنى أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

ثبات القائمة :

طريقة الفاكورنباخ :

كانت معاملات الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي ألفا كورنباخ لقائمة التفاؤل يساوي (0.914) ولقائمة التشاؤم يساوي (0.928) وتشير هذه المعاملات إلى اتساق داخلي مرتفع للقائمين. وهذا يدل على ثبات مقبول للقائمين، مما يمكن الباحثة من استخدامها في التطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

أجريت التحليلات الإحصائية للبيانات بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي :

المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – الالتواء- التفرطح -اختبار العينة

الأحاديةone sample test– اختبار (T) لعينتين مستقلتين.

تحليل البيانات واستخلاص النتائج :

المحور الأول: التفاؤل

جدول رقم (4-1)

توزيع عينة الدراسة حسب الإجابات على الفقرات الخاصة بمحور التفاؤل

الفقرات	لا		قليلا		متوسط		كثيرا		كثيرا جدا	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1-تبدو لي الحياة جميلة	8	4.0	21	10.5	82	41.0	50	25.0	39	19.5
2-اشعر أن الغد سيكون يوما مشرقا	9	4.5	18	9.0	32	16.0	68	34.0	73	36.5
3-أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلا	8	4.0	5	2.5	26	13.0	62	31.0	99	49.5
4-انظر إلي المستقبل علي انه سعيدا	4	2.0	15	7.5	40	20.0	58	29.0	83	41.5
5-أنا مقبل علي الحياة بحب وتفاؤل	10	5.0	14	7.0	33	16.5	65	32.5	78	39.0
6-يخيئ لي الزمن مفاجآت سارة	9	4.5	33	16.5	67	33.5	59	29.5	32	16.0
7-ستكون حياتي أكثر سعادة	4	2.0	18	9.0	62	31.0	63	31.5	53	26.5
8-لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس	5	2.5	9	4.5	27	13.5	46	23.0	113	56.5
9-أري أن الفرج سيكون قريبا	4	2.0	7	3.5	20	10.0	47	23.5	122	61.0
10-أتوقع الأفضل	8	4.0	7	3.5	30	15.0	72	36.0	83	41.5
11- أري الجانب المشرق من الأمور	11	5.5	24	12.0	55	27.5	60	30.0	50	25.0
12-أفكر في الأمور البهيجة المفرحة	12	6.0	16	8.0	41	20.5	62	31.0	69	34.5
13-أن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا	6	3.0	16	8.0	44	22.0	53	26.5	81	40.5
14-أفكر في المستقبل بكل تفاؤل	3	1.5	19	9.5	35	17.5	63	31.5	80	40.0
15-أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم	9	4.5	10	5.0	32	16.0	66	33.0	83	41.5
إجمالي عدد المبحوثين	200									

بسؤال طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية لقياس درجة التفاؤل لديهم عن طريق أخذأرائهم في مجموعة من الفقرات التي

تعد مميزة لمشاعرهم وسلوكهم لدرجة التفاؤل، فجاءت إجاباتهم علي النحو التالي عند المستويات (لا) و(قليلا) و(متوسط) و(كثيرا) و(كثيرا جدا) كما توضحه بيانات الجدول رقم (4-1)حيث نجد الأتي:

عند المستوى (لا) كانت أعلى نسبة (6%)، حيث جاءت عند الفقرة "أفكر في الأمور البهيجة المفرحة ".

عند المستوى (قليلا) كانت أعلى نسبة (16.5%)، حيث جاءت عند الفقرة "يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة ".

عند المستوى (متوسط) كانت أعلى نسبة (41%)، حيث جاءت عند الفقرة "تبدو لي الحياة جميلة ".

عند المستوى (كثيرا) كانت أعلى نسبة (36%)، حيث جاءت عند الفقرة "أتوقع الأفضل ".

عند المستوى (كثيرا جدا) كانت أعلى نسبة (61%)، حيث جاءت عند الفقرة "أري أن الفرج سيكون قريبا ".

ويمكن تفسير نتيجة أن أعلى نسبة جاءت عند الفقرة "أري أن الفرج سيكون قريبا "،إلى إن الطلابمتيقنين بأن نصر الله قريب، وأن الفرج سيكون دائما قريباً، ويتوقعون حدوث الخير، ويتطلعون إلى مستقبل سعيد وغد أفضل من اليوم مكللاً بالأحلام التي لم تتحقق خلال الأربعة عقود.

وعند المستوى (لا) كانت أعلى نسبة (6%)، حيث جاءت عند الفقرة "أفكر في الأمور البهيجة المفرحة ".وهذه النتيجة منطقية لأن الوضع في ليبيا وما يتعرض له الفرد من القتل و الدمار و التخريب تجعله حزين لا يفكر في الأمور المفرحة.

جدول رقم (4-2)
الأهمية النسبية للفقراتالخاصة لقياس درجةالتفاؤل

الفقرات	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية
9-أري أن الفرج سيكون قريبا	4.38	87.60
8-لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس	4.27	85.30
3-أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلا	4.20	83.90
10-أتوقع الأفضل	4.08	81.50
15-أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم	4.02	80.40
4-انظر إلي المستقبل علي انه سيكون سعيدا	4.01	80.10
14-أفكر في المستقبل بكل تفاؤل	3.99	79.80
5-أنا مقبل علي الحياة بحب وتفاؤل	3.94	78.70
13-أن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا	3.94	78.70
2-اشعر أن الغد سيكون يوما مشرقا	3.89	77.80
12-أفكر في الأمور البهيجة المفرحة	3.80	76.00
7-ستكون حياتي أكثر سعادة	3.72	74.30
11- أري الجانب المشرق من الأمور	3.57	71.40
1-تبدو لي الحياة جميلة	3.46	69.10
6-يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة	3.36	67.20

توضح معطيات الجدول رقم (4-2) الترتيبحسب الأهمية النسبية للفقراتالخاصة المعبرة عن قياسالتفاؤللدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة، وذلك من خلال استجاباتهم على جميع الفقرات الخاصة بذلك، فتشير النتائج إلى ما يلي:

إن الفقرة التي تنص على أن(أري أن الفرج سيكون قريبا) تحتل الترتيب الأول من بين الفقراتالخاصة بقياسالتفاؤللدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة وذلك لحصولها على اكبر وزن مئوي (87.60%).

إن الفقرة التي تنص على (يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة) تحتل الترتيب الأخيرمن بين الفقراتالخاصة بقياسالتفاؤللدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة وذلك لحصولها على اقل وزن مئوي (67.20%).

أما الجدول رقم (4-3) يبين التوصيف الإحصائي لقياس درجةالتفاؤلعند طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية من خلال دمج استجاباتهم لجميع الفقرات التي تعبر عنها.

جدول (4-3)
التوصيف الإحصائي لقياس درجة التفاؤل عند طلبة وطالبات
كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية

درجة شعور طلبة وطالبات جامعة الزاوية بالتفاؤل	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	%
قليلة	16 – 44	17	8.5
متوسطة	45 – 53	32	16
كبيرة	54 - 75	151	75.5
المجموع		200	100

الوسط الفعلي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	اقل درجة	أعلى درجة
58.59	45	60	10.292	-0.194	0.368	16	75

تشير بيانات الجدول رقم (4-3) إلى النتائج التالية:

أن (8.5%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينةالبحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتفاؤل قليلة.

أن (16%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينةالبحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتفاؤل متوسطة.

أن (75.5%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينةالبحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتفاؤل كبيرة.

وباستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت تبين أن قيمة المتوسط الحسابي للشعور بالتفاؤلعند طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (58.59) وقيمة الوسيط (60)، وقيمة الانحراف المعياري (10.292) وقيمة الالتواء (1.194-) وقيمة التفرطح (0.368)، مما يدل علي أن بيانات عينة البحث تخضع للتوزيع الطبيعي وتعطي نتائج دقيقة.

المحور الثاني: التشاؤم.

جدول رقم (5-1)

توزيع عينة الدراسة حسب الإجابات على الفقرات الخاصة بمحور التشاؤم

الفقرات	لا		قليلا		متوسط		كثيرا		كثيرا جدا	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1-تـدلني الخبـرة علـي أن الدنيا سوداء كالليل المظلم	105	52.5	40	20.0	32	16.0	10	5.0	13	6.5
2-حظي قليل من الحياة	60	30.0	42	21.0	59	29.5	23	11.5	16	8.0
3-اشعر أنني أتعس مخلوق	147	73.5	28	14.0	14	7.0	3	1.5	8	4.0
4-سيكون مستقبلي مظلما	168	84.0	13	6.5	14	7.0	2	1.0	3	1.5
5-يلازمني سوء الحظ	82	41.0	65	32.5	22	11.0	15	7.5	16	8.0
6-مكتـوب علـي الشـقاء وسوء الطالع	120	60.0	38	19.0	24	12.0	12	6.0	6	3.0
7-أنا يائس من هذه الحياة	154	77.0	21	10.5	10	5.0	11	5.5	4	2.0
8-كثـرة الهمـوم تجعلنـي اشعر أنني أموت في اليوم مائة مرة	98	49.0	52	26.0	20	10.0	15	7.5	15	7.5
9-أترقـب حـدوث أسـوأ الأحداث	107	53.5	42	21.0	18	9.0	16	8.0	17	8.5
10-يخيفنـي مـا يمكـن أن يحدث لي في المستقبل من سوء حظ	63	31.5	68	34.0	23	11.5	23	11.5	23	11.5
11- أتوقع أن أعيش حياة تعيسة في المستقبل	149	74.5	20	10.0	19	9.5	6	3.0	6	3.0
12-لدي شعور غالب بأنني سأفارق الأحبة قريبا	96	48.0	43	21.5	31	15.5	13	6.5	17	8.5
13-تخيفني الأحداث السارة لأنه سيعقبها أحداث مؤلمة	88	44.0	47	23.5	29	14.5	19	9.5	17	8.5
14-يبدو لـي أن المنحوس منحوس مهما حاول	109	54.5	32	16.0	18	9.0	14	7.0	27	13.5
15-اشعر أن كل المصائب خلقت من اجلي	152	76.0	24	12.0	10	5.0	8	4.0	6	3.0
إجمالي عدد المبحوثين	200									

بسؤال طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية لقياس درجة التشاؤم لديهم عن طريق أخذأرائهم في مجموعة من الفقرات التي تعد مميزة لمشاعرهم وسلوكهم لدرجة التشاؤم، فجاءت إجاباتهم علي النحو التالي عند المستويات (لا) و(قليلا) و(متوسط) و(كثيرا) و(كثيرا جدا) كما توضحه بيانات الجدول رقم (5-1)حيث نجد الأتي:

عند المستوى (لا) كانت أعلى نسبة (84%)، حيث جاءت عند الفقرة "سيكون مستقبلي مظلما ".
عند المستوى (قليلا) كانت أعلى نسبة (34%)، حيث جاءت عند الفقرة "يخيفني ما يمكن أن يحدث لي في المستقبل من سوء حظ".
عند المستوى (متوسط) كانت أعلى نسبة (29.5%)، حيث جاءت عند الفقرة "حظي قليل من الحياة ".
عند المستوى (كثيرا) كانت أعلى نسبة (11.5%)، حيث جاءت عند الفقرتين " حظي قليل من الحياة، يخيفني ما يمكن أن يحدث لي في المستقبل من سوء حظ ".
عند المستوى (كثيرا جدا) كانت أعلى نسبة (13.5%)، حيث جاءت عند الفقرة " يبدو لي أن المنحوس منحوس مهما حاول ".
يتضح أن الفقرة " يبدو لي أن المنحوس منحوس مهما حاول "كانت أكثر الفقرات مميزة لمشاعرهم وسلوكهم لدرجة التشاؤم. فهذه النتيجة لها علاقة بالتنشئة الاجتماعية فهي من الأمثال الدارجة في البيئة الليبية ولا يرتبط هدا التشاؤم بالأحداث القائمة.
وعند المستوى (لا) كانت أعلى نسبة (84%)، حيث جاءت عند الفقرة " سيكون مستقبلي مظلما ".وتعود هذه النتيجة إلى أن الطلاب مقبلون على الحياة، وكلهم ثقة بأن المستقبل سيكون مشرقاً. وان الثورة ستكون الفيصل بين الأمس المظلم والغد المشرق.

جدول رقم (5-2)
الأهمية النسبية للفقراتالخاصة لقياس درجةالتشاؤم

الفقرات	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية
2-حظي قليل من الحياة	2.47	49.30
10-يخيفني ما يمكن أن يحدث لي في المستقبل من سوء حظ	2.38	47.50
13-تخيفني الأحداث السارة لأنه سيعقبها أحداث مؤلمة	2.15	43.00
5-يلازمني سوء الحظ	2.09	41.80
14-يبدو لي أن المنحوس منحوس مهما حاول	2.09	41.80
12-لدي شعور غالب بأنني سأفارق الأحبة قريبا	2.06	41.20
8-كثرة الهموم تجعلني اشعر أنني أموت في اليوم مائة مرة	1.99	39.70
9-أترقب حدوث أسوأ الأحداث	1.97	39.40
1-تدلني الخبرة علي أن الدنيا سوداء كالليل المظلم	1.93	38.60
6-مكتوب علي الشقاء وسوء الطالع	1.73	34.60
11- أتوقع أن أعيش حياة تعيسة في المستقبل	1.50	30.00
3-اشعر أنني أتعس مخلوق	1.49	29.70
15-اشعر أن كل المصائب خلقت من اجلي	1.46	29.20
7-أنا يائس من هذه الحياة	1.45	29.00
4-سيكون مستقبلي مظلما	1.30	25.90

توضح معطيات الجدول رقم (5-2) الترتيبحسب الأهمية النسبية للفقراتالخاصة المعبرة عن قياسالتشاؤملدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة، وذلك من خلال استجاباتهم على جميع الفقرات الخاصة بذلك، فتشير النتائج إلى ما يلي:

إن الفقرة التي تنص على أن(حظي قليل من الحياة) تحتل الترتيب الأول من بين الفقراتالخاصة بقياسالتشاؤملدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة وذلك لحصولها على اكبر وزن مئوي (49.30%).

إن الفقرة التي تنص على (سيكون مستقبلي مظلما) تحتل الترتيب الأخيرمن بين الفقراتالخاصة بقياسالتشاؤملدىطلبة وطالبات جامعة الزاوية محل الدراسة وذلك لحصولها على اقل وزن مئوي (25.90%).

إن الفقرة التي تنص على أن (حظي قليل من الحياة) تحتل الترتيب الأول، فهذه النتيجة قد تعود إلىعدم تحقيق الطلاب لأمانيهم ورغباتهم و ذلك لما يواجهونه منصعوبات ومشكلاتأسرية وتعليمية واقتصادية خلال حياتهم.

أما الجدول رقم (5-3) يبين التوصيف الإحصائي لقياس درجةالتشاؤمعند طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية من خلال دمج استجاباتهم لجميع الفقراتالتي تعبر عنها.

جدول (5-3)

التوصيف الإحصائي لقياس درجة التشاؤم عند طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية

درجة شعور طلبة وطالبات جامعة الزاوية بالتشاؤم	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	%
قليلة	44 – 15	181	90.5
متوسطة	53 – 45	12	6
كبيرة	71 - 54	7	3.5
المجموع		200	100

الوسط الفعلي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل درجة	أعلى درجة
28.04	45	28	11.025	1.252	1.464	15	71

تشير بيانات الجدول رقم (5-3) إلى النتائج التالية:

أن (90.5%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينة البحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتشاؤم قليلة.

أن (6%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينة البحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتشاؤم متوسطة.

أن (3.5%) من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (عينة البحث) كانت استجاباتهم تؤكد أن درجة شعورهم بالتشاؤم كبيرة.

وباستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت تبين أن قيمة المتوسط الحسابي للشعور بالتشاؤمعند طلبة وطالبات كلية الاقتصاد وكلية الطب البشرى بجامعة الزاوية (28.04) وقيمة الوسيط (28)، وقيمة الانحراف المعياري (11.025) وقيمة الالتواء (1.252) وقيمة التفرطح (1.464)، مما يدل علي أن بيانات عينةالبحث تخضع للتوزيع الطبيعي وتعطي نتائج دقيقة.

1.اختبار الفرضيةالأولى

ولدراسة واختبار هذه الفرضية والتي تنص علي أنه:يوجد شعور بالتفاؤل وعدم التشاؤم عند مستوى (0.05) لدى طلاب جامعة الزاوية.

فقد تم استخداماالاختبار التائي للعينة الأحاديةOne Sample Test بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظريفأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي.

أولا:التفاؤل:-

جدول (6-1)

الاختبار التائي بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري

لمدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتفاؤل

عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
200	58.59	10.291	18.674	199	.000

تشير نتائج الجدول رقم (1) إلي أن المتوسط الحسابي لمدى شعور عينة الدراسة من طلاب جامعة الزاوية بالتفاؤل (58.59) وهو اكبر من المتوسط النظري (μ=45) وذلك بانحراف معياري (10.291)، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوى (18.674) وبدرجات حرية (199)، وقيمة مستوى المعنوية المشاهد P-value= 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة α = 0.05، مما يدل على أن طلاب جامعة الزاوية لديهم شعور بالتفاؤلذو دلالة إحصائية.

ثانيا:التشاؤم:-

فقد تم استخداماالاختبار التائي للعينة الأحاديةOne Sample Test بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظريفأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي.

جدول (6-2)
الاختبار التائي بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري
لمدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتشاؤم

عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
200	28.03	11.025	-21.761	199	.000

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلي أن المتوسط الحسابي لمدى شعور عينة الدراسة من طلاب جامعة الزاوية بالتشاؤم (28.03) وهو اصغر من المتوسط النظري (μ=45) وذلك بانحراف معياري (11.025)، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوى (21.761-) وبدرجات حرية (199)، وقيمة مستوى المعنوية المشاهد P-value= 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة α = 0.05، مما يدل على أن طلاب جامعة الزاوية ليس لديهم شعور بالتشاؤم ذو دلالة إحصائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مصدر التفاؤل لدى طلاب الجامعة أثناء فترة الأحداث ربما يعود إلى الإيمان بالله و بالقضاء والقدر، فمهما تعرض إليه الفرد أثناء هذه الأحداث فإن قوة إيمانه بالله وحسن الظن به تكون مصدر الشعور بالاطمئنان مما يضفى على حياته سمة التفاؤل وتجعله يتلاءم مع هذه الظروف المفروضة عليه ويتعايش معها.

2. اختبار الفرضيةالثانية

ولدراسة واختبار هذه الفرضية والتي تنص علي انه :لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين طلاب جامعة الزاوية في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير الجنس.

فقد تم استخدام الاختبار التائي للمجموعتين المستقلتين T-testفأظهرت نتيجة التحليل الجدولين التاليين :

أولا:التفاؤل:-

جدول (7-1)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق في مدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتفاؤل بحسب اختلاف الجنس

الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
ذكور	75	56.66	11.178	-2.064	198	.040
إناث	125	59.74	9.583			

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أن متوسط شعور طلاب جامعة الزاوية من الذكور بالتفاؤل (56.66) وللإناث بمتوسط (59.74)، وأن القيمة التائية المحسوبة تساوى (2.064-) وبدرجات حرية (198)، وهي معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن مستوى المعنوية المشاهد (0.040) وهو اصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلاب الذكور والطلاب الإناث في مدى شعورهم بالتفاؤل وذلك لصالح الطلاب الإناث، أي أنهم يشعرن بالتفاؤل مثلهم مثل الطلاب الذكور ولكن بدرجة اكبر منهم.

ثانيا:التشاؤم:-

فقد تم استخدام الاختبار التائي للمجموعتين المستقلتينT-testفأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي.

جدول (4)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق في مدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتشاؤم بحسب اختلاف الجنس

الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
ذكور	75	28.24	11.042	.203	198	.839
إناث	125	27.91	11.057			

يتضح من نتائج الجدول رقم (4) أن متوسط شعور طلاب جامعة الزاوية من الذكور بالتشاؤم (28.24) وللإناث بمتوسط (27.91)، وأن القيمة التائية المحسوبة تساوى (0.203) وبدرجات حرية (198)، وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن مستوى المعنوية المشاهد (0.839) وهو اكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلاب الذكور والطلاب الإناث في مدى شعورهم بالتشاؤم، أي أن كلا من الطلاب ذكورا وإناثا بينهم تشابه في أنهم لا يشعرون بالتشاؤم.ومن الممكن تحليل هذه النتيجة بأن جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً يمرون بنفس الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، حيث يشملهم مناخ واحد ورؤية واحدة للمستقبل بمتطلباته ومسؤولياته، غير أن الإناث كن أكثر تفاؤلاً ربما ترجع هذه النتيجة إلي ما يتحمله الطلبةمن المعاناة والضغوط والمتطلباتوالخوف من المستقبل كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر في توقعاتهم المستقبلية وتجعلهم أقل شعورا بالتفاؤل من الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة نوعا ما مع ما توصلت إليه دراسة كل من بركات (1998)، و عبدالله (2004)،ودرويش (2006)حيث توصلواإلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتفاؤل والتشاؤم،في حين تتفق تماما مع دراسة المنشاوي (2006) والتي توصلت إلي إننسبة شيوع التفاؤللدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

اختبار الفرضية الثالثة:

ولدراسة واختبار هذه الفرضية والتي تنص علي انه: لا توجد فروق دالة إحصائياًعند مستوى (0.05) بين طلاب جامعة الزاوية في التفاؤل والتشاؤم بحسب متغير التخصص. فقد تم استخدام الاختبار التائي للمجموعتين المستقلتينT-testفأظهرت نتيجة التحليل الجدولين التالين :

أولا:التفاؤل:-

جدول (8-1)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق في مدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتفاؤل بحسب اختلاف التخصص

التخصص	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
اقتصاد	100	57.98	10.547	-0.838	198	0.403
طب بشرى	100	59.20	10.045			

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أن متوسط شعور طلاب جامعة الزاوية من تخصص اقتصاد بالتفاؤل (57.98) ومن تخصص طب بشرى بمتوسط (59.20)، وأن القيمة التائية المحسوبة تساوى (0.838-) وبدرجات حرية (198)، وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن مستوى المعنوية المشاهد (0.403) وهو اكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلاب فيتخصص اقتصاد والطلاب في تخصص طب بشرى في مدى شعورهم بالتفاؤل، أي أن كلا منهم بينهم تشابه في أنهم يشعرون بالتفاؤل.

ثانيا:التشاؤم:-

جدول (8-2)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق في مدى شعور طلاب جامعة الزاوية بالتشاؤم بحسب اختلاف التخصص

التخصص	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	درجات الحرية	مستوى المعنوية
اقتصاد	100	29.30	11.118	1.629	198	0.105
طب بشرى	100	26.77	10.838			

يتضح من نتائج الجدول رقم (6) أن متوسط شعور طلاب جامعة الزاوية من تخصص اقتصاد بالتشاؤم (29.30) ومن تخصص طب بشرى بمتوسط (26.77)، وأن القيمة التائية المحسوبة تساوى (1.629) وبدرجات حرية (198)، وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن مستوى المعنوية المشاهد (0.105) وهو اكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلاب فيتخصص اقتصاد والطلاب في تخصص طب بشرى في مدى شعورهم بالتشاؤم، أي أن كلا منهم بينهم تشابه في أنهم لا يشعرون بالتشاؤم.تبين أن كلاً من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية لديهم نظرة متفائلة دون أن ينشأ لديهم شعور بالتشاؤم،وقد يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية وهي مرحلة الشباب التي تتميز بحاجات ومشكلات ورؤية مشتركة للمستقبل،فالشعور بالتفاؤل يتشكل بالأحداث التي يمرون بها وبرؤيتهم لهذه الأحداث ولما كانت الأحداث والظروف واحدة فإن أثرها يفترض أن يكون واحداً على الشعور بالتفاؤل.

حيث تختلف هذه النتيجة مع دراسة بركات (1998).

المقترحات :

قيام الباحثين والمتخصصفي مجال علم النفس بإجراء المزيد من الدراسات النفسية التي تدور حول أحداث ليبيا.

إجراء بحوث تجريبية هدفها إعداد برامج لإدارة الأزمات بشكل عام، وأزمات الحرب بشكل خاص وصولاً للأساليب العلمية للتعامل معها.

إنشاء مكاتب للإرشاد النفسي داخل الجامعات لتوجيه وإرشاد الطلاب المتضررين أثناء الحرب.

اهتمام وسائل الإعلام بمختلف أنواعها بتقديم برامج تثقيفية توضح الدور الإيجابي للتفاؤلوالحد من تأثير التشاؤم على النظرة المستقبلية للبلاد. التي من شأنها توقيهم من المعتقدات والسلوكيات الخاطئة أو المنحرفة.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية :

أسعد، يوسف ميخائيل (1985): التفاؤل والتشاؤم، دار النهضة المصرية للنشر والطباعة، القاهرة.

أسعد، يوسف ميخائيل (1999): الشخصية القوية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

الأنصاري، بدر محمد (2003) : التفاؤل والتشاؤم، قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت،مجلة الرسالة،العدد(192)،الجزء(23) مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت، الكويت

الأنصاري، بدر محمد(1998) : التفاؤل والتشاؤم، المفهوم والقياس والمتعلقات ، جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

بركات، زياد (1998): سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، العدد (11).

الحربي،عبد الله محمد(2009) : أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية ـ جامعة أم القرى.

المنشاوي،عادل محمود(2006) : التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية مجلة التربية المعاصرة، العدد(74)،أغسطس، ص ص 1- 61

حمدان، فيصل محمود (1999): سيكولوجيا التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

حمصي: أنطون (1999): أصول البحث العلمي، مطبعة الاتحاد، كلية التربية، جامعة دمشق.
درويش، زينب عبد المحسن (2006): علاقة التفاؤل والتشاؤم بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (دراسة تنبؤية مقارنة)، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
الدسوقي، مجدي محمد (2007): دراسات في الصحة النفسية، المجلد الأول، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
عبد الخالق،احمد محمد (1996) :دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية ؛ دار المعرفة الجامعية
عبد الخالق،احمد محمد (2005) : المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم نتائج مصرية، مجلة دراسات نفسية، المجلد (15) العدد (2)،رابطة الأخصائيين، مصر، ص ص 307 -318
عبد الخالق، احمد محمد (2000) : التفاؤل والتشاؤم – عرض لدراسات عربية – مجلة علم النفس، العدد (56)،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة، ص ص 6-27
عبد الله، محمد قاسم (2004): مصدر الضبط وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم، مجلة الطفل العربي، العدد (21)، مصر.
عرفات، فضيلة (2009) : www. alnoor.se /article. Asp id=42896
نصر الله، نوال خالد (2008): أنماط التفكير السائد وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

ثانياً:المراجع الأجنبية :

Davis, S.F, Miller, K.M., Johnson, McAuley, K&Dinges,D (1992) The relationship between optimism-pessimism, lone-linessanddeeath anxiety. Bulletin of the Psychonomic Society 30.

Kline, P.&Story, R (1978) "The Dynamic Personality Inventory what does it measure" British Journal of psychologyVol 136.8594

Marshall,G.N.,Wortman ,C.B.,Kusulas,J.W.,Hervig, L.K.&Vichers,R.R.(1992).Distinguishing optimism:Reiations to fundamental dimension of mood and personlity from pessimism: Journal of personality and social psychology

Scheier, M.F & Carver, C.S (1985): Optimism, coping and health Assessment and implications of generalized out come expectancies New Jersey.

Wayne, H.and David R (1995) Cognitive Factors Contributing to adolescent depression, Journal of Youth and adolescent Vol-24.No 6.

(السلوك الاجتماعي للطفل والقنوات الفضائية)

أ:إبراهيم محمد سليمان
قسم الإعلام
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

المقدمة

تعد دراسة السلوك الاجتماعي ذات أهمية بالغة لاهتمامها بالفرد وما يترتب عليه من تفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة . كما أن السلوك الاجتماعي يعتبر من الأمور المتعلمة وليس من الحاجات البيولوجية كالعطش والجوع مثلاً، وبالتالي فإن الطفل بحاجة إلى توجيه لكي يتعلم الأساليب الايجابية لإشباع الدوافع التي تسيطر على حياته فالسلوك الاجتماعي للطفل عبارة عن مجموعة دوافع تتداخل في نفسية الطفل.

إن الفرد يكتسب شخصيته وثقافة مجتمعه، والمعايير، والقيم، والاتجاهات التي تشكل سلوكه بشكل عام وسلوكه الاجتماعي بشكل خاص من خلال التفاعلات التي يقوم بها أو يتعرض لها مع كل المكونات والمؤسسات إلي يحتك بها في حياته.

ويشير (الهندي) إلى وجود أطراف متعددة وعلى درجة كبيرة من التنوع والكثرة تشترك اليوم في تشكيل الناشئة في المجتمعات المختلفة. فبعد أن كانت الأسرة تمثل الطرف الأساسي والأهم الذي يشترك مع المدرسة في تشكيل النشئ وإكسابه الشخصية المتميزة، نجد اليوم أطرافاً أخرى عديدة ربما فاق أثر بعضها ما تستطيعه الأسرة والمدرسة مجتمعين[1].

وتلعب وسائل الإعلام اليوم وخاصة التلفزيون من خلال القنوات الفضائية المتعددة والمتنوعة دوراً مهماً، سواء أكان هذا الدور ايجابي أم سلبي في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة.

ويسعى الباحث في هذه الدراسة إلى تعريف السلوك، وتسليط الضوء على بعض الاتجاهات الأساسية لتفسير الظاهرة السلوكية، والتعريف بالسلوك

الاجتماعي وتطوره لدى الطفل، وطريقة اكتساب هذا السلوك. كما تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى معرفة دور القنوات الفضائية في السلوك الاجتماعي للطفل.

السلوك:

يشير مصطلح السلوك إلى كل ما يصدر عن الفرد من استجابات تنتج عن تفاعله مع البيئة. وتكون طبيعة هذه الاستجابات حسية، أو حركية، أو عقلية أو وجدانية أو غير ذلك. ويدخل في أنواع هذا السلوك (النشاط):

(1) النشاط الظاهر(الجري مثلاً).

(2) المشاعر والذكريات، وغيرها.

(3) ما يتحكم الفرد في إصداره (المشي والتفكير مثلاً).

(4) ما لا يتحكم الفرد في إصداره (العمليات الحيوية المختلفة، مثل التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للنشاط الانفعالي كإحمرار الوجه، وتصبب العرق وجفاف الحلق..الخ) [2].

ويلاحظ على السلوك الإنساني بأنه يتصف بالتعقيد بقدر ما يتأثر بعدد من العوامل التي تحدد اتجاهاته، ومداه، وخصوصيته المميزة لكل فرد. أي أن هناك عوامل فردية تؤثر في نمط التفكير، والدوافع، والعواطف الخاص بالفرد فتشكل شخصيته وأنماط سلوكه ضمن محددات اجتماعية معينة. وهذه تنشأ من تفاعل الأفراد فيما بينهم فضلاً عن تأثر العوامل الثقافية والحضارية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد وأنماط استجاباته. فالسلوك هو عبارة عن أي فعل ورد فعل، أو قبول أو تفكير، أو مشاعر يقوم أو يشعر بها الإنسان أثناء تعامله مع الآخرين. [3] وقد يكون السلوك ايجابياً يهدف إلى تحقيق أغراض يوافق عليها المجتمع. كذلك، قد يكون السلوك سلبياً يسعى إلى تحقيق أغراض لا يوافق عليها المجتمع ولا يوافق على الطريقة التي يتم استخدامها في تحقيقه. فالطالب الذي يتابع دراسته للحصول على شهادة علمية تؤهله للحصول على عمل يكون تصرفاً مقبولاً من المجتمع ويشجع عليه. أما الفرد الذي يسعى

للحصول على المال باستخدام سلوكيات منحرفة مثل السرقة فإن المجتمع لا يقبل مثل هذه السلوكيات ولا يقرها[4].

ومن ناحية أخرى يوضح (دويدار) أن سلوك الأفراد لا يكون بالضرورة واحداً حتى لو ظل الموقف الذي يستجيبون له ثابتاً، أو كانت الظروف البيئية التي يستجيبون لها واحدة للجميع. فمنذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الكائن الحي حياة مستقلة تبدأ معها علاقة ديناميكية بينه وبين البيئة المحيطة به. وبكلمات أخرى، تبدأ عملية تفاعل مستمرة بين الكائن الحي وبيئته، بحيث يصدر عن البيئة نشاط يؤثر في الكائن الحي، ويصدر عن الكائن الحي نشاط يؤثر في البيئة[5] .

وجاءت الدراسات والبحوث في مجال دراسة السلوك الاجتماعي لتركز اهتمامها بالفرد وما يترتب على احتكاكه بغيره من الناس في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة وفي إطار ثقافة معينة من مظاهر سلوكية، وكيفية تعديل الأنماط السلوكية بما يفيد الفرد والصالح العام.

الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية:

لقد صنف هيلجارد الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية إلى أربعة مدارس رئيسية تتميز عن بعضها في أسلوبها، وتحليلها، وتفسيرها لسلوك الفرد. وقد لخصها عدس وقطامي في التالي[6]:

أولاً الاتجاه التحليلي:

نشأ هذا الاتجاه على يد (سيجموند فرويد) الطبيب النفسي حيث انطلق في تفسيره لسلوك الإنسان على أسس بيولوجية، وبأن سلوك الإنسان محكوم بغرائز فطرية لا شعورية في معظمه. وترى هذه المدرسة أن هذه القوى الخفية التي تحكم سلوك الإنسان تمثل رغبات طفولية لم تجد الإشباع الكافي والقبول بها من المجتمع إلى الدرجة التي انتقلت فيها هذه الرغبات من حيز التفكير الشعوري للفرد إلى المناطق اللاشعورية. وتعكس العمليات اللاشعورية الأفكار، والرغبات، والمخاوف التي لا يعيها الفرد وتعمل بالرغم من ذلك على التأثير في سلوكه. ويظهر تأثير هذه الرغبات اللاشعورية من خلال متنفسات

عدة مثل الأحلام، وزلات اللسان والتعبيرات المرضية النفسية والعضوية المختلفة.

(ثانياً الاتجاه السلوكي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على دراسة المثيرات البيئية التي تسبق سلوك الإنسان باعتبارها المحركات الرئيسية لحدوث ذلك السلوك. وعليه فإن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون تفسير السلوك الإنساني من خلال ما يجرى خارج الجسم من أحداث بيئية. إنهم يعتقدون بان فهم العلاقة بين هذه العوامل المادية وبين سلوك الإنسان كافٍ لتفسير السلوك ولا داعي للدراسة المضنية للخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية المعقدة. وقد ساهم هذا الاتجاه السلوكي في تطوير نظريات وأساليب دراسية مختلفة تركز على سيكولوجية المثير والاستجابة. وقد أخذ هذا الاتجاه شهرته على يد عالم النفس الأمريكي (سكنر). ويركز الباحثون ضمن هذا الاتجاه على دراسة المثيرات سواء كانت مثيرات مباشرة تحدث قبل السلوك، أو مثيرات حدثت في ماضي الفرد وعلاقة هذه المثيرات بالاستجابات التي تصدر عنه. وبمعنى آخر، فإنها تركز على أهمية المثيرات البيئية التي تحدث بعد السلوك وتعمل على التحكم فيه. ويمثل الثواب والعقاب أهم هذه المثيرات أو الأحداث البيئية اللذان يتبعان السلوك ويعملان إما بالمحافظة على قوته أو بإضعافه من خلال التغييرات والتعديلات بتوظيف العقاب والثواب.

ثالثاً الاتجاه المعرفي:

نشأ هذا الاتجاه كرد فعل مباشر على مدرسة الاتجاه السلوكي. ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن الإنسان ليس فرداً مستجيباً للمثيرات البيئية التي يتلقاها فقط بل هو يعمل بنشاط على تمرير المعلومات التي يتلقاها ويقوم بتحليلها، وتفسيرها، وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة. وهكذا يتعرض كل مثير إلى جملة عمليات تحويلية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع خبرات الفرد الإدراكية السابقة ومع مخزون الذاكرة لديه قبل صدور الاستجابة المناسبة له. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن سيكولوجية المثير والاستجابة لا

تصلح لدراسة السلوك المعقد؛ وبأن الإنسان يمكن أن يفكر ويخطط ويقرر بناء على أنساق متتابعة من العمليات العقلية والإدراكية لاستيعاب البيئة والتفاعل معها وفقاً لذلك كما يقول رائد هذه المدرسة (جان بياجية). وهناك آخرين أيضاً لهم إسهامات في هذا الاتجاه من أمثال (جروم برونر)، (وجون فلافل) (وانهلدر)، (وجيروم كاجان) وغيرهم.

رابعاً الاتجاه الإنساني:

ويرى أصحاب الاتجاه الإنساني مثل (ابراهم ماسلو) و(كارل روجرز) أن الإنسان يختار بإرادته الحرة، وهو الذي يقرر أفعاله، وبالتالي فهو المسئول عنها أيضاً. فالإنسان ليس آلة صماء تعكس ردود أفعال فقط لمثيرات البيئة، ولا حيواناً أبكماً خاضعاً لسيطرة البرمجة الفطرية في سلوكه. بل هو كائن مريد، وفعال، وانتقائي، وإيجابي في اختيار المواقف والمثيرات التي يرغب في التعامل معها. وتؤكد هذه المدرسة على الاستعدادات العقلية المميزة للإنسان والتي تساعده على إدراك (ذاته وكينونته) وإمكانياته النفسية مثل إرادة الانجاز، والتحصيل، وتحقيق الذات، في أفعاله وأساليب حياته. ويطالب علماء هذا الاتجاه المجتمع إلى إتاحة الفرصة لأبنائه لتحقيق ذواتهم دونما سيطرة أو حدود.

ويمكن إجمال النتائج التي تشير اليها الاتجاهات الرئيسية الأربعة السابقة في تفسير الظاهرة السلوكية إلى انه يمكن تحديد السلوك الإنساني وتعريفه إجرائياً في مجموعة النقاط التالية:

(1) إن السلوك الإنساني نتاج مجموعة مؤثرات متوازية ومتفاعلة في شخصية الفرد وتتضمن أنشطة بيولوجية وانفعالية ومعرفية؛ وكذلك في الجوانب البيئية التي يعيش فيها الإنسان وما تتضمنه من أبعاد جغرافية ومناخية، وتاريخية، وعادات، وتقاليد، وغيرها .

(2) أن الفرد يكتسب أنماطاً سلوكية من خلال تفاعله المستمر مع مكونات البيئة التي تحيط به مثل الأسرة، والجيران، والشارع، والحي والمدرسة، والإعلام، وغيرها.

(3) أن السلوك الإنساني نشاط موجه، ومقصود ويسعى إلى تحقيق أهداف معينة مثل إشباع الحاجات الإنسانية الفردية والاجتماعية والنفسية والمادية.

(4) أن تعلم الفرد السلوكيات الايجابية يحتاج إلى التوجيه والإرشاد والنمذجة من قبل المجتمع لأفراده.

(5) أن التخلص من السلوكيات السلبية والتي يراها المجتمع غير مقبولة ولا تتواءم مع تقاليده وقيمه يحتاج إلى توظيف مهارة المهنيين والمتخصصين في ذلك لتوجيه وتعديل السلوك نحو الوجهة الإيجابية.

السلوك الاجتماعي للطفل:

يتميز الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى بأنه يعيش في محيط اجتماعي يتأثر به ويؤثر فيه، وبالتالي فهو يتعلم أنماطاً سلوكية تساعده على التكيف مع الآخرين. ويتحقق ذلك عندما يبدأ الإنسان منذ طفولته القيام بسلوك يتفق مع مجموعة القواعد والأعراف والتقاليد التي يقرها المجتمع الذي نشأ فيه. ويتطور التعبير عن هذا السلوك لدى الفرد بالقدر الذي يكتسب فيه هذه القواعد ويصبح أكثر وعياً بها[7].

ويذهب أغلب العلماء إلى أن السلوك الاجتماعي من الأمور المتعلمة ولا يعتبر من الحاجات البيولوجية كالجوع، والعطش، النوم، والراحة. فالإنسان البدائي نظم معيشته الجماعية على أساس تحقيق المصلحة المشتركة لجميع أعضاء الجماعة وبذلك اكتشف تدريجياً أن العمل الجماعي المشترك يشبع لهم الكثير من الحاجات التي لم تكن ضمن حاجاتهم الأولية عندما نظموا حياتهم الاجتماعية لأول مرة[8].

وترى (السوداني) أن الطفل في سنين عمره الأولى لا يميز بين ذاته والأشياء التي هي خارج الذات. غير أنه تدريجياً يأخذ بإدراك ذاته مستقلة عن الأشياء المحيطة به في العالم الخارجي بما فيه من مكونات مادية وإنسانية. ورويداً رويداً يبدأ التمييز بين هذين النوعين من المكونات المادية والإنسانية ويصبح أكثر وعياً لخصائص الوجود الاجتماعي[9].

فالطفل، في أول الأمر، يتقمص سلوك الكبار، من خلال عمليات المحاكاة والتقليد والامتثال لمتطلباتهم باعتبارهم القائمين على تلبية حاجاته. وفي هذه المرحلة لا يكون الطفل واعياً بالقواعد التي تحكم تصرفاته بسبب اعتماده على الكبار وبخاصة والديه في إشباع حاجاته. وبذلك تكون سلطة الكبار هي الموجه للسلوك الاجتماعي ثم يدرك الطفل تدريجياً بان هنالك قواعد عامة للسلوك عليه الالتزام بها، وأنه إذا خالفها فسيناله عدم استحسان الكبار لذلك مما يؤدي إلى العقاب أحياناً. وفي هذه الحالة يكون الخوف من العقاب هو الموجه لسلوك الطفل[10]. في المراحل التالية يبدأ الطفل بإدراك المنطق الجماعي لهذه القواعد، إضافة إلى فائدتها الموضوعية والتنظيمية في سلوك الجماعات والإفراد. ومع ذلك تظل سلطة الكبار أو الخوف من العقاب في ذهنية الفرد أمراً مقبولاً من المجتمع نحو أفراده الذين يتجاوزن القوانين والنظم والإحكام التشريعية في المجتمع . ومما يجدر ملاحظته في هذا الشأن هو أن التطور الاجتماعي للطفل يواكب تطوره المعرفي ويرتبط به. وعليه، هنا فإن الدرجة التي يتأثر بها التكوين المعرفي للطفل، بفعل عوامل نضجية وبيئية تترك آثارها كذلك على التكوين الاجتماعي والأخلاقي عنده[11].

كما تترك البيئة الثقافية على الطفل تأثيراً كبيراً خلال السنوات الأولى وذلك عن طريق الوالدين حيث يستمر تأثيرهما على الطفل في سنوات الطفولة الوسطى والمتأخرة. لذا فان طرق تربية الطفل وتنشئته تلعب دوراً مهماً وبارزاً في التأثير على سلوكه وعلى أسلوب حياته فيما بعد[12].

وترى (بنجر) أن الطفل يتفاعل عن طريق اللعب ومشاركته في الأدوار المختلفة والمنافسة والتعاون كما يجرب القسوة والصلابة والألم. وإذا ما خرج عن الدور المطلوب منه فإنه عادة ما يلقى عقابه بعدم إشراكه في اللعب الذي هو أمر أساسي له. أن الطفل يتعلم من خلال مساهمته في الأدوار الجماعية المختلفة مهارة التحول وبسرعة من سلوك معين إلى سلوك أخر مما يعطيه الخبرة في تكوين الرأي، ويجعله قادراً على تقمص شخصية أو سلوك أخر بكفاءة أكثر[13].

وهكذا يتضح أنه بدون التفاعل تفقد الحياة الإنسان طابعها الاجتماعي وتصبح عبارة عن تجمع عدد من الإفراد في مكان ما دون أي علاقات بينهم. بينما يقصد بالجماعة وجود الأفراد داخل إطار من العلاقات والتفاهمات الاجتماعية المعينة . ويختلف التفاعل الاجتماعي عن التفاعل بين الظواهر الطبيعية أو العضوية في انه يتضمن مفاهيماً، ومعاييراً، وأهدافاً. فالفرد حين يستجيب لأي موقف إنساني إنما يستجيب لمعنى معين عنده يعطيه له هذا الموقف بعناصره المختلفة وبحكم خبرته السابقة معه.

ومجمل القول، أن أدوات التفاعل الاجتماعي الرئيسية هي تلك المعاني والمفاهيم، وقدرة الفرد على تبادلها مع غيره من أفراد الجماعة عن طريق اللغة. ويتأكد كذلك أن إدراك الفرد للمعاني وتعلمه التعبير عنها لا يحدث في فراغ بل داخل إطار اجتماعي[14].

وتضيف (يونس) القول بإن الأدوار التي يقوم بها الفرد في حياة الجماعة تشكل جزءاً مهماً في التفاعل الاجتماعي ويعتمد على ما يتوقعه منه الآخرون وما يتوقه هو منهم. إن التوقعات التي يستجيب لها الأفراد هي في أساسها أنماط من السلوك يتوقعها الفرد من غيره. كذلك يساعد فهم الفرد لهذه الأنماط في توجيه سلوكه في المستقبل وتقييمه. وبذلك يعتبر الأفراد جميعاً الجماعة الإطار المرجعي لعملية النقد الذاتي، والتي هي في أساسها عملية نقد اجتماعي. لأن حكم الفرد على خبرته وسلوكه يكون عادة في ضوء علاقاته مع بقية أفراد ألجماعة وعلى أساس معاييرهم وأهدافهم[15].

تطور السلوك الاجتماعي للطفل:

تشير(ليندا) إلى أن الطفل بفطرته مخلوق اجتماعي وعنده الاستعداد لما يمكن اعتباره تكيفا مسبقا للاتجاه ناحية من يرعونه. أن هؤلاء الكبار الذين يشبعون حاجاته الفيزيقية الجسمية ويزودونه بالمثير الاجتماعي الحسي الذي من شأنه تحويل الرضيع الصغير إلى راشد قادر على التوافق مع مجتمعه والتأثير في كل شيء حولهم [16] . وأن الإنسان لا يتعلم فقط من الآخرين الأساليب الحركية واللفظية بل يتعلم منهم أيضا الاتجاهات الصحيحة التي

تشكل سلوكه مع الآخرين مثل سلوكه مع والديه، وسائر إفراد آسرته وسلوكه مع زوجته وأولاده وسلوكه مع زملائه في العمل وباختصار سلوكه الاجتماعي بوجه عام[17]

ويبدأ تعلم الفرد أسس سلوكه الاجتماعي من عضويته في الجماعات الأولية ثم بعد ذلك من الجماعات الثانوية وخصوصا بشأن ما يتصل بتكوينه الثقافي وما يتعرض له من علاقات داخل ألجماعة وما تتطلبه هذه العلاقات من تماثل اجتماعي[18]

ويؤكد (الشربني والصادق) أنه لا شيء ينمي السلوك الاجتماعي لدى الطفل أكثر من أن يكون له صديق. ولحسن الحظ يعتبر تكوين الصداقات شيء سهل الحدوث بالنسبة للأطفال حيث تجد اغلبهم يشتركون في نفس الهدف في هذا العمر. كل ما في الأمر أن يجد طفل آخر يلعب معه بدلا من أن يلعب كل منهما لوحده، على أن تمنع الظروف المحيطة كل شجار[19].

وترى (عوض) أن الأفراد يؤثرون كثيراً على السلوك الاجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة حيث يضعون معايير للسلوك والمظهر الشخصي العام بحيث تكون هذه المعايير قوية التأثير على الصغار بحيث لا يجرؤ الطفل على مخالفتها. [20]

وهناك من يرى بأن السلوك الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة تلقائي لا يخضع لمواصفات علمية، ولا لانتقادات تربوية ونفسية إلا بقدر ما تختاره الأسرة من مبادئ التنشئة الاجتماعية السليمة سواء كان ذلك بطريقة مقصودة أو بطريقة تلقائية. وعلى أية حال، فإن السلوك الاجتماعي للأطفال يتباين كثيراً في هذه المرحلة باختلاف الأسر وتمايز أساليب التفاعل الاجتماعي داخل كل منها. وعليه يمكن ان نتصور أن كل أسرة وحدة لها أحكامها، وضوابطها وتسهيلاتها الأمر الذي يترتب عليه اختلاف في السلوك الاجتماعي لأفراد هذه الأسرة [21].

ويؤكد (زاهر) أن الطفل يتعلم من أصدقائه السلوك الاجتماعي ويكتسب منهم القيم الاجتماعية أيضا. فجماعة الأقران تؤدي دوراً تربوياً مهماً في

تدعيم القيم التي يسعى إليها المجتمع بين أفراده. ويحدث ذلك لأن تكوين جماعة الأقران يسمح بإمكانية الحوار بين أعضائها دون خوف أو خشية سلطة من أحد بسبب تقارب السن بينهم [22].

وبالتالي يمكن القول بأن السلوك الاجتماعي هو مجموعة دوافع تتداخل في نفسية الطفل أو الفرد وهو بحاجة إلى توجيه لكي يتعلم الأساليب الايجابية لإشباع الدوافع التي تسيطر على حياته. كما أن السلوك الاجتماعي ذو أهمية كبرى عندما يتفاعل الطفل مع الكبار المحيطين به لأن هذا التفاعل يعتبر من الأمور الهامة لتنمية المهارات العقلية واكتساب اللغة لديه. وهكذا تساهم العلاقات الفعالة والمثمرة بين هذا الطفل والآخرين في تحقيق التوافق الاجتماعي عنده.

والخلاصة من كل ذلك توضح أن سلوك الطفل يتميز بتقليد الآخرين صغاراً أو كباراً وبالتالي يجب أن تؤخذ طبيعة هذا السلوك بعين الاعتبار عند توجه الطفل إلى الطريق الصحيح في الحياة العائلية والمدرسية لغرض إعداد شخصية متكاملة لهذا الطفل. ويكتسب الطفل سلوكه الاجتماعي في ضوء معايير تحددها الأسرة، وتقاليد وأعراف تسود علاقاتها الداخلية، أو علاقاتها بغيرها ممن تحتك بهم في الحياة اليومية.

أساليب اكتساب السلوك الاجتماعي:

تتم عملية اكتساب السلوك الاجتماعي في كل من المنزل والمدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى، وذلك عن طريق الأساليب الآتية:

1- الثواب والعقاب

لقد أجريت دراسات عديدة في هذا الميدان في محاولة للوصول إلى أولوية استخدام الثواب والعقاب وأيهما أكثر نجاحاً.

"وقد اتفقت بعض الدراسات على أفضلية استخدام الثواب في تعلم السلوك المرغوب

، بينما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أفضلية استخدام العقاب في كف السلوك غير المرغوب" [23].

ويؤكد الريماوي بأن (ثورندايك) قد "توصل إلى قانون الأثر ومفاده أن الكائن الحي ميال إلى تكرار الاستجابة التي تترك لديه أثراً طيباً، واستخلص منه قانوني الرضا والضيق وملخصهما أن الكائن يكرر الاستجابة نفسها إذا كانت نتيجتها تؤدي إلى الرضا والراحة، في حين يتوقف عن أدائها إذا أدت على حالة من الضيق وعدم الراحة، فثورندايك أول من استخدم مفهوم المكافأة في التعلم" [24].

2- الملاحظة والتقليد:

تعتبر الملاحظة والتقليد من ضمن أساليب التنشئة الاجتماعية حيث يتم التعلم من خلال ملاحظة النموذج السلوكي وتقليده، فالطفل في هذه المرحلة يكون قادر على ملاحظة النموذج ليتخذه قدوة له فيقلده، قد يكون أب، أو أخ أو المعلم أو أي شخصية يشاهدها من خلال القنوات الفضائية بحيث يكون هذا النموذج محل اهتمام وتقدير المقلد.

إن هذا الأسلوب قد بني اعتماداً على نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها عالم النفس (بندورا).

أن تقليد سلوك الآخرين أمر شائع ومنتشر وهو لا يعني في نهاية الأمر أنه لا يحدث تعلم مباشر وإنما هو أقرب للتعلم بالتأثير.

ويرى (جودت) بأن هذا النوع من التعليم له اهمية واضحة تماماً في حياتنا اليومية، فما انتشار الموضات وأساليب المسكن والملبس والحديث وغيرها انتشاراً هائلاً بين فئات مختلفة من الناس إلا دلالة واضحة على التعلم بالملاحظة والمحاكاة، وهذه الأمثلة قد تكون أنواعاً من السلوك المقبول اجتماعياً أو سلوكاً منحرفاً أو بين هذا وذاك إلا أنها كلها أمثلة على ألمحاكاة[25].

3- التقمص:

يقصد بمصطلح (التقمص (Identification وصول الاعجاب عند الملاحظ للنموذج درجة من القوة التي تستولي على كل مشاعره نحو النموذج بحيث يتمثل الملاحظ شخصية النموذج فيه بصورة لا شعورية بحيث يصير

وكأنه النموذج. وهذا التفسير جاءت به مدرسة التحليل النفسي وهو مصطلح (فرويدي)، ويعني به (فرويد) أن الفرد يقلد النموذج بصورة لا شعورية وغير مقصودة في حسناته وسيئاته. ويمكن أن يظهر ذلك أكثر وضوحاً في تقليد الأطفال والشباب الشخصيات المشهورة في المجتمع. وليس صحيحاً تسمية (التقمص) بالتوحد كما جاء في بعض المؤلفات لأن (التوحد) مصطلح يختلف تماماً عن (التقمص) كما يقصده (فرويد) [26].

وهكذا يتصف التقمص بأنه اندماج عاطفي بين الطفل والنموذج. وهناك احتمال كبير في أن يكون تقمص الطفل لشخصية والديه أمراً متوقعاً فهم أقرب الناس إليه. ويحدث التقمص عندما يصل الطفل إلى درجة من النمو المعرفي يفهم معها اتجاهات النموذج ومشاعره ويتأثر بها لدرجة الإعجاب الشديد وليس فقط مجرد ملاحظة سلوكه[27].

والتقمص قد يشبع لدى الطفل حاجته إلى تحقيق الكفاءة والقوة للسيطرة على البيئة من خلال الشعور أنه قد أدمج في داخله قوة وكفاءة النموذج (الوالدين،المعلمين،المشاهير) وبصورة خاصة الوالدين مما يشعره بالأمان سواء في حضور النموذج أو في غيابه[28].

مؤسسات اكتساب السلوك الاجتماعي:

من خلال العرض السابق لموضوع السلوك الاجتماعي يتضح بأن اكتساب القيم والسلوك الاجتماعي ليس عملية تعليم رسمي يتلقاه التلميذ في المؤسسات التعليمية، وتعليم غير رسمي في المساجد ووسائل الإعلام وغيرها، بل هي أوسع من ذلك بكثير. فالفرد يكتسب شخصيته، وثقافة مجتمعه، والاتجاهات والمعايير والقيم التي تشكل السلوك بشكل عام والسلوك الاجتماعي بشكل خاص من خلال التفاعلات التي يتعرض لها مع كل المكونات والمؤسسات الإنسانية والمادية التي يحتك بها في محيطه الاجتماعي.

إن تأثيرات التنشئة الاجتماعية التي يكتسبها الطفل في الأسرة والتأثيرات التي يكتسبها من المدرسة، وكذلك المؤسسات الثقافية والتربوية الأخرى مثل المساجد ووسائل الإعلام وغيرها تعبر عن ذاتها في ما تقدمه هذه المؤسسات

من نماذج من السلوك والقيم المختلفة التي تشترك مع بعضها في تشكيل شخصية الفرد.

ويتفق الاجتماعيون والتربويون على أن هناك مؤسسات معينة في كل مجتمع تقوم بتنشئة الأفراد وتثقيفهم وتعليمهم السلوك المقبول اجتماعياً، إضافة إلى تلقينهم المعارف والعقائد التي تشكل هويتهم الثقافية والحضارية والدينية. وظل الناس في المجتمع الليبي لزمن طويل يقدرون لهذه المؤسسات دورها في تنشئة أفراد علي المجتمع.

ثم جاء عصر وسائل الاتصال الجماهيري الذي أصبحت فيه وسائل الإعلام لاعباً رئيسياً فعملية التنشئة الاجتماعية وغرس مفاهيم وأنماط السلوك الاجتماعي لدى أبنائه. فقد دخلت هذه الوسائل كل بيت، وخاطبت الصغير والكبير واقتحمت كل مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية من الفكر مروراً بالثقافة إلى الترفية والتسلية [29].

وتتمثل مؤسسات اكتساب السلوك الاجتماعي في المؤسسات التالية:

أوّلاً الأسرة:

تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسئولة عن تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، فالأسرة التي هي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي تلعب دوراً أساسياً في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية. إنه من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها الأسرة لصغارها، ومن خلال أنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة تبرز النماذج التي تترك أثـراً سلبـاً أو إيجاباً في نوعية الســلوك الاجتماعي والقيم التي يتبناها الأبناء[30] . وهناك من الباحثين من يرى أن الأسرة تعد من أكثر مؤسسات اكتساب السلوك الاجتماعي أهمية. فالأسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية وديناميكية لها وظيفة تهدف نحو نمو الطفل كائناً اجتماعياً في ثقافة معينة. ويتحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة والذي يلعب دوراً مهماً في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه[31] .

ويؤكد (زاهر) أن الأسرة هي أهم الجماعات الاجتماعية الأولية التي تقوم بغرس قيم الثقافة العامة وأنماط السلوك للمجتمع ككل في أبنائها إلى جانب غرس القيم التي تعتنقها الأسرة ذاتها والتي تشتمل كل أساليب الحياة والتفكير[32].

وبهذا المعنى تصبح الأسرة وسيلة للمجتمع للحافظ على معاييره، وعلى مستوى الأداء المناسب لهذه المعايير. وتعتمد فعالية المعايير على دور الفرد في الأسرة وما يقوم به من نشاط، وما يرتبط به من علاقات، وعلى نوع تفاعله الاجتماعي مع بقية أفراد الأسرة. ومن هنا يمكن القول بأن العلاقة بين الفرد والأسرة هي علاقة تبادلية بالتأثير والتأثر ومحدداتها ما يسود بين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية. ولهذه المعايير أثرها الفعال في تعديل السلوك الاجتماعي للفرد وفي تحديد مسار اتجاهاته القيمية والسلوكية[33].

ويرى (ألجبالي) أن دور الأسرة ليس بالضرورة أن يكون ايجابياً في كل الظروف، فقد يتخذ تأثيرها في تشكيل الشخصية الاجتماعية للطفل تغلب أحد المسارين التاليين على الآخر:

(1) المسار الايجابي والذي يتم خلاله تنمية قدرات الفرد، وتوجيه إمكانياته واستعداداته الوجهة الملائمة، وتحقيق الصحة النفسية له.

(2)المسار السلبي والذي يأخذ اتجاهاً معاكساً للأول حيث تعوق ظروف التنشئة الأسرية والتفاعل العائلي تطور السلوك الاجتماعي للفرد على نحو سوي وهو ما يؤدي إلى بروز مشاعر سلبية وسلوكيات غير ملائمة، وكبح وتشويه للإمكانيات العقلية، والاستعدادات الشخصية، وخنق العملية الإبداعية لدى الطفل[34].

وتشترك الأسرة مع بقية مؤسسات المجتمع في إخضاع الطفل لعملية الضبط في سلوكه الاجتماعي منذ سنين عمره الأولى. حيث تكون شخصية الطفل قد أخذت في النمو، ويكون عقله قد بدأ يميز ويدرك الأمور تدريجياً قبل المدرسة وأثناءها وتتأثر شخصية الطفل في هذه المرحلة تأثراً شديداً بالإيحاء

والتقليد، والإحباط. كما تتأثر شخصيته بالمجموعة الممثلة في الأسرة والأصدقاء، والأقران، والمدرسة، وسلطات الضبط الاجتماعي التي تحيك بها. فلهذه المجموعات آثارها في ضبط السلوك وتنميطه حسب معاييرها وقيمها ومثلها ومبادئها.

وعندما يبلغ الطفل مرحلة الرشد فإنه يجد نفسه يتعامل مع ضوابط اجتماعية وثقافية لمعايير وأنماط السلوك الاجتماعي المرغوب. ويشتمل الضبط في هذه المرحلة على الظواهر الثقافية، والأدب والأوامر والنواهي والعرف وأنماط السلوك الرمزية المستخدمة(35).

وهكذا يتبين أن الأسرة تعد الأساس في اكتساب السلوك الاجتماعي والمعايير والقيم الموجهه للسلوك والذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية ويتحدد فيها أصول التطبيع الاجتماعي. فالأسرة لا تقتصر مسؤولياتها على رعاية الصغار وتلبية احتياجاتهم الجسمية فقط؛ بل يتعدى الأمر هذه الحدود وذلك بتعليمهم السلوك الاجتماعي، وتعريفهم بمحدداته القيمية، وتدريبهم على المهارات المختلفة، وإكسابهم آلية ضبط وتعديل سلوكياتهم السلبية.

ثانياً المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

ومع أن المدرسة أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة في دورها كمؤسسة اجتماعية، ولكنها أداة ناجحة. حيث أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها لأن وقت الأسرة لا يسمح بالإشراف المستمر على أبنائها من الطفولة، فالمراهقة. فسن الرشد(36).

ويؤكد (النجيحي) على أن "المدرسة هي نقطة الالتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجرى فيها التأثير الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس

الجماعات المتفاعلة فيها، وأهم مجموعتين هما: مجموعة المدرسين ومجموعة التلاميذ، وفي كل من المجموعتين جماعات مختلفة تمثل المجتمع الكبير في انسجامه وتفككه"[37].

ويرى (الفنيش) بأن دور المدرسة كبير في الحافظ على مقومات الحياة الإنسانية ومكونات الحضارة التي يعيشها الإنسان، وما عرفه من اكتشافات علمية، وما يمارسه أبناء المجتمع من أنماط سلوكية، وما يكتسبونه من قيم ومفاهيم في تفاعلاتهم الاجتماعية [38].

ويستخلص (السيد) بأن أثر المدرسة في اكتساب السلوك الاجتماعي قد زاد اضمحل دور العائلة في تحديد المكانة الاجتماعية لأعضائها وأصبحت المكانة الاجتماعية تكتسب عن طريق التعليم. وبذلك أصبح الفرق الأول بين الأسرة والمدرسة في تكوين الشخصية الاجتماعية هو أن الفرد يكتسب مكانته الاجتماعية في المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التي تؤهله بعد ذلك للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة اجتماعية مرموقة أو غير مرموقة [39].

ولكي تصبح عملية اكتساب السلوك الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية فعالة فإنه يجب على هذه الموسوسات توفير الآتي:

(1) أن تعمل على اشتراك الطفل في ممارسات تساعده على أنماط من السلوك السوي، وأن تتأكد من أن هذا التعود لم يتخذ مظهر التعليمات المحفوظة بل أنه لابُد من التأكد من أنه قد تم بطريقة فعالة وأصبح جزءاً من سلوك الطفل الطبيعي.

(2) أن تعمل على إكساب الطفل المعايير والقيم الخلقية وأن يستوعب التلميذ المضمون الديني كعناصر تراثية قادرة على التفاعل مع أكثر قضايا حياته المعاصرة.

(3) أن تعمل المدرسة على تأسيس النماذج المثالية من خلال القائمين على التنشئة الاجتماعية، وهم المدرسون والعاملون في المدرسة عموماً.

وهكذا يتضح مما تقدم بأن دور المدرسة أكثر من كونها مؤسسة اجتماعية رسمية أقامها المجتمع لغرض التربية والتعليم ونقل عناصر ثقافته إلى أبنائه وتقديم النماذج السلوكية الجيدة كقدوة يحتذي بها. غير أنه يلاحظ اليوم للأسف الشديد تقلص دور المدرسة إلى مجال التعليم فقط، وأنه قد تم إهمال الجانب التربوي الذي هو من ضمن أهدافها الأساسية. كما أن الأساليب التعليمية التي تسيطر على العمل المدرسي اليومي تقوم على التلقين والتسميع وهي لم تعد مناسبة في القرن الواحد والعشرين حيث تتراكم المعرفة بسرعة مذهلة. وقد أدى ظهور تقنيات جديدة في تكنولوجيا الاتصال مثل القنوات الفضائية وشبكات المعلوماتية الالكترونية وما تحتويه جميعها من مضامين مختلفة جعل المدرسة متخلفة في تحقيق أهدافها الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في برامجها بالكامل.

ثالثا وسائل الإعلام:

وفرت الحضارة التكنولوجية الحديثة أنواعاً مختلفة من وسائل الاتصال والتي يأتي في مقدمتها التلفزيون. وقد حظي هذا الجهاز من بين وسائل الإعلام على اهتمام كبير بسبب ما تلعبه هذه الوسيلة من دور رئيسي في اكساب الطفل السلوك الاجتماعي. وبذلك صار التلفزيون منافساً قوياً للأسرة والمدرسين، والوعاظ، وكافة المؤسسات التربوية الأخرى في تشكيل شخصية الفرد الاجتماعية[40].

ولا يكاد يجادل احد اليوم في اعتبار التلفزيون أكبر مصادر الخبرة في حياة الطفل إلى جانب الأسرة والمدرسة في إكساب الطفل الأنماط السلوكية والمعايير التي تحكمها وتحدد ضوابطها[1].

ويشير (ألمسلمي) إلى أن أساتذة الإعلام والاتصال الجماهيري مثل تشارلس رايت، وولبور شرام، وملفين دوفلور، ولازويل يؤكدون على وجود أربعة أهداف أو مهام أساسية للإعلام والمتمثلة في التالي:

1- مراقبة البيئة وتهتم بالتعريف بالظروف العامة المحيطة عن طريق نشرة الأخبار.

2- التعليق على الأخبار والظروف التي أوجدتها وذلك عن طريق نشر المقالات، وعرض البرامج المرئية والمسموعة. وتساهم هذه الخبرة في مساعدة النظام الاجتماعي، وتحقيق الاجتماع أو الاتفاق بين أفراد الشعب الواحد عن طريق الإقناع وليس العنف.

3- توثيق التراث الثقافي والاجتماعي، ونقله من جيل إلى جيل، والعمل على تنشئة الجيل الجديد من الأطفال أو الوافدين الجدد على المجتمع وذلك يصهر شخصياتهم في بوتقة الثقافة المحلية بإدماجهم روحياً ومسلكياً وقيمياً في الإطار الاجتماعي العام.

4- الترفيه والتسلية عن الناس بما يخفف أعباء الحياة عنهم[41].

ويعتقد (ألجبالي) أنه عندما يتلقى الطفل معارف معينة من وسائل الإعلام المختلفة فإنه قد يرجع إلى (جماعته المرجعية) التي تضم والديه، أو إخوته أو أقرانه الذين يمثلون أهمية بالنسبة له وذلك لمناقشتهم فيما تلقاه من معلومات قبل قبوله لها. فإذا نالت تلك المعلومات قبولاً وتأييداً من جماعته المرجعية أو من بعض أعضائها أمكن لها أن تؤثر في سلوكه. أما إذا نصيبها الرفض فإن تلك المعلومات تفقد عندئذ تأثيرها إلى حد كبير[42].

وتلعب وسائل الإعلام دوراً بارزاً في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة. وفي هذا الشأن يشير (جوزيف دومنيك) بأن وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون تؤدي دورها في إكساب السلوك الاجتماعي عندما تتوفر العوامل الآتية:

(1)ترغيب الأفراد للتعرض الكثيف للمحتوى الذي يقدمه التلفزيون.

(2)تكرار نفس الأفكار، والسلوكيات، والناس من برنامج لآخر بحيث يتم تقديم تلك المعايير، والقيم، والنماذج السلوكية في صورة نمطية.

(3)عندما يقل تفاعل الطفل مع والديه ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى فيفتقر إلى تشربه معتقدات تكون له معياراً في مقابل ما تقدمه وسائل الإعلام من صور[43].

ويطلق المواطنون في أوروبا وأمريكا على التلفزيون لقب (الوالد الثالث) والذي يحتل مرتبة في الأسرة تلي مرتبة الأم والأب. فالتلفزيون لم يعد ضيفاً دائماً بل صار مشاركاً في إعداد وتربية الأبناء. ذلك أن تعقد الحياة، وازدياد همومها، وخروج المرأة للعمل استسلم الآباء لسيطرة التلفزيون على أبنائهم بما يحققه من سكون أبنائهم وسكوتهم وبث روح الهدوء في البيت. وما أن يعرف الأطفال طريقة استخدام هذا الجهاز حتى يبهرهم عالمه السحري؛ وهكذا يصبح التلفزيون بيئة متكاملة أو شبه متكاملة يتأثر بها الأطفال بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويشرح (مختار) بأن التلفزيون يستغل النزعة الفطرية لدى الطفل في حب الاستطلاع . ولذلك فإن دهشة الأطفال الأولى بهذا الصندوق الذي يقدم لهم معلومات وسلوكيات مشوقة لا تنتهي لتستمر الدهشة والانبهار بحيث يتقدم عقل الطفل إلى مراحل المحاكاة، والتلقين، والتعليم. وهكذا يجد الملاحظ في النهاية أن التلفزيون كان العامل الرئيسي في تشكيل شخصية الطفل وثقافته[44].

ويؤكد (وفيق) على دور التلفزيون المهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتشكيل السلوك الاجتماعي، للأطفال منذ أن رضي الآباء على أن يكتسب التلفزيون هذه المكانة الهامة. فقد تقلص عدد الساعات التي يقضيها الوالدان مع أطفالهما، وبدلاً من أن ينام الطفل على قصص الأم وحكايات الجدة، صار الآن ينام وهو يشاهد ويتابع برامج التلفزيون ومسلسلاته التي تحمل له قيماً لا تستطيع الأسرة التحكم في مضمونها[45].

ويذهب (منير) إلى أن وسائل الإعلام تسهم بمختلف صورها المكتوبة والمسموعة والمرئية بإيجابية في حياة الطفل الدينية، والخلقية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية، والترويحية. غير أنها في الوقت نفسه تصحب معها السلبيات التي بدأ تأثيرها ملموساً في العزوف أو عدم التمسك بالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية[46].

ويحدث كل ذلك بسبب قدرة التلفزيون على تعديل الاتجاهات النفسية للفرد سواء من السلب إلى الإيجاب أو العكس، وخاصة الاتجاه نحو الشعوب والأجناس الاخرى. كما يمكن أيضا لبرمج التلفزيون أن تعدل في نظام القيم الاجتماعية وذلك بالتأكيد على بعض القيم، أو الدعوة إلى إلغاء بعضها الآخر[47].

ولقد لخص (زهران) أثر وسائل الإعلام في إكساب السلوك والقيم الاجتماعية في التالي[48]:.

(أ) نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تناسب كل الأعمار.

(ب) إشباع الحاجات النفسية للمعلومات، والتسلية، والترفيه والأخبار والمعارف والثقافة العامة ودعم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها بما يوافق مع المواقف الجديدة.

(ج) تسهيل عملية التأثر بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام وغيرها.

يتضح من كل ما سبق أن وسائل الإعلام عموما والتلفزيون خصوصا تساهم مساهمة كبيرة مع المؤسسات الاجتماعية التقليدية في تشكيل شخصية الطفل بما تعرضه عليه من قيم وأنماط سلوكية جذابة ومشوقة. وصار التلفزيون مصدراً رئيسيا للقيم والاتجاهات والسلوكيات المختلفة التي تتسرب رويداً رويداً في نفسية الطفل وحتى البالغين. إن هذه الحقيقة التي رضيت بها أغلب الأسر في كل المجتمعات تلقي مسؤولية كبيرة على القيادات الاجتماعية الحكومية والشعبية في كل مجتمع باتخاذ التدابير التي تزيد من ايجابيات التلفزيون في حياة ابنائهم، وتلك التي تقلل من التأثيرات السلبية على أولئك الأبناء. وتعتبر هذه الدراسة جهداً في هذا الاتجاه الداعي إلى تنبيه الآباء بخطورة الدور الذي يلعبه التلفزيون والمتمثل في التأثير على القيم والأنماط السلوكية التي يكتسبها أطفالهم.

الفضائيات والسلوك الاجتماعي للطفل

يحتاج كل طفل، لكي ينمو نمواً عقلياً مناسباً، إلى خبرات ومثيرات تحفز انتباهه وتستثير اهتمامه. والتلفزيون من المصادر المثيرة الهامة التي يتعرض لها الطفل، فتؤثر في تكوينه المعرفي لأنه يقتحم حياته مبكراً[49].

وقد سيطرت هذه المنبهات والمثيرات في الوقت الحالي على الصغار والكبار من خلال ما يشاهدونه من أفلام، ومسلسلات، وأخبار سارة وغير سارة من كوارث طبيعية وحروب في العديد من مناطق العالم وذلك عن طريق القنوات الفضائية المختلفة. كما سيطرت القنوات أيضا على عقول الأطفال من خلال ما يشاهدونه من رسوم متحركة مختلفة المضامين والأشكال الأمر الذي أصبح له تأثير كبير على سلوكياتهم وانفعالاتهم وقدراتهم العقلية بشكل عام.

وأكدت دراسة أصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية في ديسمبر عام 2004 م " أن برامج الرسوم المتحركة المستوردة في معظمها تؤثر سلباً في الأطفال لكونها لا تعكس الواقع، ولا القيم العربية، ولا حتى تعاليم الدين الإسلامي على اعتبار أن هذه البرامج تأتي حاملة لقيم البلاد التي أنتجتها وتعكس ثقافتها" [50].

ولا يكاد يختلف اثنان في أن الإعلام يعتبر من الركائز الأساسية المشكلة لعمليات التفاعل الاجتماعي والتي تؤثر في المجتمع المعاصر من خلال وسائله المتعددة. وقد ساعد في ذلك سهولة انتقال مواده المختلفة وخاصة المرسلة من وسائل الاتصال الجماهيري التي دخلت كل بيت في الوقت الحاضر. وبالتالي صار استقبالها ميسوراً على أغلبية أفراد المجتمع صغاراً وكبارا وبدأوا يتأثرون بها ويؤثرون في غيرهم[51].

ويؤكد (عطوان) على أن الفضائيات من خلال البث التلفزيوني تنقل للطفل قيماً وعادات وتقاليد لا تستطيع الأسرة التحكم بها. زد على ذلك أن التلفزيون سهل الاستعمال بحيث يستطيع الطفل استخدامه ومشاهدته بدون حاجته

للمساعدة من إفراد أسرته أو من غيرهم. وتبين الدراسات بأن الأطفال يبدءون المشاهدة الهادفة للتلفزيون منذ سن مبكرة جداً. ليس هذا فقط، بل أشارت هذه الدراسات إلى التأثير القوي لهذه الوسيلة على الأطفال الذين تستهويهم للجلوس أمامها ست عشرة ساعة أسبوعيا[52].

وعن الارتباط النفسي بين الأطفال والتلفزيون والذي يكاد يصل إلى مستوى المؤانسة يقول (انجلاند) بأن "التلفزيون يمكن أن يشكل خلفية لكل شيء يقوم به الأطفال. وإنه صوت مؤنس في بيت موحش، وهو عنصر الأمان لأطفال يكونون وحدهم، إنه يقدم للأطفال ما يريدون، وهو في الوقت ذاته يجعلهم يريدون ما يقدم، إنه يستجيب لحاجات كثيرة ومتنوعة عن طريق الرسوم المتحركة"[53].

وتبين بعض الدراسات أن أول اتصال بين الطفل والتلفزيون يتم والطفل في سنته الثانية عندما ينصت مصادفة إلى برنامج يشاهده شخص أخر بجانبه. ثم سرعان ما يبدأ الطفل الانجذاب لمشاهدة ما يعرضه التلفزيون ويصبح اكثر ميلاً لمتابعة برامج دون غيرها. حتى إذا بلغ سن الثالثة صار قادراً على تمييز برنامجه المفضل بين برامج الأطفال طبعاً. وكما هو معروف فإن برامج الأطفال لها طابعها الخاص، ومحتوياتها من قصص الحيوان، والصور المتحركة،والمشاهد التي تتميز بالخيال والحركة السريعة. وهكذا يصبح التلفزيون بالنسبة للطفل النافذة التي يطل منها على عالم الخيال[54].

إن ما يعرضه التلفزيون من برامج ومعلومات تجعله بديلا مناسبا للخبرات والتجارب الفردية والجماعية التي يحتاج الفرد إلى اكتسابها وممارستها. وكلما تميزت هذه البرامج بعناصر التشويق والترغيب، كلما صارت أكثر تأثيراً في اكتساب المهارات والمعارف والسلوك من قبل الأفراد والجماعات [55].

وينبه (مزيد) إلى أن الطفل يتعلم من التلفزيون عادات وسلوكيات جيدة غير أنه في الوقت نفسه قد يكتسب أنماطاً سلوكية أخرى غير مرغوبة بسبب قدرته على انتقاء المضمون الذي يود مشاهدته. كما أن عملية المشاهدة ذاتها قد تكون غير محكومة أو غير مراقبة من قبل الأسرة، بحيث لا يشاهد الطفل

برامج الأطفال فقط بل يتعداها إلى مشاهدة برامج الكبار، وأفلام الإثارة والمغامرات والرعب، والأحداث الجارية وغيرها[56].

وقد أكدت إحدى الدراسات التأثير الكبير للوسائل المسموعة والمرئية على أحاديث الأطفال. وأبرزت هذه الدراسات المسؤولية الكبيرة الملقاة على الإباء والمربين في الحياة العادية داخل البيت أو في المؤسسات التعليمية من أجل ضمان سلامة اللغة وعدم تشوهها لدى النشء[57]. فالطفل في الوقت الحاضر يتفاعل منذ بداية إدراكه مع الخبرات الهادفة وغير الهادفة التي يمتصها من خلال أجهزة الإعلام المختلفة. وهكذا صار الأعلام من عوامل تشكيل شخصية الإنسان بكل أبعادها العقلية والانفعالية والاجتماعية. غير أن بعض المختصين في مجال الإعلام لا يدركون عمق الأثر الذي تتركه الكلمة والحركة الساكنة في تشكيل العقول ولا يحسون بخطورة القيم والاتجاهات الجديدة التي يزرعونها في نفوس الناشئة والبالغين على السواء. إن ما تبنيه هذه الأجهزة وما تنشره يومياً قد تسلل إلى كل أسرة، وتعمق أثره في نفوس الناشئة والكبار ولم يعد هناك مجال لإنكار هذا التأثير والتقليل من شأنه وبصورة خاصة جهاز التلفزيون[58].

أن التلفزيون يمثل قوة جذب قوية بالنسبة للأطفال. ويعود ذلك أساساً إلى ثلاث مزايا يتمتع به التلفزيون وهي:

(1) سهولة الوصول إلى التلفزيون، وسهولة فهم مضمون البرامج التي يقدمها، دون الحاجة إلى بدل مجهود عقلي كبير، ومقدرة التلفزيون على أن يملأ وقت فراغ الطفل.

(2) أن التلفزيون يتيح للطفل اكتشاف أسرار كثير من العلاقات والوقائع غير الواضحة في عالم الكبار.

(3) أن التلفزيون يشبع ويلبي حاجات الطفل المملؤة بالأحلام والتصورات والخيال، ويتيح له تقليد العديد من الأبطال والأشخاص الحقيقيين[59].

كذلك يقدم التلفزيون للأطفال أنماطا مختلفة ومبسطة من الأدوار الاجتماعية سواء من خلال البرامج الموجهة لهم أو من خلال برامج الكبار والرسائل الإعلانية ورسوم الكرتون وعروض العرائس التي تجذب انتباه الأطفال. وتساعد هذه المنتجات الأطفال على تقمص الأدوار لتلك الشخصيات

خاصة إذا كان ما يتم تقديمه يستخدم لغة مفهومة وسهلة ويحول الخيالات إلى حقائق مرتبة[60].

وقد أثبت بعض الدراسات أن الأطفال الموهوبين وكذلك العاديين الذين تتاح لهم فرص مشاهدة التلفزيون قبل ذهابهم للمدرسة يبدؤون حياتهم المدرسية بمحصول لغوي يزيد على محصول أقرانهم المحرومين من مشاهدة التلفزيون زيادة تصل إلى ما يساوي فرق سنة دراسية. وترتبط هذه الزيادة في المحصول اللغوي ارتباطاً طردياً بطول وقت مشاهدة الطفل للتلفزيون. أي أنه ظهر من نتائج هذه الدراسة أنه كلما زادت ساعات مشاهدة الطفل للتلفزيون كلما زاد محصوله اللغوي [61].

كما يتعلم الطفل من التلفزيون الإحساس بذاته والتعرف على بعض قدراته وعلى المجتمع وعاداته، والبدء في الاندماج والتقبل من قبل جماعته. وهذا معناه أنه قبل خروجه إلى المدرسة يكون التلفزيون قد أهله للاندماج في مجتمعه، أو قدم له معلومات لم تكون متوفرة لأمثاله في عصور ماضية[62].

ويرى (مرسي) أن بعض برامج الأطفال التلفزيونية تسعى إلى المساهمة في التنشئة الاجتماعية بمساعدة الطفل على التكيف مع عالمه الاجتماعي . وتحاول هذه البرامج غرس سلوكيات محمودة، مثل المشاركة، والتعاون وضبط النفس، واحترام الوالدين. حيث تركز هذه البرامج على الصورة الذهنية الايجابية عن الذات والتفاعل الايجابي غير المشوب بالتهديد أو الضغط؛ كما تهتم بإبراز المعطيات الإيجابية في البيئة الاجتماعية المؤدية لذلك[63].

في حين ترى (تشيرنا) أن التأثير الكبير للتلفزيون يحدث عندما يقوم الطفل بعملية تماثل تحدث في الذهن مع النموذج التلفزيوني بصورة شعورية أو غير شعورية. إن الأطفال الذين يجذبهم ويغريهم ما يحدث على الشاشة، لا يكتفون فقط بتقليد ما يرونه بل أنهم وبشكل مباشر، يتطابقون مع نموذج السلوك الذي تعرضه الشاشة، ويتبنون عادات وأساليب حياة وسلوك أبطالهم من الكبار[64].

ويعتقد (الخطيب) أن الأطفال يكتسبون من التلفزيون أنماطا من السلوك الاجتماعي السلبي والايجابي في حياتهم الاعتيادية أثناء عملية الكيف

الاجتماعي. كما يلعب التلفزيون دوراً في بلورة الاتجاهات. ولا يتم ذلك بالأساليب المباشرة بل بإستثارة ردود أفعال عاطفية لدى الأطفال نحو ما يشاهدونه من أحداث. وتؤكدا (القليني والسمري) بأن تأثير التلفزيون على سلوكيات الطفل يزداد كلما زادت ساعات التعرض عن أربع ساعات يومياً[66].

وهناك من يرى بأن التلفزيون مصدر من مصادر المعرفة للأطفال حيث يمدهم بالقيم المعرفية والسلوكية، وينقل لهم الثقافة والمعرفة من خلال برامجه التي تهدف إلى التوجيه والتثقيف والتعليم والترفية. [67]. ولذلك يقول بعض المهتمين بهذا الموضوع عن أطفال اليوم أنهم جيل ينشئه ويربيه ثلاثة أباء هم الأب، الأم، والتلفزيون[68].

مما سبق نستخلص إن القنوات التلفزيونية التي تبثها الفضائيات المختلفة لها أثر كبير على السلوك الاجتماعي للطفل فهي تسهم في تشكيل قيمه وعاداته وتقاليده، كما تعمل على تثبيت بعض القيم الاجتماعية وترسيخها في السلوكيات اليومية للأطفال بشكل خاص والمشاهدين الكبار بشكل عام .

كما يلاحظ أن تأثير التلفزيون على الأطفال أكثر قوة منه على تأثيره في الكبار لطبيعة مرحلة النمو ذاتها. فالصغار أكثر قابلية للتعلم والتأثر بسبب قلة خبرتهم؛ مع ملاحظة ما يتضمنه التلفزيون نفسه من درجة عالية من الإثارة والتأثير تحفز الأطفال إلى مشاهدة كل ما يعرض على شاشته.

كذلك يتبين من الاستدلالات السابقة بأن القنوات الفضائية تلعب دوراً كبيراً في الحياة الاجتماعية بشكل عام بما تحدثه من تأثير كبير على الأفكار والاتجاهات والقيم والسلوك. كما أنها تدعم الآراء والأفكار الموجودة لدى المشاهدين الذين يستقبلون هذه القنوات سلباً أو إيجابا. كما أن قيام هذه القنوات بنقل الأنماط السلوكية المقبولة والقيم الأصيلة ومساندتها يؤدي إلى أن يمتص الطفل المشاهد هذه القيم والمعايير الاجتماعية،ومن ثم يكتسب شخصية ذات سمات ايجابية تسمح له بالتفاعل الايجابي مع غيره من الأطفال، بل ومع كل أفراد المجتمع.

الهوامش:

1.صالح ذياب الهندي، أثر وسائل الإعلام على الطفل،(عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1990م)، ص.7

2.حسني ألجبالي، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص .10

3.نبيهة صالح السامرائي، علم النفس الإعلامي،(عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007) ص 33 .

4.حسين حسن سليمان، السلوك الإنساني،مصدر سابق، ص47

5.عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية السلوك الإنساني،(بيروت: دار النهضة العربية1995م) ص .17

6.عبد الرحمن عدس، نايف قطامي، مبادئ علم النفس، مصدر سابق،ص22.

7.سهير فارس السوداني، البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال، مصدر سابق، ص 19 .

8.رمضان القذافي، علم النفس الاجتماعي (طرابلس: الجامعة المفتوحة، 2003) ص .65

9.سهير فارس السوداني، البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال، مصدر سابق، ص19 .

10.Barcus, Earle Images of life on Children's. في سهير فارس السوداني، المصدر السابق،ص21

11.Santrock John , Child Development. في سهير فارس السوداني، المصدر السابق، ص .20

12.رمضان القدافي، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص.66

13.آمنة أرشد بنجر، أصول تربية الفل المسلم (الرياض: دار الزهراء للنشر، 2000م) ص143 .

14.انتصار يونس، السلوك الإنساني، (الإسكندرية: المكتبة الجامعية، 2001م)، ص .229

15.المصدر السابق، ص 230 .

16.ليندا دافيدون، السلوك ألاجتماعي (تر) نجيب خزام وسيد طواب(القاهرة: الدار العربية للاستمارات الثقافية، 1999م) ص .75
17.يوسف مراد، مبادئ علم النفس العام،(القاهرة: دار المعارف،1978م)، ص 376 .
18.سناء الجبور، الإعلام الاجتماعي، (الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع،2010م)،ص .20
19.زكريا الشربيني ويسريه صادق، تنشئة الطفل، (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م)، ص 339 .
20.جيهان عبد السلام عوض، أثر برامج الأطفال التلفزيونية على السلوك الاجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة(القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الإعلام، 1997م) ص .17
21.عزيزة محمد الشيباني، أثر رياض الأطفال على التكيف الاجتماعي(مصرانه: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 199م) ص .55
22.ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مصدر سابق، ص67 .
23.نبيل حافظ وآخرون، علم النفس الاجتماعي (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2002م)، ص.105
24.محمد الريماوي، في علم نفس الطفل (عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، 1997)، ص.250
25.جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية (عمان: الدار العالمية الدولية، ودار الثقافة للنشر، 2000)، ص.252
26.نبيل حافظ وآخرون، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص.105
27.محمد الريماوي، في علم نفس الطفل، مصدر سابق، ص.254
28.المصدر السابق، ص.255
29.محمد بن عبد الرحمن الحضيف، كيف تؤثر وسائل الإعلام (الرياض: مكتبة العبيكان، 1998م) ص 33-34
30.رانيا عدنان ورشا سام، التنشئة الاجتماعية، مصدر سابق، ص.230
31.مصطفى فهمي، التوافق الشخصي والاجتماعي في هدى قناوي، الطفل تنشئة وحاجاته، مصدر سابق، ص.52

32. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مصدر سابق، ص 62
33.فؤاد السيد، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص.88
34.حسني ألجبالي، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص.218
35.هدى قناوي، الطفل تنشئته وحاجاته، مصدر سابق، ص.20
36.صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريب، ط2 (القاهرة: دار المعارف بمصر، 1976)، ص.78
37.محمد اللبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية،مصدر سابق، ص.74
38.أحمد االفنيش، أصول التربية، ط3، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004)، ص.47
39.فؤاد البهي السيد، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص.196
40.محمد الريماوي، في علم النفس الطفل (الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع، 1997)، ص.261
41.إبراهيم ألمسلمي، نشأة وسائل الإعلام وتطورها، ط2، (القاهرة: دار الفكر العربي، 2005)، ص.40
42.حسني ألجبالي، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص.229
43.أسامة عبد الرحيم علي، القيم التربوية في صحافة الأطفال(القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع، 2004م) ص.88
44.مختار كامل، الثورة التكنولوجية في التربية (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1997م)، ص.199
45.وفيق مختار، سيكولوجية الطفولة (القاهرة: دار غريب، 2005)، ص.173
46.محمد منير سعد الدين، دراسات في التربية الإعلامية، مصدر سابق، ص218 .
47.سعيد مبارك آل زعير، التلفزيون والتغير الاجتماعي، ص263 .
48.حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، مصدر سابق، ص57
49.وفيق صفوت مختار، سيكولوجية الطفولة،(القاهرة: دار غريب،2005م)، ص .175

50.الشبكة الإسلامية – فضائيات الرسوم المتحركة (هل سرقت أطفالنا ؟) www. Google . com
51.عبد السلام الدويبي، علم النفس الاجتماعي (طرابلس: الجامعة المفتوحة،1991) ص133
52.فارس عطوان، الفضائيات العربية ودورها الإعلامي،(عمان:دار أسامة2008م)، ص93
53.ديفيد أنجلا ند، التلفزيون وتربية الأطفال، ترجمة محمد عبد العليم مرسي(الرياض: مكتبة العبيكان،2006م) ص32
54.ويلبور شرام وآخرون، التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا (تر) زكريا حسني القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة)، ص .44
55.عبد الفتاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على الطفل (عمان:دار الشروق للنشر،19990) ص 42 .
56.محمود احمد مزيد، التلفزيون والطفل، مصدر سابق، ص 54 .
57.وفيق صفوت مختار، سيكولوجية الطفولة، مصدر سابق، ص .180
58.محمد منير سعد الدين، دراسات في التربية الإعلامية، (بيروت: المكتبة العصرية،1995م) ص 118.
59.تشيرنا دسيك تأثير التلفزيون على الطفل، (تر) أديب خضور(دمشق: المكتبة الإعلامية، 2003م) ص68 .
60.محمود أحمد مزيد، مصدر سابق، ص 57 .
61.فتح الباب عبد الحليم، إبراهيم ميخائيل، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1963)ص .86
62.محمود احمد مزيد، مصدر سابق، ص58.
63.محمد عبد العليم مرسي، الطفل المسلم بين منافع التلفزيون ومضاره، مصدر سابق، ص115 .
64.تشيرنا دسيك تأثير التلفزيون على الطفل، (تر) أديب خضور مصدر سابق ص60 .
65.إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، أثر وسائل الإعلام على الطفل(عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع،200م) ص58 .

66.سوزان القليني وهبة ألسمري تأثير مشاهدة العنف في أفلام الكارتون(القاهرة: المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد الأول يناير 1997) ص 116 .
67.صالح ذياب هندي، أثر وسائل الإعلام على الطفل، مصدر سابق، ص59.
68.إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، مصدر سابق،ص 59 .

إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية لتحسين كفاءة خدماتها.

أمنة محمد صالح داعوب
قسم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

تمهيد:

تخدم المكتبة الجامعية مجتمع الجامعة بكل عناصره من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، والباحثين والعاملين بالجامعة، لذلك تُعدُ المكتبات الجامعية موقع قمة الهرم التعليمي وقمة البحث العلمي داخل كل جامعة، ويركز أسلوب إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية على وجود نوعين من المستفيدين بالمكتبة الخارجي وهو الذي يستفيد أو يتلقى خدماتها، والمستفيد الداخلي وهو الموظف الذي يقدم تلك الخدمات على أكمل وجه، ولتكون الخدمة في المستوى المقبول للمستفيد الخارجي يجب أن يتحقق أيضاً القبول للمستفيد الداخلي عما يقدم له من مزايا وخدمات من المكتبة الجامعية، ويرتبط النجاح في تحقيق المستوى المرضي من الخدمة للمستفيد الخارجي في أسلوب إدارة الجودة الشاملة فإنه يجب أن تكون ثقافة وبيئة المنظمة مواتية لتطبيق الأسلوب وبالتالي التميز في مستوى الخدمة المقدمة.

لذالك توجد العديد من المشكلات التي تعيق المكتبات الجامعية من الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة، نظراً لأن الموضوع حديث الظهور والتطبيق ولا توجد دراسات كافية باللغة العربية توضح وتفسر مدي أهمية الجودة بالنسبة لمثل هذه المؤسسات البحثية.

التعريف بإدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

إن دراسة إدارة الجودة الشاملة، وفهم معانيها ومتطلباتها في تطبيقها بالمكتبات ومراكز المعلومات وخاصة المكتبات الجامعية، تعتبر قضية مهمة وصعبة لأنها تحتاج إلي إمكانيات مادية ومعنوية.

لذا تطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسات والمنظمات الربحية والمرافق العامة لتحقيق جودة خدماتها، ذلك لأن الجودة الشاملة قد أثبتت نجاحها في تخفيض تكلفة الأداء، وتحسين جودة المنتج أو(الخدمة) المقدمة للمستفيدين، وصار لزاماً على مؤسسات ومنظمات الخدمات ومنها المكتبات الجامعية أن تبدأ بالتوجه نحو إدارة الجودة الشاملة حتى تستطيع مواجهة التحديات العامة **المتمثلة في:-**

1.انخفاض الإنتاجية.
2.زيادة التكاليف.
3.نقص الموارد المالية.
4.تبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة.
5.تدني مستوى رضا المستفيدين.
6.المنافسة الوطنية والإقليمية والعالمية.
7.التغير في سلوك المستفيد الذي بدأ ينظر إلى الجودة كمعيار أساسي لاختيار المنتج أو الخدمة بغض النظر عن مصدره [1].

وأن موضوع إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات لم يحظ بالاهتمام إلا في بداية القرن الحادي والعشرين رغم أنها بدأت منذ عام 1996 إلى جانب قلة الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا التعريف وتطبيقاته في مجال المكتبات والمعلومات على مستوى العالم العربي. وتزايد الاهتمام بالجودة الشاملة والتنبه إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات مع مطلع تسعينيات القرن العشرين، وهي ترجع إلى فترات سابقة [2]. ومن أوائل المكتبات التي اعتمدت على إدارة الجودة الشاملة، المكتبات المتخصصة، إذ يذكر (سيتوراتCstualt) (ودريكMdrake) أن أمناء المكتبات المتخصصة هم الأكثر ميلاً وتطبيقاً للفكرة من أمناء المكتبات الأكاديمية. ثم طبقت في مكتبات المستشفيات والمكتبات العسكرية [3].

يختلف تعريف الجودة الشاملة في تخصص المكتبات عن تعريفه بالنسبة لباقي التخصصات الأخرى المختلفة، والجودة الشاملة من وجهة نظر المكتبيين

تعني ما **يأتي:-**

_هي "أسلوب تفكير، ومنهج عمل، وطريقة تحديد كيفية إدخال التطوير والتحسين المستمر على مسار الأداء العام داخل المكتبات ومراكز المعلومات".

ويشير(كونداري) إلى أن إدارة الجودة الشاملة هي عملية تركز على فهم احتياجات العملاء (المستفيدين) ثم العمل على تحسين الخدمات الخاصة بهؤلاء المستفيدين، ورفع مستوي رضائهم عن تلك الخدمات [4].

لهذا فإن الدراسات المتقدمة المرتبطة باستخدام المكتبة الجامعية والمستفيدين منها تكون ذات أهمية في تطوير المكتبة الجامعية وتحقيق الجودة في الخدمة المكتبية التي تقدمها للمستفيدين علي اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم العلمية.

لقد ركزت تعريفات الباحثين لإدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية على الوفاء باحتياجات المستفيدين والخدمات التي تقدمها المكتبات الجامعية ، وقد عرفت إدارة الجودة الشاملة في مجال خدمات المكتبات الجامعية، بأنها "الفائدة أو العائد الذي يتحقق من مقتنيات المكتبة للمستفيدين منها للوفاء باحتياجاتهم في أعمالهم، وكذلك للإدارات والبرامج التي تتبع المكتبة الجامعية ويشير(فيليب مورس ph.morse) إلى أنها أكثر كفاية وفعالية لتحديد مدي تحقيقه لرضائهم عن خدمة المعلومات المقدمة هو تحقيق جانبين هما: جمع البيانات ثم تحليلها، وكلا من الجانبين يكمل بعضهما الآخر ويحقق ذلك مراجعة مدى الالتزام بالسياسات الموضوعة لخدمات المعلومات أو مدي الحاجة إلى التطوير والتغيير من أجل تحقيق احتياجات المستفيد وإرضائه[5] .

ومن خلال المفاهيم السابقة لإدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية، نجد أن تحقيق هدف إدارة الجودة الشاملة يتطلب من المكتبات الجامعية مراعاة **الأمور الآتية**:-

1.يجب أن تضع المكتبة الجامعية معايير داخلية لخدمات المعلومات وذلك لتحسين جودة الخدمات المعلوماتية والعمل على تحقيقها.

2.على المكتبة الجامعية مساندة أغراض أهداف المستخدمين والمستفيدين وإمدادهم بما يحتاجونه لجودة عالية، وبناءً على معايير الجودة المعمول بها على الصعيد الدولي.

3.على مركز خدمات المعلومات أن يكون جزءاً نشطاً مسانداً إدارة الجودة الشاملة من خلال ما يقدمه من معلومات وخدمات لإدارة الجودة الشاملة بالمنظمة الأم الجامعة[6] .

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

تقوم المكتبات الجامعية كغيرها من أنواع المكتبات الأخرى بتقديم العديد من الخدمات المكتبية وخدمات المعلومات للمستفيدين والقراء مثل طلبة الجامعات و(الموظفين) أو العاملين وأعضاء هيئة التدريس والباحثين بمختلف تخصصاتهم العلمية، ولأن أهمية المكتبات الجامعية تكمن في مدي تقديمها لأفضل الخدمات، لذا وجبه علي كل مكتبة جامعية الالتزام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة علي خدماتها التي تقدمها للمستفيدين منها، لترتقي بمستوي الخدمة.

ويمكن توضيح مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية والتي تتمثل في:

1.الاهتمام بالمستفيد الذي تنشأ المكتبات من أجل خدمته.

2.الاهتمام بالعمل الجماعي.

3.توافر قيادة فعالة لديها رؤية قادرة على التغيير.

4.الاهتمام بالتعليم والتدريب المستمر.

5.التركيز على التحسين والتطوير الدائم.

6.الاهتمام بالجودة لتحقيق التمييز[7] .

وتتضمن فلسفة التحسين المستمر لجودة خدمات ونظم المكتبات الجامعية تحقيق الهدفين التاليين:-

1.تقديم الأدوات والأساليب والطرق والتعليم والتنمية المرتبطة بالجودة المتناهية للخدمات والمنتجات وتحسين وزيادة الإنتاجية باستمرار.

2.السماح لكل فرد من الموارد البشرية أن يعمل مع الآخرين في إطار فريق عمل لتحقيق التحسينات وزيادة الإنتاجية المستهدفة.

ويجب أن يركز تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة الناجح على التحسين المستمر على كثير من الأوجه الفنية والسلوكية على حد سواء.[8]

ومن مبادئ تعزيز إدارة الجودة الشاملة في خدمات المكتبة الجامعية.

1.التعريف بالمكتبة من خلال كتيب أو حقيبة المعلومات.
2.تزويد المستفيدين من المكتبة بمواد مناسبة وملائمة.
3.تسهيل الخدمات وإتاحتها بيسر للمستفيدين.
4.الاهتمام بالشكاوي.
5.تطوير برامج التدريبية للموظفين والمستفيدين.
6.تطوير البرامج الخدمة الممتدة النشطة.
7.إحساس المستفيد بالرضاء والارتياح.
8.الالتزام برؤية الجامعة وأهدافها[9]

أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

إن أهم ما يميز إدارة الجودة الشاملة هو تحسين مستويات الجودة لتمكين المكتبات الجامعية التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أو المزايا التي من أهمها الرفع من كفاءة المكتبة الجامعية، وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد. هذا إلى جانب أن إدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحسين صورة المكتبة وتحقيق سمعة طيبة. كما أنها أصبحت أمراً ضرورياً للحصول على بعض الشهادات الدولية مثل الأيزو 9000[10] .

ويمكن إجمال أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية في النقاط الآتية:

1.تساعد في تركيز جهود المكتبات على متابعة احتياجات السوق الذي تخدمه.
2.تساعد في تحقيق أداء عالي الجودة في جميع مناحي العمل بالمكتبات.
3.تساعد على إنشاء أنظمة للأداء الجيد.
4.تساعد في تقويم الأداء وإزالة الجوانب غير المنتجة في نظام المعلومات.

5.تساعد على تطوير معايير قياس الأداء.
6.تساعد على المنافسة.
7.تؤدي إلى تطور أسلوب العمل الجماعي عن طريق فريق العمل.
8.تؤدي إلى تحسين الاتصالات.
9.تؤدي إلى مكافأة الأداء المتميز.
10.تمكن من القيام بعملية مراجعة وتقويم مستمر للأداء.
11.تؤدي إلى تحفيز العاملين ودفعهم إلى زيادة الإنتاجية وارتباطهم بالمكتبة وأهدافها[11] .

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز لا يعني أننا نخطط لجعل هذه المكتبات وخصوصاً المكتبات الجامعية منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها(خدماتها)، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة الخدمة، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم[12] .

ويمكن للمكتبات الجامعية الاستفادة من إدارة الجودة الشاملة من خلال طرق ثلاثة هي :-

1.إزالة الحواجز التي تعترض التعاون بين الأقسام المختلفة بتلك المكتبات.
2.إعادة تعريف وتحديد المستفيدين من الخدمات المكتبية باعتبارهم عملاء داخليين (عاملين) ثم العملاء الخارجيين (المستفيدين) ثم الوصول إلى حالة من التحسن المتواصل.
3.على المكتبات الجامعية السعي والتركيز على توفير أفضل خدمة ممكنة. وأن تكون تلك المكتبات ذات استعداد لتغيير نمط سلوكياتها لخدمة المستفيدين منها لتحديد ما إذا كان المطلوب إجراء تغيير، فإن القائم على أمور المكتبة الجامعية ينبغي له الإجابة على الأسئلة المهمة **الآتية:-**

أ.ما هي أسواقنا المستهدفة؟.
ب.لماذا يعود إلينا العملاء (المستفيدين)؟.

ج.ما هي الطريقة التي يجب النظر إليها لكفاءة أداء المكتبة؟.
د.كيف يتسنى لنا خدمة العملاء(المستفيدين) اليوم؟.

إن الإجابة عن تلك التساؤلات، تتطلب من أمين المكتبة الجامعية أن يتعرف أكثر على العملاء (المستفيدين).ثم كيفية التعامل معهم لتحقيق متطلباتهم وإرضائهم .كل ذلك يمكن المكتبة الجامعية من صياغة خطة إستراتيجية يتم إتباعها والالتزام بالتحسين المستمر[13] .

ومن وجهة نظري كباحثة إن أهمية إدارة الجودة الشاملة تظهر قدرتها على خلق التغيرات المستمرة والمتسارعة والشاملة لكل مجالات الحياة وضرورة ابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة أثار التغيرات، وثبوت عدم كفاءة أو فاعلية الأساليب الجزئية غير متكاملة وأهمية وجود حل شامل متكامل.

أهداف إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

تقع خدمة ورضاء المستفيد في قلب عملية إدارة الجودة الشاملة فالجودة تعرف على أنها جودة النتائج، سواءً كانت منتجات أو خدمات، كما يقيمها. فجودة الخدمة تشمل العلاقة بين المكتبة والأفراد الذين من المفترض أن تخدمهم، وتؤثر كيفية فهم المكتبة لهؤلاء الأفراد بوضوح في طبيعة الخدمة المؤداة. فعندما تكون قياسات المكتبة والمستفيد للجودة غير مطابقة، فإن المكتبة قد استجابت بدرجة ما للمقاييس الداخلية الخاصة بها، ولكنها قد لا تكون مستجيبة بشكل جيد ومرضي للمستفيدين وعندما تلتزم المكتبات بالجودة فإنها تحاول الوفاء بالطموحات المتغيرة لمستفيديها، وتدعم متطلباتهم[14] .

وفيما يلي نوضح أهداف إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية ومنها:

1.التخطيط الإستراتيجي للمكتبات الجامعية ومراكز المعلومات.
2.بناء القدرات المؤسسة للمكتبات الجامعية ومراكز المعلومات.
3.تحديد رؤية ورسالة للمكتبات الجامعية ومراكز المعلومات.
4.توفير إدارة مالية جيدة مرتبطة ارتباطا وثيقاً بقسم تنمية المقتنيات بالمكتبات الجامعية. ومراكز المعلومات.

5.حدوث تغيير وتطوير في أسلوب الإدارة وجودة الأداء بالمكتبات الجامعية ومراكز المعلومات، والتقليل من إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والكلفة.
6.إرضاء المستفيدين من المكتبات وتلبية احتياجاتهم.
7.تحسين بيئة العمل.
8.تقويم الأداء بالمكتبات الجامعية ومراكز المعلومات.

متطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

لابد من وجود متطلبات أساسية ترتكز عليها المكتبات الجامعية لتحقيق نظام إداري فعال ومتوازن يبني عليه قاعدة متينة للحصول علي نتائج مرضية ومستمرة، **وذلك من خلال الآتي:-**

1.تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمكتبات ومراكز المعلومات الجامعية .
2.قياس الأداء للجودة.
3.إدارة فاعلة للموارد البشرية بالجهاز الإداري والفني بالمكتبات الجامعية.
4.تعليم وتدريب مستمرين لكافة الأفراد العاملين بالمكتبات الجامعية.
5.تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة تكلفها للمؤسسة الأم التابعة لها هذه المكتبات.
6.مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
7.تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة [15].

و**هناك مجموعة من المعايير لضمان نجاح وضبط الجودة وتطبيق البرامج المختلفة في المكتبات الجامعية منها وتتمثل في:**

1.اشتراك جميع العاملين بالمكتبة الجامعية في حل المشكلات التي تواجهها.
2.تنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في المكتبة الجامعية.
3.التركيز في التعليم والتدريب على جميع أشكال التقويم والمتابعة.
4.استخدام الطرق الإحصائية، والتركيز على تلافي حدوث المشكلات.
5.تقويم عمل المكتبة الجامعية بواسطة الرئيس وأعضاء مجلس الجودة (مرتين سنوياً).

6.تقويم العلاقة بين العاملين في المكتبة الجامعية ودوافعهم تجاه العملاء والمستفيدين منها [16].

قياس جودة خدمات المكتبات الجامعية.

إن قياس جودة الخدمة في المنظمة التي تركز على رضا ومتطلبات العملاء يعد أمراً حيوياً، وقد تنوعت الجهود التي تناولت قياس الجودة في صناعة الخدمات إلا أن توافر مقياس يتسم بالدقة والموضوعية يعد أمراً ضرورياً لتقويم الأداء وتحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعة ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الجودة في الأجل القصير والطويل على حد سواء.

ولجودة الخدمات بعدان اثنان هما:

أ.الجودة الفنية :technical quality .

ب.الجودة الوظيفية:Functional quality .

فالجودة الفنية تشير إلى الجوانب الكمية للخدمة أي الجوانب التي يمكن التعبير عنها بشكل كمي، أما الجوانب الوظيفية، فهي تشير إلى الكيفية التي تتم فيها عملية نقل الجودة الفنية إلى المستفيد من الخدمة.

وبالرغم من صعوبة تقويم المستفيدين لجودة الخدمة، فإن هناك إجماع بين الباحثين والممارسين في مجال الخدمات، بأن جودة الخدمة ما هي إلا قياس لمدى تطابق مستوى الجودة المقدمة (الجودة الفعلية أو المدركة من قبل المستفيد) مع توقعات المستفيد (الجودة المتوقعة) فتقديم خدمة ذات جودة يعني في المحصلة النهائية أن تكون الخدمة متوقعة بحسب توقعات المستفيدين[17].

وبشكل عام يمكن قياس جودة الخدمة من خلال الخصائص المكونة لها وهي:

أ.نوع بيئة الخدمة التي تدعم رضا الزبون بجودة الخدمة.

ب.زمن الانتظار الذي يستغرقه الزبون قبل تقديم الخدمة.

ج.درجة ثقة الزبون بالخدمة المقدمة إليه ،ويمكن خلق تلك الثقة من خلال عدد من الصفات التي يتصف بها مجهز الخدمة كالإخلاص، والأمانة، وغيرها[18].

إن قياس جودة الخدمة مازال حديث العهد وموضع جدل بين الباحثين في مجال تسويق الخدمات إذ لم يكن هناك قبل عام 1985 إلاّ عدداً محدداً من الدراسات التي تناولت مفاهيم جودة الخدمة وأبعادها دون أن تتطرق إلى أساليب قياسها وتقويمها وتنسب أول محاولة لقياس جودة الخدمة لغير المكتبات والمعلومات إلى(باراشورامان) وآخرين .إذ تمكنوا من تصميم مقياسهم الشهير(servqual) لقياس ما يعرف بالفجوات الخمس لجودة الخدمة والذي استحوذ على قبول وتأييد من معظم الباحثين بسبب مصداقيته وإمكانية تطبيقه عملياً للوصول إلى الفجوة مابين توقعات العملاء لجودة الخدمة وإدراكاتهم للأداء الفعلي التي يحصلون عليها لذلك نتبنى هنا مقياس الإدراكات والتوقعات (servqual) في قياس موضوع الدراسة، وهو تقويم جودة الخدمة بالمكتبات والمعلومات وهذا المقياس اتفقت عليه جميع الدارسات العربية ويعد هو المقياس الوحيد لقياس مثل هذه الخدمات وخاصة في المكتبات ومراكز المعلومات بصفة عامة [19].

ويمكن التأكيد على أن مقياس(servqual) يسهم في الكشف عن الفجوة ومداها بين توقعات المستفيد لمظاهر جودة الخدمة بالمكتبات وبين إدراك الإدارة في هذه المؤسسات لتلك التوقعات. كما أسهم المقياس نفسه في الكشف عن نوع الفجوة ومداها بين توقعات المستفيد لمظاهر جودة هذه الخدمة وبين إدراكاتهم للأداء لها عند الحصول عليها. ومن ثم يعد هذا المقياس من الناحية العملية أحد الأدوات الفعالة التي يمكن أن تساعد على إظهار جوانب القصور في مستوى جودة الخدمة من وجهة نظر المستفيدين منها من ناحية والوقوف على جوانب الضعف في الإدارة ومنها المكتبات المتمثلة في عدم قدرتها على إدراك توقعات العملاء نحو مستوى الخدمة المقدمة إليهم من ناحية أخرى [20].

أبعاد جودة الخدمة.

تتفق الدراسات الحديثة على أن تعريف جودة الخدمة ينعكس من خلال تقويم المستفيد من الخدمة لدرجة الامتياز والتفوق الكلي في أداء الخدمة .

وترى هذه الدراسات أن جودة الخدمة من المفاهيم التي يصعب تعريفها بدقة؛ وذلك بسبب الخصائص التي تنفرد بها الخدمات مقارنة بالسلع المادية .ومن ناحية أخرى ، فإن المحاولات الخاصة بتحديد الأبعاد التي تتكون منها جودة الخدمة متعددة ومتنوعة، فمثلاً نجد أن (ساسر sassesr elal) وآخرين قد ميزوا بين ثلاثة أبعاد لجودة الخدمة هي الجوانب المادية والتسهيلات، والأفراد، في حين يرى لتنين ولتنين lentinenand (lentinen) أن جودة الخدمات يمكن حصرها في ثلاثة أبعاد أساسية هي: الجودة المادية لبيئة التحمل، وجودة المنظمة المتعلقة بالانطباع الذهني عن المنظمة، والجودة التفاعلية بين العاملين والمستفيدين. وقد أكد (جرونروزgrnroos) على وجود ثلاثة أبعاد رئيسة للجودة تكمن في الجودة الفنية والجودة الوظيفية وأخيراً الانطباع الذهني عن المنظمة [21] .

مقياس جودة الخدمة.

يرجع الفضل في تطوير واستخدام مقياس جودة الخدمة إلى باراشورامان وزملائه في الدراسة الذين قاموا بها على جودة الخدمة باستخدام ردود فعل المستهلكين (المستفيدين) في متاجر التجزئة الذين يتلقون هذه الخدمة ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد dimensions ليتم بها قياس هذه الخدمة ويضم كل منها بدوره عدداً من العناصر أو المتغيرات، فيما يلي بيان بالأبعاد الخمسة والمتغيرات التي يحتوي عليها كل بعد من **هذه الأبعاد الخمسة للمقياس:**

1. **الجوانب أو الأبعاد المادية:** tangibles وتشتمل جميع المظاهر والتسهيلات المادية المرتبطة بالخدمة المقدمة مثل الأجهزة، والمعدات المستخدمة في أدائها، ومظهر العاملين في المنظمة.
2. **الجوانب أو الأبعاد الاعتمادية**: reliability وتعني قدرة المكتبة (المنظمة) على أداء الخدمة كما وعدت بشكل يمكن الاعتماد عليه، من

حيث الالتزام بالوقت والأداء وتعنى قدرة مقدم الخدمة على إنجاز أو أداء الخدمة الموعودة بشكل دقيق

3. **جوانب أو الأبعاد الاستجابة**: responsiveness وهي تعكس رغبة العاملين في مساعدة العملاء والاستجابة الفورية لمطالبهم ، ومن ذلك سرعة الاستجابة لإصلاح أي عطل، وهي تعنى القدرة على التعامل مع متطلبات وشكاوي العملاء بسرعة وكفاءة عالية.

4. الجوانب أو الأبعاد الأمن والسلامة (الطمأنينة): assurance يعكس هذا المعيار مدى قدرة العاملين في المكتبة (المنظمة) على بث الثقة والأمان والاطمئنان في نفوس المستفيدين (العملاء) وعدم وجود أي مخاطر أو شكوك مرتبطة بالخدمة المقدمة.

5. الجوانب أو الأبعاد التعاطفية: empathy وتعني توافر صفات اللباقة والتأدب وحسن الخلق في شخص مقدم الخدمة، وهو الاهتمام الذي توجهه المنظمة لكل مستفيد من المستفيدين على حدة ويشير هذا المعيار إلى مدى قدرة مقدم الخدمة على تحديد وتفهّم احتياجات العملاء (المستفيدين وتزويدهم بالرعاية والعناية وبذل الجهد لفهم رغبات المستفيدين واحتياجاتهم وطلباتهم[22] .

وبالرغم من أن المقياس قد تم تطويره واستخدامه واختياره أصلاً في مجال خدمات تجارة التجزئة فقد تعددت وتنوعت استخداماته وتطبيقاته سواء في المنظمات الربحية أو غير الربحية أمثال المكتبات ومراكز المعلومات.

قياس جودة الخدمة.

إن المحور الأساسي في قياس الخدمة عند (باراشورامان) هو الفجوة بين إدراك العميل لمستوى الأداء الفعلي للخدمة وتوقعاته حول جودة هذه الخدمة ولكن هذه الفجوة تعتمد على طبيعة الفجوات المترابطة بتصميم الخدمة وتسويقها وتقديمها .أي بالإضافة إلى فجوة الإدراكات والتوقعات للمستفيدين (العملاء).

هناك أربع فجوات أخرى تتلخص فيما يأتي :

الفجوة الأولى : الفرق بين توقعات المستفيد ومدى إدراك المكتبة لهذه التوقعات، وتنتج عن الاختلافات بين توقعات العملاء لمستوي الخدمة وبين إدراك الإدارة لتوقعات العملاء، أي عجز الإدارة عن معرفة احتياجات ورغبات العملاء المتوقعة.

الفجوة الثانية: الفرق بين مدى إدراك المكتبة لهذه التوقعات ومواصفات جودة الخدمة[23]، وتنتج عن الاختلاف بين المواصفات الخاصة بالخدمة المقدمة بالفعل وبين إدراكات الإدارة لتوقعات العملاء. بمعني أنه حتى لو كانت حاجات العملاء المتوقعة ورغباتهم معروفة للإدارة، فإنه لن يتم ترجمتها إلي مواصفات محدودة في الخدمة المقدمة بسبب قيود أو عدم قدرة الإدارة علي تبني الجودة.

الفجوة الثالثة: الفرق بين مواصفات جودة الخدمة والخدمة المقدمة فعلياً وتظهر بسبب كون مواصفات الخدمة المقدمة بالفعل لا تتطابق مع ما تدركه الإدارة بخصوص هذه المواصفات. وذلك بسبب تدني مستوي مهارة القائمين علي أداء الخدمة.

الفجوة الرابعة: الفرق بين الخدمة الفعلية المقدمة وما تم إخبار المستفيدين به عن هذه الخدمة، وتنتج عن الخلل في مصداقية منظمة الخدمة، بمعني إن الوعود التي تقدمها المنظمة حول مستوي الخدمة من خلال الاتصال للعملاء، تختلف عن مستوي الخدمة المقدمة ومواصفاتها بالفعل.

الفجوة الخامسة: الفرق بين الخدمة المتوقعة والخدمة المقدمة[24]. وتنتج عن الاختلاف بين الخدمات المستقبلية التي يجب أن تقدمها المكتبة من وجهة نظر العملاء، وبين الخدمات الحالية الموجودة بالمكتبة.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية.

قد تواجه بعض المؤسسات الفشل أثناء تطبيقها لبرنامج إدارة الجودة الشاملة مع بساطة مبادئها، ويرجع ذلك بشكل أساسي إما إلى سوء تطبيق هذا البرنامج، أو سوء اختيار البرنامج الذي يتناسب مع ثقافة المؤسسة وأفرادها أو سوء مشاركة والتزام كل فرد في المؤسسة بهذا البرنامج[25] .

ويمكن القول إن من المعوقات التي قد تؤدي إلى عدم نجاح تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية ما يلي:-

1.عدم النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في المكتبات الجامعية على أنها نظام متكامل، والتركيز على بعض الجزئيات وترك بعضها الآخر.

2.عدم التزام الإدارة العليا (أمين المكتبة) بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، فقد يتجاهل نظام المكافآت الذي يدعم البرنامج، أو يتجاهل توفير مصادر المعلومات والجهود اللازمة لتطبيقه.

3.عدم الالتزام من قبل العاملين في المؤسسة، فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة الأفراد جميعاً والتزامهم المستمر.

4.استعجال النتائج التي يفترض فيها أن تكون بعيدة المدى، مما يجعل الإدارة تختصر بعض الإجراءات التي قد تكون مهمة في إنجاح البرنامج، بينما يتعارض ذلك مع تحليل العمليات الدقيقة التي توصي بها إدارة الجودة الشاملة.

5.تخوف بعض العاملين في المكتبة من تحمل المسؤولية لالتزامهم بمعايير حديثة بالنسبة إليهم ،فقد يظهر الموظفون مقاومة شرسة للكف عن ممارساتهم القديمة المعتادة، فيعتقد الموظف أن هذا النظام هو مجرد نزوة أو موضة تستهدف العميل ثم تمضي لحالها.

6.تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتناسب مع نظام إنتاجها وموظفيها فيؤدي ذلك إلى فقد الثقة في نظام الجودة الشاملة[26] .

الخلاصة.

قامت الباحثة بعرض بعض المفاهيم والمبادئ الأساسية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات البحثية والمتمثلة في المكتبات الجامعية، وتوضيح الأساليب الأساسية للاستفادة من هذا المفهوم الإداري، كأداء أساسية للنهوض بمستوي المكتبات الجامعية، ولأنها تعتبر وسيلة لتحسين الجودة، وأهمية مدي التطبيق والاستفادة من بعض المعايير والمقاييس التي تتبنها إدارة الجودة الشاملة، خاصة المتعلقة بالمكتبات الجامعية، وعليه فعلي المكتبات الجامعية أن

تقوم بزيادة الوعي بأهمية مثل هذه المعايير التي تحث علي النهوض بمستوي الخدمات البحثية لترتقي نحو لرضا المستفيد منها.

التوصيات.

1.حث الإدارة العليا بكل مكتبة جامعية بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لقدرتها علي تحسين الخدمة.

2.أن تكون أهداف وتطلعات المكتبة الجامعية موجه لتلبية احتياجات ورغبات المستفيدين وتقديم الخدمة الجيدة بأعلى جودة وكفاءة.

3. ضرورة الاهتمام برفع كفاءة العاملين بالمكتبة الجامعية من خلال إقامة دورات تدريبية في التنمية المهنية المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات.

4.تفهم الإدارة العليا لمتطلبات مدي أهمية نظام الجودة الشاملة بالمكتبات الجامعية، بإعطاء الصلاحيات لأمين المكتبة لتدبير شؤون العمل المكتبي، بالتعاون مع الموظفين وتحت إشراف الإدارة التابعة لها.

5. ضرورة تفهم الإدارة العليا بأهمية النهوض بالجودة الشاملة باعتبارها الوسيلة الفعالة لتطوير المكتبات الجامعية وخدماتها نحو الأفضل.

6- تخصيص قسم للجودة في كل مكتبة جامعية بما يضمن تطبيق جميع العاملين لمعايير الجودة في كل الأعمال المختلفة.

المستخلص:

تناول هذا البحث موضوع متخصص في المكتبات الجامعية والتي تعتبر قمة الهرم التعليمي بالجامعة، وذلك من خلال التعريف بإدارة الجودة الشاملة بالمكتبات الجامعية ودورها الفعال في الرفع من مستوي كفاءة خدماتها من خلال تطبيق هذا المعيار الإداري، والتعريف بأهم المبادئ والأهداف ووظائف إدارة الجودة الشاملة بالمكتبة الجامعية، ومعرفة أهم المقاييس والمعايير التي يمكن أن تطبق علي خدماتها لتحقيق رضا المستفيد، والوقوف علي المعوقات وأهم التوصيات بهذا البحث.

الهوامش والمراجع:

1.محمد عوض الترتوري.أغادير عرفات جويحان. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات.- ط2.- عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009، ص205.

2. ثناء إبراهيم فرحات. "إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات ج1". مجلة المكتبات والمعلومات العربية. س23، ع3،(يوليو)2003، ص.ص 47.46.

3. أبوبكر محمود الهوش. "إدارة الجود الشاملة (TQM) والعمل على تطبيقها بمرافق المعلومات" . مجلة المعلومات والمكتبات والنشر، مج6، ع1، يوليو 2004، ص 222.

4. دليل هادي احمد الحربي. "اتجاهات أمينات المكتبات بكليات البيات بجدة نحو تطبيق مبادئ وقيم الجودة الشاملة". مجلة المكتبات والمعلومات العربية، س 29، ع4، أكتوبر، 2009، ص 116.

5. أبوبكر محمود الهوش. ، مصدر سبق ذكره، ص15.

6. محمد محمد الهادي ."إدارة الجودة الشاملة لمرافق المعلومات ."مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات" ، ع17 ، 2002، ص.ص 162.161.

7. حسن أحمد مصطفي الحناوي. تطوير مكتبات الجامعات المصرية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.- جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، 2008، ص 36 (أطروحة دكتوراه).

8. محمد محمد الهادي." إدارة الجودة الشاملة لمرافق المعلومات" ، مصدر سبق ذكره ،ص 137.

9. محمد عوض الترتوري. محمد زايد الرقب، بشير مصطفي الناصر، مصدر سبق ذكره ص256.

10. ثناء إبراهيم فرحات. "إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات ج2". مجلة المكتبات والمعلومات العربية. س23 ، ع 3، (يوليو) 2003 ، ص 71.

11. هشام بن عبد الله العباس ."ضبط الجودة في المكتبات ومراكز المعلومات باستخدام تعريف إدارة الجودة الشاملة ".مجلة المكتبات العربية ، س22، ع3،(يوليو) 2003، ص .ص13.12.
12. عصام محمد عبيد ."تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات مفاهيم أساسية ." الملتقي العربي الأول حول الأساليب الحديثة لإدارة المكتبات ومراكز المعلومات بالجودة الشاملة الإسكندرية(الفترة 18-20 ديسمبر)، 2005، ص50.
13. فيصل عبد الله حسن الحداد. خدمات المكتبات الجامعية السعودية: دراسة تطبيقية للجودة الشاملة.- الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2003، ص.ص 161.160. (أطروحة دكتوراه).
14. ثناء إبراهيم فرحات." إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات ج1" . مجلة المكتبات والمعلومات العربية، س 23، مج7، ع3، (يوليو)، 2003، ص.ص 60.59.
15. رياض رشا البنأ. إدارة الجودة الشاملة: تعريفها وأسلوب إرسالها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة. مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرية للتعليم الإعدادي (الفترة من 24-25 يناير)، 2007، ص 16.
16. محمد عوض الترتوري. محمد زايد الرقب، بشير مصطفي الناصر. إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات الجامعية .- عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008، ص.ص 239.238.
17. ربحي مصطفي عليان .خدمات المعلومات .- عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ،2010 ،ص501.
18. قاسم نايف علوان. إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو2000:9001.- عمان : دار الثقافة ، 2009، ص38.
19. السعيد مبروك إبراهيم .المكتبة الجامعية وتحديات مجتمع المعلومات .- الإسكندرية : دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر ،2009، ص288.
20. السعيد مبروك إبراهيم. مرجع سبق ذكره، ص282.

21. هشام عبد الله عباس ."قياس خدمات المكتبات الجامعية : دراسة تطبيقية على خدمات مكتبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ".مجلة الملك فهد الوطنية ، مج11،ع1فبراير ،2005،ص.ص38.39.

22. عبد الحكيم الفيتوري أبو عجيلة فارس. أثر جودة الخدمات في شركات الطيران على رضا المسافرين:دراسة تطبيقية على شركة الخطوط الجوية الأفريقية .- طرابلس :جامعة الفاتح ،2006، ص .ص 75.74 (رسالة ماجستير).

23. خولة بنت محمد الشويعر. "قياس جودة خدمات المكتبات العامة :دراسة حالة مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض" .مجلة دراسات المعلومات ،ع5(مايو)، 2009، ص215.

24. هشام عبد الله عباس. قياس جودة خدمات المكتبات الجامعية: دراسة تطبيقية علي خدمات مكتبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج11، ع1(فبراير)، 2005، ص.ص40.41 .

25 . Martinich,J.s(1997). production and operation management: an applied modern, new York: john wile and sons inc, p.p.s99.601.

26. عباس خفاجي .الجودة الشاملة .-عمان: جامعة الإسراء ،1995، ص75.

فن التصوير الليبي وتأثره بالمدارس الفنية الغربية
دراسة تحليلية مقارنة (1952- 2010)

أ. عمران بشنة
قسم الفنون
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

مُقدمة

فنون عديدة ظهرت تأثر بعضها ببعض ففتحت آفاقاً عديدة في تنوعاتها المدرسية والأسلوبية. وهذه الفنون أصبحت لغة العالم الحضاري في أشكالها وصورها وفي الكلمات التي تتضمنها بعض هذه الفنون.

لقد تميزت الحضارات البشرية بإبداع مستمر كان مصدره الإنسان وبخاصة الإنسان الفنان الذي وثق معالم هذه الحضارات وأكدها بفنه، فللفن التشكيلي أهمية بالغة في رسم وتصوير تاريخ الأمم وربطه بهذه الحضارات من البدائية إلى المدنية وخاصة للفرد والمجتمع.

" تتضح أهمية الفن بصورة عامة إذا ما أدركنا الوظائف الأساسية التي يؤديها. وفي واقع الأمر فإن الفنون بصفة عامة سواء التطبيقية منها أو غير التطبيقية لها وظائف متعددة يستفيد منها كل من الفرد والمجتمع. . بل وتُعد تراثاً يتناقله الأجيال ".[1]

لقد أكدت اللوحة التشكيلية منذ القدم كشف الواقع أو الطبيعة التي يعيشها الإنسان، وتؤكد وقائعها شكلاً ومضموناً تراثه وتاريخه وعاداته وتقاليده وأمور أخرى استجدت حينما قفز الفن التشكيلي إلى الحداثة والمعاصرة بأساليب فنية كادت تجمع الفنون التطبيقية والتشكيلية في إنجاز تكويني وتصميمي واحد.

" قبل أن يبني الإنسان البدائي مأوى له خط صورًا على قطع العظام الجافة وعلى حوائط كهفه الصخري المظلم، تعبر عن نشاط الصيد وحيوانات وبشر في أوضاع مختلفة. ووجدت أيضاً دمى حجرية لنساء بدينات عرفت باسم (فينوس).[2]

إن التفاعل الفني بين الشرق والغرب بعالمية الفن وكيف تأثر الشرق بالغرب جاءت نتيجة انفتاح متبادل له جذوره القديمة من خلال أن الفن تراث إنساني متبادل ليس حكرًا على أمم معينة وكذلك من خلال رحلات قام بها بعض فناني الغرب ممن سُموا بالمستشرقين والذين نهلوا من تراث وفنون وطبيعة المشرق والمغرب العربي. لكن فنانونا العرب اليوم أخذوا فنون الغرب ونسخوها في أعمال لهم مشابهة في الموضوعات والتقنية شكلاً ومضموناً.

إن للفن التشكيلي أهمية كبيرة بحياتنا كأفراد وكجماعات تلامس كل جوانب حياتنا اليومية في مسكننا كعمارة من حيث تصميم الشكل العام وإخراجه بالصورة التي تناسب أذواقنا، وملابسنا في شكلها ونوعها وألوانها، وفي مركوبنا من عربات وطائرات وسفن أو بواخر، في طعامنا وفي كل ما ينعكس علينا في العمل والحديث والتعامل مع الآخرين. " التصميم جهد منظم لخطة هادفة ووظائف محددة، ويستهدف تجميع كل العناصر التي تخدم الهدف النهائي من وحدة كلية متكاملة فالتصميم هو عملية تخطيط أو وضع لهدف يعتمد أساساً على المكونات الحسية للفنان وفردية إنتاجه ".[3]

يقوم الفنان الحقيقي في اللوحة التشكيلية باستقاء رسومه من واقعه ومحيطه مع وضع روحه فيها محملة برؤاه المستقبلية وتطلعاته لشكل عام جديد أو لنيل الحرية أو لبناء مجتمع حضاري متقدم علمياً وغير ذلك. فالفنان إنسان متخيل يرسم ما يراه في وعيه الباطن لينقله للآخرين في صور أخرى تقبلها الناس أم ترفضها لأن الفنان يرى ما لا يراه الآخرون.

وفي العصور الأخيرة من حياة البشرية انتقلت وتطورت الحياة من تلك العهود المظلمة والمتخلفة ومن عبادة الأفراد إلى العلم والتقنية مواكبة مع الفن والأدب، فكانت ثورة كاملة شملت كل جواب الحياة، ومن ذلك الثورة في الفن على ذلك التاريخ المكبل لحرية الفنان وإلغاء وجود الآخر وهو الفرد المُهمْش حيث خرج الفنانون للرسم من الطبيعة ومواكبة حياة الفلاحين والعمال، عانقت اللوحة حياة البسطاء وأظهر الفنانون تلك الروح الإنسانية ونفوس الناس ومعاناتهم.

" ليس الفن الحديث، جديدًا في الواقع بل إن جذوره لتمتد إلى آلاف السنين الغابرة " .[4]

وفي بدايات القرن العشرين بدأت بعض ملامح الفن تبرز بصورتها المعاصرة خاصة اللوحة المحمولة بديلا للرسم التزييني في البيوت أو المساجد والصناعات التقليدية المختلفة. وكانت المعرفة بهذا النوع تعتبر غريبة عن المجتمع الليبي الذي لم يهتم كثيرًا لأنه لم يهتم بالأمر لوقوعه تحت براثن استعمار متخلف، فكان مجتمعاً يهتم بالجهاد أكثر من غيره، لكن قلة ممن احتكوا بالمستعمر في بعض مناحي العمل خاصة العمل الصناعي كورش صناعة الأثاث حيث بدأ البعض منهم مزينًا لمساحات من القطع.

مشكلة الدراسة:

يُعتبر موضوع الدراسة **(فن التصوير الليبي وتأثره بالمدارس الفنية الغربية)** من الموضوعات التي لم تطرح للنقاش أو للدراسة من قبل حيث أن موضوع الدراسات والأبحاث في هذا الفن جديدة ولم يسبق طرحها بصورة أكبر للتحليل النقدي بسبب عدم وجود قاعدة نقدية (نقاد أو محللين) للفن التشكيلي الليبي بالمعنى العلمي بإستثناء بعض المحاولات أو القراءات من بعض الكتاب الصحفيين مثل : منصور أبو شناف ـ عبد المنعم المحجوب ـ محيي الدين المحجوب ـ وقلة أخرى . وأن الفن التشكيلي الليبي الحديث هو فن ممارس نتيجة موهبة إما فطرية أو تقليد لفنانين إما غربيين أو محليين تعلموا ببلاد الغرب مثل روما وباريس وهولندا وغيرهم. والفن التشكيلي الحديث بالرغم من أن جذوره عربية وشرقية جاءت من خلال استلهام فنانين غربيين وهم ما أطلق عليهم بالمستشرقين لفنون بلاد الشرق وإفريقيا إلا أنهم جددوا وأحدثوا حالات من التطور فكانت مدارس ومذاهب جديدة موطنها بلاد الغرب لذلك فهي وإلى هذا الزمن لم تكتمل بعد ببلادنا العربية ومنها ليبيا بمفهوم الأسلوب أو المذهب محلياً وهي مجرد تقليد ليس إلا مع تزايد ارتفاع درجة الوعي بالموضوع والتقنية على مستوى اللوحة وغيرها فصار للخامة أهمية أكبر عند أغلب فنانينا الليبيين.

في الوقت الذي كانت فيه الفنون التشكيلية تتجه نحو الاهتمام بمعالجة الموضوع والمضمون في العمل الفني الحديث اعتبر النقاد ذلك انقلاباً ثورياً لم يكن معروفاً من قبل في الفكر وفي الشكل مما حذا بالتطور العلمي التكنولوجي إلى التأثير في المسيرة التشكيلية العالمية وخاصة في أوربا، فأخذت الفنون التشكيلية تتجه نحو تشكيل جديد غير معروف من قبل سواء في الثورة على تلك الأدوات والمواد الخام السابقة والمنتشرة من قبل بين أغلب الفنانين، أو في مواكبة الفنان التطور العلمي والتكنولوجي الذي فتح الباب واسعًا لحرية الأداء والتعبير بشكل أفضل منتفضًا عن جموده وركونه إلى حرية وآفاق أوسع وأرحب.

" إذا كان الفن التشكيلي قد استفاد من إنجازات العلم في العصور السابقة مثل " انكسار الضوء " الصبغات اللونية وإلى آخره ، فإن العلم الحديث انطلق بهذا الفن من مجال الصورة التقليدية أو التمثال إلى أنواع من التشكيل أو الحركة في الفراغ، بحيث فوجئ الفنانون بأن عليهم أن يبلوروا مضامين وأفكار وتوجهات لا يمكن التعبير عنها إلا بهذه الإنجازات. .. وهكذا استعار الفنان التشكيلي في زمن ما بعد الحداثة من العلم وسائطه المستحدثة بديلاً عن الفرشاة والأزميل، وساهمت في إبداعاته مثل أشعة الليزر الذي اعتبرت إضافة علمية ضمن الوسائط والخامات التي استعارها الفن من العلم ليضمها إلى الاستخدامات الفنية حديثاً، وتحدد في ذات الوقت القوى الإبداعية لدى الفنان ".[5]

وفي منتصف القرن العشرين توسعت أهمية ذلك فصارت اللوحة تخرج للعيان على أيدي قلة من الشباب الموهوبين.

س: أين تكمن أهمية تأثيرات الفن الغربي على الفن الليبي في الفن التشكيلي المعاصر خاصة من خلال التقنيات الفنية وأساليب التعبير، وهنا تكمن مشكلة الدراسة.

أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بما يأتي :

1. إمكانية الاستفادة من معطيات ونتائج هذه الدراسة لجميع المتخصصين في مجال الفنون التشكيلية أكاديمياً وفنياً، وخاصة طلبة الدراسات العليا لما تُسلطه هذه الدراسة من ضوء على جانبين مهمين:

أ) المدارس الفنية التشكيلية الغربية من خلال نشأتها وخصائصها ومميزاتها.

ب) الفن التشكيلي الليبي وخصائصه ومميزاته.

ج) خلو المكتبة الليبية والعربية من أية دراسات فنية عن الفن التشكيلي الليبي المعاصر في الرسم والتصوير بإستثناء بعض الدراسات المحودة لقلة من الكتاب العرب كإشات مبسطة بدون تعمق ومنهم : " محمد مهدي حميدة " في كتابه الفن التشكيلي العربي وأبرز مبدعيه و " شوكت الربيعي " في كتابه الفن التشكيلي المعاصر في الوطن العربي ، إضافة لبعض الكتب التشكيلية الخاصة لبعض الفنانين الليبيين تختص بعرض سيرهم وأعمالهم الفنية .

2. تُمهد هذه الدراسة البحثية العلمية الطريق أمام الباحثين والفنانين والطلاب للعمل على وضع تصور جديد لمفهوم تطور الفن التشكيلي الليبي الحديث وتبيان مسيرته التاريخية الطويلة، واتجاهات وأساليب الفنانين الليبيين.
3. قلة الدراسات الفنية التي تناولت الفن التشكيلي الليبي المعاصر وبخاصة في فن الرسم والتصوير وما تأثر به هذا الفن خلال تحليل أساليب فنانيه.
4. تتناول موضوعًا جوهرياً لم تذهب إليه أقلام الباحثين في مجالات هذا التخصص وهو موضوع استكشاف خصائص ومميزات المدارس الفنية الغربية المعاصرة من خلال استقرارها في الأعمال الفنية الغربية ومن ثم جعلها معياراً للكشف عما استخدم منها في الفن التشكيلي الليبي بل تذهب أكثر من ذلك من صلاحية استخدام هذا المعيار لأي فن تشكيلي آخر للوصول إلى مدى تأثره بفنون الغرب.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي

1. الكشف عن مميزات وخصائص المدارس الفنية التشكيلية الغربية المعاصرة وانعكاس هذه المميزات والخصائص على أساليب الفنانين التشكيليين الليبيين في مجال فن الرسم والتصوير.
2. إبراز المؤشرات التي تظهر ذلك الانعكاس في العمل الفني التشكيلي الليبي من عدمه.
3. الكشف عن الإضاءآت الإبداعية التي تميز بها العمل الفني التشكيلي الليبي.

فروض الدراسة:

يفترض الباحث في هذه الدراسة ما يأتي :

1. هناك تأثيرات كبيرة للفن التشكيلي الذي أفرزته المدارس الفنية الغربية على الفن التشكيلي الليبي.
2. يمكن أن تتضح هذه التأثيرات من خلال الأساليب الفنية ومحاكاتها.
3. قد تظهر هذه التأثيرات من خلال التقنيات المستخدمة في أعمال الفنانين الليبيين.
4. هناك تأثيرات تتجلى في مضامين الأعمال الفنية الليبية.
5. أي تأثيرات للفن الغربي على الفن الليبي.

منهج الدراسة:

بحكم أن البحث يتعلق بدراسة تحليلية مقارنة تتعلق بمدى تأثر الفن التشكيلي الليبي بمدارس الفن الغربية الحديثة من عدمه لذلك اتبع الباحث المنهج (الوصفي التحليلي) في هذه الدراسة مستفيداً من الإطار التاريخي للمدارس الفنية الغربية فضلاً عن تطور الفن التشكيلي الليبي وأساليب فنانيه.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات التي وردت في مشكلة الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية :

- المقابلات مع الفنانين الليبيين لجمع المعلومات .
- اتباع خطوات التسجيل لبعض الفنانين.
- الاستفادة من الشبكة العنكبوتية خاصة نظام (غوغل) لزيارة مواقع عدد من الفنانين.

حدود الدراسة:

يلتزم البحث بالتقيد بالحدود التالية :

يتناول البحث دراسة المراحل التاريخية للتصوير الليبي المعاصر وأوجه التلاقي بينه وبين الفنون الغربية من بداية تكون الحركة الفنية الحديثة منذُ 1952- 2010 م.

*** الحدود الموضوعية** :

مسألة مميزات المدارس الغربية وانعكاساتها على العمل الفني التشكيلي الليبي في اللوحة.

*** الحدود الزمانية**:

حدد الباحث لهذه الدراسة فلسفة **(فن التصوير الليبي وتأثره بالمدارس الفنية الغربية الحديثة)** بداية من فترة الاستقلال في العام 1952 وحتى العام 2010 م.

*** الحدود المكانية** :

الحدود التي اختارها الباحث مكاناً لدراسته لهذا البحث عن اللوحة الفنية التشكيلية في صورة تشمل عينات مختارة من مختلف المناطق الليبية كموطن إقامة الفنانيين الليبيين مثل :

- بنغازي ، طرابلس ، الزاوية ، سيناون ، صبراته ، شحات ، وللعلم فإن بعضٌ من الفنانين المقيمين بطرابلس هم من أصول جاءت من مدن أخرى كغريان ونالوت والزاوية ومصراته وغيرهم .

مصطلحات الدراسة :

- الفن التشكيلي Plastic Art :

ماهية الفن

" سؤال يطرح نفسه على الباحثين في ميادين علم الاجتماع الجمالي والتطبيقي، والدراسات الأدبية والنقدية، وقد يتداعى إلى أذهان الشعراء والكتاب والفنانين أنفسهم، ويقف الجميع حيارى عاجزين عن الوصول إلى تعريف جامع يصلح لكافة الفنون في كل عصر وكل زمان، وقد يصلون إلى بعض المقولات العامة التي تنبع عن موقف من مواقف الإلهام أو إلى مقولة صادقة في الدلالة على معنى الفن ولكنهم سرعان ما يلتقطون العبارة وغيرها يجدونها أكثر إقناعاً وأداء ثم ينصرفون عنها إلى غيرها، وهكذا يقفون على غير ثبات عند كل مقولة قد تجتذبهم حيناً ثم لا ترضيهم حيناً آخر. وربما ما نجده من صعوبة في تحديد مفهوم الفن ناشئاً من أننا أمام وجه من أوجه النشاط الإنساني لا يخضع إلا للأحكام النسبية، ولا يعرف المطلق، فليس بين الأنشطة الإنسانية نشاط أسرع في التطور، والحركة، وأبعدُ عن الثبات والجمود من النشاط الفني على اختلاف أشكالها، سواءٌ أكانت فنوناً تشكيلية كالتصوير أو النحت والعمارة أم كانت فنوناً تعبيرية كالموسيقى والشعر والغناء والمسرح والسينما، فنوناً تطبيقية كالنسيج والخشب والزجاج والخزف.

وقد ترجع الرسوم إلى تحديد مفهوم الفن إلى طبيعة الفن الذاتي، فالفن كما نعرف ليس من العلوم المضبوطة كالعلوم والفيزياء والكيمياء، والتي يتفق على صحة معاييرها أكبر قدر من الناس، وهذه المعايير تأخذ شكل حقائق لها من صفات الثبات والعموم، ما يضفي عليها صلابة والقوة. ومع ذلك فقد تعجبنا أحياناً بعض المقولات التي تصدر عن الفنانين في تناولهم لماهية الفن نجدها منثورة في بحوثهم، أو مطروحة على ألسنة من يهتمون بهذا الميدان أو ذاك من ميادين الفن، كأن تسمع أحدهم يقول مثلاً : " الفن هو إدراك عاطفي لحقيقة أو (هو تلك الدنيا الفريدة والمبدعة والحية والمحتفظة بحيويتها) أو (هو تلك الغارة من الصور التي يشنها الخيال على الواقع) أو (هو أن تتناول الواقع

بأنامل وروعة، وترفعه إلى مستوى المثال) أو (هو تلك المسافات المرتعشة التي تجدها بين الكلمات أو الارتفاعات والانخفاضات التي تكون بين الأصوات أو الحركات أو الألوان) أو (هو الزجاجة من الشراب لذةً للشاربين يقدمها لك الفنان لتنقلك إلى عوالم من النشوة والانبهار) أو (هو تلك الدهشة التي تعتريك وتسيطر عليك عند رؤيتك لمنظر طبيعي أخاذٍ تراه لأول مرة). .. أمثال هذه العبارات وغيرها قد تستهوينا، وتنجح في إثارة العديد من المشاعر لشدة تركيزها وقوة إيحائها وما تنطوي عليه أحياناً من الصدق في الدلالة على معنى من معاني الفن أو في التعبير عن زاوية من زواياه، ولكنها في نظر العلم تظل مُفتقِرة، للإقناع أو إلى تحديد الإطار العام لماهية الفن، ذلك الإطار الذي يصلح أساساً تتوقف عليه صحة القضايا والأحكام".[6]

تعريف الفن التشكيلي :

" لم يصل الباحثون إلى تعريف إجرائي للفن. وبالتالي لا توجد معايير لتقنينه والحكم عليه، فالقواعد تستخلص بعد إنجاز الأعمال الفنية الناجحة، كما يحدث في العلم، حين تستنبط القوانين بعد ثبوت صحة التجارب ".[7]

- الفن ثمرة العملية الإبداعية الإنسانية، ومن سماته الجمال، لكنه جمال من صنع الإنسان شكله بفكره وأحاسيسه.
- الفن هو التعبير الذي يُتخذ مادة وسيطة كي يُعبر بها الفنان عن انفعالاته الجمالية انعكاسًا لما يراه أو يشاهده في الطبيعة أو الخيال بعين المفكر لينقله للآخرين.
- هو التعبير عن فكرة معينة باستخدام خامة أو مجموعة خامات بأسلوب يعكس فكر وفلسفة الفنان وثقافته.
- الفن هو نشاط إنساني يقوم على ابتكار أشكال غير مألوفة وعلى تأقلم الوسائط كالخامات والأدوات أو أعمال فنية محسوسة ملموسة.
- الفن هو ترجمة لأفكار جمالية معبرة.
- الفن هو تعبير عن النفس وإضفاء مسحة الجمال على الأشياء.

- الفن هو ترتيب لمجموعة من العناصر بحيث يضفى على الأشياء مظهراً يبعث في النفس الراحة والسرور.
- " الفن هو كل إبداع حققه أو شكّله إنسان من خلال موهبة أو مقدرة على التشكيل بحيث يعطينا مدلولاً جمالياً ".[8]
- الفن هو تعبير عن حالة انفعال إنسانية لنشاط إبداعي متميز يعكس حقيقة وجوهر الإنسان في صور فنية جميلة.

المدرسة الفنية التشكيلية :

" اصطلح على تسمية المذاهب والمدارس الفنية التي ظهرت في مجال الفنون الجميلة منذ قيام الثورة الفرنسية عام 1789 وانهيار النظام الإقطاعي في أوروبا، وحتى نهاية الحرب العالمية الأولى (1914- 1917) بالمذاهب أو المدارس الحديثة التي تشكل المنطلق الحقيقي للفن المعاصر حيث تعددت بعده المدارس الفنية بأساليبها المختلفة، بينما أطلق اسم (الفن المعاصر) على الاتجاهات التي ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى وحتى اليوم ".[9] وهذه التسميات جعلت عدداً من الفنانين يسيرون في خطٍ واحد ويعبرون من وجهة نظر تقريبا واحدة خاصة من خلال الأسلوب الذي انتهجوه وأحاطوا به أنفسهم بحيث لا يختلفون في الموضوع كاسم وإن التقى الكثيرون منهم فيه وكذلك اختلفوا في طبيعة التقنية كالتعاملِ مع اللوحة بحيث صِرتَ كمتلقٍ تعرف كيف تُميز لوحات هذا عن ذاك من الفنانين ولكن الالتقاء في الألوان أو الأسلوب هو واحد وهذا قيدٌ كبلَ الفنان الحديث به نفسه وجعله أسير منهج مدرسي باستثناء الموضوع ذاته الذي صار من حق الفنان التعبير فيه بحرية.

العمل الفني التشكيلي:

يصف لنا (برجسون) العمل الفني ليبين لنا سمات الواقع وكيف ينعكس على إنتاج الفنان، وهو يرفض فكرة (الممكن) على نحو ما صورها الفلاسفة التقليديون حينما قالوا بأن أي فعل كان قد تحقق قبل هذا هو ممكن تحقيقه يقول برجسون :

" أن لكلمة (ممكن) Possible معنيين مختلفين تماماً، وأن الناس قد دأبوا على الانتقال من معنى إلى المعنى الآخر، دون أن يدركوا أنهم يخلطون بين مفهومين متمايزين. ويضرب برجسون مثلاً لذلك فيقول : حينما يؤلف الموسيقار سيمفونية، فهل يصح أن نقول إن عمله الفني كان (ممكناً) قبل أن يصبح (واقعياً) ؟. أجل، لقد كان هذا العمل (ممكناً)، ولكن بشرط أن نفهم من هذا اللفظ أنه لم تكن عقبة كأداء تحول دون تحققه. ولكن الملاحظ في العادة أن ننتقل من هذا المعنى السلبي المحض لكلمة (الممكن) إلى معنى آخر إيجابي.

ولو أننا طبقنا هذا الفهم الثاني لكلمة (الممكن) على العمل الفني، لكان معنى هذا أن (العمل الفني) قد كان موجوداً قبل تحققه، في حين أنه بمجرد ما تتولد في ذهن الموسيقار فكرة تامة محددة عن السيمفونية التي سيؤلفها، فإن السيمفونية في هذه الحالة تكون قد أصبحت في حكم العمل الفني المتحقق. وتبعاً لذلك فإنه لا معنى للقول بأن السيمفونية كانت موجودة، سواء أكان ذلك في ذهن الفنان أم في ذهن أي موجود آخر شبيه بنا، حتى ولو كان يتمتع بضرب لا شخصي من التفكير، على صورة (ممكن) تُقدم في الوجود على (الواقعي).

من هنا فإن برجسون يُقرر أن العمل الفني مثله في ذلك كمثل الكون بأسره من حيث هو سيمفونية الموسيقار الأعظم – يملك من الجدة، والأصالة، والصبغة الإبداعية، ما يجعل من المستحيل على أي عقل من كان أن يتنبأ سلفاً بما سيكون عليه. وكان برجسون يقصد من وراء هذه الإجابة إلى أن فن المستقبل سر مُحجب، هيهات لأيةِ عينٍ مستبصرة أن تدركه في الحاضر، ما دامت السمة الأساسية التي تميز العمل الفني الأصيل إنما هي (استحالة التنبؤ به مُقدماً) ".[10]

" يبدأ (هيدجر) دراسته بالبحث عن الأصل في (العمل الفني) فيقول إن الرأي الذي قد يتبادر إلى أذهاننا لأول مرة أن (الفنان) نفسه هو الأصل في (العمل الفني). والحق أن الناس مجمعون على القول بأن نشاط الفنان هو

الأصل في ظهور شتى الآثار الفنية التي تضمها المتاحف والمعـــارض والمكتبات. ولكننا مع ذلك لا نحكم على الفنان إلا بالرجوع لأعماله الفنية، لأننا موقنون بأنه (هيهات لنا أن نحكم على الصانع، ما لم ننظر إلى صنعة يده) فالعمل الفني هو وحده الذي يجعل من الفنان أستاذاً في حرفته، بحيث قد يحق لنا أن نجعل من (العمل الفني) معياراً للحكم على (الفنان). ومن هنا فإن هيدجر يقرر أنه لا يكفي أن نقول إن الأصل في العمل الفني هو الفنان، بل لا بد من أن نضيف إلى ذلك أن الأصل في الفنان إنما هو العمل الفني ! ولكننا ما نكاد نتحدث عن هذا التبادل القائم بين (الفنان و(العمل الفني)، حتى نجد أنفسنا بإزاء حد ثالث قد يكون هو الأصل الذي صدر عنه الحدان السابقان، ألا وهو (الفن) نفسه ! فهل نقول بأن (الفن) هو الأصل في (الفنان) و (العمل الفني) على السواء؟.. هذا ما يرد عليه هيدجر بقوله : إن (الفن) لفظاً لا يخرج عن كونه مفهوماً مجرداً نشير به إلى مجموعة من الوقائع المشخصة التي نلتقي بها في عالم الواقع حينما نشهد أعمالاً فنية، ونلتقي بأفراد من الفنانين، لما كان في وسعنا أن نتحدث عن (الفن) أصلاً.

بيد أن البعض قد يعترض علينا بقوله : إنه لا موضع للحديث عن(شيئية) العمل الفني : فإن العمل الفني ليس (شيئاً) كباقي الأشياء التي نلتقي بها في تجربتنا العادية، بل هو (شيء) من نوع خاص، أو هو شيء مكتمل ينطق بلغة خاصة تعزله عن كل ما عداه من (أشياء). ولا ريب فإن (العمل الفني) يُحدثنا بلغة (قابلة للفهم) عن شيء آخر غير ما يفصح عنه ظاهره، وكأنما هو(تشبيه) أو (رمز) أو (تمثيل). فالعمل الفني بهذا المعنى موضوع خاص ينقل إلينا بطبيعته شيئاً آخر غير (الواقعة المصنوعة) أو (الشيء المتحقق). وهيدجر يلاحظ أن مفهوم (الرمز) أو(التشبيه) أو (التمثيل) إنما هو الإطار التقليدي الذي طالما انحصر في نطاقه تصورنا للعمل الفني. ولكنه يلفت أنظارنا إلى أن الجانب الشيئي في العمل الفني إنما هو ذلك الجانب الخصب الذي يكشف لنا عما ينطوي العمل من وحدة فنية. فالشيئية هي بمثابة الدعامة المتينة التي تستند إليها مقومات (العمل الفني) باعتباره موضوعاً حسياً. وربما

كانت كل حرفية الفنان إنما تنحصر على وجه التحديد في إيجاد (شيئية) العمل الفني، أعني في خلق ذلك (الموضوع الجمالي) الذي يستأثر بإدراكنا الحسي من خلال حقيقته المادية المباشرة. ولهذا فإن هيدجر يتوقف طويلاً عند دراسة (العمل الفني) من حيث هو (شيء)، حتى يكشف لنا عما في الموضوع الجمالي من (شيئية) أو (واقعية).

وهنا يتساءل هيدجر : ماذا عسى أن يكون (الشيء) ؟ ويرد هيدجر على هذا التساؤل فيقول : إن أول مفهوم للشيء هو أنه (الجوهر) الذي يتصف ببعض (الأغراض) أو (الصفات). فالشيء هو (النواة) التي تتجمع حولها بعض الخصائص أو السمات، أو هو (الموضوع) الذي يمكن أن تحمل عليه بعض الصفات أو المحمولات. وهذا هو السبب في أن اللغة اليونانية قد فهمت (العبارة) على أنها مُركبة دائماً من (موضوع) و (محمول) :فالموضوع هو (الجوهر)، والمحمول هو (الصفات) أو (الأغراض) التي يمكن أن تنسب إلى هذا الموضوع ".[11]

" العمل الفني ليس مجرد وثيقة تسجيلية من عمل آلة مثل الكاميرا، وإنما إبداع شكل يتمتع بخواص فردية، ويحمل شخصية من أبدعه. فتسجيل ما هو قائم ليس غرض الفن، فالفنان يبحث في موضوعات الطبيعة عن العناصر التي تتفق مع مذهبه في الفن، من أجل أن يصيغها بشكل جميل. وبقدرة الفنان التخيلية والتصويرية يعيد تشكيل العناصر التي تصل إلى حواسه أثناء تأمله للموضوعات في الطبيعة. وهكذا يصبح العالم المرئي بالنسبة للفنان مخزن للصور والرموز، وعلى الفنان أن يعطي مثل هذه الصور والرموز المكانة القيمة، بعد أن يقوم بهضمها وتحويلها إلى أشكال فنية. وبذلك تصبح الحقيقة في الفن تنحصر في عمل (الأسلوب) ومن خلال الأسلوب تنتظم مادة العمل الفني، فتترابط الأجزاء فيه بعضها نحو بعض، وجميعها في اتجاه الكل.

وهكذا لا يقتصر عمل الفنان على التأمل أو التخيل، بل هو يعمل من خلال مادة، بهدف إكسابها شكلاً جديداً معبراً وجميلاً، إنه يبنى بالحجر أو باللون أو بالنغمات من أجل أن يحولها إلى صورة وشكل، أما درجة كمال

الصور فتتوقف غالباً على درجة تغلب الشكل أو الصورة على المادة الخام، على أساس أن الشكل هو العنصر الحاسم في الفن، وأحياناً تخترق المادة والصور وتشكلها بصورتها.

وأهم مبادئ التشكيل أنه يقوم على الوحدة العضوية بين عناصر العمل الفني. ولا يفهم عنصر معين في العمل الفني على أنه يتمتع بوجوده بمعزل عن العناصر الأخرى. فليس العمل الفني مجرد مجموعة من العناصر المكونة، مثل الخطوط والألوان والفراغات والرموز، وإنما هو بناء متوحد تتشكل فيه الأحاسيس، وتنتظم فيه العواطف وتتجسد الأخيلة والصور الذهنية من أجل أن تتحول إلى وقائع خارجية ملموسة.

تُصنف الفنون إلى مذاهب تبعاً لاختلاف المبادئ الأساسية في طريقة التعبير، وفي طريقة بناء العمل الفني. ومنها المذاهب التي تعرف بالكلاسيكية ويقصد بها فنون الإغريق والرومان، وتسمى أيضاً إبداعات الفنانين العباقرة في عصر النهضة الايطالية، أمثال (ليوناردو دافنشي، ورافائيل، ومايكل أنجلو)، كلاسيكية، بل إنه حتى العصر الحديث ظلت مبادئ المذاهب الكلاسيكية سائدة في أعمال الفنانين الفرنسيين في (القرن التاسع عشر) أمثال: (لويس دافيد، وأنجر). وهناك خمس خطوات تصف تطور عملية التأليف التشكيلي هي :

الخطوة الأولى

عموماً إن تأليف الأعمال الفنية يتطلب نوعاً من التنظيم الشكلي، بمعنى ترتيب العناصر المتبعة، من خطوط ومساحات، وألوان، وفراغات وأضواء... إلخ. وفي كل مرة يشرع فيها الفنان إلى رسم لوحة أو نحت تمثال يسأل نفسه.. أي من الأشياء التي تحيط به يصلح لأن يكون موضوعاً لعمله ؟ فالأشياء التي من حوله كثيرة.. وهو لا يستطيع أن يعتبرها جميعاً موضوعاً لعمله، فقط لكونه يراها. وهنا يتطلب الأمر اختياراً، ومنذُ هذه اللحظة التي سيعمل فيها عمل الاختيار، ستبدأ عملية التأليف أو التكوين، أي عملية الترتيب. وهناك طرق للتأليف الفني بسيطة وتستخدم فيها عناصر قليلة، وأخرى معقدة

وتستخدم فيها عناصر متعددة ومتشابكة. وأول خطوة في تطور عملية التأليف مثلما ذُكر سابقاً، تتمثل في عملية الاختيار، أي اختيار فكرة من أفكار متعددة يجدها الفنان صالحة لأن تصبح موضوعاً من موضوعات الفن، قطعاً من حق الفنان أن يختار ما يفضله، تبعاً لتقديره لقيمة الموضوع، من الناحيتين الحسية والمعنوية.

الخطوة الثانية

عملية تحديد بؤرة الاهتمام في التكوين الفني فهي عملية تطور عملية التأليف، وهذه الخطوة تمثل عناية خاصة يوليها الفنان تجاه عناصر الموضوع الفني من أجل أن يشد انتباه المشاهد نحوه. وهناك وسائل عدة تساعد على تحقيق مثل هذه الأغراض، أي شد انتباه المشاهد نحو عنصر معين. ومن هذه الوسائل رسم بقعة مضيئة، من شأنها أن تثير الانتباه نحو جانب معين من العمل الفني، ومثل ذلك يحدث في حالة استخدام لون قاتم وسط ألوان فاتحة أو عنصر يتمتع بتفاصيل كثيرة ودقيقة وسط عناصر تبسيطية، أو التأكيد على عنصر كبير وسط مجموعة صغيرة، وبالعكس. وهذه من الطرق التي تجعل أي موضوع مركز للاهتمام. ومن شأن الوسائل المختلفة في تحقيق عامل السيطرة في العمل الفني، أن تعمل على تحديد أهمية الموضوعات والتأكيد عليها، ومن شأنها أيضاً توجيه نظر المشاهد نحو عناصر معينة من أجل أن يركز اهتمامه عليها. أما العناصر التي سيكون لدلالتها الشكلية والرمزية أهمية أقل، فسوف تحصل في تنظيم أهميتها، بسبب دورها في تمهيد الطريق للعناصر الرئيسية، كي تؤدي هي الأخرى دورها. وهكذا يتطور عنصر الانتباه متوجها نحو الحاضر والمستقبل معاً.

الخطوة الثالثة

هي خطوة من خطوات تنظيم العمل الفني، والتي توجه تطوره، فهي عملية تحقيق التوازن الشكلي بين العناصر المختلفة. ويمكن أن نعثر على أمثلة توضح معنى التوازن، في كل ما يحيط بنا في البيئة من أشكال طبيعية أو صناعية. ويمكن أن نشعر بالتوازن متحققاً بين أشكال متساوية في الحجم.

ويستطيع الفنان أن يوحي بذلك، وبإقناع، إذا كان متمكناً من استخدام إمكانات التكوين والتظليل، ومن صياغة الفراغ والخطوط.

الخطوة الرابعة

عملية الإيحاء بعنصر الحركة تأتي كخطوة رابعة في تطور الأليف البنائي في العمل الفني. ويستطيع الفنان الإيحاء بعنصر الحركة باستخدام إمكانات الخط الفراغية أو التخيلية. فهناك خطوط توحي بحركتها وهي تتجه إلى داخل التكوين، وأخرى توحي بحركتها وهي تتجه خارجة منه. أي الإيحاء بالاتجاه نحو العمق تارة، وبالاتجاه للبروز نحو الخارج تارة أخرى، من شأنها أن تحدث انطباعاً بالحركة. وهذا الأسلوب في الإيحاء بعنصر الحركة في العمل الفني قد استخدمه الفنان المسلم، في تأليفاته التي تسمى "أرابسك"، والتي صاغ بها نقوش الحشوات ذات الأشكال التوريقية. وهذه الزخارف توحي بطابع النمو والتكاثر، حيث تتدفق عبر خطوطها وتندفع الإلتواءات الدوارة والطاقات التي لا حدود لها، وقد ضمت بين فروعها روحاً هائمة، ومُزجتْ بين عناصر الدوائر، فتُباعِدْ بين انحناءاتها وتعود فتجمعها. وغالباً تُشيع في نفس الرائي مثل هذه النوعية من التشكيلات إحساساً بفورة الحياة في حركتها ونموها المضطرد.

والإيقاع عنصر أساسي من عناصر التأليف في العمل الفني، وهو يوحي بالحركة الحيوية، فله سمة زمنية، لأن الإيقاع لا يُدْركْ إلا في الزمان وغبره. فلكي يتمكن المشاهد من أن يدرك مختلف الأوضاع التي من شأنها أن تصنع الإيحاء بالحركة، سوف يتطلب الأمر السير حول التمثال، وأيضاً لكي يتابع ما تشتمل عليه لوحة من حركات خطية أو لونية تولد إحساساً بحركة يستغرق وقتاً. أما الإيقاع فمن شأنه أن يُشيع في أعمال الفن الحيوية، لأنه عبارة عن نمط يتكرر في العمل في مواضع متعددة، مع التأكيد على عنصر من عناصر النمط، ثم يعقب ذلك لحظة سكون لحظة الافتقار إلى عامل التأكيد.

الخطوة الخامسة

تطور التكوين، أو عملية التأليف البنائي في العمل الفني هي عملية تشكيل الفراغ، فلكل عنصر هيئة شكلية مُحددة يتطلبُ فراغاً يحيا فيه

ويتعايش معه. والفنان يستعين في عملية إبداعه بفراغات موجبة وأخرى سالبة ويمكن لأي متذوق أن يلاحظ في البيئة التي يعيش فيها أمثلة لمثل هذه الفراغات (الموجبة والسالبة).

في الخطوات الخمس السابقة قد يحتاج الفنان في تأليفه التشكيلي لعمله الفني، الرجوع إلى طريقة الطبيعة في الإيحاء، أو إلى أساليب الإدراك التي يتبعها الجهاز البصري لدى الإنسان وأحياناً أخرى يغوص في محيط الخيال باحثاً عن اللامألوف في عالم التأليف الفني ".[12]

عندما يبدأ الفنان في ممارسة الرسم لا يفكر في شيء سوى موضوع محدد غالب الأمر بعيداً عن كل الجزئيات الأخرى، لكنه تلقائياً يضع نفسه في إطار غير محسوس تحت ضوابط تلزمه وهي قواعد تميز كل أسلوب عن غيره منها التقنية والفريم النهائي (الشكل) للموضوع المرسوم ومن ثم وجود ضوء أو ضلال أو نسب أو منظور وغيره من عدمه بحيث يظهر تلقائياً نوع الأسلوب الذي يرسم به الفنان هو من يحدد لأن هناك فنانين يرسمون بعدة أساليب وعدة تقنيات وهنا الموضوع والحالة النفسية المزاجية وتوفر مواد دون غيرها وزمن ولادة عمل عن زمن آخر، كل ذلك هو ما يحدد نوع العمل الفني وشكله النهائي. أما لو تم تحديد الموضوع والمواصفات الفنية له عند ذلك لم يعُد عملاً تشكيلياً من وجهة نظري وهو ما يماثل الأعمال التي يُلزم بها بعض من المسئولين فنانين بالرسم فيها لأغراض أو مناسبات محددة بحيث إنها فقدت صفة التعبير الحر ولهذا خرجت من صفة (عمل فني) إلى عمل مهني وظيفي مثل أي وظيفة تقليدية تؤدى كل يوم، خالية من الروح والحس، جوفاء من أي تعبير مفيد.

أولاً - تعريف الرسم :

س - ما هو الرسم ؟.

" إنه بضع علامات، تم تخطيطها على سطح باستخدام وسيط، مثل قلم الرصاص، أو الفرشاة والحبر الصيني، أو باستخدام تقنية الحفر بالأحماض على المعادن. إذ إنه ببضعة ضربات بقلم فنان، أو بمسحة من فرشاته، يمكن

أن تلفت نظرنا نحو صفة جوهرية متضمنة في موضوع معين، فتشعرنا بروحه وبحركته. وفي الحقيقة أن الخط هو وسيط التعبير في فن الرسم، سواء أكان هذا الرسم قد أستخدم في تنفيذه ريشة معدنية، أم أصابع الباستيل. وبالخط يستطيع الفنان أن يبرز صورة إلى حيز الوجود، ويمنح تصميمها إيقاعاً محبباً إلى النفس.

كانت قد بدأت قصة فن الرسم منذُ آلاف السنين، حينما رسم الإنسان الأول قبل أن يُعرف الكتابة، فترك على جدران كهوف العصر الحجري القديم رسوماً، نفذها بدافع فطري.

إن قوة الخط تتمثل في طاقته التي في وسعها أن تعطي للفكرة شكلاً. إذ إن الخط في الرسم هو بمثابة فكرة منحت طاقة. وهناك طرق مختلفة لاستعمال الخط، باستخدام الخبر وريشة التحبير كتقنية للرسم، يتمكن الفنان من إبراز الخطوط في رسمه بتنوع فني، ابتداءً من الخدش الدقيق حتى أكثر الخطوط ثخانة وثقل.

وما يزال الحبر الصيني الذي كان قد اختُرع في الصين منذُ أكثر من خمسة آلاف عام، هو أكثر أنواع الحبر ثباتاً في مجال الرسم على الزرق وهو يصنع من مزيج من فحم المصباح والصمغ. وكانت الريشة التي تستخدم في التحبير، هي التي استخدمها في الرسم على الورق الأبيض بخطوط خارجية مقفلة، وداخلها مملوءة بتضليل متشابك، وهي تُعد أكثر أدوات الرسم شيوعاً حتى بداية القرن التاسع عشر. أما الأقلام المصنوعة من القصب (البوص) فهي أكثر شعبية في العالم القديم. وكان الفنان الحديث " فان غوخ " يفضل استخدام القصبة في رسومه التي نفذها بالحبر الصيني.

إن استخدام قلم البوص يختلف عن كل من الريشة والقلم المعدني. وإذا قارنا بين البوصة والريشة نجد البوصة صلبة وغير قابلة للثني.

أما رسوم الفنان الهولندي رمبراندت (1606- 1669) المطبوعة بطريقة الحفر فتكشف عن مهارة عالية وتفصيلات شائقة ومن اللوحة الواحدة يمكن طبع عدة نسخ. وكان رمبراندت يطلي لوحة نحاسية بطبقة رقيقة من

الشمع، ثم يحفر الرسم المراد تصويره بواسطة محفار على شكل مسمار دقيق أو بسن إبرة. ثم تغطس في حمام حمضي فيتآكل المعدن في المكان المكشوف وبذا ينطبع الرسم على اللوحة النحاسية، وبعد ذلك يُزال الشمع، وتنظف اللوحة باستخدام سائل التربنتين. وبعد ذلك يُغطى سطح اللوحة بالحبر، ثم يُمسح ليبقى الحبر في الخدوش المحفورة فقط. وعندئذ تطبع اللوحة على سطح ورقي رطب، وتكبس بمكبس يدوي، وقد ابتعد رمبراندت في رسومه عن الاستعانة بالزخارف الشائعة في عصره، وركز اهتمامه على الموضوع الرئيسي الذي يريد التعبير عنه.

وقد استمر استخدام الحبر الصيني كوسيط في مجالات الرسم في العصر الحديث، وكان (هنري ماتيس) يفضل هذا النمط من الرسم بالريشة والحبر، اعتماداً على الخط بالدرجة الأولى.

أما قلم الرصاص فهو اختراع حديث (تقريباً في نهاية القرن الثامن عشر)، ويُصنع من مزيج من الصلصال والجرافيت، ويعطي درجات مختلفة من القساوة، غير أنه لا يفضل في تقنيات الرسم بالقلم الرصاص استخدام الأقلام القاسية. أما في القرن التاسع عشر فقد اكتسب القلم طراوة ودقة. ومن الممكن أن يستخدم قلم رصاص واحد في الرسم، المهم في هذه الحالة كيفية استخدامه.

وبالإضافة إلى مهمة الخط في خلق الإحساس بالقيم الشكلية فإن للخط وظيفة أخرى لا تقل أهمية عن غيرها، وهي التعبير عن الضوء والفراغ، وهذا الاستخدام للخط في التعبير عن الضوء تشهد عليه رسوم الفنان الشهير (رمبراندت). المهم في عملية الرسم أن يحدد الفنان مسبقاً، ما الذي يود إيصاله من خلال عمله، أو ما الذي يرغب في دراسته. فقد يكون هناك أهداف مثل معالجة الجو أو صياغة الضوء أو دراسة الشكل التركيبي الخاص بالمكان. وعادة فإن الرسام لا يستطيع معالجة كل المسائل في رسمٍ واحد، لأن الرسم هو (فن الحذف). ولو أن من الفنانين العظام من استطاع بنبوغه التعبير عن الضوء والجو والعمق في رسمٍ واحد ".[13]

" الرسوم التخطيطية والخطوط ينتميان إلى الوسائل الأكثر أهمية في الفن التشكيلي. والتخطيطات والخطوط اعتبارهما وسيلتين فنيتين متجاورتين مع بعضهما لحد التماس، وكاستقصاء واكتشاف لتحديد الشكل الفني. وإيضاح العلاقة ما بين الرسومات التخطيطية والخطوط.

إن الرسوم التخطيطية تُسمى، عادة، لوحات أنجزت من خلال الخطوط. ولكن ليس كل لوحة تتكون من الخطوط. فحرفية الفنان يمكن أن تظهر في الطبيعة العامة للوحة، حيث من الصعب هناك اكتشاف حدود الشكل وإيجاد الخطوط المحيطة بدقة.

لذلك يمكن القول أن الخطوط هي وسيلة جوهرية وحل تشكيلي صافٍ إذ إن فعل الخطوط يكمن في أساس كل لوحة أو رسم تخطيطي. يمكن اعتبار الخطوط ظاهرة نفسية، إشارات مرور لتنظيم حركة النظر، حيث تنطبع في الذهن حينما نتأمل الموضوعات. وإذا ما كانت حاجة للكشف عن الشكل للموضوع المنظور، فيمكن التعبير عن ذلك بإعادة إشارة حركة النظر إلى أصلها، إلى حركة اليد. وارتباطاً بالانطباعات التي بعثها فينا الموضوع، وفي الجوهر، وفي الجوهر فإن حركة الفنان الإشارية حركة يده، تجسد الخطوط التي ستكون اللوحة.

احتل الرسم مكانة بارزة في تاريخ الفن العالمي. وهذا الدور يأتى من أنه لا يوجد ثمة فن آخر يمكن أن تنعكس فيه ظواهر الحياة وسمات الإنسان أو خصائص الطبيعة بهذا الكمال، مثلما في فن الرسم. فالرسم هو الفن الوحيد الذي يستخدم اللون كوسيلة أساسية للتعبير، فالأشياء تقدم ملونة مثلما هو الواقع ملون أيضاً، بل وربما يستطيع فن الرسم أن يتدخل بشكل إرادي في تغيير الألوان والأضواء المتجسدة.

ولكن في الرسم تتجسد الأشياء في علاقتها بقماش اللوحة، فهو ليس كالنحت حيث تأخذ الأشياء كتلة وحجماً، لكنه يمتاز عن النحت في علاقته بالضوء واللون، لذلك فإن امتياز فن الرسم عن بقية الفنون وهو اللون ".[14]

" لنرسم ليس يعني ببساطة إيجاد حدود الشكل، الرسم لا يشتمل على مجرد الخط: الرسم أيضاً تعبير الشكل الداخلي، السطح، الصياغة. والرسم يتضمن ثلاثة أرباع ونصف الربع من محتوى التصوير".[15]

ثانياً : تعريف التصوير:

" (ألا فليعلم المصورون هذا كلما رسموا محيط الشكل بخطوطهم وملئوا بألوانهم المساحة المخططة هنا فليس لديهم من غاية إلا أن يجعلوا أشكال الأشياء المرئية تبين على سطح الصورة كما لو أن هذا السطح من زجاج شفاف ينفذُ من خلاله الهرم البصري وقد ثبت بإحكام البعد والإضاءة ونقطة النظر).

يتضمن التصوير: (الرسم التخطيطي – التركيب – تلقي الضوء). التصوير كله يُقلد الطبيعة أو الحياة في كل شيء، فيتشابه وإياها للمدى الذي يمكن أن تخدمه ذاكرة المصور أو مهارته ليعبر في كل أو أي أسلوب من أعمال القصة والمثال التصويرية، وأعمال البطولة، أو أي نوع مهما يكن ولكن من بين الأشياء جميعاً فإن الكمال في تقليد الوجه الإنساني – أو الجزء الأصعب منه – ففيه تنطوي أعظم القيمة والثناء.

ليس لتصوير شيء غير تقليد الأفعال الإنسانية وحدها وهذا صواب وتقليد الأفعال الأخرى، ليست بذاتها ولكن عرضاً، وليست كأجزاء رئيسية بل ثانوية، بهذه الصلاحية يمكن أيضاً للمرء أن يقلد ليس حركات الوحوش فحسب بل أي شيء طبيعي.

التصوير رسمٌ، مع الوسائل الإضافية للون. التصوير بلا رسم هو بالضبط (عدم تلوين)، ثورة لون. أن تفكر في اللون من أجل اللون هو مثل التفكير في الصوت من أجل الصوت من الذي سمع أبداً بموسيقى كان مُغرماً عاطفياً بعلاقة الخفض. اللون مثل الموسيقى لوحة ألوان المصور آلة تستطيع أن تُكون أوركسترا لبناء الشكل.

تقسيم التصوير:- يتضمن التصوير ثلاثة أجزاء رئيسية هي : (الرسم – التعادل – التلوين). ونعني بالرسم، المناظر الجانبية وحدود الشكل كما توجد

فعلاً في الموضوع. ونعني بالتعادل مثلاً (البعد) نطلقه على المناظر الجانبية نفسها وحدود الشكل مختصرة بتناسب ومرسومة في أماكنها، كما نعني باللون الألوان كما تُبدي لنا ذاتها في الأشياء فاتحة أو قاتمة طبقاً للنور وما ينوعها إليه.

ملاحظات عن التصوير :

1. لم يكتب البندقيون عن فنهم كما قد فعل الفلورنسيون، ربما لأن لهجتهم أقل استدعاءً للإتقان الأدبي، وربما لأن طريقتهم في التصوير أشد حساسية وإسراعاً، وأقل منطقية وعلمية التصوير الفلورنسي، وربما كانت مؤسسة على علم خفي لم يكن من السهل التعبير عنه في كلمات.
2. يقول مؤرخ الفن البندقي (ريدوفلي Rodofli): (ليس كل إنسان صالحاً لأن يكون مصوراً وكثيرون يخدِعوُنَ أنفسهم هكذا بالاصطدام بمشكلات الفن).
3. أولئك الذين يُكرهون على التصوير بالقوة، دون أن يكونوا في الحالة اللازمة. يمكن أن ينتجوا فحسب أعمالاً قبيحة المنظر، لأن هذه المهنة تتطلب طبعاً مطمئناً.
4. المصور في أعماله ينبغي دوماً أن يهدف إلى ما يُلائم كل موضوع ويُمثل كل شخص بسماته الصادقة وانفعالاته فممارساته تلك ستُرضي المشاهدين إرضاء معجباً.
5. يقول (البرخت دورر Albrecht Duerer) : (ليست الألوان البراقة ولكن الرسم الجيد هو الذي يجعل الأشكال جميلة)".[16]

- التأثير:

كلمة تأثير وهي تعني قوة تأثير (س على ص)، أو (فلان على علان) وتأتي من مدى قوة الطرف الأول وجاذبيته على الثاني بحيث تجعله يتأثر بالأول من خلال الإعجاب بصفة فيه مثل : النجاح في العمل أو أي إبداع أدبي أو فني أو أي نشاط مهني آخر، أو الإعجاب والانبهار بالجانب الشكلي أو الجمالي لشخصية الأول، أو من خلال التأثير السلطوي من الأول والذي يمثل

الشخصية القوي على الطرف الثاني الضعيف بدنياً أو مادياً أو ذهنياً أو إرادياً أو نتيجة تربية وسلوك أو خوف ليصبح إما تابعاً له أو شبيهاً به أو مقلداً ومحاكيًا له في كل شيء من تصرفاته نتيجة قوة التأثير التي انعكست عليه كالطفل الذي يحاكي حركات أبيه في المشي أو الكلام أو في حركات يديه.

وفي الفنون التشكيلية وعقب الانتهاء من الحرب الكونية الثانية، وتوقف أصوات الآلة الحربية في ميادين القتال وما تلاه من خراب ودمار والتي عمت معظم بلاد العالم خاصة بلادنا " ليبيا " حيث كانت مكان سجال للكر والفر بين الأحلاف المتقاتلة والتي تتزعمها قوى غربية فرضت حالها ومواطن قتالها على دول العالم الثالث الضعيف ومنها بلادنا العربية والإفريقية والجماهيرية خاصة، حيث تقاتل فوق رُباها قوتي (الحلفاء والمحور) وبأعتى ما وصلت إليه الآلة الحربية والشر العدواني في نفوسهم، مما ترتب عليه الخراب والدمار الذي عم ساحتنا الليبية من شرقها لغربها ومن شمالها لجنوبها.

وعقب الانتهاء من المواجهات القتالية وعودة الحياة إلى حالتها الطبيعية أخذ المستعمر يشيد بعض التي تأثرت المحملة بالطابع الايطالي في أغلب المدن الليبية، وبُنيت الكنائس حيث قام فنانون إيطاليون بتزيين تلك الأبنية المدنية والدينية وحتى العسكرية منها ظنًا منهم أنهم باقون فوق أرضنا، وأدخلوا معهم موجة جديدة على بلادنا لها علاقة بالطابع الإعلاني التجاري والسياسي والديني والمتمثل في أغلفة وصفحات المجلات والجرائد وكافة المطبوعات الأخرى.

وبسيطرة الإيطاليين وتمكنهم لفترة من الزمن على بلادنا سيطروا على دور التعليم المختلفة مثل مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس مما ترك أثراً واضحاً على تلاميذ وطلاب المؤسسات التعليمية وهواة الفنون من الليبيين وكان من ذلك الجيل الأول من المواهب وممن يتعلمون بمدرسة الفنون والصنائع بطرابلس ونذكر منهم :- (أبو القاسم الفروج – المهدي الشريف – محمد الأرناؤوطي) والذين ساروا على نفس درب إخوتهم العرب ببقية بلادنا العربية من وطننا الكبير حيث ابتعادهم عن التشبيه والمحاكاة للواقع والطبيعة مخافة الله الخالق.

تمثل نشاطهم الفني في ممارسة الزخرفة بغزارة، إلا أنه ومع الزمن وازدياد عناصر أخرى إليهم مثل :(محمد الباروني – محمد البارودي– الهاشمي داقيز– علي القلالي– عند المنعم بن ناجي) كان لها أثر كبير في الحركة الفنية.

وخلال عام 1956 تأسست بمدينة بنغازي أول جمعية للفنون التشكيلية بليبيا دامت لعامين اثنين. ومع السنوات الأولى للستينيات من القرن العشرين وتحديداً سنة 1960م قامت جماعة من الفنانين خلال مناسبة افتتاح معرض جماعي لهم بالإعلان عن تأسيس نادي للرسامين. ومن هنا وخلال الستينيات بدأت الخطى نحو رسم بدايات لملامح فنية ليبية وإن كانت محتشمة وذلك بإرسال موهوبين لدراسة الفنون التشكيلية بالخارج.

وعند عودة هؤلاء الدارسين عادوا محملين برؤى ومفاهيم جديدة في الفن ومن ذلك رسومهم للأشكال الحية من إنسان وحيوان وشجر مع خبرتهم الكبيرة بقواعد فنون الرسم والعناية بالتركيز على القواعد المعتادة مثل العناية بالنسب بين عناصر العمل ودلالة التعبير في الوجوه لإبراز الأحاسيس والمشاعر، ثم المنظور والضوء والظل، والتركيز على الأساليب الممارسة في بلاد الغرب ومنها إيطاليا وفرنسا ورغم كل ذلك استمر تأثر فنانينا بفنوننا المحلية لممارسة الفن العربي الإسلامي والمتمثل في إرثنا الزاخر بالرقي والذوق العالي مثل (المنمنمات والزخارف والخط العربي ومختلف جوانب التراث الأخرى).

وظل تأثير التراث العربي الإسلامي والتراث الشعبي مؤثراً في التصوير الليبي المعاصر رغم انتشار المتعلمين أكاديمياً بالداخل والخارج ورغم معرفتهم بالمدارس والحركات الفنية والأساليب والتقنيات وتطور الخامات في الساحة الدولية حيث ظل المكان والثقافة المحلية يلعبان دوراً كبيراً في نتاج الإبداع المحلي للفنان الليبي.

التأثر :

كلمة تأثُّر ومعناها تأثر شيء بشيء أو فلان بفلان، ويُقصد بالتأثر هو

أن يتأثر فلان بفلان بأن يكون شبيهاً له ومتأثراً به في شكله أو فعله أو قوله أو ذوقه أو في أي شيء من حياته وفعاله إيجاباً أم سلباً، أو أن يستفيد من خبراته فيحاكيه في خبرته تلك فيكون نسخة منه، أو أن يعمل وفق آلية تبرز مدي المعرفة بخبرة الأول وفيها الشخصية الذاتية للطرف الثاني في نتاجه حتى لا يكون ناسخاً ومحاكيًا لغيره أو لمن تعلم على يديه مثل الولد لأبيه أو الفتاة لأمها أو التلميذ أو الطالب لمعلمه أو أستاذه حتى لا يكون نسخة أو ناسخاً من غيره.

ومما لاشك فيه أن تأثير الفنون الليبية القديمة على الشعوب المجاورة أو الشعوب المحتلة لبعضٍ من المدن الليبية في شرق وغرب البلاد، وتأثير وتأثر حضارات تلك الأزمنة، وتفاعلها مع بعضها البعض من أجل الاستمرار والبقاء والاستفادة من الخبرات والمنجزات الحضارية لدى كل منهم ، ومما أسفر عنه ذلك التمازج والتلاقح الذي تم بين القبائل الليبية القديمة والمصريين القدماء حول النيل من خلال الهجرات الليبية المحملة ببعض خبرات حضارية محلية سابقة في كثير من الفنون والصناعات. وبما أن الفنون ولدت منذُ القدم وتنامت على الأرض الليبية وفي كثير من الأشياء مثل الأدوات المختلفة والأزياء والملابس .

ومن خلال تفاعل الليبيين الذين درسوا بالجامعات الغربية في مجال الفن التشكيلي وممن تأثروا بالأساليب والتقنيات والخبرات المختلفة وتعرفوا على المدارس والحركات الفنية وبالتالي عند عودتهم للوطن قد أثروا في بقية المواهب ممن درسوهم أو ممن ترددوا كمتلقين على معارضهم التي أقاموها داخل المدن الليبية.

وكانت فترة النصف الثاني من القرن العشرين الماضي والتي كانت عامرة بالمواقف والمنجزات حيث تم في الخمسينيات من القرن تأسيس مؤسسات فنية ليبية في سنوات مختلفة كان لها الأثر الطيب على الفن التشكيلي الليبي المعاصر وهي :

- خلال الخمسينيات تم تأسيس أول جمعية للفن التشكيلي الليبي في بنغازي العام 1956.
- في مطلع الستينيات تم تأسيس نادي الرسامين بطرابلس في العام 1960.
- في مطلع التسعينيات تم تأسيس جمعية الزاوية للفنون التشكيلية في العام 1990، بمدينة الزاوية الغربية.

ومع مطلع الخمسينيات من القرن العشرين بدأ رسم ملامح الخطوط الأولى للفن في ليبيا على أيدي الجيل الأول ثم الثاني ثم الثالث من المؤسسين والرواد الذين نذكر منهم على التوالي :- (أبو القاسم الفروج – المهدي الشريف – محمد الأرناؤوطي - محمد الباروني – محمد البارودي – الهاشمي داقيز – علي القلالي – عند المنعم بن ناجي- محمد الزواوي – حسن بن دردف – أحمد أبو ذراعه – محمد أستيته – عوض عبيده – الطاهر المغربي – أحمد الحاراتي - علي العباني – خليفة التونسي- أسمهان الفرجان – أحمد المرابط – محمد الحاراتي – فتحي الخراز – علي الزويك – عمران بشنه – عبد الصمد المشري – يوسف القنصل) وآخرين.

وظل تأثير التراث العربي الإسلامي والتراث الشعبي مؤثراً في التصوير الليبي المعاصر رغم انتشار المتعلمين أكاديمياً بالداخل والخارج ورغم معرفتهم بالمدارس والحركات الفنية والأساليب والتقنيات وتطور الخامات في الساحة الدولية حيث ظل المكان والثقافة المحلية يلعبان دوراً كبيراً في نتاج الإبداع المحلي للفنان الليبي.

الانعكاس في العمل الفني:

" الانعكاس هو المقولة الرئيسية في مجمل أعمال (لوكاتش) الجمالية بل وتعتبر نظريته في الانعكاس الجمالي هي الإسهام الحقيقي الذي قدمه في علم الجمال، وقد أوضحها في كثير من مؤلفاته، ولوكاتش يرجع بنظرية الانعكاس إلى (أفلاطون) و (أرسطو)، ويتوقف لدى أرسطو وقفة أطول، يحاول أن يشرح الشكل الفني كما يتبدى، لدى أرسطو، طبقاً لرؤيته في الانعكاس، ولا

يتوقف الأمر عند استعراضه لمفاهيم الفكر اليوناني عن الانعكاس، وإنما يرجع إلى نظرية الانعكاس كما تتبدى عند جماليي القرن الثامن عشر، وعند الوضعيين في القرن التاسع عشر حيث يصبح الأدب انعكاساً للمجتمعات بأسرها، لكن هذه الوقفات كان يعوزها أنها لم تربط الأعمال الأدبية بدورها في الواقع الاجتماعي وبخلفيتها الاجتماعية والاقتصادية، ويعتقد لوكاتش أن (ماركس) هو الذي أوصل نظرية الانعكاس إلى كمالها الديالكتيكي (بمعنى أنه قدم تصوراً جلياً صحيحاً للعلاقة بين الكينونة والوعي، كما يعتقد لوكاتش أن الأدب الواقعي هو الذي يعكس لنا نظرية الانعكاس بشكل صحيح).

وهذا يقودنا أيضاً إلى تفرقته بين الانعكاس في العلم، والانعكاس في الفن، فالانعكاس في العلم، يهتم بالجزئيات فيحللها إلى عناصرها من أجل الوصول إلى القوانين العلمية التي تتحكم في الظاهرة. بينما الانعكاس في الفن يخلق لنا عالماً مستقلاً بذاته، يمكن تفسيره دون اللجوء إلى أشياء خارجة عنه فالعلم يحتاج لغيره، بينما الفن مكتفٍ بذاته، فالانعكاس الفني لدى لوكاتش هو تصوير تناقضات الواقع تصويراً أميناً، والفن لا يبحث عن حلول للواقع مثل ما يفعل العلم، يُجسد الفنان رؤاه فيما يُطلق عليه لوكاتش (بالنمط أو النموذج The Type). والواقع أن الفرق بين العلم والفن واضح، لأن العلم بناء من خلال المفاهيم، بينما الفن هو بناء بالتشخيص والتجسيد، والعالم الفني هو كون صغير مُناظر للكون الكبير، نتيجة لاكتفاء العمل الفني بذاته عما سواه ولوكاتش يفسر لنا ظاهرة اكتفاء العمل الفني بذاته نتيجة لانعكاس الحياة بكل صيرورتها في العمل الفني، وهذا ينقلنا إلى نقطة هامة في قصية الانعكاس وهي أن الفنان الحقيقي وهو يعكس الواقع ينحاز إلى جانب جزئيات معينة يختارها ليخلق منها عالمه الغني، فكيف يكون انعكاسه هذا موضوعياً ؟. . ويجيب لوكاتش عن هذا السؤال في مقالته بعنوان (الفن والحقيقة والموضوعية)، بأن الموضوعية في الفن لا تعني الموضوعية السكونية الصارمة، وإنما الموضوعية هنا بمعناها الجدلي، أي أن الكاتب تؤثر في اختياراته في تشكيل العمل الفني وصورته النهائية،، فالفنان لا تحركه قوانين

خاصة، فالموضوعية في العمل الفني تعني هنا تصوير كلية الواقع الإنساني بكل تناقضاته، وأيضاً تعني العثور على النمط المناسب الذي يعكس جدل الخاص والعام، الجزء والكل، ولذلك فالموضوعية لديه مرتبطة بمقولة الكلية، وهذا يعني أن الفنان في عملية الإبداع الفني، يعيد صياغة الواقع من أجل الكشف عن الجوانب الجوهرية والكلية فيه من خلال اختياره الحر".[17]

الانعكاس وهي في مفهومنا انعكاس ظل على حائط مثلاً أو صورةً ما على سطح معدني أو زجاجي أو جدار مما يمكن الصورة بالظهور لنا إما واضحة أو حتى مشوشة بحيث تظهر منها ملامح تبين انتماءها للصورة الأصلية التي انعكست منها، وهذا ما ينطبق على انعكاس شكل ما في الطبيعة على عين الفنان فينقله في عمله الفني من خلال ما انعكس عليه وعاشه كحالة سواء من الإعجاب به أو عدمه، جماله أو قبحه، عمق أبعاده الموضوعية ومعانيه أو سطحيته وخلوه من ذلك، وهنا يكون العمل الفني ناجحاً بمدى انعكاس ذلك الشكل على الفنان وهو المبدع.

علاقة الفن بالمجتمع:

في كتابه " مختار العطار ـ الفنون الجميلة " توضيح " توماس مونرو " يتناول العلاقة القائمة بين الفن والمجتمع أي مجتمع فيقول :

(الفن يتضمن مختلف المهارات، كذلك المنتجات الثقافية التي يتناقلها الناس، وهي تستخدم عادة في إثارة الخبرة الإستطيقية " الجمالية ". كما يشير إلى خطورة تفسير الأعمال الفنية بعيداً عن خلفيتها الأصلية كالجغرافية والإجتماعية والثقافية). ويواصل مونرو قوله: (أن الإنسان يستجيب لمتغيرات الثقافة الإجتماعية والحضارة البيئية - وأن التغيرات الثقافية السريعة التي تلاحقت منذ مطلع القرن العشرين، لم تترك فرصة للاستقرار. كلما برزت قيم جمالية جديدة زاحمتها قيم أكثر جدة، حتى أصبح التذبذب والقلق وعدم الاستقرار طابعاً ثقافياً يُلقي ضلاله على الفعل الجمالي سواء كان إبداعاً أو تذوقاً.

وفي الفن والثقافة يقول "مختار العطار":- مازالت العلاقة غامضة بين الفن والثقافة في بلادنا، لا تظفر بالاهتمام الذي يتيح لها التأثير الضروري في عملية التغير الحضاري القائمة في مجتمعنا أردنا أم لم نرد. هذا التغير الذي ينبغي أن نتحكم فيه بكل أدواتنا الثقافية، وبينها الفنون الجميلة. العلاقة بين الفن والثقافة علاقة داخلية كعلاقة الشيء بعضه ببعض، ليست علاقة خارجية كعلاقة الشيء بشيء آخر، وثقافة الجماعة الإنسانية هي طريقة حياتها بما تضمنه من فنون وعلوم وعقائد وتقاليد ولغة ودين. بل وتاريخ ممثلاً في التراث).[18]

نتائج الدراسة :

من خلال هذا البحث الذي جاء وليدا لتواصل ومعرفة مستمرة من بداية مرحلة السبعينيات من القرن العشرين سواء بالاحتكاك في المعارض الجماعية أو الثنائية أو المتابعة لما يجري محليا من مشاهده مباشرة للمعارض ومن خلال المشاركات الليبية بالخارج والتعرف عن قرب لقدرات بعض من الفنانين الليبيين، أو لما يُكتب عن الفن التشكيلي الليبي بالمجلات والصحف وما ينشر بالوسائل الإذاعية المرئية والمسموعة، إضافة إلى ما وضعه الباحث من نقاط أراد الوصول إليها في الفروض وهذه نتائج ما توصل إليه بالرغم من وجود تأثر واضح عند غالبية الفنانين نتيجة التأثر بما يصل إليهم منم مطبوعات وما شاهده البعض بأم عيونهم من خلال زيارات لبعض الدول الغربية أو من خلال فرص الدراسة بالخارج أو المشاركات الليبية هناك أو من خلال عرض بعض من فنانين أوربيين ببلادنا ليبيا وإن كانت قليلة أو من خلال تواجد بعض رسامين خلال فترة الاستعمار الإيطالي هذا كله ساهم من عملية المنظور البصري في شحن أغلب الفنانين للتأثر بتيار الفن الحديث بداية بالواقعية الحديثة ومروراً بأحدث الأساليب والمدارس والتقنيات وما نتج عنه من تأثر كبير عند العض ومتوسط عند الغالبية وقليل عند البعض ومعدوم عن البعض حيث اعتمدوا إما أسلوب التأثر بالبدائية الإفريقية أو الحروفية العربية بشكل محلي.

أولاً / النتائج :

1. يؤكد الباحث على أهمية الارتباط بالموروث المحلي لخلق شخصية عربية محلية تحمل سمات محلية موضوعيا لخلق هوية محلية ليبية تلامس جذور الواقع الليبي من تاريخه القديم الحافل بقدم التصوير في موروثه بتلك الموجودات بمناطق " تاسيلي وأكاكوس " وغيرها من مناطق عديدة من الصحراء الليبية، وما تركه الإنسان في تلك الحقب البدائية الضاربة في القدم من رسوم بالمغارات والكهوف وسطوح الجبال تسجيلاً لأسلوب معيشته وتطوره المتواصل وحتى زمننا المعاصر هذا.
2. اعتبار اللوحة الليبية المعاصرة وجودها من عدمه من خلال تلك التقنيات التي استلهمها فنان هذا العصر من خلال تبادل الثقافات المعاصرة بين الشعوب سواء من خلال فترات الاستعمار التي مرت بها بلادنا ليبيا أسوة ببقية بلادنا العربية، أو خلال المراحل التي تلت تلك الفترة حيث تبين وجود التقنيات والأساليب المدرسية في الفنون التشكيلية الغربية في كثير من أعمال الفنانين الليبيين سواءً من فن التصوير الليبي أو تأثره بالمدارس الفنية الغربية.
3. تبين للباحث من خلال هذه الدراسة البحثية لهذا العنوان (فن التصوير الليبي وتأثره بالمدارس الفنية الغربية) أن هناك عدداً من الفنانيين الليبيين رغم استفادتهم من التقنيات الغربية إلا أن لهم سمات محلية بنسب عالية في أعمالهم سواء الفنانين الليبيين " الحرفيين " منهم أو ممن اعتمدوا الموضوعات التعبيرية المستقاة من واقع المجتمع الليبي وبروح شعبية حتى يخالك أن اللوحة هي في حد ذاتها حدوتة شعبية كما هي عند الفنان " محمد أعبية " والفنان " بشير حمودة " في تناولهما للمدينة القديمة وللمرأة والشارع والقرية في ليبيا، وكذلك زخارف الفنان " محمد التونسي " والتي استلهمها من روح الزخرفة المحلية سواء من التراث الشعبي بمدينة غدامس أو الموروث العربي الليبي الزاخر بالتنوع وهذا للتنويه لا للحصر.

4. بينت بعض أعمال فنية لعدد من الفنانين الليبيين وجود صراعات نفسية من خلال الموضوعات المتناولة والتي يسعى فيها هؤلاء وراء روح البحث اللوني والموضوعي بحداثة تواكب مسيرة الفن الحديث مثل الفنان " محمد شعبان " والفنان معتوق أبو راوي " والفنان " محمد أبو ميس " والفنان " عمران بشنه "، وغيرهم الكثير ممن يحاولون في تجاربهم تبيين مدى خبرتهم ومعرفتهم بمدى ما توصل له الفن الحديث من خبرات متنوعة مع تمسك هؤلاء بموضوعاتهم المحلية ارتباطا بمحليتهم .
5. بينت الدراسة استفادة الفنان الليبي من خبرات غيره خاصة رواد الفن الحديث من تقنيات حتى في الواقعية وبروح تلامس الواقع بجمالية سلسة غذت الموضوعات المحلية وأعطتها روحا للمتعة وسهلت من وصولها لقلوب المتلقين في موضوعات بينت ثراء البيئة الليبية من جهة بزخم الموضوعات وبينت ارتباط الفنان بمكانه وحتى صلته بالموروث العربي بصورة أشمل كما هو عند الفنان " عبد الجواد العبد جبريل " والذي يجعلك تشعر بأجواء ليبية محلية وفي أجواء مصرية بنفس الوقت وكأنك بالريف المصري في لوحاته العديدة، وكذلك ما يبعثه في المتلقي الفنان الكبير " علي سعيد قانه " في لوحاته التي تحمل انطباع يجعلك تتحير أين أنت تكون هل في أجواء غربية أو محلية من خلال تقنياته التي نقل انطباعه فيها بروح غربية جميلة جدا لكونه دارس للفن بروما ومتعرف على ما يجري في الفن من تطورات بفرنسا وغيرها بالعالم، وكذلك ما يشعرك به الفنان المتألق " عبد القادر بدر من أعمال تنم عن قدرة مكنته من أن ينقلك من خلال سطوح ونوافذ لمباني ليبية قديمة حيث يحسسك بوجود كائنات بشرية خلفها وأنها مسكونة بأنفاس لا تزال متواصلة ترغمك على الغوص إليها ومعايشتها، وهذا نلمسه في لوحات الفنان " رمضان أبوراس " في تلك التجمعات والكتل المعمارية التي تبين حب سكان القرية والمدينة الليبية لحميمية التجاور والألفة الاجتماعية ومحبة الناس لبعض.
6. تمكن الفنان الليبي من الجمع بين عنصرين هامين وهما الموضوع واللون

بشكل متطور وبتفوق متباين من فنان لآخر ولكن بصورة أشمل عند الجميع بينت خبرة وقدرة الفنان الليبي ومواكبته بكل جدارة للفن في العالم وبينت التقائه بالفن العربي وانتمائه له وأظهرت مدة تأصله لهويته الليبية محليا.

ثانياً / التوصيات

انتهى الباحث من خلال هذا البحث إلى وجود تنامٍ عددي هائل لممارسة الفن التشكيلي بليبيا وهذا من خلال تلك التراكمات للمشاركات باسم ليبيا أو ما تركوه من صدى إيجابي بالخارج، أو للعدد الهائل من المعارض محليا وهذا مرجعه إلى ما جاء نتاجاً لما أفرزته المؤسسات التعليمية المختلفة من معاهد متوسطة أو كليات أو ممن درسوا دراسات دقيقة في التخصص الماجستير والدكتوراه داخل وخارج ليبيا ولوجود مواهب أخرى ولدت الموهبة فيهم فطرياً دون ضوابط تعليمية تخصصية وعلى أغلب الساحة الليبية، لذلك يوصي الباحث بـ :

1. أهمية إتاحة الفرصة للدراسة العلمية الدقيقة بالداخل والخارج لإكساب الفنان الليبي تنوعاً في الخبرة المعرفية علمياً وتقنياً ومعرفة تاريخ الفن بالعالم لنعرف أين نضع أقدامنا وسطه.
2. الاهتمام بالفنان الليبي وتشجيعه على المعرفة بما يدور من حوله من جديد عند الشعوب الأخرى في الفن وبتنوعاته المختلفة وليس قصري على اللوحة فقط .
3. فتح فرص المشاركات للفنان الليبي الأكاديمي منه والفطري وحتى طالب الفنون للاحتكاك والتعرف والأخذ والعطاء مع فناني العالم بمختلف هوياتهم .
4. خلق إدارات منضبطة بالثقافة على مستوى الدولة وعلى مستوى المناطق تكون متخصصة يديرها فنانون ليبيون مختصون تسهل من فتح الفرص للفنان وتسهل من تعامله مع كافة المسئولين وترعى حقوق كل الفنان وتفتح فرص المشاركات بأسلوب منظم بعيد عن روح الأنانية وحب الذات والاستحواذية الفردية.

ثالثاً / الغاية من هذه الدراسة

1- معرفة ما توصل إليه الفنان التشكيلي الليبي من مستوى فني أسوة ببقية فناني العالم في مفهوم مكونات اللوحة المعاصرة .

2- معرفة مدى تأثر الفنان الليبي باللوحة الغربية المعاصرة ووجه التقارب والاختلاف بينهما .

3- دراسة العينات المختارة من الفنانين التشكيليين الليبيين ومن مراحل مجالية عمرية زمنية وفنية وتطبيق المقاييس المحددة بالبحث عليهم " الخط - التكوين - الشكل - اللون - التقنية - الملمس".

رابعاً / الأهمية من البحث :

1- تفيد العملية البحثية من حيث كونها محاولة تحليل نقدي وقد مال نخبة من الفنانين لمعرفة مستوى اللوحة فنيا على الصعيد المحلي والعربي والدولي .

2- معرفة مستوى قدرة الفنان من شيئين هما :

أ) استفادته من آخر ما توصل إليه الفن الحديث في العالم.

ب) نجاحه في نقل صورة حقيقية عن موروث الوطن بعيدا عن التبعية للفن بروح غربية مُقلدة فقط .

3- إبراز صورة كاملة عن الفن التشكيلي الليبي تكون حقيقية مميزة تبين خبرة الفنان وقدرته ووجهاً مشرفاً لليبيا أسوة بغيرها من بلاد الله .

أ- نتائج فروض الدراسة :

جاءت فروض الدراسة كما هي على النحو التالي :

1- هناك تأثيرات كبيرة للفن التشكيل الذي أفرزته المدارس الفنية الغربية على الفن التشكيلي الليبي.

2- يمكن أن تتضح هذه التأثيرات من خلال الأساليب الفنية ومحاكاتها .

3- قد تظهر هذه التأثيرات من خلال التقنيات المستخدمة في أعمال الفنانين الليبيين .

4- هناك تأثيرات تتجلى في مضامين الأعمال الفنية الليبية .

5- أي تأثيرات للفن الغربي على الفن الليبي .

ب – نتائج الدراسة :

1- بينت الدراسة البحثية وجود تأثر من عدد كبيرة من الفنانين بالفن الغربي الحديث سواء في التقنية أو الأسلوب .

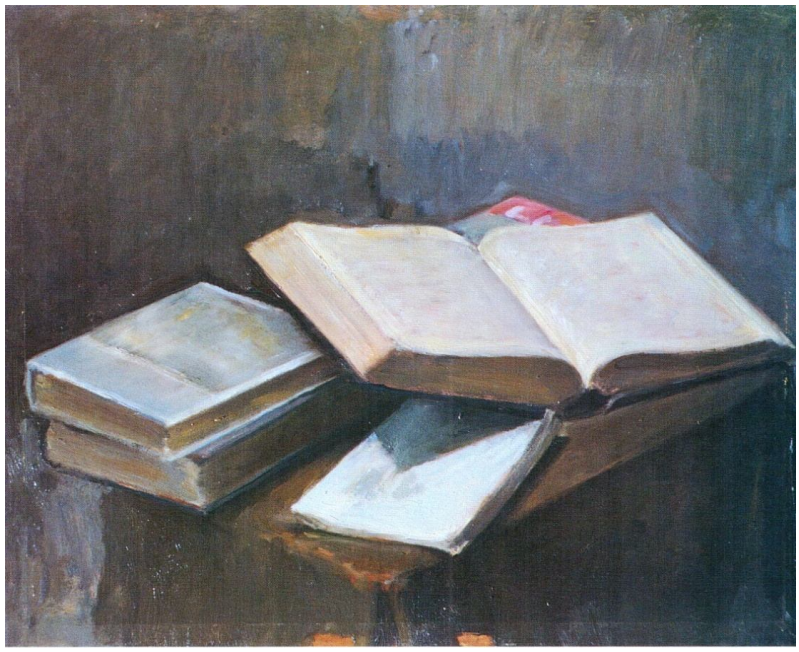
2- اختلف من فنان لآخر في استفادته أو محاكاته للفنانين والأساليب الغربية بحيث صار مدى تعرفه عليهم أو قربه منهم أو نوع ثقافته العلمية والمعرفية بهم جعلت كل فنان يختلف عن غيره من الفنانين الآخرين مما أفرز أساليب وتقنيات مختلفة بينهم مما جعل ذلك يعطي نكهة للفن الليبي المحلي .

3- بدت واضحة عند البعض تلك التأثيرات الغربية في أعمال البعض ومتلاشية أو بملامح بسيطة عن البعض ومنعدمة عند قلة من الفنانين خاصة في الأساليب المدرسية المختلفة .

4- بدت مسألة التقنية في المواد واضحة بصورة جلية في كل اللوحة الليبية، بينما جاء التأثير في الأساليب محدوداً عند فئة دون أخرى ترى أن الفنان عليه أن يختار موضوعه وأن يقدمه بأسلوب يحترم محليته من خلاله .

5- بينت الدراسة البحثية أن أغلب الفنانين الليبيين استوحوا موضوعاتهم من واقعهم المحلي إلا قلة لا تقاس بعدد يبدو واضحاً على مستوى الساحة التشكيلية الليبية.

6- بينت اللوحة الليبية ملامحها الثقافية من خلال تطورها الزمني على الصعيد الزمني التاريخي الحديث.



لوحة الفنان " علي سعيد قانا " .

لوحة الفنان " عمران بشنه ".

المراجـــع:

(1) إسماعيل شوقي، الفن والتصميم، توزيع زوهراء الشرق- القاهرة، مصر، رقم الإيداع 1991/11040
ترقيم دولي l. s,b.n، 3-9491 - 19 - 966، ص 17

(2) مصطفى يحي، التذوق الفني والسينما، دار غريب للطباعة، دار المعارف - مصر، ص 31

(3) - إسماعيل شوقي، الفن والتصميم، مرجع سابق .ص 5.

(4) عفيف بهنسي، اتجاهات الفنون التشكيلية المعاصرة – وزارة الثقافة والإرشاد القومي سوريا، ص 7.

(5) سماح هارون عبد السلام، العلاقة الجدلية بين التقنيات المستحدثة وإبداع الفنان التشكيلي في فنون ما بعد الحداثة، (أطروحة دكتوراه) أكاديمية الفنون - المعهد العالي للنقد الفني - قسم نقد التشكيل، مصر – القاهرة، 2008م، ص 1، 4.

(6) عبد الفتاح مصطفى غنيمة، الفنون التشكيلية والتطبيقية لتنمية المجتمع والإنسان في العصور القديمة والوسيطة – الجزء الأول، مصر، ص 22، 23.

(7) مختار العطار، الفنون الجميلة بين المتعة والمنفعة، الهيئة العامة للكتاب بالتعاون مع الجمعية المصرية للنقاد، رقم الإيداع بدار الكتب 4699/ 1994، 8- 3792-01 -L.S.B.N977، ص 37.

(8) (تعريفات الفن) مقتبسة من آراء فنانين وكتاب درسها الباحث في مذكرات تاريخ الفن بالمرحلة الجامعية.

(9) صبحي الشاروني، مدارس ومذاهب الفن الحديث " الجزء الأول" الهيئة العامة للكتاب بالتعاون مع الجمعية المصرية للنقاد، 1994.

(10) زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، المعاصر، دار مصر للطباعة - مصر، ص 24، 25، رقم الإيداع بدار الكتب 11146/ 1993 -.. 3- 3609-01- i.s.b.n، ص 7.

(11) زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر ـ مرجع سابق ، ص 259، 260، 262، 263.

(12) محسن محمد عطية، تذوق الفن – الأساليب ـ التقنيات – المذاهب، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية 1997 رقم لايداع 7654 / 1995 – الترقيم 7- 5014- 02- 977 .L.S.B.N. ص 27، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 37.

(13) محسن محمد عطية، تذوق الفن : الأساليب ـ التقنيات – المذاهب ـ مرجع سابق ، ص 100، 101، 103، 104، 106، 107، 110. 116، 117.

(14) ف. كوستين، ف. يوماتوف، ترجمة : برهان شاوي، دائرة الثقافة والإعلام ـ الشارقة، 1997، ص 29، 30، 83.

(15) مصطفى الصاوي الجويني، الفن والفنانون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، رقم الإيداع بدار الكتب 9787/ 1997، 3-5411-01- 977 L.S.B.N، ص172

(16) مصطفى الصاوي الجويني، الفن والفنانون، مرجع سابق ، ص 34، 41، 67، 102، 127، 308،

(17) رمضان بسطاويسي ، علم الجمال عند لوكاتش، الهيئة المصرية العامة للكتاب رقم الإيداع بدار الكتب 9444/ 1991، 0- 2647 – 01- 977- L.S.B.N، ص 111، 112، 114، 115.

(18) مختار العطار، الفنون الجميلة بين المتعة والمنفعة ، مرجع سابق ، ص 30، 31، 34، 35.

فعالية التعليم الذاتي من خلال البرامج الحاسوبية التعليمية

د: مصباح أبوالقاسم الحمروني
المعهد الصحي العالي بالجميل

مقدمة

ساهم الحاسوب في توفير وسائل وأدوات وبرامج أسهمت في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاحت الفرصة لإبتكار طرائق تربوية من شأنها أن تساعد على إثارة إهتمام المتعلمين وتحفيزهم للتعلم والتحصيل بأساليب التعلم الذاتي وبإستمرار الثورة الحاسوبية في الإتساع والإنتشار والنظيم في علم المعلوماتية حيث أصبحت للمعلومات الإلكترونية سمة مميزة لعقد التسعينات في القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين.

حيث تخطت حواجز الزمان والمكان واستخدمت في جميع الأنظمة بما فيها النظام التربوي والتخطيط التربوي للمستقبل وما تفرع عن هذه الأنظمة من أنشطة أخرى وفي هذا السياق ظهرت أنظمة متعددة لمحو الأمية الحاسوبية ولإستثمار الحاسوب في التعليم والتعلم والإدارة المدرسية والتربوية، ونظراً لما يمكن أن يوفره الحاسوب من المكونات اللازمة للتعلم الذاتي بواسطته من خلال البرامج الذي يقود المتعلم تدريجياً إلى تعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات المناسبة.

برز الإهتمام بالأنظمة الحاسوبية في كثير من المؤتمرات التربوية في نهاية القرن العشرين حيث أصدرت توصيات وقرارات وإجراءات عديدة منها على سبيل المثال:

ما صدر بمؤتمر اليونسكو المنعقد في باريس عام 1989 م وتحت إسم (المؤتمر الدولي للتربية والمعلوماتية) جاء فيه إن المجتمعين يعلنون عن قناعتهم الوطنية الوطيدة بأن المعلوماتية مدعوة إلى إحتلال مكان دائم لها في عداد الأدوات القادرة على تحسين الفاعلية الداخلية والخارجية للنظم التربية[1]

كما أوصى المؤتمر الدولي للبرلمانيين المنعقد في إطار اليونسكو وتحت شعار الرؤية البرلمانية للتربية والثقافة والإتصالات عام 1996م توصية تدعو إلى

بذل كل جهد ممكن لضمان وصول الجميع إلى هذه التقنية وإستغلال إمكانياتها دون تحمل أخطارها[2] .

ولعل الحاسوب من التقنيات التي يفترض أن تدخل العملية التعليمية التربوية ليزيد من فاعلية التدريس وطرائقه ويحسن شروطه، وهذا ما أشار إليه إبراهيم بقوله(‘ذا كانت الزراعة والصناعة والتجارة بكل المنازل تستخدم معدات وأنظمة تقنية حديثة تساير عهد السبرانية فلماذا يعيش الصف المدرسي عصر الصناعة اليدوية)[3] .

وإنطلاقاً من العملية التعليمية يحاول البحث إلقاء الضوء على التعليم المبرمج والذي يعتبر شكلاً من أشكال التعلم الذاتي والذي يتسم بمراعاته لقدرات التلاميذ وسرعاتهم الخاصة مما ينعكس مباشرة على تحصيلهم الدراسي وفاعليته في تطوير العملية التعليمية وإعتباره شكلاً من أشكال التطوير الذي يمكن أن يدخل إلى التعليم للنهوض به، إذا تتجلى المشكلة بأنه من ضرورات التربية وأساسيتها القيام بتدريب وتأهيل المعلمين لهذه التقنيات التعليمية الحديثة ليحسنوا تسخيرها في عملهم التعلمي.

مشكلة البحث:

يتسم العصر الذي نعيشه اليوم بالسرعة والتقنية والعولمة فقد دخلت التقنية في كل مجالات الحياة، الاجتماعية أو الإدارية والاقتصادية، وفي الوقت الذي قطعت فيه الدول المتقدمة شوطاً كبيراً في العملية التعليمية التي لا تخفى على أحد بأنها الأداة الأكثر فاعلية والعصا السحرية التي تنقل المجتمع إلى ميادين النجاح والتقدم.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما هي فعالية التعليم الذاتي من خلال البرامج الحاسوبية التعليمية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية التعلم الذاتي والدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه في سبيل تطوير العملية التعليمية وذلك أن البشرية اليوم تتسم بتزايد وتراكم المعارف الإنسانية بصورة كبيرة فنحن نعيش عصراً يسمى عصر

الإنفجار المعرفي أو عصر الثورة المعلوماتية المعاصرة، حيث تزايد المعارف بصورة كبيرة وتتضاعف في فترات ضئيلة لا تتجاوز أعواماً،(وهذا وضع المدرسة والتعليم النظامي بصفة عامة في مأزق حيث عجز التعليم عن تقديم كل هذه المعارف للمتعلمين وبالتالي إزداد الإهتمام بالتعلم الذاتي كوسيلة لإكتساب المعارف المتزايدة سواء أثناء فترة التعليم النظامية أو بعد التخرج من المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى.

هذا وأن نتائج البحوث والدراسات في مجال علم النفس أشارت إلى أهمية مشاركة المتعلم وإيجابيته في الموقف التعليمي وأهمية مرعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية وبالتالي أتجهت الدول المختلفة إلى الأخذ بالتعلم الذاتي كوسيلة لتحقيق ما سبق)[4].

إضافة إلى أن التعلم يزيد من تحمل المتعلم للمسؤولية وقدرته على اتخاذ القرار بشأن نعلمه ومن ثم نمو مفهوم الذات لدى هذا المتعلم بصورة جيدة.

والنظام التقني الذي سنتناوله في دراستنا هو الحاسوب وذلك لأ، استخدام الحاسوب في التعلم الذاتي المبرمج يتصف بكثير من الخصائص مثل:

الجاذبية وتقديم المعززات والتغذية الراجعة، والقدرة على تقويم المتعلم ومراعاة الفروق الفردي، وتزويد المتعلمين بالمعارف، والمعلومات والآراء الإيجابية والمهارات وما يزيد من أهمية البحث إن استخدام الحاسوب في التدريس ينقل دور العلم من الملقن إلى المرشد والموجه والمبرمج ويساعد استخدام الحاسوبب في التعليم، على نقل عملية التعلم والتعليم من الصف النظامي إلى المنزل أو المكتبة أو أي مؤسسة تتوافر فيها البرامج التعليمية اللازمة لذلك.

وتبرز أهمية البحث أيضاً مما أشارت إليه الدراسات السابقة، في هذا المجال من وجود أمرين:

الأول الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والمتعلمين نحو استخدام الحاسوب في التعليم.

الثاني: الفاعلية في زيادة مستوى التحصيل الذي أكدته الدراسات بحيث تتجلى أهمية البحث في :

1- أهمية التعلم المستمر طوال فترة حياة الفرد.
2- التركيز على المتعلم في العملية التعليمية وجعله المحور الأساسي.
3- تمتاز تقنيات المعلوماتية والحاسوب بأنها لا تشكل صعوبة وتعقيد للتلاميذ وهي متوفرة ومطروحة في الأسواق ويمكن للجميع التعلم عليها بسهولة.
4- زيادة فاعلية التحصيل.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1- التعرف على مدى تأثير التعليم المبرمج على تحصيل الطلبة ورفع مستواهم العلمي.
2- التعرف إلى أثر الأعداد الكبيرة للطلبة داخل المدارس على محاولة إدخال نظام حاسوب بشكل واسع في التعلم.
3- التعرف إلى مدى تأثير ضعف تأهيل المعلمين وإعدادهم في توجهاتهم نحو التعليم بالحاسوب.
4- التعرف إلى ما إذا كان للمستوى الاقتصادي للطلبة دور في توجهاتهم نحو التعليم بالحاسوب.
5- التعرف على الفروق بين أفراد عينة البحث بحسب جنس المعلم.
6- التعرف على الفروق بين المعلمين بحسب خبرتهم بالحاسوب.

أما أسئلة البحث التي يسعى الباحث للإجابة عليها:

السؤال الأول ما هو أثر التعليم المبرمج على التحصيل الدراسي؟
السؤال الثاني: ما هو أثر الأعداد الكبيرة للتلاميذ في المدرسة على محاولة إدخال نظام الحاسوب بشكل واسع في التعلم؟
السؤال الثالث: ما هو أثر ضعف تأهيل المعلمين على توجهاتهم نحو التعلم بالحاسوب؟
السؤال الرابع: ما هو أثر إنخفاض المستوى الإقتصادي للطلبة على توجهاتهم للتعلم بالحاسوب؟
السؤال الخامس: التعرف على الفروق بين أفراد عينة البحث بحسب جنس المعلم.
السؤال السادس: التعرف على الفروق بين المعلمين بحسب خبرتهم بالحاسوب.

منهج الحبث:

تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث حيث يتبع البحث الأسلوب الميداني في جمع البيانات والمعلومات عن طريق الإستبيان الذي تم تصميمه لهذا الغرض ومن ثم تحليل البيانات والمعطيات المناسبة وإستخلاص النتائج وتفسيرها.

أما حدود البحث فقد كانت على النحو الأتي:

1- الحدود المكانية: قام الباحث بإجراء البحث بمنطقة الجميل حيث وزعت 30 إستبيان على 30 معلم ومعلمة لمادة الحاسوب.

2- الحدود الزمانية: قام الباحث بتوزيع الإستبيان بتاريخ 10 يناير 2012م.

أداة البحث:

وقد إستخدم إستبيان لمعرفة مدى تأثير التعليم المبرمج على تحصيل الطلبة مؤلف من مجموعة من الفقرات روعي فيه الموضوع بأبعاده المختلفة وكل إستبيان يحوي 20 فقرة وكل مجموعة من الفقرات تخدم سؤالاً من أسئلة البحث كما في الدول رقم (1).

جدول رقم (1)

إستبيان (التعليم المبرمج وأثره على التحصيل)

عزيزي المعلم - عزيزتي المعلمة:

بين يديك إستبيان لأخذ رأيك في التعليم المبرمج وأثره على التحصيل نرجو منك أن تضع إشارة × في المربع الذي يناسب رأيك.

ت	الفقرة	نعم	لا	أحياناً
1	**يوفر التعليم المبرمج التغذية الراجعة المباشرة مما ينعكس إيجابياً على تحصيل طلابي**			
2	**يوفر التعليم المبرمج مشاركة حقيقية وتفاعلية من قبل طلابي دون خجل أو حرج**			
3	**يوفر التعليم المبرمج إمكانية عرض ظواهر علمية وتجارب يصعب تنفيذها مما يزيد من تفهم طلابي للموضوع الدراسي**			
4	**يوفر التعليم المبرمج إمكانية التجريب والخطأ دون حرج لطلابي أو ملل من قبلي**			
5	**مازال إستخدام الحاسوب في العليم متواضعاً وحكراً على صفوف محددة وضئيلة**			
6	**تحول الأعداد الكبيرة للطلاب في مدارسنا من إدخال الحاسوب بشكل واسع في التعليم**			

7	يحول عدد الحواسيب القليلة من فرصة مشاركة جميع التلاميذ في العمل والتطبيق				
8	يحول عدد الحواسيب القليل دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فقد يتحكم بالحاسب قلة من الدارسين المتمكنين على حساب المبتدئين				
9	إن عدد الحواسيب القليل جعل من الحصة الدراسية مجالاً للشغب والإنصراف عن المادة الدراسية				
10	في عصر المعلوماتية والسرعة مازال معلمنا اليوم عاجزاً عن التعامل مع التعليم المبرمج بسرعة وفعالية				
11	لا يميل معلم اليوم إلى برمجة التعليم بسبب ضعف تأهيله بحيث لا يستطيع التعامل مع الآلة بفاعلية				
12	مازال التركيز في جامعتنا مقتصراً على الجوانب النظرية				
13	يهمل التعليم في جامعتنا تأهيل المعلمين ليحسنوا إستخدام التقنيات الحديثة				
14	بإعتباري معلماً أخشى أن يحرجني بعض طلابي بسؤال عن الحاسوب فلا أعرفه				
15	مازال التعامل مع الحاسوب مقتصراً على قلة من الطلاب ذوي الدخل المرتفع				
16	تحول التكاليف المادية الكثيرة من توجه الأباء لتأهيل أبنائهم في المعلوماتية				
17	إدخال نظام الحاسوب للتعليم لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لعدم حيازة كثير من الطلاب جهازاً حاسوبياً في المنزل				
18	إن التكلفة الكبيرة لدورات التعليم على الحاسوب تحول دون إلتحاق طلابنا بها				
19	تزداد المخصصات المادية من عام لأخر مما يحول دون توجه الأهل لتأهيل أبنائهم معلوماتياً				
20	إن التطور المستمر والسريع لأجهزة الحاسوب يجعل من تغييرها أمراً ضرورياً وهذا مكلف مادياً				

وقد تم تطبيق الإستبيان على عينة عشوائية من معلمي مادة الحاسوب بمنطقة الجميل وشملت العينة معلمي مادة الحاسوب حيث وزع 30 إستبيان على 30 معلم ومعلمة من معلمي مادة الحاسوب بمنطقة الجميل بتاريخ 10 يناير 2012م.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

وقد أعتمد الباحث التعريفات الإجرائية الأتية:

1- الحاسوب: هو آلة حاسبة إلكترونية ذات سرعة عالية جداً، ودقة متناهية يمكنها قبول البيانات وتخزينها ومعالجتها للوصول إلى النتائج المطلوبة.[5]

2- البرنامج الحاسوبي: هو تتابع من الإيعازات الموجهة إلى الحاسوب لكل مسألة معين، وتتم البرمجة بإستخدام مجموعة من التعليمات تنفذ وفق تسلسل محدد يطلق عليها اسم البرنامج.[6]

3- التعليم بمساعدة الحاسوب: يشير مصطلح التعليم بمساعدة الحاسوب أو بمعونته إلى الإستخدام المباشر للحاسوب في العملية التعليمية وتثبيت عملية التعلم وجعلها أكثر دقة وفي الوقت نفسه برهان مسجل على ضبط التعليم.[7]

4- التعم الذاتي: هو أحد أساليب التعلم التي تقوم على إستخدام المتعلمين للمواد التعليمية التي تشتمل على مثير وطريقة لتسجيل الإستجابات وتغذية راجعة وأدوات وتقويم حيث يتعلم الفرد بدون تدخل من المعلم، أو مع توجيهات قليلة من المعلم.[8]

5- التعلم المبرمج: هو أحد طرق التعلم الفردي، حيث يتمكن الدارس من أن يعلم نفسه ذاتياً بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المادة التعليمية وترتيبها منطقياً أو سلوكياً مما يساعد المتعلم على أن يتفاعل معها ويستجيب لها تدريجياً، ثم يتأكد المتعلم فوراً من صحة إستجابته من عدمها حتى يصل إلى السلوك النهائي المرغوب فيه، أو بمعنى أخر تحقيق الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.[9]

الإطار النظري:

التعليم المبرمج:

تعريف التعليم المبرمج: يقصد بالتعليم المبرمج أنه نوع من أنواع التعليم الذاتي يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابياً فعالاً ويقوم فيه البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف بعينها ويمكن إستخدام التعليم المبرمج في تدريس مختلف المقررات إذ يمكن برمجة أي موضوع دراسي في أي مادة من المواد بشرط أن يقوم بذلك معلم متمرس إذ أن استخدام هذا النوع من التعليم يتطلب مهارات منها:

- التمكن من المادة العلمية تمكناً تاماً أي فهمها من جميع جوانبها.
- معرفة أساليب كتابة البرامج المختلفة بحيث تكون كل متكامل ومرتبة ترتيباً منطقياً.
- الطلاقة اللغوية وسلامة التعبير.[10]

الأساس النفسي والتربوي للتعليم المبرمج:

1/ التحديد الدقيق للسلوك المبدئي للمتعلم: تحديد السلوك المبدئي للمتعلم ذو أهمية عملية لواضع البرنامج، فهذا يساعده على التأكد من إحتمال إستجابة المتعلم بطريقة صحيحة للإطارات الأولى من البرنامج، أما إذا كان تحديد السلوك المبدئي غير قادرين على إجابة الإطارات الأولى منه، أو هناك متعلمون يعرفونه جيداًوبالتالي تكون الإطارات الأولى مملة ومضيعة للوقت بالنسبة لهم، ومع العلم أن المشكلة الكبرى في النوع الأول من المتعلمين، أما النوع الثاني فباستطاعة البرنامج وحده حل مشكلتهم.

2/ التحديد الدقيق لأ،واع السلوك النهائي المرغوب فيه: من الواجب والضروري وضع أهداف محدد عند إعداد البرنامج على شكل عبارات سلوكية تتصف بصورة واضحة وقابلة للملاحظة والقياس، الصورة التي ستكون عليها أنماط السلوك النهائي Terminal ويشمل هذا الوصف أنواع المعرفة والمهارات والإتجاهات التي ينتظر من المتعلم أن يكتسبها أثناء إنجازه للبرنامج.

3/ الإهتمام بالإسجابات المنشأة أكثر من الإستجابات المختارة: الإستجابة المنشأة (Constructed Response) هي إستجابة فعالة يقوم بها المتعلم فيعطي إجابة منشأة وليست مختارة، وقد تكون على شكل الإجابة على سؤال ملئ فراغ أو تكملة رسم توضيحي ... وهي تتطلب من المتعلم إدراكاً فعالاً.

4/ التعزيز الفوري لنتائج إستجابة المتعلم: إن معرفة المتعلم الفورية بصحة إستجابته يعتبر نوعاً من أوناع التعزيز، وبالتالي عندما يمر المتعلم ببرنامج تعليمي وفق أسلوب التعليم المبرمج فيتطلب منه بعد كل خطوة تعليمية يمر بها إجابة نتيجة لمثير محدد (سؤال) فإذا كانت إجابته (المتعلم) مطابقة للإجابة الصحيحة بالبرنامج، فيحدث تعزيز فوري للمتعلم وينتقل للخطوة التي تليها وإذا كانت إجابته خاطئة، غير مطابقة للموجود بالبرنامج، فيقرأ المتعلم الإطار Frame مرة أخرى حتى يعدل من إجابته وفي كلتا الحالتين يتم التعديل في سلوك المتعلم ويؤدي إلى التعلم.

5/ إستخدام التقنيات كمثيرات مميزة: وهي عبارة عن كلمات أو إشارات أو حروف مكبرة أو ألوان إضافية تستخدم كمثيرات مميزة داخل الإطار لتساعد المتعلم على إحداث الإستجابة الصحيحة أو لزيادة إحتمال حدوثها.
هذه التقنيات تلعب دوراً كبيراً في نقص الأخطاء للمتعلم بالإضافة إلى أنها مثيرة وتجذب أنتباهه وتوجهه إلى السلوك المرغوب فيه.

خصائص التعلم المبرمج:

لاقت حركة التعليم المبرمج إقبالاً كبيراً في بدايتها لما تتميز به:
1- أنها تقتصد في الوقت إذ أن إجابة 30 سؤالاً لا تستغرق من التلميذ أكثر من 5 دقائق فقط.
2- تسمح للمتعلم بأن يسير حسب سرعته الذاتية وهذا ما يتوافق مع الفروق الفردية.
3- فيها يتلقى المتعلم نوعين من التعزيز ذاتي داخلي وهو شعوره بالنجاح وخارجي يتمثل بعبارات التشجيع التي يجدها مكتوبة في الحاسوب في حالة الإجابة بشكل صحيح.
4- التعزيز يتم بشكل فوري حتى يحقق التعليم أثره بالدرجة القصوى.
5- إن البرنامج كان يعمل على تفادي الأخطاء وإرتكانها من قبل التلميذ قدر الإمكان لأن رؤيته للخطأ يؤدي إلى تكراره وبالتالي تفادياً لذلك أعتمد البرنامج على عدد لا يحصى من الوحدات الصغيرة للمادة المكتوبة بشكل سهل بالدرجة التي تجعل إستدعاء الإجابة الصحيحة أمراً مضموناً.
6- تقوم الآلة بدور المعلم الخاص الجيد الذي لا يقبل سوى الفهم الجيد قبل السماح للتلميذ بالتقدم إلى الخطوة التالية ولأنها تقدم المادة التي يكون التلميذ مستعداً لتقبلها فقط.
7- تقوم الالة بدور المدرس الخاص الجيد إذ تساعد التلميذ على التوصل إلى الإجابات الصحيحة عن طريق بناء البرنامج بشكل منظم وإستخدام أساليب الإيحاء والإقتراح والحفز[11].

أنواع التعليم المبرمج:

التعليم بالكتاب:

لم يقتصر التعليم المبرمج على إستخدام الآلات وأن إستخدام التعليم المبرمج أيضاًوالكتاب المبرمج عن برنامج في شكل كتاب مكتوب بشكل خاص لتحقيق أهداف التعليم المبرمج فقد نجد في إحدى الصفحات مثلاً عبارة:

يستخدم الطبيب السماعة لكي ينصت إلى دقات .....

يكتب الطالب على ورقة الإجابة اسم الكليمة الناقصة ثم يقلب الصفحة من بعد ذلك ليجد الكلمة الصحيحة وهي القلب ويجد السؤال التالي مكتوباً بنفس الطريقة وهكذا إلى نهاية الأسئلة.

وقد أتضح من الأبحاث أن شكل البرنامج سواء كان كتاباً مقروءاً أو برنامج آلي لا يمثل أهمية كبرى إنما تكمن الأهمية في عملية البرمجة نفسها.

فالبرنامج الجيد يتميز بـ:

1/ سهولة توصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة دون أخطاء.

2/ التدرج من السهولة إلى الصعوبة بشكل لا يسمح بإرتكاب الخطاء.

3/ كلما كان البرنامج ناجحاً كلما زادت عدد وحداته[12]

التعليم بالحاسوب:

التعلم والتعليم بالحاسوب : يُعد هذا النوع من التعليم ثنائي الإتجاه وتفاعلياً وذات مردود أفضل لأنه يسعى إلى إيصال المعلومات إلى الطالب بأشكال متعددة وهكذا فقد أثر التعليم بمعونة الحاسوب على تطوير التعليم وزيادة القاعدة الطلابية وسهل عملية الوصول إلى المعلومات وتكمن أهميته في عرض بعض الظواهر التي يصعب أو يستحيل رؤيتها في الواقع وفي الوقت نفسه تخفف على المدرسين عبء الشرح والتوضيح النظري[13] .

التعليم والتعليم المبرمج :

يعتمد في بناء البرامج التعليمية في الحاسب الآلي على النظريات المختلفة الموجودة في مجال علم النفس والتي تفسر كيف يحدث التعليم ومن أشهر النظريات المعروفة في هذا المجال هي نظريات التعلم السلوكي وأشهر روادها سكنر الذي أعتمد على أساس تقسيم المعلومة إلى أجزاء صغيرة توضع في

إطارات لتدريسها ويكون الإنتقال بين المعلومات بالتسلسل ويطلق عليه التعلم الخطي .

أما نظريات البناء العقلي أو الإدراكي فمن روادها برونو وبياجيه وتعتمد هذه النظريات على أساس أن الطفل يتعلم بناء على النمو العقلي والمرحلة الذهنية التي يصل إليها كما تشير إلى أن الطفل يكتسب كثيراً من المعلومات منذ ولادته ويحتاج إلى مساعدة في تنظيمها وتطويرها .

ومن ذلك نجد أن إختلاف اسلوب التعلم أثر على طريقة كتابة البرامج التعليمية فنجد البرامج التعليمية أنقسمت إلى أقسام رئيسية أعتمد كل منها على فلسفة تعليمية كانت أساساً في إنتاج البرامج ضمن نظريات التعلم التي كان لها تأثيراً على كتابة البرامج التعليمية[14] .

التعليم المبرمج وأثره على التحصيل الدراسي :

لقد أثبتت البحوث والدراسات أن التعليم بواسطة الحاسوب وإستخدام التعليم المبرمج في التعليم أثر واضح وكبير على التحصيل الدراسي وذلك من خلال توفيره ما يلي:

1- تقسيم كل عمل أو مهمة إلى خطوات صغيرة تتكون منها لتجنب الفشل إلى حد كبير وكذلك إكتشاف الخطأ عند وقوعه مما يزيد فرص النجاح .
2- حصول المتعلم عل التعزيز الداخلي يؤدي إلى تاكيد الإستجابة الصحيحة وزيادة الدافعية للتعلم .
3- السير في التعليم حسب قدرة المتعلم الشخصية ويتيح هذا المبدأ للمتعلم أن ينتقل من كل خطوة إلى الخطوة التالية حسب قدراته وإستعداده .
4- يعرف الدارس أخطاءه بنفسه وبذلك يصبح معيار نجاح البرنامج هو سلوك الدارس ومدى تعلمه وتحقيقه لأهدافه .
5- يساعد في تكوين التفكير المنطقي عند المتعلم بسبب خطواته المنطقية .
6- إن الحاسوب يوفر للمتعلم فرص المحاولة والتكرار والتجريب مرات عديدة مما يساعد على إتقان المادة التعليمية والإرتقاء بتحصيله .
7- إن الحاسوب ينوع الفرص التعليمية المقدمة للطالب وذلك لسهولة إنتاج البرامج التعليمية المتنوعة من خلال الحاسوب .

8- إن الحاسوب يوفر إمكانيات فنية عالية لإجراء التجارب العلمية وخاصة المعقدة منها بطريقة سهلة وبشكل آمن يضمن سلامة الطلبة وبطريقة لا تتوافر بأية وسيلة تعليمية أخرى .
9- إن الحاسوب يوفر إمكانيات فنية في توفير فرص المتابعة والتقويم ومعرفة الإجابة الصحيحة وتسجيل العلامات والتعزيز ما يزيد من ثقة المتعلم بنفسه[15].

الدراسات السابقة :

وقد أطلع الباحث على العديد من الأبحاث والدراسات حول الوسائط المتعددة في التعليم . نذكر منها :

أولاً : الدراسات العربية

1- دراسة تهاني خليل أبو شرارة (1996)[16].

وهي دراسة تجريبية هدفت للتعرف إلى أثر دراسة مادة مبادئ الحاسوب في إتجاهات الطلبة نحو إستخدام الحاسوب بإختلاف الجنس والخبرة السابقة وتكونت عينة الدراسة من (89) طالباً و(50) طالبة في إحدى مدارس الكرك بالأردن . وقامت الباحثة بتطوير مقياس لإتجاهات الطلبة نحو إستخدام الحاسوب تم تطبيقه على عينة الدراسة قبل وبعد التجربة ، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لدراسة مادة مبادئ الحاسوب في إتجاهات الطلبة نحو إستخدام الحاسوب ووجود أثر دال إحصائياً لدراسة تلك المادة في البعد المعرفي والبعد الوجداني لإتجاهات الطلبة نحو إستخدام الحاسوب تعزي لأثر الجنس ولصالح الذكور.

2 - دراسة جمعة إبراهيم (2001)[17] .

كان من أهداف هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة القنيطرة لعلم الأحياء ، وقد طبقت التجربة على مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالباً وطالبة ، ومجموعة ضابطة مكونة من العدد نفسه ، درس طلبة المجموعة التجريبية محتوى تعليمياً في علم الأحياء بإستخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط ، بينما درس طلبة المجموعة الضابطة المحتوى نفسه بالطريقة

التقليدية ، وكانت نتائج الدراسة تظهر تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة بفرق ذي دلالة إحصائية في كل من إختبار التحصيل البعدي المباشر وإختبار التحصيل البعدي المؤجل .

3- دراسة عادل عبد العزيز العمر (1999)[18].

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام جهاز عرض برمجيات الحاسوب على التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الإبتدائي بمدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (22) طالباً درست بإستخدام جهاز عرض برامج الحاسوب كوسيلة مساعدة للطريقة التقليدية والمجموعة الأخرى درست بالطريقة التقليدية وعددها (22) طالباً ، وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المستوى الأول والثاني والثالث لتصنيف بلوم (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

4- دراسة عامر إبراهيم التكريتي (1989 م)[19].

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام الحاسبة الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الثاني في قسم الرياضيات بكلية التربية في موضوع المصفوفات وأستخدم الباحث عينة مكونة من (52) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية (26) طالباً وطالبة ، ومجموعة ضابطة مكونة من (26) طالباً وطالبة ، وقد قام ببرمجة موضوع المصفوفات الذي يدرس ضمن مادة الجبر الخطي بلغة بيسك Basic ، وأعد إختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (18) فقرة من نوع الإختيار من متعدد ، وأظهرت النتائج الآتي :-

1. تفوق المجموعة التجريبية (التي مارست حل التمرينات بواسطة الحاسبة الإلكترونية) على المجموعة الضابطة التي مارست حل التمرينات بالطريقة الإعتيادية .
2. وجود فروق دالة إحصائياً في الوقت المستغرق لحل التمرينات في الإختبار التحصيلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

5- دراسة محمد على بن إسماعيل مصلوخ (2000 ف)[20].

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام الحاسب الآلي في تدريس بعض مواضيع مقرر الأحياء على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة المدينة المنورة . وتم توظيف برنامج (Power Point) في التدريس وتم تقسيم عينة هذه الدراسة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تضم (53) طالباً والأخرى ضابطة وتضم (54) طالباً ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درسّت بإستخدام الحاسب الآلي في موضوعات مختارة من مقرر الأحياء على أقرانهم الذين درسوا من دون إستخدام الحاسب الآلي ، هذه النتيجة تؤكد أن برنامج (Power Point) في الحاسب الآلي يزيد من فاعلية التدريس بحيث تصبح عملية التدريس جذابة ومثيرة لإنتباه الطلاب .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

1- دراسة هيرست (Hurst , 1987)[21].

هدفت الدراسة إلى معرفة إستخدام الحاسوب وتدريس برامجه في السلوك الأكاديمي وإتجاهات طلبة الكليات الرياضية ، بقصد التأكد من أثر الحاسوب في السلوك الأكاديمي و الإتجاهات ، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من جامعة الجنوب الغربي لتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ، ووزع الطلاب إلى مجموعتين : (20) طالباً شكلوا المجموعة التجريبية ، (20) طالباً كونوا المجموعة الضابطة وجاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

2- دراسة برشفيلد (Burchfield , 1995)[22].

قام برشفيلد بتطبيق تجربته على مجموعة من طلبة الكليات الجامعية بهدف التعرف إلى فاعلية التدريس بمساعدة الحاسوب (C A I) في المهارات العملية للعلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة يدرسون مادة الأحياء ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، ضابطة أستخدمت بعض البرامج التجارية التعليمية المصممة لتحسين المعرفة في علم الأحياء ، والمجموعة

التجريبية التي أستخدمت طريقة (CAI) المعدل لتحسين المهارات العملية المتكاملة في العلوم .

وبينت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في إختبار المهارات العملية للعلوم على الرغم من أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً في بعض أجزاء الإختبار كالرسم وتفسير المعلومات .

3- دراسة ماك دونالد (Mcdonald, 1997)[23].

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية التدريس بإستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة من خلال برنامج تعليمي محسوب في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الحاسب ، وطبقت التجربة على عينة مكونة من (298) طالباً من جامعة بزاسكا الأمريكية ، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درس طلبتها باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درس طلبتها بالطريقة التقليدية في كل من إختبار التحصيل ، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب ولصالح المجموعة التجريبية .

4- دراسة واتكنز (Watkins)[24].

كان هدف الدراسة الكشف عن أثر التعلم بمساعدة الحاسوب (CAI) في تحصيل الطلبة للعلوم واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب بتطبيق دراسته على عينة تكونت من (118) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبيتين ضمت (59)طالباً درسوا موضوع التعرض للأشعة في أثناء التصوير الإشعاعي Racliographic Exposure بمساعدة الحاسوب من خلال برنامج تعليمي محسوب ، ومجموعة ضابطة ضمت (59) طالباً درسوا الموضوع نفسه بطريقة المحاضرة ، وبعد تطبيق الباحث اختبارا تحصيلياً وإستبانة لقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب على أفراد عينة الدراسة ، وجمع البيانات وتحليلها . وأشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بمساعدة الحاسوب على زملائهم الذين درسوا بطريقة المحاضرة في إختبار التحصيل ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب.

5- دراسة كاريوكي وبولسون (Koriuki and Paulson , 2001)[25].

عنت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس موضوعات تشريح الحيوان مقارنة بالطريقة التقليدية على تحصيل تلاميذ قسم الأحياء في المرحلة الثانوية بولاية تينيسي في الولايات الأمريكية ، وطبقت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ بلغ عددهم (104) تلميذاً وتلميذة ، حيث قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وبلغ عدد أفرادها (52) تلميذاً وتلميذة درسوا بالطريقة التقليدية ، بينما الأخرى تجريبية بلغ عدد أفرادها (52) تلميذاً وتلميذة درسوا من خلال برمجية تعليمية ، حيث طبق بعد التجربة اختبار تحصيلي ، وتوصلت الدراسة إلى :

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للجنس .

من خلال العرض للدراسات السابقة نجد أنَّها تتسم بما يلي :

. اهتمام العديد من الدراسات بطريقة التعليم بمساعدة الوسائط المتعددة .

. أثبتت الدراسات على أنَّ التعليم ببساطة الوسائط المتعددة قد أعطى نتائج عالية في الاختبارات التحصيلية قياساً بالطرائق المتبعة في التعليم .

. تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعليم بوساطة الوسائط المتعددة وفي مقدمتها الحاسوب.

وقد أستفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة : في الإطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة ، وإختيار منهج البحث وأسلوب العمل وبناء أداة البحث التي أستخدمت في الدراسة ، والإفادة من مصادر البحوث والدراسات السابقة في إنجاز الإطار النظري للبحث.

عرض ومناقشة النتائج :

السؤال الأول :

ما هو أثر التعليم المبرمج على التحصيل الدراسي ؟

جدول رقم (2) يوضح النسب المئوية للتكرارات .

الفقرة	التكرارات		
	نعم	لا	أحياناً
1. (التعليم المبرمج والتحصيل الطلابي) .	%83.33	%0	%16.66
2. (التعليم المبرمج والتفاعل الطلابي) .	%66.66	%10	%23.33
3. (التعليم المبرمج والظواهر العلمية) .	%66.66	%20	%13.33
4. (التعليم المبرمج والتجريب) .	%63.33	%13.33	%23.33
المجموع	%279.98	%43.33	%76.75
المتوسط	%69.995	%10.83	%19.16

المتوسط الحسابي لتكرار (نعم) : 69.99%

المتوسط الحسابي لتكرار (لا) : 10.83%

المتوسط الحسابي لتكرار (أحياناً) : 19.16%

وهذا يشير إلى أن التعليم المبرمج له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي وتحسين العملية التعليمية نتيجة المزايا العديدة التي يتمتع بها التعليم المبرمج والتي تنعكس مباشرة على تعلم التلميذ وهذا يتفق مع نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أشرنا إليها في الدراسات السابقة .

السؤال الثاني :

ما هو أثر الأعداد الكبيرة للتلاميذ في المدرسة على محاولة إدخال نظام الحاسوب بشكل واسع في التعلم ؟

جدول رقم (3) يوضح النسب المئوية للتكرارات .

الفقرة	التكرارات		
	نعم	لا	أحياناً
5. (إستخدام الحاسوب مازال متواضعاً) .	%70	%10	%20
6. (الأعداد الكبيرة للطلاب والحاسوب) .	%70	%10	%20
7. (الحواسيب القليلة وفرص مشاركة الطلاب	%76.66	%16.66	%6.66

) .			
8. (الحواسيب القليلة ومبدأ تكافؤ الفرص) .	%66.66	%13.33	%20
9. (الحواسيب القليلة وشغب الطلاب) .	%43.33	%23.33	%33.33
المجموع	%326.65	%73.32	%99.99
المتوسط	%65.33	%14.66	%19.19

المتوسط الحسابي لتكرار (نعم) : 65.33%

المتوسط الحسابي لتكرار (لا) : 14.66%

المتوسط الحسابي لتكرار (أحياناً) : 19.19%

ومن خلال هذه النسب نستنتج بأن للعدد الكبير للتلاميذ داخل مدارسنا أثر سلبي على محاولة إدخال نظام التعليم بالحاسوب بشكل واسع في التعليم لأن ذلك يستدعي التقليل من عدد التلاميذ في الصف الواحد والحاجة إلى مزيد من المدرسين والمعلمين .

السؤال الثالث :

ما هو أثر ضعف تأهيل المعلمين على توجهاتهم نحو التعلم بالحاسوب ؟

جدول رقم (4) يوضح النسب المئوية للتكرارات .

الفقرة	التكرارات		
	نعم	لا	أحياناً
10. (عصر المعلوماتية وعجز المعلم) .	%66.66	%10	%23.33
11. (المعلم وضعف التأهيل) .	%56.66	%23.33	%20
12. (التركيز على الدراسة النظرية في الجامعات) .	%76.66	%3.33	%20
13. (التعليم الجامعي وتأهيل المعلمين) .	%56.66	%13.33	%23.33
14. (إحراج المعلم أمام طلابه لعدم إلمامه بالحاسوب) .	%56.66	%23.33	%20
المجموع	%313.3	%79.99	%106.66
المتوسط	%62.66	%15.99	%21.33

المتوسط الحسابي لتكرار (نعم) : 62.66%

المتوسط الحسابي لتكرار (لا) : 15.99%

المتوسط الحسابي لتكرار (أحياناً) : 21.33%

ومن خلال هذه النسب نستنتج بأن لضعف تأهيل المعلمين ليحسنوا إستخدام التقنيات الحديثة دور كبير في عدم توجههم نحو التعليم بالحاسوب ولعل السبب

في ذلك يعود إلى التركيز على الجوانب النظرية في جامعاتنا وأن كان هذا مواد عملية فيكون الغاية منها مجرد الحصول على الدرجات والنجاح ولعل هذا النظام السائد في جامعاتنا (نظام الدرجة والنجاح) من أهم الأسباب التي تحول دون النهوض بتعلم التلميذ والتعليم بشكل عام والعملية التعليمية .

السؤال الرابع :

ما هو أثر إنخفاض المستوى الإقتصادي للطلبة على توجهاتهم للتعلم بالحاسوب؟

جدول رقم (5) يوضح النسب المئوية للتكرارات .

الفقرة	التكرارات		
	نعم	لا	أحياناً
15. (التعامل مع الحاسوب وإقتصاره على قلة من الطلاب) .	%46.66	%30	%23.33
16. (التكاليف المادية والتأهيل) .	%43.33	%16.66	%40
17. (عدم حيازة أغلب الطلاب لحواسيب منزلية لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم) .	%60	%20	%20
18. (التكلفة الكبيرة لدورات الحاسوب وإلتحاق الطلاب بها) .	%36.66	%16.66	%46.66
19. (إزدياد التكلفة المادية من عام لآخر يؤدي إلى عزوف الأهل على تأهيل أبنائهم) .	%36.66	%16.66	%46.66
20. (التطور الحاسوبي السريع يتطلب تكلفة مادية بإستمرار) .	%53.33	%6.66	%40
المجموع	%276.64	%106.64	%216.65
المتوسط	%46.106	%17.77	%36.108

المتوسط الحسابي لتكرار (نعم) : 46.106%

المتوسط الحسابي لتكرار (لا) : 17.77%

المتوسط الحسابي لتكرار (أحياناً) : 36.108%

وهذا يشير أن للعامل الإقتصادي دور كبير في عدم توجه التلاميذ نحو التعلم بالحاسوب فمتطلبات الحياة المادية والدراسية كبيرة جداً ومعظم العائلات متوسطة الحال وما زال إلى اليوم كثير من العائلات لا تملك حاسوباً في

المنزل وحتى وأن وجد فإن التطورات الكبيرة التي تطرأ على البرامج الحاسوبية والحاسوب تجعل من تغيير الحاسوب وتطويره أمراً لابد منه وما ينتج عن ذلك من تكاليف مادية كثيرة.

السؤال الخامس :

التعرف على الفروق بين أفراد عينة البحث بحسب الجنس .

جدول رقم (6) يوضح الفروق لأفراد عينة البحث حسب الجنس :

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
أثر التعليم المبرمج	ذكر	15	10.0000	1.41421	-1.408-	28	.170	غير دالة
	أنثى	15	10.7333	1.43759				
أثر العدد الكبير	ذكر	15	12.2000	2.00713	-.985-	28	.333	غير دالة
	أنثى	15	12.8667	1.68466				
أثر ضعف تأهيل	ذكر	15	11.7333	1.90738	-.504-	28	.618	غير دالة
	أنثى	15	12.0667	1.70992				
أثر إنخفاض المستوى	ذكر	15	13.9333	2.49189	-.634-	28	.531	غير دالة
	أنثى	15	14.4667	2.09989				

من الجدول السابق وبإستخدام إختبارات ستيودنت نجد أن جميع المجالات كانت درجة دلالة الإختبار أكبر من 0.05 وهذا يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التعليم المبرمج بحسب متغير الجنس .

السؤال السادس :

التعرف على الفروق بين المعلمين بحسب خبرتهم بالحاسوب .

جدول رقم (7) يوضح الفروق لأفراد العينة حسب التخصص .

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
أثر التعليم المبرمج	لديه	21	10.9524	1.16087	4.266	28	.000	دالة
	بدون	9	9.0000	1.11803				
أثر العدد الكبير	لديه	21	13.2857	1.41926	4.306	28	.000	دالة
	بدون	9	10.7778	1.56347				
أثر ضعف تأهيل	لديه	21	12.7143	1.23056	5.299	28	.000	دالة
	بدون	9	10.0000	1.41421				
أثر إنخفاض المستوى	لديه	21	15.2381	1.48003	5.294	28	.000	دالة
	بدون	9	11.7778	1.98606				

من الجدول السابق وبإستخدام إختبارات ستيودنت نجد أن جميع المجالات كانت درجة دلالة الإختبار أصغر من 0.05 وهذا يؤكد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التعليم المبرمج بحسب متغير الخبرة بالحاسوب وهو لصالح الذين لديهم خبرة بالحاسوب .

الإستنتاجات :

أشارت النتائج إلى :

1- ان للتعليم المبرمج أثر إيجابي على التحصيل الدراسي وتحسين العملية التعليمية نتيجة للمزايا العديدة التي يتمتع بها التعليم المبرمج .
2- ان أعداد التلاميذ الكبيرة لها أثر سلبي على محاولة إدخال نظام التعليم بالحاسوب بشكل واسع في التعليم .
3- ان لضعف تأهيل المعلمين ليستجيبوا لإستخدام التقنيات دور كبير في عدم توجهاتهم نحو التعليم بالحاسوب .
4- للعامل الإقتصادي دور كبير في عدم توجهات التلاميذ نحو التعليم .

التوصيات :

بناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

1- رصد واقع دور الحاسوب في التعليم وذلك من خلال إجراء مجموعة متكاملة من الدراسات والبحوث كنقطة بداية لإدخال الحاسوب في العملية التعليمية على أن تتناول هذه الدراسات والبحوث :

أ- توفر الإمكانات المادية من الأجهزة والمواد التعليمية في جميع المدارس .

ب- إمكانية توافر الكوادر البشرية المدربة لإستخدام وإنتاج البرامج الحاسوبية في التعليم .

ج- مدى توافر الظروف والبيئة المناسبة لإستخدام هذه الأجهزة والمواد التعليمية.

د- مدى توافر العدالة وتكافؤ الفرص في توزيع هذه الأجهزة والمواد التعليمية على المدارس في كل مرحلة من المراحل التعليمية .

2- التعرف على آراء ومقترحات كل الأطراف المتعاملة مع عملية إدخال الحاسوب للتعلم وأن تكون هذه الآراء والمقترحات صادقة ومعبرة تعبيراً حقيقياً عن واقع إدخاله بالمدارس والمشكلات التي تعترضها سواءاً من حيث إنتشارها أو إستخدامها أو صيانتها وغيرها من المشكلات .

3- تعاون الجهات المسؤولة بقطاع التربية والتعليم على تنفيذ مشروع إدخال الحاسوب للتعليم في بعض المدارس كتجربة أولية .

4- توفر ميزانية كافية بإحتياجات المدارس من مصادر التعلم والأجهزة والأدوات والمواد التعليمية .
5- توفير قدر من المرونة الإدراية من إدراة التربية والتعليم لمساعدة المعلمين في توظيف الحاسوب في التعليم .
6- توفير الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع المعلمين على توظيف الحاسوب في التعليم .
7- ضرورة تجهيز المدارس والفصول الدراسية بالإمكانات التي تسمح بتوظيف الحاسوب في التعليم .

المقترحات :-

1- إعتبار مادة الحاسوب مادة إلزامية ومن المواد العامة التي تدخل مع كل التخصصات .
2- إدخال الحاسوب في كل المعاملات اليومية في المجتمع حتى يجعل تعلمه أمراً ضرورياً للجميع .

الهوامش

الهوامش العربية :

(1) عبد اللطيف إقبال ، 1991 ، فاعلية التعليم بالحاسوب .(رسالة لنيل دراسة الماجستير) ، جامعة دمشق ، كلية التربية ، ص7 .

(2) _____ ، نفس المرجع ، ص8 .

(3) إبراهيم مجدي ، 1996- الأصول التربوية . مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، ص87 .

(4) السعيد محمد السعيد،2006 ، برامج تعليم الكبار، دار الفكر العربي القاهرة،ص 182.

(5) منصور عوض،2003،إستخدام الحاسوب في تعلم البرمجة بلغة لوجو،درا،دار الفرقان، عمان،ص22.

(6) عبد اللطيف، مرجع سابق،ص13.

(7) _____ ، نفس المرجع ، ص16

(8).السعيد محمد السعيد، مرجع سابق،ص 180.

(9) عبد العزيز زاهر،صلاح الدين،1995،الكمبيوتر في مدارس التعليم الأساسي،مركز ناصر للدراسات الإلكترونية،ص 13.

(10) إبراهيم مجدي، مرجع سابق،ص 108.

(11) عبد اللطيف إقبال، مرجع سابق،ص 335.

(12) _____ ، نفس الرمجع، ص 166.

(13) الربيعي محمود،2006،طرائق وأساليب التدريس المعصرة،عالم الكتب الحديث،ط 1 ، الأردن،ص 293.

(14) الصالح مصلح أحمد،1996،التكييف الاجتماعي والتحصيل الدراسي،ط1،طرابلس،ص48.

(15) الرفاعي إسماعيل،1999، فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب،دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني

الإعدادي في مدراس مدينة دمشق،(رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة دمشق،ص 133.

(16) تهاني خليل أبوشرارة، 1996، أثر دراسة مادة مبادئ الحاسوب في إتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب بإختلاف الجنس والخبرة السابقة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته،الكرك، الأردن.

(17) جمعة إبراهيم ،2001،فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل علم الأحياء، دراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة القنيطرة السورية،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

(18) عادل عبدالعزيز العمر،1999، أثر استخدام جهاز عرض برمجيات الحاسوب الآلي على التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الأبتدائي بمدينة الرياض،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة المللك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية..

(19) عادل إبراهيم جاسم التكريتي،1989، أثر إستخدام الحاسبة الإلكترونية في تحصيل الطلبة في موضوع المصفوفات،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية، جامعة بغداد، العراق

(20) محمد علي بن إسماعيل مصلوخ،2000، أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس بعض مواضيع مقرر الأحياء على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة المدينة المنورة، شعبة العلوم والأشراف التربوي،المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(21) Hurst , jesse henry (1987) . the effeets of a computer assisted instruction tutorial program on the a cademic performance and attitude of college athests . doctoral dissertation , university of texes .

(22)Burchfield (1995) , The effect of computer . Assisted instruction on the science process skills of

community college student . eolucational technology : the magazine for managers of change in education . 35(5) .

(23) Mcdonald m m (1997) , multimedia in instruction upon student attitudes and achievement and relation with learning styles . DAI – A , 57(8)

(24) Watkins , G (1998) . Achievement and attitudes with CD-Rom instruction . college student journal 32(2) .

(25)Koriuki & Paulson , (2001) . the effects of computer animated dissection versus preserved animal dissection on the student achievement in anigh school biology class u.s.a , Tennessee , eric document no : ed 460018 .

« Les manifestations autobiographiques dans le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie »

د. محمد عبد المجيد حسنات
قسم اللغة الفرنسة
كلية الآداب بالزاوية - جامعة الزاوية

ملخص:

تجليات السيرة الذاتية في رحلة بيير لوتي إلى الأردن

زار الكاتب الفرنسي بيير لوتي الشرق في شهر مارس من العام 1894 ، وروى أحداث رحلته في كتابه الشهير "الصحراء"، والذي خصص جزء منه لسرد رحلته في الأردن. إن هذه الدراسة لا تهدف إلى تناول رحلة بيير لوتي في الأردن كجنس أدبي ينتمي الى أدب السيرة الذاتية، بل تهدف إلى الكشف عن انزلاق هذه الرحلة نحو أدب السيرة الذاتية.

لقد دفعتنا التركيبة المعقدة لكلا الجنسين الأدبيين (الرحلة والسيرة الذاتية) الى تحديد خصائص كل منهما، وأوجه التشابه بينهما، ولهذا سوف يتمحور هذا البحث حول دراسة الاستراتيجيات الموظفة من قبل الكاتب والتي تسمح له انتاج مساحة لسرد احداث تتعلق بسيرته الذاتية مثل: وجود "الأنا الثلاثية" واندماجها ("أنا" المؤلف، و"أنا" الراوي، و"أنا" الشخصية)؛ وأيضاً وثيقة السيرة الذاتية (والتي تجبر الكاتب على قول الحقيقة ولا شيء غير الحقيقة مهما كانت قاسية)؛ وتسلسل الأحداث؛ وأخيراً هاجس الرغبة في الشهادة على الأحداث .

الكلمات الرئيسية: بيير لوتي – الأردن – أدب الرحلة – السيرة الذاتية- الشرق.

Résumé

« Les manifestations autobiographiques dans le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie »

Pierre Loti s'est rendu en Jordanie en mars 1894. Il a relaté le récit de son périple jordanien dans son célèbre récit *Le Désert*, consacré partiellement à la Jordanie. Notre étude ne consiste pas à étudier le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie en tant que genre autobiographique mais consiste plutôt à dépister le glissement de ce récit vers le genre autobiographique. La complexité des deux pratiques étudiées ici, nous pousse, d'abord, à définir les particularités et les ressemblances de deux genres. Par conséquent, ce travail sera consacré sur les stratégies permettant au récit de Loti en Jordanie de produire un espace autobiographique comme: la présence et la fusion de trois "je" celui de l'auteur, du narrateur et du personnage; le pacte autobiographique; l'ordre de successions des événements et enfin le souci de témoigner. (≈150 mots)

Mots clés : Pierre Loti - Jordanie – Orient- récit de voyage - autobiographie.

Les manifestations autobiographiques dans le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie

Introduction

Le début du XIX^{ème} siècle a vu la naissance du mot autobiographie mais ce n'est que depuis seulement une trentaine d'année que les critiques s'entendent à première vue (presque) sur la manière de le concevoir. Le sens courant donné spontanément au mot évoque un « récit dans lequel l'auteur raconte sa vie : "auto-biographie", c'est la biographie de soi-même par soi-même » (Zanone: 1996,7).

Les travaux de Philippe Lejeune consacrés à l'autobiographie (*L'Autobiographie en France*, 1971) et (Le *Pacte autobiographique,* 1975) ont considérablement contribué à une meilleure définition du terme. Il en donne la définition suivante :

« Récit rétrospectif en prose qu'une personnelle réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (1975, 14).

Cette définition aide à repérer les traits caractéristiques de l'autobiographie afin de la distinguer des autres formes littéraires à la première personne du singulier,

notamment le récit de voyage, qui est l'objet de cette étude. La particularité et la complexité du récit de voyage et de l'autobiographie, nous poussent à définir les points communs et les points de divergences entre ces deux genres.

Les spécialistes du récit de voyage admettent ouvertement la difficulté de définir ce genre. Il est considéré comme un genre atypique, difficile à restreindre à un archétype textuel autonome. Les propos de Roland Le Huenen illustrent clairement la complexité d'instaurer une définition du genre « récit de voyage » :

« On est forcé de reconnaître, face à cette variété de pratiques et de formes, l'extrême difficultés sinon l'impossibilité à considérer et à décrire le récit de voyage en termes de genre constitué, autonome, faisant l'objet de règle et de contraintes à priori, présentant un réseau de marques et de signes spécifiques ». (1987, 4)

Le récit de voyage est donc le carrefour et le croisement de divers discours: artistique, politique, littéraire, scientifique, …etc., qui déteignent sur la forme du texte ainsi que sur son statut. Cette étude aura le mérite d'éclairer un des discours dominant dans le récit de voyage, à savoir le discours autobiographique. Car, aux dires de Georges May, « le récit de voyage, oublieux de l'objectivité historique ou du détachement scientifique

auquel il vise à l'origine, se transforme en un authentique mode d'expression autobiographique » (1979, 140).

En effet, au cours du XIX^{ème} siècle, la spécificité du récit de voyage découle du fait qu'il est devenu le lieu privilégié de la vie personnelle du voyageur, où le voyageur raconte son expérience vécue lors de son voyage dans un pays visité. Le récit de voyage de l'époque (le XIX^{ème} siècle), comme l'affirme F. Wolfzetelle, se relève donc « comme une forme de l'autobiographie et participe à son statut ambivalent, entre discours de soi, confession, observation et fictionnalisation de la réalité » (1986, 10 / Malenfant: 1997, 7-8).

Toutefois, le récit de voyage se distingue du genre autobiographique des trois points. Premièrement, le récit de voyage qui prend la forme d'un journal de route, et c'est le cas de récit de voyage de Loti en Jordanie, s'écrit au jour le jour, tandis que l'autobiographie renferme l'ensemble d'une vie (cf. May: 1979,145). Deuxièmement, le décalage temporel entre le temps de l'expérience (le "je" passé) et le temps de l'écriture (le "je" présent). Ce décalage est plus grand dans l'autobiographie que dans le récit de voyage. Dès lors, on peut considérer l'écriture du journal de voyage plus fraîche et plus spontanée que celle de l'autobiographie.

Troisièmement, le genre autobiographique, comme l'affirme Brigitte Malenfant (cf.1997, 8), n'a que le moi pour objet, alors que le récit de voyage, théoriquement, n'a que l'espace pour objet. Or, l'auteur du récit transgresse cette frontière pour déplacer l'attention de l'objet (lieu de voyage) au sujet (lui-même), du voyage au voyageur. Lorsque l'auteur se prend ainsi comme sujet objet, il inaugure un espace intime, un dialogue avec le lecteur sur lui-même.

Je tiens à rappeler que cette étude ne prétend pas à étudier le récit de voyage en tant que récit autobiographique, mais elle vise plutôt à identifier les artifices autobiographiques vers lesquels tend le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie. Depuis certain temps, les chercheurs s'appliquent de tout près à étudier la relation qui existe entre le récit de voyage et l'autobiographie. Georges May, J.-Claude Berchet (1983), Brigitte Malenfant (1997) et El Bejaoui (1986) se sont intéressés à l'aspect autobiographique de la relation de voyage. Ils constatent tous la présence des manifestations autobiographiques à l'intérieur d'un récit de voyage. Cette étude aura le mérite de relever certaines problématiques du récit de voyage de Loti qui auraient probablement été négligé par les chercheurs qui se sont penchés à l'étude de ses récits de voyage. Au

tant plus, le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie, en particulier, n'a jamais fait, à ma connaissance, l'objet d'étude de la part des chercheurs. Or, le voyageur a visité la Jordanie en 1894 et a consacré une bonne partie de son célèbre récit de voyage *Le Désert* (1991, 340-442) à son périple jordanien.

Quels sont les artifices ou les stratégies permettant au récit de Pierre Loti en Jordanie de produire un espace autobiographique ? Comment peut-on les identifier ? La réponse à ces deux questions fera l'objet de la suite de cette étude.

Le glissement du récit de voyage vers l'autobiographie

Les manifestations autobiographiques qu'on a pu relever dans le récit de voyage de Pierre Loti en Jordanie peuvent s'articuler en 4 points principaux. D'abord, la présence et la fusion de trois "je", celui de l'auteur, du narrateur et du personnage. Puis, le pacte autobiographique. Ensuite, l'ordre de succession des événements. Et enfin, le souci de témoigner.

La présence et la fusion de trois "je", celui de l'auteur, du narrateur et du personnage.

Philippe Lejeune détermine l'un des critères décisifs de l'autobiographie en ces termes :

« L'autobiographie (récit racontant la vie de l'auteur) suppose qu'il y ait identité de nom entre l'auteur (tel qu'il figure, par son nom, sur la couverture), le narrateur du récit et le personnage dont on parle. C'est là un critère très simple, qui définit en même temps l'autobiographie de tous les autres genres de la littérature intimes (journal, autoportrait, essai) » (1975, 23-24/ cf. aussi, Zanone: 1996, 9).

Donc, pour qu'il y ait autobiographie, il faut qu'il y ait identité, fusion de trois instances narrative (identité du narrateur, de l'auteur et du personnage) en une seule personne. Cette situation « autodiégétique » selon Genette (1972), "adopté par l'auteur, est imposée par force à l'autobiographe. En effet, le narrateur de l'autobiographie pose ouvertement son identité avec le personnage principal ; et comme d'autre part il se déclare volontiers l'auteur du livre, on aboutit par transitivité à reconnaître l'auteur et le personnage principal dans la même personne. Le port du même nom le confirme, qui est le moyen de reconnaissance du genre" (Zanone: 1996, 10).

Le nom propre de l'auteur placé sur la couverture du livre établit « un contrat social », il est l'indicateur devant une société de sa propre existence. L'affirmation dans le texte de cette identité représente un pacte

autobiographique comme l'entend Philippe Lejeune, elle renvoie à "une personne réelle, qui demande ainsi qu'on lui attribue, en dernier ressort, la responsabilité de l'énonciation de tout le texte écrit" (1975, 22-33), car "grâce à ces transcriptions, affirme Brigitte Malenfant, la coïncidence entre l'auteur, le narrateur et le personnage s'accomplit.» (1997, 71).

Le récit de Loti en Jordanie répond largement à toutes ces exigences. Effectivement, l'auteur opte pour la forme d'un récit journalier. Ce choix impose la forme narrative de la première personne. Il suffit d'analyser de près le passage suivant qui adhère sans aucun doute à la notion d'identité qu'exige Lejeune:

« Où sont mes frères de rêve, ceux qui jadis ont bien voulu me suivre aux champs d'asphodèle du Moghreb sombre, aux plaines du Maroc ?...

Que ceux-là, ceux-là seuls, viennent avec moi en Arabie Pétrée, dans le fond du désert sonore » (Préface).

Dans ce passage, Loti se classe dans le rang du voyageur en pays étranger (Moghreb, Maroc, Arabie Pétrée, désert). Il s'agit donc d'un voyage réel que réalise l'auteur désigné par le pronom « je ». Il explique sa mission d'écrivain : « Il n'y aura dans ce livre ni terribles aventures, ni chasses extraordinaires, ni découvertes, ni dangers ; non rien que la fantaisie d'une

lente promenade, au pas des chameaux berceurs, dans l'infini du désert rose … » (Préface).

L'usage du terme « jadis » (ceux qui ont jadis voulu me suivre … » assigne à Loti d'autres récits et le range parmi les auteurs de récit de voyage. En effet, si l'on examine le parcours de la vie de Loti, on constatera qu'il a voyagé en Inde (1886), au Japon (1885), au Maroc (1889) et en Turquie (1890) avant d'entreprendre son voyage au désert d'Arabie Pétrée en (1894). Il a publié le récit de chaque voyage. La publication précédente d'autres récits, attribue donc à Loti, de point de vue du lecteur, une marque d'authenticité.

Ainsi, Loti convient à la définition de l'auteur que donne Lejeune : « un auteur ce n'est pas une personne. C'est une personne qui écrit et qui publie » (1975, 23 / cf. El Bejaoui: 1986). L'inscription du prénom de Loti sur la couverture de son récit représente pour lui l'essence même de son voyage. On trouve la marque de son prénom présente dans la narration de chaque page de son récit de voyage en Jordanie. Il s'agit donc et sans aucun doute, d'un ouvrage réel, puisque l'auteur est Pierre Loti et le narrateur-personnage, est également Pierre Loti. Ainsi, l'alliance de ces trois "je", partie intégrante du pacte autobiographique, s'impose dans le

récit de Loti, car il est question d'une expérience réelle, vécue par l'auteur.

Le pacte autobiographique:

L'auteur instaure par le biais du pacte autobiographique "un contrat" avec son lecteur dans lequel il détermine (précise) les intentions de son récit (rapporter des faits vrais, être sincère, se défendre contre les accusations, enquêter sur soi, témoigner, …). Le pacte autobiographique fonctionne donc comme "une déclaration d'intention où l'auteur-narrateur précise comment il se traitera comme personnage; il se justifie de raconter sa vie, formule et prend des engagements sur la manière qu'il aura de la faire" (Zanone, 1996, 15).

Le lecteur pourra observer par lui-même qu'auteur, narrateur et personnage principal portent le même nom, mais le pacte autobiographique lui met le nez dessus, lui en fait faire le constat avec, souvent, une solennité d'huissier (Zanone: 1997, 23). Avant de faire son entrée dans le récit comme personnage, le narrateur se donne en effet tous les atouts pour gagner l'adhésion du public (Zanone, 16). Pour Philippe Lejeune, le pacte pose l'identité de personne entre l'auteur, le narrateur et le personnage de la façon suivante: l'auteur-narrateur s'engage vis-à-vis du lecteur, ce qui ne laisse aucune ambiguïté à ce dernier, sur le fait que le « je » fait écho

au nom transcrit sur la couverture, sans que le nom ne soit pas répété au sein du texte. Cela s'applique admirablement au récit de Loti. En effet, on ne trouve à aucune étape du récit l'évocation du nom de l'auteur.

Loti assoit un contrat avec son lecteur d'une manière pleine de tact et tacite : « Et que, par avance, ils (mes frères de rêves) sachent qu'il n'y aura dans ce livre ni terribles aventures, ni chasses extraordinaires, ni découvertes, ni dangers ; non, rien que la fantaisie d'une lente promenade, au pas des chameaux berceurs, dans l'infini du désert rose … « (1991, 346).

C'est en publiant le récit de son voyage (ce livre), Loti le partage avec le lecteur (mes frères de rêves). L'auteur fonde avec le lecteur un pacte fraternel car il sait que la publication de son récit intéresse le lecteur autant que lui. En déclarant « il n'y aura dans ce livre ni … », Loti s'engage vis-à-vis du lecteur à éviter l'exagération, à rapporter tout ce qui est nouveau, insolite et original et, comme l'affirme May: « l'aventure sans danger, celle qu'on fait un livre à la main et sans quitter le coin de son feu et qui est d'autant plus attachante qu'elle n'est pas imaginaire, puisque celui qui la raconte ne l'invente pas » (May, 1979 , 138 / cité par El Bejaoui, 1986, 8).

De plus, l'auteur ne cesse pas de s'adresser, de façon explicite ou implicite, au lecteur tout au long du

récit. Ces rappels sont dans la plupart des cas adressés à un lecteur que l'auteur vise à informer. Ce désir d'informer pousse l'auteur d'un récit de voyage qui visite un pays étranger, totalement inconnu, à partager la découverte de ce nouveau monde avec le lecteur. L'arrière plan historique devient un besoin vital pour l'auteur. Le cas est identique dans le récit autobiographique où l'autobiographe se trouve obligé de raconter les événements historiques qui ont marqué sa vie.

Cette nécessité ressurgit d'une manière claire dans le récit de Loti à chaque passage dans les villes jordaniennes. Nous citons, à titre d'exemple, ce passage où l'auteur brosse le tableau historique de la ville d'Akabah :

« C'était jadis l'Eziongaber, où vint la reine Saba et d'où les flottes du roi Salamon faisaient voile pour la lointaine Ophir. Plus tard, ce fut l'Aelana des Romains, encore florissante, il y a à peine deux mille ans. Maintenant, ce n'est même plus un port, les navires, depuis des siècles, en ont oublié le chemin et l'Islam y a jeté son grand sommeil; ce n'est plus, dit-on qu'une sorte de vaste caravansérail où les pèlerins de La Mecque campent et s'approvisionnent en passant; mais, d'après les récits de quelques modernes voyageurs, ce serait encore la ville

aux portes festonnées d'arabesques, la ville des beaux costumes, des burnous rouges et des fantasias magnifiques» (393-394).

Dans cet extrait, Loti situe historiquement la ville d'Akabah depuis la reine de Saba jusqu'à son arrivée sur place. Il n'hésite pas à confier à son lecteur l'intérêt qu'il porte à cette ville en allant chercher des informations supplémentaires dans les récits récents de quelques voyageurs. Tout cela, bien sûr, dans le but de faire vrai et de faire adhérer le lecteur à son récit.

L'ordre de succession des événements:

L'ordre chronologique, comme l'affirme Georges May (1979), est omniprésent dans l'autobiographie. Il répond au projet même de l'autobiographie qui vise à ordonner et à organiser les événements vécus et les impressions qu'ils suscitent en lui.

Dans le récit de Pierre Loti, le temps de l'histoire rejoint le temps de la narration. Ainsi le narrateur « inscrit l'histoire comme chronique appartenant au même monde réel que celui dans lequel vit le lecteur » (Lejeune: 1971,13).

Dans le récit de Loti, le problème de l'ordre chronologique ne se pose point car dans son journal de route, il prend en charge de noter les événements et d'écrire ses impressions dès qu'il les voit et les entend.

Les dates précises que comporte chaque chapitre ne laissent aucune ambiguïté sur la présentation chronologique des événements. D'ailleurs, Loti note avec rigueur et précision ses impressions journalières lors de son voyage en Jordanie. Il divise son récit en plusieurs chapitres, chaque chapitre comporte le récit journalier de son voyage en mentionnant le jour et la date en tête de chaque chapitre. Leur présence dispense donc le voyageur du souci de la composition, puisqu'ils lui peuvent en être l'organisateur de son récit. Les chapitres consacrés à la Jordanie s'étendent du samedi 10 mars au vendredi 16 mars, c'est-à-dire sept jours, pendant lesquels il a laissé, un peu près, trente pages. Toutefois, dans l'ensemble de son récit, il ne lui est arrivé qu'une fois seulement de déroger à cette règle d'écrire au jour le jour, et c'est notamment la journée du vendredi 2 mars 1894 où l'auteur n'a rien écrit ce jour-là.

Le souci de témoigner :

Le témoignage est un souci d'ordre rationnel qui motive l'écriture autobiographique (May, 1979, 41). Le témoignage permet de faire abstraction de la part d'égoïsme, selon le mot de Stendhal, qui hante tout le texte racontant l'histoire d'un Je. Selon G. May, de tous les motifs dont peut se réclamer un auteur, le témoignage est sans doute celui qui se dit être le moins

égoïste, le plus désintéressé puisqu'il se présente comme utilitaire. C'est en réalité une tentative de donner à l'entreprise un but scientifique et une explication rationnelle. (Malenfant, 78).

Pour Loti, il n'y a que le témoignage qui puisse vraiment rend intelligible la société. Loti s'appuie dans ses réflexions, ses objectifs moraux et didactiques sur deux critères vitaux: la vérité et l'utilité (cf. Malenfant, 77). Ce souci d'être utile et de faire vrai se concrétise chez Loti par l'insertion de documents et de digressions dans son récit.

En effet, l'auteur d'un récit autobiographique introduit dès que possible et à titre documentaire, des documents garantissant l'authenticité de son récit. C'est exactement le cas d'un récit de voyage.

Loti se plie à cette règle. Il insère, tout au long de son récit, divers documents. El Bejaoui (1986, 12) range sous la rubrique « documents »: lettre, conte, itinéraire et inventaire. Loti fait recours à toutes ces matières dans son récit.

Pierre Loti insère dans le récit, tout de suite après la Préface, la lettre de recommandation écrite par son ami le seïd Omar, fils d'Edriss.

Nous la citons :

« Cet écrit émane de l'humble, devant la miséricorde de son Dieu très haut, le seïd Omar, fils d'Edriss, en faveur de son ami Pierre Loti, pour le recommander aux chefs de toutes les tribus d'Arabie, à l'effet d'avoir pour lui des égards et de l'aider pendant son voyage au pays des Arabes, car il vénère l'islamisme et il est animé des meilleurs sentiments pour notre religion.

« Et je serai satisfait de tous ceux qui l'auront respecté et assisté, ainsi qu'il le mérite. »Ecrit par nous, le 10 Châban 1311,OMAR Fils d'Edriss, El Senoussi El Hosni (345)

Cette lettre sert comme un « laissez-passer » pour Loti auprès des chefs des tribus Arabes en Jordanie. Il est intéressant de découvrir que Pierre Loti n'a pas produit la totalité de la lettre originale, il l'a même un peu modifiée et surtout l'a abrégée. Claude Martin dans son livre *Pierre Loti, Voyages (1872-1913)* (1991, 1475) donne le texte entier de cette lettre. Dans cette dernière, on trouve plus d'informations sur le pays d'où vient Loti (savant français, ce Monsieur ……. est un des savants …… de la France) et sur sa place et son mérite dans sa société (l'estimable ami, l'illustre savant français, il possède des qualités éminentes, un des savants les plus renommés de la France, il jouit de la plus haute considération). On y trouve également des informations

sur le but de son voyage (visiter le pays des Arabes), et sur le but de cette lettre (pour le recommander auprès de toutes les personnes qui connaissent le seïd Omar, parmi les chefs de toutes les tribus arabes afin de l'assister dans son voyage). La lettre de seïd Omar rapportée au style direct révèle que Loti est un orientaliste par excellence: il vénère l'islamisme; animé des meilleurs sentiments pour la religion musulmane.

Loti n'hésite pas à présenter cette lettre aux responsables orientaux pour gagner leur confiance et profiter de leur protection dans des régions très hostiles aux voyageurs européens, mais le voyageur n'utilisera cette lettre qu'auprès du cheik de Pétra car, comme l'explique Loti: « Le cheik de Pétra surtout m'a été représenter comme un dangereux guetteur de caravanes, actuellement insoumis à tous les gouvernements réguliers, et sa personne, plus que son pays, m'attire là-bas. Il est d'ailleurs, comme presque tous les chefs de l'Idumée et du Hedjaz, affilié à la secte Senoussite; auprès de lui, seul, sans doute, j'aurais à me servir de la lettre du seïd Omar, qui a tant de grandeur et qui cadre si mal avec ces Bédouins de mon escorte, domestiqués, serviles, première déception de mon voyage. (346)

Tout de suite après la lettre de recommandation, Loti balise (trace) son itinéraire de voyage depuis l'Egypte jusqu'à la Palestine en passant par la Jordanie. Trois itinéraires lui étaient offerts: d'abord, celui dites du « Petit désert » en passant par El-Arich et les bords du Golfe égyptiens. Le deuxième, de Sinaï à Nackel (cf.346). Le troisième, de Sinaï en passant par Akabah et le désert de Pétra.

Loti opte pour le troisième itinéraire malgré qu'il soit le plus allongé de tous et aussi considéré inaccessible et dangereux et que depuis dix ans, personne n'a plus tenté de le suivre (cf.346). Mais il renonce aux deux autres car, d'après lui, ils sont plus faciles et plus courts que le troisième et ils sont favorisés par les « oisifs d'Angleterre et d'Amérique, avec le confort et sous la protection des agences spéciales » (346).

Ce choix d'un itinéraire « difficile » et « dangereux » est une bonne occasion pour l'auteur de montrer son audace et son goût pour l'aventure. Il se présente également comme un voyageur aventurier, hors de commun qui méprise les périls et l'insécurité et prend du risque par goût de curiosité.

Pour mener son voyage dangereux à travers la Jordanie, en bonne condition, le cheik de Pétra Mohammed Jahal confie à son fils, cheik Hassan, la

tâche d'accompagner Loti durant son voyage de Jordanie jusqu'à la Palestine. Ce geste traduit la sincérité du cheik et donne de la confiance au voyageur. Loti nous peint le portrait de son guide dévoué de la façon suivante :

« Il n'a rien de son père, ce cheik Hassan: plus petit, plus mince, extrêmement svelte, la taille prise dans une ceinture de cuir qui serre beaucoup; de vingt à vingt-cinq, très bronzé, un visage et des traits en miniature qu'encadre une légère barbe noire; laid, irrégulier, mais avec une certaine grâce quand même, un certain charme presque féminin; l'air aussi timide et doux que son père est d'aspect terrible; détrousseur pourtant comme ses ancêtres, et assassin à l'occasion. Il a de jolies armes et de jolies amulettes; il porte, comme tous les jeunes de sa tribu, de longues manches tailladées en pointe, qui traînent à terre lorsqu'il marche et qui flottent au vent quand il est en selle. (409-410)

Le fait d'avoir le fils d'un cheik comme accompagnateur agréable et informateur connaissant parfaitement le pays traversé, permet à Loti de transmettre ses impressions personnelles en toute aisance et de les compléter par une documentation incontestable qui inspire la confiance du lecteur. Le guide dans le récit de Loti a un rôle déterminant. Il le tient compagnie; il l'informe sur les régions parcourues; il lui

recommande l'itinéraire à suivre; il le protège des dangers, notamment contre les voleurs de désert, et le prévient contre toute attaque. Il arrive même au jeune cheik de sacrifier son confort pour le grand plaisir du voyageur:

« Le jeune cheik de Pétra, ne trouvant pas ma selle assez luxueuse, m'a fait ce matin donner la sienne » (420)

Loti semble apprécier l'accompagnement de Hassan, fils de Mohammed Jahal, cheik de Pétra, il noue avec lui un pacte d'amitié tacite selon l'usage oriental :

« Alors, je prends Hassan par les épaules, et, suivant l'usage du désert, j'appuie son front contre le mien. Mohammed aussitôt me rend l'embrassement que j'ai donné à son fils- et c'est un pacte d'amitié à jamais scellé entre nous." (410).

Hassan, accompagnant fidèle et bienveillant de Loti surgit dans le récit dès que l'auteur en sent le besoin. Loti nous rapporte un conte que son ami Hassan lui a raconté:

« Le cheik Hassan, qui n'a guère qu'une vingtaine d'années, nous conte qu'il avait épousé en première noces la sœur d'Aït, sa cousine, mais qu'il l'a répudiée parce qu'elle ne lui donnait pas d'enfants; de sa seconde femme, il vient d'avoir une petite fille … » (418-419).

Au-delà de la valeur distrayante et surtout didactique de ce conte, Pierre Loti lui confère une autre dimension, à savoir de juger les usages des orientaux par un Oriental. L'auteur s'abstient ainsi de donner son avis personnel sur le sujet raconté, il en laisse le soin à un témoin local digne de confiance.

Cette même attitude réapparaît dans le récit de Loti en Jordanie encore plus loin dans le récit :

« Les cheiks Hassan, Aït et Brahim, gravement, s'asseyent en cercle avec nous, pour causer et pour fumer avant le sommeil, à la belle lune blanche. Ce sont des aventures de leurs razzias et de leurs pillages qu'ils nous content le plus tranquillement du monde –et que, d'ailleurs, nous écoutons de même, tant les latitudes changent les points de vue humains … (…). Hassan prend ici des allures de prince (…); il conte, à l'auditoire ébloui, que chaque année, après le ramadan, son père Mohammed-Jahal se rend en douze jours, suivi d'une nombreuse caravane, au Caire, où le Khédive ne manque jamais de lui donner deux cents sacs d'orges avec cent livres d'or » (423 et 434).

Ces contes insérés dans le récit, à un moment au style direct, puis à un autre moment au style indirect, dispose l'auteur de juger les propos rapportés et laisse ainsi libre cours à l'imagination du lecteur de formuler un

avis personnel sur les mœurs et les usages des orientaux.

Le pourboire versé par le voyageur au profit des dirigeants locaux remplit la même fonction que la mention de l'itinéraire dans le récit. Loti a été obligé de payer une somme assez importante pour que le caïmacam (le gouverneur) d'Akabah lui permette de visiter la Jordanie :

« Nous avons tous deux une discussion violente, au milieu du cercle des soldats en burnous c'est à notre bourse qu'il en veut tout simplement; s'il nous garde, c'est pour avoir l'occasion de nous fournir par force des sentinelles de nuit et de nous les faire payer très cher Et il représente, en somme, l'autorité d'un grand pays; il pourrait nous faire poursuivre, nous créer des difficultés nouvelles, dans l'inconnu des jours suivants; donc, il faut le ménager je lui propose enfin de payer les sentinelles de nuit tout de même, en y ajoutant un pourboire en plus, s'il nous laisse immédiatement partir, et il accepte le marché » (488).

Cette acceptation traduit la cupidité du gouverneur. Le dernier impose au voyageur l'escorte d'un officier et de deux soldats turcs dont il doit payer la nourriture, les chameaux et les rançons au besoin. Cette clause prouve que le caïmacam se méfie du voyageur et qu'il le

soupçonne d'espionnage à cause de son insistance à visiter un pays interdit où les Turcs viennent de commencer des opérations militaires (cf. 403). Mais on comprend que Pierre loti cherche, par le biais de ces négociations ardente avec les dirigeants du pays, à se moquer de ces dirigeants et de leur manière de gérer le pays et à profiter de la même occasion pour mettre en évidence son propre statut social, à exhiber sa richesse et sa générosité de grand prince. D'ailleurs, le voyageur se plait à mettre en scène sa supériorité de grand seigneur digne du respect à mainte reprise dans le récit. (cf. 408 et 410).

Le désir ardent de témoigner d'un contexte étranger différent du sien incite le voyageur à glisser aussi des digressions dans son récit. Car, « celles-ci ancrent la narration dans le réel par la description de tous les événements du voyage, et concourent à faire de l'auteur l'authentique source de savoir, le garant de la réalité, et par conséquent du récit » (Malenfant, 43).

Ces digressions deviennent une excuse de prendre la parole et d'élaborer un discours centré sur les événements marquants de son voyage (incident de route, relation avec les dirigeants politiques) d'un côté et un discours sur les coutumes et les mœurs de l'autre, d'autre côté.

Décrire l'autre, ses coutumes, sa civilisation, est la raison d'être d'un récit de voyage. Loti se plie à cette exigence dans son récit. Il nous confie le témoignage de son voyage en Jordanie. Il fait de cette façon une démonstration de sa détermination de transmettre les impressions par le biais de l'écriture et notamment par la description. C'est ainsi que Loti s'applique à insérer dans son récit la scène des mœurs jordaniennes comme celle de la danse et le spectacle du chant des bédouins jordaniens:

« Douze d'eux se détachent, viennent se ranger, devant nos tentes, en cercle autour de l'un qui joue de la musette, et commencent de chanter un chœur. Suivant la cadence lente que le joueur de musette leur marque, ils balancent la tête en chantant. L'air est vieux et lugubre, tel sans doute qu'on en entendait au désert quand passa Moïse. Plus triste que le silence, cette musique bédouine qui s'élève, inopinément gémissante, et qui paraît se perdre dans l'air déshabitué de bruit, avide de son comme ces sables d'ici seraient avides de rosée … » (354).

Dans un autre extrait, Loti instruit le lecteur sur les coutumes de salutation chez le Bédouin jordanien :

« Les hommes … échangent d'abord avec nous le salut fraternel : on se touche soi-même par trois fois, à la fois,

à la poitrine, aux lèvres, au sommet de la tête et puis, deux à deux, on s'appuie le front l'un contre l'autre en se serrant la main, avec un simulacre de baiser dans le vide » (385-386).

May (1979) classe « l'intention d'écrire pour satisfaire » sous le titre témoignage. En effet le désir d'instruire incite le voyageur à raconter quelques parties de sa vie, notamment sa relation avec les dirigeants politiques.

Durant son séjour en Jordanie, Loti fait la connaissance des dirigeants politiques et des chefs des tribus influents du pays. En nouant des relations solides avec les hommes importants, l'auteur assure l'authenticité des informations rapportées concernant les évolutions des événements politiques et notamment la révolution des tribus de Kérak contre l'autorité des Turcs en 1894. C'est par l'intermédiaire de brèves détailles que l'auteur affirme l'exclusivité et l'authenticité de ses événements :

« Le caïmacam (…) a sous sa main 300 réguliers turcs pour se faire obéir (…).

- Aller à Pétra ? dit-il, non, on n'y va plus. Depuis un an, l'Egypte a cédé ce territoire à la Turquie et pour passer par là, une autorisation du pacha de La Mecque, qui relève à présent ce désert. (…) les tribus sont révoltées à

présent du côté de Kérak, et le gouvernement vient de diriger sur ce point trois mille réguliers de Damas » (397-398).

Dans l'extrait précédent, tout certifie que l'auteur est la personne la mieux informée du pays et atteste le mérite et les qualités du voyageur. Le voyageur se dévoile au lecteur comme un voyageur exceptionnel. En effet, afin de négocier son passage à travers le pays, Loti établit une relation d'amitié avec la Caïmacam. Ils se rendent visite presque chaque jour. Ces visites répétées seront un prétexte de décrire l'intérieur de la maison de Caïmacam: «Sa maison est en terre battue comme les autres; on m'y fait entrer dans une salle, basse de plafond, qui sent bien son désert : murs irréguliers, grossièrement badigeonnés de chaux ; troncs de palmier pour solives, palmes séchées pour toiture » (397).

Le récit de ces visites amicales et répétées présente le voyageur comme un personnage digne d'une mise en scène autobiographique qui participe de très près à la vie du pays visité et attribue à sa relation de voyage un goût particulier.

Nous avons analysé les précédés et les stratégies permettant au récit de Loti en Jordanie de constituer un univers autobiographique. Et nous avons remarqué que la complexité du récit de voyage demeure dans la

représentation de soi-même par le biais de l'écriture de l'autre. Pour récupérer quelques "bribes de foi" avant son entrée à Jérusalem, le voyageur s'engage dans le désert, suivant ainsi les traces de Moïse et des Hébreux de l'Exode. Le désert devient ainsi pour lui, comme le souligne Claude Martin avec justesse, "un espace de méditation continue" où "Loti n'a cessé d'être renvoyé à lui-même" (1991, 341).

Ainsi le récit de voyage de Loti ressemble beaucoup à un voyage vers soi. C'est cette quête du *moi* du voyageur qui constitue la raison d'être du récit. Le pacte autobiographique, les documents insérés, les personnages, les contes, l'ordre chronologique des événements …etc. attachés à la vie de l'auteur, prennent désormais une dimension symbolique dans le récit. L'ampleur de ces réflexions personnelles fait glisser le texte dans une dimension autobiographique. La narration de sa relation avec les dirigeants politiques du pays et les incidents de la route provoquent des émotions chez le lecteur. Toutes ces manifestations découlent de deux desseins: celui de revendiquer la présence du *moi* dans la narration, et de faire du voyageur un personnage digne d'intérêt, digne de récit et celui de faire vrai et d'assurer l'authenticité du récit.

BIBLIOGRAPHIE

Berchet, J.C. (1983), "Un voyage vers soi", *Poétique*, n° 53, 91-108.

El Bejaoui, M. (1986), *Reconnaissance de l'autre et projet didactique de voyage dans l'Empire de Maroc,* Université Sidi Mohamed Ben Abdellah.

Genette, G. (1972), "Voix", dans *Figure II*, Paris, Editions du Seuil

Lejeune, Philippe (1971)*, L'Autobiographie en France*, Paris, Librairie Armand Colin.

Lejeune, Ph. (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris, Editions du Seuil.

Le Huenen, R. (1987), "Le récit de voyage: l'entrée en littérature". *Etudes Littéraires*, Vol. 20, n° 1, (printemps-été), p. 45- 61

Loti, P. (1991), *Le Désert* in *Pierre Loti, Voyages (1872-1913),* Edition établie et présentée par Claude Martin, Paris, Robert Laffont, 340-442.

Malenfant, B. (1997), *L'Horizon autobiographique du récit de voyage de Flora Tristan, Les Pérégrinations d'une Paria (1838)*, Université de Montréal.

May, G. (1979), *L'Autobiographie*, Paris, PUF.

Ouellet, R., (1993), "Qu'est-ce qu'une relation de voyage?", *La recherche littéraire. Objets et méthodes*, Montréal, XYZ éditeur.

Revue d'Histoire littéraire de la France (1975), "L'autobiographie", n° 6.

Wolfzettel, F. (1986), *Ce désir de vagabondage cosmopolite*. Wege und Entwickhungen des franzosischen Reiseberichts im 19. Jahrhundert, Tübingen, Niemeyer.

Zanone, Damien (1996), *L'autobiographie*, Paris, Ellipses.

دراسة مقارنة لبعض الجوانب اللغوية للغة العربية واللغة الفرنسية

د. محمد صالح القلاي
كلية الآداب بغريان - جامعة الجبل الغربي

يهدف البحث إلى إبراز جوانب معينة في اللغة العربية والتي نرى أنها تفيد المتعلم وأستاذ اللغة الفرنسية على حد سواء و قد تسبب في وقوع متعلمي اللغة الفرنسية من الطلبة الليبيين الذين تعلموا اللغة العربية منذ نعومة أظافرهم باعتبارها اللغة الأم، في أخطاء لغوية تعيق اكتسابهم لها.

ويتناول الجزء الأول النظام الصوتي في اللغة العربية ومقارنته باللغة الفرنسية، وإبرازخصوصياته في كلتا اللغتين.

وفي الجزء الثاني والأخيرسنتوقف عند الاختلاف بين اللغتين على المستوى الكتابي، وسنتطرق إلى جوانب عدة من قواعد الكتابة العربية المرتبطة بالنحومثل التذكير والتأنيث، والضمائر، والعدد والمعدود والأفعال اللازمة والمتعدية واشتقاقاتها والصفات والمعرفة والنكرة وأدوات التأكيد وحروف الجر وغيرها من الاختلافات التي تسبب وقوع متعلم اللغة الفرنسية في أخطاء قد يساعده هذا البحث في تلافيها.

« Etude comparative de quelques aspects des systèmes arabe et français »

Résumé:
Cette recherche vise à montrer des aspects du système linguistique arabe qui induiseraient des erreurs auprès des apprenants libyens du français. Ces derniers ont appris la langue arabe dès leur naissance en tant que langue maternelle.
Cette recherche dont l'objectif est de servir apprenants et enseignants du français, met l'accent sur ces aspects linguistiques qui freineraient leur apprentissage.
La première partie est consacrée aux aspects du système phonologique arabe comparé aux aspects du système phonologique français qui induiseraient des erreurs à prévoir.
La deuxième et la dernière partie est consacrée aux aspects grammaticaux et graphiques des deux systèmes qui induiseraient des erreurs à prévoir.

L'objectif de cette recherche est l'étude de quelques aspects du système linguistique de la langue arabe qui induiseraient des erreurs chez les apprenants de la langue française. Nous présentons les deux systèmes comparés. Nous traitons exclusivement les différences systémiques qui pourraient avoir une incidence sur les formes écrites en langue cible. Le système linguistique arabe semble être la source principale des erreurs d'interférence.

Le système phonologique

Le système consonantique arabe

Nous présentons ci-dessous les consonnes de la langue arabe :

	bilabiales	Labiodentales	interdentales	Alveolaires	prepalatales	palatales	Postpalatales	pharyngales	Laryngales
Occlusives	بB			تt ط t. دd		كK	قQ		‘
Fricatives		فF	ذ d ضđ	سS ز Z	ش Š	h ح j ج g.	خ X	هـH عC	-حH
Affriquées				غˆG					
Nasales	مM			نN					
Latérales				لL					
Vibrantes				رR					
Glides	وW				ي y				

À propos de l'articulation consonantique nous remarquons ce qui suit :

/b/ occlusive sonore est l'équivalent du « b » français. À noter que le système arabe ne comprend pas le " p " vis à vis duquel les apprenants rencontrent souvent des difficultés pour sa réalisation.

|m| occlusive sonore nasale est identique au m français.

" w " glide sonore est le même que le « w » de week, mot anglais.

|f| fricative sourde est identique au f français.

|t| fricative sourde est identique au " th " figurant dans " thing ".

|d_| fricative sonore est identique au " th " de la langue anglaise comme dans " this ".

|t| occlusive sourde est identique au « t » français.

|d| occlusive sonore est identique au « d » français.

|l| continue sonore nasale est identique au « l » français.

|n| occlusive sonore nasale est identique au « n » français.

|gˆ| affriquée sonore est analogue au « dg » du mot anglais gadget.

|r| vibrante sonore est réalisée obligatoirement comme le « r » roulé de l'espagnol et jamais comme le « r » parisien du français standard qui correspond en arabe à un phonème tout à fait distinct, le |gˆ|.

|s| fricative sifflante sourde est analogue au « s » français de (sa) et gardant partout cette prononciation.

|z| sonore correspondante est analogue au « z » français.

|s.| fricative sourde emphatique, c'est |s | emphasé.

|š| fricative sourde, chuintante est analogue au « ch » français de cheval.

|y| glide sonore est analogue au « y » français de payer.

|k| occlusive sourde est analogue au « k » français.

|gˆ| fricative sonore est analogue au « r » parisien du français standard et n'altérant jamais en arabe, avec la prononciation roulée qui correspond au phonème |r |.

|h| fricative sonore est voisine du « h » anglais.

Il est ainsi confirmé que le système phonologique français comprend des consonnes n'existant pas en arabe et vice versa. Il manque au système consonantique arabe les consonnes |v| et |p|. Pour les réaliser, l'arabophone substitue un son approchant faisant partie de son système phonique.

Selon le Professeur Vincent Lucci, université Stendhal de Grenoble, l'un des auteurs de la typologie des erreurs d'orthographe, la langue française est composée de 36 phonèmes, soit 16 voyelles et 20 consonnes. Elle comprend davantage de sonores que l'arabe. Or la langue arabe comprend davantage

de consonnes sourdes que le français (Article Dr Hassanat Mohamed, université de Tours, Synergie no 4, 2007)

Le Professeur Vincent Lucci avait ajouté que le paradoxe de la phonographie française est qu'au trente-six phonèmes, correspondent environ cent trente graphèmes, ce qui rend ainsi la relation phonographique compliquée.

Le système vocalique arabe

Au niveau vocalique la différence systémique est distinctive. Le système vocalique de l'arabe ne compte que six voyelles dont trois brèves |a|, |i|, |u| et les longues correspondantes |a.|, |i.|, |u.|. Jaffré et J. David admettent que :

" […] les langues sémitiques (dont l'arabe) ne comptent que trois voyelles qui peuvent être brèves ou longues. "1

Quant au fonctionnement vocalique, ces voyelles limitées assument un rôle phonétique important. Koughougli précise bien à ce propos que:

" Le petit nombre de voyelles de l'arabe fait que chacune d'entre elles dispose d'un large espace, ce qui permet des réalisations phonétiques variées. "2

Nous remarquons ainsi que la différence entre les deux systèmes a de l'influence sur l'apprentissage :

“ Le système vocalique arabe se distingue davantage du système vocalique français que ne s’en distingue le système consonantique. Cela provoque de véritables difficultés d’apprentissage que les enseignants doivent connaître. ”3

La distinction entre les différentes voyelles n’est pas évidente pour un arabophone.

[i] et [y], [e] et [ø], [⊃] et [œ].

[u] et [y], [o] et [ø], [ɛ] et [œ], [y] et [ɛ].

D’une manière générale, un arabophone est victime de surdité phonologique à l’égard des voyelles françaises. De surcroît, l’apprenant arabophone du français est gêné par les consonnes et les voyelles françaises n’ayant pas de correspondant phonétique dans sa langue. Pour prononcer correctement, l’effort de l’apprenant arabophone consiste à déplacer son système articulatoire de l’arrière vers l’avant. Le système vocalique arabe ne comprend pas les voyelles françaises suivantes :

(a) (a˜) (ɛ) (ɛ˜)

(œ) (⊃) (Ø) (æ˜)

(y) (⊃

Nous récapitulons que la langue arabe possède trois voyelles, /i/, /a/, /u/ qui sont longues selon leur position, alors que le français en comprend seize dont,

“ dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont /i/, /y/, /u/, /o/, /a/

qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon les variantes phonétiques caractéristiques du français standard. Ce sont : E qui peut être [e] ou [ɛ] ; EU qui peut être [Ø] ou [œ] ; O qui peut être [o] ou [ɔ] ; A qui peut être [a] ou [ɑ] ; É qui peut être [ɛ] ou [_æ̃]. "4

2. Le système graphique

Contrairement au français et à l'anglais, l'arabe s'écrit et se lit de droite à gauche en usant un alphabet distinct.

Le mot graphique en arabe n'est que l'image écrite du mot phonique. (Chaque mot doit avoir au moins deux consonnes.). Autrement dit,

" Le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation. "5

En arabe, la correspondance entre phonie et graphie est presque générale. À chaque unité phonique correspond un signe graphique et les exceptions sont rares.

" En arabe, le décalage entre code phonique et code graphique est bien moins important qu'en français. L'élève arabophone est dérouté dans la pratique de l'écriture française par l'absence de correspondance entre graphème et phonème. Tout se passe comme s'il tentait de rétablir cette correspondance. "6

À remarquer, dans le cadre de la relation bijective entre l'oral et l'écrit en arabe, que :

" Le principe de correspondance phonie–graphie veut que l'adjonction de clitiques à un mot ne modifie pas la graphie de base de ce mot. Il y a cependant quelques cas où un mot n'a pas la même graphie s'il est isolé ou si on lui a soudé d'autres éléments.

Ces cas anormaux, tout en compliquant un peu l'écriture, rapprochent la graphie de la prononciation. "7

Le fonctionnement alphabétique (consonnes et voyelles) est particulier dans cette langue sémitique.

" Dans les langues sémitiques (arabe, hébreu), les voyelles ont pour l'essentiel une fonction grammaticale et désambiguisent les séquences de consonnes. Or le paradoxe des écritures sémitiques c'est qu'elles ne notent pas ces voyelles de façon systématique. Les lecteurs adultes procèdent donc en " éliminant progressivement l'incertitude " (Masson 1992)8

J.P. Jaffré et J. David décrivent le processus d'identification sémantique des mots, " dans les langues sémitiques " et précisent que la succession de consonnes renvoie plus volontiers au lexique, tandis que les voyelles remplissent plutôt une fonction grammaticale. Tout sémite qui entend prononcer un

mot, le décompose, par une gymnastique mentale instantanée, en une racine consonantique et en une flexion vocalique. Dans l'écriture, il s'attache à éviter ce qui pourrait créer une confusion entre racine et flexion (Février).

Dans les langues sémitiques, ajoutent-ils, la démarcation est donc déterminée par des unités significatives composites où les racines consonantiques soulignent la prééminence des unités lexicales. Confrontées au même problème, les langues indo-européennes adoptent des solutions différentes dans la mesure où la racine, élargie en radical, forme un bloc compact, relativement stable auquel s'ajoutent des préfixes ou des suffixes, indicateurs de la fonction. (Février, ibid.)

Contrairement aux langues indo-européennes, l'arabe écrit fonctionne exclusivement par des lettres minuscules. (absence de lettres majuscules au début des phrases). Le système graphique arabe est consonantique. Comme cela était mentionné, l'écriture arabe repose essentiellement sur les consonnes. Souvent la signification de chaque mot dépend du contexte. Pour être lue et comprise, l'écriture arabe exige que l'apprenant ait un niveau minimum en grammaire et en lexique. C'est pourquoi l'apprentissage de l'arabe écrit n'est pas réalisable

sans la maîtrise minimale de ses règles orthographiques grammaticales et lexicales.

3. Aspects des erreurs de l'écrit

Nous tenterons de présenter les faits courants susceptibles d'apporter quelques éclaircissements sur certaines difficultés qu'affrontent les arabophones en français écrit. Notre objectif ne consiste pas à établir une analyse détaillée des deux systèmes (l'arabe et le français) mais tend uniquement à prédire les difficultés de l'écrit que rencontrent les sujets apprenant le français.

3.1 Le genre et le nombre

Nous pensons que le sujet écrivant procède par la mise en œuvre d'habitudes écrites issues de sa langue maternelle. Frank Marshand précise à ce propos que :

" L'apprenant arabophone a tendance à ne pas cumuler dans un même mot ou dans un même syntagme les deux marques écrites françaises du féminin et du pluriel. "10

En langue arabe, le féminin s'écrit différemment du masculin dans la majorité des cas. En français " ma " se place avant un mot féminin, " mon " se place devant un mot masculin, à l'exception des mots commençant par des voyelles. L'erreur démontre une généralisation chez l'apprenant qui aurait dû faire attention à l'exception de la règle.

Les genres sont différents en arabe et en français: le soleil, le jardin, l'arbre…, sont féminins en arabe ; « la maison, la nuit, la chose » sont masculins en arabe. En arabe, il y a un seul article défini, commun aux deux genres et aux trois nombres (singulier, duel et pluriel). Exemples :[al kitabou]: le livre, [al kouratou]: la balle, [al kitabaani]: les deux livres, [al kourataani]: les deux balles. Le genre féminin de l'adjectif qualificatif est [atu] pour le singulier et [ā tu] pour le pluriel. Exemples : [al kouratou

sa'guiratu] traduction littérale : la balle petite [al kour ā tou sa'guiratu] traduction littérale : les balles petites.

Le genre de l'adjectif possessif dépend de la personne qui possède l'objet et non pas du genre de l'objet possédé. Il est courant de dire en arabe :

Elle a mis sa pantalon (pour son pantalon).

Le nombre s'obtient par une flexion vocalique interne du substantif masculin et féminin :

[al kita@bu] le livre → [al kutubu] les livres

Le nombre de l'adjectif qualificatif au féminin se marque par la désinence suffixale [atu] au singulier et [a@tu] au pluriel comme c'est le cas pour le genre démontré précédemment.

3.2 Les verbes en arabe et leur fonctionnement, comparés au français

En français, la marque temporelle affecte le verbe. En arabe, s'il est fourni, le temps demeure extérieur à la forme du verbe avec ses modalités. En arabe, la modalité du temps n'est pas grammaticalisée.

La conjugaison française, les différents modes et la concordance des temps sont à découvrir pour l'arabophone voulant apprendre le français.

Dans le groupe verbal, il n'y a pas de désinences muettes. Les auxiliaires " être " et " avoir " et les verbes pronominaux font partie du système arabe sous d'autres formes totalement différentes. Leur aspect significatif figure en arabe. L'aspect réfléchi est réalisé par un changement vocalique au sein du verbe.

3.3. Le substantif, l'adjectif qualificatif et l'adverbe

En arabe, le nom n'est pas stable quant à sa position particulière dans la phrase. La phrase en arabe peut être nominale, sans verbe :

[ataksu jamiil] → le temps ∅ beau.

Elle peut être verbale:

[yalaabu al waladu], traduction intégrale → joue l'enfant.

Ainsi, la phrase nominale commence par le substantif ou ses substituts. La phrase verbale commence par le verbe. La phrase nominale est souvent descriptive. La phrase verbale est souvent plus vive, dynamique que la première. La voyelle finale

indique la fonction du substantif contrairement au français où la place du substantif dans la phrase révèle sa fonction.

L'adjectif qualificatif est placé obligatoirement après le substantif. Une phrase du type " jolie est cette fille " est rare en arabe.

L'adverbe est souvent placé en fin de phrase. Les règles déterminant sa position sont différentes en français et en arabe :

" Je m'occuperai sérieusement de lui " a comme phrase équivalente en arabe : " Je m'occuperai de lui sérieusement ".

3.4. Le fonctionnement des pronoms

Les pronoms personnels compléments d'objet font partie du verbe :

[Akal tuhu], traduction littérale : " j'ai mangé le " pour " je l'ai mangé "

Le pronom relatif est unique et varie selon le genre et le nombre de l'antécédent :

[al baladu allad.i…] : Le pays qui…

[al bintu allati…] : La fille qui…

[atarik allad.i…] : le trajet que j'ai tracé…

[atiflu allad.i yarkusu] : l'enfant qui danse

À noter qu'à travers les deux derniers exemples, il s'avère que le pronom relatif arabe [allad.i] fonctionne pour les pronoms relatifs " qui " et " que "

3.5 Le fonctionnement des prépositions

Le fonctionnement du système prépositionnel est différent dans les deux systèmes. Les verbes transitifs indirects en arabe diffèrent des verbes transitifs indirects en français. :

“ Il écoute le maitre ”, traduction en arabe : Il écoute au maitre.

“ Il obéit à sa mère ”, traduction en arabe : Il obéit sa mère.

Au lieu de construire des phrases courtes et correctes, l’arabophone rédige des phrases longues reliées par [wa] “et, français”, connecteur le plus répandu en langue arabe.

“ La syntaxe de l’arabe se passe au demeurant fort bien de ces accessoires, notamment grâce à l’usage, très spécifique, qu’elle fait de la conjonction de coordination /wa/ qui fonctionne à bien des égards, comme un véritable outil de ponctuation. ”11

Conclusion

Nous avons présenté des aspects linguistiques des systèmes arabe et français qui ont des fonctionnements distincts au niveau phonologique, consonantique, vocalique, grammatical et graphique.

La correspondance phonie-graphie est prédominante en arabe, le cas est différent en français ou il ya des irrégularités notables.

Le système linguistique arabe est consonantique en grande partie alors que les voyelles jouent un rôle notable dans le système linguistique français. Le code grammatical, syntaxique et graphique est distinct dans chaque langue.

Ce fonctionnement linguistique bilingue distinct provoquerait des erreurs à prévoir auprès des apprenants libyens ayant appris l'arabe dès leur naissance.

Il nous semble d'après notre expérience comme enseignant de français à l'université que les apprenants procèdent dans leur apprentissage par le mécanisme cognitif autrement dit les connaissances linguistiques acquises précédemment à savoir l'arabe dans notre cas, c'est pourquoi nous avons mis l'accent sur ces aspects qui nous semblent d'une grande importance ayant une influence notable, à prendre en considération dans la didactique et l'apprentissage du français.

Notes et références :

1. Jaffré J-P. et David J., Genèse de l'écriture, ELA n0 91,juillet-sept. 1993, p. 119,
2. Koughougli D.E., Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui, CNRS, Pocket, 1994, p. 35.
3. Frank Marshand, L'acquisition du langage , De la Grave 1975, p73
4. P. et M. Léon, Introduction à la phonétique corrective. Paris, Hachette. Larousse. Belc, 1980, p. 18.
5 . D.E. Koughougli, op. cit., p. 16.
6. Frank Marshand, op. cit., p. 81.
7. D.E. Koughougli, op. cit., p. 25.
8. Jaffré J-P. et David J., Genèse de l'écriture, ELA n° 91, juillet-septembre 1993, p. 119.
9. Jaffré J.P, David J., op. cit., ELA n° 91, p. 117, 1993.
10. F. Marshand, op. cit., p. 82
11. D.E. Koughougli, op. cit., p. 28.

Bibliographie générale:

Dr. Hasanat Mohamed, Université de Tours, Acquisition d'une langue seconde, les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français, Synergies, Monde arabe n° 4 - 2007 pp. 209-226, recherche dont notre bibliographie a été recueillie.

Alain Kerjean, l`apprentissage par l'expérience, Esf, 2006, 92133 Issy –les- Moulineaux Cedex, 224 pages.

Baetens Beardsmore, H. 1986. Bilingualism: Basic Principles, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Baker, C. 1988. Key issues in Bilingualism and Bilingual Education, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Blanchère, R., 1958, Eléments de l'arabe classique, Paris, Maisonneuve.

Bloomfield, L. 1935. Language. Londres: Allen and Unwin.

Cantineau, J. 1960. Etudes de linguistique arabe, Paris: Klincksieck.

Croft, K. 1980. Reading in English as a second language. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers. Inc.

Diaz, R.M. et Klingler, C. 1991. "Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development", in: Bialystok, E. (Ed.): Language Processing in Bilingual Children, Cambridge: Cambridge University Press.

Dubois, J. 1973. Dictionnaire de linguistique, Paris: Larousse.

Dweik, B. 2000. «Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference», Arabic language and culture in a borderless word, Kuwait University, p. 224-237.

Fesfes, N. 1994. Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire, Université de Toulouse.

Ghellai Mohamed, " Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones", Thèse de Doctorat, nouveau régime, 1997, Université Stendhal, Grenoble, France.

Grosjean, F. 1982. Life with two languages: an introduction to bilingualism, Cambridge MA: Harvard University Press.

Greis, N. 1966. "The Implications of Contrastive Studies For the Teaching of English to Arabic Speakers", in Teaching English to Speakers of Other Languages, Washington: Betty Wallace Robinett (éd).

Hagège, C. 1996. L'enfant aux deux langues, Paris: Odile Jacob.

HAMERS, J.F. et BLANC, M., 1983. Bilingualité et Bilinguisme, 2ème édition, Bruxelles: Pierre Mardaga.

Haugen, E. 1953. The Norwegian language in America, University of Pennsylvania Press.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruco, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2005, 38040, Grenoble cedex, 504 pages.

Kannas, C. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris: Larousse, 1994.

Krashen, S. Principales and practice in Second Language Acquisition, Oxford Pergamon, 1982.

Lado, R. Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

Landercy, A. et Renard, R. Eléments de Phonétique, Bruxelles: Didier, 1977.

Lüdi, G. Etre bilingue, Berne: Peter Lang, 2002.

Narvez, M.Bilinguisme et biculturalisme, l'enseignement des langues vivantes, Actes du séminaire national Partenariat «académies - établissements français à l'étranger», Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2001.

Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner, Quel français enseigner ?, les éditions de l'école polytechnique, janvier 2010, 91128 Palaiseau Cedex, 381 pages.

Ricciardelli, L.A. «Creativity and Bilingualism», Journal of Creative Behavior, n° 26/4, 242-254,1992.

Roman, A. La Grammaire arabe, Paris: PUF, collection « Que sais-je ? », 1990.

Stoll, C.«Le bilinguisme: une approche typologique» , Bulletin APVL, Strasbourg, n° 54, 65- 76, 1997.

Vermes, G. et Boutet, J. France, Pays multilingue, Tome 2, Paris: L'Harmattan, 1987.

Vygotsky, L.S. Pensée et langage, Paris: Messidor/Editions Sociales, 1985.

Weinreich, E. Languages in Contact. New York: Linguistic Society of New York, 1953.

Le Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise, de la traduction à la critique littéraire

Dr. Ali Massoud Tarmal
Département de français
Faculté des lettres de Zawia
Université de Zawia

ملخص:

يعتبر فرنسوا رينه دوشتوبرين من اشهر الكُتاب الفرنسيين خلال القرن التاسع عشر. لقد اضطرته الظروف السياسية إلي ترك فرنسا وقضاء سنوات عديدة في المنفي ببريطانيا. ورغم صعوبة الحياة التي عانى منها الامرين، إلا أنه استفاد كثيراً من تلك الفترة إذ تعمق في دراسة الأدب الإنجليزي وترجم ملحمة "*الفردوس المفقود*" والتي تُعد إحدى أهم روائع الكاتب جون ميلتون. لم يتوقف شتوبرين عند حد ترجمة هذا الكتاب ، بل اضاف إليه جزء آخر يهتم بدراسة الأدب الإنجليزي وتحليل كتابات العديد من شعراء وأدباء هذا البلد.

نتعرض في هذا البحث الى مجهود شتوبرين في ترجمة "الفردوس المفقود" ومدي نجحه في ذلك بالإضافة إلي تأثره بآراء الكتاب الإنجليز في كتاباته اللاحقة. كذلك نحاول معرفة نوعية الافكار الأدبية الجديدة التي وجدها في الأدب الإنجليزي، وطالب بتبنيها من قِبل كُتاب الحركة الرومانسية الفرنسية.

Résumé:

François René, vicomte de Chateaubriand est l'un des grands écrivains français du 19e siècle. Il était obligé de quitter la France et prendre l'Angleterre comme pays d'exil pour de longues années. Malgré les conditions difficiles qui l'entouraient, il a profité de son exil pour étudier profondément une partie importante de la littérature anglaise. Sa traduction du '*Paradis Lost*' de John Milton a fait connaître aux Français l'une de grandes épopées anglaises.

Le fait d'ajouter une autre partie au *Paradis Perdu*, intitulé *Essai sur la littérature anglaise*, ne laisse pas de doute que Chateaubriand avait un rôle primordial dans l'implantation de nouvelles idées anglaises dans la littérature française.

Dans cette étude, nous essayons de dévoiler le rôle de cet homme dans le développement de la littérature française et son influence sur la nouvelle génération romantique française.

Pendant les différentes périodes de l'histoire des relations anglo-françaises les raisons politiques jouent un rôle très important dans les relations littéraires des deux pays; elles retardent les progrès non seulement de la littérature anglaise en France mais aussi ceux de la littérature française en Grande-Bretagne. La période de la fin du XVIIe siècle jusqu'à la première moitié du XIXe siècle est considérée comme une période

d'ouverture sur les autres pays et leur vie de tous ses côtés politiques, sociaux et littéraires.

Pour les Français, comme c'est le cas pour d'autres peuples, le contact avec l'étranger est un pas primordial dans l'élargissement de leur goût, et la mélancolie qu'ils découvrent dans certaines œuvres littéraires d'origine étrangère les rend sensibles et mélancoliques. Si nous prenons l'Angleterre comme exemple nous pouvons dire que l'image que les Français portent de ce pays n'est plus la même que celle d'avant la Révolution.

L'Angleterre, à ce moment là, est considérée pour eux comme le pays le plus civilisé et le plus puissant du monde entier. Les contacts avec les Anglais, à travers le retour des émigrés, les visiteurs anglais de Paris, les troupes de comédiens anglais qui viennent jouer leurs pièces et d'autres, ont un rôle essentiel dans l'influence britannique sur les Français prenant le pays d'outre-Manche comme un des pôles importants de leur curiosité. Ils ont découvert de bonne heure que la littérature est un lien intellectuel très fort liant une nation à une autre sans considérer les frontières et les différents points de vue politiques ou sociaux qui peuvent les séparer.

Les différentes œuvres des poètes britanniques, de la période qui s'étend de la fin du XVIIIe aux trente premières années du XIXe siècle, contiennent une sorte de révolution romantique pleinement justifiée;

faisant usage de nouvelles images dans leurs œuvres telles que les grands spectacles de la nature, l'exotisme, la couleur locale et d'autres aspects romantiques. A l'époque où les Français commencent à inaugurer leur période romantique, cette période est déjà considérée par les Anglais comme un événement qui appartient au passé.

En examinant l'histoire de la littérature britannique en France, il conviendrait de ne pas laisser de côté les grands efforts de certains écrivains qui ont apporté beaucoup à l'histoire de littérature française. Le premier nom qui vient à l'esprit est Chateaubriand.[1]

Ce qui nous intéresse dans cette modeste étude c'est d'examiner de prés l'influence de la littérature anglaise sur la pensée de Chateaubriand, à travers ce qu'il écrit dans son ouvrage intitulé le *Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise.*

Tout d'abord, notons qu'au temps de Chateaubriand la langue anglaise était une énigme pour la majorité de Français qui ne connait la littérature britannique qu'à travers la traduction. Chateaubriand, qui a passé de longues années en Angleterre, était familier avec la langue de ce pays. Dans l'un de ses ouvrages, il indique jusqu'à quel point il maitrise l'anglais: "J'ai revu Londres comme ambassadeur après l'avoir vue comme émigré: je crois savoir l'anglais autant qu'un homme peut savoir une langue étrangère à la sienne."2

Le fait de lire les textes originaux est un privilège qui permet à Chateaubriand de s'approcher de la pensée de certains écrivains et poètes britanniques et à mieux juger les différents événements littéraires. Ossian [3] est l'un des poètes écossais dont il lit les écrits traduits en français avant son exil. Dans les *Mémoires d'Outre-tombe*, il avoue: "Je reconnais que, dans ma première jeunesse, Ossian, Werther, les *Rêveries* du promeneur solitaire, les Etudes de la nature ont pu s'apparenter à mes idées."[4] Ce poète est considéré pour lui comme la plus pure source de la poésie universelle. Il le compare, comme le fait Madame de Staël, à Homère. Son admiration pour Ossian ne le pousse pas seulement à le lire et à lui garder quelque dévotion, mais il traduit et publie certains morceaux de sa poésie dans le *Mercure de France.*

Durant son exil en Angleterre, Chateaubriand trouve l'occasion offerte pour pouvoir lire les poésies ossianiques qui ne sont pas encore traduites en français. Il commence à traduire quelques productions ossianiques de John Smith. Chateaubriand réussit-il dans sa traduction? Il avoue que le grand poète anglais n'est pas si difficile à traduire. Cependant, il note plus tard:

"J'ai fait disparaître les redites et les obscurités du texte anglais, ces chants qui sortent les uns des autres, ces histoires qui se placent comme des

parenthèses dans des histoires... Nous voulons en France des choses qui se conçoivent bien et qui s'énoncent clairement. Notre langue a horreur de ce qui est confus, notre esprit repousse ce qu'il ne comprend pas tout d'abord... Je suis persuadé qu'on peut toujours dégager une pensée des mots qui la voilent, à moins que cette pensée ne soit un lieu commun guindé dans les nuages."[5]

Mais quelle est la cause de cette admiration et cette familiarité avec la poésie ossianique? On peut supposer plusieurs réponses à cette question. Pourtant, l'explication de Lamartine est la plus satisfaisante. Dans les *Nouvelles confidences* il écrit:

"Monsieur de Chateaubriand, gentilhomme, né sur les grèves de l'Océan, bercé au murmure des vents et des flots de sa patrie, jeté ensuite, par le hasard de sa naissance, plus que par ses opinions incertaines, dans les champs errants de l'émigration, puis dans les forêts d'Amérique, puis dans les brouillards de Londres, était l'Ossian français : il en avait dans l'imagination, le vague, les couleurs, l'immensité, les cris, les plaintes, l'infini."[6]

Pour Chateaubriand, Ossian est la plus pure source de la poésie universelle. La tranquillité, le sentiment douloureux et la rêverie sont quelques-unes des caractéristiques de la poésie ossianique qui l'attirent et en font un fidèle admirateur d'Ossian. Il lui doit aussi la forme de ses rêves et la parfaite expression des

émotions les plus profondes de son cœur.[7] De plus, la vaste imagination, la philosophie mélancolique et la fluidité d'expression sont quelques côtés de la poésie ossianique qui séduisent non seulement Chateaubriand, mais d'autres écrivains français dont le sens poétique lui doit beaucoup.

En lisant *Les Natchez*, nous pouvons sentir les souvenirs ossianiques surtout dans la mélancolie.[8] Chateaubriand, n'ayant jamais mis le pied en Ecosse, réussit à faire du paysage de ce pays des descriptions que beaucoup d'autres voyageurs qui ont pénétré jusqu'en Ecosse n'arrivent pas à réaliser. Dans le *Génie du Christianisme* il peint un tableau des Orcades qu'il n'avait jamais vues.[9] Le paysage d'Ossian le fascine, il le goûte et lui emprunte des couleurs, des impressions et des situations. Dans les lignes suivantes voyons comment il peint ce paysage:

Je m'avançais vers la pierre grisâtre...
Du haut d'un mont une onde rugissante
S'élançait...
Le noir torrent, redoublant de vigueur,
Entrait fougueux dans la forêt obscure
De ses sapins...
Se regardant dans un silence affreux,
Des rochers nus s'élevaient, ténébreux,
Leur front aride et leurs cimes sauvages
Voyons glisser et fumer les nuages...
Mais tout s'efface, et, surpris de la nuit,

Couché parmi des bruyères laineuses,
Sur le courant des ondes orageuses
Je vais pencher mon front chargé d'ennuis.[10]

Peut-on dire que l'influence d'Ossian sur Chateaubriand est superficielle? Il est indéniable qu'il y a presque les mêmes images ossianiques dans les œuvres de Chateaubriand mais on peut estimer que ce n'est pas seulement une simple coïncidence d'émotions.

Chateaubriand trouve dans les chants ossianiques la poésie la plus complète de la nature nordique. Son influence est profonde et permanente sur le paysage qu'il peint dans certains de ses ouvrages. Les souvenirs ossianiques sont visibles dans son art et surtout dans les thèmes de la mélancolie exprimés dans les *Natchez*: "Un jour j'étais assis sous un pin: les flots étaient devant moi, je m'entretenais avec les vents de la mer et les tombeaux de mes ancêtres." [11]

L'auteur d'*Ossian en France* voit que:

"Chateaubriand est le premier grand nom de la littérature française que nous trouvions profondément influencé, profondément modifié par Ossian; ce n'est pas encore assez dire: qui ait dû à Ossian la forme de ses rêves et la parfaite expression des émotions les plus profondes de son cœur... Le paysage qui parlait à son cœur avec tant d'éloquence, et le sentiment..., ce vague à l'âme, ce désir de vivre

ailleurs, cette envie de mourir, toute cette mélancolie qu'il a fondue dans la sienne, qu'il a absorbée en lui, et qui à travers son œuvre a revécu dans ses descendants." [12]

Il serait intéressant de mentionner ici que Chateaubriand traduit de longues pages du texte anglais de Smith. Cette traduction occupe une bonne partie de ses *Œuvres* et il lui donne le titre de *Poèmes traduits du gallique en anglais par John Smith*. Voici une traduction d'un chant suivie de l'original:

"Triste et abandonnée est ma demeure, disait la chanson ; aucune voix ne s'y fait entendre, si ce n'est celle de la chouette. Nul barde ne charme la longueur de mes nuits: les ténèbres et la lumière sont égales pour moi. Le soleil ne luit point dans ma caverne: je ne vois point flotter la chevelure dorée du matin, ni couler les flots de pourpre que verse l'astre du jour à son couchant. Mes yeux ne suivent point la lune à travers les pâles nuages; je ne vois point ses rayons trembler à travers les arbres dans les ondes du ruisseau... Ah! Que ne suis-je tombé dans la tempête de Dorla! Ma renommée ne se serait pas évanouie comme le silencieux rayon de l'automne qui court sur les champs jaunis, entre les ombres et les brouillards."[13]

Voici l'original de John Smith:

"Forlorn and dark is my dwelling in the storm of night. No friendly voice is heard, save the cry of owl from the cleft of her rock. No bard is nigh in my lonely

care, to deceive the tedious night. But night and day are the same to me; no beam of the sun travels here in my darkly dwelling. I see not his yellow hair in the east; nor, in the west, the red beam of his parting. I see not the moon, sailing through pale clouds, in her brightness ; nor trembling, through trees, on the blue face of the stream... O that I had fallen in the strife of Dorla, that the tombe had received my Minla! Then had the fame of Duthona passed away, like autumn's silent beam, when it moves under the brown fields between the shadows of mist."[14]

En analysant la traduction par rapport à l'original l'on voit que Chateaubriand utilise 140 mots pour sa traduction. Il supprime "in the storm of night, from the cleft of her rock, is night in my lonely care, but, sailing in her brightness, that the tombe had received my Milina." Cependant il ajoute "disait la chanson, le matin, l'astre du jour, mes yeux ne suivent plus, je ne vois plus" est répété. Notons que Chateaubriand rend la traduction plus heureuse que l'original malgré la tristesse qui la décore. Il utilise la périphrase classique comme il est le cas de "l'astre du jour" pour éviter le mot "soleil". Les sentiments personnels de l'écrivain français ne sont pas suffisants pour qu'il soit complètement fidèle à l'original.

Ce que Chateaubriand aime dans la poésie ossianique c'est son originalité et sa simplicité. Comme c'est le cas d'autres écrivains français, la

mélancolie de cette poésie exprime l'état de l'âme et devient un critère important dans le mouvement romantique français.

Chateaubriand étant "un partisan résolu du merveilleux chrétien" voit que la littérature doit se conformer aux croyances de la société et à son esprit, et cela veut dire que la poésie chrétienne est indispensable à la société chrétienne. C'est le point à partir duquel, très tôt dans sa carrière littéraire, il montre une grande admiration pour John Milton[15] et s'élance à l'étude de ses écrits.

Le fait de consacrer une longue période à l'étudier et lui consacrer même un poème intitulé *Milton et Davenant* ne laisse pas de doute que Chateaubriand n'est pas à l'écart de l'influence miltonienne. Son atmosphère est très claire dans l'œuvre de Chateaubriand, tels que, *Le Génie du Christianisme*, *Les Natchez* et *Les Martyrs*.[16] Ces ouvrages, réalisés longtemps avant la traduction du *Paradis perdu,* représentent une partie importante de l'influence miltonienne sur l'écrivain français. Nous tenons à signaler ici que dans la plupart de ses emprunts à Milton l'auteur de Chateaubriand n'oublie pas de mettre sa propre touche; dans *Les Natchez*, il traite le sujet d'une manière différente. Dans le *Paradis perdu* Milton prête toujours plus d'attention aux événements surnaturels qu'aux sujets terrestres. En revanche, Chateaubriand fait le contraire; il accorde la première

place aux sujets de la vie quotidienne et les éléments célestes ne sont là que pour compléter le décor. Il réussit à humaniser Satan pour analyser les passions humaines en voyant que la révolte satanique et la révolte politique sont de même essence.[17]

Mais qu'est-ce qui pousse Chateaubriand à traduire le *Paradis perdu*? Est-ce l'admiration, qu'il ne cesse d'exprimer, pour ce poète anglais?

On sent en effet dans ce poème, à travers la passion des légères années, la maturité de l'âge et la gravité du malheur; ce qui donne au *Paradis Perdu* un charme extraordinaire de vieillesse et de jeunesse, d'inquiétude et de paix, de tristesse et de joie, de raison et d'amour.[18]

Il nous apparaît en définitive que ces mots ne suffisent pas à nous convaincre en sachant qu'il lui a fallu de longues années pour la réalisation de cette traduction. De plus, si nous acceptons ce qu'il écrit à la première page concernant les efforts faits pour achever cet ouvrage, nous découvrons qu'il y a autre chose qui dépasse l'admiration.

Parmi les œuvres de Milton, Chateaubriand prête une grande attention à l'épopée miltonienne dont le titre original est P*aradis Lost.*[20] Il consacre de longues années à la traduire. Il la publie sous le titre du *Paradis perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise.* Cet ouvrage est le fruit d'une longue étude, commencée dès son exil en Angleterre en 1793, et

publié bien plus tard en 1836. Cette traduction du *Paradis Perdu* était, pour Chateaubriand, l'ouvrage de sa vie. Il avoue que ses racines remontent à sa jeunesse, et dont la source était présente à son esprit pendant plus de quarante ans. C'était un grand défi, mais il luttait avec toutes ses forces pour ne pas répéter les mêmes fautes qu'il avait déjà risquées dans *Le Génie du Christianisme*. Il est vrai que le texte original de cette épopée est difficile, mais Chateaubriand a fait tous ses efforts pour le transposer dans sa propre langue. Dans l'avant-propos de cet ouvrage, Chateaubriand avoue:

> "Ce qu'il m'a fallu de travail pour arriver à ce résultat, pour dérouler une longue phrase d'une manière lucide sans hacher le style... ce qu'il m'a fallu de travail pour tout cela ne peut se dire... J'ai refondu trois fois la traduction sur le manuscrit et le placard..."[21]

Chateaubriand se sert de l'avant-propos pour exprimer les grandes difficultés qu'il avait affronter pour réaliser sa traduction:

«Me serait-il permis d'espérer que si mon essai n'est pas trop malheureux, il pourra amener quelque jour une révolution dans la manière de traduire? Du temps d'Ablancourt les traductions s'appelaient de *belles infidèles*; depuis ce temps-là on a vu beaucoup d'infidèles qui n'étaient pas toujours belles: on en

viendra peut-être à trouver que la fidélité, même quand la beauté lui manque, a son prix.

Il est des génies heureux qui n'ont besoin de consulter personne, qui produisent sans effort avec abondance des choses parfaites; je n'ai rien de cette félicité naturelle, surtout en littérature : je n'arrive à quelque chose qu'avec de longs efforts ; je refais vingt fois la même page, et j'en suis toujours mécontent: mes *manuscrits* et mes *épreuves* sont, par la multitude des corrections et des renvois, de véritables broderies, dont j'ai moi-même beaucoup de peine à retrouver le fil [C'est l'excuse pour les fautes d'impression, si nombreuses dans mes ouvrages. Les compositeurs, fatigués, se trompent malgré eux, par la multitude des changements, des retranchements ou des additions. (N.d.A.)] Je n'ai pas la moindre confiance en moi; peut-être même ai-je trop de facilité à recevoir les avis qu'on veut bien me donner; il dépend presque du premier venu de me faire changer ou supprimer tout un passage: je crois toujours que l'on juge et que l'on voit mieux que moi.

Pour accomplir ma tâche, je me suis environné de toutes les disquisitions des scoliastes; j'ai lu toutes les traductions françaises, italiennes et latines que j'ai pu trouver. Les traductions latines, par la facilité qu'elles ont à rendre *littéralement* les mots et à suivre les inversions, m'ont été très utiles.»[22]

Malgré ses grands efforts, Chateaubriand ne nie pas que sa traduction contient parfois des paragraphes incompréhensibles. Pourtant, cette incompréhension vient de fait que « Milton n'était pas toujours logique: il ne faudra pas croire ma traduction fautive quand les idées manqueront de conséquence et de justesse.»[23]

La traduction qui a pris longtemps était-elle fidèle? L'on dit qu'il n'y a pas de traduction parfaite, mais ce que Chateaubriand a réalisé est, pour dire le moins, satisfaisant. La traduction suivante d'un passage du Chant II en est la preuve :

"Thus roving on
In confus'd march forlorn th'adventurous Bands
With shuddring horror pale, and eyes agast
Viewd first thir lamentable lot, and found
No rest : through many a dark and derearie Vale
They passed, and many a Region dolorous,
O'er many a frozen, many a fierie Alp.
Rocks, Caves, Lakes, Fens, Bogs, Dens and shades of death,
All 'niverse of death, which God created by curse
Created evil, for evil only good.
Where all life dies, death lives and nature breeds,
Perverse, all monstrous, all prodigious things,
Abominable, inutterable, and worse
Than Fables yet have feignd or fear conceiv'd
Gorge and Hydras and Chimerasire."[24]

Chateaubriand traduit les vers précédents de la manière suivante:

"Ainsi errantes dans leur marche confuse et abandonnée, les Bandes aventureuses, pâles et frissonnant d'horreur, les yeux hagards, voient pour la première fois leur lamentable lot, et ne trouvent point de repos: elles traversent maintes régions douloureuses, par-dessus maintes alpes de glace et maintes alpes de feu: rocs, grottes, lacs, mares, gouffres, antres et ombres de mort, univers de mort que Dieu dans sa malédiction créa mauvais, bon pour le mal seulement ; univers où tout vie meurt, où toute mort vit, où la nature perverse engendre des choses monstrueuses, des choses prodigieuses, abominables, inexprimables, pires que ce que la fable inventa ou la frayeur conçut: gorgones et hydres et chimères effroyables."[25]

Avant de conclure cette partie notons qu'au début, la littérature britannique était considérée comme une nouvelle source d'inspiration pour Chateaubriand. Plus tard une autre raison l'attire à l'étudier: il profite de sa connaissance de cette littérature et l'utilise comme moyen pour changer quelques principes de la société française, ou pour justifier ses propres questions. Il réussit à la mettre au service de ses inspirations individuelles. Chateaubriand, qui de jeune royaliste, devient libéral en politique, il trouve en Milton et son épopée un auxiliaire idéal. Il affirme que ''les

révolutions ont rapproché Milton de nous; qu'il est devenu un homme de notre temps.''[26] C'est donc un intérêt politique qui pousse Chateaubriand à prendre la peine, pendant plus de trente ans, de traduire le *Paradis perdu.*

Le titre de la traduction que Chateaubriand à faite du *Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise* indique que cet ouvrage n'est pas limité de la traduction, mais qu'il contient une autre partie critique de la littérature anglaise. Dans cette deuxième partie Chateaubriand souligne son talent d'un critique. Son exil en Angleterre l'a fait sentir la minceur de la poésie française d'avant la Révolution.

Dans l'*Essai sur la littérature anglaise* il résume son jugement littéraire sur le mouvement romantique. Plus de trente-cinq ans après son exil, sa pensée a connu une grande modification ; il est devenu plus contemplatif qu'observateur. Sa profonde connaissance de la littérature anglaise, les expériences tragiques qu'il avait connues pendant son exil sont les éléments les plus importants qui ont joué un rôle essentiel dans cette modification. Ce qu'il écrit d'autres écrivains anglais montre la grande place qu'il leur conserve dans son imagination. Dans son *Essai*, il regrette de les avoir mal jugé auparavant.[27] Il est clair, qu'à travers les comparaisons et les analyses qu'il

rédige dans cet ouvrage que Chateaubriand cherche à améliorer la littérature française.

Parmi les autres noms qui occupent une place primordiale dans cet ouvrage, Shakespeare prend la deuxième place après Milton. Si Chateaubriand lui accorde cette importance c'est parce que ses écrits font naître un théâtre dont les scènes expriment la vie sociale anglaise de tous ses côtés. A Londres, Chateaubriand a vu jouer plusieurs pièces shakespeariennes dans lesquelles les passions humaines sont profondément exprimées.

Selon Chateaubriand, le rôle shakespearien est décisif, non seulement dans le développement du théâtre anglais, mais dans la littérature anglaise en général. Il le considère comme l'un des cinq ou six grands génies du monde.[28] Dans ses *Mémoires d'Outre-tombe* il indique que ''l'Angleterre est tout Shakespeare.''[29] Aussi, le caractère dominant de cet homme se forme de beaucoup de valeurs ''applicables aux diverses conditions de l'homme; il se forme surtout de l'abondance de la vie.''[30]

Dans ce qu'il écrit à propos du théâtre anglais, et comme le font certains de ses contemporains, Chateaubriand critique les règles d'unité et réclame un théâtre qui représente la vie telle qu'elle est, sans être mis dans tel ou tel cadre qui puisse limiter son rôle dans la vie du peuple. Pour défendre son opinion, Chateaubriand se dirige vers la comparaison entre le

théâtre anglais et le théâtre classique français. Ce dernier avec ses unités risque, selon lui, de perdre sa place:

La tragédie classique, avec ses unités et ses décorations immobiles, paraît et doit paraître froide: de la froideur à l'ennui il n'y a qu'un pas. Par-là s'explique, sans l'excuser, l'outré de la scène moderne, l'apparition des gibets et des bourreaux, la présence des assassinats, des viols, des incestes, la fantasmagorie des cimetières, des souterrains et des vieux châteaux.[31]

C'est donc une voie nouvelle que Chateaubriand indique aux nouveaux romantiques français qui la prennent comme drapeau sous lequel ils continuent leur lutte contre beaucoup de règles littéraires appartenant au passé.

Shakespeare, selon l'auteur, est doué de génie comique plutôt que de génie tragique: c'est un poète qui s'élève rarement au tragique.

"Le caractère dominant du fondateur du théâtre anglais se forme de la nationalité, de l'éloquence des observations, des pensées, des maximes tirées de la connaissance du cœur humain et applicable aux diverses conditions de l'homme; il se forme surtout de l'abondance de la vie."[32]

Shakespeare réussit à peindre des différentes classes en même temps comme c'est le cas en réalité; il représente la vie de tous ses côtés. L'admiration que

Chateaubriand porte à Shakespeare est éphémère; l'auteur de l'*Essai*... ne tarde pas à le critiquer en montrant que sa manière n'a besoin d'aucun effort. Les lignes suivantes nous présentent la première réaction de Chateaubriand devant Shakespeare:

"Si pour atteindre la hauteur de l'art tragique il suffit d'entasser des scènes disparates sans suite et sans liaison, de brasser ensemble le burlesque et le pathétique, de placer le porteur d'eau auprès du monarque, la marchande d'herbes auprès de la reine... le festin du riche et la détresse du pauvre ; quiconque aura écrit d'heure en heure son journal aura fait un drame à la manière du poète anglais."[33]

Chateaubriand estime que l'art et tous ses genres ont leur propres règles, ces règles sont parfaitement naturelles. C'est la nature même qui leur a donné naissance. C'est pour cela qu'il trouve Racine plus naturel que Shakespeare. Malgré cela, Chateaubriand reconnaît que la tragédie classique commence à perdre sa place et son importance; selon lui, elle ne tardera pas à sombrer dans l'oubli. Le goût a changé et par conséquent l'acteur qui la joue et le public qui la goûte et juge ne s'y intéressent plus comme auparavant.

"La tragédie classique, avec ses unités et ses décorations immobiles, paraît et doit paraître froide: de la froideur à l'ennui il n'y a qu'un pas. Par là s'explique, sans l'excuser, l'outré de la scène

moderne, le *fac-simile* de tous les crimes, l'apparition des gibets et des bourreaux, la présence des assassinats, des viols, des incestes, la fantasmagorie des cimetières, des souterrains et des vieux châteaux."[34]

D'après ce qui est mentionné dans les lignes précédentes, on ne s'éloigne pas de la réalité en disant que Chateaubriand critique le mélodrame et le théâtre "gothique".

Mais quelle est l'attitude de l'auteur de l'*Essai...* envers le poète anglais? L'on voit, comme il est déjà mentionné, qu'avec le temps les idées de Chateaubriand deviennent plus contemplatives ; il ne cache pas qu'il a jadis mal jugé Shakespeare en certaines portions de la littérature anglaise:

"J'ai mesuré autrefois Shakespeare avec la lunette classique, instrument excellent pour apercevoir les ornements de bon ou de mauvais goût, les détails parfaits ou imparfaits; mais microscope inapplicable à l'observation de l'ensemble, le foyer de la lentille ne portant que sur un point et n'embrassant pas la surface entière. Dante, aujourd'hui l'objet d'une de mes plus hautes admirations, s'offrit à mes yeux dans la même perspective raccourcie."[35]

Grosso modo, l'on peut dire que le théâtre français était dans une situation pitoyable où il était enserré dans les règles de goût et l'imitation des Anciens dont l'influence était encore forte. Cela peut

expliquer pourquoi le théâtre anglais tardait à être imité en France, et aussi pourquoi ce théâtre même a joué un rôle déterminant dans l'évolution du théâtre en France au XIXe siècle.

Comme c'est le cas de presque tous les écrivains romantiques, Lord Byron est un autre nom qui n'est pas loin de l'attention de Chateaubriand. Certains critères de la poésie byronienne, tels que la mélancolie et le pessimisme, sont admirés par la nouvelle génération française.

Avant de voir la place que Chateaubriand conserve pour Byron, il est intéressant de remarquer que ce dernier s'était inspiré de la pensée française surtout de Rousseau, de Voltaire et même de Chateaubriand à qui il adressa une lettre d'admiration à la parution d'*Atala*. Cette inspiration que Byron a répandu de nouveau en France explique la raison pour laquelle il a été plus vite et plus totalement francisé puisque beaucoup de ses idées n'avaient d'autres sources que la source de grands écrivains français. C'est grâce à son génie qu'il a réussi à améliorer ces idées et à les mettre dans un nouveau cadre que les Français se trouvent incapables de résister devant sa séduction. Une autre raison non moins importante est que la génération des années 1820 sur laquelle les angoisses du cœur et de la pensée régnaient, prend la mélancolie comme la Muse de 1825. La jeunesse de cette génération cherchait à

pleurer et trouvait dans les œuvres de Byron tout ce qui répond à sa tristesse.

L'attitude de Chateaubriand envers Byron n'a pas toujours été la même; il a changé d'idée sur l'auteur de *Childe Harold*. Au début, l'on constate que Chateaubriand, qui a passé une période de sa vie en Italie, n'appréciait pas la beauté de Venise; mais après la lecture de l'ouvrage byronien intitulé *Childe Harold* il a changé d'opinion. Dans son admiration pour Byron, Chateaubriand va plus loin en comparant sa vie à celle du poète anglais en mettant l'accent sur les points qui les lient sans oublier même les lieux de leur contemplation; ces lieux étaient parfois les mêmes.

"Les endroits les plus abandonnés, un préau d'orties, un fossé planté de chardons, tout ce qui était négligé des hommes, devenaient pour moi des lieux préférés, et dans ces lieux Byron respirait déjà."[36]

Selon Chateaubriand, Byron est un homme de nature violente dont l'influence est mélancolique; ce qui augmenta sa sauvagerie c'est l'accident qu'il avait subi et qui l'a rendu boiteux. L'esprit varié de Byron cherche le désespoir dans la solitude.

Chateaubriand est fasciné par le lyrisme byronien qui exprime la passion et le malheur et qui tient en général au caractère anglais. Ce qui est intéressant ici, c'est que Chateaubriand, qui aimait se présenter comme défenseur du christianisme, ait pu

admirer Byron malgré l'attitude de ce dernier envers la religion.

Le génie de Byron est mieux accepté en France qu'en Angleterre et les Français comprennent très bien ses sentiments particuliers que contiennent ses œuvres. Chateaubriand indique que le génie byronien est mieux compris des Français. De plus:

> "il aura plus longtemps des autels en France qu'en Angleterre. Comme *Childe Harold* excelle principalement à peindre les sentiments particuliers de l'individu, les Anglais, qui préfèrent les sentiments communs à tous, finiront par méconnaître le poète dont le cri est si profond et si triste."[37]

Durant son long séjour en Angleterre, Chateaubriand ne franchit pas les frontières nordiques pour visiter l'Ecosse et écrire de la littérature de cette partie de la Grande-Bretagne qui est très riche. les ouvrages d'écrivains et poètes écossais contiennent de nouvelles idées, telle que la couleur locale et l'exotisme, qui peuvent participer à l'amélioration de la littérature française. Pourtant, Chateaubriand n'écrit de ce pays que de loin. Dans l'*Essai sur la littérature anglaise*, dès le début de la section qu'il consacre à Walter Scott, Chateaubriand se hâte de le critiquer d'être responsable de la perversion de l'histoire et du roman.

> Il me semble avoir créé un genre faux, il a, selon moi, perverti le roman de l'histoire : le romancier s'est mis à faire des romans historiques, et l'historien des histoires romanesques.[38]

Cependant il ne nie pas que Scott reste l'écrivain méritant un grand respect.

> Mais l'un des grands mérites de Walter Scott à mes yeux, c'est de pouvoir être mis entre les mains de tout le monde: il faut de plus grands efforts de talent pour intéresser, en restant dans l'ordre, que pour plaire en passant toute mesure; il est moins facile de régler le cœur que de le troubler.[39]

Cette réticence devant l'œuvre de Scott distingue Chateaubriand de la génération suivante. Scott ne veut pas pénétrer jusqu'au fond des personnages et leurs sentiments ; il s'attache à l'extérieur. Mais c'est à cause de la nature du roman historique qu'il s'intéresse peu à l'homme. Les éléments importants sur lesquels le roman historique se base sont la couleur locale, la vérité des faits et l'observation des mœurs sociales.

L'histoire et le roman historique doivent beaucoup à Scott qui n'accepte pas que l'histoire reste seulement une explication ou un récit des différents évènements, mais elle peut "faire revivre le passé." C'est sous cet angle que les romans de Scott donnent du goût à l'histoire.

Si Chateaubriand écrit de Scott c'est qui sait que son influence sur la littérature française est énorme; il suffit de dire qu'en 1830 parmi "les 111 romans anglais publiés en traduction en France, il y en 82 de Scott."[40] Cette influence n'était pas seulement sur les romans mais aussi sur la poésie française. Il était poète et ses recueils ont été traduits en 1825. Ses *Chants populaires de la Grèce moderne* avaient une énorme influence sur Victor Hugo qui en a emprunté beaucoup d'images et d'idées pour son ouvrage *Les Orientales*.

Chateaubriand qui sait l'importance que les nouveaux romantiques accordent à Scott, ne montre pas le même enthousiasme pour les écrits de cet Ecossais. Mais pourquoi un tel écrivain, dont la gloire était très grande en France, a-t-il trouvé une grande résistance de la part de Chateaubriand qui l'a critiqué ouvertement? Les uns supposent que ce ne peut être autre chose qu'une sorte de jalousie en sachant que de 1820 à 1830 la génération toute entière était séduite par Scott.

> Modistes et duchesses, depuis le simple peuple jusqu'à l'élite intellectuelle et artistique de la nation, tout subit la fascination et le prestige. Jamais étranger n'avait été populaire à ce point parmi nous ; et même, de 1820 à 1830, aucun nom français ne fut en France plus connu et glorieux.[41]

Bien que cette justification soit en quelques sorte acceptée, néanmoins elle n'est pas convaincante. Nous pouvons supposer que Chateaubriand, étant un héritier de certain libéralisme, n'accepte pas facilement le rejet de tous les critères classiques. On ne nie pas qu'il est novateur et s'oppose à beaucoup de conceptions classique, pourtant, il s'attache plus au moins au Classicisme. Il est curieux de découvrir que Chateaubriand, comme c'est le cas de certains autres écrivains français, qui revendiquent un tel changement de doctrines littéraires, avouent que la beauté de la forme classique reste vivante dans leur esprit.[42]

Dans son *Essai sur la littérature anglaise* Chateaubriand examine d'autres auteurs. Si dans cette étude nous n'en avons examiné qu'Ossian, Milton, Shakespeare, Byron et Scott, c'est parce que ces cinq écrivains anglais avaient été acclamés comme les muses qui ont inspiré les Romantiques français avec de fécondes idées et de nouvelles images.

Chateaubriand est l'une des figures centrales du mouvement romantique français, ses contemporains le considère comme un pontife de ce nouveau mouvement. C'est à travers *Atala*, *Les Natchez* et *Itinéraire de Paris à Jérusalem* qu'il participe au goût pour l'exotisme qui devient un critère essentiel du Romantisme. Les descriptions de la nature et les

analyses des sentiments du «Moi» que contiennent certains de ses ouvrages présentent de nouveaux thèmes romantiques dont la nouvelle génération française en a besoin. C'est grâce à son talent qu'il formule le vague des passions qui devient plus tard un principe romantique. Dans le *Génie du Christianisme*, il écrit:

> « Il reste à parler d'un état de l'âme, qui, ce nous semble, n'a pas encore été bien observé ; c'est celui qui précède le développement des grandes passions [...]. Plus les peuples avancent en civilisation, plus cet état du vague des passions augmente.»[43]

Son influence sur les jeunes écrivains français de la première moitié du XIX^{e} siècle est énorme; c'est grâce à l'enchantement de son art que de nouvelles conceptions littéraires, n'ayant pas d'existence auparavant, deviennent des principes romantiques. Les jeunes romantiques, séduits par sa prose, ne tardent pas à suivre la voie qu'il leur a frayé.

Il a sûrement profité de la littérature anglaise dont l'influence est visible dans ses différents écrits. Néanmoins, il s'en sert pour renforcer ses propres idées littéraires. Pour lui, cette littérature est moins étudiée pour elle-même que pour fournir des exemples afin de justifier des attitudes préétablies telles que les attitudes politiques, religieuses, les questions de bon ou mauvais goût et d'autres attitudes encore.

Il convient de noter ici que la question de l'influence littéraire n'est pas seulement d'un seul côté qui s'intéresse à l'autre, mais il reste difficile d'identifier et de montrer quel côté donne le plus et lequel reçoit le moins. Comme c'est le cas d'un grand nombre d'écrivains et poètes anglais nous trouvons aussi des écrivains français qui occupent une importante place dans la vie littéraire anglaise. J.- J. Rousseau, Molière, Chateaubriand, et Madame de Staël ne sont que de simples exemples de ce que les Français offrent de leur côté aux Anglais.

De plus, c'est à la génération romantique que certains écrivains anglais doivent leur réputation en France. En prenant Milton comme exemple, on remarque que les écrivains français sont attirés par son poème épique d'où ils tirent une grande inspiration s'accordant avec leur lyrisme. S'ils s'intéressent à son *Paradis perdu*; c'est qu'ils y trouvent la source féconde du satanisme qui symbolise la révolte contre tout ce qui peut limiter la liberté.

Pour conclure ce survol, il est à souligner que les écrivains traités dans cette étude ont, d'une manière ou d'une autre, une influence sur la pensée de Chateaubriand. Les différentes dettes qu'il contracte à l'égard de la littérature nordique ne le mettent pas à la deuxième place derrière les écrivains anglais. On constate que la mise en lumière de ces

dettes ne diminue en rien la valeur de ceux qui les ont contractées.[44]

Malgré l'influence de la littérature britannique sur les écrivains préromantiques ou ceux de la nouvelle génération romantique française, ils ne restent pas toujours disciples; ils deviennent maîtres en fondant leur propre voie sans oublier de garder de la reconnaissance aux écrivains britanniques. Au début donc la littérature d'outre-Manche était considérée comme une nouvelle source d'inspiration pour eux. Plus tard on trouve une autre raison qui les attire à l'étudier; Chateaubriand et d'autres écrivains profitent de leur connaissance de cette littérature et l'utilisent comme moyen pour changer certains principes de la société française ou pour justifier leurs propres questions et de la mettre au service de leurs inspirations individuelles.

L'influence de certains écrivains anglais en France était liée à la période romantique. Le succès de quelques-uns d'entre eux, tels que Byron, Scott et Ossian, ne se prolonge plus après le premier tiers du XIXe siècle. Les nouvelles sources littéraires font leur temps et cèdent la place aux autres idées qui les remplacent. Cela explique, plus ou moins, les critiques lancées contre tel ou tel écrivain de la période préromantique ou romantique.

Notes et bibliographie

1- Sa vie privée et ses relations sociales, malgré leur importance, ne prennent pas de place dans cette étude que nous limitons au cadre tout à fait littéraire. Pourtant, les quelques précisions suivantes ont, sans doute, leur importance pour jeter un peu de lumière sur cet homme. François René, vicomte de Chateaubriand (1768-1848) est un grand écrivain français. Conformément à sa tradition familiale, il a été destiné à la carrière de marin. Durant son séjour à Paris il assiste aux bouleversements de la révolution. Le voyage de quelques mois qu'il fait en Amérique nourrit plus tard une partie importante de ses écrits. En 1793 il exile en Angleterre où il passe sept ans. En 1797, il publie Londres son *Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes, considérées dans leurs rapports avec la Révolution française.* Dans cet ouvrage il expose la douleur de sa situation d'exilé. Il retourne en France en 1800. En 1811, il est élu à l'Académie française. Après le désastre de Waterloo, il occupe plusieurs postes politiques, tels qu'ambassadeur, Ministre d'Etat. Il abandonne la vie politique en 1834. La liste de ses écrits contient de nombreux ouvrages dont nous citons ici: *Atala, Le Génie du christianisme, René, Les Martyrs, Mémoires d'outre-tombe et la Vie de Rancé.*

2-Chateaubriand, *Le Paradis perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise*, (Garnier frères Editeurs, Paris, sans date), p. 241

3- Ossian, brade gaélique auquel Macpherson attribue ses *Fragments* de poésie ancienne traduits du gaélique et de l'erse (1760). Il se confond avec Oisin, fils de Finn (ou Fingal). Il a vécu au troisième siècle dans les montagnes de l'Ecosse. L'ossianisme joue un rôle non négligeable dans la constitution du romantisme.

4- Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-Tombe*, 6 vols (Paris: Flammarion, 1948) tome IV, p.132.

5- *Œuvres*, cité par P. Van Tieghem dans *Ossian en France*, tome II, (F.Rieder, 1917), p.188.

6- Lamartine, *Les nouvelles confidences*, (Paris : Hachette, 1900), tome IV, p. 284

7- A. Tedeschi, *Ossian en France* (Milano : Tipografia Sociale, 1911), II, 209.

8- Chateaubriand, *Les Natchez* (Paris: Henri Calburb, 1827), p. 271.

9- Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, (Paris: Flammarion, 1948) III, p. v.

10- Chateaubriand, *Œuvres*, Editions Gallimard, tome III, p.535, *Le soir dans une vallée.*

11- Chateaubriand, *Les Natchez*, Henri Colburn, Paris 1827, p.271

12- *Ossian en France*, tome II, p.209

13- Chateaubriand, *Œuvres III*, cité dans *Ossian en France*, tome II, p.190

14- John Smith, *Duthona*, cité *Ossian en France*, tome II, pp.189-190

15- John MILTON (1608-1674) est un poète anglais. Il s'écarte d'être un clergé et s'élance à la préparation de sa mission poétique. En 1629, il publie son premier ouvrage intitulé *Ode sur la Nativité* suivi d'autres écrits, tels que *l'Allegro et le Penserose, Masques, Les Arcadiens, Comus, Lycidas* et le reste des poésies de sa jeunesse. En 1651 il perdit la vue à la suit du travail opiniâtre que lui coûta sa *défense du peuple anglais*. Aveugle et condamné à une obscure retraite, il s'élance à la composition de ses plus grandes œuvres: *Le Paradis Perdu* (1667) est son œuvre maîtresse et aussi le plus hébraïque des grands poèmes anglais. *Le Paradis regagné(1671)* est considéré comme un complément du *Paradis Perdu*. Parmi la grande masse de ses œuvres on trouve aussi *Samson Agonistes* (1671) et d'autres travaux moins importants.

16- Dans *Le Paradis perdu dans la littérature français* Jean Gillet examine, dans presque quatre-vingts pages, l'influence miltonienne sur Chateaubriand et les traductions que ce dernier a faites de lui. Voir Jean Gillet, *Le Paradis perdu dans la littérature française de Voltaire à Chateaubriand* (Paris: Librairie Klincksieck, 1975), pp. 557-630.

17- *Ibid*, p. 639.

18- *Ibid*, p. 471.

19- *Le Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise*, op.cit. p.471

20- En 1667 John Milton publie, en dix parties, son épopée le *Paradis perdu*. C'est un poème épique en vers non rimés. Le sujet de cette épopée est la vision chrétienne de l'origine de l'Homme, en abordant la tentation d'Adam et Eve par Satan et leur expulsion du jardin d'Eden. Ce qui est important à souligner dans cette épopée c'est qu'au lieu de glorifier Dieu, Milton a glorifié Satan.

21- *Le Paradis Perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise*, première page

22- *Ibid*, p. 2-3.

23- *Ibid, p. 4.*

24-Jean Gillet, *Le Paradis Perdu dans la littérature française*, op.cit. p. 610

25- *Ibid*, p.610

26- *Le Paradis perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise*, op.cit. p. 214.

27- *Le Paradis perdu suivi de l'essai sur la littérature anglaise*, op.cit. p. 442.

28- Jones, Ethel, *Les Voyageurs français en Angleterre de 1815-1830* (Paris : E. de Boccard, 1930), p. 229.

29- Chateaubriand , *Mémoires d'Outre-tombe* (Paris: Flammarion, 1948), II, 192.

30- Jean Gillet, *Le Paradis Perdu dans la littérature française*, op.cit. p. 452.
31- *Ibid*, p. 355.
32- *Ibid*, p.452
33- *Ibid*, p.353
34- *Ibid*, p.355
35- *Ibid*, p.442
36- Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-tombe*, (Garnier frères Editeurs, Paris, 1889), tome II, p.141
37- *Ibid*, p.212
38- Chateaubriand, *Essai sur la littérature anglaise*, op.cit. p.542
39- *Ibid*, p.542
40- Philippe Van Tieghem, *Les influences étrangères sur la littérature française*, PUF, Paris, 1961, p.204
41- Louis Maigron, *Le roman historique à l'époque romantique*, Librairie ancienne Honoré, Paris 1912, p.51
42- Dans l'une de ses lettres Sainte-Beuve écrit: 'Je suis resté, malgré tout, de l'école classique.' Voir: Sainte-Beuve, *Nouvelle Correspondance* (Paris: Stock, 1935), p. 235.
43- Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, op.cit, vol. III, p.154.
44- Tieghem, Philippe Van, *Les Influences étrangères sur la littérature française*, p. 2.

BIBLIOGRAPHIE G ÉNÉRALE

André Maurois, *René ou La vie de Chateaubriand*, Paris, B. Grasset, coll. « Les Cahiers Rouges », 2005

Bertrand Aureau, *Chateaubriand penseur de la Révolution*. Éditions Honoré Champion, 2001.

Chateaubriand, *Œuvres romanesques et voyages*, (Paris: Editions Gallimard, 1969)

Chateaubriand avant *Le Génie du Christianisme*. Actes du colloque ENS Ulm réunis par Béatrice Didier et Emmanuelle Tabet. Éditions Honoré Champion, 2006.

Emmanuelle Tabet, *Chateaubriand et le XVII^{e} siècle. Mémoire et création littéraire*. Éditions Honoré Champion, 2002.

Fabienne Bercegol, *La Poétique de Chateaubriand : le portrait dans les Mémoires d'Outre-Tombe.* Éditions Honoré Champion, 1997.

Geoffroy de La Tour du Pin, *Chateaubriand, lequel ?*, La Table Ronde, 1973

Ghislain de Diesbach, *Chateaubriand*, Paris, Perrin, 1995

Jean-Christophe Cavallin, *Chateaubriand mythographe. Autobiographie et allégorie dans les* Mémoires d'Outre-Tombe*.* Éditions Honoré Champion, 2000.

Jean-Christophe Cavallin, *Chateaubriand cryptique ou Les Confessions mal faites.* Éditions Honoré Champion, 2003.

Marie-Élisabeth Bougeard-Vetö, *Chateaubriand traducteur. De l'exil au Paradis perdu*. Éditions Honoré Champion, 2005

Philippe Antoine, *Les Récits de voyage de Chateaubriand. Contribution à l'étude d'un genre.* Éditions Honoré Champion, 1997.

Philippe Moisan, *Les Natchez de Chateaubriand : l'utopie, l'abîme et le feu. Éditions Honoré Champion, 1999*

Pierre H. Dubé, *Nouvelle bibliographie refondue et augmentée de la critique sur François-René de Chateaubriand (1801-1999)*. Éditions Honoré Champion, 2002.

Tieghem, Paul Van , *Le Mouvement romantique* (Paris: Vuibert,1923)

Tieghem, Paul Van , *La Littérature comparée* (Paris : A. Colin , 1946)

Tieghem, Paul Van, *Histoire littéraire de l'Europe et de l'Amérique de la naissance à nos jours* (Paris: A. Colin, 1946)

Tieghem, Paul Van, *Le Romantisme dans la littérature européenne* (Paris: Editions Albin Michel, 1948)

Tieghem, Philippe Van, *Les Influences étrangères sur la littérature française* (Paris : P. U. F., 1961)

Tieghem, Philippe Van , *Le Romantisme français* (Paris : P. U. F., 1961)

دار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان

VISION ADVERTISING COMPANY

2018

vision

رؤية
للطباعة والدعاية والإعلان

0925031603

e-Mail: sahelalhrarai@gmail.com