

مجلة المختار للعلوم الإنسانية

Al-Mukhtar Journal of Social Sciences

Volume 43

Issue 1

June 2025



ISSN : 3006 - 8649

PUBLISHED BY OMU



Research Article

Open Access



Libyan EFL University Students' Perceptions on Scrabble and Word Ladder Games as Boosters to English Vocabulary Acquisition and Retention: A Follow-Up Study

Nadia Ismail Tuati ^{*1}

^{1*}Corresponding author:

n.tuati@uot.edu.ly

Department of English
University of Tripoli,
Tripoli, Libya

الباحث الأول^{1*}: نادية إسماعيل
التواتي، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة
طرابلس، طرابلس، ليبيا

Received:
01-04-2025

Accepted:
18-04-2025

Publish online:
30-06-2025

Abstract: Following a previous study by Tuati (2024) measuring the effectiveness of Scrabble and Word Ladder Games on reading comprehension and critical thinking, this study surveys student perceptions on their participation in these games as learning tools for vocabulary acquisition and retention before, during, and after gameplay. Findings indicate that most students find the games enjoyable and motivating, with notable long-term retention and more self-confidence in vocabulary use. The findings also report students' readiness to reuse such games for learning EFL. The study highlights the importance of engagement in vocabulary learning and suggest improvements for future implementations of game-based learning in EFL classrooms. Finally, the study affirms that while vocabulary acquisition and retention are evident, sustained vocabulary knowledge requires reinforcement activities beyond gameplay.

Keywords: Student perceptions, Scrabble, Word Ladder Games, EFL (English as a Foreign Language), Vocabulary acquisition

تصورات طلاب الجامعات الليبية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول لعبة سكرابل وألعاب سلم الكلمات كمحفزات لاكتساب المفردات الإنجليزية والاحتفاظ بها: دراسة متابعة

المستخلص: بعد دراسة سابقة أجرتها التواتي (2024) لقياس فعالية ألعاب سكرابل وسلم الكلمات في فهم القراءة والتفكير النقدي، تستكشف هذه الدراسة تصورات الطلاب حول مشاركتهم في هذه الألعاب كأدوات تعليمية لاكتساب المفردات والاحتفاظ بها قبل اللعب وأثناءه وبعده. تشير النتائج إلى أن معظم الطلاب يجدون الألعاب ممتعة ومحفزة، مع الاحتفاظ الملحوظ بها على المدى الطويل وزيادة الثقة بالنفس في استخدام المفردات. تشير النتائج أيضاً إلى استعداد الطلاب لإعادة استخدام مثل هذه الألعاب لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تسلط الدراسة الضوء على أهمية المشاركة في تعلم المفردات وتقترح تحسينات للتطبيقات المستقبلية للتعلم القائم على الألعاب في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أخيراً، تؤكد الدراسة أنه على الرغم من أن اكتساب المفردات والاحتفاظ بها واضح، إلا أن المعرفة المستمرة بالمفردات تتطلب أنشطة تعزيزية تتجاوز اللعب.

الكلمات المفتاحية: تصورات الطلاب، لعبة سكرابل، ألعاب سلم الكلمات، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، اكتساب المفردات



Introduction

Game-based learning (GBL) has been increasingly recognized as an effective method for engaging students in language learning. In a previous study, Tuati (2024) implemented Scrabble and Word Ladder Games as vocabulary acquisition and critical thinking enhancers among Libyan EFL university students, reporting improvements in vocabulary acquisition and retention. Hence, this follow-up study explores student perceptions regarding their engagement with these games. This study asks: *What are the students' perceptions on the Scrabble and Word Ladder Games as boosters to vocabulary acquisition and retention?*

Literature Review

Game-based learning (GBL) has gained traction in recent years as a transformative approach in language education. Researchers argue that employing digital and traditional games within the classroom can mitigate the limitations of conventional rote memorization methods while enhancing affective and cognitive engagement. Li (2021) demonstrates that mobile game-based learning improves EFL students' vocabulary acquisition by offering interactive, learner-centered experiences. This interactivity is crucial for maintaining engagement, a sentiment also echoed by Bahari (2020), who found that collaborative game-based activities lead to higher retention levels compared to traditional approaches.

Furthermore, studies in various educational contexts accentuate the effectiveness of integrating classic games, such as Scrabble and Word Ladder, into instruction. Alshammari and Al-Dubayan (2022) provide evidence from Saudi classrooms that traditional word games boost both motivation and vocabulary skills, suggesting that competitive, familiar formats serve as a catalyst for learning. Along similar lines, Mardiana (2021) compares these games and reported significant vocabulary gains for learners engaged with Scrabble and Word Ladder games, underlining their adaptability in different EFL settings.

The potential of digital platforms to transform language education is supported by Fahrutdinova and Yusupova (2021), who note that gamification tools can dynamically reinforce lexical knowledge. Reinders and Wattana (2020) extend this argument by signifying that digital game-based learning platforms increase affective engagement, which often translates into upgraded language outcomes. This assertion is reinforced by the eye-tracking study of Zhang et al. (2023) that reveals enhanced visual attention to vocabulary items during gameplay, suggesting that well-designed games can direct cognitive focus towards target language features.

In addition to these, meta-analytical reviews by Chang and Liu (2023) and Kuo and Yang (2021) disclose consistent patterns: game-based instruction yields improvements in both immediate recall and long-term retention. Xie and Feng (2023) further bolster these findings with experimental evidence showing that interactive word games positively influence vocabulary acquisition. Complementing these empirical studies, Tsai and Tsai (2021) document the systematic benefits of structured game-based instruction, while Chen and Wang (2022) and Zhang and Wang (2021) underscore the necessity of integrating digital reinforcement tools to maintain retention beyond the initial learning phase.

The review of literature also presents a broader perspective on the benefits and challenges of gamification. Bashir and Sezer (2020) provide a meta-analysis on game-based language learning in higher education, which indicates that while motivation and engagement are typically high, careful game design and scaffolding are essential to prevent cognitive overload. Akbari and Kiany (2021) discuss the balance between benefits and challenges, pointing out that the success of gamification largely depends on contextual factors such as learner background and classroom environment. Liu and Chien (2022) offer additional insight by reviewing pedagogical applications, stressing the need for educators to align game mechanics with language lesson objectives.

Finally, the comprehensive work by Reinders and Schmidt (2023) and Santos (2021) in exploring digital-age language learning strategies specifies that integrating traditional games with modern digital tools can optimize outcomes by addressing both immediate engagement and sustained learning. Tuati (2024) originally identifies the benefits of Scrabble and Word Ladder Games in the Libyan context, a conclusion that resonates throughout this growing body of literature and forms the basis for this follow-up study.

Methodology

A self-developed survey questionnaire was distributed to 50 Libyan EFL university students enrolled in the Reading Comprehension 3 Course at Tripoli University. These students had previously participated in Tuati's (2024) study on Scrabble and Word Ladder Games. The survey comprised six Likert-scale questions assessing student experiences before, during, and after gameplay. Data were analyzed using descriptive statistics.

Data Analysis

Questions	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1. Vocabulary learning was difficult before using Scrabble and Word Ladder Games.	45%	35%	10%	5%	5%
2. I enjoyed playing Scrabble and Word Ladder Games in class.	70%	20%	5%	3%	2%
3. Scrabble and Word Ladder Games helped me remember new words.	60%	25%	10%	3%	2%
4. I felt more confident using new words after playing the games.	50%	30%	10%	5%	5%
5. I would like to use these games again for learning EFL.	65%	20%	5%	5%	5%
6. I remembered vocabulary from the games weeks later.	40%	30%	15%	10%	5%

Results and Discussion

The survey results uncover insight into how Scrabble and Word Ladder Games influence Libyan EFL University students' vocabulary acquisition and retention. They affirm many of the advantages underlined in the literature and offer nuance regarding the challenges and potential for further instructional innovation, represented in multiple layers, including:

A- Initial Vocabulary Learning Difficulties

80% of the respondents initially perceived vocabulary learning as challenging or monotonous prior to engaging with Scrabble and Word Ladder Games. This observation is consistent with Bahari (2020), who argues that traditional vocabulary instruction often falls short in engaging students. Reinders and Wattana (2020) further remark that conventional methods lack the interactivity that many EFL students require to fully internalize new vocabulary. The initial negativity, reflected in the survey, could indicate an overload of rote memorization methods that do not account for the diverse learning styles and affective needs of students, hence calling for adopting game-based learning in EFL classes.

B- Engagement and Enjoyment During Gameplay

The study found that **90%** of students reported enjoying the classroom activities involving Scrabble and Word Ladder Games. Alshammari and Al-Dubayan (2022) similarly document increased motivation when students engaged in familiar, competitive formats. The enthusiasm observed by Tuati (2024) is echoed by these findings and additionally supported by Bashir and Sezer (2020), who maintain that high engagement in game-based contexts often leads to more effective learning outcomes. Akbari and Kiany (2021) emphasize that the emotional component of enjoyment is critical for cognitive processing, implying that the positive affect experienced during Scrabble and Word Ladder Games may facilitate deeper learning.

C- Improvement in Vocabulary Retention

A striking **85%** of students indicated that the Scrabble and Word Ladder Games facilitated them to better remember new words, a result that aligns closely with Li's (2021) findings on the advantages of mobile game-based vocabulary learning. Liu and Chien (2022) exhibit that interactive and repetitive exposure provided by game-based activities not only reinforces word retention, but also fosters self-confidence in using new vocabulary.

D- More Self-Confidence in Vocabulary Use

The survey results point out that after engaging with the Scrabble and Word Ladder Games, **80%** of students felt more self-confident in utilizing the new words. Mardiana (2021) reasons that the risk-taking nature of gameplay encourages students to experiment with language, thereby reinforcing their lexical knowledge.

E- Long-Term Vocabulary Retention

70% of the respondents recalled vocabulary learned through the Scrabble and Word Ladder Games even weeks after the initial learning session. This result supports the

findings of Zhang et al. (2023), who stress that while game-based learning often leads to immediate learning gains, long-term retention requires ongoing reinforcement. Chang and Liu (2023) clarify that digital tools, when combined with traditional games, create a scaffolded learning process that helps bridge the gap between initial exposure and sustained retention. Thus, the findings of this study suggest the integration of supplementary digital review tools, as recommended by Reinders and Schmidt (2023) and Chen and Wang (2022), to enhance long-term vocabulary retention.

F- Willingness to Reuse Game-Based Strategies

Finally, 85% of the surveyed students expressed a desire to use Scrabble and Word Ladder Games again. This inclination to reuse such instructional tools underscores the perceived value of game-based learning in their educational experience. Smith and Taylor (2022) report similar sentiments, indicating that when students find learning enjoyable and effective, they are more likely to engage with that method repeatedly. This is further reinforced by the findings of Tsai and Tsai (2021) and Santos (2021), who confirm that the disposition to continue using game-based learning strategies is a robust indicator of its overall efficacy in language education.

Conclusion and Recommendations

This study underscores the positive affective impact of Scrabble and Word Ladder Games on student motivation and vocabulary confidence. Although students initially struggle with vocabulary acquisition, these game-based methods offer an appealing way to overcome that challenge, and prove to be effective for long-term retention beyond gameplay.

Notably, when synthesizing these findings, several key implications emerge. First, the transition from traditional to game-based methods appears not only to enhance engagement and motivation, but also to directly impact vocabulary retention and student self-confidence. Second, while the short-term benefits of game-based learning are apparent, a blended approach that incorporates digital reinforcement is vital for sustaining long-term retention, a point emphasized by both Reinders and Schmidt (2023) and Zhang and Wang (2021). These insights advocate EFL educators to consider a hybrid instructional model that leverages the strengths of both traditional games and digital tools. Finally, the overall positive reception of the games indicates a shift in student preferences towards more interactive and personalized learning experiences.

In light of the above findings, future research should explore diverse game formats and their differential impacts on various student populations, as well as the potential of adaptive digital platforms to tailor vocabulary learning to individual needs. The current study recommends that EFL teachers integrate digital review tools (e.g., Quizlet) alongside Scrabble and Word Ladder Games, and administer weekly recall tests to measure sustained vocabulary retention. Future research should compare these classic games with other GBL methods in order to further optimize vocabulary acquisition and retention strategies.

References

1. Akbari, R., & Kiany, G. R. (2021). Gamification in the foreign language classroom: Benefits and challenges. *Journal of Language Teaching & Research*, 12(5), 753-764.
2. Alshammari, M., & Al-Dubayan, M. (2022). The effect of using Scrabble on enhancing EFL learners' vocabulary retention and motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 125-133.
3. Bahari, M. (2020). Game-based learning in vocabulary instruction: An analysis of the effects of competitive games on EFL learners' motivation and retention. *International Journal of Language Education*, 8(3), 89-102.
4. Bashir, H., & Sezer, N. (2020). Game-based language learning in higher education: A meta-analysis of its effectiveness on vocabulary and language skills. *International Journal of English Language Teaching*, 18(1), 11-23.
5. Chen, H., & Wang, Y. (2022). Digital game-based learning in English vocabulary acquisition for EFL students: A review of recent studies. *International Journal of Educational Research*, 18(2), 45-56.
6. Chang, Y., & Liu, M. (2023). Digital game-based language learning and its effects on language skills development: A meta-analysis. *Computers & Education*, 167, 104226.
7. Fahrutdinova, A., & Yusupova, Z. (2021). Gamification tools in foreign language vocabulary acquisition: A study of the effectiveness of game-based learning in EFL classrooms. *Language and Linguistics Studies*, 7(4), 144-158.
8. Kuo, C.-L., & Yang, C.-S. (2021). Exploring the effectiveness of game-based vocabulary learning in Taiwan's EFL classrooms. *Educational Technology & Society*, 24(1), 34-49.
9. Li, C. (2021). Mobile game-based learning and its effect on EFL students' vocabulary acquisition: A case study. *Journal of Educational Technology*, 39(2), 155-167.
10. Liu, M., & Chien, C. (2022). The role of gamification in language learning: A review of literature and its pedagogical applications. *Language Learning & Technology*, 26(4), 100-118.
11. Mardiana, R. (2021). Using educational games to teach English vocabulary: A comparative study of Scrabble and Word Ladder Games. *International Journal of Educational Games*, 5(1), 24-35.
12. Reinders, H., & Schmidt, C. (2023). Language learning in the digital age: Insights into game-based learning and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 27(2), 60-76.
13. Reinders, H., & Wattana, S. (2020). Exploring the role of digital game-based learning in language acquisition: The case of EFL students in Thailand. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 58-70.
14. Santos, A. (2021). Game-based learning as a tool for enhancing language skills in EFL. *Journal of Educational Computing Research*, 59(1), 24-40.

15. Smith, J., & Taylor, K. (2022). Comparing the effects of digital and traditional game-based learning on EFL vocabulary development. *Journal of Language Learning Technologies*, 29(1), 37-48.
16. Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2021). Effects of game-based vocabulary learning on EFL students' learning outcomes: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(2), 58-71.
17. Tuati, N. (2024). Impact of Scrabble and Word Ladder Games on Reading Comprehension and Critical Thinking: An Experimental Study in the Libyan EFL Context. *Al-Mukhtar Journal of Social Sciences*, 42(2), 234-243.
18. Xie, Y., & Feng, H. (2023). The impact of word games on vocabulary acquisition: Evidence from an experimental study with Chinese EFL students. *Educational Technology & Society*, 26(3), 112-126.
19. Zhang, H., Zou, Z., & Cheng, Y. (2023). The influence of game-based learning on vocabulary acquisition in EFL classrooms: A study using eye-tracking technology. *Journal of Educational Research and Practice*, 15(2), 234-247.
20. Zhang, H., & Wang, X. (2021). The impact of game-based learning on language acquisition: A study of EFL students in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 200-210

Doi: <https://doi.org/10.54172/r91nm632>

Research Article

Open Access



مدينة درنة في كتابات الفرنسيين والإنجليز (1706-1811م)*

محمد محمود محمد عبيد الله^{1*}، عبد الحميد رمضان أمغون²

الباحث الأول^{1*}: قسم التاريخ، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا
الباحث الثاني²: قسم التاريخ، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى دراسة مدينة درنة في كتابات الفرنسيين والإنجليز (1706-1811م)، وذلك من خلال التعرف على الخصائص الجغرافية والحضارية التي جعلت من درنة مقصداً للرحالة الأوروبيين، وكذلك التعرف على أولى الرحلات الاستكشافية الفرنسية للمدينة، ثم التعرف على أهم ما دونه قائد الأسطول الإنجليزي القبطان إدوارد بلاكيير Edward Blaquiere عن المدينة. وقد خلص البحث إلى عدة نتائج لعل أهمها هو تأكيد سبق الفرنسي في اكتشاف تفاصيل مدينة درنة بالنسبة لأوروبيين من خلال رحلة الفرنسي كلود لومير Claude Le Maire سنة 1706م.

الكلمات المفتاحية: درنة، الرحلات، الفرنسيين، الإنجليز.

^{1*}Corresponding author:

Muhammad Mahmoud Ubaidullah,
bidallamohamed@gmail.com
Department of History, Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya

^{2*}Second Author:

Abdul Hamid Ramadan Amghounen,
Department of History, Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya

Received:

26/04/2025

Accepted:

25/5/2025

Publish online:

30/06/2025

The City of Derna in French and British Writings (1706–1811)

Abstract: This research aims to study the city of Derna in the writings of the French and the English (1706-1811 AD), This is achieved by identifying the geographical and civilizational characteristics that made Derna a destination for European travelers, as well as identifying the first French exploratory voyages to the city, and then identifying the most important of which is without the captain of the English fleet, (Edward Blaquiere) about the city. The research has concluded several results, perhaps the most important of which is the confirmation of the French start in discovering the details of the city of Derna for the Europeans through the journey of the French (Claude Le Maire) in 1706 AD.

Keywords: Derna, Travel, French, English.

* هذا البحث في الأصل هو جزء من دراسة علمية (رسالة ماجستير) للباحث النقيب المحرم عبد الحميد رمضان أمغون والذي قضى في فيضانات درنة في سبتمبر 2023، ما عُرف بإعصار دانيال، ولأن هذه الدراسة لم يكتب لها الله أن تكتمل وترى النور، فقد عقدنا العزم نحن (د. محمد محمود عبيد الله، أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر بجامعة عمر المختار) والمشراف على رسالة المحرم أمغون على الملّة ما أنجزه الباحث من مادة علمية وثقيتها في شكل بحوث علمية ونشرها إكراماً لروحه الطاهرة.



المقدمة:

تُعد المعلومات التي دونها الرحّالة والمستكشفين والعسكريين الأوروبيين في كتاباتهم وتقاريرهم حول مدن ووحدات برقة خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين من أهم المصادر التاريخية التي يمكن الاعتماد عليها في دراسة تاريخ هذه المدن والوحدات، حيث تميز هذان القرنان بزيارة عدد من الرحّالة والقادة العسكريين من جنسيات مختلفة، لأغراض سياسية واقتصادية وعلمية، إذ كان هدف بعض هذه الرحلات التعرف على الموارد الاقتصادية والأوضاع السياسية في البلاد بغية التمهيد للتغلغل والاستعمار السياسي والاقتصادي فيما بعد، إضافة إلى البعثات العلمية والعسكرية للبحث عن الطرق والمسالك التي تؤدي إلى الدواخل الأفريقية، ولأشك أن هؤلاء الرحّالة والمستكشفين قدموا معلومات قيمة حول طبيعة المنطقة السياسية والاقتصادية، بصرف النظر عن الأغراض الحقيقية من وراء تلك الرحلات.

توسعت حركة الرحلات الاستكشافية في القارة الأفريقية مع تنامي النزعة الإمبريالية في أوروبا، حيث أدركت القوى الغربية أهمية الكشوفات الجغرافية في تنفيذ سياستها التوسعية وفعاليتها في تحقيق السيطرة السياسية والاقتصادية¹، بناءً على ذلك تم توجيه الرحّالة الأوروبيين إلى مجاهل أفريقيا تحت مسميات عديدة وبدعم مباشر وغير مباشر من الملكيات الحاكمة في أوروبا²، ومّر أغلب الرحّالة القاصدين وسط أفريقيا وبلاد السودان وصحراء مصر الغربية بأقاليم طرابلس الغرب الثلاث (برقة- طرابلس- فزان) بحكم ارتباطها الجغرافي بتلك المناطق³، فمثّل بذلك القرن الثامن عشر الميلادي البداية الفعلية للرحلات الاستكشافية في طرابلس الغرب، وأقبلت بعثات الرحّالة الأوروبيين على سواحل إقليم برقة وتركزت جهود الرحّالة الأوائل حول مسألة تحديد الهوية الجغرافية⁴، وتقديم المعلومات والتقارير عن المراكز الحضرية ووصف خطوط السير في الإقليم، وجمع المعلومات الطبوغرافية والأثرية، لكي يتسنى للبعثات الاستكشافية الأوروبية دراسة مقومات الإقليم البرقاوي.

لذلك برزت أهمية المراكز الحضرية في برقة لدى الرحّالة الأوروبيين خلال القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر الميلادي، وذلك لاعتبارات عديدة أهمها ترتيب القوى الغربية من حالة الغموض وقلة المعلومات حول المدن والقرى البرقاوية خلال تلك الفترة، الأمر الذي دعا الملكيات والمؤسسات العلمية الأوروبية لدعم البعثات الاستكشافية للعمل على جمع أكبر قدر ممكن من المشاهدات والتقارير التي تدعم مساعي القوى الأوروبية الرامية لتكوين صورة أكثر وضوحاً عن تلك المناطق⁵، فخلال الفترات التي سبقت القرن الثامن عشر الميلادي اقتصرت معرفة الأوروبيين عن مدن برقة الساحلية على ما أورده المصادر الأوروبية الكلاسيكية⁶ وكتابات الرحالة العرب⁷ من معلومات قديمة؛ وقد شكلت تلك المدن خلال الحكم العثماني الأول لإقليم برقة⁸ أهم المراكز الحضرية في الإقليم، حيث مثلت مدينتي بنغازي ودرنة مراكز السلطة العثمانية في برقة من الناحية الإدارية والعسكرية، وتكوّنت فيهما العناصر المدنية في وقت مبكر إذا ما قارناهما ببقية دواخل الإقليم⁹.

وبناءً على ما تقدم فإن هذا البحث سيسلط الضوء على مدينة درنة في كتابات الفرنسيين والإنجليز بين عامي (1706-1811م)، حيث اعتمدنا في كتابة هذا البحث على المنهج التاريخي القائم على جمع المادة من مصادرها الأولية المتمثلة في كتابات الرحالة والعسكريين الإنجليز والفرنسيين الذين عاصروا فترة البحث، وتحليلها ونقدها والمقارنة بين بينها من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة، وذلك من خلال دراسة المحاور الآتية:

أولاً: الخصائص الجغرافية والحضارية التي جعلت من درنة مقصداً للأوروبيين.

ثانياً: الرحلات الاستكشافية الفرنسية لمدينة درنة.

ثالثاً: درنة في كتابات قائد الأسطول الإنجليزي القبطان إدوارد بلاكبير.

رابعاً: مقارنة بين الكتابات الفرنسية والإنجليزية عن درنة.

أولاً: الخصائص الجغرافية والحضارية التي جعلت من درنة مقصداً للأوروبيين:

تميزت مدينة درنة بخصائص وسمات جغرافية وحضارية جعلت منها مقصداً للرحالة الأوروبيين، ولمعرفة تلك السمات الخاصة بالمدينة لابد لنا من تسليط الضوء على جغرافية درنة وتطورها الحضاري لتبيان مدى تميزها الطبوغرافي وارتباطها الجغرافي بمحيطها، ومن ثم تتبع المعالم الحضارية داخل نطاق المدينة العمراني خلال القرن الثامن عشر الميلادي، حيث نشأت مدينة درنة على أنقاض مدينة دارنيس Darnis الرومانية التي تقع جغرافياً على الشريط الساحلي لإقليم برقة¹⁰ فيحدها من الشمال البحر المتوسط، ومن الجنوب سلسلة من تلال الجبل الأخضر¹¹، كما تعد المدينة مركزاً لبرقة الحمراء¹² وسط المناطق الأثرية والاستراتيجية بالإقليم، إذ يقع غرب درنة ولمسافة حوالي 90 كم سلسلة من المدن الأثرية (الأثرون Erythron - أبولونيا Apollonia - قورينا Cyrene - بلاغراي Balagrae)¹³، إضافة إلى ذلك فإن درنة تمثل مدخل لمناطق ذات أهمية استراتيجية تقع شرق المدينة مثل خليج البمبة Platea وهضبة مارماريكا Marmarica¹⁴ أما من حيث الإحداثيات الفلكية فإن درنة تقع على خط طول 32.45 وخط عرض 22.40.¹⁵

بناءً على ما سبق يمكن القول أن مدينة درنة تمتلك أغلب عوامل الاستقطاب الجغرافي بالنسبة للرحالة الأوروبيين، فالمدينة الواقعة وسط إقليم برقة في منخفض موازي لسطح البحر المتوسط تُعد همزة وصل ما بين المواقع الأثرية في الجبل الأخضر غرباً والمنفذ البري على الساحل البرقاوي لمناطق مرماريكا شرقاً، كل هذه السمات الجغرافية جعلت من درنة مدينة جاذبة للرحالة الأوروبيين، ولكي تكتمل خصائص درنة الطبوغرافية والحضارية لابد لنا من معرفة مقومات الجغرافيا الداخلية والمعالم العمرانية الموجودة في المدينة.

تنقسم مدينة درنة عمرانياً إلى أربعة أحياء سكنية وهي (بومنصور - البلاد - الجبيلة - المغار)¹⁶، ويشق المدينة إلى قسمين (شرقي وغربي) وإد كبير يُعرف باسم (وادي درنة) يمتد بطول حوالي 82 كيلو متر تقريباً يبدأ من مشارف (القيقب) جنوب غرب درنة وينتهي في ساحل المدينة¹⁷، إضافة إلى ذلك فإن درنة تمتلك منفذ

بحري يقع في الناحية الشرقية من نهاية وادي درنة، ويُعد ميناء المدينة البحري هذا من الموانئ البرقاوية القديمة التي تنشط منذ العهد البطلمي¹⁸، أما بنية درنة الجيولوجية فإنها تختلف نسبياً عن بقية مناطق برقة خاصة من ناحية جودة الموارد المائية، حيث تُعد المدينة من المناطق المشبعة بالمياه الجوفية¹⁹ فتغذي منابعها المائية أغلب أحيائها السكنية، فعين (البلاد) تغطي الشق الغربي من وادي درنة ومنطقة وسط المدينة عبر شبكة توزيع مائي تسمى محلياً باسم (الساقية)، أما عين (بومنصور) التي تتبع من شلال وادي درنة فإنها تغطي الشق الشرقي وحي بومنصور²⁰. ومما يستحق الذكر أن وفرة المياه في درنة كانت عاملاً مهماً في تطور الزراعة بالمدينة، وهذا ما جعلها تتميز نسبياً في إقليم برقة من حيث الخصائص المدنية وتكوين الهوية الثقافية، كل هذه المقومات الجغرافية والطبوغرافية جعلت من درنة إحدى أهم الحواضر البرقاوية التي يتقاطر عليها الرحالة الأوروبيين منذ بداية القرن الثامن عشر الميلادي.

ثانياً: الرحلات الاستكشافية الفرنسية لمدينة درنة:

عُرفت الفترة الممتدة ما بين عامي (1705-1734م) بريادة الفرنسيين في البعثات الاستكشافية الأوروبية لإقليم برقة، ويمكننا القول إن كتابات الرحالة الفرنسيين تلك تشكل أولى الإشارات الأوروبية²¹ عن الأوضاع العامة في المدن البرقاوية عموماً ومدينة درنة على وجه الخصوص، وهذا ما تؤكدته دراسة الباحث الإيطالي ساندر لورنزاتي Sandro Lorenzatti التي أشار فيها إلى السبق الفرنسي في اكتشاف تفاصيل مدينة درنة منذ عام 1706م²²، وبتتبعنا للمصادر والكتابات الفرنسية الأولية المتخصصة في تاريخ البعثات الاستكشافية يتبين لنا أن رحلة كلود لومير Claude Le Maire خلال الفترة الممتدة ما بين عامي (1705-1706م) كانت بالفعل أولى الرحلات الأوروبية التي كشفت عن مجاهل الإقليم البرقاوي، حيث حظي لومير بتلك الفرصة بسبب عدة عوامل أهمها درايته بالثقافة العربية خلال عمله الدبلوماسي منذ عام 1683م في (القاهرة وتونس وحلب)، وعندما عمل قنصلاً لفرنسا في طرابلس خلال فترتين الأولى ما بين عامي (1686-1692م)، والثانية ما بين عامي (1703-1708م) كَوّن سلسلة من العلاقات المحلية وتقرب من رجال السلطة في طرابلس الغرب²³، وهذا ما أظهرته لنا وثائق أرشيف مرسيليا Archives de Marseille التي عرضها لوران شارل فيرو Laurent Charles Feraud في الحوليات الطرابلسية Annales Tripolitaines، حيث إن المتتبع لمراسلات لومير يتضح له أنه شخصية اجتماعية بامتياز ذا علاقات محلية واسعة²⁴، ويتبين لنا ذلك من خلال أدائه الدبلوماسي في طرابلس طيلة إحدى عشر سنة، فلومير من الشخصيات الدبلوماسية التي أرست المصالح الفرنسية في طرابلس وبرقة خاصة من حيث النشاط التجاري والبعثات التنصيرية، ناهيك عن عمله الرائد في مجال الكشوفات الجغرافية.

وقبل أن نستطرد في تفاصيل رحلة لومير الكشفية إلى مدينة درنة نتبادر إلى الذهن بعض التساؤلات، أهمها: كيف ارتحل لومير بكل حرية في المدن البرقاوية؟ وهل تلقى دعماً من حكومة ولاية طرابلس؟، ومن هي الشخصية التي قدمت له تسهيلات للقيام بتلك الرحلة؟، وللإجابة عن كل هذه التساؤلات لابد من

تتبع الفترة الممتدة فيما بين عامي (1702-1709م) وهي الفترة التي برزت فيها شخصية (خليل بك الأرناؤوطي) في سياسة فرنسا الخارجية، فبعد تولي (محمد الإمام داي) حكم ولاية طرابلس الغرب في عام 1702م، دعمت فرنسا خليل بك ليكون بمثابة الرجل الثاني في طرابلس²⁵ بل إن الأمر تعدى ذلك بوصوله لحكم الولاية خلال الفترة الممتدة بين عامي (1706-1709م) ويبدو أن هذا الدعم الفرنسي للأرناؤوطي كان مقابل تقديم التسهيلات لقنصلها بطرابلس لومير الذي أعلن خلال تلك الفترة عن تكليفه من الكونت ألكسندر لشراء جياد²⁶ من دينة درنة لتزويد اسطبلات إقليم ليموزين الفرنسي بفصائل الخيول البرقية الأصلية²⁷، ومما يؤكد هذه الفرضية أن لومير نفسه أثنى في كتاباته التي عرضها هنري أومونت²⁸ على دور الأرناؤوطي بك في رحلته وذكر في أكثر من مناسبة أن من مصلحة فرنسا أن يكون الأرناؤوطي والياً على طرابلس الغرب²⁹.

وإذا ما استقصينا في رحلة لومير نجد أنه قد تحصل بالفعل على رسائل توصية من طرابلس إلى درنة تفيد بتسهيل رحلته³⁰، وبالفعل عند وصوله إلى المدينة في الخامس من مايو 1706م تم تكليف إحدى الشخصيات المحلية ويدعى (علي) بمرافقته والتعاون معه طوال فترة إقامته في درنة التي بلغت عشرة أيام، إضافة إلى ذلك تم توفير غرفة له في الحامية العثمانية بالمدينة³¹، وأمام كل هذه الظروف المواتية للعمل أورد لومير معلومات بالغة الأهمية، حيث ذكر أن المكون الاجتماعي في درنة ينقسم ما بين قبائل بدوية³² غير مستقرة بسبب انشغالهم في تربية المواشي وأعمال الرعي خارج المدينة، وما بين بعض الأسر الأندلسية المستوطنة³³ حديثاً وتعمل غالبيتها في الزراعة والمعمار بالمدينة، كما وصف لومير القبائل في درنة بأنها ليست طيبة للنفوذ العثماني ووصف علاقتها بالحكومة بالسيئة، وفسر ذلك بسبب عدم التزامهم بدفع الضرائب المفروضة عليهم قسراً من السلطة العثمانية، كما أضاف أن تلك القبائل وعلى الرغم من أنها لا تملك التسليح المناسب والذي يقتصر عادة على السيوف والحراب والسكاكين إلا أنهم كانوا في نزاع شبه دائم خلال تلك الفترة مع جند الحامية العثمانية بالمدينة المسلحون بالبنادق وقطع المدفعية³⁴، ومن الممكن أن تكون تلك المعاملة السيئة والتعسفية سبباً في تفضيل أغلب أبناء القبائل البدوية العيش بحرية في ضواحي درنة خارج إطار السلطة العثمانية.

إضافة إلى ذلك وصف لومير الأوضاع الاقتصادية في المدينة بأنها تقليدية، حيث ذكر أن السكان في درنة يجسدون مفهوم المجتمع الزراعي المعتمد على الفلاحة والرعي لتوفير المنتجات الغذائية للاستهلاك المحلي، إذ قسم لومير هذا المجتمع ما بين أسر أندلسية تقدس زراعة الأرض وتوفر بطبيعة الحال المنتجات الزراعية، وما بين القبائل البدوية التي توفر منتجات اللحوم من الأبقار والضأن والماعز والإبل بالإضافة إلى منتجات الجلود والصوف والألبان ومشتقاتها من السمن والزبدة، وتلك المنتجات عادة ما تغطي الاستهلاك المحلي في المدينة بسبب وفرة إنتاجها ويصدر الفائض منه خارج درنة وإقليم برقة إلى مصر كسلع للتبادل أو للبيع، وبالحديث عن النشاط التجاري في المدينة أورد لومير أن التجارة في درنة تركز على المنتجات المصرية والأفريقية التي تجلب عن طريق القوافل البرية، والمنتجات الأوروبية التي تستورد عبر ميناء درنة البحري الذي وصفه لومير بأنه منفذ

بحري جيد محجوز طبيعياً عن أمواج البحر³⁵، ويتضح لنا في ضوء ما سبق أنه على الرغم من محدودية الوضع الاقتصادي في إقليم برقة خلال تلك الفترة وتصنيف لومير لمدينة درنة بأنها تنتمي للاقتصاديات التقليدية المعتمدة على الطلب المحلي، إلا إنه يمكننا القول إن درنة قد شهدت نشاطاً ملحوظاً عبر تصدير الفائض من منتجاتها الحيوانية إلى مصر، وفي المقابل رواج الواردات المصرية والأفريقية والأوربية في المدينة.

أما عن الحياة الثقافية في المدينة فقد لاحظ لومير تباين الممارسات الثقافية بين السكان، وفسر ذلك بالتنوع الاجتماعي الذي تعيشه درنة، ما بين ثقافة تنتمي للقبائل العربية ذات الحياة البدائية القاسية، وما بين ثقافة فئة عرقية عاشت حياة المدنية في السابق بشبه الجزيرة الأيبيرية، حيث تتبع لومير حياة القبائل البدوية الحادة التي تحاكي النظم التقليدية العربية المعتمدة على وصاية شيخ القبيلة على أفرادها، وعدم الإذعان لأي قوى خارجية وهذا ما يفسر عصيان أغلب القبائل البرقاوية للعثمانيين، كما أورد لومير أنه على الرغم من بساطة الحياة الثقافية للبدو إلا أنهم يملكون مجموعة من القيم والمعايير السلوكية المتأصلة في الإسلام، وملتزمون بالمظاهر الإسلامية وتقاليدها وممارساتها الدينية³⁶، ومن جانب آخر أفاد أن الأسر الأندلسية أضفت على درنة سمة المدنية من خلال بعث الهوية الموريسكية في المدينة، وقد برز ذلك في تصميم البيوت والحدائق والنوافير التي تحاكي الثقافة الأندلسية في درنة خلال تلك الفترة، حيث ذكر لومير أنهم أدخلوا على المدينة مهارات جديدة في الزراعة والمعمار، وأعجب بتصميم البيوت المحاطة بعرائش العنب وشجيرات الموز، كما ذكر أن الأطفال في درنة يرتدون ثياب تقليدية تشبه الأزياء اليونانية (الهيماتيون³⁷)³⁸؛ ومن خلال ما أشار إليه لومير عن الحياة الثقافية في مدينة درنة يلاحظ بالفعل أثر التعددية الإثنية على السمات الثقافية في المدينة والذي شمل أيضاً الوضع الصحي، حيث أورد لومير أنه خلال زيارته لدرنة كان هناك انتشار نسبي للطاعون بين الأهالي، غير أنه أشار إلى دخول برقة إلى مرحلة انحسار الوباء خلال تلك الفترة، كما تطرق لأساليب أهالي درنة للوقاية من الطاعون باستخدام أعشاب مثل: (الشونيز Nigella، وهليج كابلي Terminalia Chebula، والسيفيل Seville)، ومن خلال تلك الأسماء يبدو أنها نباتات دخيلة على إقليم برقة وزرعت حديثاً في المدينة وعلى الأغلب فإن مصدرها الأراضي الأيبيرية، ويضيف لومير أن الأهالي يقومون بطحن هذه النباتات ويدهنون بها مناطق الجسم المكشوفة من الملابس³⁹؛ ومن الواضح أن الأهالي في مدينة درنة اهتموا بالتداوي بالأعشاب من خلال صناعة مركبات مشتقة من النباتات التي يزرعونها، وعلى الرغم من تفرس البرقاويين في مجال الطب التقليدي، إلا أن أهالي درنة اكتسبوا كفاءة وقائية إضافية لدرء الأوبئة.

بعد استعراضنا لرحلة لومير لدرنة التي واكبت واقع الأوضاع العامة في المدينة، وجب علينا الإشارة إلى أن مجمل رحلة لومير في ولاية طرابلس الغرب والتي امتدت فيما بين عامي (1705-1706) قد شملت محطات عديدة استهلكت ببعض مدن إقليم طرابلس: (لبدة⁴⁰ ومصراتة وزليتن) ومنها إلى إقليم برقة بداية من سرت

فبنغازي، ومنها إلى مدينة درنة⁴¹ التي انتقل منها ليجوب دواخل الجبل الأخضر: (قورينا ورأس الهلال وأبولونيا والقبّة والأبرق⁴²).

واستئنافاً لتجربة الريادة الفرنسية في الرحلات الكشفية لإقليم برقة خلال القرن الثامن عشر الميلادي، سنستعرض كتابات بعثة فرنسية لمدينة درنة خلال الفترة الممتدة ما بين عامي (1733-1734م) وهي رحلة جرانجيه، المكونة من شخصيات دبلوماسية وعلمية، ولكن قبل أن نستطرد في وقائع البعثة الفرنسية وكتابات جرانجيه عن مدينة درنة لابد لنا من التعريف بأعضاء البعثة الثلاث وتوضيح الظروف والملابسات السياسية المحيطة بتلك الرحلة.

نستهل تعريفنا بأعضاء هذه البعثة بالشخصية الأبرز التي أوردت في كتاباتها معلومات عن مدينة درنة، وهو الجراح وعالم الطبيعة كلود جرانجيه Claude Granger، وعلى الرغم من أن تاريخ ميلاده ليس معلوماً لكنه ولد في إقليم بورغندي شرقي وسط فرنسا، ونشأ وترعرع في مدينة ديجون التي درس بها الطب وتخصص في الجراحة، وفي نهاية العقد الأول من القرن الثامن عشر الميلادي انتقل للعمل في إقليم بروفنس جنوب شرقي فرنسا وهناك اكتسب سمعة طيبة كجراح وطبيب ماهر خاصة خلال فترة تفشي الطاعون في مدينة مارسيليا عام 1720م⁴³ وخلال عام 1721م التقى جرانجيه بأسقف الكنيسة الكاثوليكية في تونس الأب الإسباني فرانسيسكو غوميز⁴⁴ الذي كان يبحث عن طبيب لمستشفى الرقيق المسيحي في تونس، وبالفعل في عام 1723م وافق جرانجيه على شغل هذه الوظيفة واستقر بتونس طيلة خمس سنوات خلال الفترة الممتدة ما بين عامي (1723-1728م)⁴⁵، وهناك تعرف عن كثب على صناع القرار الفرنسي في ولايات شمال أفريقيا العثمانية، وهذا ما ينقلنا للتعريف بالشخصيات التالية من أعضاء البعثة الفرنسية التي نحن بصدد تتبع رحلتها، حيث قابل في تونس بيبير جان بينيون Pierre-Jean Pignon المستشار السياسي السابق لملك فرنسا لويس الخامس عشر والقنصل الفرنسي في تونس خلال تلك الفترة (1724-1729م) وتعرف عليه⁴⁶، إضافة لذلك التقى جرانجيه بالمستكشف الجغرافي الشاب تشارلز ماري دي لا كوندامين⁴⁷ الذي أصبح أحد رواد علم الفلك فيما بعد⁴⁸

بعد أن عرّفنا بأعضاء البعثة الفرنسية الاستكشافية، يجدر بنا التعرف على الملابسات السياسية التي كانت دافعا وراء هذه الرحلة؛ فبعد أن أنهى جرانجيه عمله في تونس عاد إلى باريس في عام 1728م ليعمل مشرفاً على الحديقة الملكية للنباتات الطبية⁴⁹، وفيما بعد عمل أستاذاً بقسم التاريخ بالأكاديمية الملكية للعلوم⁵⁰، وفي العام نفسه الذي عاد فيه جرانجيه لفرنسا شهدت موانئها (مارسيليا وتولون) تحركات عسكرية واسعة بعثت من خلالها المملكة الفرنسية بأساطيلها البحرية إلى مدينة طرابلس كردّ فعل جراء أعمال القرصنة المتكررة على سفنها التجارية في البحر المتوسط، وانتهت تلك الأحداث⁵¹ بعقد معاهدة سلام بين باريس وطرابلس في 9 يونيو 1729م⁵² شملت تسعة وثلاثين بنداً⁵³ تصب غالبيتها في صالح الفرنسيين، وعلى إثر ذلك استغل الكونت موريباس جان فريديريك فيليبو Jean-Frederic Phelypeaux وزير الشؤون البحرية بنود هذه المعاهدة وكلف

بينون الذي صار قنصلاً لفرنسا بمصر لتكوين بعثة استكشافية برئاسته تجوب مدن وقرى إقليمي برقة وطرابلس⁵⁴، وبالفعل خلال عام 1732م رشح جرانجيه ودي لاكوندامين وتقرر إرسالهما إلى طرابلس في السنة التالية، وفي الثاني من أغسطس 1733م كانت البعثة الفرنسية قد وصلت إلى مدينة طرابلس بحراً والتقوا بالوالي أحمد باشا القرماني وأبلغوه أن رحلتهم هذه بناءً على تكليف من ملك فرنسا لويس الخامس عشر، وفي معرض حديثهم مع باشا طرابلس حددوا أهداف رحلتهم بأنها علمية غرضها تجميع عينات نباتية لمؤسسات البحوث الفرنسية المتخصصة في العلوم الطبيعية، إضافة إلى ذلك ذكروا أن البعثة تهدف إلى توريد فصائل من الخيول البرقية لفرنسا، ووفقاً لذلك تحصلوا على الموافقة من أحمد باشا ومنحهم رسائل توصية لابنه محمد باي في مدينة درنة، ولكن في حقيقة الأمر كانت هناك أهداف غير معلنة لتلك الرحلة تتمثل في عدة جوانب أولها تكملة الملاحظات التي أوردها لومير، ومن ثم تجميع بعض النماذج الأثرية للأكاديمية الملكية للنقوش والفنون الجميلة⁵⁵، بالإضافة إلى تدوين وجمع المعلومات عن الموارد والمقومات الطبيعية لمدن الإيالة⁵⁶.

تلك كانت الخلفيات السياسية والمكامن العلمية للبعثة الفرنسية، والأن يتعين علينا طرح كتابات جرانجيه عن مدينة درنة، فبعد أن وصلت البعثة الفرنسية إلى مدينة بنغازي في السابع عشر من أغسطس سنة 1733م، أقاموا بمعية السيد بوتيون Pouktion القنصل الفرنسي بالمدينة حتى السادس والعشرون من نفس الشهر، وبعد ذلك اتجهوا إلى درنة بحراً ولكن بسبب سوء الأحوال الجوية رست سفينتهم على شواطئ (رأس التين) شرقي درنة بحوالي 60 كم بعد ستة أيام من إبحارهم، وهناك تفرقت البعثة الكشفية إلى مجموعتين، حيث واصل بينون ودي لاكوندامين رحلتهم إلى مدينة الإسكندرية، وتوجه جرانجيه بمفرده إلى مدينة درنة متخفي بزي عربي، وفي تمام العاشرة صباحاً وصل إلى المدينة بتاريخ الرابع من سبتمبر 1733م، ومن سوء حظه وجدها تعيش في وضع سياسي مضطرب بسبب انتشار الفوضى والعصيان منذ أربعة أيام قبل وصوله، حيث أعلنت قبيلة العبيدات خلال تلك الفترة تمرداً على سلطة باي برقة محمد القرماني، وكان زعيم هذا التمرد شخصية محلية تدعى (الزير العبيدي) الذي يقود حوالي ثلاثة آلاف مقاتل من بطون قبيلته، وبعد أن وصل إلى دار البلدية وسط المدينة أعطى جرانجيه لمحمد باي وفي حضور ديوان المدينة وشيوخها رسائل التوصية التي بعثها أبيه أحمد باشا القرماني، والتي تفيد بتقديم كافة التسهيلات للموفد الفرنسي رفيع المستوى في جمع بعض العينات النباتية وتوريد جياذ درنة الأصلية إلى فرنسا، وتبعاً لذلك أكرموا وفادته بالمدينة وتقرر توفير شحنة الأحصنة المحلية المطلوبة في أسرع وقت ممكن، وتعهد الباي بتقديم الرعاية اللازمة له وتسهيل كافة متطلباته داخل نطاق المدينة الجغرافي⁵⁷

وبالعودة إلى الوضع السياسي في درنة خلال زيارة جرانجيه لها نجده قد أوضح لنا سبب حالة العصيان التي تعيشها المدينة، حيث علل ذلك بحادثة مقتل مأمور الضبطية بدرنة الذي بُعث لقبيلة العبيدات بسبب مماطلتهم في دفع الضرائب المتأخرة عليهم، وبعد أيام حضر شيخ هذه القبيلة إلى دار البلدية ليحل المشكلة فقام

الكبخيا وكيل الباى بقتله، فثار العبيدات على حكم محمد القرماني وهرب الكبخيا إلى أحد المساجد في وسط المدينة ليحتمي منهم وبسبب قدسية المساجد لديهم بطبيعة الحال ذهبوا إلى دار البلدية وحاصروها بألفين مقاتل بقيادة الزير الذي طلب القصاص بقطع رأس الكبخيا ودفع الدية التي حددها بألفين قطعة من الذهب، ولكن مع رفض محمد باي مطالبه بدأت سلسلة من النزاعات المسلحة بينهم استمرت عشرة أيام، وفي فجر اليوم العاشر من الصراع هرب الكبخيا بحراً عبر سفينة رست على سواحل درنة قادمة من طرابلس وغادرت الميناء في العاشر من سبتمبر 1733م، وعقب تلك الأحداث عزل الوالي أحمد باشا القرماني ابنه محمد باي برقة وعين ابنه الثاني محمود باي بدلاً عنه، وعلى الرغم من ذلك ظلت مدينة درنة تعيش حالة من العصيان حتى شهر أكتوبر من العام نفسه، وهي الفترة التي استقر فيها الباى الجديد في درنه ووطد حكمه بها⁵⁸.

أما عن الأوضاع الاقتصادية في درنة فقد ذكر جرانجيه أن المدينة تعيش في حالة رخاء اقتصادي، بسبب استغلال سكانها للمقومات الطبيعية وتسخيرها لتعزيز النشاط الزراعي والصناعي بالمدينة، حيث أشار بأن الأهالي يزرعون أنواعاً عديدة من الفواكه خصوصاً العنب الذي يزرع بكميات كبيرة في بساتين المدينة ويتم استغلال انتاجه الوفير في صناعة النبيذ، إضافة إلى ذلك فقد ذكر توفر أنواع مختلفة من التمر والتين الذي يغطي الطلب المحلي لدرنة وضواحيها⁵⁹، كما ذكر جرانجيه أن الأهالي ينتجون محاصيل زراعية لم تكن معروفة حتى في فرنسا مثل الذرة البيضاء، ولاحظ أن مزارعي درنة لديهم حلول مبتكرة في عملية تسريع نمو بعض المحاصيل الزراعية مثل التمر والتين، وفي المجال الحرفي لاحظ جرانجيه أن السكان في درنة يعتمدون على الطواحين المائية والهوائية في طحن الحبوب من القمح والشعير وبعض البقوليات، هذا بالإضافة إلى عملهم في الصناعات المعتمدة على المشغولات اليدوية مثل الحلي والأدوات المصنوعة من الحديد والرصاص ونسج الصوف وحياسة الملابس وصبغها باللون الأحمر باستخدام نبات الفوة الصبغية، علاوة على ذلك وجد رواجاً في صناعة الشمع والسمن الحيواني.

كل هذا النشاط الزراعي والصناعي في مدينة درنة أدى بطبيعة الحال إلى نمو الحركة التجارية المحلية والخارجية وارتفاع معدلات الاستيراد والتصدير بالمدينة، وبالنظر إلى تعداد سكان درنة من خلال إحصاء جرانجيه عام 1733م نجده قد حدد عددهم بنحو ألفي نسمة، وذكر أن غالبيتهم يعملون في التجارة بالجملة والتجزئة إما عن طريق عمليات تبادل البضائع (المقايضة) أو البيع النقدي، وهذا يدل على نشاط الحركة التجارية بالمدينة، كما أشار إلى اتساع نشاط حركة التصدير، حيث أورد جرانجيه أن درنة كانت تصدر عبر مينائها منتجات صناعية عديدة مثل الصوف والشمع والسمن سنوياً إلى إسطنبول، بالإضافة إلى الرقيق الذي كان يصدر إلى أوروبا، وأكد على انتظام النشاط الملاحي بين ميناء درنة وموانئ جزيرة كريت، كما كانت الأغنام والجلود تصدر إلى مصر، وفي المقابل كانت المدينة تستورد بعض المواد المعدنية (الحديد والرصاص) من قوافل الحجيج المغربية التي تمر عبر المدينة شبه سنوياً، وفي ضوء ذلك وصلت إيرادات السلطة القرمانية

التي تجبئها من مدينة درنة إلى خمسة آلاف وسبعمائة ليلة سنوياً، هذا بالإضافة إلى ما يُجمع من القبائل والتي تُقدر بحوالي ثلاثة عشر ألف قرشاً، ولكن ليس بصفة دورية بسبب عدم التزام القبائل بدفع الضرائب السنوية، كما رد جرانجيه مصادر دخل أخرى للمدينة يستفيد منها الباقي تكمن في عمليات القرصنة البحرية، حيث كان محمد القرماني يستأجر بحارة فرنسيين مقيمين في درنة ليقودوا بسفنهم عمليات القرصنة ومنهم جيرارد Gerard وروم Rhum، ويحدثنا جرانجيه عن هجوم بحري صادفه أثناء إقامته في درنة قام به قباطنة من ليفورنو كرد فعل جراء أعمال القرصنة على سفنهم، حيث هاجمت سفن ليفورنو ميناء مدينة درنة وقتلوا اثنين من السكان وأخذوا أربعة من الرقيق كانوا بالميناء، وطالبوا الباقي بدفع مائتي قرش كتعويض، ولكي يؤمن محمد باي هذا المبلغ فرض على الأجانب المقيمين بالمدينة جمع تلك القيمة لهم⁶⁰.

وإذا ما تتبعنا كتابات جرانجيه عن الأوضاع الصحية بدرنة نجد أنه لم يذكر أي أضرار صحية أو بيئية في المدينة، على الرغم من أنه أثناء إقامته بها أصيب بمرض حساسية العين Eye Infections وعانى منه على مدى سبعة أيام⁶¹، ولكن يجدر القول أن هذا النوع من الأمراض ينجم بسبب عدوى فيروسية ماء ملوث أو ميكروبات في الهواء، وعلى ما يبدو أن هذا المرض لم يكن منتشراً بين السكان وأنه موسمي وليس واسع الانتشار، عليه يمكننا أن نستقي من ملاحظات جرانجيه أن الأوضاع الصحية في درنة أثناء مكوثه بها كانت جيدة.

ومن خلال البحث والاستقصاء في كتابات المبعوث الفرنسي جرانجيه نجد أنه اتبع استراتيجية مماثلة لرحلة (لومير) في اتخاذ مدينة درنة كنقطة انطلاق وعودة ليجوب دواخل الجبل الأخضر، حيث استعان بأحد الشخصيات المحلية ليرشده إلى مناطق (الأثرون، رأس الهلال، أبولونيا، قورينا)، وعاد منها إلى درنة ليرسل سجلات الملاحظات الأثرية التي دونها عن تلك المناطق، كذلك بعث شحنة الخيول المطلوبة وصناديق العينات النباتية التي توجد بها مجموعة من بذور بعض النباتات وجذور البصل الأخضر والفؤة الصبغية التي أخذها من بساتين درنة، وفي مجمل رحلة جرانجيه التي استغرقت ما يقرب أحد عشر شهراً شملت محطات عديدة من إقليم برقة ولم تقتصر فيها كتاباته عن مدينة درنة التي أقام بها مرتين، بل زار مدينة بنغازي وخليج سرت، ومناطق من إقليم طرابلس مثل (مصراته، مسلاته، لبدة، بن وليد). وتجدر الإشارة إلى أن جرانجيه كان أول من استخدم مصطلح (ليبيا) كمدلول جغرافي⁶² يعبر عن أقاليم إيالة طرابلس الغرب الثلاث (برقة- طرابلس- فزان)، وفي ختام حديثنا عن كتابات جرانجيه لابد لنا أن نشير بأن الرحالة الفرنسي كان من رواد المستكشفين الأوروبيين الذين ارتحلوا في عدة بلدان عربية تضمنت مصر وتونس وبلاد الشام وأخيراً العراق التي مات بها في التاسع والعشرين من يوليو عام 1737م إثر ضربة شمس أصابته في صحراء البصرة التي دفن بها⁶³.

بعد دراستنا لرحلة جرانجيه تأكد لنا ريادة الفرنسيين الكشفية لمدن إيالة طرابلس وإقليم برقة بصفة عامة ومدينة درنة بصفة خاصة خلال القرن الثامن عشر الميلادي، ومن الملاحظ استغلال الفرنسيين لبنود

المعاهدات السياسية المبرمة بين باريس وطرابلس في إيفاد بعثات الرحالة، واهتمام صناع القرار في فرنسا بالكشف على المناطق المجهولة في الجانب الآخر من البحر المتوسط، لذلك تمثل كتابات جرانجيه معلومات استخباراتية في غاية الأهمية لفرنسا، فبالنظر إلى ما أورده جرانجيه عن الأوضاع العامة في مدينة درنة، نجد أنه قد ركز على الجانب السياسي والاقتصادي للمدينة واستعرض تفاصيل النزاعات الداخلية والخارجية التي واكبها خلال فترة إقامته، وبحث في الوسائل الاقتصادية المختلفة للنشاطات الزراعية والصناعية والتجارية، كما عمل على إبراز مشكلة القرصنة البحرية في درنة وما رافقها من أزمات أثرت على المدينة، هذا بالإضافة إلى أن جرانجيه رصد وجود بعض الجاليات الأوروبية في درنة، وقدم أول تعداد سكاني للمدينة وطرح إشارات مقتضبة عن الحالة الصحية في درنة ولم يرصد أية أمراض وبائية.

ثالثاً: درنة في كتابات قائد الأسطول الإنجليزي القبطان إدوارد بلاكيير:

إن تلك الكتابات والإشارات التي زودتنا بها مدونات الرحالة الفرنسيين قد رسمت لنا جزءاً من الصورة العامة في مدينة درنة خلال القرن الثامن عشر الميلادي، وبالتالي فإننا سنحاول استكمال بقية هذه الصورة من خلال تتبع مدونات أوروبية أخرى؛ فمنذ النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي اشتد التنافس الأنجلو- فرنسي في مجالات عدة كان من ضمنها حقل الكشف الجغرافية، حيث لاحظ الإنجليز النشاط المحموم الذي يبذله المستكشفين الفرنسيين في هذا الجانب⁶⁴، وعلى إثر ذلك اهتمت لندن بكسب مناطق نفوذ في أفريقيا بوجه عام واكتشاف مدن ومراكز إيالة طرابلس الغرب على وجه الخصوص، ولكي نفهم حجم الاهتمام الكشفي الإنجليزي سنُعرِّج على جانب من جهود المملكة البريطانية في بعث رحالتها إلى إقليم برقة خلال تلك الفترة، حيث استهلّت إنجلترا نشاطها برحلة جيمس بروس James Bruce فيما بين عامي (1766-1767) والذي زار بعض المواقع الأثرية بالإقليم في كل من توكرة وطمليثة بالإضافة إلى مدينتي بنغازي واجدابيا⁶⁵، وبعد تصاعد الاهتمام الكشفي الإنجليزي أنشئت عام 1788م جمعية لندن الجغرافية⁶⁶ London Geographical Society، والتي بعثت الرحالة الساكسوني فريدريك هورنمان Frederick Horneman الذي زار في أواخر سبتمبر من عام 1798م واحات الجنوب البرقي (أوجلة وجالو)⁶⁷، أما درنة فقد سلطت الأحداث البحرية التي جرت على سواحلها⁶⁸ الضوء على دراسة القدرات العسكرية القرمانيّة، وعلى هذا الأساس عيّنت البحرية الملكية البريطانية British Royal Navy القبطان إدوارد بلاكيير Edward Blaquiere قائداً للأسطول الإنجليزي في البحر المتوسط خلال تلك الفترة الممتدة ما بين عامي (1810-1811م)، وأتاح هذا النصب له فرصة التواصل مع مدينة درنة، وأورد في ملاحظاته معلومات بالغة الأهمية عن الأوضاع العامة بالمدينة، ولن قبل الخوض في كتابات بلاكيير يتعين علينا التعريف بهويته.

ولد بلاكيير بمدينة دبلن عام 1779م لعائلة إيرلندية نبيلة، فوالده هو جيمس بلاكيير (1726-1803م) المقدم في فوج التتین الثالث عشر Th¹³ Dragoon Regiment بالقوات المسلحة الملكية البريطانية، وعلى خطى والده

دخل بلاكيير للبحرية الملكية، وفي الأول من أغسطس 1798م شارك في معركة (أبو قير البحرية)⁶⁹، وخلال سبتمبر من العام نفسه خدم تحت قيادة الأدميرال هوراشيو لورد نيلسون Horatio Lord Nelson⁷⁰ كضابط على السفينة الحربية (HMS Vanguard) حتى شهر سبتمبر 1800م، كما انخرط بلاكيير في حصار مالطا وأبلى شجاعة وتفاني خلال عمله حتى تمت ترقيته إلى رتبة ملازم ثان بتاريخ 20 يوليو 1801م، وساهم بلاكيير في معركة (الطرف الأغر)⁷¹ البحرية وتمت ترقيته إلى رتبة ملازم أول بتاريخ 21 أكتوبر 1805م وفي العام نفسه انتقل للعمل في القاعدة البريطانية بجزيرة صقلية، حتى عينته البحرية الملكية خلال عام 1810م قبطاناً على الأسطول البريطاني في البحر الأبيض المتوسط وبقي في هذا المنصب حتى أواخر عام 1811م، ومن هنا دون بلاكيير في كتاباته بيانات عن الأوضاع العامة في مدن إيالة طرابلس الغرب ومنها درنة في خمس رسائل مؤرخة بعام 1811م⁷².

كتب بلاكيير عن الأوضاع السياسية والعسكرية في درنة، حيث أفاد أن المدينة تمثل إحدى أهم مراكز برقة الإدارية، وذلك لوجود مقر الحكومة القرمانيّة بها، وذكر أنه عادة ما تكون المدينة محل إقامة أحد أبناء يوسف باشا القرماني، كما أورد أن دفاعات درنة العسكرية تتكون من خمس قطع مدفعية، ولكن تحصينات المدينة متهاكلة وأجزاء من أسوار الحامية العسكرية محطمة، وتتألف من مائتين إلى ثلاثمائة جندي تقريباً، كما عرض بلاكيير في كتاباته أن فرنسا كانت أولى القوى الأوروبية التي أدركت أهمية درنة العسكرية، وذلك عبر الكونت هونريه جوزيف أنطوان جاننوم Honore Joseph Antoine Ganteaume نائب الأدميرال الفرنسي، الذي كان يخطط للنزول بسريّه البحري إلى المدينة لاستغلالها في تمويل الحملة الفرنسية على مصر من خلال توريد المواد الضرورية وبالأخص الغذائية منها، وتأمين الخدمات البريدية، وذكر بلاكيير أنه لولا فشل الكونت جاننوم في تلك المهمة لكان إقليم برقة الآن مستعمرة فرنسية⁷³، أما عن السياسة الداخلية للحكم القرماني فذكر بلاكيير أن شيوخ القبائل الذين تحت السيادة القرمانيّة يتمتعون بسلطات إدارية غير محدودة وفي المقابل هم مسؤولون عن فرض وجمع الضرائب على العامة من الناس، ودرنة كمدينة ساحلية كان بها ضابط للبحرية وقائد للحامية العسكرية، بالإضافة إلى الديوان الذي كان يضم بعض الشخصيات المحلية المقربة من السلطة القرمانيّة، وأغلبية من الشخصيات ذات الطابع المدني أو السياسي، علاوة على المفتي المسؤول عن الجوانب الدينية والقضائية⁷⁴.

وإذا ما استعرضنا كتابات بلاكيير عن الأوضاع الاقتصادية في درنة نجده يشير إلى أن المدينة تمتلك المقومات الأساسية في إنتاج السلع الاستهلاكية والصناعات الخفيفة، واستغرب أن إنجلترا لم تؤسس منشأة تجارية لكي تستغل تلك الإمكانيات، فالنشاط الزراعي في المدينة كان نشطاً خصوصاً في إنتاج الليمون الذي ذكر أن سعره أقل بنسبة 50% من أسواق صقلية، وذكر أن وفرة المنتجات الزراعية تلك أدت إلى رواج المنتجات المقطرة (الخلّ والنبيذ)، كما أشار إلى أن سواحل المدينة تمتلك ثروة سمكية ذات جودة عالية مماثلة

للبلدان الأوروبية المطلة على البحر المتوسط، وأن خصوبة الأراضي الزراعية في درنة ومحيطها ساعد في وفرة الثروة الحيوانية، حيث توفر المدينة أنواع جيدة من الماشية (الضأن والماعز) تصدرها سنوياً إلى الإسكندرية وسردينيا ومالطا، فضلاً عن نشاط تربية وبيع الخيول والبغال، فتجار درنة يبيعون مائتان وخمسون منها سنوياً لبلدان أوروبا المتوسطية، وذلك بسبب جودة نسلها وقلة ثمنها، فخيول درنة أرخص بـ 50% من الخيول المعروضة في إسبيلات أوروبا، وذكر أيضاً أن أصحاب الحرف في درنة ينتجون سلع جلدية من الماعز وملابس صوفية ملونة، حيث يتم استغلال واردات موسم جَرّ الصوف السنوي بضواحي المدينة للاستفادة منها في تلك الصناعات، أما تلويها فيتم باستخدام أصباغ طبيعية يستخرجونها من نبات الفوة الصبغية المنتشر بدرنة، هذا بالإضافة إلى رواج صناعة السمن الحيواني، وكانت الحركة التجارية في المدينة نمطية كغيرها من مراكز الإيالة، فدرنة تعد محطة تجارية تمر عليها شبه سنوياً قوافل الحجيج القادمة من البلدان المغاربية، التي توفر للمدينة المنتجات المعدنية المصنعة من الذهب والفضة والنحاس مثل الحلي والأدوات، وفي المقابل يوفر تجار درنة منتجاتهم المحلية وبضائع السودان الأوسط مثل الرقيق والعاج وريش النعام، ولا تعتمد المدينة على التبادل التجاري الموسمي الذي توفره الطرق البرية فقط، بل إن السفن الإيطالية والإنجليزية المتجهة للبحر الأحمر تمر عبر مينائها بشكل منتظم محملة بالمنتجات الأوروبية مثل بعض الأنواع من الأقمشة الناعمة والأغطية الصوفية، بالإضافة إلى السكر والبن والعقاقير الطبية⁷⁵، وقدر بلاكير القيمة التجارية لمدينتي (بنغازي ودرنة) خلال عام 1811م بحوالي اثنان وعشرون ألف دولار إسباني، وأوصى بأن إنجلترا لا بد أن تستثمر جهودها السياسية والاقتصادية في دعم التمثيل الدبلوماسي وزيادة حجم التبادل التجاري مع مدن برقة الساحلية لتتنافس النفوذ الفرنسي في تلك المناطق، عبر الترويج لمنتجاتها واتخاذ وسائل أخرى لنشر المدينة بها⁷⁶.

لم يدون بلاكير الكثير عن الحياة الاجتماعية والثقافية والصحية في درنة، واكتفى بعرض تقديرات عن التعداد السكاني للمدينة خلال عام 1811م حيث قدرهم بحوالي ستة آلاف نسمة، ولم يتطرق للبيئة الاجتماعية في درنة، لكنه أسهب في الحديث عن تأثير العقيدة الإسلامية في الجانب الثقافي، فذكر أن الدين الإسلامي لدى أهالي برقة بصفة عامة يساهم بشكل أساسي في بلورة ثقافتهم، إضافة إلى ذلك تناول الجاليات العربية والأوروبية المقيمة في درنة وجنسياتهم، فأورد أن المدينة تحوي على بعض المهاجرين من تونس والمغرب الذين استقروا بدرنة، وأضاف بلاكير أن من بين الجاليات الأوروبية المستقرة في المدينة بعض العائلات المالطية والفرنسية، وأورد أيضاً بعض المعلومات عن الأوضاع الصحية في درنة، حيث ذكر أن المدينة تكاد تخلو من الأوبئة كالطاعون والجذري، ولكن في المقابل تنتشر فيها بعض الأمراض الموسمية⁷⁷.

وفي ختام دراستنا لمجمل كتابات بلاكير لاحظنا تأثير مهمته العسكرية في تدوينه للأوضاع العامة، حيث ركز على تسليح المدينة وتحصيناتها العسكرية، كما أوصى بأهمية استغلال موقع المدينة الاستراتيجي عسكرياً،

فقد أعطى في أكثر من مناسبة توصيات بضرورة إنشاء قاعدة بحرية في درنة لحماية مصالح إنجلترا شرقي المتوسط، وخلال تناوله للأوضاع الاقتصادية في المدينة اهتم بعرض السلع التي تستهلكها البحرية الملكية، إضافةً إلى ذلك فإن مراسلات بلاكيير قد تخللتها توصيات للندن بضرورة تعزيز نفوذها السياسي والاقتصادي في مدن الإيالة الساحلية للحد من الهيمنة الفرنسية بالمنطقة، كما أكد بلاكيير على وجوب تكثيف عمليات التنقيب الأثري وتعزيز معرفة الرحالة الإنجليز بدواخل الإيالة ليتسنى لهم الكشف على العمق الأفريقي؛ ومن المهم التنويه إلى أن ملاحظات بلاكيير قد شملت مدن ومناطق عديدة في أقاليم (برقة- فزان- طرابلس)، حيث أورد المبعوث الإنجليزي معلومات عن مناطق قريبة من درنة مثل (رأس التين وخليج البمبة وأبولونيا وقورينا) كما تحدث عن بنغازي وسرت، وإقليم فزان، فأورد معلومات عن غدامس ومرزق، أما المدن الغربية فقد تحدث عن (طرابلس ومصراتة وغيان ومسلاتة)⁷⁸، وانتهت مراسلات رحلة بلاكيير⁷⁹ في أواخر عام 1811م بعد ما سلط الأضواء على أهمية مدينة درنة ومجمل مراكز الإيالة لصناع القرار في إنجلترا.

رابعاً: مقارنة بين الكتابات الفرنسية والإنجليزية عن درنة:

بعد اكتمال طرحنا للرحلات الأوروبية الاستكشافية لمدينة درنة خلال الفترة الممتدة بين عامي (1706-1811م) يمكن أن نجري مقارنة بين كتابات الرحالة في جوانب عدة، ونبدأ بالوضع السياسي حيث اتفقت آراء الرحالة الفرنسيين أن القبائل العربية في مدينة درنة ومحيطها لم تخضع للسلطة العثمانية والقرمانلية، في المقابل أغفلت مدونات الإنجليز هذا الجانب، ولم يظهر أي تناقض في كتابات الفرنسيين والإنجليز حول وصف الوضع الإداري في المدينة، فجميعهم أشار في مذكراته أن مدينة درنة هي إحدى أهم المراكز الإدارية في الإقليم ومحل إقامة باي برقة شبه الدائم خلال تلك الفترة.

وإذا ما تتبعنا الإشارات التي زودتنا بها مدونات الرحالة الفرنسيين والإنجليز عن الأوضاع الاقتصادية نجد أن معظمها متفقة في نوعية السلع وحجم رواجها، لذلك سنعرض جداول توضح السلع المحلية الرائجة والمستوردة في مدينة درنة خلال الفترة الممتدة بين عامي (1706-1811م) وهي:

جدول رقم (1) السلع التجارية المحلية الرائجة في مدينة درنة (1706-1811م):

الفواكه والخضروات والحبوب	الثروة الحيوانية	الصناعات اليدوية
العنب - الموز - التين - التمر - الليمون - البصل الأخضر - الذرة - القمح - الشعير	- الماشية: (الضأن - الماعز - الأبقار - الإبل - الخيل) - المنتجات البحرية: (الأسماك - الملح) - الألبان ومشتقاتها: (الحليب - الزبدة - السمن)	- الملابس الصوفية الملونة - مشغولات الحلي المعدنية - السلع الجلدية - شموع الإنارة - الخل - النبيذ ⁸⁰

تجدر الإشارة إلى أن البعض من هذه السلع كانت تغطي الاستهلاك المحلي، والفائض منها يُصدر إلى الإسكندرية وإسطنبول وكريت وسردينيا وبعض المدن الأوروبية المتوسطية الأخرى.

جدول رقم (2) السلع التجارية المستوردة إلى مدينة درنة (1706-1811م):

السلع	مصدرها
العقاقير الطبية	إنجلترا والمدن الإيطالية
الأقمشة الحريرية والقطنية	إنجلترا
الأغطية الصوفية	إنجلترا
السكر	إنجلترا والمدن الإيطالية
البن	المدن الإيطالية
مشغولات الحلي المصنعة من (الذهب-الفضة-النحاس)	البلدان المغاربية
الأدوات المصنعة من (الحديد-الرصاص)	البلدان المغاربية ⁸¹
الرقيق	ممالك السودان الأوسط
العاج	ممالك السودان الأوسط
ريش النعام	ممالك السودان الأوسط ⁸²

وهنا لابد لنا من التنويه إلى أن بعض السلع المستوردة كان يعاد تصديرها بقصد الربح التجاري، وأهم تلك البضائع التي يتم تسويقها لأوروبا واردات ممالك السودان الأوسط.

ومن أهم الجوانب التي لابد لنا من عرضها ومقارنتها هي التقديرات الإحصائية لسكان مدينة درنة التي قدمتها لنا مدونات الرحالة الفرنسيين والإنجليز خلال (1733-1811م)، وهي في الجدول التالي:

جدول رقم (3) التعداد السكاني لمدينة درنة في عام 1733م و 1811م:

تعداد سكان درنة عام 1733م	تعداد سكان درنة عام 1811م	نسبة الزيادة السكانية
2000 نسمة ⁸³	6000 نسمة ⁸⁴	300%

ومن خلال الجدول السابق يُلاحظ أن تعداد سكان مدينة درنة قد ازداد بمعدل ثلاثة أضعاف خلال ثمانية وسبعون عاماً، وهذا يؤكد أن الفترة الممتدة ما بين عامي (1733-1811م) كانت بالفعل تخلو من الأمراض الوبائية، كذلك فإن زيادة عدد السكان في المدينة خلال تلك الفترة ربما يكون مؤشراً على استقرار الأوضاع الاقتصادية والسياسية في المدينة.

الخاتمة:

من خلال تتبعنا لكتابات ومدونات الرحالة الفرنسيين والإنجليز حول مدينة درنة خلال الفترة ما بين عامي (1706-1811م) يمكننا استخلاص النتائج الآتية:

1- إن مدينة درنة كانت تتمتع بخصائص ومقومات جغرافية وحضارية جعلتها مقصداً للرحالة والمستكشفين الأوروبيين.

2- تبين من خلال هذا البحث أن أول إشارة للأوروبيين حول مدينة درنة جاءت على يد الرحالة والمستكشفين الفرنسيين، فقد كان لهم السبق في اكتشاف تفاصيل مدينة درنة منذ عام 1706م على يد الرحالة الفرنسي كلود لومير.

3- لوحظ أن أغلب الأوروبيين الذين زاروا مدينة درنة أو كتبوا عنها خلال الفترة قيد الدراسة هم شخصيات دبلوماسية أو عسكرية، مما يوحي بأن هناك أهدافاً سياسية من وراء تلك الرحلات.

4- من خلال دراسة وتحليل ما كتبه الرحالة والعسكريين الأوروبيين عن درنة خلال تلك الفترة نلاحظ أن هناك تنافساً محموماً بين الفرنسيين والإنجليز للسيطرة على المدينة بفضل موقعها الجغرافي المتميز. وهذا ما أكدّه القبطان الإنجليزي بلاكير، والذي أوصى في كتاباته صناع القرار في لندن بضرورة إنشاء قاعدة بحرية في درنة لحماية مصالح إنجلترا في شرق المتوسط.

5- برزت أهمية مدينة درنة استراتيجياً خلال الفترة ما بين عامي (1798-1805م) وذلك بسبب الأحداث التاريخية التي أحاطت بالمدينة، والمتمثلة في الحملات العسكرية البحرية (الفرنسية والأمريكية)، حملة نابليون بونابرت على مصر، والحرب الطرابلسية الأمريكية.

الحواشي:

1- Harry H. Johnston, *A History of The Colonization of Africa by Alien Races*, Cambridge, University Cambridge Press, 1899, P 190.

2- Charles Lucas, *The Partition and Colonization of Africa*, Oxford, Clarendon Press, 1922, P 58

3- A. Adu Boahen, *Britain the Sahara and The Western Sudan 1788-1861*, Oxford, University Oxford Press, 1964, P 45.

4- Ferdinando Borsari, *Geografia Etnologica e Storica Della Tripolitania Cirenaica e Fezzan Con Cenni Sulla Storia Di Queste Regioni e Sul Silfio Della Cirenaica*, Napoli, Libreria Editrice Luigi Pierro, 1888, P 76.

5- نجم الدين غالب الكيب، *قصة اكتشاف ليبيا في العصر الحديث*، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1979، ص ص 50-51.

6- اقتضرت معرفة الأوروبيين بمدن إقليم برقة على بعض الكتابات التي أوردتها المصادر الأوروبية القديمة التي كتبت خلال فترة ما قبل التاريخ الميلادي، مثل نصوص هيرودوت Herodoti Historiae، والكتابات الجغرافية لكلوديوس بطليموس Geography of Claudius Ptolemy، وظلت تلك المعلومات العتيقة هي مصدر المعلومات الأوروبية عن تلك المناطق؛ راجع:

N. G. Wilson, *Herodoti Historiae*, Oxford, University Oxford Press, 2015, P 156.

Claudius Ptolemy, *Geography of Claudius Ptolemy*, Translator: Edward Luther Stevenson, Introduction: Joseph Fischer, New York, The New York Public Library, 1932, P 104.

7- شكل عدم معرفة الأوروبيين بالمناطق الأفريقية بصفة عامة وبرقة على وجه الخصوص عائقاً أمام تطلعاتهم التوسعية، لذلك عملت الملكيات الأوروبية على دعم بعض الرحالة العرب وترجمة أعمالهم إلى لغاتهم اللاتينية، مثل رحلة (محمد الشريف الإدريسي صاحب كتاب نزهة المشتاق في اختراق الآفاق) التي دعمها الملك روجر الثاني Ruggero II ملك صقلية، هذا بالإضافة إلى ترجمة بعض الرحلات العربية المستقلة التي ذاع صيتها مثل رحلة الحسن بن الوزان الزياني المعروف في الأوساط الأوروبية بـ(ليون الأفريقي)؛ راجع:

- Al- Idrisi, **Description De L'afrique Septentrionale Et Saharienne**, Publie par: Henri Peres, Alger, La Maison Des Livres, 1957, pp 310-318.
- Amin Maalouf, **Leo Africanus**, Translated by: Peter Sluglett, Chicago, New Amsterdam Books, 1992, p 158.
- 8- مما يستحق الذكر أن إقليم برقة خضع قسراً للحكم العثماني وبدأ بعهده الأول منذ عام 1638، وهي الفترة التي تمت فيها السيطرة الفعلية للحملة العسكرية التي بعثها محمد الساقلي داي طرابلس إلى مدن برقة الساحلية (بنغازي ودرنة) تباعاً، ومن ثمّ بعث الساقلي خلال عام 1640م حملة عسكرية أخرى للسيطرة على واحة أوجلة التي كانت المركز التجاري لمنطقة واحات الجنوب البرقي؛ راجع: محمد مصطفى بازام، **بنغازي عبر التاريخ منذ نشأتها حتى الغزو الإيطالي**، بنغازي، دار ليبيا للنشر والتوزيع، 1968، ج 1/ص 251؛ مصطفى عبد العزيز الطرابلسي، **درنة الزاهرة قديماً وحديثاً**، درنة، منشورات جامعة درنة، 1999، ص 51؛ محمد محمود محمد عبيد الله، **واحة أوجلة وتجارة القوافل الصحراوية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي، جامعة قاريونس، كلية الآداب - قسم التاريخ، 2005، ص ص 31-35.
- 9- محمد مصطفى بازام، **تاريخ برقة في العهد العثماني الأول**، بيروت، دار الحوار، 1994، ص ص 258-259.
- 10- Monografia Illustrata A Cura Del: Comitato PRO-DERNA, **Derna Peria Del Mediterraneo**, Roma, Sindacato Italiano Arti Grafiche, 1929, p 5.
- 11- ناصر الشمري، عبد الرحيم حسين، **الملامح المعمارية والتخطيطية لمدينة درنة (المنطقة المركزية)**، بغداد، مجلة المخطط والتنمية، جامعة بغداد - مركز التخطيط الحضري والإقليمي، العدد 16، 2017، ص 131.
- 12- **برقة الحمراء**: هو مصطلح (جغرافي اجتماعي) يقصد به المنطقة الممتدة من ساحل بنغازي وسهل المرج في الشمال الغربي لإقليم برقة إلى امساعد شرقاً، وتعد هذه الأراضي من الناحية الاجتماعية والتاريخية مناطق نفوذ قبلي لبطن قبائل الحراي والبراغيث الحمر والمرابطين الحمر، أما سبب التسمية فيرجع إلى لون التربة الحمراء التي تمتاز بها تلك الأجزاء من الإقليم، ويقابلها مصطلح (**برقة البيضاء**) ويقصد به المنطقة الممتدة من سلوق حتى (الوادي الحمر) شرقي سرت وما يقابلها من المناطق الجنوبية، وتسميتها ترجع إلى لون تربتها البيضاء الصحراوية؛ راجع: هنريكو دي أوغسطين، **سكان برقة دراسة تاريخية وأثنوغرافية**، ترجمة وتقديم وتعليق: إبراهيم أحمد المهدي، بنغازي، دار برنيشي للكتاب، 2019، ج 1/ص ص 60-64.
- 13- Buru, M. M, **A Geographical Study Of The Eastern Jebel Akhdar Cyrenaica**, Study Of Master, Durham, Durham University, 1960, p p 12-13,16.
- 14- Ahmed Al-Hawat, Thomas Paulek, **A Field Guide to the Geology of Cyrenaica**, Berlin, RWE, 2005, p 25.
- 15- مصطفى عبد العزيز الطرابلسي، المرجع السابق، ص 11.
- 16- امراجع محمد الخنحاج، **مدينة درنة دراسة حضرية**، بنغازي، دار الساقية، 2008، ص ص 16-17.
- 17- مشعل محمود فياض الجميلي، **وادي درنة في صحراء الجماهيرية الليبية**، الأنبار، المحلة العراقية لدراسات الصحراء، جامعة الأنبار - كلية التربية، العدد 2، 2008، ص 78.
- 18- حسين مسعود أبو مدينة، **الموانئ الليبية دراسة في الجغرافيا الاقتصادية**، مصراته، منشورات جامعة 7 أكتوبر، 2008، ص 98.
- 19- سالم محمد الزوام، **الجليل الأخضر دراسة في الجغرافيا الطبيعية**، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1984، ص ص 78-79.
- 20- عبد العزيز طريح شرف، **جغرافية ليبيا**، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1971، ص 182.
- 21- تجدر الإشارة إلى أم هناك رحلات عربية سبقت الرحلات الفرنسية لبرقة وقدمت وصفاً للأوضاع العامة في مدنها، مثل رحلة المغربي أبو سالم عبد الله بن محمد العياشي الذي مرّ بأقاليم برقة خلال رحلته للحج ذهاباً وعودة في الفترة الممتدة ما بين عامي (1661-1663م)؛ راجع: عبد الله بن محمد العياشي، **الرحلة العياشية 1661-1663م**، تحقيق وتقديم: سعيد الفاضلي، سليمان القرشي، أبو ظبي، دار السويدي، 2006، مج 1/ص ص 204-205، 215.
- 22- Sandro Lorenzatti, **Note Archeologiche e Topografiche Sull'itinerario de Derna a Cirene Seguito da Claude Le Maire (1705-06)**, L'Africa Romana Momenti di Continuità e Rottura: Bilancio de Trent'anni de Convegni L'Africa Romana, 18 marzo 2015, a Cura di: Paola Ruggeri, Sassari, Collana del Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Universita Degli Studi di Sassari, p 955.
- 23- Ibid, p 957.
- 24- شارل فيرو، **الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي**، ترجمة وتحقيق وتقديم: محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1994، ص 243.
- 25- المصدر نفسه، ص 222.
- 26- في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن خليل بك الأرنؤوطي كان من ضمن الوفد الطرابلسي الذي زار فرنسا خلال عام 1687م للتأكيد على معاهدات الصداقة، وهذا الوفد قام بسلسلة من الزيارات بدأت بمدينة تولوز Toulouse وحاكمها الكونت ألكسندر دي بوربون Louis Alexandre de Bourbon ابن الملك لويس الرابع عشر Louis XIV، وحملوا معهم الهدايا التي شملت الخيول البرقاوية الأصيلية، ومن الممكن أن فرنسا قد علمت بمجودة خيول برقة منذ ذلك الوقت؛ راجع: المصدر السابق، ص ص 217-218.
- 27- Sandro Lorenzatti, Op.Cit, p 965.
- 28- **هنري أومونت Henri Omont**: مؤرخ فرنسي وعضو لجنة المصنفات التاريخية العلمية، وهي مؤسسة بحثية أسسها المؤرخ والسياسي الفرنسي فرانسوا جيرو Francois Giroud في 18 يوليو 1834م، ويرمز لها بـ (CTHS) وهي اختصار لـ (Comite des Travaux Historiques et Scientifiques)، تهدف هذه المؤسسة إلى نشر الوثائق غير المنشورة للرحالة لدعم البحث وتطوير أداء الجمعيات العلمية الفرنسية؛ راجع:
- Henri Omont, **Catalogue General des Manuscrits Francais**, Paris, Leroux, 1900, p 11.
- 29- Henri Omont, **Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles**, Paris, Imprimerie Nationale, 1902, p 1050.
- 30- Sandro Lorenzatti, Op.Cit, p 957.
- 31-Henri Omont, **Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles**, Op.Cit, p1042.

- 32- يقصد لومير بالقبائل البدوية في درنة بطون قبيلة العبيدات، حيث وثقت الدراسات الأنثروبولوجية (الغربية والمحلية) مناطق النفوذ القبلي لقبيلة العبيدات والتي تمتد من الجبل الأخضر بالقرب من مضارب قبيلة الحاسة في شحات حتى هضبة مارماريكا ومنها إلى السلوم شرقاً، وضمن مركز نفوذهم الاجتماعي والتاريخي بدرنة، وبحسب ما ذكر عالمي الأنثروبولوجيا: (الباحث الإيطالي الكولونيل هنريكو دي أوغسطيني، وباحث علم الأنساب الليبي محمد عبد الرزاق مناع) اللذان أوردا أن بنو محارب (الحرايبي) الذين ينتمي إليهم العبيدات قد بدأوا في الاستقرار في مناطق برقة الحمراء بما فيها مدينة درنة منذ منتصف القرن الحادي عشر الميلادي؛ راجع: هنريكو دي أوغسطيني، مصدر سابق، ص 192-196؛ محمد عبد الرزاق مناع، **الأنساب العربية في ليبيا**، بنغازي، مؤسسة ناصر للثقافة، 1975، ص 208.
- 33- على الرغم من عدم تحديد لومير لأسماء الأسر الأندلسية التي تسكن مدينة درنة، إلا أنهم على الأغلب وبحسب بعض الدراسات الأنثروبولوجية والتاريخية هم أسر (زيتون والشواعر والإمام والمؤدب وعزوز)؛ راجع: مصطفى عبد العزيز الطرابلسي، المرجع السابق، ص 49.
- 34- Henri Omont, Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles, Op.Cit, pp 1037,1042.
- 35- Ibid, p p 1038-1043.
- 36- Henri Omont, Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles, Op.Cit, p 1037.
- 37- هيماتيون Hemation: هي عباءة يرتديها الرجال والنساء والأطفال اليونانيون منذ العصور القديمة حتى العصر الهلنستي، راجع:
- Mary G. Houston, **Ancient Greek: Roman and Byzantine Costume (Dover Fashion and Costumes)**, New York, Dover Publications, 2011, p 28
- 38- Henri Omont, Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles, Op.Cit, pp 1040-1042
- 39- Ibid, p 1042.
- 40- Sandro Lorenzatti, Op.Cit, p 966.
- 41- Henri Omont, Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles, Op.Cit, pp 1043,1045
- 42- Sandro Lorenzatti, Op.Cit, pp 967-968.
- 43- **طاعون مارسيليا**: هو إحدى أكبر الكوارث الوبائية التي عصفت بفرنسا خلال تاريخها الحديث، سماه مؤرخي فرنسا بـ (طاعون مارسيليا العظيم Marseille Grande Peste de)، كان هذا الوباء آخر حالات تفشي الطاعون الدبلي في أوروبا، ووصل إلى مدينة مارسيليا الفرنسية عام 1720م، وحصد حياة 100,000 شخص تقريباً؛ راجع: C. Carriere, M. Courdurie, F. Rebuffat, **Marseille Ville Morte La Peste de 1720**, Clichy, Editions Jean-Michel Garcon, 1988, pp 330-331.
- 44- **الأب فرانسيسكو غوميز Francisco Gomez**: هو مبعوث الكنيسة الكاثوليكية في شمال أفريقيا، وهو الأسقف المسؤول على شؤون الرعايا المسيحيين في ولايات شمال أفريقيا العثمانية، حيث كان له جهود مضنية في الحد من استرقاق مسيحيين في تونس والتحسين من أوضاعهم؛ راجع:
- Clara Ilham Alvarez Dubikou, **Religiosite Quotidienne: Les Familles en Tunisie a Travers les ecrits de Fray Francisco Jimenez (1720-1735)**, Nice, (CMMC) Universitaire Nice-Sofia Antipolis, 2013, pp 47-55.
- 45- خالد محمد الهدار، **مشاهدات الرحالة الفرنسي كلود جرانجيه في ليبيا ما بين 1733-1734م**، طرابلس، مجلة البحوث التاريخية، مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، العدد 1، 2009، ص 19.
- 46- البارون ألفونس روسو، **الحوليات التونسية منذ الفتح العربي حتى احتلال فرنسا للجزائر**، ترجمة وتحقيق وتقديم: محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1989، ص 173.
- 47- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص 25.
- 48- **شارل ماري دي لا كوندامين Charles Marie de La Condamine**: ولد في باريس يوم 28 يناير 1701م ودرس العلوم في مدرسة Collège Louis-Grand المرموقة، وهو من رواد العلوم والفلك في أوروبا وله عدة رحلات علمية رائدة في مجال الفلك، حيث ارتحل إلى الشام وأمريكا الجنوبية، كما سافر إلى الأمازون وقدم أول خريطة لمنطقة غابات الأمازون، وعندما عاد إلى باريس نشر نتائج قياساته الجديدة عام 1744م، كما نشر رحلاته الاستكشافية لمناطق عديدة في أمريكا الجنوبية خلال عام 1751م، وفي 4 فبراير 1774 توفي في باريس، راجع:
- C.M. de La Condamine, **Relation abregee d'un voyage fait dans l'interieur de l'Amerique meridionale Depuis la cote de la mer du sud, jusqu'aux cotes du Bresil and de la Guiane, en descendant la riviere des Amazones**, Paris, l'assemblee publique de l'Academie des sciences, 1745, pp 21-30.
- 49- **الحديقة الملكية للنباتات الطبية Jardin Royal des Plantes Medicinales**: وهي واحدة من أقدم المؤسسات البحثية في التاريخ الطبيعي، أسسها عالم النبات الفرنسي جي دي لا بروس Guy de La Brosse في باريس خلال عام 1626م كإحدى المؤسسات العلمية التابعة للبلات الملكي الفرنسي، نشطت الحديقة في جمع ودراسة عينات النباتات الطبية؛ راجع:
- Guy de La Brosse, **Description du Jardin Royal des Plantes Medicinales**, Paris, Hachette Livre, 2016, pp 16-20.
- 50- **الأكاديمية الملكية للعلوم Academie des Sciences**: هي مؤسسة علمية تأسست عام 1666م بواسطة جان بتيست كلوير Jean-Baptiste Colbert مستشار الملك لويس الرابع عشر، تهدف هذه الأكاديمية إلى دعم وتطوير العلوم الطبيعية في فرنسا؛ راجع:
- Sem-Link Pierre Gauja, **L'Academie Royale des Sciences (1666-1793)**, Paris, Revue d'histoire des Sciences et de leurs applications, tome 2, N:4, 1949, p 19.
- 51- لمعرفة المزيد عن تفاصيل أحداث حملة يونيو 1728م الفرنسية على مدينة طرابلس؛ راجع: رودلفو ميكاسي، **طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي**، ترجمة: طه فوزي، طرابلس، دار الفرجاني، (د.ت)، ص 45-63.
- 52- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص 18.

- 53- للاطلاع على بنود معاهدة السلام بين باريس وطرابلس؛ راجع: بول ماساي، **الوضع الدولي لطرابلس الغرب نصوص المعاهدات الليبية الفرنسية إلى نهاية القرن التاسع عشر**، ترجمة: محمد مفتاح العلاقي، طرابلس، مركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية، 1991، ص ص 87-89.
- 54- مما يستحق الذكر أن إقليم برقة قد خضع للسلطة القرمانيّة بعد حكمها لطرابلس بعدة سنوات، فخلال الفترة الممتدة ما بين عامي (1718-1720م) دانت المراكز البرقاوية قسراً للحكم القرماني بعد ما كلف أحمد باشا القرماني أخيه الحاج شعبان بمهمة إخضاع برقة، ليعين بعدها ابنه محمد باي كأول حاكم قرماني على الإقليم، راجع: محمد مصطفى بازامة، **تاريخ برقة في العهد القرماني**، بيروت، دار الحوار، 1994، ص ص 77-78.
- 55- **الأكاديمية الملكية للنفوس والفنون الجميلة** Academie des Inscriptions et Belles-Lettres: هي أكاديمية تأسست في عام 1663م بفرنسا، ومؤسسها هو أيضاً جان بتيست كولير الذي أسس الأكاديمية الملكية للعلوم فيما بعد، تهدف هذه المؤسسة إلى العناية بالنقوش والتماثيل الأثرية، وجمع النماذج والقطع الأثرية من خارج فرنسا؛ راجع: Jean Leclant, **Histoire des Cing Academies**, Paris, Publications de Perrin, 1995, p 68.
- 56- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص ص 19، 24-25.
- 57- المرجع السابق، ص ص 38، 25.
- 58- المرجع السابق، ص ص 40-42.
- 59- المرجع السابق، ص 41.
- 60- المرجع السابق، ص ص 40-42، 45.
- 61- المرجع السابق، ص 39.
- 62- كان الاعتقاد السائد بأن اسم ليبيا ارتبط بالتطوعات الإيطالية لاستعمار البلاد، خاصة بعد تواتر هذه المعلومات في كتابات المؤرخين الغربيين والمحليين، فيذكر المؤرخ الليبي محمد مصطفى بازامة أن أول من استخدم مصطلح (ليبيا) كمدلول جغرافي يعبر عن أقاليم (برقة وطرابلس وفزان) كان المؤرخ الإيطالي ف. مينوتيلي F. Minutelli في كتابه (جغرافيا ليبيا Bibliografia Della Libia) الصادر عام 1908م، وبناءً على ترجمة أستاذ علم الآثار الليبي خاد محمد الهدار لرحلة جرائنيه فإن أول من ذكر اسم ليبيا كتعبير جغرافي للأقاليم الليبية الثلاث كان الرحالة الفرنسي كلود جرائنيه منذ عام 1733م؛ راجع: محمد مصطفى بازامة، **ليبيا هذا الاسم في جذوره التاريخية**، بنغازي، منشورات مكتبة قورينا، 1975، ص ص 14-16.
- 63- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص ص 21، 24، 26-27.
- 64- Renaud Morieux, **Anglo-French Wars and Incarceration in the Eighteenth Century**, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp 78-79.
- 65- B. L. Playfaie, **Travels in the Footsteps of Bruce**, London, G. Kegan Paul and Co, 1877, pp 17,286-287.
- 66- Robin Hallett, **Records of the African Association 1788-1831 (Royal Geographical Society Britain)**, London, T. Nelson, 1964, p 11.
- 67- Frederick Horneman, **The Journal Of Frederick Horneman's Travels From Cairo to Mourzuk The Capital Of The Kingdom Of Fezzan In Africa In The Years 1797-8**, London, W. Bulmer. Co, 1802, pp 40-41.
- 68- برزت درنة خلال الفترة الممتدة فيما بين عامي (1798-1805م) وذلك بسبب الأحداث العسكرية التي أحاطت بالمدينة من حملات بحرية (فرنسية وأمريكية)، فخلال تلك الفترة وبالتزامن مع الحملة الفرنسية على مصر أدرك نابليون بونايرت أهمية درنة كمركز بحري لتموين قواته العسكرية ومحطة اتصال بأوروبا، الأمر الذي قوبل بالرفض على المستويين الرسمي والشعبي في درنة، كل هذا أدى إلى ظهور بعض الزعامات البرقاوية التي شاركت بشكل فعلي في مقاومة القوات الفرنسية بمصر، حيث أقبل البعض من أبناء مدينة درنة وقبائل الجبل الأخضر بقيادة (محمد المهدي الدراوي) على مصر ليساهموا بشكل فعلي في العمليات العسكرية ضد قوات نابليون في البحيرة وتحديدًا في الحامية الفرنسية بمنهور، إضافة إلى ذلك بلغت القرصنة البحرية أوجها خلال حكم الأسرة القرمانيّة، وبالأخص في ولاية يوسف باشا القرماني (1795-1832م)، ونتج عن ذلك أزمات دبلوماسية وحروب عسكرية بين إيالة طرابلس والقوى الغربية، وكانت مدينتي (درنة وطرابلس) جزءاً أصيلاً من تلك الأحداث، وأهمها الحرب البربرية الأولى First Barbary War خلال الفترة الممتدة بين عامي (1801-1805م)، حيث نزلت قوات ويليام إيتون William Eaton الأمريكية في مدينة درنة بعد ما وقعت معركة بينهم وبين بعض الأهالي الرافضين = لوجودهم في درنة؛ وللمعرفة المزيد من تفاصيل تلك الأحداث التاريخية التي مرّت بها مدينة درنة خلال (1798-1805م)؛ راجع: محمد عبد الكريم الوافي، يوسف باشا القرماني والحملة الفرنسية على مصر، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1998، ص ص 303-304، 444-449؛ راجع كذلك:
- Chipp Reid, **To the Walls of Derne: William Eaton, the Tripoli Coup, and the End of the First Barbary War**, Annapolis, Naval Institute Press, 2017, pp 194-196.
- 69- **معركة أبوقير**: أو كما تعرف في المصادر الإنجليزية بمعركة النيل Battle of the Nile هي معركة بحرية وقعت في الثاني من أغسطس 1798م، بين قوات البحرية الإنجليزية والأسطول الفرنسي بقيادة نابليون بونايرت Napoleon Bonaparte على شواطئ خليج أبو قير في الإسكندرية بالبحر المتوسط وانتهت بهزيمة الفرنسيين؛ راجع:
- Gregory Fremont-Barnes, **(Nile 1798): Nelson's first great victory**, Oxford, Osprey Publishing, 2011, p 22.
- 70- هو نائب الأدميرال في البحرية الملكية البريطانية، اشتهر بأنه قائد محنك في الاستراتيجيات والتكتيكات الحربية، والتي أسفرت عن عدد من الانتصارات للبحرية البريطانية خلال حياته العملية منذ عام 1771م وحتى وفاته عام 1805م؛ راجع:
- Roger Knight, **The Pursuit of Victory: The Life and Achievement of Horatio Nelson**, New York, Basic Books, 2005, pp 11-18.
- 71- هي معركة بحرية عرفت في المصادر الإنجليزية بـ (Battle of Trafalgar) نشبت بين الأسطول الإنجليزي بقيادة الأدميرال نيلسون ضد الأسطولين الفرنسي والإسباني المتحالفين تحت قيادة الأدميرال بيير تشارلز فيلنوف Pierre Charles Villeneuve في 21 أكتوبر 1805م بقادس Cadiz جنوب غرب إسبانيا؛ راجع:

- Roy Adkins, **Nelson Trafalgar: The Battle That Changed the World**, London, Penguin Books, 2006, pp 22-26.
- 72- Edward Blaquiére, **Narrative of a second visit to Creece: including facts connected with the last days of Lord Byron**, extracts from correspondence, official documents, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, pp 3-6.
- 73- Edward Blaquiére, **Letters Form The Mediterranean (Containing a Civil and Political Account of Sicily, Tripoly, Tunis, and Malta)**, London, Henry CO, 1813, pp 6-7.
- 74- Ibid, p 89.
- 75- Ibid, pp 2, 6, 37, 40, 46, 50, 52.
- 76- Ibid, pp 50,124-125.
- 77- Ibid, pp 34, 36-37, 60.
- 78- Ibid, pp 3,6,15.
- 79- يلزمنا السياق التاريخي إحالة خاتمة حياة إدوارد بلاكيير، فبعد انتهاء رحلته إلى سواحل إيالة طرابلس الغرب عمل كمفوض سياسي لإنجلترا، لدعم حركات الاستقلال في عدة مناطق بأوروبا، وأمريكا اللاتينية، وفي أوائل عام 1832م فقد حياته أثناء محاولته المساهمة في إنشاء ملكية دستورية في البرتغال، حيث غرقت به سفينته في منطقة جزر الأزور Azores؛ راجع: Edward Blaquiére, **Narrative of a second visit to Creece**, Op.Cit, p 7.
- 80- Henri Omont, **Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles**, Op.Cit, pp 1038-1043.
- 81- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص ص 40-45.
- 82-Edward Blaquiére, **Letters Form The Mediterranean**, Op.Cit, pp 89, 125.
- 83- خالد محمد الهدار، المرجع السابق، ص 40.
- 84- Edward Blaquiére, **Letters Form The Mediterranean**, Op.Cit, p 124.

مصادر ومراجع باللغة العربية:

- امراجع محمد الخجخاج، مدينة درنة دراسة حضرية، بنغازي، دار الساقية، 2008.
- البارون ألفونس روسو، الحوليات التونسية منذ الفتح العربي حتى احتلال فرنسا للجزائر، ترجمة وتحقيق وتقديم: محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1989.
- بول ماساي، الوضع الدولي لطرابلس الغرب نصوص المعاهدات الليبية الفرنسية إلى نهاية القرن التاسع عشر، ترجمة: محمد مفتاح العلاقي، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1991.
- حسين مسعود أبومدينة، الموانئ الليبية دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، مصراته، منشورات جامعة 7 أكتوبر، 2008.
- خالد محمد الهدار، مشاهدات الرحالة الفرنسي كلود جرانجييه في ليبيا ما بين 1733-1734م، طرابلس، مجلة البحوث التاريخية، مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، العدد 1، 2009.
- رودلفو ميكاسي، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي، ترجمة: طه فوزي، طرابلس، دار الفرجاني، (د.ت).
- سالم محمد الزوام، الجبل الأخضر دراسة في الجغرافيا الطبيعية، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1984.
- شارل فيرو، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي، ترجمة وتحقيق وتقديم: محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1994.
- عبد العزيز طريح شرف، جغرافية ليبيا، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1971.
- عبد الله بن محمد العياشي، الرحلة العياشية 1661-1663م، (المجلد الأول) تحقيق وتقديم: سعيد الفاضلي، سليمان القرشي، أبوظبي، دار السويدي، 2006.
- محمد عبد الرازق مناع، الأنساب العربية في ليبيا، بنغازي، مؤسسة ناصر للثقافة، 1975.
- محمد عبد الكريم الوافي، يوسف باشا القرمانلي والحملة الفرنسية على مصر، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1998.

- محمد محمود محمد عبيد الله، **واحة أوجلة وتجارة القوافل الصحراوية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي، جامعة قاريونس، كلية الآداب - قسم التاريخ، 2005.
- محمد مصطفى بازامة، **بنغازي عبر التاريخ منذ نشأتها حتى الغزو الإيطالي**، (الجزء الأول) بنغازي، دار ليبيا للنشر والتوزيع، 1968.
- محمد مصطفى بازامة، **تاريخ برقة في العهد العثماني الأول**، بيروت، دار الحوار، 1994.
- محمد مصطفى بازامة، **تاريخ برقة في العهد القرمانلي**، بيروت، دار الحوار، 1994.
- محمد مصطفى بازامة، **ليبيا هذا الاسم في جذوره التاريخية**، بنغازي، منشورات مكتبة قورينا، 1975.
- مشعل محمود فياض الجميلي، **وادي درنة في صحراء الجماهيرية الليبية**، الأنبار، المجلة العراقية لدراسات الصحراء، جامعة الأنبار - كلية التربية، العدد 2، 2008.
- مصطفى عبد العزيز الطرابلسي، **درنة الزاهرة قديماً وحديثاً**، درنة، منشورات جامعة درنة، 1999.
- ناصر الشمري، عبد الرحيم حسين، **الملامح المعمارية والتخطيطية لمدينة درنة (المنطقة المركزية)**، بغداد، مجلة المخطط والتنمية، جامعة بغداد - مركز التخطيط الحضري والإقليمي، العدد 16، 2017.
- نجم الدين غالب الكيب، **قصة اكتشاف ليبيا في العصر الحديث**، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1979.
- هنريكو دي أوغسطيني، **سكان برقة دراسة تاريخية وأثنوغرافية**، (الجزء الأول) ترجمة وتقديم وتعليق: إبراهيم أحمد المهدي، بنغازي، دار برنيتشي للكتاب، 2019.

مصادر ومراجع بلغات أجنبية:

- Al- Idrisi, **Description De L'afrique Septentrionale Et Sahariemme**, Publie par: Henri Peres, Al-ger, La Maison Des Livres, 1957.
- Amin Maalouf, **Leo Africanus**, Translated by: Peter Sluglett, Chicago, New Amsterdam Books, 1992.
- A. Adu Boahen, **Britain The Sahara And The Western Sudan 1788-1861**, Oxford, University Oxford Press, 1964.
- B. L. Playfaie, **Travels in the Footsteps of Bruce**, London, G. Kegan Paul and Co, 1877
- Buru, M. M, **A Geographical Study Of The Eastern Jebel Akhdar Cyrenaica**, Study Of Master, Durham, Durham University, 1960.
- C. Carriere, M. Courdurie, F. Rebuffat, **Marseille Ville Morte La Peste de 1720**, Clichy, Editions Jean-Michel Garcon, 1988.
- Chipp Reid, **To the Walls of Derne: William Eaton, the Tripoli Coup, and the End of the First Barbary War**, Annapolis, Naval Institute Press, 2017.
- Clara Ilham Alvarez Dubikou, **Religiosite Quotidienne: Les Familles en Tunisie a Travers les ecrits de Fray Francisco Jimenez (1720-1735)**, Nice, (CMMC) Universitaire Nice-Sofia Antipolis, 2013.
- C.M. de La Condamine, **Relation abregee d'un voyage fait dans l'interieur de l'Amerique meridionale Depuis la cote de la mer du sud, jusqu'aux cotes du Bresil and de la Guiane, en descendant la riviere des Amazones**, Paris, l'assemblee publique de l'Academie des sciences, 1745.
- Charles Lucas, **The Partition And Colonization Of Africa**, Oxford, Clarendon Press, 1922.
- Claudius Ptolemy, **Geography of Claudius Ptolemy**, Translator: Edward Luther Stevenson, Introduction: Joseph Fischer, New York, The New York Public Library, 1932.

- Edward Blaquiére, **Narrative of a second visit to Crece: including facts connected with the last days of Lord Byron**, extracts from correspondence, official documents, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- Edward Blaquiére, **Letters Form The Mediterranean (Containing a Civil and Political Account of Sicily, Tripoly, Tunis, and Malta)**, London, Henry CO, 1813.
- Ferdinando Borsari, **Geografia Etnologica e Storica Della Tripolitania Cirenaica e Fezzan Con Cenni Sulla Storia Di Queste Regioni e Sul Silfio Della Cirenaica**, Napoli, Libreria Editrice Luigi Pierro, 1888.
- Frederick Horneman, **The Journal Of Frederick Horneman's Travels From Cairo to Mourzuk The Capital Of The Kingdom Of Fezzan In Africa In The Years 1797-8**, London, W. Bulmer. Co, 1802.
- Gregory Fremont-Barnes, **(Nile 1798): Nelson's first great victory**, Oxford, Osprey Publishing, 2011.
- Guy de La Brosse, **Description du Jardin Royal des Plantes Medicinales**, Paris, Hachette Livre, 2016.
- Harry H. Johnston, **A History Of The Colonization Of Africa By Alien Races**, Cambridge, University Cambridge Press, 1899.
- Henri Omont, **Catalogue General des Manuscrits Francais**, Paris, Leroux, 1900.
- Henri Omont, **Missions Archeologiques Francaise en Orient aux XVII et XVIII Siecles**, Paris, Imprimerie Nationale, 1902.
- Jean Leclant, **Histoire des Cing Academies**, Paris, Publications de Perrin, 1995.
- Mary G. Houston, **Ancient Greek: Roman and Byzantine Costume (Dover Fashion and Costumes)**, New York, Dover Publications, 2011.
- Monografia Illustrata A Cura Del: Comitato PRO-DERNA, **Derna Peria Del Mediterraneo**, Roma, Sindacato Italiano Arti Grafiche, 1929.
- N. G. Wilson, **Herodoti Historiae**, Oxford, University Oxford Press, 2015.
- Renaud Morieux, **Anglo-French Wars and Incarceration in the Eighteenth Century**, Oxford, Oxford University Press, 2019.
- Robin Hallett, **Reccorrs of the African Association 1788-1831 (Royal Geographical Society Britain)**, London, T. Nelson, 1964.
- Roger Knight, **The Pursuit of Victory: The Life and Achievement of Horatio Nelson**, New York, Basic Books, 2005.
- Roy Adkins, **Nelson Trafalgar: The Battle That Changed the World**, London, Penguin Books, 2006.
- Sandro Lorenzatti, **Note Archeologiche e Topografiche Sull'itinerario de Derna a Cirene Seguito da Claude Le Maire (1705-06)**, L'Africa Romana Momenti di Continuità e Rottura: Bilancio de Trent'anni de Convegni L'Africa Romana, 18 marzo 2015, a Cura di: Paola Ruggeri, Sassari, Collana del Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università Degli Studi di Sassari.
- Sem-Link Pierre Gauja, **L'Academie Royale des Sciences (1666-1793)**, Paris, Revue d'histoire des Sciences et de leurs applications, tome 2, N:4, 1949.

Research Article

Open Access



ظن المجتهد وأثره على الأحكام

مفتاح فرج عبد السميع الحمزية^{1*}

الباحث الأول^{*}: قسم الدراسات
الإسلامية، جامعة عمر المختار،
البيضاء

المستخلص: يتناول هذا البحث أمرا من الأمور التي تعترى النفس البشرية في إدراك الأشياء وهو الظن وعلاقته باستنباط الأحكام، مبينا اللبس الذي وقع فيه البعض نتيجة لسوء فهمهم لإطلاق القرآن لهذه اللفظة، وكيف وظفها علماء الفقه في استنباط الكثير من الأحكام الفقهية، وكان ذلك من خلال مقدمة وثلاثة عناوين وخاتمة، كان الحديث في العنوان الأول عن ماهية الظن وأقسامه، بينما كان العنوان الثاني عن مراتب الظن، والعنوان الثالث تناول محور هذا البحث وهو أثر الظن في الأحكام الشرعية، وقد تقرر من خلال هذا البحث أن للظن معاني متعددة من خلال استعمال القرآن والسنة لهذه اللفظة، وأن المقصود من الظن عند الفقهاء هو ما دون اليقين، بأن يغلب على المجتهد صحة ما ذهب إليه، ومن خلال تتبع مآخذ الأحكام الفقهية تبين أن كثير من الأحكام الفقهية مبنية على الظن، فلو تركنا هذا المسلك لضاع الكثير من أحكام الفقه التي بنيت على غلبة الظن.

الكلمات المفتاحية: اليقين - الشك - الوهم - الظن

***Corresponding author:**
Miftah Faraj Al-Hamziyah
Mofth.alhzia@gmail.com
Department of Islamic
Studies, Omar Al-Mukhtar
University, Al-Bayda

Received:
01/05/2025

Accepted:
29/05/2025

Publish online:
30/06/2025

The opinion of the mujtahid and its effect on rulings

Abstract: This research deals with one of the things that afflict the human soul in levels of suspicion, and the third demand dealt with the focus of this research, which is the effect of suspicion on Islamic rulings. It was determined through this research that suspicion has multiple meanings through the use of this word in the Qur'an and Sunnah, and that what is meant by suspicion among jurists is what is less than certainty, so that the mujtahid is overcome by the correctness of what he went to, and by following perceiving things, which is suspicion and its relationship to deriving rulings, explaining the confusion that some people have fallen into as a result of their misunderstanding of the Qur'an's use of this word, and how scholars of jurisprudence have employed it in deriving many jurisprudential rulings. This was through an introduction, three demands, and a conclusion. The first demand discussed the nature of suspicion and its types, while the second demand was about the the sources of jurisprudential rulings, it became clear that many jurisprudential rulings are based on suspicion. If we abandon this approach, many jurisprudential rulings that were built on the preponderance of suspicion would be lost..

Keywords: Certainty - Doubt - Illusion – Suspicion



توطئة

عندما ينبري المجتهد للنظر في مسألة ما، فإن هذا النظر سينتج لنا مرتبة من مراتب العلم، فإما أن يصل إلى مرحلة اليقين، أو يكون نتاجه مجرد ظن، أو ينحدر إلى الشك، وقد يكون عبارة عن أوهام لا قيمة علمية لها، وبعد من نافلة القول أن ما بني على يقين أنه يوجب العلم والعمل معا، وما كان مجرد أوهام لا يبنى عليه علم ولا تستنبط منه أحكام، بقي لنا الظن والشك، هل لهما أثر فقهي، وهل تتبعهما الأحكام أم لا؟ في هذا البحث سندرس المصطلح الأول، ونفسح المجال لطلبة العلم بدراسة المصطلح الثاني، وأن سنحت الفرصة، سنفرد له بحثاً آخر بإذن الله تعالى.

المقدمة

يكتسي هذا الموضوع أهميته من تعلقه بعلم شريف، وهو علم أصول الفقه، والذي تعرف به أحكام الشرع الحنيف، ويهتدي به المسلم إلى الراجح من الأقوال عند الاختلاف، ومعرفة قدر العلماء المجتهدين، والتعرف على مناهجهم، ووسائلهم للوصول إلى ما غلب عليه ظنهم، والتماس الأعذار لهم فيما جانبهم فيه الصواب، فالكل مأجور، مصيبهم ومخطئهم، كما أخبر بذلك الصادق المصدوق (عليه السلام) (1).

وقد شدني إلى الكتابة في هذا الموضوع ما يشوش به بعض المتعالمين، من أن كثيراً من أحكام الشرع قد بنيت على أوهام وظنون، وأن المكلف غير ملزم إلا بما كان يقينياً، وقطعياً في ثبوته ودلالته، وربما حشدوا لذلك أدلة من القرآن الكريم، كقوله تعالى: "وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا" (2)، وكذلك قوله تعالى: "ثُمَّ يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ وَالْمَوْتَى يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ ثُمَّ إِلَيْهِ يُرْجَعُونَ" (3)، وقوله تعالى: "وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ" (4) وقوله تعالى: "وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا" (5)، وطاروا بذلك فرحاً، وزعموا أنهم قد خلصوا الناس من كثير من الأوهام والأباطيل التي ما أنزل الله بها من سلطان، فكان لزاماً على طلبة العلم تحرير المصطلحات، وبيان المفاهيم، حتى تتجلى الحقيقة ناصعة، ويظهر الغث من السمين، ويذهب الزبد جفاء، وأما ما ينفع الناس فيمكت في الأرض.

وهذا اللبس يحصل لعدم تفريق الناس بين إطلاقات لفظة الظن في النصوص الشرعية، فهل هذه الإطلاقات بمعنى واحد؟ وكيف تعامل علماء الأصول مع لفظة الظن؟ هل بنوا عليها الأحكام أم إنهم متمسكون بأن الأحكام لا تبنى إلا على اليقين؟ هذه الإشكالات هي التي يحاول البحث الإجابة عليها، وبيان كيفية التعامل مع هذا المصطلح.

ومن متطلبات البحث العلمي انتهاج منهج علمي يتناسب مع موضوع الدراسة، ووضع منهجية منضبطة يسير عليها الباحث، ولطبيعة هذا البحث فإن المنهج المناسب له هو المنهج الوصفي، لسبر

المفاهيم، والتفريق بينها، وربما نستعين بالمنهج التحليلي في تحليل هذه الماهيات، وتفكيك تلك العبارات، لكي نصل إلى نتائج سليمة، يمكن بناء الأحكام عليها.

أما المنهجية المتبعة فستكون وفق الآتي:

- سأعتمد في كتابة الآيات على مصحف المدينة بالرسم العثماني على قراءة عاصم بن أبي النجود برواية حفص.

- وسيكون تخريج الأحاديث والآثار من كتب الحديث المعتمدة، فإذا ورد الحديث في أحد الصحيحين أو موطأ الإمام مالك اكتفيت به، وإلا رجعت إلى بقية كتب الحديث ككتب السنن الأربعة، ومسند الإمام أحمد، ومستدرک الحاكم.

- وسأعتمد على المصادر الأصلية في بابها، وكل ما عزوته إلى المذاهب الفقهيّة سأعتمد فيه على كتبهم المعتمدة في المذهب، وعند ذكر المرجع سأذكر اسم المؤلف، وعنوان الكتاب، والجزء والصفحة، وسأذكر المرجع كاملاً مع معلومات النشر في قائمة المصادر والمراجع.

- سأضع الاقتباس بالنص بين قوسي التنصيص وأذكر المرجع أو المصدر بدون كلمة (ينظر)، وإذا كان بالمعنى أكتبه بدون أقواس التنصيص، وأذكر المرجع مُصدراً بكلمة (ينظر)، وإذا تكرر في الصفحة نفسها بدون فاصل أكتب (المرجع نفسه)، وإذا تكرر أول الصفحة التالية أكتب (المرجع السابق).

ومن الدراسات السابقة التي عثرت عليها:

1- رسالة ماجستير بعنوان (الظن وأثره في الصلاة والصيام)، للباحث/ علي بن علي أحمد كاري، جامعة الإمام - السعودية، 1427هـ - 2006م، وكانت خطة البحث محصورة في تمهيد وفصلين، تحدث في التمهيد عن مفهوم الظن، وفي الفصل الأول عن أثر الظن في الصلاة، والفصل الثاني عن أثر الظن في الصوم، وكما هو واضح فإن هذا البحث لم يتطرق لتأصيل هذا المصطلح، وأقوال العلماء فيه، بل اهتم باستقراء الأحكام المبنية على الظن في هاتين العبادتين، بينما هذا البحث يؤصل لهذا المصطلح، ويذكر تطبيقات متنوعة من أغلب أبواب الفقه.

2- حجية الظن دراسة تأصيلية تطبيقية، د. عبد الله بن سعد آل مغيرة، قسم أصول الفقه - كلية الشريعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهو مبحث أصولي صرف، يتحدث كاتبه عن تأصيل هذا المصطلح، دون التعرض لظن المجتهد الذي هو موضوع هذا البحث، كما أنه لم يركز على الجانب التطبيقي، ولم يتطرق إلى إطلاقات الظن في النصوص الشرعية، وما ترتب على ذلك لبس.

وقد وضعت له خطة في توطئة، ومقدمة، وثلاثة عناوين رئيسية، وخاتمة.

أما التوطئة عن حاجة طلبة العلم للتفريق بين المفاهيم، والمقدمة ذكرت فيها أهم عناصرها، وسيكون العنوان الأول عن ماهية الظن، وأقسامه، وبينما يكون الحديث في العنوان الثاني عن مراتب الظن، وسيكون العنوان الثالث عن أثر الظن في الأحكام الشرعية. ثم الخاتمة التي ستحتوي أهم النتائج والتوصيات التي يراها الباحث نافعة لطلبة العلم.

ماهية الظن وأقسامه

أولاً: مفهوم الظن لغة واصطلاحاً:

الظن لغة: "الظن أصله ظَنَنَ، وقد يُوضَع موضع العلم واليقين، والظنَّين: الرجل المُتَّهم، والظَّنة: التُّهمة، والجمع الظنَّ، والظَّنَّي: إعمال الشيء، وأصله التَّظَنُّنُ أبدل من إحدى النونات ياءً، ومظنة الشيء: موضعه ومألفه الذي يُظَنَّ كونه فيه، والدين الظنون: الذي لا يُدرى أيقضيه صاحبه أم لا⁽⁶⁾، وقد جاء "الظنَّ بمعنى العلم"⁽⁷⁾.

الظن اصطلاحاً: اسم لما يحصل من أماره ومتى قويت أدت إلى العلم⁽⁸⁾، "فحقيقته تجويز أمرين في النفس لأحدهما ترجيح على الآخر"⁽⁹⁾، وعرفه بعضهم بأنه الطرف الراجح من التردد بين أمرين⁽¹⁰⁾.
ثانياً: ألفاظ متعلقة بالظن: هناك مجموعة من الألفاظ من المُستحسن ذكرها حتى نتبين من خلالها حقيقة الظن، ثم الإشارة إلى الفرق بين هذه الألفاظ سواء من حيث مرادفاتها أو إعطاؤها المعنى النقيض للظن فمن هذه الألفاظ:

اليقين لغة: "يَقِنَ الأمر كفرح وتيقنه واستيقنه به، علمه وتحققه واليقين إزاحة الشك"⁽¹¹⁾.
واصطلاحاً: "اعتقاد جازم لا يقبل التغير من غير داعية الشرع"⁽¹²⁾.

الشك لغة: نقيض اليقين وجمعه شكوك⁽¹³⁾.

واصطلاحاً: "هو ما استوى طرفاه"⁽¹⁴⁾.

الجهل لغة: "جهله كسمعه جهلاً وجهالة ضد علمه"⁽¹⁵⁾.

واصطلاحاً: انتقاء العلم بالمقصود بأن لم يدرك أصلاً وهو الجهل البسيط أو أدرك على خلاف هيئته في الواقع وهو الجهل المركب لأنه تركب من جهلين جهل المدرك بما في الواقع وجهله بأنه جاهل به كاعتقاد الفيلسفي قدم العالم⁽¹⁶⁾.

الوهم لغة: "توهم الشيء تخيله، جمعه أوهام من خطرات القلب"⁽¹⁷⁾.

واصطلاحاً: "مرجوح طرفي المتردد فيه"⁽¹⁸⁾.

الهُوى لغة: "هُوى، أي: سقط من علوّ إلى سفلى، والهوى الميل، ويكون في الخير والشر، جمعه أهواء"⁽¹⁹⁾.

واصطلاحاً: "ميل القلب إلى ما يستلذّ به"⁽²⁰⁾.

وهناك فروق لغوية بين الظن وهذه المصطلحات فمثلاً: الشك استواء طرفي التجويز، والظن رجحان أحد طرفي التجويز... والفرق بين الظن والجهل: إن الجاهل يتصور نفسه بصورة العالم، ولا يجوز خلاف ما يعتقد، وإن كان قد يضطرب حاله فيه لأنه غير ساكن النفس إليه، وليس كذلك الظان. وكما أن هناك فرقاً بين الظن والحسبان: فإن بعضهم قال: الظن ضرب من الاعتقاد، والحسبان ليس كذلك (21).

ثالثاً: مفهوم ألفاظ الظن في القرآن الكريم

إن الناظر في آيات القرآن الكريم يجد بأنه قد تناول الفاظ الظن بصيغ مختلفة، وقد ذكر المفسرون لهذا اللفظ معان متعددة حسب مناسباته وسياقاته. فقد ورد لفظ الظن ومشتقاته في القرآن الكريم في ثمانية وخمسين موضعاً (22). وبعد الوقوف على تفسير الآيات التي ورد فيها لفظ الظن تبين من أقوال المفسرين رحمهم الله أن تفسير الظن يأتي على معان عدة منها:

1- اليقين والعلم الجازم كما في قوله تعالى: "أَلَا يَظُنُّ أُولَٰئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ" (23). أي: ألا يوقن أولئك (24) وكذلك جاء على هذا المعنى قوله تعالى: "الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُّلْقُوا رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رُجْعُونَ" (25). والظن هنا بمعنى اليقين (26). وقوله تعالى: "قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَىٰ نِعَاجِهِ ۖ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ الْخُلَطَاءِ لَيَبْتَغِي بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ ۖ وَظَنَّ دَاوُدُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ" (27)، "ومعناه أيقن؛ لأنه لا يجوز في المعايين أن يكون الظن إلا بمعنى اليقين" (28). وقد جاء على هذا المعنى في قوله تعالى: "وَذَلِكُمْ ظَنُّكُمُ الَّذِي ظَنَنْتُمْ بِرَبِّكُمْ أَرَدْتُمْ فَأَصْبَحْتُمْ مِنَ الْخَاسِرِينَ" (29)، والظن هنا يقصد به العلم (30). وكذلك قوله تعالى: "فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدِ حَتَّىٰ تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ ۖ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا إِنْ ظَنَّا أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ ۚ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (31). أي: "إن علماً" (32).

2- الشك: جاء تفسير لفظ الظن بمعنى الشك كما في قوله تعالى: "أَسْبَبَ أَلَسْمُوتِ فَأُطْلِعَ إِلَىٰ إِلَهٍ مُّوسَىٰ وَإِنِّي لَأَظُنُّهُ كُذِبًا ۖ وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (33)، أي: "واني لأظن موسى كاذباً في ادعائه إلهاً دوني وإنما أفعل ما أفعل لإزاحة العلة وهذا يوجب شك فرعون في أمر الله" (34). وعلى ذلك جاء قوله تعالى: "وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُئِدْتُ إِلَىٰ رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِّنْهَا مُنْقَلَبًا" (35). قال المفسرون: شكه في قيام الساعة وهو غير موقن أنه راجع إليه (36).

3- وقد يأتي بمعنى التخرص والكذب كقوله تعالى: "وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ

عِلْمٍ إِلَّا اتَّبَعَ الظَّنَّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا⁽³⁷⁾ وكذلك قوله تعالى: "وَأِنْ تُطِغْ أَكْثَرُ مَنْ فِي الْأَرْضِ يَضِلُّوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ" ⁽³⁸⁾ وقوله تعالى: "وَمَا يَتَّبِعْ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ" ⁽³⁹⁾، وقوله تعالى: "وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا" ⁽⁴⁰⁾، فقد قال المفسرون: «وَهُمْ فِي ضَلَالِهِمْ لَيْسُوا عَلَى يَقِينٍ مِنْ أَمْرِهِمْ وَإِنَّمَا هُمْ فِي ظُنُونٍ كَاذِبَةٍ وَحُسْبَانٍ بَاطِلٍ» ⁽⁴¹⁾ وهذا المعنى هو الذي تمسك به المشغبون على الأحكام الشرعية المبنية على غلبة الظن.

- 4- **التحقق:** وقد ورد بهذا المعنى كما في قوله تعالى: "وَرَأَى الْمَجْرُمُونَ النَّارَ فَظَنُّوا أَنَّهُمْ مُوَاقِعُوهَا وَلَمْ يَجِدُوا عَنْهَا مَصْرِفًا" ⁽⁴²⁾. أي: "لما رأى المجرمون النار تحققوا لا محالة أنهم مواقعوها" ⁽⁴³⁾.
- 5- **كما ورد بمعنى الحسبان** كما في قوله تعالى: "وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَطْلًا ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ" ⁽⁴⁴⁾، أي: "حسبان الذين كفروا أن الله خلقهما باطلا" ⁽⁴⁵⁾.

رابعاً: الظن في السنة النبوية

بعد أن تطرقنا إلى بيان معنى ألفاظ الظن في القرآن الكريم وبما ذكره المفسرون -رحمهم الله- نشير إلى الظن في السنة النبوية، فمن اهتمامهم بهذا المصطلح جعلوا أبواباً في كتبهم لموضوع الظن، فمنهم؛ الإمام البخاري فقد وضع في صحيحه لموضوع الظن باباً بعنوان "ما ينهى عن التحاسد والتدابير" ⁽⁴⁶⁾ وباباً بعنوان: "يَأْيُهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بْءُضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ" ⁽⁴⁷⁾ وباباً آخر بعنوان "ما يجوز من الظن" ⁽⁴⁸⁾ وفي كتاب التوحيد باباً: "لَا يَتَّخِذُ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقْلَةً وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ" ⁽⁴⁹⁾ في الحديث القدسي "أنا عند ظن عبدي بي" ⁽⁵⁰⁾.

كما بَوَّبَ الإمام مسلم في صحيحه لهذا الموضوع، في كتاب الجنة وصفة نعيمها "باب الأمر بحسن الظن" ⁽⁵¹⁾ وفي كتاب البر والصلة والآداب "باب تحريم الظن والتجسس والتنافس والتناجش" ⁽⁵²⁾. وكذلك الإمام الترمذي فقد بوب لذلك بعنوان "باب حسن الظن بالله" ⁽⁵³⁾ وباباً بعنوان "ما جاء في ظن السوء"، والإمام أبو داود باباً في الظن ⁽⁵⁴⁾ والإمام ابن ماجه كذلك ⁽⁵⁵⁾.

ومن خلال دراسة الأحاديث التي وردت في الظن يتبين أن الظن له ثلاثة أقسام:

القسم الأول/ الظن المحمود: ومنه قول النبي (صلى الله عليه وسلم): يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى "أَنَا عِنْدَ ظَنِّ عَبْدِي بِي وَأَنَا مَعَهُ إِذَا ذَكَرَنِي فَإِنْ ذَكَرَنِي فِي نَفْسِهِ ذَكَرْتُهُ فِي نَفْسِي وَإِنْ ذَكَرَنِي فِي مَلَأْ ذَكَرْتُهُ فِي

مَلَأُ خَيْرٍ مِنْهُمْ وَإِنْ تَقَرَّبَ إِلَيَّ بِشِيرٍ تَقَرَّبْتُ إِلَيْهِ ذِرَاعًا وَإِنْ تَقَرَّبَ إِلَيَّ ذِرَاعًا تَقَرَّبْتُ إِلَيْهِ بَاعًا وَإِنْ أَتَانِي يَمْشِي أَتَيْتُهُ هَرْوَلَةً" (56).

ومنه قول رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قَبْلَ مَوْتِهِ بِثَلَاثَةِ أَيَّامٍ: "لَا يَمُوتُنَّ أَحَدُكُمْ إِلَّا وَهُوَ يُحْسِنُ الظَّنَّ بِاللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ" (57).

ومنه أيضاً؛ عن عبد الله بن عمرو -رضي الله عنه- قال رأيت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يَطُوفُ بِالْكَعْبَةِ وَيَقُولُ: "مَا أَطْيَبُكَ وَأَطْيَبَ رِيحُكَ مَا أَعْظَمَكَ وَأَعْظَمَ حُرْمَتُكَ وَالَّذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ لِحُرْمَةِ الْمُؤْمِنِ أَعْظَمُ عِنْدَ اللَّهِ حُرْمَةً مِنْكَ مَا لَهُ وَدَمِهِ وَأَنْ نَظُنَّ بِهِ إِلَّا خَيْرًا" (58).

القسم الثاني/ الظن المذموم: ومنه أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- قَالَ: "إِيَّاكُمْ وَالظَّنَّ فَإِنَّ الظَّنَّ أَكْذَبُ الْحَدِيثِ" (59).

القسم الثالث/ الظن التقديري: "ومنه أَنَّ النَّبِيَّ -صلى الله عليه وسلم- مَرَّ فِي نَخْلِ الْمَدِينَةِ فَرَأَى أَقْوَامًا فِي رُءُوسِ النَّخْلِ يُلْقِحُونَ النَّخْلَ فَقَالَ "مَا يَصْنَعُ هَؤُلَاءِ قَالَ يَأْخُذُونَ مِنَ الذَّكَرِ فَيَحْطُونَ فِي الْأُنْثَى يُلْقِحُونَ بِهِ فَقَالَ مَا أَظُنُّ ذَلِكَ يُغْنِي شَيْئًا فَبَلَّغَهُمْ فَتَرَكُوهُ وَنَزَلُوا عَنْهَا فَلَمْ تَحْمِلْ تِلْكَ السَّنَةَ شَيْئًا فَبَلَّغَ ذَلِكَ النَّبِيُّ -صلى الله عليه وسلم- فَقَالَ إِنَّمَا هُوَ ظَنُّ ظَنَنْتَهُ إِنْ كَانَ يُغْنِي شَيْئًا فَاصْنَعُوا فَإِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَالظَّنُّ يُخْطِئُ وَيُصِيبُ وَلَكِنْ مَا قُلْتُ لَكُمْ قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ فَلَنْ أَكْذِبَ عَلَى اللَّهِ" (60).

- مراتب الظن

تبين مما سبق أَنَّ لمصطلح الظن عدة معان واستعمالات، أشار إليها القرآن الكريم، والسنة المطهرة، فهو من المشترك اللفظي، الذي يدل على عدة معان، ويحدد المعنى المطلوب من خلال السياق والقرائن، فحملة على معنى واحد يعد تعسفاً، وجهلاً من حامله - إن أحسن به الظن - فإن فعل ذلك عن علم فهو تلبيس وافتراء لتغيير حقائق الأمور، وطعن في أحكام الشرع، وسبل استنباطها. وتنبلور من خلال ذلك ثلاث مراتب رئيسة للظن هي:

أولاً: المرتبة العليا:

وهي (مرتبة اليقين) التي لا يخالطها أي احتمال لأن العلم بها استقر عند جميع الناس مثل الموت قال تعالى: "وَأَعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ" (61).

وكذلك ما جرى لنبي الله إبراهيم (عليه السلام) حينما كشف الله (عز وجل) له ملكوت السماوات والأرض، قال تعالى: "وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالُوا الَّذِيْنَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ" (62).

ولما جاء طير الهدد يخبر سليمان (عليه السلام) بأنباء سبأ قال له فيما حكى الله (عز وجل) عنه: "فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ" (63). وذلك أن خبره قد كان مستنداً إلى مشاهدة وسماع مباشرين.

وكذلك في مسألة العقيدة يجب أن يصل المرء إلى مرتبة اليقين ومن ذلك المشاهدات الكونية في السماوات والأرض فهي دعوة إلى الإيمان والأخذ باليقين (64). قال الله تعالى: "وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ" (65). وكذلك التفكير في المخلوقات ونعم الله -عز وجل-.

وهذه المرتبة متفق عليها بين جميع أهل العلم أنها تفيد العلم والعمل، لأن الأحكام المبنية عليه قد ثبتت بدليل قطعي الثبوت والدلالة، حتى أنهم لا يعدون العلم بها من الاجتهاد، لأنها معلومة من الدين بالضرورة، غير أن الأحكام المبنية على هذا النوع من النصوص قليلة جداً، فلو قلنا لا نعمل بعمل، ولا نؤدي عبادة إلا إذا كان دليلها قطعي الثبوت والدلالة لضاعت عبادات كثيرة، ولتعطلت أغلب الأحكام الشرعية.

ثانياً: المرتبة الوسطى:

وهي مرتبة الظنون الراجحة والتي يصح الاعتماد عليها عقلاً وشرعاً في كثير من الأمور، فيصح الاعتماد عليها في تسيير أعمال الحياة وفي اكتساب الرزق، وفي تحصيل النظريات العلمية ذات الآثار العملية وفي أساليب التربية والتعليم، وفي استنباط الأحكام الشرعية، وفي الحكم والقضاء، والتبرئة والإدانة ويشهد لهذا قوله: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا جَاءَكُمْ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ ۚ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَءَاثُوهُمْ مَا أَنْفَقُوا وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَنْ تَنْكِحُوهُنَّ إِذَا ءَاتَيْنَهُنَّ أَجُورَهُنَّ وَلَا تُمْسِكُوا بِعِصَمِ الْكَوَافِرِ وَسَلُّوا مَا أَنْفَقْتُمْ وَلَيْسَ لَكُمْ أَنْفَقُوا ۚ اللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (66). فقد جعل الله من العلم غلبة الظن التي تحصل بامتحان هؤلاء المهاجرات، والتي ترجح أنهن مؤمنات فنجري عليهن أحكام الإسلام التي ذكرها الله -عز وجل- في الآية الكريمة من الأحكام الشرعية من عدم الحل والنكاح والنفقة وغيرها، وعلى هذه المرتبة ترتبت كثير من الأحكام الشرعية، وبنيت عليها أمور كثيرة لا يمكن التوصل فيها إلى يقين مثل تحديد القبلة، ومعرفة مستحق الزكاة، وغيرها من الأمور التي سنعرض لها في المطلب الثالث.

ثالثاً: المرتبة الدنيا:

وهي المرتبة التي توضع موضع الاختبار والتجربة والدراسة ومتابعة البحث إذ هي في مرتبة الشك فيجب الاحتياط عند الوقوف معها ويدل على ذلك قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْنُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ" (67).

ويلحق بها الشكوك التي تعد الجانب المرجوح المقابل للظن، وقد مر تعريفه سابقاً بأنه تردد بين أمرين لا مزية لأحدهما على الآخر، وهذه المرتبة لا تبنى عليها الأحكام، ولكن يعامل صاحبها معاملة خاصة بحسب تكرار هذه الحالة معه، ويمكن الرجوع إلى كتب الفقه لمعرفة أحكام صاحب الشك.

- أثر الظن في الأحكام الشرعية

سيكون هذا المطلب حول نقطتين، الأولى منهما حول جانب التأصيل لهذا الأثر من خلال تقارير علماء الأصول، والثانية عن بعض التطبيقات لهذا الأثر من المذاهب المختلفة

النقطة الأولى: تقرير علماء الأصول

تكاد تجتمع كلمة علماء الأصول على أن الظن الغالب يصح العمل به في المسائل التي لا يمكن تحصيل العلم فيها، فقالوا " ما لا طريق إلى معرفة حقيقته يبنى الحكم فيه على أكثر الرأي" (68)، وأكدوا ذلك بقولهم أن "غالب الرأي يقام مقام الحقيقة فيما لا طريق إلى معرفته حقيقة" (69)، وعند تعريفهم للفقه بأنه العلم بالأحكام الشرعية الفرعية عن أدلتها التفصيلية بالاستدلال، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى عدم القطع في المسائل الفقهية التي عبر عنها بالعلم، فغالب الفقه مظنون، فيجب العمل بالمظنون، كما يجب بالمقطوع ويتفرع على ذلك العمل بالمظنون فروع كثيرة (70).

بل إن من القواعد الفقهية المقررة؛ قاعدة: "العمل بأكثر الرأي جائز" (71).

وفي لفظ: "غالب الرأي يجوز تحكيمه فيما لا يمكن معرفة حقيقته" (72).

والمراد بأكثر الرأي: غلبة الظن، والإدراك للجانب الراجح، فمفاد القاعدة: أن عند عدم اليقين يكفي غلبة الظن في بناء الأحكام عليها؛ لأن القطع في أكثر الأحكام متعذر (73).

وقال في شرح قاعدة: كل ما أشكل وجوبه فالأصل براءة الذمة فيه: الأصل في وجوب شيء في الذمة اليقين والقطع، إما بالدليل القطعي بالنسبة للعبادات، أو القطع، أو غلبة الظن بالنسبة لتحمل التبعات الدنيوية، فإذا شككنا في وجوب شيء علينا، أو تعلقه بدمتنا، ولم يبق عليه دليل قاطع، أو غلبة ظن، فالأصل براءة الذمة من التبعات، وخلوها من الواجبات (74).

النقطة الثانية: تطبيقات فقهية على الظن:**المسألة الأولى جواز التحري حال الاشتباه**

إذا اشتبه ماء طهور بنجس، أو اشتبهت ثياب طهورة بنجسة فالصحيح أنه يجوز للمكلف القادر على التمييز بين الطاهر والنجس أن يتحرى؛ لأنه يجوز إسقاط الفرض بالظاهر مع القدرة على اليقين ولا يجوز عند آخرين، وهؤلاء اختلفوا فقليل: يتيمم، وقيل يتوضأ بكل منهما، لأنه قادر على أداء فرضه بيقين فلم يجز له التحري⁽⁷⁵⁾.

المسألة الثانية العمل بالشهادة:

"العمل بشهادة الشهود ثابت بالإجماع، وهي إنما تفيد الظن"⁽⁷⁶⁾.

المسألة الثالثة الاجتهاد في تحديد القبلة:

اتفق الفقهاء على مشروعية الاجتهاد في تحديد القبلة عند الاشتباه، بحيث يستدل عليها بأدلتها المعتمدة شرعاً، كالنجوم ومطالع الشمس والقمر واتجاه الريح، وغير ذلك مما يذكره الفقهاء في مباحث استقبال القبلة، وهذا الاجتهاد إنما يفيد الظن⁽⁷⁷⁾.

المسألة الرابعة تضيق الواجب الموسع:

إذا غلب على ظن المكلف أنه لن يعيش إلى آخر وقت الواجب الموسع فالصحيح أنه يتضيق في حقه ولا يجوز له تأخير الواجب إلى الوقت الذي يظن عدم قدرته على الأداء فيه⁽⁷⁸⁾.

المسألة الخامسة / التقليد في حق العامي:

ذهب أكثر أهل العلم إلى جواز التقليد للعامي، وقالوا يقلد من يغلب على ظنه أنه أهل للتقليد بأن يظهر له من حاله الصدق ويظهر من تنصبيه للفتوى أو تظافر الناس على سؤاله، ولا يلزمه طلب اليقين في ذلك⁽⁷⁹⁾.

المسألة السادسة / ثبوت الرؤية بالشهود

ثبوت دخول شهر رمضان برؤية عدل عند بعضهم، وثبوته وثبوت سائر الشهور برؤية عدلين، قال ابن عبد البر: "أما الشهادة على رؤية الهلال فأجمع العلماء على أنه لا يُقبل في شهادة شوال في الفطر إلا رجلان عدلان"⁽⁸⁰⁾. وقال ابن قدامة: "وجملة ذلك أنه لا يُقبل في هلال شوال إلا شهادة اثنين عدلين في قول الفقهاء جميعهم، إلا أبا ثور، فإنه قال: يُقبل قول واحد"⁽⁸¹⁾.

المسألة السابعة / دخول الوقت

الفطر بغروب الشمس يكفي فيه غلبة الظن، وكذا الصلاة إذا اجتهد فغلب على ظنه دخول الوقت جازت له الصلاة ولو مع قدرته على العلم به. وقال آخرون: لا، لقدرته على اليقين⁽⁸²⁾.

المسألة الثامنة: رمي الجمار

رمي الجمار في منى يكفي فيه غلبة الظن بوقوعه في المرمى وحصول العدد، قال في الإنصاف: يشترط أن يعلم حصول الحصى في المرمى على الصحيح من المذهب، وقيل يكفي ظنه جزم به جماعة من الأصحاب، وذكر ابن البنا رواية في الخصال أنه يجزئه مع الشك أيضا وهو وجه أيضا في المذهب وغيره⁽⁸³⁾.

المسألة التاسعة: دفع الصدقة والزكاة لمن ظاهره الفقر والحاجة

فإذا دفعها من وجبت عليه لغني ظنه فقيرا أجزأته، وهو مذهب أبي حنيفة⁽⁸⁴⁾، وعند المالكية تجزيء إن لم يعلم بحاله، وإن قدر على استردادها بعد علمه وجب ذلك وإلا أجزأت ولا شيء عليه⁽⁸⁵⁾، وعن الشافعي إذا دفعها الإمام لغني ظاهره الفقر وفاتت أجزأت⁽⁸⁶⁾، واختاره أكثر الحنابلة⁽⁸⁷⁾.

الخاتمة

الحمد لله الذي ما تستفتح الكتب إلا باسمه، ولا تختتم إلا بحمده، فالحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد، فإنه بعد هذا السرد لمفهوم الظن، وأنواعه، وأثره على الأحكام يمكن أن نستخلص من ذلك أهم النتائج، كالآتي:

1- إن القرآن قد استعمل لفظ الظن بمفاهيم مختلفة، ويمكن معرفة المفهوم المراد من خلال السياق.

2- إن حمل الظن على معنى واحد يعد قصورا في الفهم، ويؤدي إلى تعطيل كثير من الأحكام.

3- من خلال تتبع الكثير من الأحكام الشرعية، والبحث عن مأخذها تبين أن الظن كان من بين مصادر الكثير منها.

4- إن ما ورد من الأحكام بأدلة قطعية يعد أقل مما بني على غلبة الظن، فلو أسقطنا هذا الأصل لتعطلت الكثير من الأحكام.

5- الاجتهاد الفقهي الذي يعد ركيزة لاستتباط الأحكام، إضافة إلى حث الشارع عليه، على أن يكون من أهله، وفي محله، هذا الاجتهاد مبني على غلبة الظن. وختاماً فإن سبل الوصول إلى الأحكام الشرعية متعددة، منها ما هو يقيني ومنها ما هو ظني، ولكن يبقى أمر آخر يعتري النفس البشرية، يوصي الباحث بدراسته، ألا وهو الشك -وكما هو معلوم- يعد أنزل مرتبة من الظن، فهل تبنى عليه الأحكام، أم يعد ملغاً لا أثر له في ذلك؟

الحواشي:

- (1) متفق عليه، أخرجه البخاري، كتاب: الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، رقم الحديث 7352، 108/9، وأخرجه مسلم، كتاب: الأقضية، باب: بيان أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب، أو أخطأ، رقم الحديث 1716، 1342/3.
- (2) النساء: 157
- (3) الأنعام: 36
- (4) يونس: 36
- (5) النجم: 28.
- (6) الصحاح في العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، مادة ظنن ص 260، وينظر، القاموس المحيط الفيروز آبادي، مادة ظنن، ص 1119.
- (7) لسان العرب، ابن منظور، باب الظاء والنون، مادة ظنن، 8/271.
- (8) ينظر: تنوير الأذهان من تفسير روح البيان، إسماعيل حقي، 4/123.
- (9) أحكام القرآن، ابن العربي، 4 / 156.
- (10) ينظر: الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 67.
- (11) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، باب النون، فصل الياء، مادة يقن، ص 1143.
- (12) الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 68.
- (13) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، باب الكاف، فصل الشين، مادة شك، 7 / 174، والقاموس المحيط، الفيروز آبادي، باب الكاف فصل الشين، مادة شك، ص 870.
- (14) الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 67.
- (15) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، باب السلام / فصل الجيم / مادة جهل / ص 902.
- (16) ينظر: الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 67.
- (17) لسان العرب، ابن منظور، مادة وهم، 10/416، والقاموس المحيط، الفيروز آبادي، مادة وهم / 1076.
- (18) الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 67.
- (19) المعجم الوسيط، مجمع العربية، القاهرة، مادة هوي / ص 1001.
- (20) الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا الأنصاري، ص 67.

- (21) ينظر: الفروق اللغوية، أبو هلال العسكري، ص 101-102.
- (22) ينظر: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، مادة ظنن، ص 539-540.
- (23) المطففين: 4.
- (24) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 10 / 254، وفتح القدير، الشوكاني، 5 / 395.
- (25) البقرة: 46.
- (26) ينظر: جامع البيان عن تأويل أي القرآن، الطبري، 344/1-345، والجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 375/1-376.
- (27) سورة ص: 24.
- (28) الجامع الأحكام القرآن، القرطبي، 8 / 179.
- (29) فصلت: 23.
- (30) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 353 / 8، وفتح القدير، الشوكاني، 4 / 492.
- (31) البقرة: 230.
- (32) معالم التنزيل، البغوي، 1 / 273.
- (33) غافر: 37.
- (34) الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 8 / 315.
- (35) الكهف: 36.
- (36) ينظر: جامع البيان عن تأويل أي القرآن، الطبري، 10 / 302.
- (37) النساء: 157.
- (38) الأنعام: 116.
- (39) يونس: 36.
- (40) النجم: 28.
- (41) مختصر تفسير ابن كثير، الصابوني، 1/611.
- (42) الكهف: 53.
- (43) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، 3 / 88.
- (44) سورة ص: 27.
- (45) الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 10 / 191.
- (46) صحيح البخاري، البخاري، كتاب الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابير، 4 / 139.
- (47) الحجرات: 12.
- (48) صحيح البخاري، البخاري، كتاب الأدب، باب ما يجوز من الظن، 4 / 139.
- (49) آل عمران: 28.
- (50) صحيح البخاري، البخاري، كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى (ويحذركم الله نفسه)، رقم الحديث: 7405 / 9/121.
- (51) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الجنة ونعيمها، باب الأمر بحسن الظن، 18 / 214.
- (52) المصدر نفسه، كتاب البر والصلة والآداب / باب تحريم الظن والتجسس، 16 / 354.
- (53) سنن الترمذي، الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في ظن السوء، ص 796.
- (54) سنن أبي داود، أبو داود، كتاب الأدب، باب في الظن، 13 / 212-273.
- (55) سنن ابن ماجه، ابن ماجه، ص 1297.

- (56) صحيح البخاري، البخاري، كتاب التوحيد، باب ويحذركم الله نفسه، 5 / 436.
- (57) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الجنة وصفة نعيمها، باب الأمر بحسن الظن، 18 / 214.
- (58) ابن ماجه، مصدر سابق، متاب الفتن، باب حرمة دم المؤمن، 2 / 1279.
- (59) سنن الترمذي، الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في ظن السوء، ص796.
- (60) المسند، احمد بن حنبل، مسند أبي محمد طلحة بن عبيد، رقم 1399.
- (61) الحجر: 99.
- (62) الأنعام: 7.
- (63) النمل: 22.
- (64) ينظر: الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وتأثيرها في سائر الأمم، عبد الرحمن حسن حنكة، ص 302.
- (65) الذاريات: 20.
- (66) الممتحنة: الآية 10.
- (67) الحجرات: الآية 12.
- (68) شرح السير الكبير، محمد بن أحمد السرخسي، ص193.
- (69) المبسوط، السرخسي، 49/24.
- (70) ينظر: القواعد والفوائد الأصولية، وما يتبعها من الأحكام الفرعية، ابن اللحام الحنبلي، ص18.
- (71) موسوعة القواعد الفقهية، محمد صدقي، 7 / 456.
- (72) المرجع نفسه، 491/7.
- (73) ينظر: المرجع نفسه، 456/7.
- (74) ينظر: المرجع نفسه، 502/8.
- (75) ينظر: المجموع شرح المذهب، النووي، 181/1، المغني، ابن قدامة، 46/1، ومنح الجليل، عيش، 75/1، والأشباه والنظائر، السيوطي ص: 184، القواعد والفوائد الأصولية، ابن اللحام، ص: 18.
- (76) المبسوط، السرخسي، 151/17.
- (77) ينظر: فتح القدير، ابن الهمام 276/2، مواهب الجليل، الحطاب، 173/1، المجموع، النووي 205/3، الإنصاف، المرداوي، 387/30.
- (78) ينظر: الإحكام، الأمدي، 109/1، والبحر المحيط، الزركشي، 290/1.
- (79) ينظر المعتمد، أبو الحسين البصري، 363/2 - 364، والإحكام، ابن حزم 152/6، والمحصول، الرازي 87/6، والإحكام، الأمدي، 234-237/4، وشرح مختصر الروضة، نجم الدين الطوفي، 653/2، وإعلام الموقعين، ابن القيم، 143/2.
- (80) التمهيد، ابن عبد البر، 243/9.
- (81) المغني، ابن قدامة، 165/3.
- (82) ينظر: المجموع شرح المذهب، النووي، 56/3، والمغني، ابن قدامة، 17-173/2، والأشباه والنظائر، ابن السبكي، 167/1، والمنثور، الزركشي، 319/1، والإنصاف، المرداوي، 174-173/3، والقواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام ص: 5، ومنح الجليل، عيش، 148/1.
- (83) ينظر: الإنصاف، المرداوي 31/4.
- (84) ينظر: الفتاوى الهندية، ط3، الكبرى الأميرية - بولاق، 1310هـ، 383/5.
- (85) ينظر: لوايح الدرر في هتك أستار المختصر، محمد بن محمد بن سالم الشنقيطي، 573/3.

(86) ينظر: المهذب، أبو إسحاق الشيرازي، 1/175.

(87) ينظر: شرح منتهى الإرادات، منصور بن يونس البهوتي، 1/465.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- 1- أحكام القرآن، أبو بكر محمد بن عبد الله، ابن العربي، خرج أحاديثه: محمد عبد القادر عطا، منشورات محمد علي بيضون / 1416 هـ - 1996 م.
- 2- الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن أحمد ابن حزم، ت: أحمد شاكر، دار الآفاق الجديدة- بيروت.
- 3- الإحكام في أصول الأحكام، علي بن محمد الأمدي، المكتب الإسلامي، دمشق - بيروت، ط2، 1402 هـ.
- 4- الأشباه والنظائر، تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية- بيروت، ط1، 1411 هـ، 1991 م.
- 5- الأشباه والنظائر، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، ط1، 1403 هـ، 1983 م.
- 6- إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر شمس الدين ابن قيم الجوزية، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية- بيروت، ط1، 1411 هـ، 1991 م.
- 7- الإنصاف في معرفة راجح من الخلاف، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، د. عبد الفتاح محمد الحلو، دار هجر- القاهرة، ط1، 1415 هـ، 1995 م.
- 8- البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، دار الكتب، ط1، 1414 هـ، 1994 م.
- 9- تفسير القرآن العظيم، عماد الدين أبي الغدا إسماعيل، ابن كثير، تقديم: عبد القادر ارناؤوط، دار السلام - الرياض، 1418 هـ - 1998 م.
- 10- التمهيد، أبو عمر ابن عبد البر النمري، تحقيق: بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الفرقان- لندن، ط1، 1439 هـ، 2017 م.
- 11- تنوير الأذهان من تفسير روح البيان، إسماعيل حقي البروسوي، اختصار وتحقيق: محمد علي الصابوني، دار الصابوني.
- 12- الجامع الأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1416 هـ - 1996 م.
- 13- جامع البيان عن تأويل أي القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الإعلام، الأردن، ط1، 2002 م.
- 14- الحدود الأنثقة والتعريفات الدقيقة، أبو يحيى زكريا بن محمد الأنصاري، تحقيق: د. مازن المبارك، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1411 هـ.

- 15- الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وتأثيرها في سائر الأمم دار العلم، الميداني عبد الرحمن حسن حنكة، سوريا، 1998 م - 1418هـ.
- 16- سنن ابن ماجه، ابن ماجه محمد بن يزيد، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.
- 17- سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، مطبوع مع شرحه عون المعبود، تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، تدقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، ط2، 2001م.
- 18- سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي، خرج أحاديثه: الشيخ خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت.
- 19- شرح مختصر الروضة، أبو الربيع سليمان بن عبد القوي بن الكريم نجم الدين الطوفي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1407هـ، 1987م.
- 20- شرح منتهى الإرادات، منصور بن يونس البهوتي، ط1، 1414هـ، 1993م عالم الكتب - بيروت.
- 21- الصحاح في العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، دار المعرفة- بيروت، ط1، 1426هـ - 2005م.
- 22- صحيح البخاري، البخاري محمد بن إسماعيل، دار المنار، مصر، 1422 هـ - 2001م.
- 23- صحيح مسلم: أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، مطبوع مع شرح النووي، دار القلم - بيروت.
- 24- الفتاوى الهندية، ط3، الكبرى الأميرية - بولاق، 1310هـ.
- 25- فتح القدير على الهداية، كمال الدين محمد بن عبد الواحد المعروف بابن الهمام، مطبعة مصطفى البابي - مصر، ط1، 1389هـ، 1970م.
- 26- فتح القدير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، تحقيق وتخريج: د. عبد الرحمن عميرة، دار الوفاء، ط1 - 1415هـ - 1994م.
- 27- الفروق اللغوية، العسكري أبو هلال، تحقيق: أبو عمرو عماد المكتبة التوفيقية مصر.
- 28- القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار إحياء التراث العربي- بيروت، ط2، 2003م - 1424هـ.
- 29- القواعد والفوائد الأصولية وما يتبعها من الأحكام الفرعية، أبو الحسن علاء الدين بن محمد الحنبلي، المعروف بابن اللحام، تحقيق: عبد الكريم الفضيلي، المكتبة العصرية، ط2، 1420هـ، 1999م.
- 30- لسان العرب، أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور، دار إحياء التراث العربي- بيروت.
- 31- لوامع الدرر في هتك أستار المختصر، محمد بن محمد بن سالم الشنقيطي، ط1، 1436هـ، 2015م، دار الرضوان - نواكشوط.
- 32- المبسوط، محمد بن أحمد السرخسي، مطبعة السعادة - مصر، دار المعرفة - بيروت.
- 33- المجموع شرح المذهب، أبو زكريا محيي الدين بن شرف النووي، المطبعة المنبرية - القاهرة، 1344هـ.
- 34- المحصول، أبو عبد الله محمد بن عمر الملقب بفخر الدين الرازي، تحقيق: د. طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، ط3، 1418هـ، 1997م.

- 35- مختصر تفسير ابن كثير، اختصار وتحقيق: محمد علي الصابوني، دار القرآن الكريم، بيروت - لبنان، ط7، 1402 هـ - 1981 م.
- 36- مسند أحمد بن حنبل: أحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة- مصر.
- 37- معالم التنزيل، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، تحقيق: محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط4، 1417 هـ - 1997 م.
- 38- المعتمد في أصول الفقه، أبو الحسين محمد بن علي الطيب البصري المعتزلي، دار الكتب العلمية- بيروت، ط1، 1403 هـ.
- 39- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، الدار الحديث - القاهرة، ط 1، 1417 هـ، 1996 م.
- 40- المعجم الوسيط، مجمع العربية / القاهرة / دار الأمواج / بيروت / 1410 هـ .
- 41- المغني، أبو محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة، تحقيق: طه الزيني، ومحمود عبد الوهاب، وعبد القادر عطا، ومحمود غانم، مكتبة القاهرة، ط1، 1388 هـ، 1968 م.
- 42- المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، تحقيق: د. تيسير فائق أحمد، راجعه: د. عبد الستار أبو غدة، وزارة الأوقاف الكويتية، ط2، 1405 هـ، 1985 م.
- 43- منح الجليل، شرح مختصر خليل، محمد عليش، دار الفكر - بيروت، ط1، 1404 هـ، 1984 م.
- 44- المهذب، أبو إسحاق الشيرازي، مطبعة عيسى البابي، مصر.
- 45- مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد الطرابلسي المعروف بالحطاب، دار الفكر، ط3، 1412 هـ، 1992 م.
- 46- شرح السير الكبير، محمد بن أحمد السرخسي، الشركة الشرقية للإعلانات، 1971.
- 47- موسوعة القواعد الفقهية، محمد صدقي، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط1، 1424 هـ، 2003 م.

Research Article

Open Access



الاصطلاح والعلوم العرفانية

نوارة محمد عقيلة^{1*}

الباحث الاول^{1*}: قسم اللغة العربية،
جامعة سيها، ليبيا.

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى مقارنة علم الاصطلاح من وجهة نظر عرفانية، وسيكون موزعا على قسمين رئيسيين: قسم نظري وآخر تطبيقي، ففي القسم النظري نتبعنا مسار تحوّل المصطلح من وحدة لسانية إلى وحدة معرفية متخصصة، وفي القسم التطبيقي كان مصطلح الشخصية في المعاجم الأدبية والسردية مثالا لذلك، وقد توصلنا إلى أن النظر إلى المصطلح باعتباره وحدة معرفية لا يلغي أي تعريف للمصطلح مهما تغيّر مفهومه باختلاف السياقات الوارد فيها أو تغير بسبب تطور دلالاته عبر التاريخ، وخلصنا إلى أن المقاربة العرفانية للمصطلح تعد طريقة لحل مشكلة تعدد المفاهيم وتعدد المصطلحات لاسيما إذا ما تمّ تطبيق هذا التصرّ حاسوبيا.

الكلمات المفتاحية: الاصطلاح، العلوم العرفانية، المصطلح، الشخصية.

^{1*}Nouwara Mohmmad Agilh
nouwara2018@gmail.com
Department of Arabic Language,
University of Sabha,
Libya.

Received:
04/05/2025

Accepted:
24/05/2025

Publish online:
30/06/2025

Terminology and Cognitive Science

Abstract: This research aims to approach terminology from a cognitive perspective. It will be divided into two main sections: theoretical and applied. In the theoretical part, we traced the transformation of the term from a linguistic unit to a specialized knowledge unit. In the applied part, the term "character" in literary and narrative dictionaries was an example of this. We concluded that viewing a term as a knowledge unit does not negate any definition of the term, regardless of how its meaning varies with the contexts in which it appears or how its meaning has evolved over time. We concluded that a cognitive approach to terminology is a way to solve the problem of multiple concepts and multiple terms, especially if this approach is applied computationally.

Keywords: Terminology, Cognitive science, Term, Character.



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة:

يرتبط الاصطلاح ارتباطاً وثيقاً بالإنتاج الفكريّ وغزارته، فكل حضارة فكرية سبل من المصطلحات، وبحكم طبيعة التاريخ لا يمكن أن تكون أي حضارة منغلقة على ذاتها، فهي حتماً متشعبة ممّا سبقها، ومؤثرة في غيرها، والتاريخ يشهد بذلك، فمن الحضارات القديمة بمختلف منابعها إلى الحضارة الإسلامية استيعاباً وإعادة إنتاج، ومن الإسلامية إلى الحضارة الغربية الحديثة وما عليه الفكر المعاصر اليوم، وبناءً على ذلك يمكن القول إنّ لا يمكن مقارنة المصطلحات إلاّ وهي مرتبهة بحركة جدلية بين ثنائية الصيرورة والسيرورة، ونقصد بالصيرورة الحديث عن كنه المصطلح وتشكله، والسؤال عن العلاقة بينه والموضوع المرتبط به، وكذلك تفسير العلاقة بين مفهومه ومجمل المعرفة التي يختزنها، وبهذا نضع المصطلح بين ثلاث مقولات وهي (العلامة، والموضوع، والمفهوم)، وهي تضعه بدورها في علاقة مع اللغة باعتبارها علماً، ومع العالم باعتبار الموضوع جزءاً منه، ومع الفرد لكون المفهوم متصل بالفكر والفكر آلة العقل، والعقل سمة الفرد، وأما من جهة السيرورة فنرمي من النظر إلى المصطلح من جهة حركته، أي؛ انتقاله من فرد إلى آخر يجمعهما الاختصاص ذاته، أو من حقل معرفي معين إلى حقل آخر يجاوره، أو حركته عبر التاريخ ضمن حقله الذي نشأ فيه، أو بارتحاله من لغة إلى أخرى وهو يحمل مخزوناً معرفياً متخصصاً ومعلماً بأثر ثقافيّ معين، وإذ ننظر في المصطلح من هاتين الزاويتين فإننا في حقيقة الأمر ننظر في ما هو ثابت وراسخ في المصطلح، وفي ما هو متغير ومتبدل وطارئ عليه، وهذا التسليم الأولي بحقيقة التبدل والتغير مدعاة لطرح سؤال: ما سبب وقوع الاختلاف؟ ولمعرفة ذلك يستلزم الأمر معرفة آلية إنتاج المصطلح.

1 - آلية إنتاج المصطلح:

يرتبط سبب الاختلاف أولاً بصيرورة المصطلح أي بمبدأ تكوينه، ويتضح ذلك من خلال النظر في علاقة المقولات الثلاث (العلامة، والمفهوم، والموضوع) فيما بينها من خلال الشكل (1).

ينتج المصطلح من تفاعل الفرد مع العالم والتعبير عنه، والثابت في هذه المقولات هو الموضوع، أمّا المتغير فهو الفرد، فقد يعيد الفرد تفاعله مع الموضوع أكثر من مرة، وفي كل مرة يبني له تصوّراً مختلفاً عما سبقه، وينتج من ذلك تغير في صوغ المفهوم، فهذا النموذج يتكرر عند كل المشتغلين بالمصطلح؛ ولكن قد لا يكون تغير مقولة الفرد مرتبط بالزمن أي أن يعيد الفرد رؤيته للعالم أكثر من مرة، ولكن قد يكون التغير على مستوى الذهن؛ أي أكثر من فرد لموضوع واحد، وهذا مفاده تعدد الحقول المعرفية، فمثلاً: مصطلح "الماء" له مفهوم في علوم الحياة، على غير ما هو عليه في درس الكيمياء، وعلى غير ما عليه في درس البيئة، والشيء بالمثل في درس الجغرافيا، والشكل (2) توضح العلاقة بين المقولات الثلاث للمصطلح في علاقتها مع تغير الفرد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المصطلح لا يكون أسير الإدراك وتغيّره وتبدّله فقط؛ وإنما تفرض اللغة عليه شروطها كذلك، فهي المادة التي يتجلى بها والصورة التي يظهر عليها، وفي ضوء هذا العرض هل يمكن لنا أن ندرس المصطلح أو نقارب موضوعه بطريقة محايدة؟

بما أنّ المصطلح مفردة ذات طبيعة خاصة ومرد هذه الخصوصية إلى المعرفة التي يكتنّزها؛ إذن لا بدّ من النظر في مصادر هذه المعرفة ومواردها، وما مواردها إلاّ مجمل الخطابات التي ظهر فيها، وإذ نجد المصطلح في خطابه فهذا

يعني أننا لن نغفل أي حالة من حالاتي المصطلح، فمن جهة الصيرورة لا تنشأ المصطلحات إلا في الخطابات العلمية والفنية، ومن جهة السيرورة فقدر المصطلحات التعديل والتغيير وإعادة الصياغة، وكل تلك الأمور لا تحدث وهي منعزلة عن الذهن الذي يتصورها والعقل الذي يبينها واللغة التي تمثلها.

إنّ هذا المفهوم المجرّد لعملية الاصطلاح لا يمكن أن يكون إلا داخل سور علمي يُجمع فيه كل هذه المتفرقات لتكون معالم واضحة لدراسة المصطلح ومتى تحقق ذلك نكون إزاء فرع علمي يختص بجانب من المعرفة يدعى علم المصطلح أو الاصطلاح، فهل الاصطلاح قادر أن يكون اختصاصاً علمياً بالفعل؟

2- الاصطلاح باعتباره تخصصاً:

مثلاً يظهر في أعلى الورقة إنّ عنوان البحث يتشكّل من وحدتين رئيسيتين هما: الاصطلاح (Terminology) والعلوم العرفانية (Cognitive science) وباجتماعهما يندرج البحث ضمن قضية "تداخل العلوم"، أو ما تمّ التعارف عليه حديثاً بالتخصصات البينية (interdisciplinary)، وهي تلك التخصصات التي تكون فيها الدراسات مولّية اهتمامها شطر المفاهيم المشتركة بين تخصصين أو أكثر، فتعمل الدراسات على استحضار بعض المفاهيم المتصلة بتخصصات مختلفة لبيان إحدى مسائلها أو محاولة تفسيرها، وهذا يعني أننا بصدد رصد نقاط التلاقي بين علم المصطلح والعلوم العرفانية، بيد أنّ النظر إلى الاصطلاح باعتباره تخصصاً لم يكن ذا بال عند أغلب المشتغلين بالاصطلاح، فهو يبدو عندهم أقرب إلى المنهج بالرغم من الحد الفاصل بين الوجهين، فإذا كان المنهج هو وسيلة لكيفية فعل الأشياء من مثل وضع المعاجم المتخصصة وتوحيد المصطلحات وصوغ التعاريف فإنّ الاختصاص يعمل على تأسيس معرفة حول شيء ما¹، فإذا كانت أسئلة من قبيل ما العلاقة بين المصطلح والمفهوم، وما العلاقة بين المعرفة المتخصصة وكيفية بنائها وتمثّلها تؤسس معرفة ترتبط بشيء ما هو "المصطلح"، فإنّه لا جرم أن نعدّ الاصطلاح تخصصاً، ومن حيث هو كذلك علينا أن نحدد مصطلحاته التي تقيم سوره الجامع وحصنه المانع بحسب عبارة المسدي².

يعدّ **المصطلح** "terme" الوحدة الرئيسة في المنظومة الاصطلاحية لعلم المصطلح، ويعرّف بأنّه "المفردة أو التركيب أو العبارة الدالة على مفهوم متصل بمجال معرفة مختصة"³، فمثلاً مصطلح "الفاعل" متعلّق بمجال اللغة، ومصطلح "الحساب الكيميائي" متعلّق بمجال الكيمياء، ومصطلح "الأفعال المتضمنة في القول" متعلّق بمجال التداولية، وهكذا دواليك، ولكل واحد من هذه المصطلحات مفهوم يرتبط به، ويقصد بالمفهوم "Concept" وحدة مجردة تتكون من السمات (characteristics) المشتركة لعدد من المواضيع، سواء أكانت مواضيع حسية أم مجردة، ويتم اختيار هذه السمات وفقاً لمعايير مألوفة أو معايير علمية منتمة لمجال ما domain، ويشتمل المجال كل من حقل الدراسة "subject field"، ومحيط المعرفة "area of knowledge" والتخصص "discipline"، والمنهج "method" الذي يتم به استخدام المفهوم⁴، ويمكن أن تجمع كل تلك المصطلحات تحت مظلة واحدة وهي علم المصطلح أو الاصطلاح.

وهو العلم الذي يصبو إلى توحيد مفاهيم مجالات متخصصة، ويسعى إلى تسهيل التواصل المهني في المجال ذاته، والعمل على نقل المعرفة⁵، وبالنأمل في هذه المهام الثلاث المناطة إلى علم الاصطلاح نجد إنّه يتعذر النظر فيه من جهة كونه اختصاصاً مستقلاً ومعزولاً عن تخصصات أخرى تجاوره، لذا فإنّ مقارنة علم المصطلح باعتباره تخصصاً بينياً يعدّ من الضرورة بمكان.

3- الاصطلاح باعتباره تخصصاً بينياً:

إنَّ توحيد المفاهيم يعقد الصلة بين الاصطلاح والعلوم العرفانية، والتواصل المهني يجعل الاصطلاح موضوعاً من موضوعات نظرية التواصل، أمّا نقل المعرفة فيتصل بالذاكرة من جهة وبالوعاء الحامل لهذه المعرفة من جهة أخرى، أي باللغة، وهنا يكون علم الاصطلاح بين اللسانيات والعرفانية مجدداً، أي في تخصص اللسانيات العرفانية، وبهذا تكون هذه الحقول المعرفية الثلاث بمثابة أصول لعلم المصطلح، فالمصطلح ما هو إلا وحدة لسانية في سياق لغوي خاص، وتعمل هذه الوحدة اللسانية على الربط بين مفهوم مستقر في الذهن وموضوع خارج عنه، وما المفهوم إلا عنصر من عناصر المعرفة، والمعرفة حصيلة العرفان، ويستخدم هذه الوحدات اللسانية الخاصة اختصاصيون للتواصل فيما بينهم من أجل نقل معارفهم المتعلقة بحقلهم المعرفي، ولذا لبيان علم المصطلح وكيفية اشتغاله لابدّ من عقد الصلة بين علم المصطلح وهذه العلوم الثلاث الرئيسة: اللسانيات، والعلوم العرفانية، ونظرية التواصل، وبما أنّ المقام لا يسع لطرح هذه الزوايا الثلاث جميعاً، فستقتصر على بيان العلاقة القائمة بين المصطلح والعلوم العرفانية، ويحاول الإجابة عن الأسئلة: كيف ينشأ المفهوم؟ وما كيفية ربط المفاهيم بمصطلحاتها؟ وكيف تدرج المصطلحات في معاجمها؟ ولا يتأتى ذلك إلا بمحاولة معرفة الطريقة التي يتصوّر بها الأفراد العالم والكيفية التي يبنون بها معرفة حوله.

3-1 إدراك الأفراد للعالم بناء معرفة حوله:

يتكون هذا العنوان الفرعي من أربع مقولات على التوالي (الإدراك، الفرد، البناء، المعرفة)، غير أنّ الترتيب الطبيعي لها يكون (العالم، الفرد، الإدراك، المعرفة، البناء)، وهذا يدفعنا إلى طرح سؤال ما العالم؟ وما الذي يكون به العالم عالماً؟

يمكن إدراك العالم انطولوجياً وحركياً، فما هو انطولوجياً متعلّق بمكوناته، وما هو حركياً متصل بالعلاقات والتفاعلات بين مكوناته، وبعد الفرد واحد من تلك المكونات، غير أنّ العالم سابق في الوجود عليه، ولذا يمكننا التساؤل: هل ثمة صلة بين مراحل تكوّن العالم والطريقة التي يدرك بها الفرد العالم؟ ترتب الإجابة بتصوّر مراحل التكوّن، ولا ضير أن نستعيّره من حقل معرفي آخر وهو علم الدلالة التخيلي (fiction semantics) ونضعه في هذا الجانب من علم الدلالة العرفاني (Cognitive semantics)⁶، وما يخوّل لنا ذلك هو أنّ سؤال العلاقة بين المعنى والعالم من شواغلها وإن كان لكل منهما رؤيته الخاصة المتعلقة بمجاليه.

يقدم دوليزال (Lubomir Dolezel) تصوّراً افتراضياً وتراتبياً لظهور العالم⁷، وينطلق من المرحلة الأولى التي أسماها بعالم الحالات، ويكون فيها العالم متكوّن من مجموعة أشياء (Objects) ثابتة ذات خصائص (properties) مستقرة، وتتعدّد العلاقات (Relations) فيما بينها، ويترتب على ذلك أنّه لا شيء يحدث في هذه المرحلة، ولا شيء يتغيّر، فنكون إزاء عالم مغلق ساكن وصامت، ويضيف دوليزال أنّ الخطاب العلمي المناسب لهذه المرحلة هو خطاب المنطق الكلاسيكي.

تتجلى المرحلة الثانية بدخول كيان جديد إلى هذا العالم، وهي القوة، فتؤثّر على قانون الطبيعة، فتسبب تغيراً في حالات العالم، وتسمى هذه التغيرات أحداثاً طبيعية، ويتحوّل العالم من الحالة الساكنة إلى الحالة المتحركة، وعندها يصبح العالم كوناً لخطاب العلوم الطبيعية.

وتظهر المرحلة الثالثة بدخول مقولة جديدة وهو "الفرد" وتكون لهذا الفرد حياة ذهنية خاصة (أحداث ذهنية، وخصائص، وأفعال) بالإضافة إلى خصائصه الفيزيائية، وعلى غرار المرحلة السابقة، يحدث تغيراً في العالم بدخول كيان جديد، ويكون ناتجاً من أفعاله المنطلقة من نواياه، ويسمى هذا التغير أعمالاً (action) وتتمثل في كل ما يضيفه الفرد إلى العالم، وتصبح هذه الحالة كوناً لخطاب العلوم الإنسانية.

أما المرحلة الرابعة والأخيرة فتتمثل في دخول فرد جديد أو أكثر إلى العالم، ويظهر نوع جديد من التفاعل يحدث بين الأفراد، وتحقق أوضح صوره في التخاطب والتواصل، وتكون العلوم الاجتماعية هي الخطاب المناسب لهذا العالم.

ونخلص مما سبق إلى أننا أمام عالم متكون من كائنات وحالات وأحداث وأفراد وعلاقات، توازيها فروع علمية متخصصة، وبناء على ذلك سيكون الأفراد على فئتين: فئة لا علاقة لها بفروع العلوم كلها جمعاء، وفئة تندرج ضمن مكونات خطاباتها، ولكل فئة مجتمعها، ولكل مجتمع لغته، فمجتمع الفئة الأولى هم مجتمع العموم وتكون لغتهم عامة، والفئة الثانية مجتمعها الاختصاص وتكون لغته متخصصة، ويكون العالم قاسم مشترك بينهم، فتدرك العامة العالم (كائنات، أحداث، خصائص)، ولا تخرج الفئة الثانية عن مجمل هذه الأمور؟ وعلينا أن ننوه أن الفئة المختصة هي في الوقت نفسه تعد عضواً في الفئة العامة. ومعنى ذلك أننا أمام افتراضين: إما أن يكون لكل حالة طريقة في الإدراك، أو أن إدراك العالم لتكوين معرفة متخصصة يستلزم استراتيجيات معينة في الإدراك، وللفضل في هذا القول علينا أن نتبع الكيفية التي يدرك بها الفرد العالم.

2-3 استراتيجيات إدراك الفرد للعالم.

إن أسئلة من قبيل "كيف نفكر؟ كيف نتمثل العالم من حولنا؟ كيف نكتسب المعلومات ونخزنها ونوظفها هي أسئلة نشأت في حضان علم النفس العرفاني (cognitive psychology)⁸؛ الذي يعرف العرفانية بأنها كل عملية نفسية تقودنا إلى معرفة ما (knowledge)⁹. وفي سياقنا هذا يمكن القول: إن الإجابة عن الأسئلة: كيف نفكر، وكيف نكتسب، وكيف نخزن المعرفة ونوظفها في أي حقل اختصاصي ليس ضرورة أن يختلف عن إدراكنا الأولي للعالم، لذا متى أجبنا عن هذه الأسئلة التراتبية المفسرة لعملية العرفان نكون قد أجبنا عن العلاقة الكامنة بين الاصطلاح والعلوم العرفانية.

يدرك الفرد عالمه بطريقتين: حسية ومجردة، وذلك بناء على الموضوعات التي تكون العالم، ولهاتين الطريقتين استراتيجيات معينة في الإدراك، ووفقاً لهذا الإدراك تظهر سلوك الأفراد في المواقف إما بعداً أو اقتراباً من أي شيء في العالم. ويحتاج الفرد أن يعبر عن هذا الإدراك فتكون أمامه عدداً من وسائل التعبير وعلى رأسها اللغة، وعندما يتكلم الفرد ليعبر فهو لا يعبر عن العالم مباشرة وإنما عن معرفة مبنية في عقله متشكلة من مجموعة مفاهيم ومرتبطة في شبكة مفهومية، وتمثل هذه الشبكة بنى ذهنية لأشياء موجودة في العالم¹⁰، ولكن هل كل ما هو موجود في العالم ممثل في الذهن؟ إن عملية الإدراك تختلف عن عملية التمثيل، فإذا كان الإدراك يتم بشكل فردي، أي كل موضوع مستقل بذاته فإن التمثيل الذهني الذي يسهم في بناء المفهوم يتم على غير ذلك. فالفرد يمكنه أن يدرك كل الأقلام الموجودة في العالم، وهو قادر على تمييزها منفردة حتى تلك المتشابهة يمكن إدراك وجه الشبه بينها، ووجه الاختلاف فيها، ولكن عند

التمثيل في الذهن فهو لا يمثل كل قلم باعتباره موضوعا مستقلا عن القلم الآخر، إنما يتحول التمثيل من تمثيل القلم إلى تمثيل تصنيفه، أي: من تمثيل الموضوع إلى تمثيل تصنيف الموضوع، والسبب راجع إلى علة أنطولوجية وهي محدودية عقل الإنسان، ومحدودية ذاكرته، والشئ بالمثل عند التعبير عن هذه المفاهيم المبنية في الذهن، فاللغة ستعبر عن المفاهيم المتصورة وليس عن العالم في حد ذاته، لذا لن نقول باللغة كل البيانات المتعلقة بالمفهوم حول موضوع ما، وإنما ستقدم تعريفاً يشمل بعض البيانات ويترك الكثير منها، وبعبارة أخرى، لا يشتمل التعريف أو التعبير إلا على الخصائص التمييزية ويصمت عن كل ما هو عارض وطارئ وغير ضروري، وذلك من أجل الوصول إلى مفهوم مجرد ينطبق على كل قلم، فمثلا لا يشمل التعريف اللون، ولا الطول، ولا حال تلك الأقلام المكسورة، ولا الأقلام الفارغة، ولا الأقلام الجميلة المحببة للأطفال، فكلها أشياء خارج التعريف إما بسبب عرضيتها أو أنها غير ضرورية.

يعتبر تصنيف المقولات أو المقولة (Categorization) الاستراتيجية الرئيسة لإدراك العالم وفهمه، ويتم ذلك بأن "نضع في خانة واحدة عدة أشياء تجمع بينها روابط معينة"¹¹ يحددها الذهن، وتخضع لمعايير طبيعية من مثل مقولة الإنسان والطيور، أو معايير علمية قياسية مثل الشروط التي تخضع لها عملية تصنيف الأجناس الأدبية والتي تخول لي أن أضع تعريفا لأي مصطلح قصصي، من مثل الرواية، والسيرة، والقصة، والقصة القصيرة جدا، والقصة القصيرة جدا جدا. إن استراتيجية التصنيف وإن كانت حاضرة بقوة في عملية إدراكنا للعالم وفهمنا إياه إلا أنه يغيب عنها جزء أصيل في العملية العرفانية وهو علاقة الفرد بالعالم، فلا وجود للمعنى "بعيدا عن عالمنا المتجسد، فنحن ندرك العالم ونفهم الأشياء من حولنا انطلاقا من حضورنا الجسدي في الزمان والمكان، فمكان الإدراك، ومسافة الإدراك، وطريقة الإدراك، وزاوية الإدراك، هي التي تحدد طبيعة فهمنا للشئ المدرك"¹²، ولئن تعددت تلك الاستراتيجيات إلا أن جميعها سيكون مفضيا إلى مجموعة من التصورات على هيئة شبكة مفاهيمية تسمى بنى معرفية، وهي تأخذ بدورها سبلا للتخزين وفقا لأنواعها، ولا تخزن المعارف متفرقة في الذاكرة (وهو ما يعرف بنظرية القاموس)، وإنما بطريقة متشعبة موسعة (وهو ما يعرف بالموسوعية)، وتشمل الأخيرة أربعة أنواع: المعرفة الشائعة وهي المعرفة التي يدركها أغلب أفراد مجتمع ما يتحدثون اللغة نفسها، والمعرفة العامة وهي تتعلق بمعرفة حالة يختص بها جميع أفراد المقولة من مثل طعم الموز الأصفر أفضل من الأخضر، وهذه تكون في مقابلة معرفة حالة فرد من الموز لها طعم مختلف بسبب العطب، والنوع الثالث هو المعرفة الجوهرية في مقابل العرضية من مثال أن الموز يحتوي على عنصر البوتاسيوم ولكن معرفة أنه يقدم من ضمن فواكه الضيافة يعتبر معرفة عارضة، النوع الأخير المعرفة التي تتعلق بالسماوات مثلا يعرف الموز باللون الأصفر، والطماطم باللون الأحمر، في حين كلا الفاكهتين يؤكل¹³، ويمكن أن نعيد ترتيب هذه الأنماط من المعرفة من جهة علاقتها بالفرد، وسنجدها إما معرفة مشتركة أو معرفة فردية، وتشكل هذه الأنماط في مجملها ما يعرف بمركزية المعرفة¹⁴. إن هذه النتيجة التي وصلنا إليها تقابل نقطة الانطلاق التي انطلقنا منها وهي التصور الافتراضي لتكوين العالم والخطاب العلمي المرافق لكل حالة من حالاته وشكل (3) يوضح أنواع المعرفة¹⁵.

نتقدم الآن خطوة إلى الأمام لنسأل كيف يتم استرجاع هذه المعرفة، وذلك عند التعبير باللغة من أجل إيصال معنى محدد؟ نقول يتم استرجاع المعرفة بطريقة عكسية، أي من الذهن إلى فك شبكة المفاهيم إلى انتقاء مفهوم واحد إلى

اقتصاص تعبير محدد ليتم التعبير عن حالة ما في العالم، وتكون متحققة في مقام معين، وضمن سياق محدد، ويتصل هذا الفهم بعلمين: علم الدلالة، وعلم دلالة الإطار، فالوصول إلى المعنى ينطلق من المعنى الدلالي الأولي ثم يتحول إلى التفاعل مع شبكة من الدلالات يحكمها إطار دلالي واحد ولقد ميّز فيللمور تمييزاً دقيقاً بين التأطير الدلالي والمفهوم العام للتأطير، فالأول يركز على أنماط التأطير التي تم تأسيسها والتي ترتبط تحديداً بمواد معجمية أو فئات نحوية، أما تفسير الثاني فيقصد به تسييق (contextualizing) الأحداث بأوسع معانيه¹⁶، فمثلاً: ومثلما أورد في كتابه، إنّ تمثيل السيارة وفهمها يرتبط بحدث القيادة، الذي يستحضر السيارة، والسيارة ترتبط بالسائق، والسائق يرتبط بحدث الشراء، والشراء يستحضر البائع، والبائع يستحضر الثمن، والثمن يستحضر البنك، وهكذا يتسع السياق في ظل مفهوم التأطير، ولا يقف الأمر عند امتداد السياق قدر الإمكان بل يتصل كذلك بجسدة العالم مثلما أشرنا سابقاً، فعلاقة جسد الفرد بالعالم وبالمجال من حوله تسهم في استحضار المعنى المناسب، مثلما أسهم في تكوينه.

ومن الأفضل أن نعيد هنا أنّه مثلما وجدنا لغة عامة ومعرفة عامة تقابله لغة مختصة ومعرفة مختصة، فالحال بالمثل مع علم الدلالة، غير أنّ اختصاصهما مختلف، فإذا كان علم الدلالة للغة العامة يهتم بعلاقة اللفظ بالمعنى وشروط تحقق المعنى، فإنّ علم الدلالة للغة المختصة يهتم بربط المصطلح بمفهومه وشروط تحقق هذا الربط.

4- ربط المصطلحات بمفاهيمها:

ننتقل في هذا المستوى من العرض من البعد المجرد إلى البعد الحسيّ، أي من عملية ذهنيّة معقّدة إلى عمليّة حسيّة تتمثّل في ربط المصطلحات بمفاهيمها، فهل ثمة علاقة بين ذلك التصرّور في تكوين المفاهيم وتراكمها والطريقة التي يتم بها ربط المصطلح بمفهومه؟ كلنا ندرك أنّ الأعمال الإجرائيّة العلميّة لا تتمّ إلّا وفق نظريات تسكن فيما وراء هذا المناهج والإجراءات، ولا يخرج علم المصطلح عن ذلك، فقد تناوب على هذا الحقل المعرفيّ العديد من النظريات التي كانت تسعى لضبط العلاقة بين المصطلح والمفهوم.

ولئن كان الهدف واحد في جل النظريات وهو محاولة الإجابة عن سؤال كيف تكون المعرفة مضمّنة في المصطلح فإنّ السبيل إلى الإجابة عنه كان مختلفاً، ويكمن سبب الاختلاف في تحديد الوحدة الاصطلاحيّة لعلم المصطلح، فنظرية الاصطلاح التقليديّة كانت تنظر للمصطلح باعتباره وحدة لسانية، وهذه الوحدة اللسانية تختلف تماماً عن الوحدة اللسانية المسماة "الكلمة" وهذا ما دفع هذه النظرية إلى المضي قدماً في البحث عن سبيل إلى توحيد المصطلحات وظهر عندها ما يسمى بالمقايسة، بيد أنّ النظرية التواصلية لعلم المصطلح رفضت هذا التمييز الصارم بين الكلمة والمصطلح، ورأت أنّ اللغة المختصة لا تخرج عن قوانين التواصل وشروطه؛ غير أنّ الدخول إلى المصطلح من باب "المفهوم" سمح للعرفانية بالتفاعل مع مفاهيم الاصطلاح وقدمت رؤية جديدة لكيفية ربط المصطلح بمفهومه.

5- المصطلح من منظور عرفاني:

يمكن القول أنّ التحول الذي طرأ على المصطلح من البعد اللسانيّ إلى البعد العرفانيّ كان مرافقاً للتغيّر الذي حدث في الدرس اللسانيّ، فمثلما رأت اللسانيات الاجتماعية عدم جدوى دراسة اللغة وهي معزولة عن معناها المتحقق بالتواصل فالأمر ذاته حدث في نظريات الاصطلاح، فربط الكلمة بمعناها يقابله في الاصطلاح ربط المصطلح بمفهومه، والانتقال

من اللغة إلى الكلام يقابله النظر في المصطلح ضمن سياقاته النصية، وفي مجمل خطابه، ولما كان الأمر كذلك فلا غرابة أن تظهر نظريات المصطلح العرفانية (cognitive terminology) ضمن سياقات الترجمة وخطاباتها¹⁷، وكان مدعاة هذا التحول نابع من اعتبار أن المصطلح ناتج من نشاط بشري عرفاني، وباعتباره جمع من المعلومات الناتجة من العملية العرفانية، والمأخوذة من معرفة مبنية بعد اكتساب الإنسان لها، وباعتباره سيستخدم لنقل المعارف المتخصصة¹⁸، وبناء على ذلك؛ فرضت النظريات العرفانية بعض المبادئ للتعامل مع المصطلح، وهي:

- 1- علم المصطلح ليس نظاماً مستقلاً؛ وإنما هو ظاهرة تكاملية تعتمد على المعرفة البشرية، وعلى القدرة العرفانية.
- 2- عملية صوغ المصطلحات عملية عرفانية تشير إلى القدرة البشرية على تصور التجربة.
- 3- المصطلح ليس مقولة لغوية فقط، وإنما مقولة للفكر والمعرفة والعرفان، وهذا القول مستمد من حقيقة أن اللغة والفكر متصلان بشكل لا ينفصم، وهذا ما يجعل الحكم على المصطلح ناتج من عمليات التجريد والضغط والنمذجة ومعرض في خطاب متخصص¹⁹.

نستنتج من هذه المبادئ أن الوحدة الرئيسة للاصطلاح هي محتوى المصطلح، وعلينا أن نشير هنا أن المحتوى يمكن مقارنته من وجهة دلالية أي: ربط المفهوم بحقله التخصصي، ومن وجهة تداولية أي في حركته وانتقاله من حقل معرفي إلى آخر ومن لغة إلى أخرى²⁰، وبالعودة إلى طرحنا الأول الذي أسسنا عليه البحث وهو أن المفهوم متصل بالذهن، والذهن متصل بالفرد، والفرد قد يكون متعدد وسبب التعدد قد يتصل باختلاف لغة الاختصاص، فإننا نجد أنفسنا في قضية علاقة الترجمة بالعرفانية هذا من جانب، ومن جانب آخر علاقتها بالاصطلاح في حد ذاتها، فإذا كانت القضية الأولى خارج اهتمامنا في هذا السياق، فإن القضية الثانية تتصل اتصالاً وثيقاً به، والسبب مثلما أشرنا أعلاه يكمن في ضرورة تتبع المصطلح في سياقاته المتعددة، وذلك من أجل فهم المصطلح الذي يتم بجمع كل التصورات عنه، وهذا لا شك سيكون له أثره في إنشاء المعاجم المتخصصة، خاصة المتعددة اللغات منها، فكيف يمكن لنظريات علم المصطلح العرفانية أن توفق بين جميع هذه المسائل؟

6- بنية المعاجم المتخصصة عرفانياً:

يعد إعداد المعاجم المتخصصة الهدف الرئيس للعمل الاصطلاحي، لذا كانت لنظريات الاصطلاح العرفانية مقارباتها الجديدة لبناء المعاجم المتخصصة، واستندت مقارباتها على مجمل التحولات في الجانب النظري، فظهر الأثر العرفاني في بناء المعجم على مستويين: المستوى الأول متعلق بالبنية الانطولوجية للمعجم، والآخر تمثيل خاصية الحركة للمصطلح (تزامنه وتعاقبه)، وذلك وفقاً لمبادئ علم الدلالة العرفاني، فمثلما يهتم علم الدلالة العرفاني بتنظيم فضاء المفاهيم فالحال بالمثل في الاصطلاح، فإذا كان الأول يهتم بتنظيم المفاهيم في الذاكرة، فالآخر يهتم بتنظيمها في المعاجم، وتعد ريتا تيميرمان Rita Temmerman أول من تنبه إلى ذلك، ووضعت نظريتها المسماة علم المصطلح العرفاني الاجتماعي (Sociocognitive Terminology)، آخذة في الاعتبار اختلاف المصطلحات المتصل باختلاف السياقات اللفظية والظرية والمعرفية، وباختلافها في الخطابات، ورأت أن المصطلحات عبارة عن لغة ومفهوم، ولها مثل اللغة العادية صفة التكرار والترادف، وهي تتطور مع مرور الوقت مثلها مثل المقولات والمفاهيم، لذا يجب أن

تدرس تعاقبياً أي تاريخياً²¹، ومجمل فكرة تيرمان يكمن في أن الاصطلاح يقوم على فهم النصوص وهي مرتبطة بسياقاتها، وهذا ما جعل تركيزها قائم على تنظيم المفاهيم، وعلى بنية المقولة²² في بناء المعاجم.

وبناء على نظرية تيرمان قدّم فابير Faber نظريته الاصطلاحية المستندة على البعد العرفانيّ كذلك، فلئن انطلقت تيرمان من المصطلح باعتباره مفهوماً وربطته بمسألة المقولة؛ فإنّ فابير انطلق من كون المصطلح وحدة معرفية متخصصة، وهذا ما جعله يجد في نظرية علم دلالة الإطار ما يعينه على صوغ نظريته المسماة علم المصطلح المستند على الإطار (Frame-based Terminology) ومفادها أنّ فهم النص الغني بالمصطلحات يتطلب معرفة المجال الخاص بها، والمفاهيم الموجودة فيه، والعلاقات المقترحة داخل النص، بالإضافة إلى أنماط المفاهيم داخل مجالها المعرفي، وكذلك أدوارها والعلاقة فيما بينها²³، وتركز هذه النظرية على: تنظيم المفاهيم، وعلى طبيعة تعدد الأبعاد للوحدة الاصطلاحية، وعلى استخراج المعلومات النحوية والدلالية للمصطلحات عند استخدام المجاميع المتعددة اللغات²⁴، وهنا نلاحظ التقارب الشديد بين فابير وتيرمان، ولهذا يمكن دمج النظريتين عند الإجراء، فالبعد الأنطولوجي للمعجم سيكون مستمد من وجهة نظر فابير التي تظهر دور المجال المعرفي في تحديد المفهوم، أمّا الاهتمام بحركة المصطلح وجمع مقولاته وبنياتها المفاهيمية سيكون أقرب إلى اهتمام تيرمان، وعليه يمكن أن نمثل بناء المعجم في شكل "4".

سيظهر العنصر الأنطولوجي في القاعدة التي سيبنى عليها المعجم، فبدلاً من القاعدة اللغوية القائمة على الترتيب الأبجدي، سيرتب المعجم وفقاً لأنواع المفاهيم وعلاقاتها، ومثلما ذكرنا سابقاً أنّ أنماط المفاهيم ثلاثة، وهي (كيان، حدث، خصائص)، ويتصل كل نمط بأنواع فرعية، مثل: كيان طبيعي، وكيان فني، والحدث إمّا حالة، أو عملية، والخصائص إمّا خصائص طبيعية أو خصائص فنية، أو خصائص معقدة، وترتبط بهذه الأنواع في مجملها أنواع العلاقات المستتبطة من نوع العلاقات الأنطولوجية بين مكونات العالم وذلك من مثل: (يكون...)، (جزء من)، (مصنوع من)، (له وظيفة)، (ناتج من)، (يؤثر في)، (يتأثر بـ...) ولتوضيح ذلك يمكن أن نورد المخطط ذاته الذي وضعه فابير كما في شكل (5).

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ النموذج المقدم لهذه المقاربة العرفانية للمعجم الاصطلاحي من الصعب أن يكون ورقياً؛ وإنّما يجب أن يكون متجسداً حاسوبياً وذلك لأنّ الحاسوب سيعين على إظهار البنية التصورية للإدراك كاملة؛ بل ستظهر في صورة حركية، ومفهوم حركي نقصد به أمرين: أولاً تتبع المصطلح تزامنياً وتعاقبياً مثلما أشرنا سابقاً، ويكون ذلك تتبعه في جميع اللغات، وفهمه في سياقاته المتعددة، وكذلك ربطه بمجاله الرئيس والمجالات المعرفية الأخرى المجاورة. أمّا الأمر الآخر فهو أنّ جميع المعارف المتصلة بالمصطلح ستظهر متزامنة، سواء أكان الأمر متعلقاً بالتطور التاريخي، أو التعدد اللغوي، أو ترادف المصطلح. فكلما اخترت مصطلحاً وفق نمط معين من المفاهيم، فإنّ الخريطة المفاهيمية المبنية والظاهرة على شاشة جهاز الحاسوب ستتحرك وتعيد ترتيب علاقاتها لتظهر مفهوماً جديداً للمصطلح، وفي الوقت نفسه يمكن أن تراجع المصطلح في نصوص متعددة ولغات مختلفة، لقد طبق فابير وزملاؤه هذه المقاربة على مجال من العلوم التطبيقية وهو مجال علوم البيئة متخذة من الحدث نواة تأسيسية لبناء المعجم الإلكتروني²⁵ القائم على نظرية علم دلالة الإطار، وإذ نقله هنا إلى العلوم الإنسانية فهو من قبيل المغامرة المعرفية ولكن نراها محاولة للاستفادة من هذه

المقاربة الجديدة للاصطلاح²⁶، فيكون المجال مجال العلوم الإنسانية، ومن حقله حقل دراسة الأدب، ومن الاختصاص السرد، ومن المصطلحات، مصطلح الشخصية، أما المفهوم فهو مطلب هذا التحليل الذي نرعي من ورائه بيان الإسهام المعرفي الذي يمكن أن تقدمه أي مقارنة مستندة على العرفان.

7- مصطلح الشخصية "من وحدة اصطلاحية" إلى "وحدة معرفية متخصصة":

من المسلم به أن المصطلحات تتبدل وتتغير باستمرار؛ وهذا يجعلنا نضع الرهان الأول أمام النظرية العرفانية للمصطلح وهو مدى نجاعتها في استيعاب التغير التاريخي للمصطلح ومفهومه هذا من جانب ومن جانب آخر هل مصطلحات العلوم الإنسانية قابلة لهذه الصرامة العلمية، وهي التي تنتمي لمجال يلعب فيه التأويل وتعدد الفهم دورا كبيرا في فهم المصطلحات وتداولها، لا يمكن الجزم بالنجاعة من عدمها إلا بعد الإجراء والتطبيق، فمن الطرق الإجرائية الأولية التي وضعها علماء الاصطلاح العرفانيون هي استخلاص المعلومات المتعلقة بالمصطلح من موارد المعرفة المتعددة (الخبراء، المعاجم، القواميس، المجاميع الكبرى، النصوص المتخصصة) لرصد كل ما يتعلق بالمصطلح: ولا ندعي هنا أننا قمنا بكل هذا وإنما هي محاولة تجريبية أولية بغية طرح فكرة رئيسية يمكن أن تصبح مشروعاً معرفياً يوماً ما، لذا يمكن أن نسرد بعض الملاحظات الأولية على مصطلح الشخصية في المعاجم العربية المختصة في النقاط التالية:

أ- يقابل الشخصية في المعاجم والقواميس الأدبية ثلاثة مصطلحات غربية بحسب موارد المعرفة المستقى منها التعريف.

- ب- ثمة عدد من التعريفات الأدبية للشخصية لم تعد مستخدمة بسبب دخول نظريات جديدة إلى النقد الأدبي.
- ت- توجد مفاهيم متعددة تتصل بالشخصية لكنها غير مدرجة في هذه المعاجم، لأن لها مصطلحاً آخر يصدق على الشخصية ولا يحمل اللفظ ذاته، أي: تحيل إلى شيء واحد وهو الكائن المتعلق بالحدث، ويصدق على متعدد: كالفاعل والممثل والعون والشاهد والمخبر والعون التداولي،...
- ث- تعدد الأفراد المنجزون للمعجم الواحد، وتعدد الموارد.
- ج- يعد معجم السرديات الأقرب إلى علم المصطلح الاجتماعي العرفاني إذ هو معجم متعدد الأفراد، ومتعدد اللغات، ومتعدد المعارف.

يقابل مصطلح الشخصية في المعاجم النقدية العربية ثلاثة مصطلحات بثلاث لغات وهي بالإنجليزية (Character) وبالفرنسية (Personnage) وبالألمانية (Figure)، وتتخذ مدخلا معجميا رئيسا فتعرف بطرق متنوعة، وتصنف بأشكال مختلفة، ولكن بالعودة إلى النصوص النظرية قد يكون ثمة مصطلحات أخرى بديلة أولى أن تكون هي المدخل المعجمي من قبيل مصطلح شخص تخيلي، أو شخص غير فعلي والسبب لأنها تعبر عن انطولوجيا الشخصية قبل حركتها، ففعل الشخص غير الفعلي أو التخيلي هو الذي يحوله إلى شخصية، فهذا المصطلح غائب عن المعاجم العربية، لأن قضية الانطولوجيا غير منظور إليها في تعريف الشخصية، مثلاً يغيب مصطلح المشارك في التجربة "Participant in the experiment" فالشخصية في المعاجم الأدبية لا ينظر إليها من جهة ما تقوم به وتشارك فيه أي الحدث المرتبط بالتجربة، وإنما مدى نسبة مشاركتها في الحدث فنجد البطل والشخصية الرئيسة والشخصية الثانوية، وبالمثل يغيب مصطلح فرد غير فعلي، فحضور مصطلح فرد سيسهم في التمييز بين كون الكائن المشارك في الحدث يشبه الإنسان أو الحيوان أو الجماد.

ويرجع سبب غياب هذه المفاهيم والمصطلحات إلى الطريقة التي انبنت بها المعاجم، فلكي يتسنى اكتساب المعرفة الشاملة حول مصطلح ما يجب أن ترتب المعارف في المعاجم على هيئة بنى معرفية وشبكة مفاهيم، وبعد معجم السرديات²⁷ المثال الأقرب ففيه:

يتم وصف المداخل بطريقتين: أفقية وعمودية، الأفقية تخضع للبناء اللساني من جهة ترتيب اللغة أما الأفقية فهي شبيه ببناء المقولة في العلوم العرفانية على شكل سلاسل متداخلة، فمدخل الشخصية مثلا يأخذ مساحة نصية قدرها صفحة وهي بهذا تنتقل من مستوى التعريف إلى مستوى الوصف، وإذ هي كذلك فهي تنتقل من مستوى القاموس إلى مستوى الموسوعة، فعند عرض وصف الشخصية كانت هناك مفردات تشتغل على المستوى اللساني باعتبارها لغة عامة وعلى المستوى الاصطلاح فهي وحدة معرفية مكتنزة، وأدرج تحت نهاية نص مدخل الشخصية عدد من المصطلحات الأخرى وهي: ممثل، عون، عامل، فاعل، تثير، راو، وهذا يعني عند قراءة وصف الشخصية يجب أن يستحضر في ذهن كل تلك المعارف التي لم يتم ذكرها علانية (وهذا جزء من مفهوم الإطار المعين على استحضار المعنى)، أما في غياب المعرفة المتعلقة بهذا المصطلح فعلى مكتسب المعرفة الانتقال إلى العلاقات المفاهيم التي تنقل الشخصية إلى سياق جديد.

وإذا ما تتبعنا المصطلح المحال عليه فهو سيحينا هو بدوره إلى مصطلح جديد وسياق جديد وعلاقة جديدة بين السياقات التي ستعين على فهم المصطلح، إلى أن يختفي أي مصطلح يرتبط بالشخصية مباشرة، ولكن لا يخرجها بالتأكيد من مجالها. ويستمر هذا البناء الدائري داخل المعجم حتى تنتهي جميع مداخل المعجم وهو بناء طرازي ينعلم فيه النموذج الذهني المؤتمل.

يعد المعجم مخزنا للمعرفة يعادل المعرفة المخزونة في الذاكرة والمبنية بطريقة معينة تجعلها مركزة وموسوعة، يعني ذلك أن بناء المعجم المختص يجب أن يحمل معرفة موسوعية عن المصطلح، وبما أن الأمر كذلك فهل من الممكن أن نترجم الطريقة التي انبنت بها المعرفة في ذهن إلى صورة حسية تستوعب حركة المعجم فترجمها في المعجم، هذه الرؤية تبناها فابير وزملاؤه وأنجزوا هذا التصور على أحد فروع علم الحياة وهو علوم البيئة وعلى حدث الترسيب، فقد ورد في بحثهم: " والغني عن القول إن معرفة عمليات المفهمة (عقلنة المفاهيم وصوغها) وكذلك تنظيم المعلومات الدلالية في الدماغ يجب أن تكمن وراء أي افتراضات نظرية تتعلق باكتساب مفاهيم المعرفة المتخصصة واسترجاعها، وكذلك تصميم موارد المعرفة المتخصصة²⁸ أي تصميم القواميس والمعاجم.

إذا كان مفهوم الانطولوجيا يتحدد بمعنى وجود الأشياء والعلاقة بينها فالأمر بالمثل في الوضع الانطولوجي لأي معجم مختص، فعلى أولاً أن نلتقط كل المصطلحات التي تشكل مجالا معيناً من المعرفة، وإدراك العلاقة بين هذه المصطلحات، إن الانطلاق بهذه القاعدة في أي معجم مختص يقودنا مباشرة إلى أحد مهام الاصطلاح وهو توحيد المفاهيم، فالاعتماد على بيان علاقة (جزء من)، (نتاج من)، (مصنوع من)، ستؤدي إلى انطلاق موحد سواء أكان الأمر في لغة واحدة أو لغات متعددة، لهذا يمكن أن نحول تلك البنية الانطولوجية إلى بنية لسانية قارة والمقولات تتغير وفقها: ففي مجال السرديات يمكن أن نبني المعجم على ثلاثة أسس وهي: الكيان، الخصائص، والحدث، دون إغفال

العلاقات بينها، فمثلا نبني مصطلح الشخصية وفق هذا التصنيف: الكيان: سنعرض هنا جميع المشاركين في الحدث (إنسان - حيوان - جماد - جان - آلهة - ملائكة) ، ومن أين أتت (من الواقع، من إبداع المؤلف، من نص آخر) وتحت تصنيف من الواقع (يوجد لها نظير، لا يوجد لها نظير) يوجد لها نظير يعني من أي شيء ناتجة (من نصوص السيرة الذاتية والروايات التاريخية)، ما خصائصه يكون بين الانسان العادي والبطل، والعجائبي.

ومن جهة الحدث سيكون هذا المشارك في الحدث إما الفاعل أو الممثل أو المعين أو المعيق أو الموضوع الذي يقع عليه الحدث من مثل حدث الجريمة في أي رواية سيكون لها فاعل من خطط، ممثل من نفذ، موضوع من قتل، موافق هو المعين، معارض هو المعيق.

أمّا على مستوى الخصائص (انطولوجية، نفسية (حب)، اجتماعية، عقلية (جنون العشق) ولهذا ستظهر ذكر الأجناس القصصية (قصص العشاق في القديم، الرومانسية، الأنا، الواقعية، الروايات الذهنية).

أما على مستوى العلاقات: العلاقة مع المكان (الصحراء_ روايات الأدب الصحراوي، البحر، القرية، المدينة، أو من خارج الأرض (كوكب آخر، أو عالم آخر، الخيال العلمي، والحكايات الجنية)، علاقتها بالزمن (الماضي، يظهر الرواية التاريخية، الحاضر، الواقعية، المستقبل الخيال العلمي، الغيبي القصص الديني)، المكان محلي أو مجاور أو عالمي (أدب الهوية يعني أدب إقليمي (ليبي، عماني)، (العربي مقابل غير العربي (افريقي، الهندي، الأمريكي)، العالمي، في مقابل من خارج الأرض).

بما أنّ المصطلحات وحدات معرفية فيجب أن تكون مواردها سبيلا إلى الوصول عن كل المعارف المتصلة بها ولا تكون تعريفات مبتسرة لهذا السؤال التالي كيف بالإمكان بناء هذه القاعدة الأنطولوجية؟

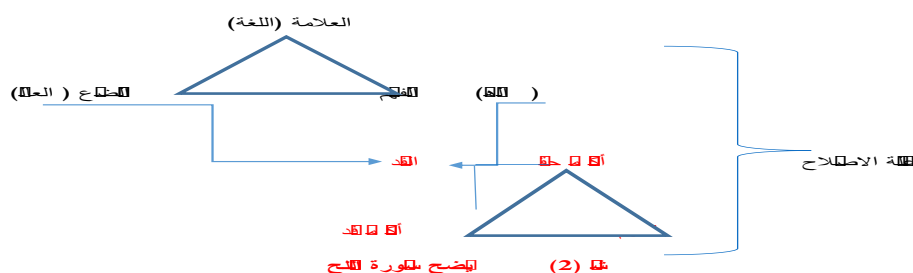
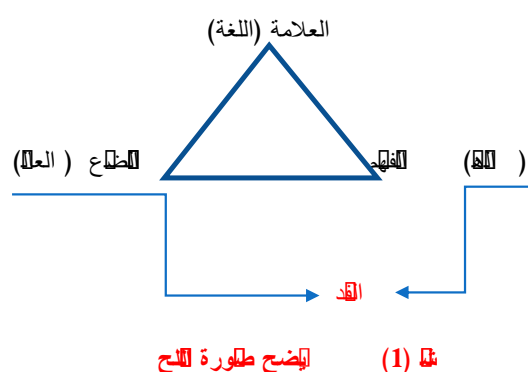
إنّ التّصوّر الذي نضعه هنا مناسب للمعجم الإلكتروني عنه من المعجم الورقي، ولذا متى فكّر أصحاب هذا المعجم في إعادة تحديث هذا المعجم وتنصيبه في العالم الافتراضي، يمكن أن يتخذ من منهج الاصطلاح القائم على الإطار سبيلا إلى ذلك، ولأمانة العلمية رأينا أن نورد القاعدة الانطولوجية التي يبنى عليها المعجم مثلما وردت في مضانها الأولى.

إن تطبيق هذه النظرية على معجم السرديات سيجعل معجم السرديات أكثر موسوعية ومعرفية، والسبب أنّ المصطلح سيكون متصلا بأبواب من المعرفة غابت إلى حد ما عن المعرفة الواردة في المعجم، إن تطبيق هذا النموذج سيسمح بفرصة ظهور علاقة المصطلح بالأجناس الأدبية، وبعلم دلالة التخيل، ونظريات السرد المتنوعة، وعلوم السرديات المتنوعة، إنّ اعتماد المعجم أنماط المفاهيم والعلاقات سيسمح بفرصة ظهور المصطلحات التي كانت يوما من الأيام أداة للتحليل من مثل (الشخصية الرئيسة، والشخصية الثانوية، الشخصية النامية، الشخصية المسطحة، النمطية،...) وسيسمح بدخول تصنيفات جديدة لم تكن واردة فيه من مثل مصطلح الفرد غير الفعلي وذلك عندما يكون السرد من وجهة نظر العوالم الممكنة، ومصطلح المشارك في التجربة عندما يكون السرد من وجهة نظر السرديات العرفانية، كما أنّ الشخصية سيظهر لها علاقات جديدة مع مصطلحات جديدة لم تظهر في معجم السرديات من قبيل: علاقة الشخصية بعالمها الفعلي النصي، وعلاقتها بعالمها الممكن، وغيرها من المصطلحات.

8- التعريف الاصطلاحي من منظور عرفاني

تعتبر مسألة التعريف من أهم القضايا الاصطلاحية، وفي ضوء النظرية العرفانية أخذ اهتماما أكبر، وأصبح يمثل بذات الطريقة التي تمثل بها المفاهيم في الذهن، وبما أن تمثيل المفاهيم قائم على شبكة من العلاقات داخل المعجم، فالتعريف كذلك ستظهر فيه هذه العلاقات عند تمثيله من خلال ظهور بعض العناصر من مثل: الجنس (إشارة إلى المجال أو المقولة العليا التي ينتمي إليها المفهوم)، والأنواع (إشارة إلى المجال الفرعي)، والفروق المختلفة (التعبير عن الخصائص الأساسية للمفهوم الذي يجعله مختلفا عن غيره من نفس المقولة) والحادث (التعبير عن السمات غير الطرازية للمفهوم)²⁹، فمثلا عند تعريف الشخصية بواسطة العلاقات المفهومية: هي جزء من عالم تخيلي، وهي جزء من تمثيل لخطاب تواصل، وهي أحد المشتركين في الحدث.

الأشكال:



شكل (3) يوضح أنواع المعرفة.

- ⁶ - يقابل مصطلح (cognitive) في العربية عدة ترجمات (العرفانية، والإدراك، والمعرفة)، وتتعدد صيغ العرفانية إلى مجموعة من الصيغ منها العرفنة، ولقد قدم الباحث **عمر بن دحمان** دراسة وافية لهذه الترجمات والموازنة بينها. ينظر: المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع14، 2013، ص7
- ⁷ - Lubomir Dolezel, fiction and possible worlds, 1998, p32
- ⁸ - محمد الصالح العمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ط1، 2009، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ص7.
- ⁹ - Maria Teresa Cabré, Terminology: Theory, Methods, and Applications, p 39
- ¹⁰ - Ibid, p, P40
- ¹¹ - عبد الله صولة، دراسة في نظرية الطراز، مجلة المعجمية التونسية، ع 19-18، 2003، ص19
- ¹² - محمد الصالح العمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين، ط1، صفاقس 2009، ص8-9
- ¹³ - Vyvyan Evans, Melanie Green, Cognitive Linguistics: An Introduction, , Routledge; 1 edition, 2006, P216-217
- ¹⁴ - Ibid, p, P 219
- ¹⁵ - Vyvyan Evans and Melanie Green, op. cit, p219
- ¹⁶ - Pamela Faber, A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language - p47
- ¹⁷ - Pamela Faber Benítez, The cognitive shift in terminology and specialized translation, MonTi, No 1 2009, p 116
- ¹⁸ - Peter Lang, Modern Approaches to Terminological Theories and Applications, , 2006 , p25
- ¹⁹ - Peter Lang, op. cit ,p 28-29
- ²⁰ - Pamela Faber, op. cit , 2012, p132
- ²¹ - Rita Temmerman, Towards New Ways of Terminology Description, p32
- ²² - Pamela Faber Benítez, The cognitive shift in terminology and specialized translation, MonTi, No 1 2009, p 117
- ²³ - Pamela Faber, A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language, p26
- ²⁴ - Pamela Faber Benítez, The cognitive shift in terminology and specialized translation, p 123
- ²⁵ - يمكن زيارة هذا المعجم على الرابط - <http://manila.ugr.es/visual>
- ²⁶ - Pamela Faber ,Specialized language semantics in A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language, p73.
- ²⁷ - محمد القاضي، معجم السرديات، إعداد مجموعة من الباحثين، تونس، دار محمد علي للنشر، 2010
- ²⁸ - Pamela Faber, , op. cit , 2012, pp147-148
- ²⁹ - Pamela Faber, A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language , p136

المصادر والمراجع:

أولا المراجع العربية:

- 1- دحمان، ع، (2013)، 14، المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو.
- 2- صولة، ع، (2003)، 19-18، دراسة في نظرية الطراز، مجلة المعجمية التونسية،
- 3- العمراني، م، (2009)، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين، ط1، صفاقس
- 4- القاضي، م، (2010)، معجم السرديات، إعداد مجموعة من الباحثين، تونس، دار محمد علي للنشر.
- 5- المسدي، ع، (د.ت)، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس

ثانيا: المراجع الأجنبية

- 1- Benítez, P. F. (2009). The cognitive shift in terminology and specialized translation. *MonTi. Monografías de Traducción e Interpretación*, (1), 107-134.
- 2- Dolezel, L. (1998). Possible worlds of fiction

- 3– Faber, P. B. (Ed.). (2012). *A cognitive linguistics view of terminology and specialized language*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- 4– Picht, H. (Ed.). (2006). *Modern approaches to terminological theories and applications* (Vol. 36). Peter Lang. Cabré, Terminology Theory, methods and applications, 2000.
- 5– Royle, P. (2001). Cabré, M. Teresa (1998): Terminology: Theory, methods and applications, Philadelphia PA, John Benjamins, 248 p. [transl. of *La Terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*, Barcelona, Emúries, 1992]. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(3), 580–582.
- 6– Sager, J. C. (1990). A practical course in terminology processing. Kyo Kageura, The Dynamics of Terminology,
- 7– Temmerman, R. (2000). Towards new ways of terminology description.

Research Article

Open Access



زراعة النخيل في واحة الجغبوب: المقومات والمعوقات 2023 م

أبو عبيدة عبد القادر محمد حويل^{1*}، أبوبكر موسى سعد²

الباحث الأول^{1*}: قسم الجغرافيا، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

الباحث الثاني²: قسم الجغرافيا، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

^{1*}Corresponding author:

Abu Ubaidah Abdul Qadir Huwail,

E: Abuobaida.hawael@omu.edu.ly

Department of Geography.

Omar Al-Mukhtar University

Al-Bayda, Libya

^{2*}Second author:

Abu Bakr Musa Saad,

E: Bwbkrm331@gmail.com

Department of Geography.

Omar Al-Mukhtar University

Al-Bayda, Libya

Received:

20/05/2025

Accepted:

18/06/2025

Publish online:

30/06/2025

المستخلص : تهدف هذه الدراسة إلى معرفة بعض المقومات التي تساهم في زراعة النخيل في واحة الجغبوب كالعوامل الطبيعية والمتمثلة في المناخ ، ومعرفة بعض المعوقات التي تؤثر عليها سلباً كالأضرار والآفات التي تصيب النخيل. وقد اعتمدت هذه الدراسة على عدة مناهج لتحقيق أهدافها ومنها المنهج التاريخي والمنهج التحليلي وكذلك المنهج الكمي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، غياب الدعم الحكومي لهذه الحرفة مع عدم قدرة المزارع على تكاليف الزراعة في ظل محدودية دخله، الأمر الذي ترتب عليه إهمال النخيل بالتالي أصبح عُرضة للأمراض والآفات التي عاثت في شجرة النخيل فساداً، أما العوامل المناخية في الواحة تعتبر من أهم العوامل المؤثرة إيجابياً على زراعة النخيل.

الكلمات المفتاحية: النخيل، الجغبوب، المقومات، المعوقات

Date Palm Cultivation in the Jaghub Oasis: Prerequisites and Obstacles, 2023

Abstract: This study is based on an attempt to shed light on palm cultivation in the Jaghub Oasis and to identify the prerequisites that contribute to this and to identify some of the obstacles that negatively affect it, the most important of which is the absence of government support for this craft with the farmer's inability to cover the costs of cultivation in light of his limited income, which resulted in the neglect of palm trees and thus they became vulnerable to diseases and pests that spread corruption in the palm tree As for the climatic factors in the oasis, they are considered among the most important factors that positively affect palm cultivation. From this standpoint, the study recommends greater attention to the agricultural sector and appropriate support from the government to make the palm tree one of the most important economic resources in the country, especially since the palm fruit has a very great nutritional value.

Keywords: Palm trees, Jaghub, prerequisites. obstacles



المقدمة:

تمثل شجرة النخيل في المناطق الصحراوية الليبية مصدراً اقتصادياً كبيراً ، لما تحتويه ثماره من قيمة غذائية عالية لذلك كنت تحظى النخلة باهتمام كبير في جميع الواحات ولاسيما واحة الجغبوب ،إلا أن هذا الاهتمام تراجع بشكل كبير في منطقة الدراسة .من هذا المنطلق تقوم هذه الدراسة على محاولة معرفة قلة الاهتمام ،هل هو من العوامل المناخية أم من قلة الدعم الحكومي مع عدم قدرة المزارع على تكاليف الزراعة وهل للآفات والأمراض تأثير على قلة الإنتاج بالواحة، وهذا الصدد قامت الدراسة بعدة مقابلات مع أصحاب لهم علاقة بموضوع الدراسة ، كرئيس جمعية أصدقاء النخلة بالواحة وكذلك مع بعض المزارعين ، وذلك للوصول للنتائج المرجوة في هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن واحة الجغبوب تقع تحت مناخ صحراوي مناسب إلى حد كبير - بدرجة حرارته ووفرة مياهه - مع زراعة النخيل، إلا أن إنتاج التمور يعتبر قليل جداً، فعدد أشجار النخيل يصل إلى 15000 نخلة ولا يتم تسويق الإنتاج نتيجة لقلته وإن هذا الإنتاج يستهلك داخل الواحة فقط، بل إن في بعض الأحيان تأتي تمور من خارج الواحة للاستهلاك، في ذات الوقت يتجاوز عدد النخيل بواحة أوجلة 1170000 نخلة، الأمر الذي يعطى دلالة على وجود أسباب لقلة أعداد النخيل بواحة الجغبوب يجب الوقوف عليها.

أسئلة الدراسة.

1. هل لعوامل المناخ تأثير سلبي على الإنتاج بالواحة؟
2. هل هناك إصابة بالآفات والأمراض بنخيل الواحة؟
3. هل للدولة مساهمات إيجابية لزراعة وإنتاج التمور؟

الأهداف:

تهدف هذه الدراسة للوصول إلى عدة حقائق تتمثل فيما يلي.

- 1- معرفة إذا كان عدم الاهتمام ساهم في الإصابة بالآفات والأمراض بالتالي قلل من إنتاج التمور.
- 2- معرفة ما إذا كان لعوامل المناخ تأثير على قلة إنتاج التمور.
- 3- معرفة مدى مساهمة الدولة في مجال زراعة النخيل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- 1- تسليط الضوء على النخيل كمصدر من مصادر الثروة في البلاد ومحاولة جعله مورداً مهماً ورئيسياً بعد مورد النفط ومنافساً له للاستفادة منه في عملية التنمية في الدولة.
- 2- إثراء الدراسات العلمية في مجال الزراعة والاقتصاد.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على عدة مناهج للوصول إلى المعلومات كالمناهج التاريخية الذي يمدنا ببعض المعلومات التاريخية، كذلك المنهج الكمي والمنهج التحليلي

الدراسات السابقة:

اعتمدت هذه الدراسة على عدة دراسات سابقة، منها ما هو محلي ومنها ما هو إقليمي ومنها ما يلي:

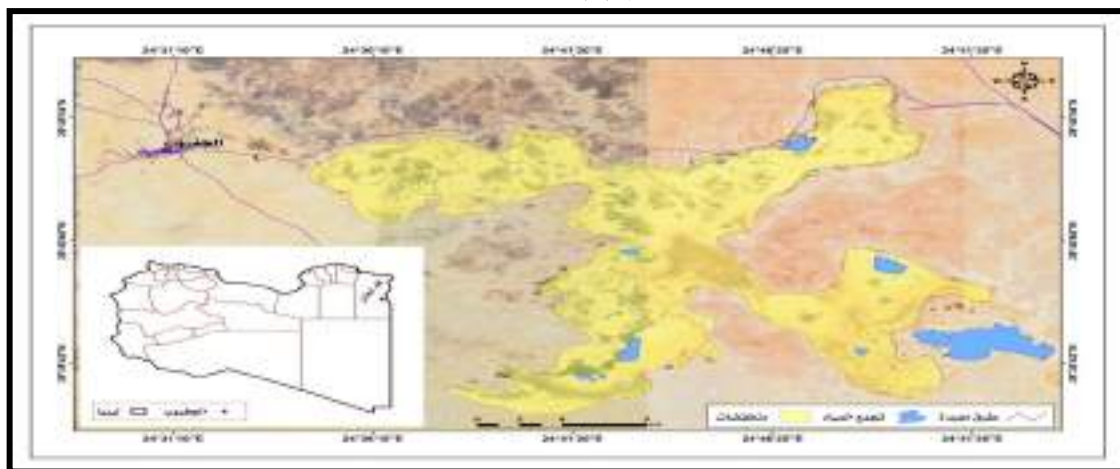
- 1- دراسة خيرية عبد الفتاح ونادية الزناتي المعنونة (أثر وفورات السعة على كفاءة إنتاج التمور في ليبيا) والتي تناولت مميزات إنتاج التمور في ثلاث مناطق "ودان وهون وسوكنة" وأستهدفت تقدير مقاييس الكفاءة الاقتصادية وتكاليف إنتاج ثمرة النخيل.
- 2- دراسة أحمد محمد عريدة (دراسة اقتصادية لتقدير دالة تكاليف إنتاج التمور في منطقة وادي الآجال، جنوب غرب ليبيا) التي تناولت تكلفة المواد المستخدمة في الإنتاج ومدى كفاءة استخدامها.
- 3- دراسة رعد رحيم حمود بعنوان (الأهمية الاقتصادية لزراعة النخيل وإنتاج التمور) التي تناولت التمور في دولة العراق وكذلك تناولت القيمة الغذائية للتمور.

منطقة الدراسة:

تقع واحة الجغبوب في الجزء الشرقي من ليبيا وهي تعتبر أحد منخفضات الصحراء الليبية الذي يحيط به عدة منخفضات شرقاً منخفض سيوة وغرباً منخفض أوجلة وجالو.

وتقع منطقة الدراسة بين دائرتي عرض 35° 28' 29° و 00° 00' 30° شمالاً وبين خطي طول 24° 20' و 30° 00' 25° شرقاً بمساحة تقدر بحوالي 3876.5 كم². (محمود الصديق التواتي 2015، ص 2) شكل رقم (1).

شكل رقم (1) منطقة الدراسة



المصدر: نضال عمر مازق، بالاستناد على برنامج GIS.

نبذة عن النخلة:

أصل النخيل غير معروف لكن على الأرجح نشأ في بلاد ما بين النهرين وغرب الهند وانتشرت زراعته في جميع أنحاء شبه الجزيرة العربية وشمال أفريقيا وتمتلك الدول العربية % 70 من، أشجار النخيل في العالم والشرق الأوسط وكذلك جنوب اسبانيا وباكستان ويعتبر العراق احد المنتجين الرئيسيين للتمور وبلغ عدد أشجار النخيل 32 مليون نخلة عام 1963 وكان إنتاج التمور في العراق % 32 من إنتاج العالم واعتبر ثاني اكبر الصادرات الوطنية بعد النفط ولكن في السنوات الأخيرة انخفض إنتاج التمور نتيجة عوامل كثيرة منها الآفات الزراعية حيث أدت الى انخفاض أعداد، والإهمال والملوحة أشجار النخيل الى اقل من 13 مليون نخلة.(عذراء عقيل هادي 2015، ص 1).

أزهار النخيل وأنواعه وتلقيحه:

نخلة التمر ثنائية المسكن أي أن الأزهار المذكرة والأزهار المؤنثة كل منها موجودة على شجرة وتتواجد الأزهار ضمن غطاء يسمى الإغريض الذي ينشق طبيعياً عن نصج الأزهار والأغريض المؤنثة أقل في العرض والنمو وعقب عملية التلقيح والإخصاب تتكون الثمرة وتنمو لتتدلى الشماريح التي تُعرف بالعرجون.

1- الأزهار المؤنثة : ليس لها لون أو رائحة تجذب إليها الحشرات، وتتكون الزهرة من ثلاث كرابل (عضو التأنيث في الزهرة) منفصلة، إذا لقحت نمت كربة واحدة واذا لم تلقح تنمو كربة واحدة أو ثلاث كربلات، وتكون ثمارٌ عديمة البذور ، وتظل الأزهار صالحة للتلقيح مدة من ثلاثة إلى سبعة أيام.

2- الأزهار المذكرة : الزهرة المذكرة تتركب من 3: سبلات، 3 بتلات، 6 أسديه، عندما تتضج المتوك مخرجة حبوب اللقاح الدقيقة، وله رائحة جميلة وجذابة جداً للنحل، أما وقت الإزهار فهو يبدأ عادة من مارس وحتى مايو حسب الصنف والعمر والأحوال الجوية. (حناني مصطفى وكارومي محمد، 2019، ص23). وبشكل عام فإن عملية التلقيح تتكرر من اثنتين إلى ثلاث مرات حتى تكون كل الأزهار المؤنثة قد تفتحت مع مراعاة عدم وجود الندى أثناء عملية التلقيح ليسهل عملية انتشار اللقاح، ويمكن القول أن شجرة واحدة من النخيل الذكر تكفي لتلقيح حوالي 25 نخلة أنثى. (بوعزوم اللافي عبد الرحيم وابوالقاسم عامر السعيد، (2017)، ص4).

وفي واحة الجغبوب كان - في السابق - التلقيح يتم بأي شجرة ذكرية بغض النظر عن نوع الشجرة صعيدي أم عزايي أم غيرها أما في الوقت الحاضر يحرص المزارع في عملية التلقيح على أن تكون الأزهار الذكرية من نفس فسيلة شجرة الأم (الأنثى).

- إنتاج شجرة النخيل:

باستثناء إنتاجها للتمور التي تمثل قيمة غذائية عالية جداً تعتبر شجرة النخيل ثروة للمواطن في المناطق الصحراوية حيث لها عدة استخدامات منها ما يلي:

1- إنتاج غذائي: ويقصد به الإنتاج الذي يستخدم للأكل مباشرة من النخلة وهو ينقسم إلى قسمين:

أ- غذاء بشري والمتمثل في البلح والرطب والتمر.

ب- غذاء حيواني وهو إنتاج التمر عند إصابته بأمراض ويصبح غير صالح للاستهلاك البشري فيستخدم كعلف للحيوان ويطلق عليه محلياً (الحجف).

2- إنتاج صناعي: وهو ينقسم إلى قسمين:

أ- إنتاج غذائي يستخدم للاستهلاك البشري ولكن بعد إدخال عملية الصناعة عليه والمتمثل في الدبس "الرب" والخل وزيت الشعر والقهوة وكحل العين الذي يُصنع من النوى.

ب- إنتاج صناعي غير غذائي ويتمثل صناعة السعف من حصير ومراوح وأطباق والحبال، كما كانت تستخدم سيقان النخل - في السابق - في بناء المنازل.

فوائد التمر الصحية:

تعتبر فاكهة التمر ذات قيمة غذائية عالية حيث تحتوي على عدة عناصر كالمواد السكرية والأملاح المعدنية الحديد والنحاس والفسفور والكالسيوم والكبريت وغيرها، وكذلك تحتوي عدة فيتامينات (فيتامين أ وفيتامين ب1 وفيتامين ب2 وفيتامين ب7). (بوعزوم اللافي عبد الرحيم وابوالقاسم عامر السعيد، (2017)، ص4). كما أن لها عدة فوائد صحية تتمثل فيما يلي:

1- يعالج فقر الدم ويمنع اضطراب الأعصاب.

2- زيادة الهرمونات التي تحفز على إفراز اللبن لدى الأم المرضعة.

3- يستخدم التمر في علاج حالات الإمساك.

4- تنشيط الجهاز المناعي.

5- الوقاية من السرطان لما فيه من مواد مضادة للأكسدة. (نجمة بنين وآخرون، 2022، ص 32 و33).

- النخيل في واحة الجغبوب.

تمثل شجرة النخيل رمزاً للبيئة الصحراوية في ليبيا بصفة عامة وفي واحة الجغبوب بشكل خاص ، كونها تعد مصدراً مهماً للغذاء إضافةً إلى ارتباطها بالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية، لذلك كانت هذه الشجرة في الماضي تحظى باهتمام كبير ، ولكن بعد دخول زراعات أخرى وتنوع الموارد الغذائية في الواحة وتطور وسائل النقل، أثر ذلك سلباً على الاهتمام بها، والجدير بالذكر أن منطقة الجغبوب يوجد بها حوالي (100) مزرعة بمتوسط هكتار واحد لكل مزرعة تقريباً، ترجع أغلب ملكيتها لهيئة الأوقاف - لاسيما المزارع القديمة - و التي خصصتها للاستثمار بأسعار رمزية .

أعداد النخيل وأنواعه في واحة الجغبوب:

يقدر عدد النخيل بواحة الجغبوب بحوالي (15000) شجرة نخيل بمعدل (150) شجرة بكل مزرعة تقريباً، وبالرغم من أن هذا العدد صغير بالنسبة لمساحة الواحة ومن المفترض زيادته بما يتناسب وإمكانيات المنطقة ولاسيما العوامل الطبيعية، إلا أن نصف هذا العدد - إن لم يكن أكثر - لا يُثمر أما بسبب الإهمال أو أن عمر الشجرة لم يصل إلى مرحلة الإنتاج بعد، أما فيما يتعلق بأنواع النخيل فقد تعددت أنواع التمر في الواحة بما لا يقل عن سبعة أنواع، ويحتل تمر الصعيدي - وأصوله من صعيد مصر - والذي يمثل السواد الأعظم ويقدر بنسبة 70% تقريباً، من مجموع النخيل والذي يعرف بقدرة تحمله الأمراض والآفات وكذلك طول فترة صلاحيته عند التخزين، ويأتي في المرتبة الثانية تمر العزاوي، و يقدر بنسبة 10% ويليه تمر الدقلة والذي يعتبر من الفسائل المستحدثة في الواحة ، بمعنى أنه لم ينتج بعد أو أن إنتاجه بكميات خجولة ويقدر 10 % من مجموع النخيل بالواحة وتحتل باقي الأنواع الأخرى (الرطب والفريحي والخضراوي والحمراوي "البرنس ") ما نسبته 10% من نخيل الواحة (جدول رقم 6).

جدول رقم (6) أنواع ونسب النخيل بالواحة

#	نوع التمر	النسبة	ملاحظة
1	الصعيدي	70	قدرته على مقاوم الآفات
2	عزاوي	10	
3	دقلة	10	أغلبه غير مثمر
4	رطب	3	
5	فريحي	3	
6	خضراوي	2	
7	حمراوي "برنس"	2	
8	المجموع	100	#####

المصدر: الدراسة الميدانية

-العوامل الطبيعية وأثرها على زراعة النخيل في واحة الجغبوب:

هناك عدة عوامل الطبيعية تؤثر بشكل كبير على زراعة النخيل، من أهمها عناصر المناخ المتمثلة فيما يلي:

يلي:

1- الحرارة:

تعتبر درجة الحرارة من أهم العوامل التي تؤثر في نمو شجرة النخيل التي تتحمل ارتفاع درجة الحرارة إلى (50°) تقريباً، في حين لا تنتج ثمارها عند درجة حرارة أقل من (25°) ولا يتم ظهور الطلع الذكري والأنثوي دون درجة (18°)، أما درجة الحرارة (35°) تعتبر المثلى لإنبات حبوب اللقاح، (نجمة بنين وآخرون، 2022،

ص 46 و 47). وبالرغم من تحمل شجرة النخيل تقلب درجات الحرارة إلا أن درجة الحرارة (9°) تعتبر هي درجة الصفر حيث يتوقف فيها النمو عند النخيل أما إذا استمرت درجات الحرارة أقل من درجة النمو لمدة 12 ساعة يومياً ولمدة خمسة أيام يجعل منها تأخذ شكل الشجرة المحروقة بعد تلف السعف (مفيدة ابوعجيلة، د.ت، د. ص). ويتتبع متوسط درجات الحرارة في منطقة الدراسة خلال عشر سنوات نلاحظ أن أقل معدل لها كان في شهر يناير حيث بلغ متوسطها حوالي (20.7° م) في نجد أن أعلى معدل لدرجة الحرارة في المنطقة كانت في شهر يونيو حيث بلغت حوالي (41.447° م)، وبذلك نجد أن عنصر الحرارة مناسباً إلى حد كبير جداً لنمو شجرة النخيل إن لم يكن مثالياً.

جدول رقم (1) متوسط درجات الحرارة بواحة الجغبوب

السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
2013	20.66	26.3	35.82	35.45	42.44	40.59	36.86	39.41	40.13	37.13	26.55	22.4
2014	22.69	23.69	32.26	35.25	38.79	42.66	44.89	42.08	39.74	32.83	25.35	24.1
2015	22.5	24.31	32.68	35.44	40.81	39.4	40.78	41.47	39.18	35.35	26.69	20.11
2016	21.12	25.95	29.37	38.75	42.91	43.44	38.05	38.48	38.59	36.01	26.82	20.21
2017	18.77	25.08	28.32	36.68	42.05	42.87	42.62	40.06	38.83	33.38	25.19	21.8
2018	21.03	27.37	36.99	39.77	43.17	41.99	43.51	41.52	38.32	32.88	27.62	20.73
2019	21.95	23.07	29.27	35.78	42.85	41.12	42.67	40.43	38.08	37.13	29.51	22.8
2020	17.96	23.72	29.79	34.2	41.27	39.9	39.3	42.83	40.56	37.19	25.8	24.12
2021	23.5	23.63	34.51	40.15	43.2	41.26	43.94	44.01	38.89	33	30.83	20.81
2022	18.85	22.66	30.29	38.04	39.94	41.24	40.14	38.76	40.19	40.58	27.17	24.69

المصدر : نضال عمر مازق، بالاستناد إلى (power .larn. nasa.gov/data-access-viewer).

2- الرياح:

بالرغم من أن شجرة النخيل تتمتع بقدرتها على تحمل قوة الرياح وذلك لمتانة جذعها والتصاق الأوراق به، إلا أن قوة الرياح تؤثر على حبوب اللقاح بل قد تَفْشِل عملية اللقاح الأمر الذي يفقد المحصول جودته (مروة بنين وآخرون، 2022، ص 48)، ومن خلال الجدول (2) - الذي يوضح معدلات سرعة الرياح خلال عشر سنوات - يتضح أن أعلى معدل لسرعة الرياح في المنطقة كانت في شهر مارس حيث بلغ حوالي (3.198 م/ث) أي ما يعادل (11.5128 كم/الساعة) و يعتبر هذا الشهر يمثل بداية عملية الإزهار في النخلة .

وبهذا المعدل نجد أن سرعة الرياح في منطقة الدراسة ليس لها تأثير سلبي في نمو النخلة بل يعتبر مناسباً إلى حد كبير .

جدول رقم (2) سرعة الرياح (م/ث) بواحة الجغبوب

السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
2013	3	3.15	3.79	3.18	3.27	3.16	3.41	3.12	2.85	2.66	2.41	2.69
2014	2.49	2.87	3.16	2.88	3.12	3.08	2.94	2.8	2.69	2.1	2.14	2.62
2015	3.21	3.05	2.91	3.11	2.85	3.02	2.3	2.75	2.66	2.4	2.19	2.55
2016	2.87	2.79	3.14	2.84	3.16	3.08	3.07	2.85	2.72	2.08	2.16	2.48
2017	2.59	2.41	3.24	3.15	2.94	2.7	3.05	3.02	2.44	2.47	2.16	2.6
2018	3.11	2.76	3.04	2.8	3.19	2.96	3.13	3.05	2.69	2.65	2.26	2.94
2019	3.64	3.27	3.3	3.29	3.48	3.16	2.89	2.55	2.65	2.35	2.33	2.93
2020	2.66	2.8	3.24	2.96	3	3.21	3.21	2.77	2.69	2.2	2.44	2.45
2021	2.66	2.44	3.05	3.17	2.59	2.8	3.06	2.93	2.86	2.31	2.12	3.05
2022	3.27	2.84	3.11	3.27	2.88	2.99	3.07	2.68	2.64	2.55	2.36	1.97

المصدر: نضال عمر مازق، بالاستناد إلى (power.larn.nasa.gov/data-access-viewer).

3- الأمطار:

غالباً ما تحتاج شجرة النخيل إلى جو جاف ولاسيما في موسم التلقيح - التي تستغرق ست ساعات وأثناء نضج الثمار، أما إذا نزل المطر - بكميات كثيرة نسبياً - في الست الساعات الأولى من مرحلة التلقيح فإنه يقوم بغسل حبوب اللقاح وإزالتها من المياسم الزهرية الأنثوية، بالتالي يفسد عملية التلقيح إضافة إلى تسببها لبعض الأمراض كتعفن الثمار (مروة بنين وآخرون، 2022، ص 48)، ومن خلال الجدول رقم (3) الذي يمثل متوسط مجموع الأمطار خلال عشر سنوات يتضح أن الفترة مابين شهري مارس ومايو (فترة الإزهار) كان متوسط مجموع الأمطار لا يتجاوز (64.08 مم) وهذه الكمية ليس لها تأثير سلبي يُذكر.

السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
2013	5.27	0	0	0	0	0	0	0	10.55	0	10.55	0
2014	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	15.82	0	0	0	0	0	5.27	36.91
2016	5.27	0	0	0	21.09	0	0	0	0	0	15.82	0
2017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15.82	10.55	0
2018	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42.19	0	5.27
2019	0	0	5.27	0	0	0	0	0	0	0	0	52.73
2020	36.91	5.27	0	0	0	0	0	0	0	5.27	31.64	0

24.75	2.48	0.49	0.01	0	0.01	0	0	0	5.27	0	0	2021
24.19	2.24	0.49	0	0	0	0	13.45	0.01	3.17	13.74	29.16	2022

جدول رقم (3) متوسط مجموع الأمطار بواحة الجغبوب

المصدر: نضال عمر مازق بالاستناد إلى (power larn. nasa.gov/data-access-viewer).

4- الرطوبة:

تسبب ارتفاع الرطوبة في الجو تأخير لنضج الثمرة في مرحلتي الرطب والتمر حيث تبدأ الثمرة في التخلص من رطوبتها لتتنضج ومع ارتفاع الرطوبة إلى مستوى رطوبة الثمرة أو أكثر منها يؤثر على فقدان الثمرة للرطوبة الأمر الذي يجعلها عرضةً للتساقط أو أصابها ببعض الأمراض كالتعفن أو التخمض (مروة بنين وآخرون، 2022، ص 49)، وإن النخيل يحتاج إلى رطوبة منخفضة ولاسيما في فصل الصيف ليتم إزالة الرطوبة من الثمرة، حيث تعتبر درجة الرطوبة المناسبة - ولاسيما في المناطق الصحراوية - تكون أقل من (40%)، (شنيخر رسيم وفدس سارة. د.ت. ص 27). ومن خلال الجدول رقم (4) الذي يبين متوسط الرطوبة النسبية في منطقة الدراسة تقل في أشهر الصيف - وقت بداية نضج الثمرة - حيث لا تتجاوز (40%) في حين تصل إلى (74%) وتتراوح ما بينهما في باقي أشهر السنة. وبذلك تعبر هذه الرطوبة مناسبة لنمو النخيل وإنتاجه.

جدول رقم (4) متوسط الرطوبة النسبية بواحة الجغبوب

السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
2013	55.88	45.81	35.81	34.38	26.81	32.19	39	38	40.69	52.62	57.31	66.25
2014	62.5	57	46.5	37.25	32.94	30.56	34.56	36.62	37.88	43.5	51.5	58.56
2015	54.31	47.25	47	37.88	35.31	36.06	31.75	36.12	39.69	47.94	62.31	73.81
2016	62.56	56.75	46	30.62	34.62	30.5	36	38.88	40.12	44.62	62.31	67.06
2017	61.75	55.88	48.88	38.25	33.38	30.06	32.31	37.69	40.25	55.25	57.31	69.75
2018	67.5	50.19	35.06	30.88	31.44	30.38	35	37.5	41.56	53.94	56.31	68.25
2019	57	59.94	50.62	40.06	30.25	32.94	34.31	35	43.25	44.12	48	64.5
2020	74.06	69.56	56.06	47.44	34.88	33.5	36.06	36.88	40.75	45.69	65.5	63.88
2021	63.69	57.81	51.06	35.62	26.31	32.5	34.31	34.38	41.88	45.44	50.38	63.94
2022	69	63.56	56.12	40.25	36.12	32.69	33.75	35.81	40.19	49.38	54.06	62.88

المصدر : نضال عمر مازق ،بالاستناد إلى (power .larn. nasa.gov/data-access-viewer).

5- الضوء:

بالرغم من أن استتالة السعف الحدي وخروجه من قلب النخلة يحدث ما بين غروب الشمس وشروقه، إلا أن أشجار نخيل التمر من الأشجار المحبة للضوء وتفشل في الإثمار في المناطق التي يكثر فيها السحب والغيوم حتى ولو توافرت بها الاحتياجات الحرارية المناسبة لذلك نجد من الضروري زراعتها على مسافات مناسبة لكي تسمح لها بالاستفادة الكاملة من الضوء الذي يعد من العوامل الرئيسية في إنجاح زراعة النخيل وإنتاج محصول وفير وبمواصفات ثمرية جيدة (مروة بنين وآخرون، 2022، ص 49). حيث يعتبر معدل الإشعاع الشمسي شهرياً - ولاسيما في فترة الإزهار ونضج الثمار مابين (6 - 12) ساعات - مناسبة للحصول على إنتاج جيد (مفيدة ابوعجيلة، د.ت، د. ص). من خلال الجدول رقم (5) يتبين أن أعلى فترة زمنية للإشعاع الشمسي كان في شهر يوليو حيث بلغ معدل الإشعاع إلى (8.04 كيلو وات / م² / اليوم)، وأقل اشعاع كان في شهري ديسمبر ويناير، الأمر الذي يعتبر مناسباً مع شجرة النخيل ونموها.

جدول رقم (5) الإشعاع الشمسي الكلي (كيلووات - ساعة / م² / يوم) بواحة الجغبوب

السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
2013	3.95	4.93	5.97	7.21	7.58	8.09	8.03	7.47	6.55	5.47	3.91	3.56
2014	3.88	5.1	6.11	7.38	7.65	8.04	7.98	7.58	6.55	5.45	4.25	3.46
2015	3.86	4.5	5.78	7.27	7.95	7.97	8.04	7.39	6.48	5.28	4.25	3.71
2016	3.94	5.02	5.82	7.24	7.54	8.11	7.99	7.47	6.57	5.48	4.11	3.84
2017	3.9	5.12	5.85	6.76	7.98	8.01	8.02	7.46	6.56	5.4	4.27	3.36
2018	4.06	4.36	6.18	6.9	7.31	8.01	7.98	7.39	6.47	5.24	4.14	3.7
2019	4.06	4.85	6.2	7.27	7.57	8.11	8.05	7.51	6.66	5.21	4.25	3.63
2020	3.86	5.01	6.01	7.4	8.06	8.06	8.13	7.58	6.59	5.41	4.25	3.75
2021	4.04	5.06	6.09	7.42	8.06	8.19	8.06	7.5	6.61	5.37	4.17	3.55
2022	3.94	5.06	6.03	6.93	7.75	8.21	8.13	7.52	6.54	5.39	4.23	3.73

المصدر: نضال عمر مازق، بالاستناد إلى (power larn. nasa.gov/data-access-viewer).

مما سبق يتضح أن أغلب العوامل الطبيعية في منطقة الدراسة كانت ذات تأثير إيجابي في زراعة ونمو شجرة النخيل كذلك كانت في عملية التلقيح ونضج الثمار، وهي تكون بمثابة المقومات التي تقوم عليها زراعة النخيل في الواحة وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه عملية زراعة النخيل في الواحة، فهناك عدة معوقات عديدة في هذا الصدد، منها الأمراض والآفات الزراعية التي تمثل أكبر المعوقات التي تعاني منها منطقة الدراسة، إضافة إلى تواضع الدعم الحكومي لهذه الزراعة الذي يمثل ثاني أكبر المعوقات.

الآفات التي تصيب النخيل في الواحة:

حقيقة الأمر ومن خلال الدراسة أتضح أن واحة الجغبوب تعاني معاناة غير مسبقة من الآفات والأمراض التي ساهمت مساهمة سلبية وبشكل كبير في جودة وكمية الإنتاج الزراعي من التمر، وغالباً ما الإهمال والفسائل الدخيلة على الواحة هي السبب الرئيس لهذه الآفات والأمراض، ويمكن تسليط الضوء على بغض الأمراض والآفات التي تصيب نخلة التمر بمنطقة الدراسة التي تتمثل فيما يلي:

1- الحشرة القشرية (*Parlatoria blanchardi*).

وهي حشرة يبلغ طولها ما بين (1.3 مم. إلى 1.8 مم) أما عرضها يبلغ حوالي (0.7 مم) ذات لون أبيض مع بقع بُنية أو أسود بحسب جنسها ذكر أم أنثى التي تتحول إلى لون أحمر مع تقدمها في السن. (أنيس زوبة وسناء الطويل. د. ت. ص 23) ومن أعراض الإصابة بها أن يلاحظ اصفرار السعف، الأمر الذي يؤثر على عملية البناء الضوئي كما ويظهر الجريد بلون رمادي إضافة إلى ظهور بقع بُنية على السعف وساق العرجون، وكذلك تشيخ الثمرة وتتشوه قبل بلوغها مرحلة النضج. صورة (1.2.3).

صورة رقم (1) إصابة الحشرة القشرية للسعف



صورة رقم (2) إصابة الحشرة القشرية لساق العرجون



صورة رقم (3) تشوه الثمرة بسبب الحشرة القشرية



2- حفار سعف النخيل (*Apate monachus*).

وهي حشرة ذات شكل اسطواني بلون أسود أو بني قاتم ويتراوح طولها بين (10 إلى 20 مم) وهي تعيش في الساق ومن أعراض الإصابة تكسير وتيبس في جريد السعف وساق العرجون مع وجود حُفر أو ثقوب في الجريد والعرجون وقد يخرج منها سائل صمغي في بعض الأحيان. صورة رقم (4).

صورة رقم (4) إصابة ساق العرجون بحشرة حفار السعف



3- مرض الغباش.

هو مرض يصيب النخلة نتيجة الإهمال وعدم الاهتمام فتضعف النخلة وتصبح غير قادرة على استكمال دورة ثمارها التي تصبح جافة وتتآكل عصارتها الداخلية، كما تكون عرضة للأمراض والآفات وتصبح غير قادرة على مقاومتها، ومن أهم أعراضه أن محصول النخلة بالكامل يصبح جافاً ومفصول القشرة الخارجية للثمرة عن عصارتها وإذا استمر الإهمال تضعف النخلة من ثم تموت صورة رقم (5 و6 و7) .

صورة رقم (5) ثمار مصابة بمرض الغياش



ومما سبق يتضح أن هناك عدة آفات وأمراض تصيب مزارع النخيل بالواحة ناتجة عن الإهمال وكذلك على الشتل أو الفسائل الداخلة على الواحة دون مراعاة أو التقيد بعملية الحجر الصحي لها والتأكد من كونها تحمل أمراض أو آفات ، ومن خلال ما سبق نتحصل علي إجابة السؤال الثالث من هذه الدراسة.

صورة رقم (6) ثمار النخلة المصابة بالغياش



صورة رقم (7) محصول كامل لمزرعة مصاب بالغياش



- دور الدولة في دعم المزارع في واحة الجبوب:

بالرغم ما تتمتع به الواحة من موقع استراتيجي كونها منطقة حدودية من المفترض أن تكون محل اهتمام من قبل الدولة إلا أن ومن خلال الدراسة أتضح أن واحة الجبوب تعاني من الإهمال بشكل عام و في مجال الزراعة بشكل خاص، ويكاد يكون دعم الدولة لهذا المجال منقطع تماماً الذي تصادف مع محدودية الحل عند أغلب المزارعين ، ليس لديهم القدرة المادية لتغطية تكلفة الزراعة والرش، والتسميد والأيدي العاملة فيصعب الاهتمام بالمزراعة ، صورة رقم (8 و 9)، وهنا تأتي المشكلة الكبيرة حيث أن هذا الإهمال يؤدي إلى إصابة النخيل بالآفات والأمراض فالمشكلة أن مزارع النخيل في الواحة تشبه إلى حد كبير لعبة (الديمنو) عندما تسقط أول قطعة تؤدي إلى سقوط جميع القطع، كذلك الحال في الآفات عندما تصاب أول مزرعة ولا يتم علاجها أو مكافحتها، تصاب المزرعة المجاورة لها وإن تم علاجها ، بمعنى آخر إن لم يكن علاج ومكافحة الآفة على جميع المزارع ليس هناك جدوى لهذا العلاج لأي مزرعة منفردة، حيث تصاب النخلة مرة أخرى .

بذلك يتضح أن أغلب المزارعين أهملوا مزارعهم لعدم قدرتهم على تكاليفها فأصبحت مرتعاً للأمراض والآفات الأمر الذي أثر على باقي المزارع التي تحتاج إلى مكافحة الآفات جميعها في نفس الفترة، وهذا الأمر يحتاج إلى دعم حكومي مع مراعاة الفترة التي يتم فيها الدعم كالمبيدات والأسمدة، وهذا لم يمنع بعض المزارعين من محاولة مكافحة الآفات والأمراض بالطرق التقليدية القديمة والمتمثلة في حرق بعض أجزاء النخلة وبطريقة يجعلها لا تؤثر عليها سلبياً، صورة رقم (10).

ومما سبق يتم الإجابة على السؤال الرابع المتمثل فيما إذا كان هناك دعم حكومي لقطاع الزراعة في واحة الجبوب فأتضح قلة الدعم إن لم يكن معدوماً من قبل الحكومة، الأمر الذي يعد من أكبر المعوقات في هذا الصدد.

صورة رقم (8) موت أشجار النخيل بعد الإهمال



صورة رقم (9) مزارع مهملة بالواحة



صورة رقم (10) مكافحة الآفات بطرق تقليدية "الحرق بالنار"



النتائج:

لكل دراسة علمية لابد من وجود نتائج تتواصل إليها هذه الدراسة الأمر الذي ينطبق على هذه الدراسة التي توصلت إلى عدة نتائج تتمثل فيما يلي:

- 1- اتضح من خلال الدراسة أن العوامل المناخية في الواحة من أفضل العوامل الجغرافية المؤثرة إيجاباً على زراعة النخيل بها
- 2- نتيجة لعدم قدرة أغلب المزارعين على تكلفة الزراعة أصبحت أغلب المزارعة مهملة بالتالي أصبحت مرتعاً للإصابة بالأمراض والآفات.
- 3- اتضح من خلال الدراسة أن الدعم الحكومي لقطاع الزراعة يعد شحيحاً إن لم يكن معدوماً الأمر الذي أثر على قدرة المزارع على الاهتمام بزراعة النخيل.

المراجع:

- 1- رعد رحيب حمود (2013) " الأهمية الاقتصادية لزراعة النخيل وإنتاج التمور " مجلة ديالي، العدد 63.
- 2- مفيدة أبو عجيل (د.ت) "أثر المناخ على زراعة النخيل بإقليم الساحل الليبي". جامعة الزاوية L كلية الآداب / زوارة.
- 3- بوعزوم اللافي عبد الرحيم وابوالقاسم عامر السعيد (2017) السياسات الزراعية وأثرها على تطور إنتاجية التمور بالجنوب الليبي، خلال الفترة من 2012 إلى 2016م.
- 4- أحمد محمد أحمد عريضة (2013) " دراسة اقتصادية لتقدير دالة تكاليف إنتاج التمور في منطقة وادي الآجال ، جنوب غرب ليبيا " مجلة ديالي للعلوم الزراعية ، العدد السادس.
- 5- بن ساسي شيماء (2018) "تقييم الفاعلية المضادة للأكسدة والمضادة للبكتيريا للمركبات الفينولية لبعض أصناف التمور من منطقة وادي ريغ بطرق مختلفة " (جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الرياضيات، قسم الكيمياء، رسالة دكتوراه غير منشورة).
- 6- خيرية عبد الفتاح ونادية علي عبد الله الزناتي (2015) "أثر وفورات السعة على كفاءة إنتاج التمور في ليبيا" المجلة العربية للإدارة (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مجلد 35، عدد2).
- 7- بلال عاشور سعد الأغا (2016) "زراعة النخيل في محافظات غزة " (الجامعة الإسلامية - غزة، كلية الآداب، قسم الجغرافيا).
- 8- شنيخر رسيم وفدس سارة (د.ت) "زراعة النخيل وجودة التمور بين عوامل الطبيعة وبرامج الخدمة في الجزائر " (جامعة الأخوة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الطبيعية والحياة، قسم البيولوجيا وعلم البيئة، رسالة ماجستير غير منشورة).
- 9- نجمة بنين وآخرون (2022) "الصفات الوراثية عند نخيل البلح " (جامعة الشهيد حمة لخضري الوادي، كلية العلوم الطبيعية، قسم البيولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة).
- 10- أنيس زوبة وسناء الطويل (د.ت) "دليل آفات وأمراض نخيل التمر وطرق مكافحته"، المركز الفني للتمور، وزارة الفلاحة والموارد المائية، تونس.

Research Article



Integrating Intercultural Awareness and Competence into the English Syllabus: A Curricular Program for Omar Al-Mukhtar University Students

Khadejah Abuarrosh*¹, Rudaina Momen*²

1*Corresponding author:

khadejahabuarrosh@gmail.com

English Department, University of Benghazi, Libya

2*Second author:

r.momen@lajak.edu.ly

School of Languages, Libyan Academy for Postgraduate Studies, Aljabal al'akhdari Branch, Libya

Abstract: This research study is aimed at developing an English curriculum and materials for university students based on the Intercultural Language Learning model (ICLL) to enhance students' cultural awareness and Intercultural Communicative Competence (ICC). This study, therefore, aims to discover the level of students' intercultural competence and awareness before and after integrating ICC into the curriculum of an English-speaking course designed for English department students. The quantitative data was collected from pre- and post-ICC questionnaires, while the qualitative data was obtained from students' focus-group interviews which address students' attitudes and perceptions of learning about their own culture and diverse cultures in this increasingly globalized world. The findings of this study showed significant changes in students' levels of ICC after the implementation of the intercultural curricular program.

Keywords: Cultural awareness, Intercultural Communicative Competence (IC), Intercultural Language Learning, Internationalization.

¹*الباحث الأول: خديجة بوعروش، جامعة

بنغازي، كلية اللغات، ليبيا

²*الباحث الثاني: رويدنة مسعود مؤمن،

مدرسة اللغات، الأكاديمية الليبية، فرع الجبل

الأخضر، ليبيا

دمج الوعي والكفاءة الثقافية في مناهج اللغة الإنجليزية: برنامج دراسي لطلاب جامعة عمر المختار

المستخلص: هدف هذه الدراسة إلى تطوير منهج ومواد تعليمية باللغة الإنجليزية لطلبة الجامعة باستخدام نموذج تعلم اللغة بين الثقافات (ICLL) لتعزيز الوعي والكفاءة التواصلية بين الثقافات (ICC) لدى الطلاب. بناء على ذلك، تسعى هذه الدراسة لإستكشاف مستوى الكفاءة والوعي الثقافي لدى الطلاب قبل وبعد دمج الكفاءة التواصلية بين الثقافات في منهج مقرر المحادثة المصمم لطلبة اللغة الإنجليزية. وقد تم الحصول على البيانات الكمية باستخدام استبيانات ما قبل وما بعد تطبيق الكفاءة التواصلية بين الثقافات (ICC)، بينما تم جمع البيانات النوعية عن طريق مقابلات جماعية تتناول مواقف وتصورات الطلبة تجاه التعلم حول ثقافتهم وثقافات أخرى في عصر العولمة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى تغييرات ملحوظة في مستوى كفاءة الطلبة التواصلية بعد تطبيق البرنامج الدراسي التوعوي الثقافي

الكلمات المفتاحية: الوعي الثقافي، كفاءة التواصل بين الثقافات، تعلم اللغات بين الثقافات، العولمة.

Received:

02/04/2025

Accepted:

12/05/2025

Publish online:

30/06/2025



1. Introduction

Nowadays people of diverse cultures communicate and work together in an increasingly multicultural world. Cultural awareness which is the understanding of languages and cultures other than one's own became of critical importance. Accordingly, considerable effort has been made to internationalize education by integrating intercultural training and communication into various educational contexts which has a significant impact on the development of the EFL/ESL curriculum and teaching materials. Although internationalizing second language learning is rare, but if successfully applied, it enables learners to meet the demand of today's global society (Garrett-Rucks, 2016).

Throughout the history of foreign language learning and teaching, less emphasis was placed on the cultural-intercultural component of the curriculum. The goal has been exclusively the accurate use of vocabulary, pronunciation and grammar along with the practice of the four receptive and productive skills while leaving out anything approaching real-world, meaningful content, dealing with the target culture as something additional to the classroom or the environment of learning. Traditional and modern approaches to language teaching and learning significantly affected how culture is viewed and its relationship to language. However, the priority given to the importance of culture as a vital component in language has not been equally the same in different approaches to foreign language teaching and diverse ELT curricula (Heidari, et al., 2014; Gil, et al., 2017).

However, modern approaches incorporated culture, for instance, the communicative approach involves learners in various real-world, socio-cultural situations in which features of language and culture are chosen and graded according to their priority in real communication. The term Intercultural communicative competence (ICC) builds upon the concept of "communicative competence" (CC), which recognizes that all individuals possess a native communicative competence (CC1). When individuals intentionally develop a second communicative competence (such as that of their interlocutors), they cultivate ICC. This new competence acknowledges their abilities in both CC1 and the newly acquired CC2. Importantly, possessing both CCs provides a unique vantage point that monolingual, monocultural individuals cannot access. ICC is particularly relevant for bilingual-bicultural individuals (Fantini, 2009).

Owing to this, the majority of ELT curricula and programs emphasize the syntactic-pragmatic features of language while placing little emphasis on the learners' understanding of the social and cultural features of the target language. Negligence of L2 cultural awareness results in what Bennett (1997) calls "fluent fools" who are competent language users yet lack the understanding of its social-philosophical content. Bennett (1997) argues that in order to avoid becoming fluent fools, language learners need to understand more completely

the cultural dimension of language because language serves not only as tool for communication but also a system of representation for perception and thinking. Thus, ICC is to a large extent the ability to cope with one's own cultural background in interaction with others. This underlines the fact that in the absence of sociopragmatic competence, the grammatical expressive competence (pragmalinguistic competence) alone is insufficient for effective communication.

The implementation of the intercultural language learning approach by designing special curriculum to further foster cultural awareness and to develop students' intercultural communicative competence has not been widely reported in Libyan contexts. The main purpose of this thesis is to explore the effectiveness of intercultural-communicative language teaching with the use of interculturality in the EFL classrooms for purposes of enhancing learners' cultural awareness and intercultural communication. It effortfully endeavours to confirm the researcher's hypothesis that claims "students of English who are exposed to and engaged in culturally diverse topics in EFL settings are more likely to develop cultural awareness and achieve better intercultural competence for global understanding".

2. Literature Review

Integrating intercultural competence and cultural diversity into ELT materials enables learners to gain cultural awareness and relativity between the first and target language as learning foreign languages is strongly tied to culture. More recently the integration of intercultural competence in education to foster global understanding was approved by international agencies such as the UNESCO (2009), and the Council of Europe. They emphasized the significance of mutual understanding and collaboration among different nations, and the recognition of minority languages has led to the development of diverse strategies to make nations intercultural.

Several models of intercultural competence had been designed to guide curriculum development in incorporating ICC into its content and enhance language assessment. Overall, in all models of intercultural competence consists of three major components (knowledge, skills and attitudes) and is supplemented by other components in each model. These models are **Byram's Model of Intercultural Communicative Competence (1997)**, **Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (1986)**, **Fantini's Model of Intercultural Communicative Competence (1999)** and **Deardorff's Intercultural Competence Model (2006)**, to name only a few.

Integrating models of intercultural competence into ELT curricula can be done through direct and indirect contact with foreign cultures. Direct intercultural contact occurs through study abroad, sojourn programs, migration, and international travel, whereas indirect contact is facilitated through technological advances such as the internet, email, text messaging,

virtual exchanges and other forms of social media apps (Fantini, 2009). It can also be done by interculturalizing the curriculum by incorporating global, indigenous, and non-dominant cultural perspective into the curriculum, regardless of the students' direct contact with other cultures. Such a process involves consideration of course objectives, course content, learning activities, and ways of assessment. Interculturalization can happen at the level of individual courses, but may be more effective when conducted as a team or department (Page, 2021).

A significant amount of research related to intercultural competence has been linked to study abroad programs and international students as it has been found that student mobility positively affects ICC and building tolerance for others as well as promoting positive attitudes towards cultural diversity (Salisbury et al., 2013). Erickson et al. (2021) investigated the intercultural learning of students during a sojourn abroad that was disrupted by the COVID-19 pandemic and their abrupt return to the U.S by seeking to answer the research question to what degree did the pandemic affect intercultural learning among IEP (International Engineering Program) students who were double majoring in a foreign language and an engineering discipline at the University of Rhode Island. The researchers drew on Byram's Intercultural Communicative Competence model and its five *savoirs* as it suits the study's purpose well to measure students' intercultural development and to characterize students' comments about their experience abroad and at home. The results showed that despite the negative impact of the COVID-19 pandemic, intercultural learning took place and students made gains in intercultural competence. Furthermore, the results show that the pandemic impacted different aspects of students' intercultural learning in different ways at different times, and also extended their learning beyond the intercultural.

Research has been done to modify existing curricula/programs so that they include intercultural competence in order to internationalize education. Bouslama & Benaissi (2019) investigated Algerian high school teachers' perceptions of culture, IC and the objectives of intercultural awareness in ELT. Qualitative data collected from the interviews sought to answer the research questions and was analyzed in parallel with the factors of Byram's ICC model. Results showed that although teachers recognize the importance of IC, their misunderstanding of concepts and perceptions disabled learners to develop IC effectively and hindered the implementation of ICC into their classes.

Reviewing the literature demonstrates that there has been little research conducted on ICC integration into ELT contexts in Libya. In order to address the gaps in research, this study seeks to design a curricular program for university students to foster cultural awareness and intercultural competence. Moreover, it explores students' knowledge, skills and attitudes towards cultural awareness and understanding by adopting and adapting an inter-

cultural communication curriculum and assessing their level of development through the use of the ICC questionnaire and reflective interviews before and after the program.

3. Methodology

This study is deemed to be research and development (R & D) in the field of curriculum and instruction which combines systematically both basic and applied research, and it is expected to produce instructional materials based on the intercultural language learning model (IcLL) for the English department students at Omar Al-Mukhtar University who are the target subject of this study. The study's methodology followed a mixed method approach utilizing methodological triangulation which collects and analyzes data from different sources as Creswell and Plano Clark (2017) claimed that gathering and combining data from various sources may confirm and cross-check conclusions. Risjord, Dunbar & Moloney (2002) also maintained that “triangulation with qualitative and quantitative methods can help confirm a theory to a greater degree than can either method alone” (p.269). In this study, data is retrieved from survey questionnaires, interviews and reflections to ensure validity and enhance the reliability of findings.

3.1 Sampling and Participants

This study followed a nonprobability sampling technique in which the researcher used total-population purposive sampling to examine all subjects from the population who were enrolled in the third academic year Speaking class at Omar Al-Mukhtar University. The participants of the study were a total sample of 30 students majoring in Applied Linguistics and English Translation at Omar Al-Mukhtar University in Albayda/ Libya. A number of these students participated in different phases of the questionnaire development, five students were pilot tested to ensure the validity and the reliability of the items included. Following the pilot study, the researcher added Arabic translation to each item in the questionnaire as some items seemed to be ambiguous to the participants. The total number of participants was 30; 4 males and 26 females. In recent years, more Libyan women have entered universities than men. In many instances, the repercussion of sampling for research has been the unavoidable choice to proceed with a disproportionate number of males and females.

3.2 Research Instruments

This research study employed multiple instruments to collect data. First, Intercultural Competence Questionnaire (ICCQ) prior to the program and as a follow-up. The questionnaire used is adopted from Mirzaei and Forouzandeh's study (2013) and deemed to be very applicable to L2-learning contexts. However, the purpose of using the questionnaire was for students to self-assess their ICC before and after implementing the curriculum following IcLL approach. The ICCQ collects the participants' necessary demographic, for instance, gender, age or any prior experience of traveling or studying in any English-speaking coun-

try. It also included 22 items for assessing knowledge, skills, and attitude through a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Knowledge items assessed cultural self-awareness, cultural-linguistic knowledge, and sociolinguistic awareness. Skill items evaluated the participants' ability to communicate across cultures (skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction). Finally, attitude items were intended to assess the respondents' curiosity, respect and openness to different cultures and their ambiguity tolerance (Deardorff, 2006).

Secondly, the curricular program and reflections on tasks as part of the designed syllabus. The curricular program utilized consisted of a total number of five sessions/cycles during which participants completed some tasks that are meant to be performed collaboratively. The researcher designed the lessons and activities in each cycle by selecting topics and integrating activities from the book "Doing Interculturality in the English Classroom" (Gil, et.al., 2017). Cultural topics included were about political campaigns and elections, black history, food around the world, family structures and stereotypes. Throughout the five sessions, students were observed by the teacher to report on their actual experiences in the class. Students were asked to report on their engagement experience by providing comments on the engaging tasks that they performed collaboratively after each session online on the students' study platform created on WhatsApp.

The last instrument to be utilized was the focus group interview which is a powerful tool for understanding human perspectives, group dynamics, and collective insights (Katz-Buonincontro, 2022). The interview questions were designed by the researcher and included a set of reflective questions that were used to identify students' attitudes or beliefs about their own culture and other diverse cultures and how to handle cultural differences. Using this type of interview alongside other methods permitted the researcher to triangulate data and gain a more holistic understanding of participants' responses. In this study, three focus groups were included for discussing the topic "Language and Culture". Each group consisted of ten students, to ensure that all participants have sufficient time to share their thoughts and insights. Furthermore, responses were recorded for detailed analysis when the program ended.

3.3 Data Collection Procedures

In collecting the data, all the necessary ethical procedures were followed. All the participants were emailed a consent form, to make the participants aware that their participation in this research is voluntary with no cost and the information obtained will remain confidential. This study employed a mixed-methods approach which is outlined as follows:

Quantitative data: Participants in this study filled out Intercultural communicative competence questionnaires (ICCQ) online on Google Forms and signed an informed consent statement. Participants were requested to be genuine but remain anonymous.

Qualitative data: Recorded focused group interviews were conducted in-person to facilitate students' convenience and to allow participants to communicate freely as part of a discussion group and not to feel overwhelmed as in individual person to person interviews. The researcher provided and double-checked the transcriptions which were used later for analysis. Moreover, participants also worked on collaborative tasks that raised cultural awareness. They provided reflections on each task in the form of audio notes sent online not within the lecture time to enable students to communicate more in English outside of the classroom and increase their autonomy.

3.4 Data Analysis

Because the data was collected from various sources, two separate methods were used to analyze the data. The quantitative data obtained from the questionnaire was analyzed based on the frequency of each response using SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 29); the data was interpreted and displayed in tables and charts. A paired samples t-test (repeated measures test) was also employed to compare the means of the students' responses before and after the intercultural sessions and to determine whether these sessions had a positive or negative effect on the participants.

The qualitative data from reflections on tasks and the focus-group interviews was interpreted using a thematic analysis of data, which included the following steps: The data was checked in detail, coded, and categorized based on the themes identified by the researcher from the participants' responses to the questions. The data was also organized based on the themes mentioned. Some extracts of the data were included and labeled under certain categories. Some other data may be neglected as they may not relate to the research. These steps helped to make the research process more transparent to the reader.

4. Results and Discussions

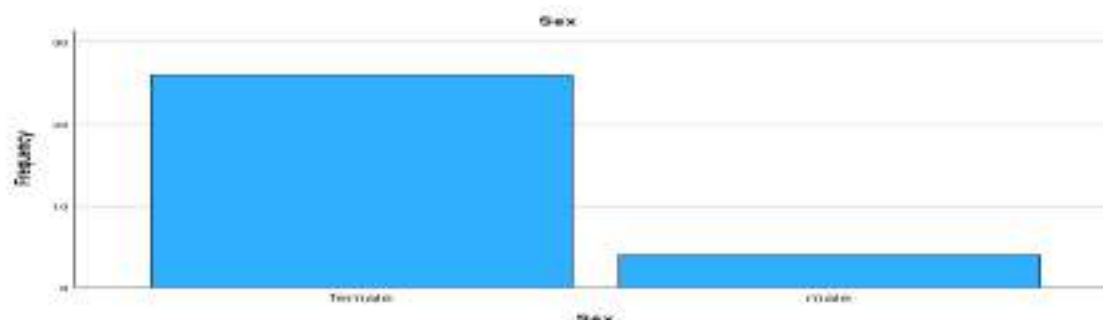
The analysis and interpretation of data is carried out using three tools. The first tool, which is based on the results of the ICCQ questionnaire, deals with a quantitative analysis of data in the form of repeated measures t-test before and after the curricular program. The second, students' reflections which discuss students' work on intercultural tasks and the last tool includes the results of focus group interviews, is a qualitative interpretation as well as the former tool.

4.1 Quantitative Data

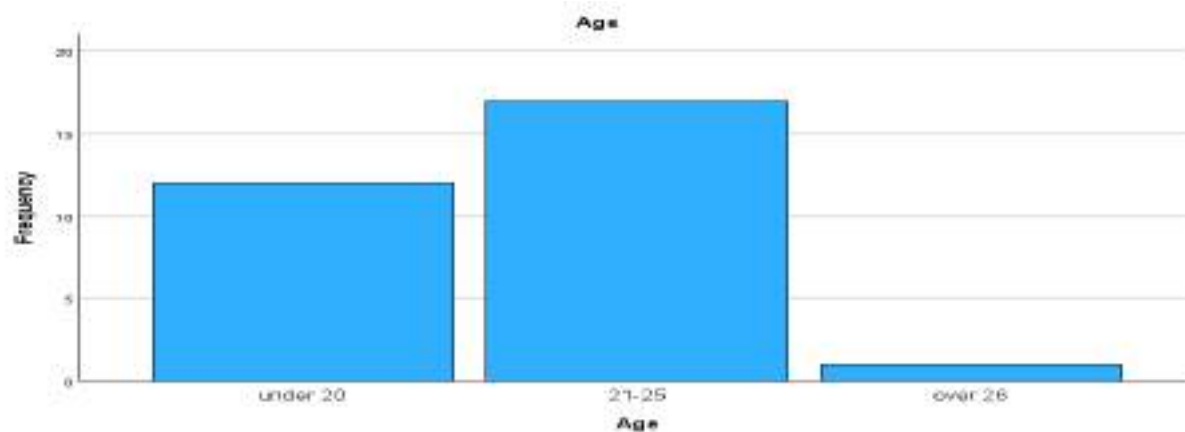
4.1.1 Questionnaire Analysis

Since the study's main purpose is to determine if there was a significant change in students' intercultural knowledge, skills and attitudes before and after the curricular program, the exact questionnaire was distributed twice in two different time frames to perceive students' development before and after implementing the curricular program. Such technique assesses the consistency of results when the same questionnaire is given to the same sample at different time intervals. It helps to determine whether the test produces similar outcomes when administered on different occasions. To statistically confirm the researcher's hypothesis, a paired samples t-test (also known as repeated measures t-test) was run to assess whether the mean scores from two conditions are statistically different from each other. In this study the independent variable or the solution is the intercultural curricular program whereas the dependent variable is the time frame which affects students' level of competence.

The questionnaire items were used by students to self-assess their knowledge, skills and attitudes. Each set of items was analyzed individually to see whether one or more of the main components of intercultural competence were affected by raising awareness and intercultural curriculum.



First, descriptive statistics were computed for the gender, age, and intercultural experience i.e. if participants had some experience in communicating with foreigners in their LC2 environment. These demographics are reported in the figures over leaf.



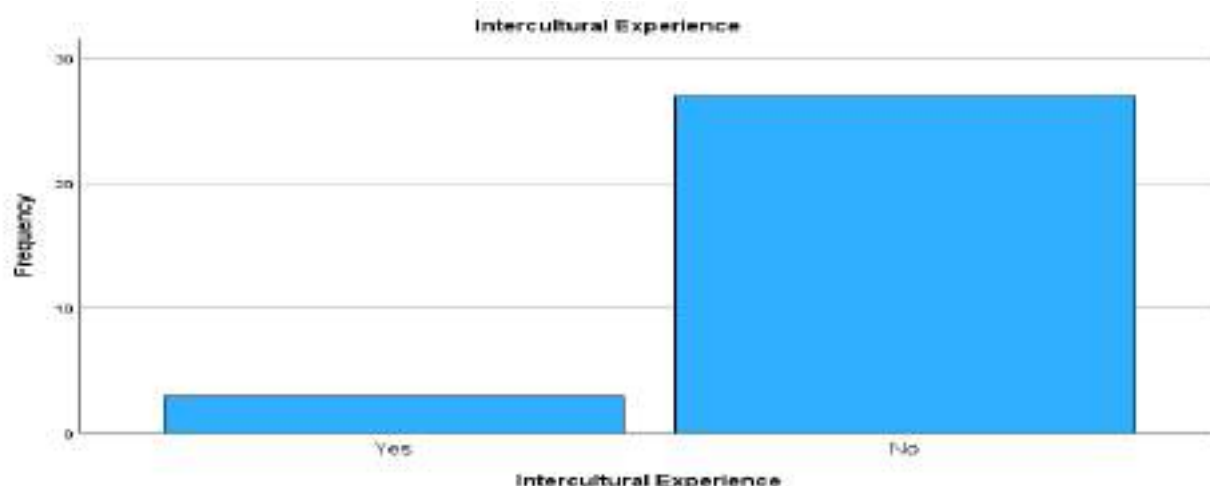


Figure 1. Participants demographics.

The rest of the questionnaire items self-assess participants knowledge, attitude and skills regarding ICC. See the table below that report on knowledge related items.

Paired Samples Test										
		Paired Differences					Significance			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	2. I believe that intercultural experience can add some information to my previous knowledge. - post program. I believe that intercultural experience can add some information to my previous knowledge.	-.36667	1.73172	.31617	-1.01330	.27997	-1.160	29	.128	.356
Pair 2	3. I'm eager to read articles on foreign cultures. - post program. I'm eager to read articles on foreign cultures.	-.13333	1.39216	.24322	-.63078	.36411	-.548	29	.294	.588
Pair 3	10. I can cope well with the spoken language and body language of people from different cultures. - post program. I can cope well with the spoken language and body language of people from different cultures.	-.46667	1.22428	.22352	-.92382	-.00951	-2.088	29	.023	.046
Pair 4	11. I can take part in any L2 conversation dealing with daily life issues. - post program. I can take part in any L2 conversation dealing with daily life issues.	-.50000	1.25258	.22869	-.96772	-.03228	-2.186	29	.019	.037
Pair 5	15. I watch more national news than international news on TV. - post program. I watch more national news than international news on TV.	-.10000	1.60495	.29302	-.69930	.49930	-.341	29	.368	.735
Pair 6	16. I'm not always aware of the cultural differences of the foreign cultures. - post program. I'm not always aware of the cultural differences of the foreign cultures.	-.73333	1.38796	.25341	-1.25161	-.21506	-2.894	29	.004	.017

Table.1 Results of paired samples t-test for knowledge-related items (inferential statistics).

A repeated-measures t-test found this difference to be significant in three of the knowledge-related items in table 1 numbered as 3, 4, and 6. participants demonstrated that they are able to take part in any L2 conversations dealing with daily life and this item found to be significant, $t(29) = -2.18$, $p < 0.01$. However, half of the items underwent minor changes in responses which indicates that there was no significant development of participants' ability to observe cultural differences and understand its references. Together, this may suggest that the null hypothesis cannot be completely rejected.

Paired Samples Test										
		Paired Differences					Significance			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	4. I cannot easily deal with ambiguities during the communication in L2. - post program. I cannot easily deal with ambiguities during the communication in L2	.36667	1.47352	.26903	-.16356	.91689	1.363	29	.092	.193
Pair 2	5. I do not make an effort to discover the norms of the L2 culture that I am communicating with. - post program. I do not make an effort to discover the norms of the L2 culture that I am communicating with.	.30000	1.36836	.24983	-.21095	.81095	1.201	29	.120	.240
Pair 3	8. When I meet with foreign adolescents, I cannot open a conversation in a culturally appropriate manner. - post program. When I meet with foreign adolescents, I cannot open a conversation in a culturally appropriate manner.	-.46667	1.35792	.24790	-.97369	.04035	-1.882	29	.035	.070
Pair 4	12. Most of the time when I am communicating in L2, I try to learn through discovery during actual experience. - post program. Most of the time when I am communicating in L2, I try to learn through discovery during actual experience.	-.10000	.84496	.15425	-.41548	.21548	-.648	29	.261	.522

Par 5	14. I am often motivated by curiosity to develop my knowledge of my own culture as perceived by others. - post program. I am often motivated by curiosity to develop my knowledge of my own culture as perceived by others.	-.26667	.73968	.13505	-.54287	.00953	-1.975	29	.029	.058
Par 6	19. I am able to deal tactfully with the ethical problems while communicating in L2 - post program. I am able to deal tactfully with the ethical problems while communicating in L2.	-.96867	1.27261	.23235	-1.44187	-.48147	-4.160	29	<.001	<.001
Par 7	21. When I am reading a book written in L2, I always try to analyze, interpret and relate concepts to each other. - post program. When I am reading a book written in L2, I always try to analyze, interpret and relate concepts to each other.	-.33333	1.21206	.22145	-.78626	.11958	-1.505	29	.072	.143

Table.2 Results of paired samples t-test for skills items (inferential statistics).

Analysis of skills items in table 2 highlights that there is a statistically significant difference in each pair of responses. Participants' skills of discovery and interaction had showed a notable progress. Item 18 or pair 6 reporting on participants' interaction skill with $t(29)=-4.1$, $p<0.001$ and pair 3 showed similar progress $t(29)= -1.8$, <0.03 . However, half of the items being assessed showed a slight to no increase, for example, students' responses illustrate a minor progress was made in dealing with ambiguities during L2 communication regardless of their continuous effort to achieve it.

Paired Samples Test										
		Paired Differences				95% Confidence Interval of the Difference		Significance		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Pair 1	1. When I am uncertain about cultural differences, I take a tolerant attitude. - post program. When I am uncertain about cultural differences, I take a tolerant attitude.	-.50000	1.52564	.37854	-1.08868	.08868	-1.785	29	.042	.083
Pair 2	8. The right of people from other cultures to have different values from my own is respectable. - post program. The right of people from other cultures to have different values from my own is respectable.	-.20000	1.06350	.19817	-.59712	.19712	-1.030	29	.156	.312
Pair 3	7. I try to encounter well with the different dress customs of people in other countries. - post program. I try to encounter well with the different dress customs of people in other countries.	-.90667	1.56433	.26061	-1.55080	-.38254	-3.385	29	.001	.002
Pair 4	9. I rarely accept the others' values and norms during communication in L2. - post program. I rarely accept the others' values and norms during communication in L2.	-.23333	1.59056	.29040	-.82726	.36058	-.884	29	.214	.428
Pair 5	13. I believe that marriage between different cultures is wrong. - post program. I believe that marriage between different cultures is wrong.	.30000	1.76459	.32217	-.35891	.95891	.931	29	.160	.359

Pair 6	17. I believe the social system of where the person is from has effect on the decision-making process. - post program. I believe the social system of where the person is from has effect on the decision-making process.	.20000	1.38951	.28551		-.32258	.72258	.783	29	.220	.440
Pair 7	18. I take pleasure in listening to music from another culture. - post program. I take pleasure in listening to music from another culture.	-.06667	1.57422	.26741		-.65449	.52116	-.233	29	.409	.818
Pair 8	20. Religious arrangements in different cultures are not fascinating for me. - post program. Religious arrangements in different cultures are not fascinating for me.	-.40000	1.61031	.26480		-.93130	.13130	-1.381	29	.092	.184
Pair 9	22. I think we are responsible for people of other races as our people. - post program. I think we are responsible for people of other races as our people.	-.93333	1.38289	.24883		-1.42442	-.44225	-3.751	29	<.001	<.001

Table.3 Analysis of attitudes items (inferential statistics).

Regarding participants' attitudes, it can be inferred from table 3 that most items report positive attitudes except those dealing with interest in others' religions, dress customs and matrimony among different cultures. However, respondents showed a steady development in their attitude tolerance, openness and respect towards individuals from other cultures. The paired-samples t-test found pair 9, which is responsibility towards individuals from other cultures as their people, to be significant, $t(29) = 3.75$, $p < 0.001$. This may suggest that students' attitudes had been positively affected by the intercultural curricular program.

Moreover, the quantitative data concludes a moderate development in participants' ICC. Both knowledge-related items and skills items demonstrated some notable changes while attitude items showed a significant change comparing to the other components of ICC. However, such progress has a slow pace and as a result the null hypothesis cannot be completely rejected.

4.2 Qualitative Data

To supplement the results and address gaps in the questionnaire, a qualitative approach was employed. In this study, the researcher conducted this qualitative research through gathering audio-recorded students' reflections and focus-group interviews, involving ten participants in each group. The information collected was presented in the form of themes supplemented by participants' quotations.

4.2.1 Analysis of Students' Reflections on Tasks

Bloom (1956) portrays reflection as a complex and 'higher' form of learning by citing reflection as a definition for the sixth level (evaluation) of his taxonomy of learning. Oral reflective learning activities allowed participants to narrate their stories, express their point of views and share their experience to provide both the listener and speaker with a vivid understanding of the experience. However, there was a time gap between the actual event and the reflections. During this delay, participants had the opportunity to recall thoughts, emotions, values, and consider the language they used.

Participants sent digital voice recordings of individual spoken reflection as audio notes to the researcher. These audio notes were provided for each topic included in the program (5 sessions = 5 reflections). After each session in each week, all learners were given the same amount of preparation and speaking time to carry out their tasks. Following the thematic analysis of data, the oral-reflection data (monologues) gathered from participants were fully transcribed, coded and interpreted under certain categories. Analysis of student reflection data revealed that the program had positive impacts on students' intercultural language learning and their language proficiency.

For example, most students disliked political topics, but this program allowed them to see that political matters are relevant to their everyday life. Quoting the example comments: "This course has changed my attitude about knowing about politics by making it more interesting and easier to understand". On another occasion when students were introduced to situations from different cultures one participant wrote that "learning a real-world situation that I could understand before actually talk about immediately aided my learning significantly."

Students also discovered that there are incidents where they learned about other cultures and compared them to their own which increased their cultural knowledge. They also liked communicating inside and outside by showing appreciation to the reflections after each lecture as well to recognizing the positive effects of collaborating with their peers in class through group work and problem-solving activities.

4.2.2 Focus-Group Interview Analysis

The inductive approach with a latent-level focus of thematic analysis that was applied to the focus-group interview transcripts elicited key concepts. Data was coded, interpreted, iteratively compared, then themes that emerged from the interviews were categorized and labeled as: language-culture connection, culture effects on language, language-learning and interculturality, skills and attitudes of intercultural communicative competence.

4.2.2.1 Language-Culture Connection

All participants think that there is a strong connection between language and culture, that one cannot exist without the other. Knowing about others' cultures facilitate language learning as many words are culture-specific i.e. words used in language only to refer to a particular object or event that only exist in that specific culture. However, this involves both the big "C" culture and the small "c" culture. One participant quoted "Knowing about another culture helps you understand language references and proverbs. Culture is strongly connected to language because everything culture related has a special name".

4.2.2.2 Culture Effects on Language

Most participants believe that culture affects language in many ways. This effect could be passed by through a dominant belief or religion in a particular region, for example, the suitability of topics to be discussed and what is considered as sensitive issues might differ from one culture to another. Also, culture affects other human traits, for example, behavior, attitudes and tolerance.

"There are certain topics that are considered as taboos in our language. However, in English they are not. I think this has to do with our culture and system of beliefs or religion of what's socially acceptable and what is not".

4.2.2.3 Language-Learning and Interculturality

Participants said that throughout their journey in learning English, there have been some cultural references and themes that they were not completely aware of. They find it really crucial to know more about the culture of the language a person's learning, as not doing so will make them incompetent language users. They also reported that learning only about daily-life conversations and routines is insufficient for an effective language proficiency. "Learning any language will make you automatically know more information about the country and their culture without you being aware of it".

4.2.2.4 Skills of Intercultural -Communicative Competence

Participants were asked what they would do and how to behave in particular imaginative situations. The presented situations aim to undercover students' skills of intercultural communicative competence and to detect the gaps in their immediate actions. Participants showed a strong will to communicate with individuals from other cultures by saying that they are capable of overcoming breakdowns in communication and they can resolve misunderstanding by using certain techniques in communication.

However, students reported that they perceive some difficulties when talking about politics and world-wide issues due to the lack of input related to such matters. Some participants believed their lack of interest in watching the news or following up political matters had caused this problem. While other students reported their unwillingness to take part in any conflict resolution talk. "I remember being asked about the Palestinian-Israeli conflict from a foreign online friend. I didn't know what to say I know in Arabic some information, but even that few information I couldn't say in English because I'm not interested in politics and I rarely watch the news".

Interpreting meanings and relating one's culture to others by means of comparing and looking for similarities and differences among cultures was detected among many participants. Students mentioned that when watching movies or shows in L2, they often compare cultural values and norms from smaller things like daily life routines to societal codes and attiquette. The music industry was also compared by means of what is acceptable and permissible to sing about and what is not in both LC1 and LC2.

4.2.2.5 Attitudes

Overall, participants reported positive attitudes towards interculturality. They seem to respect cultural differences despite their contradiction to theirs. They are open to learning new languages, having intercultural experiences and are curious about the other.

"Show respect towards different cultures by understanding their norms and values even if they don't match ours".

5. Discussion of Findings and Conclusions

The main goal of this study was to develop English curricular materials based on the Intercultural Language Learning model (IcLL) and to identify students' level of intercultural communicative competence prior to the implementation of the intercultural curricular program as compared to the results of the post questionnaire which determine students ICC level in relation to the utilized syllabus and activities. Hence, this study focused on the effectiveness of intercultural-communicative language teaching with the use of interculturality in the EFL classrooms for purposes of enhancing learners' cultural awareness and intercultural communication by investigating the level of the three components of ICC (knowledge, skills and attitudes) of target participants as described by scholars and interculturalists in the literature review section, with less emphasis on other factors of ICC such as internal and external outcomes.

The researcher hypothesized that immersing students into intercultural content that promotes critical thinking and discussion could increase their level of ICC for effective cross-cultural communication and better global understanding. Even though, statistical findings indicated a minor development, supplementary qualitative data in the form of reflections and interviews proved the validity of the hypothesis to some extent.

The review of previous studies relating to intercultural competence highlighted that intercultural research, particularly in relation to students' and teachers' perceptions regarding ICC was more common than figuring out these perceptions throughout the process of implementing intercultural curriculum. Only the research of Haerazi et al. (2018) and Güneş and Mede (2022) were similar to this study, where the focus was directed to students' development of ICC following an integration of an ICC syllabus rather than just studying respondents' perceptions. Therefore, there are not many prior works to which this study can be related and compared. The study found three significant factors affect the way students develop and perceive ICC. These factors are EFL context, lack of exposure and ethnocentrism.

The EFL context in Libya prioritize the use of language as a communication tool where learners are capable of understanding and producing basic comprehensible output and to enable them to survive in their educational journey. This kind of learning results in what Bennett (1997) calls a "fluent fool". A fluent fool is a fluent language user yet lacks the proper understanding of social references of that language and consequently cannot understand social events well enough to avoid giving or taking offence. Raising students' intercultural awareness and competence can help avoid turning students into fluent fools by using the "culture-contrast" approach as suggested by Bennett (1997) where learners are encouraged to compare native language-culture patterns to their LC2. An emphasis should be placed on

concepts and structures that are not present in the native language because it provides learners with keys to language shift which impact language experiences and play crucial roles in shaping how we acquire and use language.

This study was conducted within an English as a Foreign Language (EFL) intracultural context. In this context, L2 learners do not have consistent exposure or regular contact with English-speaking individuals. The data collection method employed self-assessment questionnaire. Consequently, it remains debatable whether participants would assess their intercultural competence (ICC) in the same manner if they were situated in an intercultural L2-learning environment since direct exposure to individuals from other cultures may have greater positive impact on the participants' development. However, Byram (1997) argued that intercultural competence can be developed by integrating the components of ICC into proper teaching practices and through curriculum development, not necessarily through direct exposure.

Another corresponding factor was ethnocentrism which was defined by Bennet (1997) as the assumption that one's own culture is central to all reality such view leads individuals to view their cultural norms as superior and judge other cultures based on their own. As opposed to ethnorelative stages, individuals at the ethnocentric stages (denial, defense and minimization) tend to be more unaware of cultural differences, perceive other cultures' norms and values as threatening. However, with proper training, participants at the stage of minimization begin to downplay cultural differences and acknowledge diversity. In this study, findings demonstrated that even though some of the participants had ethnocentric views, the majority of participants after the curricular program are shifting to the first stage of ethnorelativism, which is accepting and respecting cultural differences regardless of whether they match their own practices.

5.1 Recommendations and Further Study

The current study can be viewed as a first step towards interculturalization in Libyan contexts. However, the results of this study showed a slow pace of progress regarding students' ICC development due to lack of exposure, direct and indirect contact with individuals from diverse cultures. The researcher recommends designing and implementing virtual exchange programs that are in partnership with foreign universities to further foster cultural awareness and intercultural communication.

Future studies could further explore students' ICC development over an extended period by conducting a longitudinal study to observe changes in students' attitudes, knowledge and skills to gain a more comprehensive picture of factors affecting their ICC development.

References:

- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/313553179_How_not_to_be_a_fluent_fool_Understanding_the_cultural_dimensions_of_language
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1–10.
<https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. Book I: cognitive domain. New York: David McKay.
- Bousslama, A., & Benaissi, F. B. (2018). Intercultural Competence in ELT contexts: A study of EFL Teachers' perceptions. *Social Science Research Network*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3308264>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research. SAGE Publishing. [3rd ed.]. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Erickson, L., Berka, S., Pérez-Ibáñez, I., Tracksdorf, N., & La Luna, M. (2021). *Using Byram's five savoirs to measure the development of intercultural competence in the COVID-19 era during an engineering sojourn abroad*. DigitalCommons@URI.
<https://digitalcommons.uri.edu/jiee/vol3/iss1/3/>
- Fantini, A. E. (2009). Developing Intercultural Competencies : An Educational Imperative for the 21st Century. www.academia.edu.
https://www.academia.edu/82460485/Developing_Intercultural_Competencies_An_Educational_Imperative_for_the21st_Century
- Garrett-Rucks, P. (2016). Intercultural Competence in Instructed Language Learning: bridging theory and practice. *Gsu*.
https://www.academia.edu/26575520/Intercultural_Competence_in_Instructed_Language_Learning_Bridging_Theory_and_Practice
- Gil, G., Michels, P. E., & Pires, D. (2017). Doing interculturality in the English classroom. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/327058588_Doing_Interculturality_in_The_English_Classroom
- Haerazi, H., Irwansyah, D., Juanda, J., & Azis, Y. A. (2018). Incorporating intercultural competences in developing English materials for writing classes. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 540. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.13>

- Heidari, A., Ketabi, S., & Zonoobi, R. (2014). The role of culture through the eyes of different approaches to and methods of foreign language teaching. *Journal of Intercultural Communication*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.36923/jicc.v14i1.667>
- JKatz-Buonincontro, J. (2022). How to interview and conduct focus groups. In *American Psychological Association eBooks*. <https://doi.org/10.1037/0000299-000>
- Mede, E., & Gunes, G. (2019). Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of Students and teachers. *İNöNü ÜNiversitesi Eđitim Fakültesi Dergisi/İNöNü ÜNiversitesi Eđitim Fakültesi Dergisi.*, 20(2), 352–363. <https://doi.org/10.17679/inuefd.445793>
- Mirzaei, A., & Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2-Learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 300–318. <https://doi.org/10.1080/17475759.2013.816867>
- Page, C. (2021, August 25). *Developing a process for curriculum interculturalization*. Pressbooks. <https://kpu.pressbooks.pub/interculturalizingcurriculum/chapter/developing-a-process-for-interculturalizing-the-curriculum/>
- Risjord, M. W., Dunbar, S. B., & Moloney, M. F. (2002). A new foundation for methodological triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 34(3), 269–275. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2002.00269.x>
- Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1–20. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0001>
- Total population sampling | Lærd Dissertation*. (n.d.). <https://dissertation.lærd.com/total-population-sampling.php>
- UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue: UNESCO World Report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755__ara



الصراع الحزبي في قوريني أثناء العصر الجمهوري وآثاره على الإقليم

مدللة محمد منصور بوشديق^{1*}

الباحث الأول: قسم التاريخ، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

المستخلص: شهدت المدن الإغريقية في بلاد الإغريق تطوراً في أنظمتها السياسية، فمنها من وصل نظامها من الملكي إلى الأرستقراطي إلى الديمقراطي كما حصل في مدينة أثينا، ومنها أنظمة كان تطورها مقتصر فقط على الملك والأرستقراطيين أي ملكي أرستقراطي، مثل ما حدث في مدينة إسبرطة. وورثت مدينة قوريني في ليبيا، هذا التطور السياسي في دساتيرها من الملكي إلى الأرستقراطي، والديمقراطي، ثم عادت من جديد لحكم الأرستقراطيين فقط، وكان هذا التطور سببه الأحزاب السياسية، والصراع الدائر بينهما والذي كان له تأثير كبير على مستقبل مدينة قوريني، وإقليمها. كان التطور السياسي في نظام مدينة قوريني، قد اكتفى بالانتقال من الحكم الملكي إلى الحكم الأرستقراطي، أم النظام الديمقراطي، قد فشل فشلاً ذريعاً في إدارة دفة الحكم في المدينة عكس الأرستقراطيين أصحاب الخبرة السياسية. تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج السردى، والتحليلي، والمقارن.

الكلمات المفتاحية: قوريني، أرستقراطي، ديمقراطي، ثيرون، بطليموس

^{1*}Corresponding author:

Modallah Mohamed Mansor,
amdallah.boushadeeq@omu.edu.ly
Department of History,
Omar Al-Mukhtar University,
Al-Bayda, Libya

Received:
20/05/2025

Accepted:
25/05/2025

Published online:
30/06/2025

The Party Conflict in Cyrene during the Republican Era and its Effects on the Region

Abstract: The Greek cities in Greece witnessed a development in their political systems. Some of them had a system that moved from monarchy to aristocracy to democracy, as happened in the city of Athens. Others had systems whose development was limited only to the king and the aristocrats, i.e. a monarchy-aristocracy, as happened in the city of Sparta. The city of Cyrene in Libya inherited this political development in its constitutions from monarchy to aristocratic and democratic, then returned again to the rule of aristocrats only. This development was caused by the political parties and the conflict between them, which had a great impact on the future of the city of Cyrene and its region. The political development in the city-state of Cyrene was limited to the transition from monarchy to aristocratic rule, while the democratic system failed miserably in managing the city's governance, unlike the aristocrats who had political experience. This research relied on the narrative, analytical, and comparative approaches.

Keywords: Cyrene, Aristocrat, Democrat, Thibron, Ptolemy.



المقدمة:

كان الصراع الحزبي في قوريني من أهم الأحداث السياسية البارزة في العصر الجمهوري بعد انتهاء العصر الملكي في عام 440 ق. م وكانت الطبقة الارستقراطية، التي عملت جاهدة لكسب حقوقها السياسية في المدينة وإسقاطها لحكم أسرة باتوس على لقاء مع خصوم أخرى، وهم عموم الناس الذين أصبحت لديهم رغبة في نيل حقوقها السياسية فظهر منهم الحزب الديمقراطي وكان الصراع عنيفاً وصل الحد به إلى استجلاب عناصر أجنبية لغزو الإقليم.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية في أنها تقوم بدراسة الأحزاب السياسية في قوريني منذ الولادة والنشأة وحتى مرحلة البلوغ، وكيفية حدوث التصادم بينها، عليه يجب معرفة نتائجها على إقليم قوريني.

الأهداف:

تهدف الدراسة إلى إبراز الصراع الحزبي في قوريني، ومقارنتها مع الأحزاب السياسية في بلاد الإغريق.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج السردى، والتحليلي، والمقارن.

تمهيد

كان الإقليم الشرقي من ليبيا (إقليم برقة) قد اصطبح بالحضارة الإغريقية بسبب كثرة المستعمرات الإغريقية التي انتشرت (Cyrene) فيه، والتي تحولت فيما بعد إلى مدناً تضاهاى في جمال مبانيها مدن بلاد الإغريق، وكانت مدينة قوريني هي العاصمة لهذا الإقليم، وورثت تفاصيل الحضارة (Burn,1965,p3). وهي من أشهر المدن الإغريقية في الإقليم، بنواحيها السلبية والإيجابية، وكان من أهم الظواهر السلبية التي ورثتها، هو الصراع السياسي على الحكم، فقد شهدت هذه المدينة ظهور أحزاب سياسية، أصبحت تتنافس على الحكم، بعد انتهاء الحكم الملكي المتمثل في حكم أسرة باتوس (440-631). (عبد العليم، 1966، ص133).

1. نشأة وتكون الأحزاب

1.1 الحزب الارستقراطي:

كان هذا الحزب قوياً جداً كونه يمثل صفوة المجتمع القوريني، فكانوا من الأغنياء من ملاكي الأراضي الزراعية الواسعة، والثروة الطائلة، ولقد نشأ هذا الحزب في قوريني، وظهرت ملامحه الواضحة أثناء العصر الملكي، حيث أصبحوا يتنافسون مع الملوك على السلطات (Thrige,1940,p169) السياسية، وكان أقوى ظهور لهم في عهد الملك. باتوس الثالث Battus 527-550 ق. م. الذي حاول أن يصل معهم إلى اتفاق سياسي، فقام باستدعاء مُشرّع يُدعى

ديموناكس Demonax من مدينة مانتيئا (Mantina)* من أجل وضع دستور جديد لمدينة كوريني يكون للارستقراطيين نصيب كبيراً فيه، وكان هيرودوت قد تناول هذا الدستور وتحدث عن الآتي:

أولاً تقسيم الكورنيين إلى ثلاث قبائل (Herodot, Iv, 1957, 161) وهي ما يأتي

1. "المهاجرون من ثيرا والمجاورون (بيرايوكيوي περίοικοι)".

2. المهاجرون من البلوبونير وجزيرة كريت.

3. الثالثة تضم أهل الجزر جميعاً.

Οὗτος ὢν ὠνήρ ἀπικόμενος ἐς τὴν Κυρήνην καὶ μαθὼν ἕκαστα τοῦτο μὲν τριφύλους ἐποίησέ σφεας, τῇδε διαθείς·

1- Θηραίων μὲν γὰρ καὶ τῶνπεριοίκων μίαν μοῖραν ἐποίησε.

2- ἄλλην δὲ Πελοποννησίων καὶ Κρητῶν.

3-τρίτην δὲ νησιωτέων πάντων·

ثانياً "ترك للملك باتوس السيطرة على الأراضي المقدسة وشغل المناصب الدينية".

1- "τοῦτο δὲ, τῷ βασιλεῖ Βάττω τεμένεα ἐξελὼν καὶ ἱρῶσύνας,"

ثالثاً "ترك للشعب عموماً الامتيازات الأخرى والتي كان يتمتع بها الملك".

"τὰ ἄλλα πάντα τὰ πρότερον εἶχον οἱ βασιλέες ἐς μέσον τῷ δήμῳ ἔθηκε".

(Herodot, Iv, 1957, 163)

كما نرى تنازل الملك عن سلطاته فيما عدا سلطاته الدينية والإشراف على الأراضي الملكية (Herodot, Iv, 1957, 161.19)،

ومن هذا الدستور يتبين أن أصل هذا الحزب يرجع إلى نسل السكان الأوائل من جزيرة تيرا There، والذين يرون في

أنفسهم أصحاب حق في حكم المدينة، ووضعهم في أعلى طبقات الدستور متميزين عن غيرهم من المهاجرين الإغريق.

ولطالما كان هذا الحزب مصدر قلق وإزعاج لحكومة أسرة باتوس، وقد خاصوا معارك عنيفة من أجل المحافظة

على حقوقهم وامتيازاتهم التي استحقوها من دستور ديموناكس خاصة في عهد الملك أركسيلاتس الثالث (Arcesilaus)

519-527 ق. م، الذي ألغى دستور ديموناكس فأصبح في مواجهة عنيفة مع الارستقراطيين بل أن هذه الطبقة هجر

بعضهم إلى مدينة برقة لتكون مركزاً للحكم الارستقراطي (Sadwya, 1968, p96).

2.1 الحزب الديموقراطي:

تكوّن هذا الحزب من عموم شعب قوريني من ذوي الدخل المحدود، الذين أصبحوا أيضاً يناشدون إقامة حكم

ديمقراطي في قوريني، وقد ظهر هذا الحزب بعد نهاية حكم أسرة باتوس بالتحديد في بداية العصر الجمهوري، فبعد أن

انتهى الارستقراطيون من صراعاتهم مع الملوك وجدوا أنفسهم في صراع مع خصم جديد يناشد الحق في توزيع الحقوق

السياسية، وهذا بالطبع لم يلقَ قبولاً لدى الطبقة المتغترسة من ارستقراطي مدينة كوريني (لاروند، 2002، ص 754).

* مانتيئا مدينة تقع في شرق وسط أركاديا (Arcadia) في إقليم البيلوبونيز. (مكاوي، 1999، ص 182).

2. الصراع السياسي بين الأرستقراطيين والديمقراطيين في قوريني

1.2 أحداث سنة 401 ق.م:

ذكرت سالفاً أن الحكم في مدينة قوريني بعد سقوط أسرة باتوس أصبح في يد الطبقة الأرستقراطية، وهذا التغيير السياسي في أنظمة الحكم من الملكي إلى الأرستقراطي إذا ما قارنته بمدى التطور السياسي الحاصل في مدن بلاد الإغريق تجده يتشابه كثيراً وخصوصاً في أسباب تحكم الطبقة الأرستقراطية في السلطة بعد سقوط الأنظمة الملكية سواء في مدن بلاد الإغريق نفسها أو في المدن الإغريقية داخل إقليم كورينايا، لكون تلك الطبقات كانت تتمتع بنفوذ اقتصادي وعسكري مما أهلها أن تكون هي المتحكمة في الأمور داخل المدن، مثل ما حدث على سبيل المثال في أثينا (يحيى، 2002، ص123) ويشير كل من اندريه لاروند ورجب الأثرم إلى أن الذين كانوا يمتلكون الإقطاعات الزراعية الواسعة في قوريني كانت أغلبيتهم من الطبقات الأرستقراطية ويمتلكون أيضاً الخيول والعربات فظلوا هم المسيطرون على الحكم بعد مصرع اركسيلاوس الرابع آخر ملوك أسرة باتوس (لاروند، 2002، ص142)، (الأثرم، 1975، ص42).

لم تستتب الأمور السياسة للأرستقراطيين طويلاً خصوصاً في مدينة قوريني، إذ نهض الديمقراطيون للمطالبة بحقوقهم السياسية، واشتد الصراع بين الطرفين، ووصل ذروته في عام 401 ق.م وفي هذا التاريخ ظهرت أحداث تدل على أن النظام السياسي في المدن الإغريقية في إقليم كورينايا لاسيما مدينة قوريني لم تصل إلى الاستقرار في نظامها، وأنها وصلت إلى النظام الديمقراطي مثلما يشير بعض الباحثين، وأشار إلى هذا الصراع المؤرخ ديودوروس الصقلي (Diodorus Siculus) أثناء حديثه عن فرار بعض الإغريق من ميسينيا بسبب ظلم واستعباد إلسبراطيين لهم، واتجهوا نحو مدينة قوريني وكان عددهم حوالي ثلاثة آلاف رجل، وقد وجدوا الصراع مشتتاً فيما بين الديمقراطيين بزعامة شخص يدعى إريستون وبين الأرستقراطيين، واستطاع الحزب الديمقراطي إحراز النصر في هذه الجولة واستولى إريستون على حكم مدينة قوريني بعد أن قتل هو ومناصريه ما يقارب من خمسمائة رجل من أرستقراطي المدينة، الأمر الذي اضطر معه بعض الأرستقراطيين ذوي المراكز العالية إلى ترك قوريني والهروب. وكان الميسنيون قد انظموا في هذا الصراع الدامي إلى جانب الديمقراطيين، إلا إن فرار الأرستقراطيين لم يدم طويلاً فعادوا إلى المدينة وأقاموا العداء من جديد مع الديمقراطيين ومناصريهم من الميسنيين، واحتدم الصراع بين الجانبين مما أدى إلى فقد كثير من رجال الإغريق في كلا الطرفين، بينما أبيد المسنين عن بكرة أبيهم. وبعد هذا الصراع لم يجد الديمقراطيون والأرستقراطيون أي فائدة ترتجى من هذه الحروب، فاحتكموا على ضرورة وجود نوع من التوافق والصلح وأن تحترم الطبقة الأرستقراطية حقوق عامة الشعب في النظام السياسي حتى تسير الأمور إلى نحو أفضل، محاولين إيجاد دستور جديد يحمي المدينة من الوقوع في الفتن من جديد ويتفق عليه الجانبان.

" τινὲς δ' εἰς Κυρήνην ἔπλευσαν, περὶ τρισχιλίους ὄντες, καὶ μετὰ τῶν ἐκεῖ φυγάδων ἐτάχθησαν. οἱ γὰρ Κυρηναῖοι κατ' ἐκεῖνον τὸν καιρὸν ἐν ταραχῇ καθειστῆκεισαν, Ἀρίστωνος καὶ τινῶν ἐτέρων κατελιφόντων τὴν πόλιν. προσφάτως μὲν πεντακόσιοι οἱ δυνατώτατοι τῶν Κυρηναίων ἀνῆρηντο, τῶν δ' ἄλλων ἐπεφεύγεισαν οἱ χαριέστατοι. οὐ μὴν ἄλλ' οἱ φυγάδες προσλαμβάνοντες τοὺς Μεσσηνίους παρετάξαντο πρὸς τοὺς τὴν πόλιν κατελιφόντας, καὶ τῶν μὲν Κυρηναίων πολλοὶ παρ' ἀμφοτέροις ἔπεσον, οἱ δὲ Μεσσηνιοὶ σχεδὸν ἅπαντες ἀνῆρέθησαν. μετὰ δὲ τὴν παράταξιν οἱ Κυρηναῖοι πρὸς ἀλλήλους διαπρεσβευσάμενοι διηλλάγησαν, καὶ παραχρῆμα ὀρκωμοτήσαντες μὴ μνησικακήσειν, κοινῇ τὴν πόλιν κατώκησαν. Περὶ δὲ τοὺς αὐτοὺς χρόνους Ῥωμαῖοι προσέθηκαν οἰκίτορας εἰς τὰς ὀνομαζομένας Οὐελίτρας. " (Diodours, 1970, xiv, 33.6-4)

2.2 ظهور النظام الديمقراطي في قوريني:

مع بداية القرن الرابع قبل الميلاد ظهر اختلال في ميزان القوى في الإقليم، فبعد أن كانت قوريني تحتل دائماً مركز الصدارة، تجدها تتخلي عن ذلك لمدينة باركي التي أصبحت هي المتسلطة على شؤون الإقليم بالكامل، وظلت تحتل هذه المكانة تقريباً حتى منتصف ذلك القرن (الاثم، 1975، ص43). وكانت مدينة كوريني قد وقفت عاجزة أمامها بسبب انشغالها بالصراع السياسي الداخلي الذي أضعف كثيراً من قوتها، فأصبحت مرغمة على عدم الاكتراث بالمسائل المختلفة سواء السياسية أو التجارية في الإقليم. ويُذكر أن عملتها بدأت تقل منذ عام 435 ق.م وحتى عام 375 ق.م، وكان جُلّ همها الوصول إلى الاستقرار الداخلي، ومن أهم المميزات السياسية في هذه الفترة هو ظهور ما يسمى بالدستور الديمقراطي في قوريني (Thrige, 1940, P220).

وقد وُضع هذا الدستور مع بداية القرن الرابع قبل الميلاد، وظهرت فيه قوة الحزب الديمقراطي ومشاركة الطبقة العامة، وكان المؤرخ أرسطو (Aristoles) (384) هو الذي أعطى معلومات مهمة عن هذا النظام وعن الأوضاع السياسية في المدينة. أن هذا المؤرخ لم يتحدث بشكل تفصيلي عن مكونات هذا النظام لكنه أعطى معلومات تفيد أن هذا الدستور الجديد لقوريني كان متأثراً جداً بالدستور الديمقراطي لأثينا، وضعه مُشرع يدعى كليستينس(*) (Cleitnehes)، والذي كان يدعو إلى إعادة التنظيم القبلي من خلال زيادة عدد أفرادها والتوسع في حقوق المواطنة (شلوف، 1994، ص37-38)، (بدوي، 1961، ص141). ويتبين من حديث أرسطو أن الديمقراطيين في قوريني كانوا قد بالغوا في إعطاء حقوق المواطنة لفئات كثيرة من أجل أن تتغلب الطبقة الوسطى عددياً على عدد الأرستقراطيين، وحسبما يذكر أرسطو أنهم ضموا الأطفال غير الشرعيين، مما زاد من حنق الأرستقراطيين الذين كانوا يتحملون طموحات الديمقراطيين بنفاذ صبر، بالإضافة إلى أن الحزب الديمقراطي عمل على تقليص العبادات الخاصة وتحويلها إلى أعياد عامة، وقد قاموا باستعمال كل الوسائل من أجل إزالة الفروقات بين المواطنين ومزجهم مع بعضهم وفك التنظيمات القبلية القائمة من قبل (شلوف، 1994، ص37-38).

والسؤال هنا هل نجحت قوريني في الوصول إلى النظام الديمقراطي بالقرارات الجديدة؟ وهل قلّصوا بذلك من شوكة الأرستقراطيين؟

لقد كان لأرسطو أثناء حديثه عن النظام الديمقراطي انتقاداته لديمقراطية القورينيين خاصة، فيما يخص توسيع حقوق المواطنة على طبقة كبيرة من الشعب وسيكون هذا ضد مصلحة المدينة وستؤدي بذلك إلى الفوضى أكثر من الاستقرار، ويضيف أيضاً أن هذا سيؤدي إلى نقمة الطبقات العليا وازدياد مطامع الطبقات الوسطى في المشاركة سياسياً، وفي هذا الصدد قال أرسطو حرفياً:

"ألا نقبل بمواطنين جدد إلا بمقدار ما هو ضروري، من أجل أن تتفوق الكثرة عددياً على القوم وأناس الطبقة الوسطى، وألا نذهب إلى أبعد من ذلك إذ إنه يتجاوز الحد حول هذه النقطة فإن الشعب يزيد من فوضى الدولة، ويزيد من سخط الطبقات العليا التي تتحمل الديمقراطيين بنفاذ صبر، وتصرف من هذا النوع وكان علة الثورة في قوريني أن

(*) كليستينس: رجل دولة أثيني ابن ميغاكليس أصدر قانوناً باسمه، ذا أسس ديمقراطية، وأدخل تنظيمات عديدة على طبقات المجتمع، ولقد كان أهم عمل قام به هو إلغاؤه للتقسيم القبلي القديم في المجتمع الاتيكي إلى أربع قبائل على أساس المولد، والأصل، فقسمهم إلى عشر قبائل تقوم على أساس مكان الإقامة، وحرص أن تشمل كل قبيلة أجزاء مناطق أتيكا الثلاث الساحل، والسهل، والجبل كما تم إدخال تعديلات على المجالس، حيث قام بزيادة عدد أعضائها: Hammond. N.G.L & Scullard. H.H: The Oxford classical Dictionary, Oxford 1970, P 249.

الشر لا يعتد به وهو صغير، ولكن إذا ما تعاضم لفتت إليه كل الأنظار"

" δεῖ μέντοι προσλαμβάνειν μέχρι ἂν ὑπερτείνῃ τὸ πλῆθος τῶν γνωρίμων καὶ τῶν μέσων, καὶ τοῦτου μὴ πέρα προβαίνειν· ὑπερβάλλοντες γὰρ ἀτακτοτέραν τε ποιοῦσι τὴν πολιτείαν, καὶ τοὺς γνωρίμους πρὸς τὸ χαλεπῶς ὑπομένειν τὴν δημοκρατίαν παροξύνουσι μᾶλλον, ὅπερ συνέβη τῆς στάσεως αἴτιον γενέσθαι περὶ Κυρήνην· ὀλίγον μὲν γὰρ πονηρὸν παρορᾶται, πολὺ δὲ γινόμενον ἐν ὀφθαλμοῖς μᾶλλον ἐστίν." (Arrian,1989,vi,4)

ومن خلال ما سبق سرده يتبين أن المعضلة الشائكة في دستور قوريني الجديد هو حق المواطنة، ومسألة توزيعها على فئات كبيرة، ولم يحسن الحزب الديمقراطي استغلال الفرصة التي خولت له من أجل تشكيل هيكليّة سياسية جديدة للمدينة، بل ازدادت مطامعه فبدلاً من أن يقود المدينة للاستقرار قادها للصراع من جديد. كما نظر إليها أرسطو إذ أن الطبقات العليا من الأرستقراطيين شيئاً فشيئاً بدأوا يستعيدون قواهم في المجتمع، وأصبح الأمر لهم، وخاصة فيما يتعلق بمنح المواطنة أمراً لا يطاق، وما زاد الوضع سوءاً وجعل الأرستقراطيين يؤمنون أنهم أصحاب الحق في الحكم دون سواهم وهم من يستطيعون قيادة المدينة قيام أحد الزعماء من جانب الديمقراطيين بأعمال تنذر بالخطر كان قد لقي مؤازرة من جانب الفئات الفقيرة من إغريق قوريني ومن جانب العناصر الليبية التي اختلطت بمجتمع المدينة، الأمر الذي أدى إلى اندلاع أعمال عنف من جانب الأرستقراطيين (Thrige,1940,p223).

وما يدل على تردي الأوضاع السياسية في قوريني في بداية القرن الرابع قبل الميلاد تلك الزيارة التي قام بها الفيلسوف الإغريقي أفلاطون (427 - 346 ق.م) لهذه المدينة في سنة 396 ق.م من أجل مقابلة عالم الرياضيات ثيودوروس Theodoros، وكان القوريينون في هذه المناسبة قد طلبوا من أفلاطون أن يضع لمدينتهم قوانين وأن ينظم لهم حكومتهم، إلا أنه رفض ذلك والسبب أنه وجد من الصعب وضع قوانين لأهالي مدينة قوريني الذين يعيشون في حالة الترف والبلذخ (pla,1967,779).

والملاحظ هنا أن أفلاطون لم يحدد بالضبط من هم أصحاب هذه الفئة، فمن غير المعقول أن يكون أهالي قوريني جميعهم أغنياء، فهل كان يقصد بذلك الطبقة الارستقراطية أو الديمقراطيين أو الفئتين معاً؟ وتُرجح الباحثة أن تكون هذه الطبقة التي لم يذكرها أفلاطون بعينها تمثل الارستقراطيين لكونهم يمتلكون أقوى مورد مالي وهو الإقطاعات الزراعية الواسعة، فأمتلكوا بذلك مخازن الحبوب في المدينة (لاروند، 2002، ص30)، والمهم حول رأى أفلاطون في هذه الفئة أنه من الصعب وضع قوانين لها، حيث انغمست في حالة من الترف والغنى الشديد وأصبحوا في حالة من الاستهتار، وكان أفلاطون قد ذكر ذلك في كتابه القوانين حيث قال "من الصعب صياغة قوانين وفرضها عليهم، بينما هم أغنياء بطرون بما هم فيه من نعمة وتجارتهم نافعة ومزدهرة؛ لأنه من نقائص البشر وآفاتهم أنهم عندما يستغرقون في النعيم وملذات العيش في مهاد الدعة فإنهم يعزفون عن الانصياع للقوانين والسلطة" (Pla,1967,705).

ومن الدلائل المهمة الأخرى على ازدياد اضطراب الوضع الأمني والقانوني في هذه الفترة ما يذكره المؤرخ اكسينوفون (Xehophon 430 - 355 ق.م) بأن مؤسس المدرسة القورينية إريستيبوس (Aristippos) * قد هاجر

(*) إريستيبوس: ولد هذا الفيلسوف الإغريقي في قوريني سنة 435 ق.م وتوفي سنة 356 ق.م وهو من تلامذة سقراط وكان زعيماً للمدرسة الفلسفية في كوريناكا القائلة أن مصدر السعادة هي اللذة.

من المدينة هرباً من مخاطر القلاقل السياسية وتحاشياً للمسؤوليات الرسمية التي كانت ملقاة على عاتقه كموطن قوريني، فكان هروبه في كل الأحوال ذو دلالة على تخطيط وسوء انتظام المؤسسات وترديها داخل المدينة (Xen, 2000, H.1) وبعد كل هذه الأحداث وهذا التصدع السياسي بين الحزبين الأرستقراطي والديمقراطي، الذي وضع إصلاحات جاوزت الحد، فجاءت في النهاية ضد مصالحه في أن يبقى على رأس الحكم. ولحل هذه الأزمة السياسية اتخذت المدينة ما يسمى بحكومة هيئة الألف عضو، كانت تسمى بوليتيوما (Πολίτευμα) Politeuma والتي أصبح في يدها حكم المدينة (Thrige, 1940, p223).

وبالرغم من أن هذه الهيئة الجديدة غير واضحة، إذا كان أعضاؤها من الديمقراطيين أو الأرستقراطيين أو الاثنين معاً، ولكن يعتقد أن الهيئة إقتصرت فقط على الأرستقراطيين، وأقول ذلك بناء على وقائع ملموسة، إذ يذكر لاروند أن معالم الأرستقراطيين المتحالفة مع القوى الكهنوتية ظهرت من جديد، فيلاحظ تشييد العديد من المباني ذات الصبغة الدينية، وكذلك كثرة النذور التكريسية للمعبودات، وأنه بعد السنوات التي أعقبت سنة 360 ق.م أصبح الحكم في مدينة قوريني في يد عدد من الأسر الأرستقراطية التي كانت قد عادت للمدينة بعد مصالحة في سنة 401 ق.م، فاستولت على الحكم لصالحها، وقد بلغت أوج رفايتها وراثتها وكانت هي المتحكمة في جيش المدينة الذي حقق في ظل حكمها الانتصارات الخارجية، وتحديداً على مدينة باركي التي سبق وأن ذكرت بأنها كانت قد سيطرت على الأمور لصالحها في بداية القرن الرابع قبل الميلاد، ولكن في منتصف القرن وتحديداً في عام 360 ق.م استطاعت قوريني أن تحرز النصر على هذه المدينة وذلك بشأن التنافس التجاري إذ أحكم تجار المدينة قبضتهم على مداخل وطرق التجارة الصحراوية وعلى قبائل الجنوب الليبية (لاروند، 2002، ص 287-288).

3. الآثار السياسية للصراع الحزبي على مستقبل مدينة قوريني وإقليمها

1.3 هجوم ثيبرون:

استطاع الأرستقراطيون أن يعملوا بكفاءة عالية في حكم مدينة قوريني، وهذا ما يظهر من موقفهم اتجاه الإسكندر المقدوني (Diodours, 1970, XVII, 49.3).

وقد عملوا على كسب صداقته، وولائه لهم فقاموا بجلب الأعداء إلى الإقليم وبرزهم المغامر الإسبرطي ثيبرون Thibron (بدوي، ص 4) الذي كان موجوداً في جزيرة كريت، والتقى بعدد من الديمقراطيين المنفيين من مدينة قوريني مباركين فأغرا هؤلاء ثيبرون على المجيء إلى الإقليم، وكان قد حشد جيشاً من جزيرة كريت الذي يبلغ عددهم حوالي سبعة آلاف جندي (Diodours, 1970, xviii, 108.4.8)، وقد قدمت حملة ثيبرون إلى الإقليم فآثار ذلك الرعب لدى الأرستقراطيين وخاصة أن الخصم الجديد كان رجلاً يهدف للحصول على الأموال مستهدفاً الإقليم بأكمله، واضعاً نصب عينيه الاستيلاء على أقوى المدن (Diodours, 1970, xviii, 108.4.8).

كانت قوريني هدفه الأول، وكان برفقة ثيبرون قائد كريتي يدعى مناسيكليس mnasikles، وأيضاً المبعدون القورينيون (لاروند، 2002، ص 58) الذين كانوا يتطلعون للعودة إلى مدينتهم ولو كلفهم ذلك استجلاب قوات أجنبية لاحتلالها،

فكانوا هم المرشدون له للوصول إلى مدينة قوريني والتي قام بحصارها بعد أن استولى على مينائها أبولونيا هادفاً محاصرتها من جهة البحر محرومين من المدد والعون، فبادر سكانها إلى التسليم.

ودفع ما يقارب خمسمئة ثلاث فضية إلى جانب التخلي عن نصف عدد عرباتهم الحربية، وقد شب خلاف بين ثيبرون ومساعدته مناسيكليس حول كيفية توزيع الغنائم، وتطور الصراع بينهما وقام مناسيكليس بإقناع المبعدين من مدينة قوريني بأن ثيبرون يهدف فقط إلى تحقيق مصلحته الخاصة، وأن نواياه سيئة اتجاههم، فوقفوا معه ضد ثيبرون، فرد الأخير بأن قبض على ثمانين رجلاً من قوريني كانوا موجودين بالميناء، وكان لا يزال يقيم في أبولونيا ولم يتمكن من الدخول للمدينة، فنهضت المدن الأغريقية جميعها لمواجهة ثيبرون الذي خسر ميناء أبولونيا. وبالرغم من هزيمة ثيبرون عام 323 ق.م إلا أن ذلك لم يضعف من عزمته فقرر أن يستجلب قوات جديدة من رأس تيناري الواقعة جنوب شرق شبه جزيرة البيلوبونيز، واستطاع أن يحصل على ألفين وخمسمئة جندي من الجنود الإغريق المرتزقة (Diodours, 1970, xviii.20,3-4)، إلا أن القورنيين حاولوا إلحاق الهزيمة به قبل أن تأتيه المساعدات، وقد تمكنوا بالفعل من إحراز النصر عليه وتكبيده خسائر فادحة في جيشه، إلا أن الأمل تجدد لدى ثيبرون بعد وصول المساعدات إليه فأصبح خطراً يهدد مداخل الإقليم. أدرك كلا من الأرستقراطيين والديمقراطيين أنهم قد جلبوا بصراعهم الخطر على مدينتهم وإقليمهم فاضطروا لطلب المساعدة من القبائل الليبية بعدما حلت بمدينة قوريني المجاعة وعمّ اليأس في نفوس أهلها، إلى جانب ظهور الانقسامات من جديد بين حزبيها الديمقراطي والأرستقراطي في هذه الفترة الحرجة من تأريخها، حيث يذكر أحد الباحثين (Diodours, 1970, xviii 20,6-7) أن السبب في ظهور الصراع الحزبي من جديد هو ثورة عامة الشعب ضد الأرستقراطيين نتيجة نقص الغذاء، وأسفر هذا الصراع في نهايته عن فوز الديمقراطيين وهروب الأرستقراطيين في مجموعتين، الأولى اتجهت إلى ثيبرون وانضمت تحت قيادته، بينما اتجهت المجموعة الثانية إلى مصر وحاكمها المقدوني الجديد بطليموس الأول (Ptolemy) * (نصحي، 1979، ص 69-85).

2.3 تدخل بطليموس الأول في حرب ثيبرون:

لا شك إن هذا الصراع، والاتشاق السياسي بين فئة الأرستقراطيين والديمقراطيين قد جرّ للمدينة البلاء بقدم أعداء من الخارج، حيث كان جل الطرفين أن ييغوا إلى رأس الحكم دونما الإكتراث إلى مستقبل المدينة ومصير السكان فيها، وما زاد الوضع خطورة على مستقبل وحرية مدن الإقليم هو قيام بعض الأرستقراطيين ودون تفكير بطلب تدخل بطليموس الأول في شؤون مدينتهم (فارس، 1971، ص 29)، والذي يُعد من أشهر قادة الإسكندر الأكبر، والذي انفرد بحكم مصر بعد مؤتمر بابل في عام 331 ق.م وكان لا يزال في بداية حكمه يسعى إلى توطيد أركان عرشه في مصر. ورأى بطليموس الأول في مجيء الأرستقراطيين إليه من مدينة قوريني فرصة لتأمين حكمه (Chamouy, 2003, p67) في مصر، تحقيقاً لغاياته العسكرية، والاقتصادية ومن ثم فقد بادر على الفور في إرسال حملة عسكرية برية، وبحرية إلى إقليم كورينايا يقوده أحد قادته، ويُدعى أوفيلاس Ophellas الذي أخذ مدينة توخيرا بالقوة، واتخذ منها قاعدة بحرية للقضاء على ثيبرون (Laronde, 1971, P303) وكان لوصول جيش أوفيلاس إلى

* بطليموس الأول: يعتبر من القادة البارزين للإسكندر المقدوني، وعندما توفي الأخير دونما يترك وريث لدولته الكبيرة انقسمت دولته بين قوادة فحرص بطليموس على الحصول على مصر وأسس فيها دولة البطالمة إحدى أهم الممالك الهلنيسية، (نصحي، 1979، ص 69-85).

توخيرا تأثير على كل من قوريني وثيرون وتغير الأوضاع القائمة، وأول هذه الأوضاع محاولة الأرستقراطيين اللاجئين لدى ثيرون الفرار، والانضمام إلى الأرستقراطيين في جيش أوفيلاس، فقام ثيرون بقتلهم جميعاً بينما تقرب زعماء الحرب الديمقراطي منه، إلا أن هذا التحالف الجديد لم يكن لينقذ مدينة قوريني مما هو آت فقد لاذ ثيرون بالفرار في اتجاه الغرب نجر (Laronde,1971,P303).

ويوسبريدس في أثناء طريقه إليها تمكن الليبيون من اللحاق به والقبض عليه في عام 323 ق، م واقتيد في توخيرا حيث تم تسليمه لأهالي توخيرا الذين قاموا بتعذيبه، ثم بعد ذلك إرساله إلى ميناء قوريني حيث شُنق هناك تحت أنظار الأهالي (Diodours,1970,xviii.20.7)

وكان من أهم نتائج حرب ثيرون هو تدخل بطليموس الأول في شؤون إقليم كورنيايكا فمن خلال تلك الحرب استطاع هذا الحاكم المقدوني في مصر أن يمد نفوذه، واستطاع للوهلة الأولى أن يتحكم عسكرياً عن طريق قائده أوفيلاس، ولذلك يبدوا أن الأرستقراطيين والديمقراطيين وجدوا أنفسهم تحت رحمة بطليموس، وهكذا ستعود المدن الإغريقية وقوريني على رأسها إلى الحكم الملكي. وحتى يعزز بطليموس مكانته في الإقليم ويؤكد سلطته فيها كان عليه أن يتحكم فيها سياسياً بعد أن أحسن التحكم عسكرياً، فقد أوجب عليه أن ينهي هذا الصراع السياسي الحزبي القائم في قوريني، وذلك بوضعه سياسة تنظيمية جديدة للمدن الإغريقية، وهذا ما دعاه لزيارة مدينة قوريني بنفسه لتصبح زيارته تأكيداً على بداية عصر جديد ليس على المدينة فقط وإنما الإقليم بأسره (البرغوثي، 1970، ص270). وقد وضع دستوراً جديداً للمدينة عُرف باسم الدياجراما (Diagramma) (عوض، 2006، ص26) يؤكد فيها سيطرته على الإقليم، وذلك في أحد بنوده:

Στρατηγὸς δὲ ἔστω Πτολεμαῖος αὐτός. Πρὸς δὲ τοῦτον αἰρεῖσθωσαν στρατηγούς πέντε ἐκ τῶν μήπω ἐστρατηγηκότων μὴ νεωτέρους πενήκοντα" (S.E.G,1939,PP 26-28)

وجعل للأرستقراطيين مكانة مميزة في الدستور، حتى أنه أصدر أوامره بأن لا يتعرض الأرستقراطيون الذين كانوا منفيين لدية للمحاكمات إلا بعد أخذ رأي بطليموس.

"Ὅτῳ δ' ἂν ἀγομένῳ ὑπὸ τῶν στρατηγῶν οἱ γέροντες καὶ ἡ βουλὴ θάνατον κρίνωσι, ἐξέστω αὐτῷ, ὁπότερον ἂν βούληται, ἢ ἐν τοῖς νόμοις δικάσασθαι ἢ ἐν Πτολεμαίῳ, ἔτη τρία. Τὸ δὲ λοιπὸν ἐν τοῖς νόμοις δικάζεσθων. Φυγάδος δὲ μὴ δικάζεσθων ἄτερ τῆς Πτολεμαίου γνώμης." (S.E.G,1939,PP 39-44)

وهكذا عادت قوريني إلى الحكم الملكي من جديد، ففي عام 305 ق. م أعلن بطليموس من نفسه ملكاً على مصر وقوريني، وأصبحت العملات في قوريني يطبع عليها اسم بطليموس الملك (Muller,1874,pp.138-142).

الخاتمة:

أن مدينة قوريني قد شهدت تغيراً سياسياً في دساتيرها مثل ما حدث للمدن الإغريقية في بلاد الإغريق والتي وصلت في تطورها إلى الحكم الديمقراطي مثل أثينا، إلا أنه حزب الارستقراطي فيها قد وقف ضد تغير النظام ولو كلف ذلك الإتيان بقوى أجنبية من الخارج، فأصبح الحكم في قوريني ملكي أرستقراطي مثل مدينة إسبرطة في جنوب بلاد

الإغريق. كما تبين أيضا عدم قدرة الديمقراطيين على قيادة المدينة؛ لقلة خبرتهم السياسية مما جعل منهم ومن دستورهم نظامًا هشًا وضعيفًا وفريسة سهلة للأرستقراطيين الساخطين على النظام الديمقراطي.

قائمة المصادر والمراجع

أولا المراجع العربية

1. الكتب والمصادر:

- لاروند. أندريه (2002)، برقة في العصر الهلينيستي من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس، ت محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، جامعة قاريونس.
 - نصحي. إبراهيم (1970)، إنشاء كوريني وشقيقاتها، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
 - الأثرم. رجب عبد الحميد (1975)، تاريخ برقة السياسي والاقتصادي من القرن السابع حتى بداية العصر الروماني، بنغازي، منشورات قورينا للنشر.
 - بدوي. عبد الرحمن، تاريخ الفلسفة في ليبيا (سونسيوس القوريني)، بيروت، دار صادر.
 - شلوف. عبد السلام محمد (1994)، نقوش ونصوص من ليبيا، ليبيا، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية.
 - البرغوثي. عبد اللطيف محمود (1971)، التاريخ الليبي القديم، بيروت، دار صادر.
 - مكاوي، فوزي (1999)، تاريخ العالم الإغريقي وحضارته، القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.
 - عبد العليم، مصطفى كمال (1966)، دراسات في تاريخ ليبيا القديم، بنغازي، المطبعة الأهلية.
- #### 2. رسائل الماجستير:
- فارس. محمد مصطفى (1971)، برقة في العصر الهلينيستي (رسالة ماجستير)، جامعة عين شمس، القاهرة.
 - عوض. سعد صالح (2006)، حكام الظل في مملكة البطالمة وأثرهم على إقليم قورينائية (323-96 ق.م)، (رسالة ماجستير) جامعة عمر المختار، البيضاء.
- #### 3. الدوريات:
- بدوي. عبد الرحمن (1969)، ليبيا في مؤلفات أرسطو، مجلة الآداب، العدد 3.

ثانيا المراجع الاجنبية

1. الكتب والقواميس

- Hammond. N.G.L & Scullard,H.H The oxford classical Dictionary, Oxford, 1970
- Thrige. J.P.Res Cyrenensium Traduzione dal Latino di Silvio Editore, 1940
- Burn, A. R, Atravellers. History of Greece, London. 1965
- Chamoux, F. Hellenistic civilization (trans by Michel Roussel),Oxford 2003.

2. المصادر والنقوش

- Arrian: Anabasis Alixandr trans by Brunt. P.A (L.C.L) Vol I. Books I – IV. London, 1989

–Diodoros. The Library of History (Trans by B Red Ford C.W), (L.c.I). Vol, VIII. Book XVI & XVII, London. 1970

–Herodotus: Hisoria (trans by Godley A.D.) (1.C.L). Vol. II. Book.TV, London, 1957

–Plutarch's. Lives (Trans by perrin.B) (L.C.L) Vol VII. London 1967

–SEG = Supple ementum Epigraphicum Graecum, vol., IX, 1939

3. الدوريات

–Laronde. (1971),Abservation Sur la Politigue Ophella Cyrene, Revue Historiyee I, 245, .Universities de France, pp. 303–320

–Sadwya. (1968), The Greek Settlement in Cyrenie, With Notes on pottery discovered ther Libya .in history

Research Article

Open Access



العلم كمقاربة سيكولوجية "رؤية تحليلية نقدية للعلم في أبعاده السيكولوجية"

صالح سعد صالح النيان^{*1}

الباحث الأول^{*1}: قسم تفسير القرآن الكريم وعلومه، كلية القرآن الكريم، جامعة السيد محمد بن علي السنوسي، ليبيا

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على البعد السيكولوجي في الممارسات العلمية، ولذلك فقد تمتأت القضية الأساسية له (مشكلة البحث) في: هل العلم نشاط يمارس وفق قواعد آلية صارمة (انتهاج المنهج العلمي والوصول إلى غايتي الفهم والتفسير)، بحيث لا يمكن النظر إليه إلا من خلالها، أم أن هناك أبعاد أخرى سيكولوجية (نفسية) تتحكم في هذه الممارسة وبالتالي تشكل مقارنة أخرى له قد تمكنا من قراءة له في ضوءها؟ وقد تناول الباحث هذا الموضوع في مقدمة وثلاثة مباحث، وجملة من النتائج. المبحث الأول بعنوان: دوافع سيكولوجية في بنية الممارسات العلمية، المبحث الثاني: عوائق سيكولوجية لممارسة العلم. المبحث الثالث: صراعات سيكولوجية. وتوصل الباحث بشكل عام إلى أن للعلم أبعاد أخرى سيكولوجية (نفسية) الطابع تتجاوز منهجه (المنهج العلمي) وغاياته (الفهم والتفسير والتنبؤ والضبط والتحكم)، تمثل هذه الأبعاد زاوية يمكن النظر منها إلى الممارسات العلمية، وبالتالي مقارنة (أو طريقة) لفهم حقيقة أن العلم ليس فقط قواعد وتقاليد محددة صارمة، بل تتموضع فيه - فضلاً عن ذلك - أبعاد إنسانية فاعلة.

الكلمات المفتاحية: رؤية، مقارنة، سيكولوجية.

***Corresponding author:**
Saleh Nyan
saleh.abdulkarim@ius.edu.ly
Department of Quran Interpretation and Sciences,
Islamic University of Mo-hamed Bin Ali Al Sanussi,
Libya

Received:
25/04/2025

Accepted:
25/05/2025

Published online:
30/06/2025

Science as a Psychological Approach: A Critical Analytical View of Science in its Psychological Dimensions

Abstract: This research aims to shed light on the psychological dimension in scientific practice. The core issue (research problem) was represented in the following question: Is science an activity conducted according to strict mechanical rules (adhering to the scientific method and achieving the goals of understanding and explanation), such that it cannot be viewed outside of this framework, or are there other psychological dimensions that influence this practice, thereby forming another perspective through which science can be understood? The researcher addressed this topic in an introduction, three sections, and a set of conclusions. The first section is titled: "Psychological Motivations in the Structure of Scientific Practices.". The second section: "Psychological Barriers to Practicing Science." The third section: "Psychological Conflicts.". The researcher arrived at several conclusions, generally crystallizing in the idea that science has additional psychological (mental) dimensions that go beyond its method (the scientific method) and its goals (understanding, explanation, prediction, control, and regulation). These dimensions represent an angle through which scientific practices can be viewed, thus providing an approach for understanding the essence of science.

Keywords: Perspective, Approach, Psychology.



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

مقدمة:

لعل من أبرز الدوافع - أو حتى المعوقات - لسلوك الإنسان هو العامل النفسي (السيكولوجي)، وبما أن العلم يشكّل سلوكًا بشرياً (متمثلاً في ذلك التفاعل بين الكائن البشري وبين بيئته المحيطة به طبيعياً واجتماعياً لغرض فهمها وتفسيرها)، إذن فالعلم ليس بمنأى عن تأثره إيجاباً أو سلباً بهذا العامل، ولأجل هذه المقاربة (مقاربة أو رؤية العلم من زاوية سيكولوجية) فقد ترسّم الباحث خطى النهج الباشلاري، نسبة إلى غاستون باشلار **G.Bachelard** (1884 - 1962) الذي يقرر أن العلم ليس مجرد عملية منطقية فقط، بل هو عملية سيكولوجية تتأثر بالعوامل النفسية والاجتماعية. وعلى الدرب البياجي، نسبة إلى جان بياجي **J. Piaget** (1896 - 1980) في إيستمولوجيته التكوينية، الذي يقرر أن العلم هو عملية بنائية تتأثر بالعوامل السيكولوجية كال تفكير والإدراك، والخبرات والتجارب، والدوافع والاهتمامات.

إن السياق الفلسفي الذي تمثّلت فيه هذه المقاربة هو سياق فلسفة العلم؛ ذلك لأن الحديث كان عن العلم وليس في العلم، إذ حاول الباحث تبني رؤية للعلم من زاوية نفسية لعلها تمكّن من قراءة جديدة له في ضوء الدوافع والمعوقات والصراعات النفسية التي تمر بها الذات (ذات الباحث أو العالم) أن ممارسته للنشاط العلمي .

الدراسات السابقة:

حسب اطلاع الباحث فقد وجد أن هناك دراسة ربما تمثل دراسة سابقة وهي:

Psychological Motivation in Scientific Creativity, by: John B. Smith, In: Journal of Applied Psychology, 2018.

" الدوافع النفسية وراء الإبداع في البحث العلمي"، جون بي. سميث، في: مجلة علم النفس التطبيقي. تناولت هذه الدراسة دور الدوافع النفسية في تعزيز الإبداع العلمي. ركزت الدراسة على العوامل الداخلية مثل حب الاستطلاع، والرغبة في حل الألغاز الفكرية، والشغف بالمعرفة، مقارنة بالعوامل الخارجية مثل الشهرة والمكافآت المالية. أظهرت النتائج أن العلماء الذين تدفعهم دوافع داخلية يميلون إلى تحقيق نتائج.

ودراستي الحالية وإن تقاطعت - إلى حد ما - مع الدراسة التي ذكرتُ في بعض الأمور كحب الاستطلاع، والرغبة والشغف بالمعرفة، فإنها تناولتها بشكل مختلف عن تلك الدراسة، وذلك من حيث ما يمكن من رؤية للعلم في ضوءها، فضلاً عما أضافته دراستي الحالية بخصوص المعوقات السيكولوجية للعلماء متمثلة فيما للتحيزات والميول، وكذلك أثر الهالة في شمولها المتعددة على العلماء حين ممارستهم العلم، وبالتالي محاولة لقراءة العلم كسلوك بشري له معوقاته. أيضاً تطرّقت الدراسة الحالية إلى الصراعات السيكولوجية كزاوية تُبدي ما لتنازع الحقيقي والأخلاقي، والحقيقي والإيماني من فاعليات تسلط الضوء على حقيقة إمكان قراءة العلم من مناحي أخرى. هذه ربما تمثل إضافات (وبالتالي اختلافات) تبرر قيام الباحث بما قام به من خلال هذه الدراسة.

وعليه فإن قضية أو مشكلة الدراسة قد تمثّلت في: هل العلم نشاط يمارس وفق قواعد آلية صارمة (انتهاج المنهج العلمي والوصول إلى غايات الفهم والتفسير)، بحيث لا يمكن النظر إليه إلا من خلالها، أم أن هناك أبعاد أخرى

سيكولوجية (نفسية) تتحكم في هذه الممارسة وبالتالي تشكّل مقارنة أخرى له قد تمكّننا من قراءة له في ضوءها؟ وهذا القضية يمكن أن تطرح بدورها عدة تساؤلات على النحو التالي:

1. ألا يمكن النظر إلى النشاط العلمي في ضوء العمليات النفسية المصاحبة لممارسته، والتي تتمثل في الشغف والفضول والطموح والحاجات دوافعًا للمعرفة العلمية؟
 2. أليس في التحيزات والميول بشتى صنوفها، فضلًا عن أثر الهالة (تبجيل السلطوي والقار والقديم والشهير) تجميدًا لتطور العلم؟ وبالتالي ألا يعد هذا عائقًا أمام الإنتاج العلمي للعلماء، يمكن في ضوءه قراءة العلم؟
 3. ألا يمكن أن تؤدي محاولات العالم التوفيق بين واجبه الديني والأخلاقي اللذين قد يتعارضا مع طموحه العلمي وبين مطلب الحقيقة - أحيانًا - إلى صراع نفسي، يجب أخذه في الاعتبار حين القيام بتقييم ممارسات العلماء للنشاط العلمي، كبعد آخر للعلم؟
- ففي ضوء جملة التساؤلات السابقة فقد افترض الباحث - مسبقًا - عدة مؤشرات تُبدي إمكان مقارنة سيكولوجية للنشاط العلمي .

وقد بدت أهمية الدراسة في محاولة الباحث (من خلال إجابته عن جملة التساؤلات السابقة) طرح تحليل لبنية النشاط العلمي، ومن ثم محاولة تأسيس زوايا أخرى يمكن من خلالها النظر إلى النشاط العلمي، وبالتالي تقرير أن الممارسة العلمية ليست فقط منهج علمي يُتَّبَع، وفق خطواته القارة المتعارف عليها، وأهداف مأمولة، بل إن هناك أبعاد أخرى تتموضع - سلبًا أو إيجابًا - في بنيته .

أما عن أهداف الدراسة فهي كالتالي:

1. إبراز الدوافع السيكولوجية الفاعلة كحقيقة في تكوين بنية العلم.
2. تبين حقيقة العوائق السيكولوجية التي تعيق عمل العلماء.
3. استشعار ذلك الصراع النفسي الذي قد يقع العالم فريسة له أن محاولاته التوفيق بين مطلبي الدين والاخلاق وبين مطلب الحقيقة العلمية الذي يسعى إليه.

ولغرض تحقيق تلك الأهداف فقد قسّم الباحث الدراسة إلى ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأول: دوافع سيكولوجية في بنية الممارسات العلمية

المبحث الثاني: عوائق سيكولوجية لممارسة العلم.

المبحث الثالث: صراعات سيكولوجية.

المبحث الأول:

دوافع سيكولوجية في بنية الممارسات العلمية

إن النشاط العلمي شأنه شأن سائر الأنشطة البشرية الأخرى يتأثر بممارسه - أن ممارسته إيّاه - ببعض الأمور التي من شأنها أن تشكّل دوافع وموجهات للبحث العلمي.

يسعى الباحث في هذا المبحث إلى محاولة الإجابة عن التساؤل: هل هناك دوافع سيكولوجية (نفسية) يمكن أن تكون ذات فاعلية في دفع، ومن ثم توجيه، البحوث والعلماء إلى ممارسة العلم؟ وهل تمكّننا - حال تأكّدها - من النظر إليه (أي العلم) من زاوية هذه الدوافع كعوامل فعّالة في بنيته؟ تبدو لي بعض المؤشرات التي يمكن استنباطها ومناقشتها والوقوف على مدى عقلانياتها كمقومات سيكولوجية في بنية الممارسات العلمية، ولعل أبرزها يبدو في المحاور الآتية:

أولاً - الشغف والرغبة: Passion & Desire

الشغف - عموماً - هو الحب والاهتمام العميقين لأمرٍ من الأمور أو لتصور أو لفكرةٍ ما، والشغف يتّسم بأنه دافع قوي يجعل الشخص مستمراً في السعي والتطوير دون ملل، لأنه يكون مدفوعاً بحب حقيقي لما يفعله. ولعل التساؤل المناسب هنا - والذي يمكن أن يبيّن علاقة الشغف بموضوع هذا المبحث - هو: ما علاقة الشغف بالعلم والبحث العلمي؟ وما هي تلك المؤشرات التي يمكن الوقوف عليها، والتي تكرّس حقيقته كدافع سيكولوجي للعلماء شطر ممارسة العلم؟

بداية ربما يمكن القول: إن الوله الذي يعبر عن شدة التعلق والعشق لأي أمرٍ من الأمور - حسب عبدالكريم بكار - قد يُبدي تلك العلاقة الأصرة بين الشغف وممارسة العالم للعلم. فالوله الشديد بمعرفة الجديد واكتشافه سمة من سمات العالم أو الباحث وطالب العلم (بكار، 2010، ص 23). الأمر الذي يُظهر حقيقة أن العالم (كإنسان) لا بد وأن تربطه رابطة حب مع ما يعمل، ومع ما يخمن من فروض تقود إلى معرفة جديدة؛ معرفة ما هو شغوف بالوصول إليه، وليست معرفة فقط لأجل المعرفة، وإن كانت هذه الأخيرة (المعرفة لأجل المعرفة) قيمة عليا نادراً ما يسعى إليها في ذاتها، إلا أن عنصر الشغف هو الدافع الذي لا يمكن إغفال فاعليته، فضلاً عن أن فاعلية الشغف بموضوع البحث غالباً ما تُسهّل أو تيسّر عمل الباحث أو العالم؛ إذ أن حب عمل ما يُبدي لنا المتعة أو (اللذة) في ممارسته، بعكس ما أن نمارس عملاً لا نحب فنجد فيه من نجد من عنت ورهق. وعليه فإنّ العالم لعمله - الذي هو فاعلية بشرية قبل أي شيء - رهن بما هو مُتقبّل محبوب لديه، أو على رأي آيان ميتروف I.Mitroff (1983 - .) ♦ "لا أحد يمكنه أن يجيد فعل أي شيء ما لم يكن له ارتباط عاطفي به (Mitroff, 1983, P 65). الأمر الذي يؤكّد ما للارتباط العاطفي من دور مهم حين ممارسة النشاط العلمي.

إن المؤشرات التي تُبدي حقيقة فاعلية الشغف والرغبة كدافعين نفسيين لعمل العالم قد تكون متكرّرة، وربما يمكن استنباطها، متمثلة في أدبيات التفكير الفلسفي، من خلال رؤى الفلاسفة والمفكرين التي قد تدعم زعمي هذا بقيامها أن ممارسة العلماء للنشاط العلمي.

يقول رسل " (1872-1970) B. Russl: لقد كان العلم في بدايته راجعاً إلى الرجال الذين أحيوا العالم. كانوا يسرحون بأبصارهم في جمال النجوم والبحر، والرياح والجبل، وكان من أثر حبهم إياها أن اعتقدت بها أفكارهم، فرغبوا فهمها فهمًا أدق من مجرد التأمل الخارجي" (رسل، 2008، ص 241). ولعل قول إبراهيم ماسلو (1908-1970)

A.H. Maslow * "إن العاطفة يمكن أن تكون متأثرة مع الإدراك وتساعد في إيجاد الحقيقة (Maslow, 1966,P 62)، يدعم ما قال به رسل. الأمر الذي يبين لنا حقيقة أن الحب للعالم (الظاهرة موضوع الدراسة) والارتباط العاطفي معه لا تضاد بينهما، بل كان - حسب رسل - أول خطوة يقوم بها العلماء نحو الموضوعات التي تهمهم، يأتي أمر الاعتقاد (الذي يمثل الركيزة الأساسية لأية معرفة) في مرحلة تالية للحب، ويتلو الاعتقاد الرغبة. ويقودنا هذا إلى الوقوف عند تواشج فاعليتي الاعتقاد والرغبة، حيث أن التداخل أو التواشج يشي هنا بإمكان ارتباط أمرين أحدهما يتسم بأنه نتاج عقلي منطقي ألا وهو الاعتقاد الذي يركز بدوره على الدليل والشاهد والحجة الواضحة بالضرورة، في حين أن الرغبة فاعلية نفسية لا منطقية ترتكز على الميل إلى أمر ما وتمني الظفر به لإشباع شهوة من الشهوات للإنسان (الذي هو العالم هنا). وهكذا يمكن - حسب ما يبدو لي من قول رسل - تواشج تينك الفاعليتين (فاعلية الاعتقاد وفاعلية الرغبة) في تحقيق الفهم والتفسير: غايتي العلماء .

هذا ويمكن القول إن في تآزر فاعليتي الرغبة والاعتقاد - حسب فؤاد زكريا - بدايةً للتفكير العلمي، إذ يؤكد أن "العلم يظهر منذ اللحظة التي يقرر فيها الإنسان أن يفهم العالم كما هو موجود بالفعل، لا كما يتمنى أن يكون، ومثل هذا القرار ليس عقلياً فحسب، بل هو بالإضافة إلى ذلك، وربما قبل ذلك، قرار معنوي وأخلاقي... وهذا مستوى لا يصل إليه الإنسان إلا في مرحلة متأخرة من تطوره" (زكريا، 1978، ص ص 46، 47). فالرغبة هنا - حسب ما تبدو لي من كلام زكريا - وإن كانت على خلاف مفهوم الرغبة الذي يبدو في التمني أن يكون العالم كما يحلو لنا، إلا أنه بالإمكان قراءتها على نحو يبدي بُعداً موضوعياً متمثلاً في أننا نرغب في أن نفهم العالم (أو الظاهرة موضوع الدراسة) كما هو في ذاته، وإن كان أمر فهم الظاهرة أو العالم في ذاته صعب المنال؛ ذلك لأننا لا ندرك حقيقة أي ظاهرة من ظواهر العالم المادي إدراكاً تاماً وإنما نقارب حقيقة تلك الظاهرة مقارنة بقدر طاقتنا المعرفية، فإدراك الحقيقة النهائية (لو استطعناه افتراضاً) يقضي على مفهوم العلم أصلاً؛ إذ العلم ليس إلا سعيًا بشرياً دؤوباً شطر الحقيقة: حقيقة الأشياء أو الظواهر في ذاتها، وما القول بإدراك الحقيقة النهائية إلا قضاءً على مفهوم تقدم العلم ومراكمته المستمرة .

هذا وربما بالإمكان الربط بين الاهتمام وموضوع المعرفة من خلال حب العالم للموضوع الذي يعمل عليه، إذ لا يكون - وهذا أمرٌ يبدو حتى في الممارسات البشرية الأخرى غير المعرفية - أمرٌ ما موضع اهتمام ما لم تكن نرغبه أو نحبه. ولعل ما يقرره ماسلو في هذا الشأن خير ما يمكن الاستشهاد به، حيث يرى أن حب الموضوع المراد معرفته وفهمه وتقديره مهم، إذ من الصعب أن نرى أو نسمع ما هو غير مرغوب وغير مثير للاهتمام أو ممل، ومن الصعب أن نفكر فيه أو نتذكره. ويضيف ماسلو أيضاً أنه بالإمكان دراسة ما هو غير محبوب ومرغوب ولكن على حساب جهد الباحث ووقته؛ حيث يمكنه حشد كل قواه للاستمرار (Maslow, 1966, p 61) ولعل هذا يحيلنا إلى ما يعرف بالإقصاء **Repression** والذي هو آلية دفاعية لا واعية يلجأ إليها العقل لحماية الشخص من المشاعر أو الأفكار المؤلمة أو غير المقبولة اجتماعياً. يحدث الإقصاء عندما يتم استبعاد بعض الذكريات أو الرغبات أو الدوافع من الوعي لأنها غير مرغوبة أو تسبب ألم، مما يجعل الشخص غير مدرك لها على المستوى الواعي، إذ أن ما لا نرغب فيه هو ما نحب أن نعمل (لا شعورياً) على استبعاده، وبالتالي فإن موضوع البحث إن لم يستحوذ على اهتمام الباحث فمن الصعب

* أبراهام ماسلو هو عالم نفس أمريكي بارز، يُعتبر أحد مؤسسي علم النفس الإنساني. ولد في بروكلين، نيويورك، ودرس في جامعة ويسكونسن. ماسلو معروف بنظريته حول هرم الاحتياجات الإنسانية، التي تصنف الاحتياجات إلى مستويات مختلفة، بدءاً من الاحتياجات الأساسية مثل الطعام والمأوى، وصولاً إلى الاحتياجات العليا مثل تحقيق الذات. يُعتبر ماسلو أحد أهم الشخصيات في علم النفس الحديث.

عليه السير فيه، بل سيعمل لاشعور الباحث على استبعاده، وبالتالي لن يعمل الباحث فيه بإتقان وجَد، وإن أمكن ذلك فيكون ببذل جهد مضاعف ومشقة ورهق.

ولعل الولع بالبحث العلمي (أي الشغف الشديد والتعلق الزائد به) يتبدى في فاعليات تدفع إلى أن يبدع الباحث في ممارساته العلمية، فالنظرية العلمية - حسب مايكل بولاني * M. Polanyi - (1891-1976) فعلُ الباحث الخلاق حين يستشعر ولعه ببحث مشكلاتٍ بعينها، ويُعمل تخمينه في المادة العلمية، ويطبق قدراته تطبيقاً ناجحاً، ويستشعر تلك القدرات في ذاته، من كل ذلك تنبثق أفكاره التي ترشده إلى الكشوف العلمية. (Polanyi, 1946, p 22) فهذا يبدي حقيقة أن الولع والتعلق بالبحث العلمي دافع قوي إلى إبداع الباحث العلمي في عمله، قدر ما يُبدي حقيقة عدم التغرّص (تحقيق مصلحة أو غاية تحيد بالباحث العلمي عن أهداف العلم المحددة) في عمله.

هذا ويبدو لي من الممكن القول بأن حب موضوع البحث لا يخل بموضوعية الباحث **Researcher's objectivity** في ممارسته البحث، ولعل هذا يخالف الرأي السائد المتمثل بأن من مطالب الموضوعية الابتعاد عن الأهواء والنزعات والميول الشخصية تجاه موضوع البحث. فالأمر هنا - حسب ماسلو - يبدو في أن الباحث إذا أحب موضوع بحثه (شخص ما على وجه الخصوص) فسيُعمل على ألا يُسقط عليه رغبته وآماله ومطالبه أو مخاوفه وأفكاره المُسبقة؛ ذلك لأنه يحبه كما هو في ذاته، إذ لا يرضى أن يحكم عليه بما عنده من قيم ومبادئ، وهكذا يمكنه رؤيته على طبيعته، ويدركه كما هو (Polanyi, 1946, p 64). فمن فرط حب الباحث لموضوع بحثه - فيما يبدو لي من كلام ماسلو - يجاهد رغبته في ألا يعمل على تغييره، بل يرغب في أن يكون على ما هو عليه. لذلك فإن الميول هنا أو التحيز هو انحياز صوب الحقيقة (حقيقة موضوع البحث) أو مقارنة لها على قدر طاقة الباحث، وإن بدا التحيز هنا ذاتياً! وهذا - ربما - لا يخل باشتراطات الموضوعية التي هي مقارنة لحقيقة الشيء في ذاته من قبل الذات العارفة، بل هذا من الامتثال لأخلاقيات البحث العلمي والسعي إلى الفضائل المعرفية وتكّيب الرذائل.

محمل القول بخصوص فاعلية الشغف والرغبة كدافعين معرفين هو إمكان ارتباط أمرَي الشغف والاعتقاد كدافعين إلى الفهم والتفسير. فضلاً عن ذلك فإن الشغف (بمعنى الحب) متمثلاً في الاهتمام، يشكّل عاملاً فعّالاً لدى العالم في تقديره لموضوع بحثه، إذ أن ما هو محبوب هو موضع اهتمام، في مقابل أن ما لا نحبه نعمل على استبعاده (شعورياً أو لا شعورياً). فيُسّر (أي سهولة) اشتغال العالم بموضوع له اهتمام به، يُبدي إبداعه وإنجازه في هذا الموضوع بشكل أكبر مما لو عمل على موضوع لا اهتمام له به، وقضايا بحثية لا ولع له بها. مع كل هذه الأمور النفسية الذاتية الطابع، ذات الفاعلية في عمل العالم أثناء ممارسته المعرفية، فإن موضوعيته (أي موضوعية العالم) تتجلى في أن شغفه بموضوع بحثه يدفعه إلى أن يعمل على دراسته على ما هو عليه، إذ لا رغبة له في أن يغيّر في طبيعته، الأمر الذي من شأنه أن يبدي مقوّمًا ذاتيًا (نفسياً) لموضوعية العالم.

* فيلسوف وعالم كيمياء مجري- بريطاني. وهو معروف بعمله في فلسفة العلوم والمعرفة الضمنية.

ثانياً – الفضول: Curiosity

يقول ألبرت آينشتاين (A. Einstein 1879 – 1955): "إن الفضول الفكري والرغبة في الفهم هي القوة الدافعة وراء كل تقدم علمي حقيقي" (Enstein,2000, p 112).

لعل فيما يعرف بالفضول دافعاً للعلماء في ممارساتهم العلمية، فالفضول الذي أتحدث عنه هنا هو الرغبة في المعرفة أو إرادة المعرفة، فكيف يمكن أن تكون هذه الرغبة دافعاً لممارسات العلماء والبُحاث للعلم؟ وأية مظاهر يمكن أن تتجلى فيها تلك الرغبة وذلك الفضول؟

يبدو لي أن البعد السيكلوجي في الفضول يبدو في تلك الفاعليات البشرية التي هي في أساسها رغبوية (إرادوية) لا عقلية لاستجلاء حقيقة وكنه الأشياء. فلعل السبيل إلى الفهم والتفسير (هنا)، وإن كان وجداني صرف، فهو يؤدي إلى ما هو عقلاني، أو يمكن القول بعقلنة وجدانية تتبثق في هذه الفاعلية .

الفضول مرتبط بالشغف، فهو رغبة وجدانية قوية تصل إلى حد الشغف في معرفة الحقيقة وفهم الظواهر التي تحدث في الكون والحياة، والبحث عن التفسيرات التي تزيل غموض جوانب متعددة في الوجود، والوقوف على القوانين التي تربط الأشياء وتحكمها، واستكشاف الجديد سواء في العلوم الطبيعية أو الإنسانية (كشت، 2008). وربما أساس هذا الأمر يتموضع في أن الإنسان بطبيعته ينجذب بشدة إلى الغامض والمبهم والعصي عن التفسير العقلي، والشاهد في ذلك أن الخرافات والأساطير وجديد الأحداث وغريبها ونادرها، أكثر إثارة وقبولاً لديه مما لو كان الحديث حديثاً عقلياً علمياً أو فلسفياً يتسم بالقواعد العلمية أو بأساليب الجدل المنطقية الصارمة التي تتطلب إعمالاً للعقل، ربما لأن في الأمر تجاوزاً لهذه التقاليد، وبالتالي إفراح المجال للخيال الذي لا يتطلب إعماله ذلك العنت الذي يكابده من يُعمل عقله. هذا ويمكن القول بأن الفضول تتممهُ أو تُكمّله متعة الاكتشاف والإنجاز، فالعلماء "مدفوعون بالفضول، والمتعة الذاتية الناتجة عن الاكتشاف والشعور بالإنجاز عند فهمهم كيفية عمل الأشياء... فالمبادئ النفسية تعمل في جميع أنواع التفكير والسلوك العلمي" (Fiast,2006 , p ix).

كما يمكن أن يرتبط الفضول بالطموح Ambition ، فإذا كان الفضول رغبةً في سبر أغوار الغامض وبالتالي معرفته، فإن الطموح – وإن اختلف بعض الشيء عن الفضول في أنه سعيٌّ إلى تحقيق أهداف محددة – فهو متمم له، إذ "الفضول هو ما يدفعنا إلى السؤال عن العالم، والطموح هو ما يحفزنا على إيجاد الإجابات، حتى عندما تصبح صعوبة المنال" (ساجان، 2006، ص 45)، فكما لو أن الفضول هو من يفتح الأبواب الموصدة، في حين أن الطموح هو البحث الفعلي بعد ذلك في الداخل، وبذل الجهد لاستكمال ما بدأه الفضول. ولكن الطموح، رغم ما له من فاعلية، إلا أن الفضول، فيما يبدو لي، هو الذي له الدور الأكبر، وله أيضاً سبق على الطموح، وربما هذا ما نجده عند ريتشارد فاينمان * (R. Fynman 1918 – 1988) حين يقرر أن "الطموح وحده ليس ما يحرك العالم العلمي، بل الشغف والفضول لفهم كل شيء، سواء كان صغيراً كذرة أو عظيماً كمجرة" (Feynman,1999, p20). الأمر الذي، ربما يعني، أن الطموح جهد وتنظيم يأتي في مرحلة تالية لمرحلة الكشف التي تتم عن طريق الفضول.

* فيزيائي أمريكي، عُرف بعمله في مجال الديناميكا الكمية أو (QED) Quantum Electrodynamics .

وإن ارتباط مرحلة الكشف بالفضول ربما تتجلى في أن الفضول منتجٌ للتساؤل، والتساؤل هو أول خطوة يخطوها الباحث نحو الغامض والمُشكّل واللامفهرس. حيث يُعد الفضول - حسبما يقرر أميت شاكربارتى - (.)

A. Chakrabarti (1959) - دافعاً للعلماء إلى أسئلة مبتكرة وغير مسبقة، وبواسطته يمكن البحث عن حلول لمشاكل لم يتمكن الآخرون من حلها من قبل. (Chcrabarti, p142) كما يبدو لي أن الفضول المنتج للتساؤل منتجٌ أيضاً للتجريب؛ فالتجريب - الذي يعد من أبرز التقاليد المعروفة في المنهج العلمي للتحقق من صحة فرض أو نظرية ما - فاعلية فضولية (نفسية) في جانب كبير منها، ذلك أن الإنسان (العالم أو حتى الإنسان العادي) بطبيعته، غالباً ما يستهويه، أن يعاين تجارب جديدة في حياته، بل وقد يدفعه الفضول للتجريب إلى حد المغامرة.

وفي سياق متصل يمكن القول بأن للفضول أبعاد أخرى بخصوص ما يؤدي إليه من خبرات وتجارب لدى الإنسان، فالفضول العلمي يؤدي اكتساب خبرات وتجارب أخرى كمتريبات على الفضول العلمي، وفي هذا يقول ماسلو: "... لقد اكتسبت تجارب دينية أكثر من خلال قراءة المجالات العلمية مقارنة بقراءة الكتب المقدّسة" (Maslow, 1966, p81).

وعلى العموم فإن دوافع الإنسان المترتبة على فضوله كثيرة، وحسب توماس كون فإن الإنسان "قد تجذبه إلى العلم أسباباً من جميع الأنواع، نذكر من بينها الرغبة في أن يكون نافعاً، ونشوة استكشاف مجال جديد، والأمل في اكتشاف نظام، والدافع إلى اختبار المعارف المستقرة..." (كون، 1992، ص 70). الأمر الذي يُبدي ما للفضول والرغبة والأمل (كأمور سيكولوجية) من فاعليات مهمة في ممارسة العلم.

ولعل من أبرز التمثّلات التي يبدو فيها الفضول العلمي هي الدهشة والعجب والرّهبة، وهي تمثّلات تزداد عمقاً مع المعرفة والفهم للظواهر موضع الملاحظة، يقول ماسلو: "الشجرة التي أنظر إليها وأعجبُ بها أصبحت الآن أكثر معجزة... فإذا عرفتُ المزيد عن تفاصيل عملها، فإن هذه المعرفة يمكن أن تجعل الشجرة أكثر إعجازاً وجمالاً... كنتُ أدرّس علم وظائف الأعضاء والكيمياء والفيزياء للكلية، وكلما تعلمتُ أكثر زاد إعجابي بتعقيدها وبساطتها الرائعة وشكلها الوظيفي المثالي... إن العلم في أعلى مستوياته هو في نهاية المطاف تنظيم وملاحظة منظمة للعجب والرّهبة والغموض والاستمتاع بها... إن العلم لا يبدأ بالدهشة فحسب بل إنه ينتهي بها أيضاً" (Maslow, 1966, p70).

وعليه فالفضول كما يبدو لي من تصور ماسلو هو ذلك الضوء الذي بواسطته يمكننا إنارة العتّات وبالتالي سبر أغوار عميقة في بنية كثير من الظواهر العلمية، ما كان لنا أن نصل إليها لولا هذه الدينامية السيكلوجية التي تسمى بالفضول الذي يتجلى في الدهشة **Wonder**؛ إذ الدهشة هي رد فعل نفسي وعصبي يحدث حينما نواجه شيء غير متوقع أو لسنا على إلفه معه. وقد وضعها الفيلسوف اليوناني الكبير أرسطو بدايةً كل تفكير علمي وفلسفي، إذ تدفع الإنسان إلى التساؤل والاستكشاف. فضلاً عن الدهشة هناك الرّهبة **Apprehension** التي قد تبدو في الشعور بالخوف الممزوج بالاحترام أو التقدير تجاه شيء ما، ولعلها في السياق المعرفي هي خوف من اللامعروف أو اللامعلوم؛ ذلك أن الافتقار إلى الدّراية بكنه شيء ما يؤدي إلى الرّهبة، كنقدس الرياح والزلازل والبراكين قديماً خوفاً منها. والرّهبة في هذا السياق (السياق المعرفي) تكون دافعاً إلى المعرفة والعلم، فدافع المعرفة والعلم يكمن وراء الرّهبة. فضلاً عن ذلك فإن في كل من المُدهش والرّهيب غموضاً، وإن هذا الغموض **mystery** يتم العمل على تبديده (إزالة اللبس والإبهام)

عن طريق المحاولة المستمرة من العالم أو الباحث لاستجلاء حقيقة كل من المدهش والرهيب، وهذه هي المعرفة التي في النهاية نصل إليها من خلال ما تمثله الموضوعات لنا من دهشة أو رهبة. من كل ما سلف بخصوص الفضول تبدو فاعليته - التي هي في الأساس فاعلية سيكولوجية نفسية - من خلال ما يتمظهر من إرادة ورغبة منا في ممارسة العلم، قدر ما يتمظهر في الدهشة والرهبة والسعي لتبديد الغامض المبهم، وجميعها تشكّل دوافع إلى هدف واحد هو المعرفة العلمية .

ثالثاً - الحاجات: Needs

الحاجات هي دوافع داخلية تؤثر على السلوك البشري بشكل عام، فجوهر كل سلوك يبدو في الهدف إلى تحقيق مطلب من مطالب الإنسان أو حاجة من حاجاته، ومن ضمن هذا السلوك البشري سلوك العالم أو الباحث الذي يهدف إلى مطلبي الفهم والتفسير، أو هكذا من المفترض أن تكون غاية مسعاه. فكيف يمكن أن تتجلى دافعية الحاجات في سلوك العلماء، كي تشكّل محفزات لهم لممارسة العلم؟

لعل الحاجة إلى الفهم تأتي في أولويات الحاجات هنا، فقد تحدّث علماء مختلفون - فيما يذكر ماسلو - عن الحاجة إلى الفهم، والحاجة إلى المعنى، والحاجة إلى القيم، والحاجة إلى فلسفة أو نظرية. (Maslow, 1966, p18) فالحاجة إلى الفهم (كما أسلفنا في حديثي عن الفضول) تُعتبر دافعا أساسياً لممارسة العلم، إذ الفضول البشري والرغبة في معرفة كيفية عمل العالم من حولنا يسهمان في تطوير العلوم وتقدمها، فضلاً عن أن الفهم العلمي هو الأساس الذي يؤدي إلى الابتكارات التكنولوجية، إذ كلما زاد الفهم، زادت القدرة على تطوير أدوات وتقنيات جديدة تحسن من جودة الحياة. فالنمو التقني والتطور لا يحدث في فراغ، بل هو عملية مستمرة تتطلب تراكم المعرفة، كل مرحلة من الفهم تبني على المرحلة السابقة وتؤدي إلى قفزات نوعية في تحسين الحياة.

هذا ويبدو لي أن الحاجة إلى الأمن **Security** لا تقل أهمية، وبالتالي فاعلية في دفع الإنسان إلى ممارسة العلم، عن حاجته إلى الفهم، حيث تتجلى فيما يذهب ماسلو إلى أن الخوف والقلق دافعان للاستكشاف، إذ يشكلان دافعان لمعرفة كنه موضوع القلق **Anxiety** والخوف **Fear**. كما يقرر ماسلو أيضاً أنه بالإمكان النظر إلى العالم باعتباره مدفوعاً بالحاجة إلى الأمن ويتصرف بطريقة تخفف من حدّة القلق، أو يمكن النظر إليه باعتباره متعلّباً على قلقه، ويتعامل مع المشاكل بشكل إيجابي من أجل أن ينتصر عليها. (Maslow, 1966, pp 18, 19) الأمر الذي ربما يتضمن القول بأن العلماء ويدافع من المسؤولية الملقاة على عواتقهم في حماية مجتمعاتهم مما يهدد أمنها، غالباً ما يتناولون مشكلات بحثية بعينها محاولين تقديم حلول لها. ففي ضوء مطلب الأمن قد يفرض المجتمع عليهم العمل على بناء نظريات من شأن تطبيقها تقنياً تطوير أسلحة تُسهم في التوازن أو التكافؤ بين الدول، أو الأطراف المتنافسة أياً كانت، من حيث القدرات العسكرية، الأمر الذي من شأنه منع فرض أي إرادة خارجية على مجتمعهم بالقوة. ومن هذا يبدو ما لمطلب الأمن والاستقرار (ذواتي الطابع النفسي) من تأثير على ممارسات العلماء .

فضلاً عن ذلك فإن قلق العلماء قد يمثل دافعاً لحلهم المشكلات مصدر القلق، فقد يبدو قلق العلماء "بسبب مسألة تحتاج إلى حل أو معضلة تتعزّر أمامها الأبحاث. والقلق بهذا المعنى يكون جزءاً من البحث أو مرحلة من مراحله، فهو

المدخل لكل كشف علمي... إن قلق العلماء هو المثير أو الدافع لاكتشاف أرضٍ جديدة..." (جعفر، 1990، ص 14). وهو أمرٌ عقلاني، فما يشكّل هاجس القلق يشكّل في الآن نفسه هاجس معرفة (معرفة مصدر القلق). كما أن هذا القلق يحدد، إلى حد كبير، سياق وموضوع البحث، الأمر الذي من شأنه الابتعاد عن العشوائية والفوضى، وبالتالي يؤدي إلى النظام أثناء البحث.

وفي سياق الحديث عن أثر الحاجة في ممارسة العلم، قد يتصل بالحديث السابق عن القلق الأزمة التي يمر بها مجتمع ما وأثرها في دفع العلماء إلى البحث العلمي، وفي هذا فإن "العلاقة بين البناء النظري والواقعي علاقة وثيقة ولا يمكن الفصل بينهما؛ فالنظرية لا تتشكّل إلا في ضوء واقع اجتماعي يمثل أزمة ملحة في حاجة إلى فهم وتحليل فكري يتراكم ليصبح نظرية في تفسير الواقع الاجتماعي" (الخواجة، 2014، ص 103)؛ ذلك أن النظرية العلمية لا يمكن أن تتشكّل في فراغ بل بدوافع محددة، ومن ضمن تلك الدوافع هي الدوافع الاجتماعية التي غالبًا ما تتأسّس على دوافع نفعية اقتصادية أو سياسية الطابع في أساسها. فالإنسان كائن نفعي، بل وإن الدافع النفعي من أكبر الدوافع التي تسيّر كل مناحي حياته، ما قد يُبرز حقيقة دافعية الحاجات المادية وحتى المعنوية في ممارسة العلماء للنشاط العلمي تلبية لرغبات ومصالح مجتمعاتهم.

وخلاصة القول إن في كل ما سلف، بخصوص محاولة الوقوف على الدوافع السيكولوجية إلى ممارسة العلم، تبريرًا (عقلنة) للقول بفاعلية الشغف والرغبة والفضول والحاجات (وهي فاعليات سيكولوجية تعتمل في ذهن ووجدان العلماء أن ممارساتهم للعلم)، ومن ثمّ تبريرًا، فيما يبدو لي، لوجود أبعاد أخرى (وإن كانت خفية متوارية) يمكن أن تقارب العلم من خلالها.

المبحث الثاني: عوائق سيكولوجية لممارسة العلم

يسعى الباحث في هذا المبحث إلى محاولة الإجابة عن التساؤل: هل هناك عوائق سيكولوجية (ظاهرة أو خفية) يمكن أن تعيق عمل العالم؟ وإن كان ثمة عوائق فكيف يمكن أن تبدو؟

يبدو للباحث - كافتراض مسبق سيحاول إثباته - أن هناك بعض من المؤشرات التي تبيّن حقيقة قيام العلماء بسلوكات لا تركز إلى الطريقة العلمية (المنهج العلمي) المفترض بهم التقيد بخطواتها والسير وفقًا لها، بقدر ما تبيّن هذه المؤشرات حقيقة وجود نزعات (ذات طابع سيكولوجي) تعيق سلوكهم وفق تلك الطريقة، وبالتالي إمكان مقارنة العلم - وفقًا لها - من منظور سيكولوجي.

الميول والتحيزات:

يحدث في بعض الأحيان أن يُصدّر البُحَاث أو العلماء أحكامًا جزافيًا دونما مبررات، وهذا بطبيعته أمر مغلّ باشتراطات البحث العلمي، حيث أن إصدار أي حكم دونما سند يعد أمرًا ذاتيًا ليس إلّا. إذ النزوعات والميول هي ما تدفع العالم في مثل هذه الحال إلى مثل هذا التصرف.

ولعل الرغبة - التي تحدثت عنها سابقاً كدافع - تمثل هنا (من زاوية أخرى) نموذجاً للأحكام الذاتية المعوّقة وغير المبررة، والتي تبدي الميل إلى معتقدات بعينها. إن مناهضة فكرة مركزية الشمس (مثلاً) من منطلق أنها تُفقد الإنسان مكانته كسيد على الكون، بدت في رفض العلماء بدايةً لهذه الفكرة من هذا المنطلق وليس من منطلق الحقيقة (زكريا، 1978، ص ص 71، 72). إذ أن الاعتقاد هنا في مركزية الأرض ليس مؤسساً على شواهد وبالتالي أدلة معرفية بقدر ما أنه مؤسس على ميل ورغبة في أن مركزية الأرض هي مركزية وسيادة الإنسان على سائر الكائنات، وبذلك فمثل هذه الميل والرغاب دائماً ما تشكل حجة وعائقاً في طريق البحث العلمي، بل أحياناً دونما شعور من البُحاث بفاعليتها في توجيه سلوكهم البحثي. فضلاً عما يمكن أن يستبان في أمر الرغبة كعائق من مغالطة (مغالطة التفكير الرغوي) التي تتمثل -بإيجاز- في: "أرغب في أن تكون س صادقة، ولذا فإن س صادقة"(الحصادي، 2021، ص 429).

وفي سياق الحديث عن العوائق السيكلوجية للعلم، لعلني أجد في الازدراء (الاحتقار) لبعض الأفكار أو التصورات ما يمثل عائقاً معرفياً. إذ استُبعدت - فيما تذكر ليزا راندال **L. Randal** (1962 - .) * - بعض الأفكار والتصورات العلمية بدافع من عدم جمالها. ففي الواقع فقد نُبذت بعض الأفكار العلمية لأن أصحابها رأوا بأنها قبيحة، فلم يؤمن ماكس بلانك (مؤسس نظرية ميكانيكا الكم) بالفوتونات **Photons**، حيث كان يراها كريهة للغاية. كذلك الأمر مع أينشتاين حينما رأى أن فكرة تمدد الكون لا يمكن أن تكون صحيحة، على الرغم من أنها ناتجة عنده من معادلات النسبية العامة؛ وذلك راجعاً إلى أنها تتعارض مع ميوله الفلسفية والجمالية (راندال، 2015، ص 300). ما قد يوضح لنا أنه إلى هذا الحد قد تُستبعد بعض التصورات والحقائق، ومن قِبل علماء كبار، لا شيء إلا أنها ليست مستساغة وتتعارض مع ميولهم وأمزجتهم الشخصية، وبالتالي يبين لنا ما للازدراء (وهو فاعلية سيكلوجية ذاتية) من دور في إعاقة ممارسة العلم.

هذا ويمكن القول بأن الازدراء يحيل إلى التشبث **Tenacity** أو التمسك المفرط بالمبالغ فيه بالرأي ولو كان خاطئاً، والتشبث هو من أبرز عوائق التفكير الناقد (الحصادي، 2020، ص ص 28-33)، والتفكير الناقد **Critical Thinking** أساس للتفكير العلمي؛ وذلك من حيث أنه تكريساً للموضوعية في أبرز صورها، والموضوعية أساس للعلم. ولعل من أبرز المواقف التي تمثل التشبث في تاريخ العلم يبدو في إعلان الفونس العاشر (ملك أسبانيا) في مطلع القرن الثالث عشر أن الرب لو استشاره عند خلق الكون لأسدى إليه مشورة نافعة (كون، 1992، ص 106)، في دلالة على تشبثه بعقيدته الفكرية والدينية لدرجة أنه لا يرى أي تصور آخر أفضل من تصوره هو للكون، وأن أحكامه العقلية لا يمكن أن يعثرها الخلل، وغير قابلة للرد، وهذا هو التحيز في أبرز تجلياته، فضلاً عن ازدراء للرأي الآخر بشكلٍ مبالغ فيه.

هذا، ومما يجب الإشارة إليه في هذا الشأن هو أن فعل التحيز فعل لا واعي، حيث أن شدته - فيما تقر هيلين لونجينو **H. Longino** (1944 - .) ♦ - تعتمد على حقيقة أن الشخص المتحيز لا يستطيع أن يعي الأسس غير المعقولة التي بنى عليها تحيزاته، بل إنه كلما كان خفاء هذه الأسس عن وعيه أكثر كان تمسكه بتحيزه أشد.

* فيزيائية أمريكية بارزة عُرفت بعملها في الفيزياء النظرية، وخاصة في مجال نظرية الأوتار والفيزياء الفلكية.
♦ فيلسوفة أمريكية بارزة، معروفة بعملها في فلسفة العلوم، وخاصة في مجالات فلسفة البيولوجيا والابستمولوجيا النسوية.

وأقوى (Logino, 1990, p63) وبذلك فالتحيز فعل لا واعي (أي لا شعوري) يقوم به الإنسان (الباحث) من منطلق نزوع نفسي ذاتي لا عقلاني (أي غير مبرر)، فيتبنى مواقف أو يتخذ قرارات أو يعبر عن أحكام بناءً على أفكار أو تصورات مسبقة أو عقائد لا تقبل الجدل حسب تصوره، وكل هذا دون وعي منه أو إدراك بأنه يتصرف بانحياز.

وربما الأكثر تطرفاً من ذلك هو التحيز التأكيدي **Confirmation Bias** حيث يميل الناس - فيما يقرر دانيال كانيمان **D. Kahneman** - إلى البحث عن أدلة تدعم معتقداتهم القائمة بدلاً من محاولات دحضها. هذا التحيز يلاحظ، ليس فقط، بين الأفراد ولكن حتى بين العلماء عند تحليلهم للبيان (Khneman, 2011, p81). ففضلاً عن التحيز هنا فإنه مكرس بشكلٍ عقلاني، حيث المثابرة من قبل المتحيز إلى البحث عما يدعم توجهاته ومعتقداته ونظرياته، وغض الطرف عما يمكن أن ينال من فاعليتها .

ولعله من المجحف في حق فيلسوف العلم البارز كارل بوبر (رائد النزعة الدحضية المناهضة للتأكيديّة بكل صورها) حينما يكون السياق للحديث عن التحيز التأكيدي، ولا نأتي على ذكر له. حيث يؤكد حدوث التحيز التأكيدي من قبل العلماء أحياناً قائلاً: "الفرضيات يجب أن تختبر بشكلٍ صارم، لكن في كثيرٍ من الأحيان ينحرف العلماء نحو تأكيد نظرياتهم الخاصة، بدلاً من محاولة إثبات دحضها" (Popper, 2002, p36).

وبهذا فالتحيز التأكيدي نزوع نفسي شطر إثبات نظريات أو تصورات أو معتقدات بعينها، وهو نزوع قائم على أن كل من أراد الإثبات لأي تصور أو فكرة ما سيجد من الأدلة في صالح توجهاته التي تدعمها، بل سيحاول أيضاً ويجد من الأدلة ما يستبعد التصورات والمعتقدات المناهضة لتوجهاته. هذا أمر ربما له علاقة بالتوقع **Expectation** الذي هو أيضاً فاعلية سيكولوجية دافعة، بقدر ما هي معوقة أحياناً، لممارسة العلم بموضوعية، فحسب توماس كون فإن الجودة **Novelty** في العلم "لا تظهر إلا بصعوبة تكشف عنها المقاومة إزاء خلفية قوامها النتائج المتوقعة..." (كون، 1992، ص 100). فالعائق في التوقع غالباً ما يبدو من خلال حضور ذهني دائم للنتائج بناءً على ما لدي الباحث من خلفيات معرفية **Cognitive backgrounds** سابقة بخصوص موضوع دراسته، الأمر الذي من شأنه أن يقف حجر عثرة أمام الجودة والإبداع اللذين يتطلبان الكفاح ضد القار والمؤكد والراسخ من النتائج. فالخلفيات المعرفية المتوفرة عند كل واحد منا هي بمثابة مخزون غني بالأدلة الجاهزة التي غالباً ما نستخدمها (ربما من دون وعي) في تأكيد ما نود تأكيده.

هذا ويمكن أن يرتبط بما سبق من حديث عن عائق الخلفيات المعرفية ما يعرف بنظرية الراحة المعرفية **Theory of cognitive comfort** التي قال بها روبرت ميرنس بيركس **R.M. Yerkes** (1876 - 1956)* حيث يؤكد في مقاله **The psychology of Science** (علم نفس العلم) أن العقل البشري يميل بطبيعته إلى التمسك بأنماط معرفية مألوفة، لأنها توفر إحساساً بالاستقرار والأمان، هذا الميل يطلق عليه الراحة المعرفية. إذ يتجنب العلماء، كباقي البشر، الخروج عن الإطار المريح لنظرياتهم المألوفة، حتى عندما تظهر أدلة جديدة تتطلب تحدي تلك الأنماط. وهذا يؤدي إلى تأخر تقبل الأفكار الجديدة التي قد تفتح أفاقاً واسعة إلى التقدم العلمي (Yerkes, pp 74).

* هو عالم نفس إسرائيلي أمريكي، وقد ساهم في تطوير الاقتصاد السلوكي، والذي يدرس كيفية تأثير العوامل النفسية على القرارات الاقتصادية.

* عالم نفس أمريكي بارز، معروف بعمله في مجال علم النفس التجريبي وعلم النفس الحيواني.

(76). ويضيف بيركس في موضع آخر بأن في هذا حاجة إلى التقليل من التوتر الناجم عن عدم اليقين. فالراحة المعرفية تُصعّب على العلماء اتخاذ مواقف جديدة ومواجهة تناقضات بين النظريات السائدة والمعطيات الحديثة (Yerkes, p78).

وبهذا فالركون إلى الدّعة في مجال البحث العلمي عائق سيكولوجي. فضلاً عن ذلك قد يصل الأمر بالبحّاث والعلماء إلى حد غض الطرف عن التناقضات والاختلالات ومحاولة طمسها في أنساقهم العلمية، كي لا يفقدون الأمان واليقين والاستقرار، وبالطبع فإن كل هذا على حساب التقدّم العلمي الذي لا يأت إلا مع العمل على التجاوز لما هو قار وسائد، بل وفي التمرّد أحياناً على المألوف. وإن كل هذه العمليات هي نفسية في طابعها العام، وليست من قواعد وتقاليد المنهج والبحث العلميين .

وخلاصة القول هو أن الميول والتحيزات كمعوقات سيكولوجية للتقدم العلمي قد بدت في عدة تنويعات: فقد رأينا كيف يمكن للرغبة أن تشكّل تحيزاً إلى إقرار أحكام بعينها، قدر ما كان الازدراء ميلاً وتحيزاً إلى موضوعات وإقصاء أخرى عن مجال الاهتمام، وفي هذا تشبهاً بأحكام دون سواها، والنشبت لا يستقيم مع التفكير النقدي، وبالتالي العلمي، والأدهى والأمر هو أن يكون التحيز تأكيدياً، حيث يسعى العالم أو الباحث إلى صنع المبررات لأحكامه بمقاس بعينه. أيضاً قد تبين ما في التوقع، المرتكز بدوره على الخلفيات المعرفية للعالم، من إعاقة للتقدم العلمي، من حيث هيمنة التصورات والنتائج السابقة القارة في ذهن العالم وحضورها (ربما لا إرادياً) في عمله العلمي، وقد يرتبط أمر الخلفيات بما عُرف بالراحة المعرفية التي يركن فيها العالم إلى الدّعة والتسليم بما هو متوقّر مما لديه من نتائج وتصورات مسبقة لتكفيه عناء البحث والتجديد. فهذه كلها فاعليات سيكولوجية وإن تعددت فإنها لا تتجاوز مفهومي الميول والتحيزات، وهي فاعليات لها تأثيرها المعوّق لمسيرة العالم وبالتالي العلم الذي يمكن قراءته من هذه الزاوية.

أثر الهالة (تبجيل السلطوي والقار والقديم والشهير)

أثر الهالة **Halo Effect** - عموماً - هو مفهوم سيكولوجي يبين الميل إلى تكوين انطباع عام إيجابي أو سلبي عن شيء ما بناءً على صفة واحدة أو عدد قليل من الصفات البارزة، وعمدته إلى استعارته هنا للتعبير عما يمكن أن يبدو من ميول العلماء والباحّث إلى تصورات أو نظريات أو حقائق دون أخرى من منطلق (فقط) ما يمكن أن يكون لها من تأثير على سلوكياتهم أثناء ممارساتهم، وإن لم يكن هذا التأثير ذو ارتباط أصلاً بالموضوعات التي يدرسون، كما أن أثر الهالة قد يشي (هنا) بالافتقار إلى التقويم الموضوعي. وعليه: كيف يمكن النظر للممارسات العلمية من هذه الزاوية؟

بدايةً لعل في الاحتكام إلى السلطة **Appeal to Authority** أبرز دليل على انصياع العلماء أحياناً إلى أثر الهالة، وقد يتجلى هذا الاحتكام في كثير من المظاهر سيعمل الباحث فيما سيأتي على تأكيدها. إن اعتبار الحقائق ثوابت لا يمكن تجاوزها ربما يمثل - وهو في حقيقته عائقاً - أبرز مظاهر فاعلية السلطة العلمية وعدم محاولة تجاوز ما قال به الثّقات من العلماء. إن العلم - فيما يرى كون - لا يتطور فقط عبر تراكم الحقائق، بل يتأثر بشكل عميق بالثوابت الفكرية التي يُنظر إليها على أنها حقائق نهائية، وهذا يمكن أن يعيق التقدم العلمي بتثبيت التفكير في إطار ضيق (كون، 1990، ص 121-123). فبقدر ما يتقدم العلم بتراكم الحقائق وإنتاج ثوابت، فإن في

التمسك بهذه الثوابت كحقائق لا يمكن نقدها إعاقه لهذا التقدم، حيث أن قفل باب النظر يعني غرض الطرف عما يمكن أن يستجد من نتائج قد تناقض ما ألفنا؛ وما ألفنا ليس دائماً حقيقة نهائية، بل لعل ما اكتسب من مكانة معرفية مرجعه إلى كونه الخيار المتوفر لدينا وبالتالي المؤلف لنا ليس إلّا. ولعل النموذج البارز عبر تاريخ التفكير العلمي هو نموذج السلطة الأرسطية المعرفي الذي ظل يعيق كل محاولة لتجاوزه. فلسطة أرسطو - فيما يذكر فؤاد زكريا - ظلت كعائق إلى العصور الوسطى مع فرنسيس بيكون وجاليليو اللذين بدءا في التجاوز والنقد لها (زكريا، 1978، ص 63، 64)، وبالتالي فإن الممارسات العلمية بعد ذلك اتخذت منهجاً جديداً يتميز باعتماد التجريب والملاحظة كمقامين لا عهد للممارسات العلمية قبل ذلك بهما، الأمر الذي يُبدي أن التجديد يأتي مع التجاوز للمؤلف الذي اكتسب هالته من تعود الناس عليه لا من كونه مبرر وعقلاني.

وعلى العموم فإن تبجيل السلطوي - على تعدد أشكاله - يشي بهالات لها تأثيرها -السيكولوجي لا العقلاني المبرر - على عمل العالم؛ وذلك من حيث ما للسلطة من مكانة، قد تكون علمية أو حتى سياسية أو اقتصادية أو دينية تُعمّم (أو تتسحب)، بطريقة خاطئة ومغالطية **Falsehood** أساساً، على المناشط العقلانية (كالعلم والفلسفة) التي من المفترض ألا يُحتكم فيها إلّا إلى الحقائق الناتجة عن منهج يُنتهج وغايات بعينها منشودة محددة. وبهذا فإن هالة السلطة، والاحتكام إليها في غير مجال سلطانها، عائناً للإنتاج والتقدم للمناشط العقلانية. بل وحتى الهالة التي تتمثل في تقبل الأفكار والتصورات العلمية دون تمحيص أو نقد نظراً لأنها صادرة عن مصدر علمي موثوق به، هو من السّذاجة ومن المخالفة لأبجديات البحث العلمي (بكار، 2010، ص 70). إذ أن انعدام الروح النقدية انعداماً لروح البحث العلمي .

فضلاً عن تمثّل الهالة في السلطة، فلربما تبدو الهالة في تبجيل وتقديس القار والثابت إلى الحد الذي يصبح معه التجاوز أمراً مستحيلًا وبالتالي إعاقه التقدم العلمي. الأمر الذي يُبدي نزوعاً لدى العقل البشري للتمسك بالنماذج المستقرة، لأنها توفر الشعور بالأمان والاستقرار، فعندما يصبح العلماء معتمدين بشدة على قوالب فكرية معينة، فإنهم يتجنبون التغيير، حتى عندما تظهر بيانات جديدة تشير إلى وجود مشكلات في هذه القوالب، وهذا السلوك العقلي عقبة حقيقية أمام التقدم العلمي. ولعل هذا بالضبط هو تصور توماس كون من أن العلماء يتشبّهون في مرحلة الأزمة **Crisis** بما لديهم من نماذج تفسيرية، حتى وإن تبين لهم قصورها في تفسير بعض الظواهر، إلى أن يجدون البديل. ففي تمسك العلماء بالنماذج والقوالب الفكرية تجنباً منهم لأمر مجازفة العمل في فراغ، فهي مع قصورها البادي لهم إلا أنها أدواتهم المتوفرة التي لا بد لهم منها لفهم وتفسير الظواهر.

وعليه فالنزوع شطر تبجيل القار والثابت والجاهز، وإن كان سلوكاً طبيعياً من قبل العلماء أثناء ممارساتهم العلمية، إلّا أنه يمثل عائناً لإمكان التجاوز وتكوين تصورات جديدة .

ولا زال السياق متصل بخصوص الفاعليات التي يمكن يبدو فيها فعل الهالة ببعده السيكولوجي المؤثر في الممارسات العلمية، حيث يبدو هذه المرة في القِدَم (زكريا، 1978، ص 64، 65)، وما له من دور في توجيه سلوكات العلماء .

القَدَم قد يشكّل عائقًا عند تقدّيسه، فعدم تجاوز القديم لا شيء إلاّ لأنه سابق وذا أولوية هو فعل لا منطقي ولا عقلائي، ولا يستقيم مع الممارسات العلمية التي هي عقلانية (أو هكذا يجب أن تكون) في جوهرها. هذا ومن الممكن أن يبدي لنا التمسك بالقديم مغالطة الوراثة **Genetic Fallacy**، التي تتموضع في أنه من المغالطة "أن نصادق على فكرة أو نشجبها بسبب مناقبها أو مثالبها الماضية، عوضًا عن مناقبها أو مثالبها الحاضرة، ما لم يكن ماضيها يؤثّر بطريقة ما في قيمتها الزاهنة..." (الحصادي، 2021، ص 440). ما يعني أن التمسك بأية نظرية أو تصور علمي بعينه يكون - وبشكل موضوعي - بناءً على أدلة وحجج تثبت مدى عقلانيته، وبالتالي فلا أهمية للسبق أو القَدَم ما لم يكن حجة عقلانية مبررة. الأمر الذي يُظهر ما للتمسك "بالعقلاني" بالقديم من قيد على فعل التجاوز وبالتالي الإبداع العلمي.

هذا وقد يرتبط بأمر القَدَم، والهالة التي يصنعها في الأذهان، أمر الخوف من الجديد والقلق بشأنه، فانبثاق نظريات جديدة -حسب كون- "كانت تسبقه عادةً فترة يغلب فيها على الباحثين المختصين شعور واضح بالقلق وعدم الأمان" (كون، 1990، ص 105). ومن هنا فإن هالة الخوف من الجديد من الأفكار والتصورات، هي التي تبرر التشبّث بالقديم، وهو سلوك يبدي فاعلية سيكولوجية بحتة تنافي السلوك العقلانية المرتكز على الأدلة والقرائن.

وخلاصة القول هو أن أثر الهالة يتمظهر في سلوكات سيكولوجية بطبيعتها، لا عقلانية ولا واعية أحيانًا. وإن الباحثين العلميون قد يقرّون أحكامهم العلمية بناءً ذلك. فهالة السلطة بشتى صنوفها حيّنا، وهالة القار والثابت من التصورات والنظريات والأحكام حيّنا آخرًا، فضلًا عمّا للقديم منها من هالة مؤسسة على الخوف من كل جديد لم يُعرف ولم يؤلف. والخلاصة عرقلة هذه الهالات السيكولوجية المنشأ لكل تقدّم علمي .

ولعل في هذه العوائق السيكولوجية التي فصلتُ فيها (الميول والتحيزات من ناحية وأثر الهالة من ناحية أخرى) ما يمكّنني من الزعم بالمقاربة السيكولوجية للعلم من منطلق إمكان النظر إليه من زاوية العوائق التي تعيق تقدّمه، وبالتالي أخذها في الحسبان عند تصورنا لمفهومه.

المبحث الثالث: صراعات سيكولوجية

الصراع السيكولوجي (النفسي) **Psychological conflict** (باختصار) هو حالة من التوتر أو الصدام بين رغبات **Desires** أو احتياجات أو قيم الفرد نفسه، أو بين الفرد وبيئته (الاجتماعية طبعًا). فالصراع النفسي يمكن أن يكون نتاجًا لتعارض رغبات الفرد، كالصراع بين قيمة الحرية وقيمة الالتزام نتيجة لتعارضهما أحيانًا. ولعل هذا التعارض بين هاتين القيميتين هو ما جعل الباحث يستعير هذا المصطلح (الصراع السيكولوجي) من سياقه (سياق الدراسات السيكولوجية) محاولًا توظيفه في هذا البحث، وذلك في ضوء ما قد يبدو من صدام بين رغبات العلماء: رغبتهم في الوقوف على الحقيقة العلمية، التي تتطلب (بطبيعتها) الحرية، من ناحية، ورغبتهم من ناحية أخرى في الالتزام الأخلاقي والديني الذي قد يضاد الحرية مطلب الحقيقة ووسيلتها. إذ أن تينك الرغبتان غالبًا ما يتعارضان؛ بمعنى أن مطلب الحقيقة العلمية قد لا يستقيم مع المبادئ الأخلاقية أو التعاليم الدينية التي يؤمن بها عالم من العلماء .

وعليه فالممارسة العلمية تتضمن صراعاً باطنياً تفعله مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية في بنية العقل العلمي؛ ذلك لأن منظومته غالباً ما تخضع لاضطرابات تحاول التنظيم المستمر إما يطرأ من تناقضات بعد كل حالة استقرار (بوالباروض، 2024، ص 20) .

وبعد، يبدو لي أنه بالإمكان مقارنة النشاط العلمي من هذه الزاوية (زاوية الصراع النفسي الذي قد يمر به العالم). كيف يمكن اعتبار العلم - فضلاً عن أنه منهج وغاية - صراعاً سيكولوجياً بين الحقيقة والالتزام؟

الحقيقي والأخلاقي (تنازع شاغلا الحق والخير)

يقرر إبراهيم ماسلو أن العلماء أن ممارساتهم العلمية يتجاوزن مشاعرهم أحياناً، إذ يتعامل الجراح - فيما يذكر - مع الميت كجثة، ويتعامل عالم التربية مع دهشة الأطفال حين رؤيتهم قوس قزح بتفسيره لهم على أنه تحليل ضوئي لقطرات مياه ليس إلا ... ويتعامل علماء مختبرات الحيوانات مع فئران التجارب بالقتل والتشريح على أنه جزء من التجربة... وكل هذه الأمور تسمى نزع القداسة في العلم (Maslow, 1966, p74-79). **Desacralization of Science**. وبهذا فالعقل العلمي الذي لا يعترف إلا بما هو مبرر مدلل عليه يدفع صاحبه حين ممارسته العلم إلى تجاوز كثير من القيم المتمثلة في الخير والجمال مؤثراً عنها قيمة الحق، الأمر الذي قد يؤدي الباحث العلمي أو العالم إلى غض الطرف عنها بصعوبة لأن هذه القيم من صميم تكوين الإنسان ككائن له أحاسيس ومشاعر وعواطف ذات فاعلية في كل انشطته المتكررة والتي من بينها نشاطه العلمي .

هذا ويمكن القول من منظور آخر أن نزع القداسة في العلم، فضلاً عما قد يحدثه من صراع داخلي للعالم أو الباحث العلمي نتيجة محاولة تمسكه بالمبادئ الأخلاقية من جهة ومحاولته من أخرى أن يكون موضوعي لا هم له إلا الحقيقة؛ فإنه قد يخل - حسب الإستمولوجيا النسوية **Feminist Epistemology** - بممارسة النشاط العلمي كما يجب؛ إذ العلم حسب هذه النزعة ليس فقط تجارب ومعامل وتقاليده منهجية صارمة، بل هو، فضلاً عن كل هذا مؤسس، على خبرات ومشاعر وعواطف بشرية ذات فاعلية في الوصول إلى غايتي الفهم والتفسير (صالح، 2020، ص 159-170). الأمر الذي يبرر القول إن الانصياع للقواعد المنهجية العلمية التي تقرر النأي عن كل ما هو ذاتي من خبرات وعواطف ومشاعر نزولاً عند مطلب الموضوعية؛ قد يؤدي إلى افتقاد الممارسات العلمية لأبعاد مهمة تسهم بشكل فعال في غايتي الفهم والتفسير (غايتي العلم المفترضتين) .

والخلاصة أن تنازع شاغلي الحق والخير لممارس النشاط العلمي (أي تنازعهما داخل ذات العالم أو الباحث) أمر قد يبدي لنا حقيقة أخرى يمكن أن نقارب العلم من خلالها، أو زاوية أخرى يمكن النظر إليه منها؛ حقيقة أن العلم نتاج ذات بشرية لها قيمها التي لا يمكن لها الفكك منها وإن جاهدت في سبيل ذلك بما أوتيت؛ حقيقة أن هناك نزوع نفسي لهذه الذات تجاه جعل قيمة الأخلاق (قيمة الخير) حاضرة عند ممارسة العلم. فالفاعليات الذاتية (بما فيها من حب للخير وكره للشر) لا تتعدم تماماً وإن كانت قواعد المنهج العلمي بما تشترط من موضوعية تنص على الابتعاد عن ذلك، ما قد يؤدي بالباحث العلمي إلى صراع نفسي حينما يتنازعه شاغلا الحق والخير؛ شاغلا الموضوعي والذاتي. ولعل في هذا قراءة جديدة للعلم على هذا النحو، فضلاً عن إمكانية القول إن نتائج العلم قد تكون مزيجاً من حق وخير، وليست

(فقط) نتاجاً لإعمال التجربة والعقل كما يُظن، ما قد يضع قيّداً على (أو يضاد) الفهم التقليدي للعلم على أنه عملية عقلانية صرفه.

الحقيقي والديني (تنازع شاغلا الحق والإيمان)

هل يمارس العلماء نشاطهم العلمي بمعزلٍ عن عقائدهم الدينية أم أن إيمانهم الديني يكون حاضراً بحيث يشكّل لديهم نزوعاً شطر تنكّب بعض ما يتناقض من الحقائق مع مسلمات عقائدهم؟ وهل من الممكن أن يؤدي بهم هذا إلى صراع نفسي بسبب محاولة توفيقهم بين مطلب العلم (الحقيقة) وبين مطلب الدين (الإيمان)؟

يبدو لي أن العالم - تسليماً بأنه إنساناً في نهاية المطاف - يتأثر بتعاليم دينه ومسلماته العقائدية أن ممارسته النشاط العلمي، فيطرح تساؤلات، ويفترض فروضاً، ويخوض في قضايا ويتجنب أخرى واضحاً في اعتباره ألا يُخل بتعاليم دينه أو يتجاوز مسلمات عقيدته، فيبدو هذا الحذر في نوع من الصراع أحياناً بين مطلب الحقيقة الذي يسعى إليه، والذي قد يضاد أو يناقض الإيمان والتسليم مطلبي الدين .

إن التوتر الذي قد يعيشه بعض العلماء - فيما يذكر عمرو شريف - ناتج عن خوفهم من أن يضعهم العلم في مواجهة إيمانهم. لكن في الحقيقة، الانفصال بين العلم والدين هو وهم، إذ أن كليهما يبحث عن الحقيقة، وإن كان ذلك بطرق مختلفة. هذا الصراع النفسي قد يدفع البعض إلى إعادة النظر في قناعاتهم، أو تبني رؤية أكثر شمولية (شريف، 2014، ص 112).

إذن ففي الخوف، الذي هو علة التوتر، يتجلى جانب من حقيقة ذلك الصراع الذي يعانيه العلماء. لكن الحقيقة البارزة الأخرى هي أن لا انفصال بين العلم والدين فكلاهما غايته الحقيقة، ولكن لعل مكن الصراع في المنهج أو الطريق إلى الحقيقة، إذ أن منهج العلم المتمثل في أحد أساليبه وهو التجريب - مثلاً - لا يقيم (في بعض الأحيان) وزناً للحلال والحرام، فحينما تتطلب تجربة ما حقن حيوان معين بمادة سامة لمعرفة مدى تأثيرها، فإن العالم المؤمن الذي يعرف أن هذا الأمر يتناقض مع تعاليم دينه، سوف يقع في مأزق، فإما أن يرفض هذه التجربة التي على الرغم من أنها السبيل الوحيد المتوفّر لمعرفة مدى فاعلية هذه المادة (مطلب الحقيقة)، وبين التمسك بتعاليم دينه (مطلب الإيمان). في المقابل فإن منهج الدين - وهو بلا شك طريق إلى كثير من الحقائق - يقوم على ما تتضمنه النصوص المقدسة من معارف يمكن الوصول إليها من خلال التفاسير .

ولعل ما هو جدير بالإيضاح هنا، والذي طالما خلق لنا تلك الثنائية خطأً (العلم في مقابل الدين)، إن العالم (الإنسان)، وليس العلم، هو مُنتج هذا الصراع، إن كان ثمة صراع. "فالعلم لا يعرف حلالاً أو حراماً، بل يعرف أن هذا الشيء يتركّب من كذا، أو يؤدي إلى كذا ويتفاعل مع كذا" (الطويبي، 2003، ص 161). وعليه فإن ما يقوم من صراع، هو من الإنسان وبالإنسان.

هذا، ولعل من أبرز ما يمكن أن يتجلى فيه الصراع (الإنساني طبعاً) يبدو من خلال ما يسعى إليه العقل للفهم وما يباه القلب المتمسك بالإيمان، إذ أن هناك الكثير من العلماء قد "...عاشوا تجربة مريرة بين عقولهم التي تسعى لفهم

الكون على أسس علمية، وقلوبهم التي تأبى إلا التمسك بإيمانهم الديني. هؤلاء لم يجدوا في نهاية المطاف تناقضاً حقيقياً، بل وجدوا أن الحقيقة العلمية هي جزء من الحقيقة الكبرى التي يتحدث عنها الدين" (الجسر، 1961، ص 209). وربما في هذا موقف توفيق بين الشاغلين للذين يتنازعان ذات العالم (شاغلا الحق والإيمان) .

وعليه يمكن أيضاً تصور النشاط العلمي من هذا المنظور (منظور فاعلية تنازع الحقيقي والإيماني أو التسليمي)، ومن هذا المنظور (أيضاً) يمكن قراءة أبعاد جديدة في صلب الممارسات العلمية.

وخلاصة القول هو أن الصراعات النفسية التي قد يتعرض لها العلماء حين ممارستهم النشاط العلمي نتيجة محاولة توفيقهم بين التزاماتهم (الأخلاقية والدينية)، وبين الغايات التي يسعون إليها (الفهم والتفسير)؛ هي - على الرغم من خفاءها وعدم إدراك فاعليتها من قبل كل من يعنون بالحديث عن العلم - من صميم تكوين الموقف العلمي، بما قد يمكّننا هذا الأمر من قراءة للعلم في ضوء هذه الصراعات، وبالتالي مقارنته من هذه الزاوية التي ربما لم تكن في الحسبان.

نتائج البحث

- من كل ما سبق تمكّن الباحث من التأكيد على جملة المؤشرات ذات الدلالة التي افترضها مسبقاً بشأن إمكان مقارنة - ومن ثم إمكان قراءة - مفهوم العلم في ضوءها، والتي يمكن اختزالها في النقاط التالية:
1. يبدو مفهوم العلم في جملة من الدوافع السيكلوجية كالشغف والرغبة والفضول والحاجات.
 2. يبدو مفهوم العلم في جملة من العوائق السيكلوجية كالميول والتحيزات من ناحية وأثر الهالة من ناحية أخرى.
 3. إن الصراعات السيكلوجية الناجمة عن محاولة توفيق ممارسي النشاط العلمي (العلماء والباحثين) بين التزاماتهم (الأخلاقية والدينية)، وبين الغايات التي يسعون إليها (الفهم والتفسير)؛ تمثل أبعاداً يمكن من خلالها النظر إلى العلم في بعده السيكلوجي فضلاً عن العقلاني.
 4. أخيراً لعل التساؤل المقترح بناءً على ما سبق، والذي قد يمثل مثاراً لدراسات لاحقة، هو: إذا كان العلم منهجاً يُنتهج (المنهج العلمي) وأهداف أو غايات تُرام (الوصف والفهم والتفسير والتنبؤ) فماذا عن هذه الأبعاد السيكلوجية الفاعلة في بنيته، والتي يمكننا مقارنته أو فهمه في ضوءها؟

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية والمترجمة

1. بكار، عبد الكريم، (2010) تكوين المفكر، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.
2. بو الباروض، عبد الهادي، (2024) العقل العلمي عند غاستون باشلار بين الواقعية النفسية وريهان الموضوعية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية "مجلة علمية محكمة"، تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، المغرب، ج5، العدد 5.
3. الجسر، نديم، (1961) قصة الإيمان بين الفلسفة والعلم والقرآن، دار الإرشاد للنشر، حمص، سوريا.

4. جعفر، عبد الوهاب السيد، (1990) إستمولوجيا البحث العلمي (بين العلوم الطبيعية والإنسانية)، د. ن.
5. الحصادي، نجيب، (2020) حساسات التفكير الناقد المفاهيمية واللغوية والمنطقية، ط1، مكتبة الكون، طرابلس.
6. الحصادي، نجيب، (2021) كتاب الأغاليط، مؤسسة رؤية للنشر، القاهرة.
7. الخواجة، محمد ياسر، (2014) علم اجتماع المعرفة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. راندال، ليزا، (2015) الطرق على أبواب السماء "كيف تنير الفيزياء والتفكير العلمي الكون والعالم المعاصر"، ط1، ترجمة: أميرة علي عبد الصادق، مؤسسة هنداي للتعليم والثقافة، القاهرة.
9. رسل، برتراند، (2008) النظرة العلمية، ترجمة: عثمان نويه، ط1، المدى للثقافة والنشر، دمشق.
10. زكريا، فؤاد، (1978) التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 3، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
11. ساجان، كارل، (2006) عالم تسكنه الشياطين "الفكر العلمي في مواجهة الخرافة"، ط1، ترجمة: إبراهيم محمد إبراهيم، مراجعة وتعليق: محمد غريب جودة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.
12. شريف، عمرو، (2014) وهم الإلحاد، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
13. صالح، صالح سعد، (2020) إشكالية الموضوعية في العلوم الطبيعية، ط1، دار جين للنشر والتوزيع، البيضاء، ليبيا.
14. الطويبي، عمر بشير، (2003) العلم والمجتمع من يقود من؟ من يلوم من؟ ط1، منشورات أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا.
15. كشت، إبراهيم، (2008) الفضول، صحيفة الرأي "صحيفة أردنية يومية تصدر في عمان.
16. كون، توماس، (1992) بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، العدد 168، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة، الكويت.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. chakrabarti. A, Curiosity and Creativity in research, In: Product Research, Springer, n.d .
2. Einstein. A, (2000) The world as I see, Translation by: Alan Harris, Citadel Press.
3. Fiast. G, (2006) The Psychology of science and the origins of the scientific mind, Yale University press, London.
4. Kahneman. D., (2011) Thinking, Fast and Slow, Farrar, Straus and Giroux, New York .
5. Longino. H, (1990) Science as Social Knowledge (Values and Objectivity in scientific inquiry), Princeton University Press, Princeton New Jersey.
6. Maslow. A.H, (1966) The psychology of Science, Harper & Row, New York.

7. Mitroff. I, (1983) The subjective side science (A Philosophical inquiry into the Psychology of the Apollo Moon Scientists) Seaside Calf inter – Systems publication.
8. Polanyi. M, (1946) Science, Faith a society, The University of Chicago press. U.S.A .
9. Popper. K, The logic of scientific discovery, Rout Ledge Classics, London and New York .
- 10.R. Feynman. R, (1999) The pleasure of finding, Perseus Books, U S A .
- 11.R. Yerkes: The Psychology of Science .
- 12.<https://archives.yale.edu/repositories/12/resources/4430>.

Research Article

Open Access



متطلبات تطبيق منهجية ستة سيجما لتحسين جودة العمليات بمؤسسات التعليم الجامعي الليبي

سدينا جبريل غيث^{1*}، دخیل علی دخیل^{2*}، حسین سالم سعید^{3*}

الباحث الأول^{1*}: قسم التخطيط والإدارة

التربوية، جامعة عمر المختار، ليبيا

الباحث الثاني^{2*}: قسم التخطيط والإدارة

التربوية، جامعة عمر المختار، ليبيا

الباحث الثالث^{3*}: قسم التخطيط والإدارة

التربوية، جامعة عمر المختار، ليبيا

المستخلص: تستكشف هذه الدراسة منهجية ستة سيجما مع التركيز على إمكانية تطبيقها لتحسين جودة العمليات في مؤسسات التعليم العالي، وتبرز الدراسة مفهوم منهجية ستة سيجما وأهم مميزات وتطبيقاتها، مع التأكيد على الضرورة المتزايدة والأهمية التي تحظى بها خدمات التعليم العالي في تبني أساليب حديثة لتحسين العمليات والخدمات المقدمة، يعتمد ذلك على توفير المتطلبات الأساسية لنجاح ستة سيجما في الجامعات، بما في ذلك المتطلبات البشرية والتنظيمية والتقنية.

الكلمات المفتاحية: ستة سيجما، متطلبات، الجودة، التعليم الجامعي

^{1*}Corresponding author:

Sadina Gabriel Ghaith,

Sading018@gmail.com

Department of Educational Planning and Administration, Omar Al-Mukhtar University, Libya

^{2*}Second Author:

Dakhil Ali Dakhil,

Dakhel.ali@omu.edu.ly

Department of Educational Planning and Administration, Omar Al-Mukhtar University, Libya

^{3*}Third Author:

Hussein Salem Saeed,

huusin.salim@omu.edu.ly

Department of Educational Planning and Administration, Omar Al-Mukhtar University, Libya

Received:

20/05/2025

Accepted:

18/06/2025

Published online:

30/06/2025

Requirements for implementing the Six Sigma methodology to improve the quality of operations in Libyan higher education institutions

Abstract: This paper explores the Six Sigma methodology with a focus on its applicability for improving process quality in higher education institutions. The study highlights the concept of Six Sigma, its key features, and its various applications, emphasizing the growing necessity and importance of adopting modern approaches in higher education to enhance processes and services. The successful implementation of Six Sigma in universities depends on fulfilling essential requirements, including human, organizational, and technological prerequisites.

Keywords: Six Sigma, requirements, quality, university education



مقدمة:

يواجه التعليم الجامعي ومؤسساته العديد من المشكلات والتحديات في ظل العولمة وثورة المعلومات والتقلبات العالمية وانعكاساتها على سوق العمل، وهي مطالبة بقيادة التغيير في المجتمع نحو الآمال والطموحات المرجوة، مما يفرض عليها تغيير أساليبها الإدارية الحالية وتبنى مفاهيم إدارية جديدة تمكنها من إيجاد نظم جديدة فاعلة للارتقاء بمستوى الأداء، وزيادة كفاءتها وجودة مخرجاتها وتحقيق قدرات تنافسية لتصبح بمستوى هذه التحديات.

لذا أصبح لزاما على أن يواكب التعليم كافة التغييرات والتحولات التي أفرزتها طبيعة القرن الحادي والعشرين، التي ألفت بآثارها على النظم التعليمية، حيث لا يستطيع النظام التعليمي أن يساير واقع الحياة من حوله بمعزل عن روح التغيير، وفي ضوء المستجدات والتغيرات التي أصبحت ترهق كاهل المسؤولين في النظم التعليمية في الوقت الحاضر يتزايد الاهتمام بدراسة مدى فاعلية تلك النظم في تأدية وظائفها على الوجه الاكمل لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها. (أبو الوفا، 2003)

ولا يمكن أن يتطور التعليم إلا من خلال نظام تعليمي يمتلك القدرة على إنتاج المعرفة وتطويرها بكفاءة، وتحقيق ذلك يحتاج إلى البحث عن رؤية جديدة للمؤسسة التعليمية ودورها التربوي، وهياكل تربوية حديثة، و القيادة التربوية التي تتميز بالقدرة على التحليل لإدراك العلاقات واتخاذ القرارات التي تتناسب مع المعطيات الجديدة. (أحمد أبراهيم، 2007)

وتجدر الإشارة إلي الجوانب المتعلقة بالتعليم والتي تتطلب إعادة النظر فيها، ومنها الضرورة الملحة لتطوير التعليم الجامعي في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية من تطورات هائلة وتغيرات متزايدة في عمقها واتساعها، فرض العديد من البنى الوظيفية والمفاهيم الجديدة في مجال التعليم الجامعي. (التركاي، 2012)

وتعد ستة سيجما أحد المداخل المعاصرة لضمان جودة التعليم الجامعي وتحسينه، الذي يركز على تحقيق هدف المعيب الصفري، وفقا لمبدأ تحقيق أقل عيوب ممكنة ساعيا نحو تحقيق أفضل مستويات الجودة، من خلال فاعلية إجراءات توحيد الاعمال وتوزيع مهامها، وتحقيق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي، محققا بذلك جملة من المزايا التي تسهم في تحسين جودة الأداء الجامعي. (اسماعيل، 2011)

فالمؤسسات الجامعية في أمس الحاجة لتطبيق هذه المنهجية نظرا لمميزاتها الكثيرة في تجويد العمل، وتحقيق المزايا التنافسية، وهذا ما أكدته دراسات عديدة ومنها دراسة (Goztas، 2008) التي أكدت أن استخدام

منهجية ستة سيجما تعمل على التطوير والتحسين الدائم في العمليات، حيث تسعى إلى تحسين الربحية، وتقليل التكلفة، وتحقيق التميز، وصولاً لرضا المستفيد، كما أشارت نتائج دراسة (Aghili، 2009) إلى أن استخدام ستة سيجما يحسن من أداء المنظمات، كما أكدت دراسة (الطائي ونايف، 2009) أن هذه المنهجية أثبتت نجاحها على الصعيد التطبيقي في المنظمات على اختلاف أنواعها.

ولما كان تحقيق التميز التعليمي هو ما يسعى إليه التعليم الجامعي الليبي في الفترة الحالية، وتخريج الكوادر المؤهلة والقادرة على مواكبة المتطلبات العالمية، وزيادة قدرته على التنافسية والارتقاء بأدائه، كان من الضروري الاتجاه نحو تطبيق الأساليب الحديثة في الإدارة لذلك جاء هذا البحث ليتعرف على متطلبات تطبيق منهجية ستة سيجما في التعليم الجامعي، ومحاولة توظيف هذه المتطلبات للاستفادة منها في تلافي سلبات العمل وعلاجها، والوصول إلى جودة العمل، ومن ثم تحقيق رضا المستفيدين، و الميزة التنافسية للجامعات.

مشكلة الدراسة:

أكدت بعض الدراسات (معمر عبد المؤمن 2008 ، محمد محبوب الحداد وبن طاهر 2009 ، ربيعة البركي، 2015) وجود عدد من التحديات والمشكلات التي تعترض مسيرة التعليم الجامعي الليبي؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى إخفاق السياسات التعليمية في ليبيا نحو تحقيق القسم الأكبر من الأهداف العلمية والاقتصادية، كما تبين وجود فجوة بين النتائج المحققة فعلاً في الجامعات الليبية، وبين النتائج المرجوة والآمال المعقودة عليها، بالرغم من إدخال العديد من التغيرات التي أجريت على مجال التعليم الجامعي بل إن أبرز جامعة ليبية نالت الرتبة 82 في ترتيب الجودة للجامعات الإفريقية، بالإضافة إلى الانتقادات التي توجه إلى تناقص الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي، وتدنى جودة ونوعية المخرجات التعليمية، وضعف التحصيل المعرفي والقدرات التحليلية لمخرجاته، وعدم مواءمة مخرجات التعلم مع متطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم الجامعي لحاجات سوق العمل، مما يتطلب تشخيص تلك التحديات وإيجاد الصيغ والآليات لمواجهتها.

لذا كان حرياً بالجامعات الليبية أن تكون لديها رؤية معمقة لمتطلبات تطبيق الأساليب الحديثة للإدارة ومحاولة تكيفها مع احتياجاتها الخاصة لتحقيق الأهداف المرجوة ومنها أسلوب ستة سيجما، حيث تسعى هذه المؤسسات إلى تقديم خدمات بجودة عالية، وكسب رضا العملاء وهم بالأساس الطلبة، وهذا لا يتأتى إلا بمراقبة تكاليف عملياتها والعمل على التحسين المستمر فيها، حيث يعتبر أسلوب ستة سيجما الأسلوب الأمثل في ذلك، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما المتطلبات اللازمة لتطبيق منهجية ستة سيجما للارتقاء بمستوى الأداء في التعليم الجامعي الليبي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الي معرفة متطلبات تطبيق ستة سيجما في التعليم الجامعي من خلال التعرف على مدى توافر العوامل الرئيسة (المقومات أو المتطلبات) التي تشكل حجر الأساس لعملية التطبيق كالعوامل الإدارية والتقنية، والمالية، والبشرية التي تساهم في نجاح هذا التطبيق.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على مفهوم ستة سيجما وعوامل نجاح تطبيقها وغيرها من المواضيع ذات الصلة.
- إثراء البحث العلمي في مفهوم ستة سيجما ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الليبية.
- الخروج ببعض التوصيات مما سيعود بالنفع على الجامعات الليبية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة، من وصف المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، وتفسيرها وتحليلها وتطويرها.

الدراسات السابقة:

1- دراسة أمل أبو الليل (2022): هدفت الدراسة إلى عرض مدخل نظري لمنهجية ستة سيجما من حيث النشأة وأهم المفاهيم التي تشرح منهجية ستة سيجما، والهدف منها ومزاياها ومبادئها، والعلاقة بينها وبين أساليب الجودة الأخرى، وخصائص المؤسسات التي تقوم بتطبيقها، فضلا عن اهم الخطوات التي تساعد على التطبيق، والأساس الإحصائي لستة سيجما، وأهمية ستة سيجما في المكتبات ومراكز المعلومات، والفوائد المرتبطة بتطبيقها، وعوامل نجاح تطبيق ستة سيجما بالمكتبات ومراكز المعلومات، وانتهت الدراسة إلى تأكيد امكانية رفع كفاءة العمل بالمؤسسة قيد الدراسة أنه يمكن للمكتبات أن ترفع كفاءة العمل لديها بالاعتماد على منهجية ستة سيجما في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال الاعتماد على البيانات والحقائق بدلا من الآراء الشخصية والتخمينات، وبالتالي تقليل الوقت والجهد للعاملين والتقليل والتخلص من العمليات غير المهمة، وذلك وفقا لمنهجية علمية تقود الي الاسراع في تقديم الخدمات.

2- دراسة وراد حسين واخرون (2021): هدفت إلى دراسة إمكانية تطبيق منهجية ستة سيجما بمؤسسات التعليم العالي وتحسين جودة خدماتها، وقد أكدت الدراسة على ضرورة التزام مؤسسات التعليم العالي بمواءمة المفاهيم المعاصرة لضمان جودة التعليم العالي وتحسين برامج إداريا وأكاديميا وتحسين أداء طلبته، كما أكدت أهمية التطبيق الناجح لمنهجية ستة سيجما ومواءمتها وانسجامها مع العصر الحالي ومتطلباته، التي ينبغي أن تظهر بالمخرجات التربوية وتعكس مستويات جودة التعليم العالي.

3- دراسة Ahmed Al Kawaiti (2020): هدفت الدراسة إلى وضع منهج لتحسين جودة التعليم العالي من خلال استخدام منهجيات ستة سيجما وستة سيجما الرشيقية من خلال مؤسسات التعليم العالي، من خلال مراجعة منهجية أجريت باستخدام (Google Scholar and Scopus and ProQuest and Science Direct and Web of Science) وعرضت الدراسات الأصلية التي ركزت على تطبيق منهجيات ستة سيجما وستة سيجما الرشيقية في عمليتي التدريس والتعلم من مؤسسات التعليم العالي التي نشرت بين عامي 2000 و 2018 وضمنت في هذه الدراسة، كما ناقشت هذه الدراسة التغييرات الناتجة عن تطبيق منهجيات ستة سيجما وستة سيجما الرشيقية، خاصة في عمليتي التدريس والتعلم من مؤسسات التعليم العالي، كانت هذه المنهجيات التي طبقت بنجاح لتقييم مقررات الطلاب وردود الفعل ومعدل النجاح والأداء، وتناولت الدراسة أيضا التحديات المختلفة من عوامل النجاح المختلفة، والدروس المستفادة لتطبيق ستة سيجما وستة سيجما الرشيقية في مؤسسات التعليم العالي، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة التأكيد على ضرورة معرفة صانعي السياسات وأعضاء هيئة التدريس كل ما يتعلق باستخدام منهجية ستة سيجما في مؤسسات التعليم العالي؛ لسهولة تنفيذها في العمليات الأكاديمية مثل التدريس الفعال لتحسين الجودة في التعليم العالي.

4- دراسة محمد البربري وآخرون (2019): هدفت الدراسة إلى تحديد الإطار النظري ستة سيجما في الجامعات المصرية من خلال عرض لمفهومها وأهميتها وآلية تطبيقها ثم عرض للعلاقة بينها وبين مفهوم إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود تأثير جوهري لممارسات القيادات الجامعية من حيث الوعي بمفهوم وأهمية وأهداف ستة سيجما ومتطلبات تحقيقها والتطبيقات المختلفة لها وتعدد آلياتها وفرق عملها ومشروعاتها ونتائج ومناخ تطبيقها من خلال عدة إجراءات أهمها: اهتمام القائد الجامعي في تطبيق ستة سيجما أن يكون قائد مستكشف، ويستطيع تحديد بوضوح مهام وأعمال فرق ستة سيجما، وتحمل الخطأ، وأن يكون مستعدا لقبول النتائج، واقترحت الدراسة تفعيل دور القيادات الجامعية في إجراء تطبيق مشروعات ستة سيجما ونتائجها من خلال توافر تحديد واضح للخطط الاستراتيجية التي تهدف الي

تطبيق برامج ومشروعات ستة سيجما بكافة الأعمال والأنشطة، وتنمية مهارات العاملين وزيادة قدرتهم على استخدام ستة سيجما في أعمالهم.

5- دراسة **Vijaya (2016)**: تهدف هذه الدراسة إلى توضيح كيفية تطبيق ستة سيجما في مؤسسات التعليم العالي بدراسة حالة المكتبات المركزية بالجامعات الهندية، وتوصلت نتائجها إلى أن أهم السمات الرئيسة لنظام التعليم العالي، التي تحتاج إلى أن تُفهم جيداً لنصل إلى التميز في الجودة، وإلى أهم مؤشرات الأداء الرئيسة (KPLS) لهذا الأسلوب في التعليم العالي.

6- دراسة **احمد (2015)**: هدفت الدراسة إلى معرفة متطلبات ستة سيجما المتوفرة ببعض كليات جامعة جنوب الوادي، ومعوقات التطبيق في الكليات المعنية وسبل مواجهتها، وكانت نتائجها تتلخص ف :تواجد متطلبات تطبيق أسلوب ستة سيجما وفقاً لأهميتها كالتالي : دعم الإدارة العليا، البنية التحتية، تغيير الثقافة التنظيمية، تدريب وتوعية الموارد البشرية، توفير الموارد المالية، وهناك ارتباط متوسط بين أسلوب ستة سيجما وتحقيق الميزة التنافسية.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مفهوم ستة سيجما:

تعتبر شركة (موتورولا Motorola) من أوائل الشركات التي استخدمت منهجية ستة سيجما لقياس عيوب المنتجات قبل اكتشافها من قبل العميل، حيث تمكنت الشركة في ثمانينات القرن الماضي بهذه المنهجية من توفير ما يقارب (2.2) بليون دولار في مدة أربع سنوات، واستطاعت أيضاً الفوز بجائزة مالكوم بالدرج في عام 1988، الأمر الذي جعل الشركات الكبرى تحذو حذوها بالعمل وفق هذه المنهجية أو الاستراتيجية، مثل شركات (IBM)، وجنرال إلكتريك، مما أدى بعد ذلك إلى تزايد عدد الشركات التي تستخدم منهجية ستة سيجما حتى عام 1999، إلى أن بدأت المؤسسات الخدمية مثل النظم التعليمية بإتباع هذه المنهجية لتحسين جودة الخدمات التي تقدمها (الصفادي ويحي، 2009). ومن ناحية كونها منهجية للتطوير والتحسين تعرف ستة سيجما بأنها: " استراتيجية تمكن المنظمة من التحسين المستمر بصورة كبيرة فيما يخص عملياتها الأساسية وهيكلها من خلال تصميم ومراقبة أنشطة الأعمال اليومية بحيث يتم تقليل الفاقد والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وفي نفس الوقت تلبية احتياجات الزبون وتحقيق القناعة لديه " (جاد الرب، 2010، ص 101).

وتعرف ستة سيجما بأنها: " استراتيجية تمكن المنظمة من التحسين المستمر بصورة كبيرة فيما يخص عملياتها الأساسية وهيكلها من خلال تصميم أنشطة العمال اليومية ومراقبتها، بحيث يتم تقليل الفاقد، وتستغل الموارد المتاحة الاستغلال الأمثل، وفي الوقت نفسه تلبي احتياجات العميل، وتحقق القناعة والرضا لديه " (دودين ومساعدة، 2014، ص 167). كما عرفت (Charlotte 2007:1) بأنها: " منهجية عامة للتحسين، تمدها القادة بالأدوات والوسائل والاستراتيجيات لتغيير المنظمات، وتقليل الانحرافات في كل عملية ". وعرفت أيضا بأنها :منهج يمكن المؤسسة من تخفيض التكاليف، وتحسين الإنتاجية في عملياتها، والقضاء على الأخطاء، وتحسين رضا العملاء، والحصول على منتجات خالية من العيوب " (Barjaktarovic & Jecmenice، 2011، 103).

ويتضح من التعريفات السابقة ان منهجية ستة سيجما تزيد من فعالية معالجة المشكلات، وتحقيق رضا المستفيد، كما أنها تسعى إلى تجويد الأداء والوصول إلى الأداء المتميز، بواسطة تحسين عملية الجودة وتقليل التكلفة في ذات الوقت.

أهمية تطبيق ستة سيجما :

جعل النجاح الذي حققته ستة سيجما في المنظمات والشركات، جميع المؤسسات تدرك أهمية تطبيق هذه المنهجية، من أجل القضاء على المشكلات والأخطاء، وتحقيق مخرجات ذات جودة عالية، وتتمثل أهمية ستة سيجما في عدة نقاط ذكرها (الطائي ونايف 2009)

- يزداد اعتماد قرارات الإدارة على البيانات من الحقائق بدلا من الآراء والمشاعر.
- زيادة فهم حاجات الزبون وتوقعاته وزيادة رضا أصحاب المصالح الذين يمثلون شرائح كبيرة من المجتمع.
- تقليل كلفة العمليات من خلال إزالة وتقليل العمليات ذات القيمة المنخفضة.
- تغيير ثقافة المنظمة من العلاجية إلى الوقائية.
- زيادة قدرة المنظمة على التكيف مع تغيرات الحاصلة بمجال الأعمال.
- زيادة ربحية المنظمة وبما يعود على العاملين فيها بالحوافز.
- تقليل كلفة الأداء الضعيف من خلال شكاوى المستفيدين وزيادة الوعي بأدوات حل المشكلة وتقنياتها، وتعد بمثابة تعلم جديد.

وتركز منهجية ستة سيجما على ارساء وبناء مستوى اداء مُحدد من خلال معايير أداء عالمية المستوى، بالاعتماد على اسس تنظيمية لتنفيذ خطة عمل قابلة لتحقيق. ويمكن تحقيق هذا الاداء من خلال الاستفادة من فريق المشروع وفريق عمل مدرب على منهجيات تحسين الاداء، بوجود ثقافة مرنة (مستجيبة للتغيير)، وبحفظ المقومات التنظيمية الأساسية، وتعد آلية ستة سيجما من أكثر الأدوات ملائمة لتحسين وتدعيم الكفاءة والفاعلية لكافة العمليات والمهام والصفقات التي تتم داخل المنظمة، ويتم اختيار وتنفيذ مشروعات ستة سيجما بناء على قدرتها على زيادة درجة رضا العميل، وتحليل الفجوة بين مستويات الأداء الحقيقية والمرغوبة باستخدام مجموعة من المقاييس الكمية (جاد الرب، 2009).

يتضح مما سبق أن استخدام منهجية ستة سيجما يسهم في تحقيق جودة أداء أي مؤسسة، وتحقيق رضا المستفيدين عن طريق الحصول على الخدمات بجودة عالية وربحية اعلى وتكلفة أقل، كما أن الخدمات المقدمة تكون وفقا لمتطلباتهم، وتحافظ على جودة أداء المؤسسة من خلال التحسين والتطوير المستمر، كما يمكن القول إن منهجية ستة سيجما تعمل على تحسين الممارسات الإدارية لتحقيق الجودة في أداء الخدمات من خلال الاستخدام الأمثل للأدوات الإحصائية وغير الإحصائية.

أهداف ستة سيجما:

تتمثل أهداف ستة سيجما في:

- 1- التحسين المستمر في عمليات المنظمة سواء الإنتاجية أو الخدمية، وتخفيض الاختلافات في العمليات.
- 2- التحسين المستمر في جودة المنتجات المسلمة للعميل، عن طريق تقليل العيوب في جميع المراحل وسرعة الاستجابة لطلب العميل.
- 3- التحسين المستمر في الموقف التنافسي للمنظمة وتعظيم ربحها، وتوفير احتياجاتها من المعلومات الدقيقة لاتخاذ القرارات.
- 4- التحسين المستمر في الرقابة والأداء، من خلال تحديد المسؤوليات ومنح الصلاحيات وكشف الخلل في أداء العاملين، وامتداد مفهوم الرقابة الذاتية إلى مختلف المستويات الإدارية والتنظيمية بالمنظمة. (عبد الجليل، 2010)

ويمكن القول إن ستة سيجما تسعى إلى التقليل من العيوب في الخدمات والمنتجات، ولتقليل شكاوى المستفيدين، وتحقيق التميز في الأداء وكفاءة العمليات، من أجل الحصول على خدمات ومنتجات بجودة عالية، وتحقيق مصلحة المؤسسة والعاملين بها ورضا العملاء.

مبادئ ستة سيجما:

تتطلب ستة سيجما من مبادئ رئيسية تميزها عن أي نظام جودة آخر، بحيث تشكل هذه المبادئ المرتكزات الأساسية التي لا يمكن لأي نظام ستة سيجما أن يعمل بدونها وتتلخص هذه المبادئ فيما يلي:

- التركيز على المستفيدين، متضمنا جميع الفئات التي تتفاعل مع المؤسسة، بما في ذلك المستثمرين والموظفين والعملاء بالإضافة إلى المجتمع بشكل عام.

- يعتمد اتخاذ القرارات على الحقائق والبيانات الدقيقة، واستخدام الأدوات الإحصائية، مع تبني مفهوم الإدارة القائمة على الحقائق لتحقيق الأداء الأمثل ونجاح المؤسسة.

- إعطاء الأولوية للعمليات والأنشطة الداخلية داخل المؤسسة مهما كان حجمها أو أهميتها لضمان سير العمل بسلاسة.

- تعزيز التنظيم الإداري من خلال إدارة فعالة تقوم على التخطيط المسبق، واستباق المشكلات عبر التوقع الاستباقي والتعامل المبكر.

- تشجيع التعاون غير المحدود بين فرق العمل داخل المؤسسة لتحقيق الأهداف المشتركة، مع تعزيز روح العمل الجماعي والابتعاد عن المنافسة السلبية.

- ضمان إشراك جميع الأفراد في العمل الجماعي، وتفعيل الاتصالات المفتوحة واللامركزية، سواء كانت أفقية أو عمودية، للوصول إلى تقديم أفضل خدمة وأعلى جودة للمنتجات والخدمات بأقل تكلفة، ما يعزز قدرة المؤسسة على المنافسة محليا ودوليا.

- التركيز على التحسين المستمر باستخدام أدوات عملية وفعالة مع تحديد الأولويات والمبادرات الأكثر أهمية لتحقيق نتائج مثمرة.

- تقديم المنتج أو الخدمة بأعلى مستوى من الجودة وبأقل تكلفة، لضمان التميز والتفوق في الأسواق المحلية والعالم. (الستري، 2010)

أدوات تطبيق ستة سيجما:

يعتمد تطبيق ستة سيجما على مجموعة من الأدوات التالية:

- مخططات الصلة: وتعني تنظيم الحقائق والآراء والمسائل في تجمعات طبيعية للمساعدة في التحليل.
- شجرة القرارات: وتوضح كيفية ربط الأهداف والحلول، وتستخدم في تحليل المشكلة إلى مشاكل وأسباب فرعية، ويمكن استخدامها أيضا للربط بين احتياجات العملاء الرئيسية وفقا لمخطط القيمة المضافة للمنتج مع متطلبات الإنتاج .
- شكل النشاطات: وتحلل تسلسل المهام الضرورية لإنجاز المشروع، وتحديد المهام الحرجة للمراقبة لتنفيذ المشروع بفاعلية.
- المخطط التتابعي: ويعتمد على إظهار تفاصيل العملية موضحا إجراءات التنفيذ، المسارات الاختيارية، ونقاط اتخاذ القرارات.
- مخططات السبب والتأثير: و تقوم بإجراء أسلوب العصف الذهني لكافة المسببات المتوقعة لحدوث المشكلة، حيث توضح الأسباب المحتملة في مجموعات فرعية ذات صلة، والأسباب الأخرى مرتبطة في سياق مخطط، وتكمن قيمة تلك المخططات في مقدرتها على تجميع الأفكار، مما يخلق فروضا منطقية تساعد على إجراء قياس وتحليل جذري للمشكلة.
- تحليل باريتو: ويشتهر تحليل باريتو في حساب العلاقة بين المشكلات والأسباب وفقا للقاعدة المعروفة باسم قاعدة 80 / 20 التي تشير إلى أن 80% من جميع المشكلات تنتج عن 20% من الأسباب، ويعرف ذلك من خلال رسم بياني يوضح الأهمية النسبية لأسباب العيوب والأنشطة الأخرى الموجودة ضمن العملية الكائنة، وهذه الطريقة تساعد على عملية حساب سيجما، ولكنها لا تساعد في تحديد أفضل كيفية لتقليل العدد الإجمالي للعيوب.
- العصف الذهني: ويعني توليد الأفكار الإبداعية بأعداد كبيرة في فترة زمنية قصيرة لحل قضية أو مشكلة معينة.
- المقارنة المرجعية: وهي مقارنة أداء المؤسسة مع أحسن المؤسسات الأخرى العاملة في نفس المجال، والأخذ بأحسن الموجود في الوقت الحالي وتطويره مستقبلا. (سليمان، 2012)

مراحل تطبيق أسلوب ستة سيجما:

يمر تطبيق ستة سيجما بعدة مراحل تنطوي على عدد من المهام المتداخلة والحيوية، أوجزها العجلوني (2009) فيما يلي:

1- مرحلة الإعداد: وتشمل التعرف على منهجية ستة سيجما ودورها الفاعل في تحسين مستوى الأداء داخل الكلية وتطوير كفاءتها، عن طريق قيام مجلس الجامعة بمراجعة المشكلات الرئيسية أو مشاريع التطوير في الجامعة، مع ترتيبها من حيث الأولوية، ليتم بعدها اختيار المشكلة التي تحتاج التدخل، والاعتماد على نظام لتحفيز الموظفين، يركز فيه على رابط المكافآت والتشجيع بمدى الإسهام في مبادرات ستة سيجما وتحقيق نتائج ملموسة في المشاريع، مع إعلام العاملين بذلك لضمان التفاعل، مع تخصيص الموارد المالية المطلوبة لدعم وتطبيق منهجية ستة سيجما بكفاءة.

2- مرحلة التكوين: وتتضمن هذه المرحلة اختيار القياديين ذوي الخبرة والنفوذ الواسع والشخصية القيادية في الجامعة ليكونوا مسؤولين عن رعاية تطبيق النظام، ويقوم بتعيين الحزام الأسود الرئيس من بين المؤهلين في مجالات الهندسة أو العلوم أو من الحاصلين على درجة متقدمة في إدارة الأعمال، شرط أن يتمتع بخبرة واهتمام في مجال الجودة، ويتولى الحزام الأسود الرئيس قيادة فريق يتألف من خمسة إلى ثمانية أفراد يتم اختيارهم بناء على خبراتهم وكفاءتهم ليكونوا أعضاء الفريق، ويخضع الحزام الأسود الرئيس وفريقه لتدريب مكثف على أساليب علمية واحصائية متقدمة لحل المشكلات وكيفية استخدام ستة سيجما لإيجاد الحلول الفعالة، بعد إتقان المهارات اللازمة يقوم الحزام الأسود الرئيس بتدريب مجموعة مختارة من رؤساء الأقسام كأعضاء في الإدارة الوسطى بمختلف أقسام الجامعة، بهدف نقل المهارات المكتسبة إليهم لاحقاً، ويصبح هؤلاء القادة المعتمدون ما يعرف بالأحزمة الخضراء التي تشكل هيكل الفريق الداعم لتحسين الأداء والتنفيذ المستمر للنشاط.

3- مرحلة التنفيذ: يشرع العمل على تنفيذ المشروع الذي اختير من قبل مجلس الجامعة ببدء فريق التحسين بتنفيذ خطوات عملية ديميك، وفقاً للتالي:

- التعريف: تتضمن هذه المرحلة التعريف بالمشكلة وتحديد الأهداف المرجوة من وراء حل المشكلة، عن طريق تمييز خصائص الجودة الحرجة (CTQS) والتساؤلات الممكن طرحها في هذه المرحلة: ماهي مستوى الخدمة المطلوب الوصول إليه؟ ماهي متطلبات ورغبات العميل، والطالب، والمجتمع بمؤسساته المختلفة؟

- القياس: في هذه المرحلة يتم جمع المعلومات المتناسبة والمرتبطة بالمشكلة التي تسمح بأخذ صورة واضحة عن المشكل المطروح من خلال تحديد وقياس العيوب الحالية، والأسئلة المطروحة هنا تتمثل في: ما هو مستوى الأداء الحالي؟ ما هي مجالات التطوير الممكنة؟ ما هي مقاييس الملائمة لمعرفة تأثير المشكلة على جودة المنتج أو الخدمة؟

- التحليل: وهو البحث الذي يسمح بتسليط الضوء على الأسباب الكامنة والمحتملة وراء المشكلة للوصول إلى خطة عمل تساعد على استئصال أسباب المشكلة، بهدف التحليل إلى تقليص الهوة بين الأهداف الموضوعية ونتائج القياس، والأسئلة الممكن طرحها هي: كيف وأين ومتى حدثت العمليات المعيبة؟ ما هي العوامل التي تؤثر سلباً على التباين في جودة الخدمة؟

- التحسين المستمر: الانطلاق نحو التطوير ووضع خطة العمل حيز التنفيذ لتحسين خصائص المختارة لأداء العمليات، في هذه المرحلة يمكن طرح الأسئلة التالية: ما هي الحلول الممكن وضعها للوصول إلى الأداء الذي يقودنا إلى الجودة المرغوبة؟ ما هي السبل الكفيلة لوضعها حيز التنفيذ؟

- الرقابة: الأسئلة المطروحة ضمن خطوة الرقابة هي: كيف يمكن توثيق الأساليب الحديثة، واختيار ووضع المقاييس المعيارية لمراقبة الأداء، للمحافظة على التحسينات وإدامتها؟

كما ينبغي أن يتمتع العاملون بالقدرة على اختيار أنسب التقنيات والأدوات التي تتماشى مع ظروفهم، ويمكن تصنيف الأدوات والتقنيات المطلوبة في إطار حل المشكلات وفق منهجية ستة سيجما إلى ثلاث مجموعات رئيسية، وهي:

- 1- أدوات الفريق: وتشمل مصفوفة الفرص والتهديدات، التجارب العملية، وغيرها.
 - 2- أدوات وتقنيات تحسين العمليات: وتشتمل على العصف الذهني، تحليل باريتو، خرائط العمليات، تحليل السبب والنتيجة، تصميم التجارب وتحليل نتائجها وأنماط الفشل.
 - 3- الأدوات الإحصائية: وتتضمن اختيار الفرضيات، خرائط الرقابة، تحليل الانحدار، وغير ذلك.
- إلى جانب هذه الأدوات والتقنيات، من المهم امتلاك فهم واضح للقياسات الشائعة في منهجية ستة سيجما، ومن أمثلة هذه القياسات: تكاليف تدني الجودة، عدد شكاوى العملاء، نسبة الفشل.

ثانياً: ضمان جودة التعليم الجامعي:

غدت جودة التعليم الجامعي مطلباً عالمياً في كل المجتمعات، وهي تعد أحد المداخل التي ينبغي التركيز عليها لتحقيق رضا المستفيدين عن كفاءة وفعالية مخرجات التعليم الجامعي.

مفهوم الجودة:

تعرف جودة التعليم بأنها: "ترجمة لاحتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية الداخليين سواء كانوا أساتذة أو عاملين بمختلف مستوياتهم الوظيفية أو طلاباً، أو الخارجيين من مستخدمي الخدمات التعليمية مثل أولياء الأمور، والمجتمع، والمؤسسات، إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية المقدمة، وتعتبر عن مدى استيفاء المدخلات، والعمليات، والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة الشاملة" (النعمي، 2007).

كما تعرف على أنها: "مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية" (شناف وبلخيري، 2016).

ويرى البعض أن جودة التعليم الجامعي "هي التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطلاب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة" (مكي، 2020).

معايير الجودة في التعليم الجامعي:

- معايير جودة عضو هيئة التدريس: ويكون معيار الجودة مدى تأهيل الكوادر التدريسية عملياً وسلوكياً وثقافياً لأثرها العملية التعليمية.

- معايير قياس جودة المناهج: في أسلوبها وطريقتها وتماشيتها مع التطورات المعرفية والتكنولوجية، كما تمكن جودة المناهج من مساعدة الطالب في تدعيم اتجاهاته وتكوين شخصيته، وخلق مهارات جديدة لإثراء تحصيلهم الدراسي.

- معايير جودة البرامج التعليمية: وذلك بتميزها بالعمق والتكامل والشمولية، واستيعاب التطورات السريعة في جميع مجالات الحياة بمرونة، وتحويل الحصص إلى جلسات تفاعلية مشوقة ووضع الطلاب في مركز الاهتمام التعليمي وتشجيعهم على البحث الذاتي عن المعلومات وتقديم العروض التقديمية.

- معايير جودة طرق التدريس: تتحقق عن طريق احداث التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، والربط بينها وبين المشكلات البيئية لتمكين الطلاب من فهمها ثم التطبيق في الحياة العملية.
- معيار جودة تقويم الطلاب: بان تكون اساليب التقويم عند استخدامها متطابقة مع مبادئ التزام الشفافية والعدالة والموضوعية، وان تنسم بالتنوع كونها هي المحددة لقياس مستوى مخرجات التعلم الحقيقي للطلاب.
- معيار جودة العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع: بان تلبي حاجات المجتمع عن طريق التفاعل مع قطاعاته الخدمية والانتاجية، بتقديم مخرجات متخصصة تفي بمتطلبات سوق العمل.
- معيار جودة الامكانيات المادية: وينعنى بمدى توفير البنية التحتية والتقنيات اللازمة للتعلم، وضمان توفر مرافق تعليمية مناسبة، ومعدات واجهزة متطورة، ومصادر معلومات متنوعة، ومتابعة استفادة الطلاب الفعلية من هذه الامكانيات، وربط جودة التجهيزات بجودة المخرجات التعليمية.
- معيار جودة تقييم الأداء: ويعنى هذا المعيار بتقييم كل المعايير السابقة، لضمان تعليم يحقق التقدم والتميز (المصري والاغا، 2014).

متطلبات تطبيق ستة سيجما بمؤسسات التعليم الجامعي:

من أجل إنجاح تطبيق ستة سيجما بمؤسسات التعليم الجامعي لابد ان تتوافر عدة متطلبات رئيسية وإساسية يمكن من خلالها ضمان تحقيق الأهداف الموضوعية من وراء تبني مشروع ستة سيجما، وأهم هذه المتطلبات ما يلي:

أولاً: المتطلبات البشرية:

لإنجاح تطبيق ستة سيجما لابد من تواجد أفراد مؤهلين ومدربين يتمتعون بمهارة إدارية وإحصائية ويمتلكون دراية عن الأدوات والمنهجيات ضمن مفاهيم ستة سيجما، حيث يتطلب ذلك تشكيل فرق منهجية ستة سيجما وتدريبها، من أجل تنفيذ برنامج التحسين بكفاءة، مع الإشارة إلى أن كل مجموعة في فرق العمل يرمز لها بحزام مثل ما هو معمول به في لعبة الكاراتيه، كما أن نجاح هذا الأسلوب لا يتوقف فقط على التدريب الجيد للعاملين بل يتطلب تواجد نظام للحوافز يهدف لتعزيز السلوكيات المرغوبة، الذي يعتبر دافع باتجاه إكمال مشروع ستة سيجما بنجاح وبالتالي التحسين، وهذه الحوافز إما ان تكون مادية أو معنوية.

بالإضافة إلى ذلك لابد من تمكين جيد للعاملين بدعم وتعزيز الاستقلالية والمسؤولية الذاتية بتقديم المصادر الفنية من العاملين في المؤسسة، ومنحهم المعلومات والمعرفة والمكافآت وحمايتهم، والتركيز على الذين يتعاملون مع العميل ويتفاعلون معه.

ثانيا: المتطلبات الإدارية: من أجل التطبيق الجيد لأسلوب ستة سيجما لابد من التزام ادارات مؤسسات التعليم العالي بعدد من المجالات، وهي:

- رسالة الجامعة: رسالة المؤسسة بمثابة الرؤية المستقبلية لها وتعبير واضح إلى تريد الوصول في مسيرتها، بالتالي فرسالة مؤسسة التعليم العالي ينبغي أن تمثل الهدف المشترك لكل من يعمل بها من القوى الإدارية والاكاديمية وتحقيقه يكون في الأمد طويل الأجل ولا يكون في الأمد القصير أو المتوسط.

- الثقافة التنظيمية: وهي تعبر عن مجموعة معقدة من المعتقدات القيم والرموز التي تحدد كيف يجب على المؤسسة أن تقوم بأعمالها، يظهر التزام الإدارة العليا بمؤسسات التعليم العالي في زرع ثقافة تنظيمية في النقاط الاتية:

. رفع الوعي بالقضايا والحلول الممكنة من خلال تفاعلات وتدخلات رسمية ومنظمة.

. حل الحوافز بين الأكاديميين والموظفين الإداريين من خلال النقاش وتبادل المعلومات والملكية المشتركة للمشاكل والحلول.

. الإنصات إلى الموظفين من مختلف المستويات الإدارية والنظر في نوعية مقترحاتهم.

. إبقاء الجميع على علم بالتطورات والتحديات الجديدة.

. التقدير والاعتراف بالإنجازات من خلال منح حوافز مادية أو معنوية.

. البحث عن طريق لإزالة أي حوافز ممكنة تحول دون الوصول إلى الأهداف المحددة؛ فهي تشكل البيئة الاجتماعية لمؤسسات التعليم الجامعي، متضمنة المفاهيم والمبادئ والمعتقدات والقيم التي يجب ان يتمتع بها جميع العاملين كانوا إداريين او أكاديميين.

- التخطيط الاستراتيجي: وضع خطط استراتيجية تحدد بوضوح الهدف المراد الوصول إليه وكيفية تحقيق هذا الهدف وسبل التصرف، وتشمل أبعاد التخطيط الاستراتيجي كل من: استمرارية التحسين، المنافسة، الأسعار،

متابعة التغيرات في رغبات واحتياجات العملاء والمستفيدين، ومتابعة مقاييس ومواصفات التطورات الخاصة بتقييم الأداء والجودة ووضع الخطط اللازمة لذلك، وتشخيص وفحص أثر تطبيق تلك الخطط بعد تنفيذها.

- التغيير التنظيمي: والمتمثل في كل ما هو جديد من تقنيات تتبناها مؤسسات التعليم العالي استجابة لحاجاتها، فهي عند سعيها نحو تطبيق أسلوب ستة سيكما لابد أن تمر بمرحلة التغيير إذ تلعب الإدارة العليا ممثلة في مجلس إدارتها الدور الحاسم في إنجاح هذه العملية، فهي التي تقوم بالدراسة والتخطيط إلى التغيير للوصول إلى الأهداف المرجوة، من خلال ما يلي:

- زيادة قدرة مؤسسات التعليم الجامعي بالتكيف مع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية، للوصول إلى دور التميز وبالتالي المنافسة والإنتاج.

- الارتقاء بالمستوى التنظيمي والإداري لتطوير الكفاءة والفاعلية إداريا وأكاديميا والأكاديمية والتأهيل إلى الإبداع والابتكار والجودة.

- تطوير قيم ومعتقدات وأنماط السلوك في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق رسالتها وغايتها المنشودة بفاعلية وكفاءة عالية وهذا يتطلب تغيير ثقافة المؤسسات وأفكارها القديمة نحو التغيير الإيجابي.

ثالثا: المتطلبات التقنية: يستلزم التطبيق الجيد لمنهجية ستة سيكما بمؤسسات التعليم العالي توافر جملة من المتطلبات التقنية، أهمها:

- إلمام العاملين بمؤسسة التعليم العالي بمختلف الطرق والأدوات الإحصائية المستخدمة في ستة سيكما، وتوفير الموارد اللازمة من أجل تطبيق الضبط الإحصائي.

- كفاءة نظم الاتصالات التنظيمية الذي يساعد في توصيل البيانات والمعلومات للجهات المستهدفة بالشكل والوقت المناسبين، وبما يضمن الشفافية في مختلف مراحل تطبيق مشروع ستة سيكما بمؤسسة التعليم العالي.

- وجود أنظمة جيدة للمعلومات وقواعد للبيانات بمؤسسة التعليم العالي تقيد في تجميع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتحليلها والاستفادة منها في الوقت المناسب.

التوصيات:

- نشر الوعي بين العاملين في مؤسسات التعليم الجامعي بأهمية تطبيق منهج ستة سيكما في تحسين الأداء بمؤسسات التعليم الجامعي.

- عقد دورات تدريبية للعاملين والقيادات الإدارية بالتعليم الجامعي على منهجية ستة سيجما وكيفية تطبيقها.
 - توفير المتطلبات البشرية والإدارية والتقنية، وغيرها باعتبارها العوامل الضرورية لنجاح عملية تطبيق ستة سيجما.
 - وضع نظام وقاعدة معلومات فعالة وموثوقة بجمع الإحصائيات والأرقام المناسبة والتي تعتبر كمدخلات للتحليل والتحسين في ظل ستة سيجما.
 - فتح جسور التعاون والمشاركة بين المؤسسات المحلية والعالمية التي نجحت فعلا في تطبيق منهجية ستة سيجما.
- من خلال ما سبق يتبين لنا جلياً إمكانية تطبيق ستة سيجما بمؤسسات التعليم الجامعي، حيث يكاد تطبيقها يشمل جميع الأنشطة بها، إذا ما روعي في تطبيقها مختلف المراحل الأساسية لذلك من مرحلة الأعداد إلى مرحلة تكوين فريق العمل وصولاً إلى مرحلة التنفيذ.

المراجع:

1. أبو الوفا، جمال: أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها في مصر، دراسة ميدانية على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة القليوبية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة الثامنة عشر، 2003، ص 246.
2. أحمد إبراهيم أحمد: تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص 153.
3. معمر على عبد المؤمن: استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية، مجلة الساتل، العدد 4، 2008، ص 204 - 185.
4. محمد محبوب الحداد ومحمد عبد الله بن طاهر: قياس جودة التعليم الجامعي في ليبيا، نموذج قياسي حالة جامعة السابع من أكتوبر خلال الفترة (2007 - 1988) مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42، 2009، ص 123.
5. ربيعة احمد البركي: الثقافة التنظيمية الملائمة لمتطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة، جامعة طرابلس، ليبيا، دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، 2015، ص 151.

6. خير الله يونس التركاوي: قيادة التغيير كمدخل لتطوير مؤسسات التعليم العالي، دراسة ميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمر المختار فرع درنة، مؤتمر التميز في الأداء الجامعي (فلسفته _ آلياته _ معاييرهِ 11_ 10 (مارس، 2012، ص 57.
7. وراد حسين و صغية بن دومة واحمد بوديسة متطلبات تطبيق منهجية ستة سيجما كآلية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، مجلة الاقتصاد الحديث والتنمية المستدامة 2021، (1) 4
8. العجلوني إبراهيم طه 6 :سيجما كنموذج مفتوح للإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، أوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد المنعقد بالتعاون مع جامعة الشارقة بدولة الإمارات في الفترة من 26_23 إبريل، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة، 2009.
9. أحمد محمد جاد: متطلبات ستة سيجما six sigma لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات، دراسة تطبيقية على بعض كليات جنوب الوادي بالجمهورية المصرية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2015، العدد 39، الجزء 3.
10. الستري، عبد العزيز بن ناصر :متطلبات تطبيق مدخل ستة سيجما six sigma لتحسين جودة الأداء بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن"، الرياض، 2010، ص 151_ 113
11. جاد الرب، سيد محمد: الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال، القاهرة، 2010.
12. الطائي، على حسون، نايف أسعد كاظم :استخدام تقنية Six Sigma، في حل مشاكل العمل "دراسة تحليلية" مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، 2009، مجلد 15، ع 53، ص 49-33
13. إسماعيل، عمر علي، Six Sigma : مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي، بالتطبيق في كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، مجلة تكريت للعلوم الإدارية و الاقتصادية، 2009، مجلد 7، ع 21، ص 48-31.
14. أبو الليل، أمل: إدارة الجودة في المكتبات ومراكز المعلومات باستخدام أسلوب Six Sigma المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة، مج 1، ع 2، إبريل 2022.

15. البربري، محمد والعزازي، اسماء وعبدالعظيم، حنان: ممارسات القيادات الجامعية في تطبيق ستة سيجما ببعض الجامعات الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، مج 30، ع 118، 2019.

16. سليمان، حنان حسن: إمكانية الاستفادة من سيجما ستة في تطوير الجامعات المصرية، مجلة العلوم التربوية، ع 24، ج 2، ابريل، ص 65.

شناف، خديجة وبلخيري، مراد: معايير ضمان جودة التعليم العالي عرض نماذج عالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع 5، جامعة الشهيد حمة لخضر، 2016.

17. مكي الحاج، حواس محمد: واقع جودة الخدمات الصحية في العيادات الخاصة، مجلة الاقتصاد الحديث والتنمية المستدامة، مج 3، ع 1، 2020.

18. النعيمي، محمد عبد العال: Six Sigma منهج حديث لمواجهة العيوب، بحث مقدم خلال المؤتمر العلمي لجامعة الزيتونة، 2007.

19. المصري، نضال حمدان، الاغا، محمد أحمد: إطار مقترح لتطبيق منهجية ستة سيجما كمدخل لتحسين جودة الحياة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، بحث في مجال البحوث التربوية العامة، الدورة السابعة لجائزة خليفة التربوية، الامارات العربية المتحدة، 2014.

20. الصفاوي، صفاء يونس وبجي مزاحم محمد: التحليل الاحصائي باستخدام Six Sigma، المؤتمر الاحصائي العربي الثاني، سرت، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية، 2-4 نوفمبر، ص 673.

21. Ahmed, Kuwaiti, Al. (2020): Lean Six Sigma for Higher Education: Research and Practice, World Scientific Publishing CO.pte.let. Retrieved from: <https://www.worldscientific.com>

22. Aghili, Shaun (2009) A Six Sigma Approach to Internal Audits, Strategic Finance, Sep, pp 34-43.

23. Bajaktararovic, L. & Jecmenica, D. (2011): Six Sigma Concept, Acta Technica Corvininensis- Bulletin of Engineering, October, V. 4, Issue 4, pp. 103-108.

24. Goztas, D. (2008): Six Sigma Approach in Business Enterprises, International Journal, V. 3, pp. 260- 281.

25. Charlotte, B.(2007): Six Sigma, US, Problems with Unknown Solutions, On line: <http://www.6sigma.us>.
26. Vijaya Sunder, M.(2006): Lean in Higher Education Institutions, International Journal of Quality and Service Sciences 8 (2).

Research Article

Open Access



أوجه التشابه والاختلاف بين العناصر المعمارية للكنائس البيزنطية في إقليم كيريناكي

محمد إبراهيم محمد^{*1}، محمد عمر عبد ربه^{*2}

الباحث الأول^{*1}: كلية السياحة والآثار -
سوسة، جامعة عمر المختار، ليبيا
الباحث الثاني^{*2}: كلية الآداب - البيضاء،
جامعة عمر المختار، ليبيا.

المستخلص: تتناول هذه الدراسة مباني الكنائس التي شُيّدت في إقليم كيريناكي أثناء فترة الإمبراطورية البيزنطية في القرنين الخامس والسادس الميلاديين، وتعد هذه المباني من النماذج المبكرة للكنائس وقد اعتمدت هذه الدراسة على تقارير الحفريات وعلى المسح الأثري الذي أجرى على الكنائس التي لم تتم فيها الحفريات والمنهج المتبع في البحث هو مقارنة العناصر المعمارية في هذه المباني وتقنيات مواد البناء ومن نتائج هذا البحث هي أن مواد البناء كانت محلية فيما عدا الرخام والأخشاب المستخدمة في الأسقف التي تم استيرادها من مناطق حوض البحر المتوسط، وعلى الأرجح أرضيات الفسيفساء داخل الكنائس تم وضعها من قبل فنيين جاؤوا من خارج الإقليم وقاموا بتدريب الفنيين المحليين، كما أن عدد الكنائس المشيدة شرق وادي الكوف كان أكثر من تلك المشيدة غربه، ويمكن الاستنتاج من حجم كنائس الأرياف وكمية الزخرفة فيها بأن الوضع الاقتصادي في الإقليم كان مزدهراً خلال القرنين الخامس والسادس الميلاديين.

الكلمات المفتاحية: الكنائس المبكرة، كيريناكي، عناصر معمارية، كنائس بيزنطية

***1Corresponding author:**

Mohamed Ebrahim Mohamed,
mohamed.ebrahim@omu.edu.ly
Faculty of Tourism and Archaeology,
University of Omar Al-Mukhtar, Susa, Libya

***2Second Author:**

Mohamed Omar Abdrbba,
mhamed.abdrbba@omu.edu.ly
Faculty of Arts, University of
Omar Al-Mukhtar, Al-Bayda,
Libya

Received:

21/05/2025

Accepted:

18/06/2025

Publish online:

30/06/2025

Similarities and differences between the architectural elements of Byzantine churches in the Cyrenaica region

Abstract: This study deals with the church buildings that were built in the Cyrenaica region during the Byzantine Empire in the 5th and 6th centuries AD. These buildings are considered early examples of churches. This study relied on excavation reports and archaeological surveys conducted on churches that had not been excavated. The research methodology was to compare the architectural elements in these buildings and the building materials techniques. The results of this research are that the building materials were local, except for the marble and wood used in the ceilings, which were imported from the Mediterranean basin. The mosaic floors inside the churches were most likely laid by technicians who came from outside the region and trained the local church technicians. Also, the number of churches built east of Wadi al-Kuf were more than those built west of it. It can be concluded from the size of the rural churches and the amount of decoration in them that the economic situation in the region was prosperous during the fifth and sixth centuries AD.

Keywords: Early churches, Cyrenaica, architectural elements, Byzantine churches

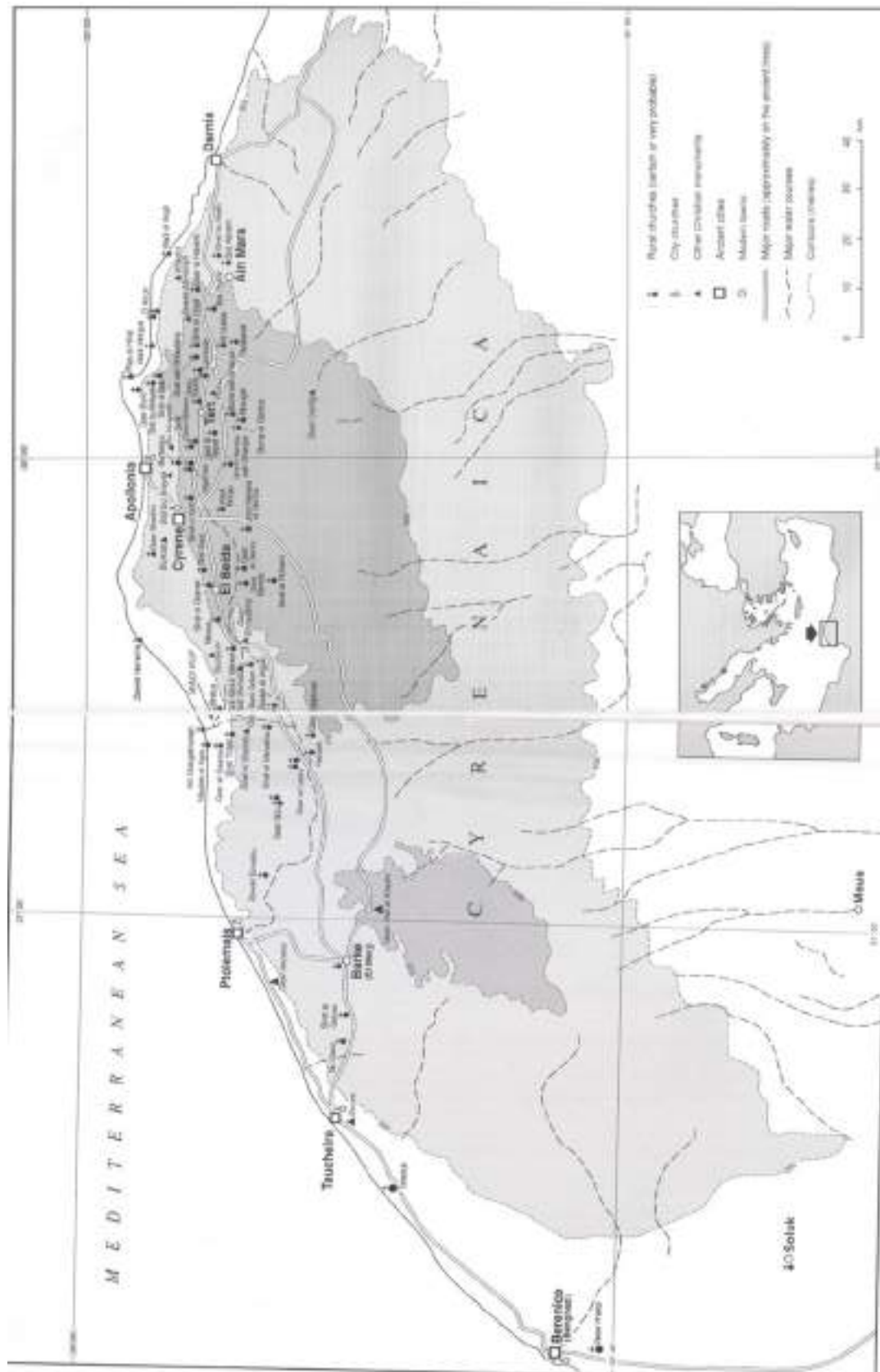


المقدمة:

لم يكن انتشار الديانة المسيحية في مدن إقليم كيريناكي أمر سهل فقد واجه معتقي الديانة الجديدة جميع أصناف الاضطهاد من قبل الإمبراطورية الرومانية وحتى بعد قانون التسامح الديني المعروف بمرسوم ميلان الذي أصدره الإمبراطور قسطنطين Constantine I (311-337م) عام 313م الذي منح للمسيحيين الحق في ممارسة شعائهم الدينية علانية على قدم المساواة مع الأديان الأخرى، وفي عام 325 م أعتق الإمبراطور نفسه الديانة المسيحية وبالتالي أصبحت الديانة الرسمية للإمبراطورية الرومانية ولكن انتشارها في الإقليم كان محدوداً، وتعايشت الديانة الوثنية جنباً إلى جنب مع الديانتين المسيحية واليهودية ولعل هذا هو سبب عدم الكشف عن بقايا مباني لكنائس مسيحية مبكرة تعود إلى ما قبل القرن الخامس الميلادي. ويختص هذا البحث بدراسة مقارنة للعناصر المعمارية لكنائس مدن وريف الإقليم (شكل 1)، وبما أن حكم الإمبراطورية البيزنطية للإقليم قد انتهى في النصف الأول من القرن السابع الميلادي فأن هذا البحث ينحصر في مكونات العمارة المسيحية المبكرة، ومن المراجع المهمة التي أستعان بها الباحثان تقرير الحفريات التي قام بها علماء الآثار من جامعة ميتشجن في مدينة سوسة Apollonia, the port of Cyrene excavations by the University of Michigan ، وكذلك كتاب عالما الآثار جون براين وردبيركنز وريتشارد جوتشايلد John Bryan Ward-Perkins & Richard Goodchild المباني المسيحية في إقليم كيريناكي Christian Monuments of Cyrenaica، ويحتوي هذا الكتاب على حصر شبه شامل لكنائس مدن وريف الإقليم، وكذلك أستخدم كتاب عالم الهندسة المعمارية ريتشارد كرواهايمر Richard Krautheimer العمارة المسيحية والبيزنطية المبكرة Early Christian and Byzantine Architecture والذي يتناول تاريخ تطور العمارة المسيحية قبل فترة حكم الإمبراطور قسطنطين والتغيرات التي حدثت على مخططات المباني الدينية في القرون التالية لتلك الفترة، وتم استخدام الجزء الخاص بالعمارة البيزنطية المبكرة في كتاب عالمة الهندسة المعمارية دورين يارود Doreen Yarwood عمارة أوروبا: الكلاسيكية القديمة والعالم البيزنطي من 3000 ق.م إلى 1453م The Architecture of Europe: The Ancient Classical and Byzantine World, 3000 B.C.-A.D. 1453

1.1 عمارة الكنائس البيزنطية المبكرة

من الواضح أن بعد ظهور الديانة المسيحية لم يكن هناك أي وسائل أو اهتمام بتطوير مخططات العمارة الدينية، حيث كان يجتمعون في أي مكان مناسب للدعوة، وقد تجتمع مجموعة في مكان عبادة يهودي في مدينة القدس بمنطقة الهيكل أو في أي كنيس آخر، ولكن أصبحت مثل هذه الاجتماعات صعبة بمرور الزمن، وكان من الممكن أن يجتمع المسيحيون في ركن من الشارع، كما فعل القديس بولس ومستمعيه في الميدان العام في مدينة أثينا، ولم يكونوا قادرين على استئجار قاعة عامة، كما فعلت الجماعة في مدينة أفسوس Ephesus أثناء زيارة القديس بولس لها، أو كانوا يتعبدون سراً في غرف البيوت والسرديب، وبعد نهاية فترة الجيل الأول التي انتهت بوفاة حواري المسيح كان من الضروري عقد اجتماعات منتظمة في منزل أحد المسيحيين، وحتى عام 200م، لم تكن العمارة المسيحية موجودة ثم قام المسيحيون ببناء مصليات فوق الأرض أو تحتها بعضها بتصميم بسيط، اعتماداً على الشكل المحدد لطقوسهم ووجود التمويل وهناك عنصران يحددان موقف المسيحية خلال القرون الثلاثة الأولى من نشأتها، العنصر الأول أنها طورت عقيدة جديدة، والثاني أنها فعلت ذلك ضمن الإطار الاجتماعي والثقافي والديني للإمبراطورية الرومانية المتأخرة؛ إن تنظيم المسيحية واحتياجاتها وحتى صراعاتها مع روما تم تحديدها إلى حد كبير من خلال التوافق مع هذا الإطار أو معارضته، ويجب النظر إلى هندستها المعمارية، على الأرجح، ضمن محتوى العالم الروماني الهلنستي (Krautheimer, 1965, pp. 2-3).



شكل: (1). مواقع الكنائس البيزنطية في إقليم كيريناكي
المصدر: (Ward-Perkins & Goodchild, 2003)

ولا يوجد دليل واضح على وجود مسيحيين في الإقليم قبل النصف الثاني من القرن الثالث الميلادي، ولكن راسل ديونيسيوس Dionysius أسقف الإسكندرية حوالي عام 260م مجموعة من سكان الإقليم ومن ضمنهم أسقف برنيكي بشأن بعض المسائل العقائدية مما يدل على انتشار المسيحية في بعض المدن، ولا توجد أدلة كافية على مدى انتشارها، ويعتقد ساندر و ستوكي S. Stucchi أن عددهم كان قليل، بينما يشير روكيس Roques إلى أن رسالة أسقف الإسكندرية تدل على أن عددهم كان كبيراً، وقد تم استخدام العدد القليل لضحايا اضطهاد المسيحيين في الإقليم أثناء فترة حكم الإمبراطور دقلديانوس Diocletian (284-305م) لدعم كل من الرأيين، ويعد حضور أساقفة الإقليم في المجمع الديني في مدينة نيقية Nicaea عام 325م دليلاً على انتشارها، ويشير ريتشارد جودتشايلد R. Goodchild أنه في نهاية القرن الرابع الميلادي قام المسيحيون في مدينة كيريني بتحطيم رموز العبادة الوثنية وتدمير ما تبقى من المعابد بينما يرى ساندر و ستوكي أن هذا الأمر حدث في قبل نهاية القرن الرابع ويشير روكيس إلى حدوثه بعد القرن الرابع (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 5)، ولكن للتأكد من تسلسل تلك الأحداث يتطلب الأمر حريات إضافية مع تحليل دقيق للنتائج واللقى الأثرية.

وبدأت الأدلة الأثرية في الظهور حوالي منتصف القرن الرابع الميلادي مثل أرضية الفسيفساء الموجودة في منزل هيزاكايوس Hesychius في مدينة كيريني والتي تحمل مشاهد ونقوش تعبر عن بعض المظاهر المسيحية وأغلبها تشكل أدعية لهيزاكايوس وأسرته (Abdrbba, 2019, p. 136). ولم يتم الكشف عن أي أدلة أثرية حتى الآن تشير إلى وجود مبان دينية مسيحية بليبيا تعود إلى ما قبل أواخر القرن الخامس الميلادي، وقد ذكر سينيسيوس Synesius (372-412م) أسقف مدينة بتولمياس في رسائله أن كل مرتفع أو جبل أو منزل خاص أو كهف يعد كنيسة (أبوصبيع، الصغير، 2000، ص 75). وبعد ذلك أصبحت الكنائس سمات مهمة لمواقع المدينة، ظهرت على سبيل المثال في مراكز المدن القديمة، وهي من بين أبرز المباني الباقية وأكثرها شيوعاً في العديد من القرى.

وبدأ تشييد مباني الكنائس المبكرة بعد أن أصبحت المسيحية هي دين الدولة، ومنذ ذلك الوقت أخذت شكل العمارة المسيحية الطراز الروماني الكلاسيكي وتم تصميمها على غرار مخطط مبنى قاعة العدل والإدارة الرومانية البازيليكا Basilica ومخططها مستطيل الشكل طوله ضعف عرضه، ويحتوي على صفين أو أربعة صفوف من الأعمدة تقسم مبنى الكنيسة إلى صالة رئيسية صحن Nave وأروقة Aisles، مما يوفر ثلاثة أو خمسة ممرات في أحد الأطراف، وفي أغلب مخطط الكنائس توجد حنية Apse في الاتجاه الشرقي، وفي كثير من الأحيان تم إعادة استخدام أعمدة وتيجان بعض المباني الرومانية في أروقة صحن الكنائس، وبالتالي تلك الأعمدة مختلفة عن بعضها البعض ولا يتناسب التاج مع عموده أو قاعدته مثل أعمدة وتيجان وقواعد مبنى الكنيسة الشرقية في مدينة سوسة، وتحمل أعمدة الأروقة عارضة السقف Entablature وفوقه جداراً به صف من النوافذ الصغيرة للإضاءة Clerestory، وكانت الأسقف بسيطة ومصنوعة من الخشب ولكن تم تشطيبها بشكل زخرفي، وفي العموم فإن الكنائس المبكرة ذات المخططات البازيليكية كانت تشيد في موقع مكان دفن قديس ويتم تكريس تلك الكنيسة باسمه (Yarwood, 1992, p. 93).

لم يبق من بين الكنائس المبكرة المشيدة خلال الفترة من القرن الثاني إلى الرابع الميلاديين أي كنيسة بالشكل الأصلي،

ولكن ما تبقى منها أو التي أعيد بناؤها وفقاً للمخطط الأصلي تعطي فكرة واضحة عن شكل هذه الكنائس، ومن أمثلة الكنائس المبكرة كنيسة القديس بطرس القديمة Old St. Peter في مدينة روما والتي شيدت في عصر الإمبراطور قسطنطين عام 330م، والتي تم استبدالها بمبنى الكنيسة الكبيرة الموجودة حالياً في نفس الموقع، وبذلك فقدت روما أعظم تلك النماذج، كما تم تغيير مبنى كنيسة القديس يوحنا لاتيران St. John in Lateran بشكل كبير، ومن الكنائس الكبرى الأخرى، تم تغيير الشكل الخارجي لمبنى كنيسة القديسة ماريا ماجوري St. Maria Maggiore المشيدة ما بين أعوام 432-440م ولكن لا تزال تحتفظ بالكثير من العناصر الأصلية بما في ذلك الأعمدة الرخامية الأيونية يعلوها إفريز Freize مطلي باللون الذهبي (Yarwood, 1992, p. 94).

إن العمارة المسيحية البيزنطية المبكرة ليست مرحلة أولى من تطور العمارة المسيحية في العصور الوسطى، ولكن كمرحلة أخيرة من التشييد الكلاسيكي المتأخر، فالعمارة المسيحية المبكرة هي التعبير النهائي عن المفاهيم المعمارية التي كانت سائدة في مراكز شرق البحر الأبيض المتوسط والمناطق الساحلية في العالم الروماني المتأخر حيث ينتشر مخطط الكنائس ذات الأسقف الخشبية والتي تشبه قاعة العدل البازيليكا المأخوذة من الهندسة المعمارية المدنية الرومانية في تشييد الكنائس في أوروبا والشرق الأوسط وشمال أفريقيا حتى عصر الإمبراطور جستنيانوس (Justinianus 527-565م)، وفي حين أن العمارة الدينية المسيحية المبكرة في الإقليم موضوع هذه الورقة العلمية قد توقفت بعد الفتح الإسلامي عام 642م، ولم يستمر هذا المخطط في غرب أوروبا بعد القرن السادس الميلادي ثم عاود الظهور لاحقاً في الغرب كجزء من حركة النهضة، أما في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا فقد ظهرت منذ فترة جستنيانوس مبادئ البناء المستمدة من المباني المقبية مثل قاعات القصور ذات التخطيط المركزي، والمباني الجنائزية، ومباني الحمامات العامة وفي الشرق الأوسط استمرت في تحديد طبيعة وتطور العمارة الدينية منذ ألف سنة أو أكثر (Krautheimer, 1965, p. xxiii).

2.1 الكنائس البيزنطية في الإقليم

إن إجمالي الكنائس المؤكدة في إقليم كيريناكي بناءً على ما قدمته الدراسات الأثرية يبلغ حوالي ثلاث وسبعون كنيسة ولكن لم تتم الحفريات إلا في عدد ثلاث عشرة كنيسة، وقد قام عالم الآثار وارد-بيركنز بدراسة مبدئية عن خمس وثلاثون كنيسة أو مصلى في اثنين وعشرين موقع أثري، بالإضافة إلى تسعة مبانٍ أخرى ذات وظائف دينية مسيحية، وتنتزع هذه الكنائس في جميع مدن وبلدات وقرى الإقليم، وقد تم تجهيز معظم المدن بالكنائس بشكل جيد، فكل مدينة لديها عدة كنائس داخل الأسوار وذلك لتلبية احتياجات سكان الإقليم كالموظفين الرسميين للإمبراطورية والمواطنين، وكذلك توجد كنائس خارج الأسوار في مدن سوزوسا وكيريني وتاوخيرا، وتوجد كنائس في العديد من المستوطنات الريفية في الإقليم شرق وادي الكوف، وهناك احتمالية أن ندرة الكنائس غرب وادي الكوف هو نتيجة عدم وجود مسح أثري شامل، أما في منطقة خليج سرت والبطنان فمن المفترض وجود كنائس على الأقل في المناطق الساحلية (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 9).

وتوجد تساؤلات علماء الآثار حول السبب في وجود أكثر من كنيسة في بعض المستوطنات الريفية الصغيرة مثل الأثرون وقصر ليبيا وقصر سيلو ولملودا ومقارنس وأم مسلم، ولكن بدون حفريات في هذه المستوطنات من الصعب معرفة ما إذ

تم تشييدها في فترة زمنية واحدة، ويقترح عالم الآثار ساندرو ستوكي أن بعض هذه الكنائس كانت أضرحة تخص قدسيين، ويرجح عالمي الآثار ريتشارد جودتشايلد ووليام وديريج W. Widrig احتمالية أن بعض هذه الكنائس شيدت من قبل طوائف مسيحية مختلفة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 16).

وكانت الأحوال السائدة في الإقليم سيئة آنذاك حسب ما ذكره المؤرخ بروكوبيوس Procopius في كتابه المباني بالإضافة إلى إهمال الأباطرة له وتعرضه لكثير من الغارات قبل تولي الإمبراطور جستنيانوس العرش الذي استعاد السيطرة وبدأ برنامج التشييد والبناء، وأقترح وارد-بيركنز أن الإمبراطور كان المانح الرئيسي لتشييد الكنائس حيث وفر المهندسين المعماريين والحرفيين والرخام، ولكن الأدلة الأدبية تشير إلى أن الظروف الاقتصادية في الإقليم كانت جيدة خلال فترة القرن الخامس الميلادي حسب دراسة أفريل كاميرون Averil Cameron عن المؤرخ بروكوبيوس (Cameron, 1985) كما يؤيد هذا الرأي كذلك عالم الآثار دينيس روكيس Denis Roques (Roques, 1987) وفي هذا السياق على الأرجح أنه كان هناك نشاط تشييد في القرن الخامس الميلادي وهو ما يتفق مع مرسوم الإمبراطور انستاسيوس Anastasius (491-518م) الذي يشير إلى نهج قوي للجيش في الإقليم، كما يشير بروكوبيوس إلى كنيسة في إقليم كيريناكي يعود تمويلها إلى الإمبراطور جستنيانوس، الأولى في بوقرادة (بوريون) Boreion والثانية كنيسة السيدة مريم العذراء Theotokos في أوجلة وحتى الآن لم يتم العثور على أي نقش في الإقليم يخص الإمبراطور جستنيانوس، ومن المحتمل أنه كان مسؤولاً عن تشييد العديد من الكنائس الأخرى ولكن ليس هناك أي أدلة على ذلك، ويبدو أن الأساقفة في أقاليم أخرى من الإمبراطورية كانوا غالباً هم المبادرين ببناء الكنائس وترتيبها، ومن الواضح أن الأساقفة في إقليم كيريناكي كانوا لديهم اهتمام بتشيد الكنائس كما في قصر ليبيا أثناء فترة حكم الإمبراطور جستنيانوس حيث كان الأساقفة مسؤولين على تمويل الأرضيات الفسيفسائية للكنيسة الشرقية، ومن المحتمل أحد الأساقفة في كيريني في نفس الفترة مسؤولاً عن الأرضية الفسيفسائية للكنيسة الشرقية (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 15).

2.2 النقوش

وقد تم الكشف عن حوالي 100 نقش مسيحي من إقليم كيريناكي، نصفها من المدن والنصف الآخر من المواقع الريفية، ولا يزال هذا عدد قليل مقارنةً بالنقوش التي تم الكشف عنها في الفترات الكلاسيكية السابقة، وقد تم رسم معظم تلك النقوش، أو تصويرها بالفسيفساء، أو كتابتها على الخزف، أو حفرها بطريقة بدائية ككتابات على الجدران، وكانت طريقة الكتابة على الجدران تستخدم أكثر من التي تم نقشها على الحجر ومن المرجح أن هذا الأسلوب في النقش استخدم لأنه كان أقل تكلفة؛ ولكن أسلوب النقش على الحجر استمر وتم العثور على بعض منها مثل نقش تكريس كنيسة على الأرجح أنها تخص إحدى كنائس مدينة كيريني، وقد أهدى عالم الآثار ريتشارد نورتن Richard Norton هذا النقش للمدرسة الأمريكية في روما (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 7).

وحالة معظم تلك النقوش سيئة وهي غير واضحة ويصعب تأريخها ولكن من النقوش التي يمكن تحديد تاريخها أرضية الفسيفساء في منزل هيزاكيوس Hesychius في مدينة كيريني الذي يعود لمنتصف القرن الرابع الميلادي وكذلك أرضية الفسيفساء في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا من منتصف القرن السادس الميلادي، ويمكن تأريخ بعض النقوش المحفورة

على الحجر بناءً على أسلوب كتابة الحروف مثل النقش في كنيسة تاركنت الذي يعود للقرن السادس الميلادي، وتقدم هذه النقوش معلومات مهمة مثل أسماء الأساقفة كما في النقوش من مدينة كيريني وقصر ليبيا وسيدي بوبريك، أو مواقع الأبرشيات الجديدة مثل النقوش من قصر ليبيا وسيدي بوبريك، أو تكريسات الكنائس مثل النقش من مدينتي كيريني والمرج، أو أسماء المتبرعين مثل النقش من معمودية إما الكنيسة الشرقية أو الغربية في مدينة سوزوسا أو الفسيفساء من بعض الكنائس مثل الكنيسة الشرقية في مدينة كيريني والكنيسة الشرقية في قصر ليبيا وكنيسة قصر بانديس، وتدل الكتابات على الجدران مثل المبنى F في مدينة كيريني على انتشار الإلمام بالقراءة والكتابة بين المواطنين على عكس ما كان يعتقد سابقاً، على الرغم من أنهم لم يكتبوا في كثير من الأحيان أكثر من صلوات بسيطة طلباً للعون من الله والتسبيح، وما إلى ذلك (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, pp. 7, 8).

2.3 التكريس

هناك كنستان تم تكريسهما للسيدة مريم العذراء إحداهما في مدينة كيريني والأخرى على الأرجح في مدينة باركي، وتوجد كنيسة ثالثة في مدينة أوجلة مكرسة للإمبراطور جستنيانوس حسب ما ذكره المؤرخ بروكوبيوس، وقد تأكد علماء الآثار أن تكريس الكنيسة في سيرت إكريم كانت للقديس ميناس St. Menas، وقد تم ترجيح أن الكنيسة في رأس الهلال مكرسة للقديس أندرو St. Andrew بناءً على أسم المرفأ على خرائط الملاحين الأوربيين خلال فترة القرون الوسطى وكذلك استناداً لبعض الكتابات على الجدران (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 14).

2.4 التأريخ

يعتقد بعض علماء الآثار أن فترة تشييد الكنائس الأولى في الإقليم كانت في أواخر القرن الرابع وأوائل القرن الخامس الميلاديين، وفي الواقع تشير الأدلة الأثرية إلى أن أول الكنائس في الإقليم تعود لمنتصف القرن الخامس الميلادي، ولم يتم العثور على أي بقايا للكنائس قبل ذلك التاريخ والتي من المرجح أنها كانت مشيدة بالخشب والطين أو من الطوب اللبن، في حين أن استخدام الكتل الحجرية كانت عموماً تطورات لاحقة، وهناك أيضاً صعوبات تواجه تأريخ الكنائس المشيدة بالكتل الحجرية حيث لم تتم الحفريات إلا في ثلاث عشرة كنيسة من عدد ثلاث وسبعون كنيسة مؤكدة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 12).

بالنسبة للمعايير الرئيسية المستخدمة في تأريخ الكنائس فهي أرضيات الفسيفساء، والمخطط العام، وتقنيات البناء، وتركيبات الرخام، وقد تم التوصل إلى معيار أرضيات الفسيفساء من دراسة أرضية فسيفساء الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا التي تم تأريخها لعام 538-539 م بناءً على تقييم قيمة العقار لأجل تحصيل الضرائب حسب نظام التقييم الروماني Indiction، وقد تم استخدام معيار أرضيات الفسيفساء لتأريخ الكنيسة المركزية و الكنيسة الغربية في سوزوسا، والكنيسة المركزية في كيريني، وكنيسة رأس الهلال، وكنيسة قصر بانديس، أما تأريخ الكنيسة الشرقية في سوزوسا، والكنيسة الشرقية في كيريني، والكنيسة الشرقية في تاوخيرا فقد تم تحديده وفقاً لهذا المعيار إلى مرحلة التجديد التي تم إجراؤها في عصر جستنيانوس أو بعده بفترة وجيزة، أما بالنسبة لاستخدام معيار المخطط العام فقد كان الأكثر شيوعاً في الإقليم هو المخطط البازيليكي الذي يتكون من صحن ورواقين ولكن يجب عدم الاعتماد على هذه المنهجية في تأريخ الكنائس وذلك لوجود عدد قليل جداً من النماذج التي يمكن تأريخها بشكل صحيح (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 13).

أما بالنسبة لاستخدام المخطط العام كمعيار للتأريخ فلا يمكن الاعتماد عليه بشكل كامل حيث تم استخدامه من قبل بعض الباحثين الأثريين على أنه من سمات القرن السادس الميلادي ولكن تشير الأدلة الأثرية إلى استخدامه في القرن الخامس الميلادي كما في المرحلة الأولى من الكنيسة الشرقية في مدينة كيريني، وقد اقترح عالم الآثار ستوكي استخدام معيار تقنيات التشييد وخاصة الأعمدة والتيجان للتعرف على تاريخ التشييد ولكن حتى هذا المعيار لا يمكن الاعتماد عليه لتحديد التأريخ الصحيح وذلك لأنه من المرجح أن تكون الظروف المحلية وتقاليده البناء وتوافر الموارد ومهارات العمال قد أثرت على طريقة أسلوب البناء (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 13).

أما عن طريقة استخدام تركيبات الرخام كمعيار للتأريخ فيتم تقسيم الرخام إلى فئتين هما الرخام المعاد استخدامه والرخام المستورد، فالرخام المعاد استخدامه Spolia فهو من مباني ترجع للفترة الهلنستية والرومانية وتم استخدام بعضه بدون تعديل والبعض الآخر أعيد نحته في الموقع على الأرجح بواسطة نحّاتين محليين وتوجد نماذج لذلك في أعمدة وتيجان صحن الكنيسة الشرقية في مدينة سوزوسا، وقد قام بعض العلماء بمقارنة تيجان هذه الأعمدة مع تيجان تعود للقرن الخامس من أماكن أخرى ولكن هناك خلاف بين العلماء حول تأريخها ولذلك لا يعتمد عليها للحصول على تأريخ دقيق، أما الرخام المستورد فمعظمه تم شحنه من المحاجر وهو غير مصقول وتم استكمال نحته في الموقع كما في كنيسة الأثرون والكنيسة المركزية في سوزوسا ويبدو أن هناك إجماع بين علماء الآثار بأن أغلب الرخام المستورد يعود للقرن السادس الميلادي وبالتحديد في عصر الإمبراطور جستنيانوس ولكن هناك بعض الرخام المستورد يعود للقرن الخامس الميلادي (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 13).

2.5 تقنيات مواد البناء

كانت التقنيات الإنشائية المستخدمة في إقليم كيريناكي تتحدد بنوعية الكتل الحجرية المتوفرة محلياً، وكذلك بمهارة البنائين المحليين في التعامل مع هذه الأحجار وكان هناك عامل مهم آخر هو التوفر السريع للمواد التي يمكن إعادة استخدامها فقد كانت هناك مباني سابقة في متناول اليد لتوفير مواد البناء دون الحاجة إلى استخراج مواد جديدة (محمد، 2022، ص 126).

ويعد الحجر الجيري هو حجر البناء الأصلي في الإقليم وهو يشكل المنحدرات والمرتفعات في الجبل الأخضر، ولكن بشكل عام لم تكن الحجارة تتحمل العوامل الجوية جيداً ما لم تكن محمية بواجهة من الجص، وكانت مدينة بتوليمائيس تمتلك إمدادات وفيرة من الحجارة الصلبة؛ ورغم استخدامها أيضاً في العديد من المباني الكلاسيكية ذات الواجهة من الجص الناعم، إلا أن هذا كان للتأثير البصري أكثر من كونه للحماية (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 9).

وكانت طريقة تشييد المباني الضخمة تتم باستخدام الأحجار المربعة (Ashlar (*opus quadratum*) وكان هذا الأسلوب لا يزال مستخدماً في الفترة البيزنطية كما هو الحال في الجدران الخارجية للكنيسة الشرقية وقصر الدوق في سوزوسا، أما طريقة تشييد الجدار فهي تتم بوضع الكتل الحجرية على الجانبين بحيث تترك مسافة بينهما تملأ بكميات من دبش الحجارة وملاط من الجير، ويتم وضع الكتل الحجرية المصقولة بعناية في واجهة الجدار كما هو الحال في الجدران الخارجية للكنيسة الغربية في بتوليمائيس، وقد تستخدم تقنية البناء بالأطر *opus africanum* الشائعة في شمال

أفريقيا التي تشيد فيها الجدران بكتل حجرية في وضع عمودي بالتناوب مع الكتل الحجرية المربعة في وضع أفقي بحيث تملأ الفراغات بحجارة صغيرة مشدبة على الواجهتين الخارجيتين وفي معظم الأحيان يستخدم الملاط الجيري، وهذه التقنية في التشييد تعد معادلة لتقنية تكتسية الجدران باستخدام قطع حجرية هرمية الشكل *opus testaceum* الشائعة في المدن الرومانية الكبرى، وتستخدم كتل حجرية كبيرة في أي نقطة تتطلب دعم مثل زوايا الجدران والأبواب (محمد، 2022، ص 126).

وتفاوتت طريقة صقل الأقواس الحجرية على حسب أحوال المنطقة بناءً على جودة الكتل الحجرية ومهارة العمال ومكانة مشروع المبنى، ويتم تنظيم أعمال التشييد بتقسيم كل مهمة إلى أجزاء بنفس الطريقة المتبعة في الفترات الكلاسيكية حسب تخصص العمال، ولذا كان من الشائع على سبيل المثال أن يتم تشييد الحنية الداعمة للقبعة نصف الدائرية بشكل مستقل عن الجدران المجاورة لها كما في حنية مصلى مبنى قصر الدوق في مدينة سوزوسا، ويتم صقل الكتل الحجرية المستخدمة لتشييد الأقواس في الموقع عادة باستخدام إزميل ومطرقة (محمد، 2022، ص 137).

ويستخدم الجص كمادة أساسية للزخرفة فقد تم الكشف عن مجموعة شظايا وكسر من الجدران المطلية بالجص في عدة مواقع، وتوجد في كنيسة رأس الهلال قوالب زينة من الجص، ويوجد كذلك غرض عملي لاستخدام الجص بالإضافة إلى استخدامه في الطلاء والزينة كمادة لصقل الجدران الداخلية للمبنى وحماية الواجهة الخارجية من الظروف المناخية (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 11).

أما الأخشاب المستخدمة في الأسقف فمن الأرجح قد كان بعضها معاد استخدامه من المباني القديمة والبعض الآخر تم استيراده، حيث يرجح عالم الآثار كلاudio فيتا-فينزي Claudio Vita-Finzi في دراسته حول غابات الجبل الأخضر على أنه كانت هناك عمليات قطع مكثفة لها من أجل إنشاء مزارع للمحاصيل الزراعية في الفترات الكلاسيكية، وتم استخدام الأخشاب المحلية من غابات الجبل الأخضر في أبواب ونوافذ المباني (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 11).

3.1 دراسة مقارنة للتركيبات المعمارية لكنايس الإقليم

يختص هذا الجزء من الدراسة بالتركيبات المعمارية التي يشمل المخطط العام واتجاه الحنايا والمكونات الداخلية وهيكل المذبح والصحن والأروقة في كنايس الإقليم التي تمت الحفريات فيها وكذلك التي تم القيام فيها بأعمال المسح الأولي.

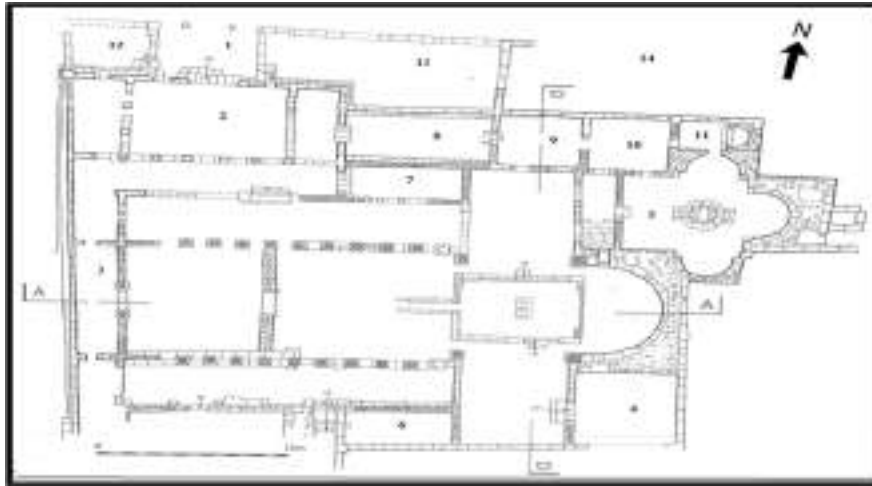
3.2 المخطط العام

شيدت معظم الكنايس في الإقليم بشكل مستطيل وأحياناً على شكل شبه منحرف، كما هو الحال بالنسبة للكنيسة الغربية في سيرت أم امسلم، ويحتوي المخطط على حنية، وصرن، وممران مفصولان عنه بأروقة، وغرف صغيرة عادةً في كلا طرفي الممرين وإما صالة مدخل Narthex أو دهليز بين غرفتين في النهاية المقابلة للحنية؛ كان هناك عادةً مدخل رئيسي، وغالباً ما كانت هناك أبواب في جدران أخرى أيضاً، ويختلف المخطط العام للكنايس في الإقليم في الاتجاه والحجم، وطرق الإضاءة، والسقوف والأرضيات، والطوابق العليا فوق صالة المدخل والمصليات في الزوايا، وكذلك في عدد وموقع أبواب الدخول، ويبدو أن بعض الكنايس تم تشييدها في منطقة محددة كحرم لها مثل الكنيسة المركزية الغربية

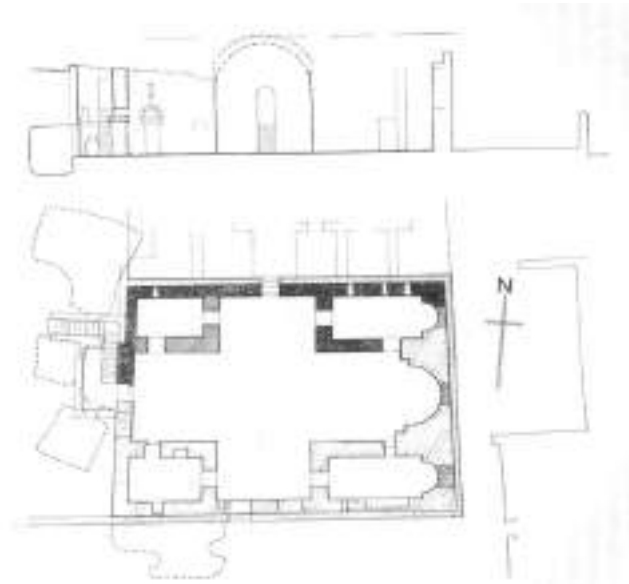
في بتولمايس، وعلى الأرجح كنيسة برنيتشي، وكنيسة سيرت قصرين الجميل، وقد تم إضافة ملحقات لبعض كنائس المدن، على سبيل المثال جميع الكنائس الموجودة داخل أسوار مدينة سوزوسا والكنيسة الشرقية في كيريني، وقد تعرض بعضها للتجديد مثل الكنيسة الشرقية في سوزوسا، وبعضها الآخر شهد إعادة تشكيل وتحوير على نطاق واسع مثل الكنيسة الشرقية في كيريني، وكنائس مسة، ومقارنس، وأم هنية الغربية، وكانت النتيجة أن أصبح لها حنيتين (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 17).

وتم التعرف على عدد محدود من المخططات الأرضية الأساسية المختلفة في المواقع الحضرية (المثال الريفي الرئيسي هو الكنيسة الغربية في قصر ليبيا، الموقع القروي الوحيد المعروف، من اسمه الجديد، ثيودورياس Theodorias، الذي حظي برعاية إمبراطورية). وهذه هي: (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 18)

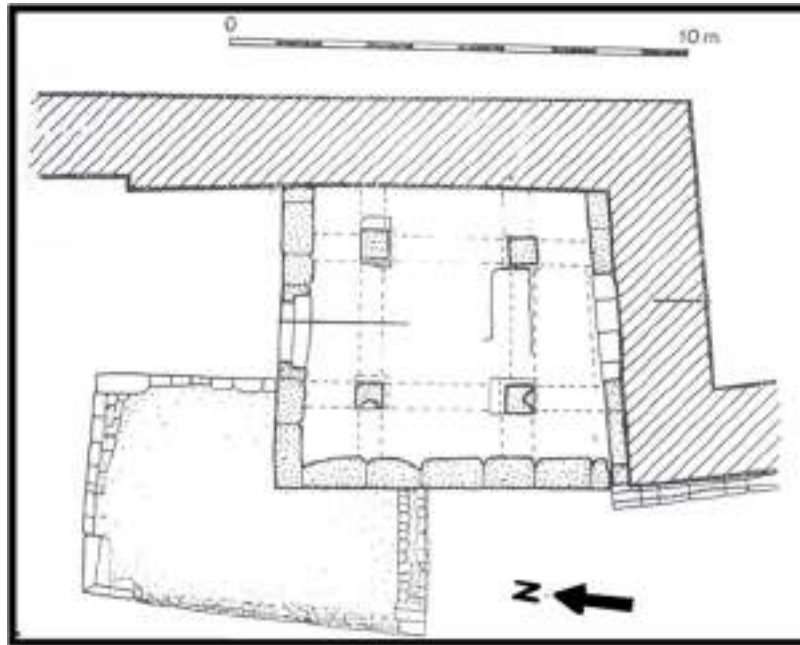
1. المخطط المستعرض Transeptal للكنيسة الشرقية في سوزوسا (الشكل 2).
2. مخطط الصليب المربع (الخماسي) Quincunx للكنيسة الغربية في قصر ليبيا (الشكل 3) والمبنى الخارجي في سوزوسا، والذي ربما كان قبراً ولكن ربما كان ضريح قديس (شكل 4).
3. المخطط ذو الزوايا الثلاثية Triconchos حل محل الحنية، في الكنيسة خارج أسوار سوزوسا (شكل 5)، وفي المصليات الصغيرة في قصر سيلو وسيرت أم امسلم؛ كما يستخدم لأجزاء من الكنائس كما هو الحال في المصليات ذات الزوايا الشمالية الشرقية للكنيسة الشرقية في سوزوسا والكنيسة الغربية في تولمياس.
4. المخطط ذو الحنية البارزة، وهو نادر جداً ولكنه موجود في الكنيسة الغربية في سوزوسا (شكل 6)، والكنائس المنحوتة في الصخر في مرسى قابس وناريك.



شكل: (2). المخطط العام لمبنى الكنيسة الشرقية في سوزوسا
المصدر: (Ward-Perkins, 1976, p. 269)

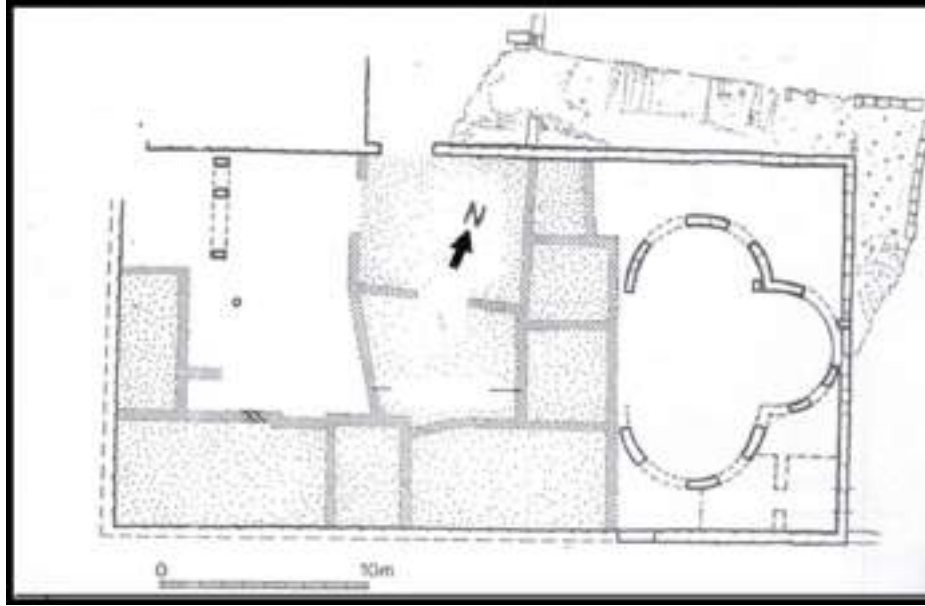


شكل: (3). مخطط الصليب المربع (الخماسي) للكنيسة الغربية في قصر ليبيا
المصدر: (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 266)



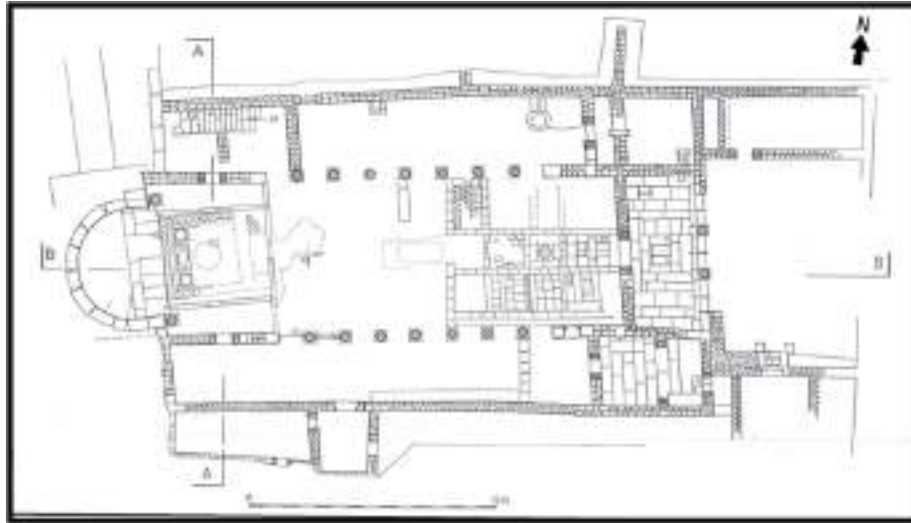
شكل: (4). مخطط الصليب المربع للمبنى التذكاري في سوزوسا
المصدر: (Ward-Perkins, 1976, p. 289)

5. المخطط ذو الصحن ورواق واحد فقط، الموجود في الكنيسة المنحوتة في الصخر في ناربيك جنوب قصر ليبيا.
6. المخطط ذو الرواق الذي هو في الواقع ممر ضيق طويل به أبواب تؤدي إلى الصحن والممرات؛ في الكنائس الشرقية في سوزوسا وتاوخيرا (شكل 7) لا يوجد به باب في الجدران الخارجية؛ يوجد به باب في الجدار الغربي في الكنيسة الغربية في بتوليميس ولكن ليس باباً محورياً؛ يقع الباب في منطقة تشغلها قاعدة سلم "حلزوني" في الطرف الجنوبي؛ وفي الكنيسة المركزية في سوزوسا يوجد به حنية في كلا الطرفين وباب محوري في الجدار الخارجي يؤدي إلى أTRIUM (شكل 8).

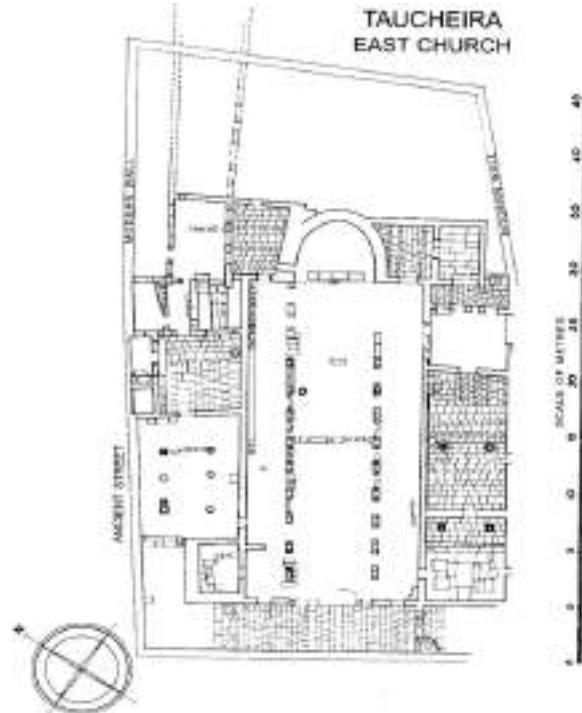


شكل: (5). المخطط العام لمبنى الكنيسة ذات الحنايا الثلاث في سوزوسا
المصدر: (Ward-Perkins, 1976, p. 284)

7. مخطط الفناء المسقوف Atrium، وهو مخطط عام نادر في الكنيسة الشرقية في سوزوسا وكذلك في الكنيسة الشرقية في تاوخيرا، ويقع الأترיום على الجانب الشمالي في الكنائس المركزية والغربية في سوزوسا يكون محورياً ولكن في الأخيرة كان بابه الخارجي الوحيد في الأصل على الجانب الجنوبي (وفي مرحلة لاحقة تم إنشاء مدخل محوري ولكن تم الاحتفاظ بالمدخل القديم على الجانب الجنوبي)، وتوجد ساحات مفتوحة بسيطة أمام صالة المدخل في كنيسة برنيتشي وكنيسة رأس الهلال، ولأنه لم تتم حفريات في كنائس كثيرة فقد يتم الكشف عن نماذج من هذا المخطط في أماكن أخرى.

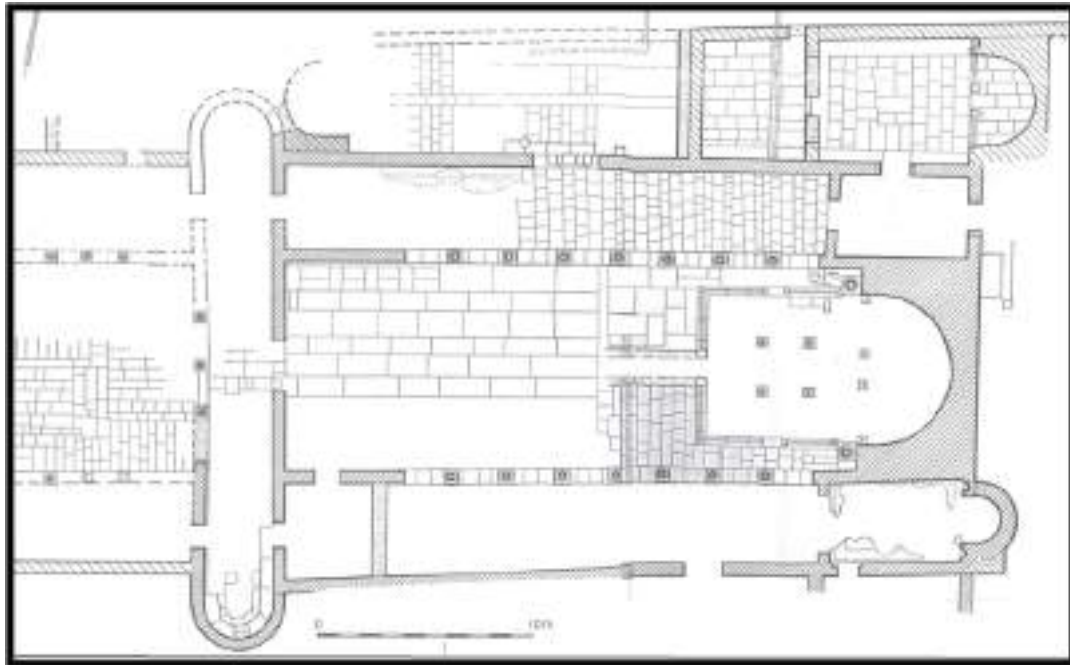


شكل: (6). المخطط العام لمبنى الكنيسة الغربية في سوزوسا
المصدر: (Ward-Perkins, 1976, p. 276)

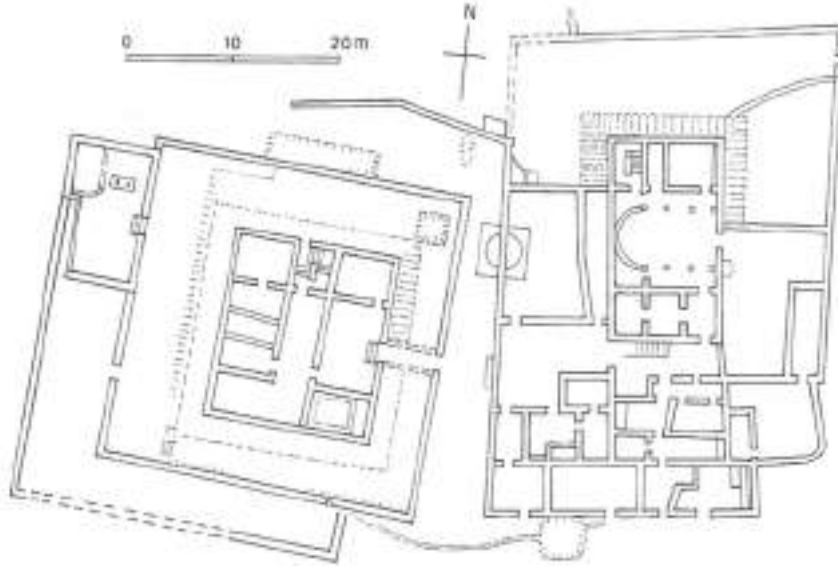


شكل: (7). المخطط العام لمبنى الكنيسة الشرقية في تاوخيرا
المصدر: (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 204)

8. المخطط ذو الصحن العريض القصير والممرات الضيقة ومجموعات الغرف على طول كل ممر في كنيسة سيرت قصرين الجميل (شكل 9)، وقد فسر عالما الآثار ستوكي وكاتاني هذه الكنيسة على أنها دير.
9. ربما يكون المخطط ذو الممرات المتعددة كما هو الحال في المباني في غابو يونس ومقارنس والتي اعتبرها عالم الآثار ستوكي كنائس ولكنها قد لا تكون كذلك.



شكل: (8). المخطط العام لمبنى الكنيسة المركزية في سوزوسا
المصدر: (Ward-Perkins, 1976, p. 274)



الشكل (9): المخطط العام لمبنى كنيسة سيرت قصرين الجميل (البيضاء)
المصدر: (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 413)

3.3 اتجاه الحنايا

تم التعرف على اتجاه الحنايا لعدد اثنان وخمسون كنيسة أو مصلى في الإقليم، ومن بين هذه الكنائس توجد أربع وعشرون كنيسة حناياها في الاتجاه الشرقي، وأربعة وعشرون كنيسة حناياها في الاتجاه الغربي، وتوجد أربع كنائس لديها حنايا في الاتجاهين. ومن المجموعة الأخيرة، من المؤكد أن ثلاث كنائس كانت مشيدة أصلاً بحنية واحدة في الاتجاه الشرقي والتي تم الاحتفاظ بها لوظيفة غير معروفة عندما أضيفت حنية في الاتجاه الغربي وهذه الكنائس هي الكنيسة الشرقية في كيريني، وكنيسة مسة، وكنيسة سيرت بو حوش (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 18).

ويلاحظ أن الاتجاه الشرقي للحنية يسود في المدن حيث توجد في اثني عشرة كنيسة بالإضافة إلى الكنيسة الشرقية في كيريني في مرحلتها الأولى، وحين نقارن الاتجاه الغربي للحنايا في المدن نجد ثلاث كنائس فقط حناياها في الاتجاه الغربي وهي الكنيسة المركزية في كيريني والكنيسة الغربية في سوزوسا والكنيسة الغربية في تاوخيرا، بينما الاتجاه الغربي للحنايا شائع في كنائس الريف حيث توجد إحدى وعشرون كنيسة حناياها في الاتجاه الغربي وعدد إحدى عشر كنيسة حناياها في الاتجاه الشرقي، بالإضافة إلى الكنائس التي توجد بها حنيتين، وبشكل عام الكنائس المشيدة في الفترة المبكرة بها حنايا في الاتجاه الشرقي وهي الكنيسة الشرقية في سوزوسا والكنيسة الشرقية في كيريني والكنيسة الشرقية في تاوخيرا، أما كنائس الأرياف الأربعة في الأترون، قصر ليبيا، قصر سيلو، سيرت أم امسلم التي توجد بها حنيتين على الأرجح تم تشييدها في فترة زمنية واحدة (Abusbee, 1985, pp. 200-201).

ويشير عالم الآثار نويل دوفال Noel Duval إلى أن اتجاه الحنايا في كنائس الإقليم لا يعطى دليل مؤكد لتأريخ صحيح للكنائس ولكن هناك افتراض بأن اتجاه الحنية الشرقي كان مفضلاً في الأصل واتجاه الحنية الغربي في فترة لاحقة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 19).

كانت الحنايا الرئيسية أمام الصحن المركزية مشيدة بشكل قوي للغاية، وبشكل مستقل عن الجدران المحيطة غالباً داخل إطار مستطيل، بحيث كانت هناك أحياناً مساحة خالية، مما يشير إلى ممر كما في كنيسة برنيتشي، وكنيسة راس الهلال، أو غرفة صغيرة كما في سيرت إرحيم، بينها وبين الجدران المحيطة خلفها؛ لم يتم استكشاف سوى عدد قليل من هذه

المناطق بالكامل وقد يكون من المحتمل أنها كانت دائماً مليئة بالأنقاض، على الأقل على مستوى الأرض، كما هو معروف أنه كان الحال في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا وفي كنيسة المطوقات. في الكنيسة الشرقية ولم يكن هناك إطار مستطيل للحنية في كنيسة تاوخيرا حيث يوجد لأحد المصليات الزاوية جدار دائري نتيجة لذلك (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 21).

كانت هذه الممرات عادة أضيق قليلاً من الأروقة، ولكنها كانت أوسع قليلاً في بعض الأحيان كما في الكنيسة المركزية في كيريني والكنيسة الغربية في بتوليميس. وبينما كانت في كثير من الأحيان نصف دائرية، كانت بعضها عبارة عن أجزاء ضحلة من الدائرة كما في الحنية الشرقية في أم حنية الغربية، وبعضها على شكل حرف U كما في الكنيسة الغربية في سوزوسا والحنية الغربية في سيرت بو روش، وواحدة على شكل حدوة حصان الكنيسة الغربية في تاوخيرا. بعضها يحتوي على باب أو أبواب في جدرانها الجانبية تتصل بالغرف التي تحيط بها كما في حنيتي الكنيسة الشرقية في كيريني، ولكن غالباً ما كانت تُسد هذه الأبواب في مرحلة لاحقة كما في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا). وكانت الحنايا مقببة، وإن لم تكن دائماً بقبو حقيقي قارن برأس الهلال (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 21).

ومن الواضح أن العديد منها كانت تحتوي على هيكل في الحنية يحتوي على كرسي الأسقف (السنثرونون) Synthronon ومقاعد للكهنة الذين يساعدونه. وقد تم الكشف عن بقايا كبيرة من هذه الهياكل في الحنية الغربية للكنيسة الشرقية في كيريني ويبدو هنا أن هناك نفقاً ضيقاً بين الحنية وجدارها وفي الكنيسة الشرقية في الأثرون، وبعض عناصر أحدها في الكنيسة الشرقية في قصر سيلو، وربما جزء من كرسي مركزي في رأس الهلال، وثقوب في حفر لتثبيت الهياكل الخشبية العليا على سبيل المثال الكنيسة الغربية في بتوليميس، ومع ذلك، في العديد من هذه الهياكل، فقد الجزء ذو الصلة من الجدار أو لا يزال مغطى بالأنقاض. وقد لاحظ عالم الآثار دوفال 1989، أن مستوى الحنية لابد أن يكون مرتفعاً إلى حد ما، وهو ما من شأنه أن يعوض عن حقيقة أن الحنية مرتفعة قليلاً فقط عن مستوى الصحن، وتشير الأدلة على ندرة زخارفها، ولكن في رأس الهلال كانت الجدران فوق هيكل كرسي الأسقف مطلية باللون الأبيض، بينما كانت شبه القبة مكسية بالجص، وكانت الأرضيات بسيطة للغاية عادةً على الأرجح لأنها كانت مغطاة إلى حد كبير بهيكل كرسي الأسقف، ولكن في الكنيسة الشرقية في سوزوسا كانت هناك فسيفساء رائعة؛ وفي الحنية الشرقية للكنيسة الشرقية في كيريني كانت هناك أرضية من الرخام (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, pp. 21-22).

وقد كانت الفتحة المؤدية إلى المذبح Chancel محاطة بقوس محمول على أعمدة كما في سيرت قصرين الجميل، ونصف أعمدة في سيرت أم امسلم مثبتة في الكتفين، أو في بعض الأحيان، أمامهما قليلاً؛ كان هناك قوس ثلاثي أمام الحنية الشرقية والمصليات المجاورة لها في الكنيسة الشرقية في كيريني، ولكن هذا يبدو غير عادي. في الكنيسة المركزية في سوزوسا، كانت هناك صلبان معدنية محفورة على الأعمدة، ومن المفترض عموماً أن أحجار الأساس كانت محفورة بصليب؛ وهذا أمر مرجح، ولكن لا يمكن عزو أي من أحجار الأساس المعروفة المنحوتة بهذه الطريقة بثقة تامة إلى هذا الموضع. كانت هناك عادةً درجة صغيرة تنزل من الحنية إلى المذبح ويبدو أن التقسيم كان أحياناً مميزاً أيضاً بشاشة كما في الكنائس الشرقية والمركزية في سوزوسا، قابلة للحركة بوضوح أو بفتحة مركزية، وغالباً، على الأرجح عبارة عن ستارة، وتوجد هناك بالطبع حنايا في مواضع أخرى في بعض الكنائس؛ لذلك، في الكنيسة المركزية في سوزوسا، تمت إضافة حنية في مصلى الزاوية الجنوبية الشرقية والذي كان على ما يبدو جزءاً من قبر وتوجد حنيتان في طرفي القاعة المجاورة وصالة المدخل المعاد تصميمه؛ كان أحد هذه الأخيرة يحتوي على نوع من السينثرونون، غالباً ما كانت المدرجات الموجودة

في نهايات الغرف في الملاحق تحتوي على مقاعد لكبار الشخصيات على سبيل المثال، ملحق كنيسة المقبرة الغربية في تاوخيرا (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 22).

3.4 المكونات الداخلية

من المفترض أن الجدران الداخلية كانت مطلية باللون الأبيض دائماً، وأحياناً تكون مكية باستخدام الرخام البسيط أو الأنماط الهندسية كما في كنيسة رأس الهلال، ويوجد دليل واضح على الطريقة الشائعة للتعامل مع الجدران في الكنيسة المنحوتة في الصخر في ناربيك حيث تم طلاء جزء كبير من الجدار الجنوبي البيض اللون بصفوف من الماس والدوائر، وهناك إفريز من الرموز المسيحية الموضوعة داخل الدوائر على الأرجح أكاليل الزهور أسفل السقف مباشرة على الجدران الجنوبية والغربية وفوق رواق الصحن، وفي بعض الكنائس، تم الكشف على لوحات من نوع أكثر تفصيلاً، ولا سيما مجموعة من الرؤوس ونصوص مرسومة على أحد جدران ضريح مقدس داخل الكنيسة المركزية في سوزوسا، وكذلك ضريح مقدس Aedicula في الجدار الخارجي للممر الشمالي في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا وبداخله ستارة ملتوية عليها صليب مرصع بالجواهر، بالإضافة إلى ذلك، في كنيسة الضريح المقدس في رأس الهلال كانت هناك أعمدة مزخرفة من الجص، توتر الألواح المرسومة ببساطة على جدران المعمودية، وقد حُفرت في بعض الجدران الداخلية كوات صغيرة على سبيل المثال في الحنية المركزية للجدار الشرقي للكنيسة خارج الأسوار في سوزوسا، وفي الجدار الجنوبي للكنيسة الغربية في قصر ليبيا، وليس من الواضح تماماً ما إذا كانت جزءاً من البناء الأصلي أم إضافات لاحقة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 22).

أما معالجة الأسقف فهي غير مؤكدة في معظمها، وبالطبع كانت الحنية مغطاة بنصف قبة، على الرغم من أنها لم تكن قبواً برميلياً حقيقياً في كنائس رأس الهلال أو سيرت القرعات أو في حنية كنيسة مسة، وقد كانت هناك قباب فوق المصليتين الشرقيتين المائلتين في الكنيسة الغربية في بتوليماس، وقباب أسطوانية في حالات أكثر وضوحاً، على سبيل المثال فوق ممرات الكنيسة الغربية في بتوليماس، والأذرع الأربعة للصليب في الكنيسة الغربية في قصر ليبيا، والعديد من المصليات في الكنيسة الشرقية في كيريني. ومع ذلك، غالباً ما يستنتج علماء الآثار نوعية الأسقف من الركام الموجود داخل المبنى، والذي قد يكون أو لا يكون على مقياس يشير إلى وجود قبو، أو على قدرة تحمل الجدران المقطرة للوزن، والتي قد تستبعد وجود قبو، ولكن الرأي السائد بين علماء الآثار هو أن الأسقف الخشبية كانت شائعة جداً، أما عن زخارفها الداخلية، فلدينا معلومات أقل. ربما تم تزيينها بالجص والطلاء مثل الكنيسة المنحوتة في الصخر في ناربيك والسرداب Hypogaeum في مسة، وقد تشير نصف القبة في الحنية في رأس الهلال إلى سمة مشتركة أخرى (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 20).

وتتنوع الأرضيات بشكل كبير من الطين المدكوك البسيط كما في الزاوية الشمالية الشرقية للكنيسة الشرقية في الأثرون، إلى دبش الحجارة المدكوكة كما في الحنية في رأس الهلال، إلى الرصف شائع جداً بالحجر الجيري، والأنماط المزخرفة ببلاط الحجر الرملي كما في ممرات الكنيستين في الأثرون، والفسيفساء كما في أجزاء على الأقل من الكنائس الشرقية والوسطى في سوزوسا، والكنيستين الداخليتين في كيريني، والكنيسة الشرقية في تاوخيرا، والكنيسة الشرقية في قصر ليبيا، وكنيسة قصر بانديس، وكنيسة رأس الهلال، وأرضية من صفائح حجرية Opus sectile مثل مذبح الكنيسة الغربية في

سوزوسا، والكنيسة الشرقية في قورينا، وكنيسة رأس الهلال، والبلاط الرخامي كما في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا، والكنيسة الغربية في الأثرون، ومن الواضح أن المناطق ذات الأهمية الخاصة كانت غالباً ما تُزود بأرضيات فخمة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 21). وقد اقترح عالمي الآثار روزنباوم Rosenbaum ووارد-بيركنز أن فنيي الفسيفساء كانوا من الخارج على الأرجح من بلاد الإغريق، ولكن علماء آثار آخرين اقترحوا أنهم من سوريا، وقاموا بتدريب عمالاً محليين. ومع ذلك، قد لا يمكن استبعاد إمكانية استخدام بعض تقاليد الفسيفساء المحلية كما أثبت عالم الآثار مايكليدس Michaelides من حفريات سيدي خريبيش في بنغازي؛ وبالتأكيد توجد هناك فسيفساء أقدم من سلسلة جستنيانوس المقبولة في الكنيسة الشرقية في سوزوسا والكنيسة الواقعة جنوب غرب الكنيسة الشرقية في تاوخيرا، وعلى الأرجح تم العثور على معظم المواد اللازمة محلياً، وخاصة من الرخام المستورد في وقت سابق، وكما لاحظ عالم الآثار هاريسون Harrison كانت هذه مواد رخيصة نسبياً؛ ولا يوجد دليل على وجود فسيفساء من الذهب والفضة، ولا يوجد الكثير من الزجاج الملون كما هو مستخدم في الكنائس الكبرى في أماكن أخرى والتي يُعرف أنها كانت برعاية الإمبراطورية (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 21).

3.5 هيكل المذبح

تكون المذابح الموجودة أمام الحنية دائماً وهي مربعة أو مستطيلة الشكل، وعادة ما تكون أقل عرضاً من صحن الكنيسة، وتحددها شاشات مثبتة على قواعد وتدعمها أعمدة، وفي بعض الأحيان، كما في الكنيسة المركزية في كيريني، بقواعد تحمل أعمدة صغيرة، أو في الحالات القليلة المعروفة حيث احتلت العرض الكامل لأروقة الكنيسة كما في الكنيسة المركزية في كيريني والكنيسة الشرقية في قصر ليبيا، بشاشات على الجانبين المواجهين للأروقة وبجدران المصليات الزاوية المجاورة في الاثنتين الأخريين. بالنسبة للمشاركات والشاشات، راجع أدناه تحت قسم "التجهيزات". توجد عادةً فتحات عبر الشاشات على كلا الجانبين، مما يسمح بالاتصال بالممرات الجانبية وكنائس الزاوية، وبالطبع في المركز إلى الصحن، ويبدو أن هذه الفتحة الأخيرة تؤدي إلى ممر قصير يمتد بين شاشات مدعومة بأعمدة ويؤدي هذا الممر إلى منبر موضوع في الصحن في بعض الأحيان، ويمكن إغلاق مداخل المذبح بواسطة سلاسل مثبتة على الأعمدة على جانبيها كما تشير الأدلة في الكنيسة المركزية في سوزوسا، وعادة تشيد أرضيات هيكل المذبح من بعض قطع الرخام عالية الجودة، والفسيفساء أو أعمال الزخرفة بالصفائح الحجرية Opus sectile كما هو الحال في الكنيسة الشرقية في قصر ليبيا، والكنيسة الغربية في سوزوسا، ويوجد المذبح في وسط الأرضية تقريباً، وتوجد درجات منبر في الكنيسة الغربية في الأثرون وكنيسة رأس الهلال بجانب الشاشة على يمين الممر المؤدي إلى صحن الكنيسة (محمد، 2022، ص ص 178-179).

3.6 الصحن والأروقة

تحيط الصحن بالمناطق المحجوبة من المذبح في نهاية الحنية، وكانت تنتهي عادة في الطرف المقابل بباب محوري، وأحياناً قوس ثلاثي كما هو الحال في الكنيسة المركزية في سوزوسا للدخول الاحتفالي من صالة المدخل والخروج إليه. في كنيسةتين توجد آثار لشاشات عرضية عبر الصحن على مسافة نصف المسافة تقريباً بين مدخل الحنية والجدار الخلفي كما في الكنائس الشرقية في سوزوسا وتاوخيرا، وقد تم فصل الصحن عن الممرات بواسطة أروقة، محمولة على أعمدة أو دعائم موضوعة على قواعد ممتدة تنتهي في كلا الطرفين على الجدران البارزة التي كانت الجدران الداخلية لمصليات الزوايا (محمد، 2022، ص 176).

أما الأعمدة التي على الأرجح كانت إما من بقايا مباني سابقة تم إعادة استخدامها Spoila كما في الكنيسة الشرقية في سوزوسا أو من الرخام المستورد كما في كلتا الكنيستين في الأثرون، وتستخدم الأعمدة بشكل أقل بكثير من الدعامات، سواء في كنائس المدينة أو الريفية، ولكنها توجد في الكنائس الريفية على سبيل المثال في كنيسة سيدي سعيد وكذلك كنيسة الأثرون تماماً كما توجد الدعامات أحياناً في كنائس المدن كما في كيريني، وتم حجب معظم المسافة الفاصلة بين الأعمدة بواسطة شاشات في بعض الكنائس، وقد تم الكشف عن شاشة واحدة كانت تستخدم بهذا الشكل في موقعها في الكنيسة الشرقية في الأثرون؛ ويبدو أن الكنيسة المنحوتة في الصخر في ناربيك، والتي تم فيها ترك حاجر من الصخر يصل ارتفاعه إلى الخصر تقريباً في مكانه تحت كل الأقواس باستثناء الأقواس النهائية، توفر دليلاً لطريقة استخدام هذا الحاجر، وتوجد في كنيسة المطوقات أمام المدخل المقنطر من صالة المدخل مظلة بيضاوية وظيفتها غير محددة، ولم يتم تحديد طريقة سقف صحن الكنائس بشكل لا جدال فيه ولكن يبدو أن الأسقف الخشبية المسطحة هي أمر طبيعي . (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 23)

وتختلف الأروقة في الطول والعرض، وتفقد مساحتها في بعض الكنائس إلى ما يوصف في النص بالمصليات الأمامية للمصليات الزاوية، على سبيل المثال في كنيسة الأثرون. غالباً ما تبدو وكأنها مناطق غير مميزة إلى حد ما توفر الدخول إلى الكنيسة من الأبواب الجانبية وقنوات الاتصال بين المصليات الزاوية والصحن، أو عن طريق السلالم، إلى الشرفات حيث توجد هذه، وإلى الطوابق العليا فوق المصليات الزاوية والصحن وصالة المدخل، ولكنها كانت في بعض الأحيان ذات أهمية أكبر، حيث كانت تحتوي على مقاعد، كما هو الحال في الممر الجنوبي للكنيسة الشرقية في سوزوسا والممر الشمالي للكنيسة الشرقية في قصر ليبيا، والتي تشير جدرانها المطلية على أي حال إلى أهميتها، وفي الرواق الجنوبي للكنيسة المركزية في سوزوسا والذي يبدو أنه قبر قديس. وقد تكون هناك أيضاً مدافن كما هو الحال في الكنيسة الغربية في الأثرون، حيث تشير الأرضيات ذات الأنماط الدقيقة مرة أخرى إلى أنها كانت تعتبر مهمة (Ward-Perkins & Goodchild, 2003, p. 23).

الخاتمة

من خلال حصر الكنائس في إقليم كيريناياكي يمكن ملاحظة أن الكنائس شرق وادي الكوف عددها كان أكثر من تلك المشيدة غربه، وقد حاول علماء الآثار تفسير ذلك بأن عمليات الحفريات والمسح المبدئي المستقبلية في مواقع غرب وادي الكوف قد تكشف عن كنائس أخرى، والسبب الآخر قد يعود لوجود الكثافة السكانية شرق وادي الكوف، ويمكن الاستنتاج من حجم كنائس الأرياف وكمية الزخرفة فيها بأن الوضع الاقتصادي في الإقليم كان مزدهراً خلال القرنين الخامس والسادس الميلاديين.

وتعد معظم المخططات العامة للكنائس المشيدة في الإقليم مستمدة من مخطط مبنى قاعة العدل الرومانية (البازيليكا) والاختلافات فيها كانت نتيجة تحويرات في عدد الأروقة واتجاهات الحنايا لضرورة مواقع الكنائس والظروف السائدة في فترة التشييد وكذلك نشأت الاختلافات في المخطط نتيجة إضافات مثل غرف التعميد والمصليات في مراحل تشييد لاحقة. أما عن مواد البناء في الكنائس كانت بالطبع مواد محلية فيما عدا الرخام والأخشاب المستخدمة في الأسقف التي تم استيرادها من مناطق حوض البحر المتوسط، ويرجح علماء الآثار بأن أرضيات الفسيفساء داخل الكنائس تم وضعها من قبل فنيين جاؤوا من خارج الإقليم وقاموا بتدريب الفنيين المحليين.

ولم تتم الحفريات إلا في عدد قليل من كنائس الإقليم فمن حوالي ثلاث وسبعون كنيسة لم تتم الحفريات إلا في عدد ثلاث عشرة كنيسة ويتطلب مشروع الحفريات المستقبلية في مواقع الكنائس مجهودات من مصلحة الآثار بالتعاون مع الكليات المتخصصة في الآثار للقيام بوضع برنامج لها، وترجع أهمية كنائس الإقليم إلى أنها تعد من النماذج المبكرة والاهتمام بهذه المباني الدينية المهمة يساهم في تطوير السياحة للمختصين والعامّة على حد سواء.

قائمة المصادر والمراجع:

- محمد إبراهيم محمد. (2022). تاريخ وآثار مدينة أبولونيا (سوسة) منذ وصول الإغريق إلى نهاية الحكم البيزنطي. البيضاء: دار جين للطباعة والنشر والتوزيع .
- أبوصبيح، الصغير. (2000). نبذة تاريخية عن المسيحية المبكرة في ليبيا ومعالمها الأثرية. مجلة قار يونس العلمية. ص ص 69-101 .
- Abdrbba, M. O. (2019). *Outside the walls: Cyrene's suburban zone between the Greek and Roman eras*. Leicester: Unpublished PhD thesis, University of Leicester.
- Abusbee, A. M. (1985). *The Early churches of Cyrenaica: An Architectural and Art Historical study*. New Castle, UK: University of New Castle.
- Cameron, A. (1985). *Procopius and the sixth century*. London: Routledge.
- Krautheimer, R. (1965). *Early Christian and Byzantine Architecture* . Baltimore: Press Penguin Books Inc.
- Roques, D. (1987). *Synesios de Cyrene et la Cyrenaique du bas-Empire*. Paris: CNRS Editions .
- Ward-Perkins, J. B. (1976). The Christian Architecture of Apollonia. In R. G. Goodchild, J. G. Pedley, D. White, & J. H. Humphrey (Ed.), *Apollonia, the port of Cyrene excavations by the University of Michigan 1965-1967, Supplements to Libya Antiqua, IV* (pp. 267-292). Tripoli: The Department of Antiquities.
- Ward-Perkins, J. B., & Goodchild, R. G. (2003). *Christian Monuments of Cyrenaica*. (J. Reynolds, Ed.) London: Society for Libyan Studies.
- Yarwood, D. (1992). *The Architecture of Europe: The Ancient Classical and Byzantine World, 3000 B.C.-A.D. 1453*. London: B.T. Batsford Ltd.

Challenges in Developing Listening Skills in English as a Foreign Language Learning (EFL)



Fathia Othman^{*1}

^{1*}Corresponding author:
fathiabobaker1989@gmail.com
Adjabiya University, Libya

Abstract: Reading, speaking, listening and writing are generally known as the fundamental abilities of acquiring a second foreign language, with listening being the most important. To communicate, most language learners aim to master one of the four primary language skills and use the language successfully. According to some language learners, Practice and improvement are necessary to master listening, which is one of the hardest abilities. Thus, this study's primary goal was to investigate second language learners' difficulties regarding their listening skills. Therefore, the present study examined listening comprehension problems in a sample of Libyan English learners. Students' perceptions of problems in listening to spoken content were reviewed to improve their oral perception and comprehension skills in the future. A questionnaire on listening comprehension problems was used, and 56 Libyan students provided data. The study results demonstrated that Libyan students had many listening problems. This not only affected their language learning performance but also their overall academic performance. Based on these findings, these recommendations were made to EFL (English as a Foreign Language) learners in Libya, foreign language teachers, text designers, and program.

Keywords: challenges, listening, EFL.

التحديات في تطوير مهارات الاستماع في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

^{*1}الباحث الأول:

فتحية بوبكر محمد عثمان: جامعة اجدابيا،
ليبيا

Received:
03/04/2025

Accepted:
09/05/2025

Publish online:
30/06/2025

المستخلص: القراءة، التحدث، الاستماع، والكتابة تُعرف عموماً على أنها المهارات الأساسية لاكتساب لغة أجنبية ثانية، ويُعتبر الاستماع أهمها. يسعى معظم متعلمي اللغات إلى إتقان إحدى هذه المهارات الأساسية الأربع لاستخدام اللغة بنجاح في التواصل. وفقاً لبعض متعلمي اللغات، فإن الممارسة والتطوير ضروريان لإتقان مهارة الاستماع، والتي تُعد واحدة من أصعب المهارات. لذلك، كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو البحث في الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية فيما يتعلق بمهارات الاستماع وبالتالي، تناولت هذه الدراسة مشكلات فهم الاستماع لدى عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية من ليبيا. تم استعراض تصورات الطلاب حول المشكلات التي تواجههم عند الاستماع إلى المحتوى المنطوق بهدف تحسين إدراكهم الشفهي ومهارات الفهم في المستقبل. تم استخدام استبيان حول مشكلات فهم الاستماع، وقدم 56 طالباً ليبيا بيانات لهذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الليبيين يواجهون العديد من المشكلات في مهارات الاستماع، مما لم يؤثر فقط على أدائهم في تعلم اللغة، بل أيضاً على أدائهم الأكاديمي بشكل عام. بناءً على هذه النتائج، تم تقديم توصيات لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ليبيا، ولعلمي اللغات الأجنبية، ولمصممي النصوص، ولبرامج تعلم اللغة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، الاستماع، اللغة الأجنبية.



1 Introduction

The ability to communicate in English is crucial to contemporary living. It is believed that English is a universal language. Business, education, politics, society, technological advances, the economy, tourism, healthcare, and even sports are just a few of the many fields in which English is employed. It is a crucial language that breaks down barriers and unites people. Since English is a universal language of business, an increasing number of multinational corporations are now hiring staff members who have a solid command of the language. Candidates who are proficient in English are at a larger advantage than others. Therefore, learning English provides them with much more chances of success in life and job progression (Nguyen & Luu, 2022). English has become a global language which points to the need for people to hone essential skills like listening, a critical component of learning language and communication. Krashen (1985) pointed out that listening is an internal, invisible process that needs to be developed in the context of learning English as a second language. According to Luo (2008), listening is the primary social interaction skill and people mostly learn new information through listening rather than reading. According to Krashen (1985), language acquisition requires a substantial amount of input, which listening is the only way to achieve. To communicate effectively, meaningfully, and naturally, students need to consistently listen. This means that since listening gives linguistic input, students cannot learn a language without improving their listening skills (Jyoti, 2020). According to Hamouda (2013), listening comprehension is crucial for obtaining intelligible input; without input, learning cannot take place. This claim was supported by Rost (1994), who confirmed that listening is crucial in language classrooms since it provides pupils with feedback. This input lays the base for other language skills like speaking, reading and writing so that students are able to express themselves well. Likewise, listening is described by Brown (2001) as an interactive process that incorporates a variety of psychomotor, cognitive and affective processes. The development of students' linguistic skills depends heavily on their ability to listen. (Jyoti, 2020). Additionally, because colleges focus on vocabulary and grammar, English language learners face significant listening difficulties. Speaking and listening comprehension are not important

components of books, thus teachers do not take these abilities into account in their lessons (Hamouda, 2013).

Students must listen to a variety of difficult topics during the listening assignments. It goes without saying that many pupils experience anxiety and nervousness prior to listening because they fear misunderstanding the content or failing to keep up with the speaker's pace (Hamouda, 2013). This results in limited comprehension and inefficiency. The majority of students are insecure while speaking with foreigners, particularly their professors. They dare not ask foreigners to repeat themselves, even if they cannot comprehend what they are saying, since they fear saying something incorrectly. Therefore, this study has been carried out to address the common challenges students face in listening comprehension, including anxiety, fear of misunderstanding, and hesitation in seeking clarification, particularly when interacting with foreign speakers. It is anticipated that this study will give a general overview of the difficulties in the listening and comprehension process so that educators and learners can identify appropriate and practical solutions

1.1 Statement of the problem

Researchers have observed that listening comprehension is challenging for students (Hamouda, 2013). Students struggle to understand what the teacher says in English, such as the teacher's directions, and they cannot recognize what is being spoken in front of them and complete tasks based on it (Nguyen & Luu, 2022). Thus, in order to find ways to improve students' listening comprehension, it is vital to look into the issues that students face in this area.

1.2 Research Questions:

The following questions are answered by this study:

1. What are the challenges encountered by foreign language learners in listening skill?
2. What are the possible solutions to solve these problems?

1.3 Aims of the study

This study aims to:

1. To explore the challenges encountered by foreign language learners in listening skill.
2. To offer solutions and suggestions to these challenges that encountered by students in listening comprehension.

1.4 Significance of the study

Recognizing how crucial listening comprehension is to learning a second language (L2) and foreign language (EFL), it is crucial to draw attention to the challenges that L2 and foreign learners face regarding listening comprehension. Additionally, knowing why students struggle with listening comprehension helps teachers develop effective teaching methods that will assist students overcome their challenges. This survey also aims to discover what students believe about the challenges and obstacles they encounter when listening to English.

2 Literature Review

2.1 Definition of Listening

Listening can be defined as intentional sound response or reception. Although it is not as high as listening activities, paying close attention to what other people are saying has started to involve the mental aspect, indicating that mental activity has emerged. In order to collect data, document information, and grasp the meaning of communication that the speaker does not provide by spoken language or examinations, listening involves paying attention to, comprehending, enjoying, and interpreting oral symbols (Rajagukguk & Sirait, 2019).

"Listening is the act of perceiving, paying attention to, and interpreting sounds and other acoustic signals" according to Wolvin and Coakley (Ige, 2005). "Listening skill involves the reception, processing, interpretation, and understanding of aural stimuli," according to Otagburuagu (n.d.). The essential idea behind the aforementioned criteria is that listening cannot be considered complete unless the listener processes and comprehends the sounds they hear. This implies that an effective listener should be able to decipher the speaker's

message and recognize its underlying meaning. Four factors are at play in this communication process; they consist of the speaker, the message, the audience, and the interpretation of the content for comprehension or significance. The last or fourth triangular point may be the product of the first trio or near the centre of the first three triangular points (Regis et al., 2023).



Figure 1 The communication process (Regis et al., 2023)

The aforementioned supports the idea that understanding the message is the main objective of listening. "Listening is deemed successful when the listener can comprehend the speaker's message," according to Nwankwo (2008, p.118). The goal of listening, according to Nwankwo (2008), is to be able to "understand spoken English without difficulty, which satisfies the requirements of national and international intelligibility" (Regis et al., 2023).

Listening is the first step toward speaking (Nation & Newton, 2009). People begin by listening while learning and developing their first or second language. In contrast, according to Brown in Yusnida et al. (2017), listening is reacting to and comprehending what is heard. Therefore, when listening, it is important to practice responding because being unable to do so can result in the inability to respond to the speaker. Meanwhile, listening management is another linguistic requirement, according to Sadiku (2015). By listening, people can comprehend what is being heard. The meaning of all that is heard will be relatable to one another (Regis et al., 2023).

According to Walberg (2004, p. 14), listening is a skill that enhances understanding and knowledge and facilitates effective communication with others. Schmitt (2010) added that listening is an ability that entails comprehending spoken language, which is defined by the process of identifying the speaker's voice, observing the intonation pattern used, and drawing their interpretation from the speaker's words. Additionally, Bite (2013) explained that the secret to successfully listening to messages incorporates both auditory and psychological engagement with the speaker, and listening necessitates intense focus (Regis et al., 2023).

2.2 Types of Listening/Listeners

Regis et al. (2023) mentioned different types of listening and listeners

2.2.1 Active/Reciprocal Listening/Listener

Active listeners pay close attention to what they listen to by participating in the mental and physical listening process. Active listening entails the listener's interpretation and comprehension of the message, followed by a suitable response. They engage in reciprocal listening when they respond to the message (Regis et al., 2023). To clarify ideas or add to the body of knowledge, the response may take the shape of questions. The listener actively participates in the conversation by writing down the speaker's or teacher's points or visualizing them (Regis et al., 2023). The sympathetic listener is one kind of active listener. He is an attentive listener who maintains and grows interested in the message (Regis et al., 2023).

2.2.2 Passive/Apathetic Listening/Listener

A scenario known as passive listening occurs when the listener listens without paying attention. It is possible to argue that the listener listens but does not pay attention; therefore, he is not mentally aware of the message. This kind of listening is situational in that when the listener comes across a challenging subject, he loses interest. This frequently occurs in the classroom when students are taught challenging topics and subjects. In these circumstances, the learner listens with little interest because he perceives the message as

burdensome or dull. A passive or apathetic listener becomes disinterested in the message and turns their focus elsewhere (Regis et al., 2023).

2.2.3 Reactionary/Prejudiced Listening/Listener

Subjective listening is another term for this kind of listening. The listener adopts a subjective approach because he approaches the speaker/teacher and the message from a preconceived personal perspective. He is more interested in verbally responding to the speaker than understanding the message's meaning. The hypocritical listener, who criticizes and searches for fictitious gaps in the message, is an example of this kind of listener. Because of his bias, he manipulates facts to suit his needs. Such listeners "hear what they want to hear rather than what a speaker says," according to Otagburuagu (n.d., p. 18). To put it another way, their responses are predicated on their perception of and personal animosity toward the speaker; to put it further, they always want to harm the speaker since their responses are motivated by their grievances and opinions about him (Regis et al., 2023).

2.2.4 Non-Reciprocal Listening/Listener

This creates a scenario in which the listener hears the message but is not required to participate or respond. This differs from passive listening in that while listening intently, there is no response to the information being heard. Their differences can also be explained by the peculiarities of their various listening settings (Regis et al., 2023). Church sermons, radio newscasts and news talk, court proceedings, eavesdropping, monologues, orations, speeches by chancellors or rectors during matriculation or convocation, etc., are examples of non-reciprocal listening contexts (Regis et al., 2023). There is focus in these listening situations but no anticipated reaction to the content. In contrast, passive listening occurs when people listen to music, often to unwind, and they are not paying attention or responding to the information (Regis et al., 2023).

2.2.5 Critical Listening/Listener

An attitude of questioning while listening characterizes critical listening. Similar to active and academic listening, critical listening requires mental acuity. A critical listener scans the

speaker's message for contradictions, illogical statements, facts, and viewpoints. In this kind of listening, the message is criticized, but the critique is made to grasp better and clarify the facts (Regis et al., 2023). When critiquing the speech's illogicalities, biases, and prejudices, the listener is impartial. He addresses the message rather than the speaker/teacher to elucidate and support the information presented. The critical listener also seeks evidence of the speaker's credibility and motivation (Regis et al., 2013). The speaker's sincerity is another issue that worries him. Stated differently, critical listening is an objective rather than a subjective process (Regis et al., 2023).

2.2.6 Appreciative Listening/Listener

This listener aims to recognize the speaker's word choice and usage skills, voice clarity and quality, rendition style, rhyming of sounds or emotions, and presenting style and body language. Put another way, an appreciative listener appreciates the presentation technique rather than its imperfections or abnormalities. This is present in performing a poem, the words or melody of a piece of music, an orator's speech, a political manifesto, etc. (Regis et al., 2023).

2.2.7 Transactional Listening/Listener

Transactional listening aims to receive guidance from someone and then have the message's requirements fulfilled. Instructions might come from parents to children, colleagues to others or from a boss at an office to his subordinate. It may also occur when negotiating, purchasing or selling goods (Regis et al., 2023).

2.2.8 Mute Listening/ Listener

A slower learner is frequently a mute listener. His failure to focus, comprehend a message, and provide the necessary reaction right away indicates that he has an intellectual disability. He should always read the curriculum or course overview before class and stay focused (Regis et al., 2023).



Figure 2 Types of Listeners (Regis et al., 2023)

2.3 The importance of listening

According to Eatough (2022), listening is crucial for the following reasons: it is the most crucial element of communication, it is the foundation of successful communication, it is necessary for effective collaboration, and it is crucial for comprehension. Listening is essential because it accounts for a significant amount of the time we spend speaking the language, provides input that can be very significant for the development of speaking abilities in particular and for the acquisition of second languages in general, promotes non-linear processing of language, and encourages students to take "holistic" approaches to writings, according to Karimova et al. (2020). Furthermore, being one of the four primary abilities in language acquisition, listening is essential for learning English, according to Nabiyeu and Idiyev (2022). Since language is a receptive skill that humans first acquire, it awakens awareness of the language. Listening to the target language enhances linguistic proficiency (meaningful and substantive response). Listening is particularly crucial when learning a language for communication since it may aid in acquiring vocabulary, grammar, word stress, and pronunciation. Furthermore, accent, pitch, and voice tone alone may be sufficient to convey meaning (Gultom et al., 2023).

2.4 EFL listening skill challenges

Hardiyanto et al. (2021) noted in their research on listening challenges that students usually have trouble listening since they do not have many languages preserved in their memory. Yilmaz and Yavuz (2015) state that the most common listening issues that students encounter include not recognising words they are acquainted with, quickly forgetting what they have heard, understanding the message but not its apparent meaning, dismissing the next section while thinking about the meaning, and being able to create a

psychological picture from words listened to. Furthermore, according to Yagang (1994), listening difficulties have four primary causes: the speaker, the listener, the message content, and the physical surrounding.

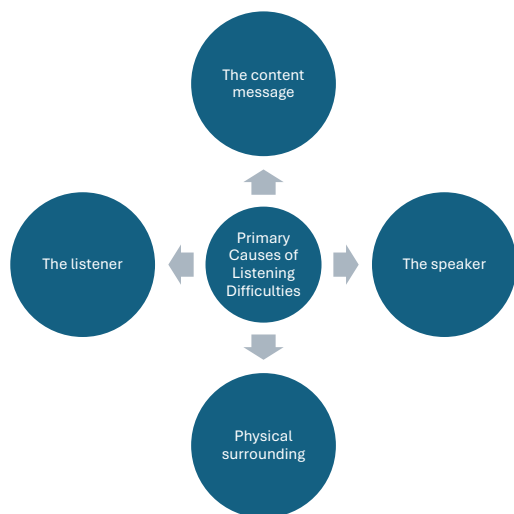


Figure 3 Primary Causes of Listening Difficulties (Yagang, 1994)

2.4.1 The content messages

Almost any aspect of life could be covered in the listening lesson. It might cover everyday pursuits, interests, and other circumstances in students' lives. Speakers frequently shift topics, and the information is disorganized, even in casual or direct conversations (Hamouda, 2013). In many instances, whether a regular conversation or a news item on aural media like the radio, listeners cannot anticipate what speakers will say or hear them slowly. It appears complex to order the speaker to repeat anything as long as the audience wants, even during discourse. Listening difficulties are caused explicitly by longer spoken texts, complex grammatical structures, unfamiliar terms or topics, and topics that fail to pique listeners' interest (Hamouda, 2013).

2.4.2 The speaker

One element of the content that facilitates students' hearing is the speaker. Trismasari et al. (2016) claim that since the speaker talks too rapidly, pupils may have trouble listening to them. The listener may get sidetracked and unable to process the information further if the

speaker pronounces words unclearly. According to Juan and Abidin (2013), students may find it challenging to comprehend speakers due to their varied accents.

2.4.3 The listener

According to Flowerdew and Miller (1992), a student's incapacity to focus is a significant issue in listening comprehension. Lack of attention may cause some students to lose out on subject matter, ultimately impacting their learning of the topic. Because they have limited time to digest and comprehend the newly provided information, students must pay close attention during the listening process (Hamouda, 2013).

2.4.4 Physical settings

According to Yagang (1994), background and base noise on the recording may divert the listener's attention from the listening passage's content. Noises would distract them no matter how hard they tried to concentrate. Additionally, listening devices like tapes, video recording equipment, and other gadgets may be the source of the challenge. Tapes or disks with poor recording quality also make it difficult for the listener to understand.

2.4.5 Psychological problems

One aspect of the psychological process that is somewhat complicated in listening comprehension is concentration. Students find it challenging to focus on understanding unfamiliar words, sounds, and sentences (Yagang, 1994). If they cannot understand a specific phrase or term, the listener will be discouraged. Tolerance for ambiguity and imperfect understanding is standard and boosts one's self-esteem, which might encourage learning progress. According to Susanti (2018), students' self-esteem is a crucial component in helping them develop a good self-image that will optimize their achievement potential so that in addition to establishing their knowledge, people may also better themselves (Hardiyanto et al., 2021).

2.5 Relevant previous studies

Various researchers have investigated on listening comprehension difficulties of students. For instance, Hamouda (2013) investigated the listening comprehension difficulties of

Saudi students. Self-generated listening difficulties of 60 first-year English and Translation majors at Qassim University, aged 20 to 22 include pronunciation, speech rate, vocabulary, speaker accent, inability to concentrate, stress, and forgetfulness. Yilmaz and Yavuz (2015) have also investigated the listening comprehension problems of Turkish students, which are divided into three groups: teacher factors, learner factors, and psychological factors. They pointed out that challenges in phonetics had become a major concern for the learners. Yahmun et al. (2020) studied listening problems of students in private universities in Malang. They considered the speed and length of the recorded audio as the main challenges towards effective listening comprehension. In 2021, Hardiyanto did a qualitative case study on the listening comprehension problems of EFL students. This study involved 6 students from the University Muhammadiyah Kotabumi, at the third semester for English education major, of which the participants were categorised according to proficiency level: low, moderate, and high. The findings showed that low-proficiency students had problems in terms of speech tempo and speech repertoire. While moderately skilled students found issues in the aspects of tempo and background noise of real-life conditions, even the high skilled students could find it difficult to handle the lengthy spoken content, regional variations of the speaker and external noise. The study also showed that the difficulty in comprehending what is said by the teacher affects students depending on their level of English proficiency.

3 Methodology

3.1 Data Collection

The research approach follows the quantitative approach in collecting and analysis of the data. The Quantitative methods focus on the objective measurement and statistical, mathematical, or numerical analysis of data collected through surveys, questionnaires, or through the manipulation of pre-existing statistical data using computational techniques. Quantitative research focuses on collecting numerical data and generalizing it to groups of people or explaining a particular phenomenon. The instrument that is used to collect the data is questionnaire, distributed among the second and third university students. In the

questionnaire we used simple language that carries the meaning of the essential questions of the study. The questionnaire was divided into five tables of closed ended questions, each table had three options (yes, no, and sometimes) the students get to mark which option might express their opinion. The questionnaire covered the following topics : difficulties that related to listening material, difficulties related to the listener, difficulties related to speaker and physical setting, difficulties related to psychological characteristics and health conditions, and difficulties related to linguistic features.

3.2 *Participants*

The participants in this current study consisted of 56 undergraduate students. The participants were in the second and third semester. They were selected from Ajdabiya University, Faculty of arts, Department of English Language Libya. Most of them are female (89.3%), with majority of 48.2% for second semester students, and 51.8% for third semester students. The mean of their age was 20.91.

3.3 *Data Analysis*

Table 1 Distribution of students according to their Semester

Semester		
	Frequency	Percent
Second semester	27	48.2
Third semester	29	51.8
Total	56	100%

Figure 1 shows that the vast majority of the students' semesters were the Third semester (51.8%), while the second semester is (48.2%).

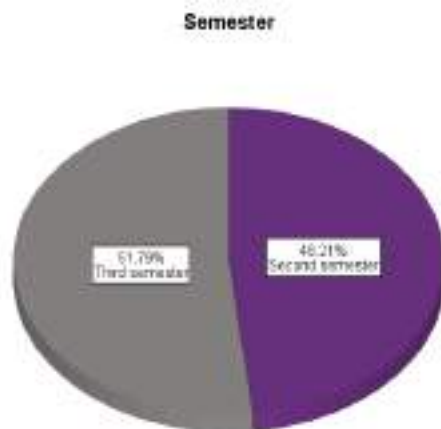


Table2 Distribution of duration of students: Have you previously studied the subject (listening Comprehension)

Listening Comprehension		
	Frequency	Percent
yes	25	44.6
no	31	55.4
Total	56	100%

Table3 Distribution of the students according to Age

No. Of students	Mean	Minimum	Maximum
56	20.91	18	41

The study included fifty-six students, aged between 18 and 41 years, with mean of 20.91 years.

Table 4 Distribution of the students according to (Semester and Listening)

Semester * Listening					
			Listening		Total
			yes	no	
Semester	Second semester	Count	7	20	27
		% within Semester	25.9%	74.1%	100.0%

	Third semester	Count	18	11	29
		% within Semester	62.1%	37.9%	100.0%
Total		Count	25	31	56
		% within Semester	44.6%	55.4%	100.0%

The table shows that 44.6% of the students studied the Listening Concepts course, of whom 25.9% are from the second semester and 62.1% are from the third semester. Additionally, 55.4% of the students did not study the Listening Concepts course, of whom 74.1% are from the second semester and 37.9% are from the third semester. For all items on the questionnaire, the frequencies and percentages were used and they included the following:

Table 5 Difficulties related to listening material.

Question	Yes	No	Sometimes
Do you understand listening text in which there are too many unfamiliar words including jargons and idioms?	27	5	24
	%48.2	%8.9	%42.9
Do listening comprehension have complex grammatical structures?	26	17	13
	%46.6	%30.4	%23.2
Do you find difficult to interpret the meaning of a long spoken text?	21	17	18
	%37.5	%30.4	%32.1
Do you find difficult to understand listening text when the topic is unfamiliar?	20	17	19
	%35.7	%30.4	%33.9
Do you use your own personal experience and background knowledge of the topic to understand the spoken text?	34	8	14
	%60.7	%14.3	%25

From the previous table, we find that approximately 48% of the students understand listening texts that contain many unfamiliar words, while 46.6% believe that listening involves complex grammatical structures. Additionally, 37.5% find it challenging to comprehend listening texts when they are unfamiliar. The results also show that 60.7% of the students use their personal experiences and background knowledge of the topic to understand spoken texts.

Table 6 Student's difficulties related to the listener

Question	Yes	No	Sometimes
Before doing listening, do you fear you cannot understand what you will hear?	27	18	11
	%48.2	%32.1	%19.6
Do you find the pronunciation familiar but you cannot recognize the word?	19	14	23
	%33.9	%25	%41.1
When encountering an unknown word, I stop listening and think about the of the word?	26	11	19
	%46.4	%19.6	%33.9
It is difficult to infer the meaning unknown word while listening?	24	13	19
	%42.9	%23.2	%33.9
Do you lose concentration when you think the meaning of new words?	16	16	24
	%28.6	%28.6	%42.9
Do you find difficult to recognize the word that you know because the way speaker pronounced?	21	16	19
	%37.5	%28.6	%33.9
Do you find difficult to answer question which require other than short answer?	20	22	14
	%35.7	%39.3	%25
Do you find difficult when listening without transcript?	18	18	20
	%32.1	%32.1	%35.7

From the previous table, it is observed that approximately 48% of the students fear not understanding words before listening, while 41.1% sometimes find the pronunciation familiar but cannot recognize the words. Additionally, 46.4% stop listening and thinking when faced with unfamiliar words. The results also indicate that 42.9% of the students find it difficult to infer the meaning of an unknown word while listening, and the same percentage (42.9%) sometimes lose focus when thinking about the meaning of new words. Moreover, 33.9% of the students sometimes struggle to recognize a word they hear due to the way it is pronounced by the speaker. On the other hand, 39.3% of the students do not find it difficult to answer questions beyond short responses, and 35.7% sometimes face challenges when listening without a transcript.

Table 7 Student's difficulties related to speaker and physical setting

Question	Yes	No	Sometimes
Do you have emotional disturbances like moody, irritable, angry, or unhappy in learning listening comprehension?	15	29	12
	%26.8	%51.8	%21.4
Do you think the lectures have used attractive teaching methods and techniques?	25	18	13
	%44.6	%32.1	%23.2
Do the media and tools used during listening often have problems?	21	19	16
	%37.5	%33.9	%28.6
Are the tools and resources for learning activities adequate?	21	17	18
	%37.5	%30.4	%32.1
Are the laboratory situations conducive to learn listening?	17	24	15
	%30.4	%42.9	%26.8
Do the lectures explain the orders or instructions of the material clearly?	25	12	19
	%44.6	%21.4	%33.9
Do the lectures explain the learning materials too quickly?	18	21	17
	%32.1	%37.5	%30.4
Do the situations or teaching learning processes stimulate you to be active?	24	19	13
	%42.9	%33.9	%23.2
Do you have interaction with the lecturer in the learning process?	22	12	22
	%39.3	%21.4	%39.3

lecturers use engaging training methods. Additionally, 37.5% of the students often face problems using media and tools during listening, and the same percentage (37.5%) consider the tools and resources for learning activities sufficient. However, 42.9% state that the laboratory conditions are unfavorable for learning listening. The results also show that 44.6% of the students find clarity in the lecturers' explanations of course instructions, while 37.5% do not find the pace of the lectures too fast for the educational materials. Furthermore, 21.4% of the students report no interaction with the lecturer during the learning process, while the rest describe their interaction as either always or occasionally active, with an equal percentage of 39.3%.

Table 8 Student's difficulties related to psychological characteristics and health conditions

Question	Yes	No	Sometimes
Do you feel nervous and worried when you do not understand the spoken text?	30	10	16
	%53.6	%17.9	%28.6
Do you stop listening when you have problems in understanding a listening text?	16	23	17
	%28.6	%41.1	%30.4
Do you feel disappointed if you do not arrive at a total comprehension an oral text?	27	11	18
	%48.2	%19.6	%32.1
Do you have low motivation in studying listening?	12	31	13
	%21.4	%55.4	%23.2
Can you concentrate when listening to the listening material?	33	9	14
	%58.9	%16.1	%25
Do you depend on others when you find something difficult to understand like cheating or waiting for an answer from a friend?	12	31	13
	%21.4	%55.4	%23.2
You feel shame to ask if there is something unclear?	19	19	18
	%33.9	%33.9	%32.1

From the previous table, it is evident that 53.6% of the students feel stressed and anxious when they do not understand the spoken text, while only 28.6% stop listening when they face difficulties in understanding the text. Additionally, 48.2% feel disappointed if they fail to achieve full comprehension of the spoken text. The data also shows that 55.4% of the students have low motivation to study listening, while 58.9% can maintain focus when listening to the material. Moreover, 55.4% do not rely on others when they face difficulties in understanding, and finally, 32.1% of the students feel shy about asking questions when something is unclear.

Table 9 Student' difficulties related to linguistic features.

Question	Yes	No	Sometimes
Do you find it difficult to deal with colloquial language and slang?	25	18	13
	%44.6	%32.1	%23.2
Do you find it difficult to recognize the words although you find the pronunciation familiar?	23	19	14
	%41.1	%33.9	%25

Do you pay attention to the intonation of the speaker?	34	7	15
	%60.7	%12.5	%26.8
Do you find it difficult to understand reduced forms?	18	12	26
	%32.1	%21.4	%46.4
Do you find it difficult to recognize the signals which indicate the speaker is moving from one point to another?	20	18	18
	%35.7	%32.1	%32.1
Do you find it difficult to guess the meaning of an unknown word while listening?	17	19	20
	%30.4	%33.9	%35.7
Do you find it difficult to follow the sequence of the spoken text when the sentences are too long?	21	20	15
	%37.5	%35.7	%26.8

From the previous table, it is observed that 44.6% of the students find it difficult to deal with colloquial and informal language, while 41.1% struggle to recognize words even when the pronunciation seems familiar. Additionally, 60.7% of the students pay close attention to the speaker's tone, and 46.4% sometimes find it challenging to understand shortened forms. Furthermore, 35.7% face difficulty recognizing cues indicating a transition from one point to another, and the same percentage (35.7%) struggle to guess the meaning of unknown words while listening. Finally, the results show that 37.5% find it difficult to follow the sequence of spoken text when the sentences are too long.

4 Discussion and conclusion

As listening provides information to the student, it plays an important role to language learning. That is why students cannot learn when they cannot understand what is being listened to. To sum up, it is necessary to notice that listening plays a significant role not only in people's communication but also in the process of language learning. However, it has been found that students have many different listening problems and listening comprehension is the weakest skills. To enhance the understanding of the teaching and learning of listening comprehension, this study was conducted with the following objectives: To determine the factors that lead to listening comprehension difficulties and to assist teachers and students to adopt the recommended strategies.

Based on the research conclusions, the following conclusions were made:

Students at Ajdabiya University have listening comprehension problems, including guessing unknown words, comprehending grammatical structures, topics they are not familiar with, anxiety before and during the listening activities in the laboratory, dealing with slang and colloquial language, length of the text, various accents, lack of concentration, and poor pronunciation. Teachers and students can resolve listening comprehension difficulties in two ways: using improved listening resources and modifying the techniques used by teachers. Students should improve their listening skills and the English language to deal with these difficulties.

5 Recommendations

The following suggestions are made based on the findings of the study:

- Listening materials become interesting and inspiring only when they are just beyond the reach of the student's knowledge and preferred topics, teachers must use and adapt them to the students' interests and knowledge level.
- Teachers should make their students learn some particular words for listening comprehension because absence of word recognition is one of the key factors that hinder listening comprehension. It is recommended that students be encouraged to guess the meaning of the words used in the listening context before the definition is given as this provides the students with a way of relating to what they already know with what they are expected to listen.
- Besides, the instructor should provide students with the following information: lectures, radio news, movies, TV plays, announcements, informal conversations, interviews, and stories.
- To foster this type of guessing and imaging, teachers should use visuals or draw pictures and maps relative to the listening themes. Teaching aids help students develop interest in the lesson and desire for the subject and facilitate the student's connection to the content of the spoken word. They also make it easier for the

listener to overcome barriers that may include unfamiliarity with the words used or a lack of word pairs.

- Teachers have a responsibility to help students expose themselves and get used to the way native speakers pronounce words. This will be highly beneficial for students, as it makes listening to native speakers much easier and faster for them.
- Most students are more conscious of the various native speakers' accents. It is self-evident that regional accents are unsuitable for listening instruction; nevertheless, native speakers do have accents when they are speaking informally. In addition, the American accent is different from the British and Australians accents. Therefore, it is necessary to equip children with tools that would enable them to handle other dialects, especially when they are so absorbed in something.
- One of the most important determinants of the quality of learning and teaching listening skills is the listening laboratory which embraces cassettes, tapes, tape recorders and written listening texts. The study concludes that students are dissatisfied with the current learning environment. The students have said this attributing it to the fact that there is no fully functional listening lab. For that reason, the attention of students during listening is usually drawn in different directions. Thus, it is necessary to remodel the current laboratory to ensure that each student has a fair and adequate chance to practise listening skills in such a motivating environment

6 References

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Eatough, E. (2022). 7 types of listening that can change your life and work. *BetterUp*. <https://www.betterup.com/blog/types-of-listening>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1992). Student perceptions, problems, and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23(2), 60-80. <https://doi.org/10.1177/003368829202300205>

- Gultom, Q. Z., Utari, P., & Rahmawati, W. T. (2023). The importance and difficulties of listening skill. *Excellence Journal of English and English Education*, 3(1).
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Hardiyanto, A., Tanjung, M., & Suharjono, S. (2021). Listening comprehension difficulties: A case study of EFL students in listening class. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(1), 1-14.
- Ige, B. (2005). Imperatives of Information and Communication Technology (ICT) for second language learners and teachers. *English Language Teaching*, 5(1), 46–48.
- Juan, W. X., & Abidin, M. J. Z. (2013). English listening comprehension problems of students from China learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(9), 63-68. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n9p63>
- Jyoti, R. (2020). Exploring English language students' difficulties in listening comprehension. *Journal La Edusci*, 1(3), 1–10. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v1i3.125>
- Kaplan-Rakowski, R., & Ye, Y. (2023). Listening tasks in virtual reality: A pilot study. In *CALL for all Languages - EUROCALL 2023 Short Papers* (pp. 104–109). <https://doi.org/10.4995/EuroCALL2023.2023.16960>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Luo, J. (2008). Teaching "listening" as an English language skill. Retrieved from https://www.academia.edu/3601984/Teaching_listeningas_an_English_Language_Skill
- M., Karimova, et al. (2020). The importance of listening skill in learning English. *International Journal on Integrated Education*, 3(12), 400-402. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i12.1040>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nguyen, N. H. T., & Luu, N. T. T. (2022). Difficulties in listening of English-majored sophomores at Tay Do University in Vietnam. *European Journal of English Language Studies*, 2(1), 17-33.
- Nwankwo, C. A. (2008). Listening comprehension and students' academic performance. *Journal of Educational Research*, 118, 115-120.
- Otagburuagu, E. J. (n.d.). *Listening skills*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/378178653_Listening_Skills

- Rajagukguk, H., & Sirait, J. (2019). *Critical listening*. *International Journal of English Literature and Social Sciences*. Retrieved from <https://ijels.com/book-holmes-rajagukgu-critical-listening/>
- Regis-Onuoha, A., & Agwuocha, U. (2023). Listening skills. In A. Regis-Onuoha & U. Agwuocha (Eds.), *Effective language skills development* (pp. 45-60). Oxford University Press. <https://doi.org/10.12973/ejels.2.1.17>
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Penguin English.
- Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills: Reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29-31.
- Schmitt, N. (2010). *An introduction to applied linguistics* (2nd ed.). Hodder Education.
- Susanti, R. (2018). The role of self-esteem in developing students' English language skills. *Journal of English Language Teaching and Research*, 2(2), 85-97.
- Trismasari, D., Rahmat, A., & Handayani, T. (2016). Listening comprehension problems in EFL classroom: An investigation on students' difficulties and strategies. *Proceedings of the English Education International Conference*, 7(1), 171-175.
- Walberg, H. J. (2004). *Improving educational productivity*. Information Age Publishing.
- Yagang, F. (1994). Listening: Problems and solutions. *English Teaching Forum*, 32(3), 16-19.
- Yahmun, M., Sumarti, S. S., & Setyowati, R. (2020). Listening comprehension difficulties: A case study of EFL students in listening class. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 349-359.
- Yilmaz, H., & Yavuz, F. (2015). The problems young learners encounter during listening skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2046-2050. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.571>
- Yusnida, D., Syafrizal, S., & Putri, Z. (2017). Improving students' listening skill by using bottom-up and top-down processing at the second-semester students of English study program in University of Pasir Pengaraian. *Edu Research*, 6(1), 12-25.

Research Article

Open Access



حركة مناهضة عبادة الأيقونات (726-787م)

انتصار خالد حمد هزاوي^{1*}

الباحث الأول^{1*}: قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة عمر المختار

المســــــــــــــتخلص: بدأت حركة مناهضة عبادة الأيقونات (Icons) (الصور المقدسة) منذ عهد الإمبراطور ليو الثالث الأيسوري (717-741م)، الذي أصدر مرسومًا عام (726م) يُحرّم فيه عبادة الأيقونات، ويقضي بإزالة التماثيل المتمثلة في الصور الدينية كصور السيد المسيح والسيدة العذراء، وكذلك تحريم عبادة صور القديسين والصلبان من الكنائس والأديرة والبيوت؛ لأنها ضرب من الوثنية. الهدف من هذه الورقة هو تتبّع المرحلة الأولى من تحطيم الأيقونات، التي انتهت بمجلس نيقية الثاني في عام (787م)، تكمن أهمية هذه الورقة في أنها توضح أنه على الرغم من أن حركة مناهضة الأيقونات كانت تبدو في ظاهرها حربًا دينية إلا أنها في جوهرها نزاع بين الأباطرة والكنيسة، نزاع أراد الإمبراطور ليو الثالث وخلفائه من ورائه السيطرة على الكنيسة. لم يتوقف الصراع اللاأيقوني موت ليو الثالث، بل استمر في عهد خلفائه، لم يؤثر الجدل اللاأيقوني على تاريخ الكنيسة البيزنطية (الأرثوذكس) فحسب، بل أثر أيضًا بشكل دائم على العلاقات بين الأباطرة البيزنطية وروما.

الكلمات المفتاحية: الأيقونات، الأباطرة الأيسوريين، الكنيسة الشرقية، الكنيسة الغربية.

^{1*}Corresponding author:
Intisar Hazawi
Intisar.hazawi@omu.edu.ly
Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University

Received:
03/05/2025

Accepted:
18/06/2025

Published online:
30/06/2025

Iconoclasm Movement (726-787 AD)

Abstract: The Iconoclasm began during the reign of Emperor Leo III in (717-741 A.D), who issued a decree in (726 AD) prohibiting the worship of icons, and requiring the removal of statues represented in religious images such as images of Jesus and Mary, as well as the prohibition of worshipping images of saints and crosses from churches, monasteries and Houses. The Iconoclasm did not stop with the death of Leo III, but continued during the reign of his successors. It seems that Iconoclast controversy did not affect the Orthodox Church only, but also permanently influenced relations between the Byzantine and Rom (Catholic Church). This paper investigates the first period of Iconoclasm, which ended with the Second Council of Nicaea in 787A.D, and after which it called the new period of Iconoclasm. This paper also clarifies although the idea of the conflict was religious, in essence it was a conflict between the emperors and the church, a conflict from which the emperor Leo III and his successors sought control of the church.

Keywords: Icons, the Isaurian Emperors, Eastern Church, Western Church



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة:

أصبحت المسيحية الدين السائد في الإمبراطورية الرومانية بعد اعتراف الإمبراطور قنسطنطين الكبير Constantine I (305-337م) بها في مرسوم ميلان عام (313م): في عام 325 عقد الإمبراطور قنسطنطين المجمع المسكوني في نيقية، ونظرًا لأن وحدة الكنيسة المسيحية هي أمر أساسي لوحدة الإمبراطورية، وضع قنسطنطين فكرة (زعامة الكنيسة)، ولم يكن خلفاء قنسطنطين الذين اتخذوا المسيحية دينًا رسميًا للدولة أقل حرصًا على تدعيم هذه السلطة.

عمل الإمبراطور قنسطنطينوس Constantinus خلال فترة حكمه منفردًا (351-361م) على دعم هذه الفكرة، ويتضح ذلك في حوار دار بينه وبين الأسقف هسيوس الذي أرسل رسالة للإمبراطور قال فيها: "إعْطِ مَالْقِيسِرَ لْقِيسِرَ وَمَا لِلَّهِ" ، وأقرَّ أنه ليس من حق رجال الدين ممارسة الحكم، كما أنه ليس من حق الإمبراطور إحراق البخور في الكنيسة، و أوضحت هذه الرسالة حجم المعارضة الشديدة من جانب الأسقف بعد أن تبين له أن سلطة الكنيسة اصطدمت بالفكر السياسي للأباطرة الرومان في رسالة من البابا جلازيوس الأول Gelasius I (492-496م) إلى الإمبراطور انستاسيوس الأول (419-518م) يخبره فيها أنه على الرغم من علو سلطة الإمبراطور على الشعب، إلا أنه يجب عليه أن ينحني إجلالًا لرجل الدين .

لم تتل آراء البابوية رضا أباطرة القرن السادس الميلادي، الذين يؤمنون بفكرة الإمبراطور، وأنه هو: "الكاهن الأعظم" وقد تعززت هذه الفكرة في عهد الإمبراطور جستنيان الأول Justinian I (527-565م)، الذي رفع شعار دولة واحدة، وقانون واحد، وكنيسة واحدة، وأنه السيد الأعلى والمشرع الأعلى للدولة، ونائب المسيح على الأرض، وقد جاء في أحد تشريعاته: حيث إن السلطة الإمبراطورية والكهانة تصبان من منبع واحد، فليس هناك ما يهتم به الإمبراطور بالدرجة الأولى، سوى سمعة الكنيسة.

في القرن الثامن الميلادي وصلت فكرة القيصرية البابوية إلى قمة اكتمالها؛ وذلك عندما تدخل الإمبراطور ليو الثالث Leo III في شؤون الكنيسة جاعلاً نفسه إمبراطورًا وأسقفًا، بعد أن شن حملة على الأيقونات التي تمثل السيد المسيح والعذراء والقديسين والصور الجدارية والفسيفساء التي تزين الكنيسة من الداخل، التي سمحت الكنيسة منذ فترة مبكرة التأمل فيها، والسماح للمشاهد بالتواصل المباشر مع الشخصية المقدسة ليس لتجليل الصورة، بل للوصول إلى أصحابها من خلالها، وقد رأى ليو الثالث وخلفائه من الضرورة بمكان إزالة هذه الأيقونات الدينية بحجة أنها ضرب من الوثنية، ووجب محاربتها تلك الحرب التي استمرت لمدة تزيد عن مائة عام.

تركز هذه الدراسة على تتبع المرحلة الأولى من حركة مناهضة الأيقونات؛ ذلك لأن صراع الأيقونات ينقسم إلى فترتين منفصلتين: الأولى من السنة (726م)، وتنتهي بالمجمع المسكوني السابع (787م)، والثانية تمتد من سنة (813م) حتى سنة (843م)، وتنتهي بعودة الأرثوذكسية إلى حالتها الأولى، ولم تكن المرحلة الثانية مجرد خاتمة للمرحلة السابقة بقدر ما كانت مرحلة جديدة لها سماتها وخصائصها؛ لهذا السبب اقتصرنا هذه الدراسة على المرحلة الأولى من حرب.

الأيقونات.

تدور اشكالية هذه الدراسة على محاولة إبراز الدوافع السياسية للأباطرة من وراء حرب الأيقونات، لتوضيح أن الدوافع الدينية لم تكن إلا ستاراً أراد من ورائه الأباطرة اللا أيقونيين تنفيذ فكرة القيصرية البابوية كما تتوخى هذه الدراسة أيضاً تسليط الضوء على أثر هذا النزاع على العلاقات بين كنيسة روما والقسطنطينية.

يمكن ان تكون حركة مناهضة الأيقونات في جوهرها نزاعاً سياسياً مع الكنيسة للاستحواذ على السلطة، وذلك عندما رأى الإباطرة أن الكنيسة منافس لهم على السلطة. تدور هذه الدراسة على محاولة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات تتمثل في:

هل أسباب حرب الأيقونات كانت دينية محضة، أم أنها كانت حرباً من جهة الأباطرة لبسط هيمنتهم على الكنيسة؟

إلى أي مدى أثر النزاع اللا أيقوني على العلاقات بين روما والأمبراطورية البيزنطية؟

يعد الهدف من وراء هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً إلى جانب الدراسات العربية السابقة التي قام بها الباحثون في موضوع الحركة اللاأيقونية؛ مثل طرخان (الحركة اللاأيقونية في الدولة البيزنطية) غير أن مثل هذه الدراسات قد أهملت حوليات المؤرخ ثيوفانس Theophanes (757-817 م)، الذي يعد مصدراً مهماً في هذه الدراسة. وكما هو معلوم لدينا أن ثيوفانس كان عضواً في الطبقة الأرستقراطية البيزنطية، خدم في بلاط الأمبراطور ليو الرابع، ثم أصبح راهباً ومؤرخاً. لقد خصص ثيوفانس في حولياته جزءاً عن الأيقونات تجلت فيها كراهيته للأباطرة اللا أيقونيين. قاوم ثيوفانس تحطيم الأيقونات، وتمّ إلقاءه في السجن، وعانى لمدة عامين من المعاملة القاسية، وبعد إطلاق سراحه تم نفيه في عام (817م)، ومات بعد وقت قصير.

اعتمدت الدراسة على المنهج السردى التحليلي الذي سلك سبيل سرد المعلومات، ثم تحليلها، والوقوف على بعض الآراء المطروحة، كلما دعت الحاجة إلى ذلك ومناقشتها.

1. الأيقونات قبل ظهور الحركة اللا أيقونية:

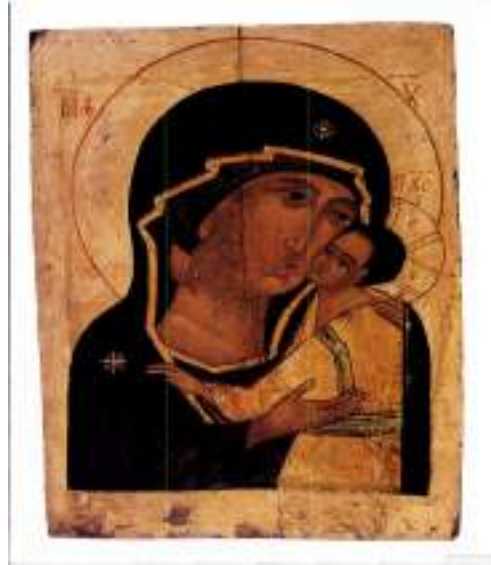
صاحب انتشار المسيحية في بيئة مشبعة بالأوهام والخرافات الاعتقاد في المعجزات والنبوءات فسرت كل المحن والكوارث تفسيراً دينياً، وأصبحت الصور والتماثيل تمد الناس بالقوة والحظ، حتى إن الكنيسة نفسها اعتقدت أن وجود هذه الصور يعود على الكنيسة بالخير والحظ الوفير، وقد احتلت صورة السيدة مريم والدة المسيح مكانة عند سكان القسطنطينية فأرجع البعض انتصار الأمبراطور هرقل Heraclius (610-641م) في حربه مع الفرس إلى احتفاظه بصورة العذراء، التي سقطت عليه من السماء، كما اعتقد الأساقفة أنفسهم أن يد تمثال السيدة مريم يقطر عطرًا برائحة طيبة، وارتفعت مكانة رجال الدين الأحياء والأموات، ولتحقيق أمانهم اعتمد الناس على شفاعاة القديسين، فمثلاً أمن الناس بالقديس ديمتروس (Demetrius) في سالونيك، كما اعتبر القديس لوقا (Lucas) أحد حواري السيد المسيح أول من رسم أيقونة العذراء، واعتقد البعض أن أيقونة السيد المسيح، كانت من صنع الله (Baynes, 1951, pp.95-97). ويظهر أن هذه الاعتقادات تدل على أن الكثير من العباد اعتنقوا المسيحية بشكل سطحي، ولم تتعمق المسيحية في قلوبهم على

الرغم من أن سياسة الأباطرة الأيسوريين المحاربين للأيقونات اعتبرت كخرق مفاجئ لتقليد معترف به في العالم المسيحي إلا أن جذور هذه الحركة ترجع إلى القرن الرابع، فقد ثار كثير من المسيحيين على هذه البدع واسترعت انتباه أباء الكنيسة الأساقفة، وعملوا على مقاومتها، من أمثال القديس ابيفانيوس Epiphanius (320-403م) الذي مزق ستارة مصورة معلقة في إحدى الكنائس الشرقية دون أي احتجاج من قبل الناس (Baynes, 1951, p.95)، وفي القرن السادس الميلادي قام أحد الجنود في أنطاكية بقذف صورة السيد المسيح بالأحجار، ويبدو أن هذا الأمر لم يثير الجدل لأنه كان في عهد الإمبراطور موريس Maurice (582-602م) الذي عرف بكرهه للأيقونات (Whitby, 1988, p.23).

وفي روما أمر أسقف مرسيليا سيريتيوس (Cerabtus) بتحطيم الأيقونات في الكنيسة، الأمر الذي دفع البابا جريجوري I Gregory I (579-590م) أن يبعث له رسالة يلومه على ما قام به، ويبين له فيها أن الأيقونات وسيلة للتعليم البسيط، وبث الحمية في نفوسهم، في الوقت ذاته أنكر البابا ما يقوم به الناس من سجود للأيقونات واعتبرها ضرباً من الوثنية (Baynes, 1926, p.90)، وقيل إصدار الإمبراطور ليو الثالث قرار بإزالة الأيقونات حرص كل من القس توماس رئيس كنيسة كوديوبولس Caudiopolis و قسطنطين رئيس كنيسة أوكوليا Oacolea باسيا الصغرى على ترك عبادة الأيقونات بسبب تزايد عدد المتعبدين للأيقونات الذين اعتبروها وسيلة للوصول للخالق ، ولما تجد هذه الدعوة صداها من وجهة نظر الارثوذكس هراطقة (أصحاب البدع) (Ostrogorowski, 1969, p.143).

2. موقف الإمبراطور ليو الثالث الأيسوري وخلفائه من عبادة الأيقونات:

غضب الإمبراطور ليو الثالث Leo III (717-740م) من إفراط الناس في التقرب للأيقونات كصور السيد المسيح والعذراء (انظر الشكل 1)، إلا أنه لم يشرع في سياسته اللا أيقونية إلا بعد حدوث زلزال في ثيرا Thera؛ إذ استغل ليو الثالث هذا الحدث، واعتبر ليو الثالث أن ذلك كان بمثابة علامة غضب من السماء على عبادة الأيقونات (Theophanes, 1982, p.96). أصدر الإمبراطور ليو الثالث قراراً عام (726م) وبدا الجنود يرفعون الأيقونات في أماكن مرتفعة بعيدة عن العباد، غير أن محاولة الجنود لرفع التمثال الكبير للسيد المسيح المنصوب على البوابة البرونزية للقصر الإمبراطوري (انظر الشكل 2) الذي حضى بمكانة مقدسة عند الشعب، (Vasilive, 1952, p.258)، أدى إلى اندلاع ثورة ضده قُتل فيها مندوب الإمبراطور الذي حطم التمثال، وقُتل فيها الكثير من المتظاهرين، الأمر الذي دفع الإمبراطور إلى تطبيق سياسته اللا أيقونية، وتمكن الجيش من إخمادها بالقوة (Theophanes, 1982, p.97).



شكل رقم 1: ايقونه تمثل السيدة العذراء والسيد المسيح.

Léonide Ouspensky, Vladimir Lossky, (1982) the Meaning of Icons, Vladimir's Seminary Press, p.95.



شكل رقم 2: البوابة البرونزية للقصر الامبراطوري

Haldon, John & Ward-Perkins, Bryan (1999) "Evidence from Rome for the image of Christ on the Chalke gate in Constantinople", p. 289.

اختلفت آراء المؤرخين حول الأسباب التي دعت الأمبراطور ليو الثالث إصدار مرسومًا يأمر فيه بإزالة الصور والتماثيل من الكنائس، وحرّم فيه تصوير السيد المسيح والعذراء (انظر الشكل 2)، فرأى البعض أن الهدف وراء هذا القرار هو خوفه من ازدياد ثروة الرهبان، وتزايد نفوذهم، وازدياد انتشار نفوذ الأديرة التي تمتلك الكثير من الأراضي، والمعافاة من الضرائب، الأمر الذي أثر على خزانة الدولة، كما رأى ليو الثالث أيضا أن الأديرة جذبت الكثير من الجنود، وصرفتهم بذلك عن الخدمة في الجيش، ويعلل أنصار هذا الرأي أن الأمبراطور ليو الثالث أراد من خلال هذا القرار أن يقلل من

استحوذ الأساقفة والرهبان على الكنيسة، وإضعاف سيطرة رجال الدين على الشعب والحكومة، وهذا لن يتحقق إلا بالقضاء على عبادة الأيقونات (Vasilive,1952,p.258) .

في حين رأى البعض الآخر أن الدوافع السياسية التي كانت وراء هذا القرار نكمن في محاولة الامبراطور إبعاد الطامعين عن العرش؛ وذلك بإجراء إصلاحات داخلية حتى يتسنى له إرساء دعائم عرشه (Ostrogorowski,1969, p.143) ورأى آخرون أن الطابع الغالب على المجتمع البيزنطي هو الروح المشبعة بالأوهام، والاعتقاد بالمعجزات، بسبب ذبوع القصص الخرافية التي تمدهم بها هذه الصور؛ وعليه أراد الأمبراطور ليو، تنقية المجتمع من هذه الخرافات التي تسيطر عليه ولا يتم ذلك إلا بإزالة الصور والرسومات (Baynes,1926,p.89).

على الرغم من أن الحركة اللاأيقونية تبدو حركة إصلاحية دينية تهدف إلى تطهير المسيحية من الوثنية، وأنها جاءت في الوقت نفسه محاولة للإصلاح السياسي والاجتماعي، إلا أن المتمعن في الأحداث التاريخية يلاحظ أن ليو الثالث ومن خلفه من أسرته أراد أن يحرر الكنيسة من سيطرة رجال الدين، وأن فكرة الأباطرة القديمة ب المتمثلة في السيطرة على السلطتين الدنيوية والدينية كانت دافعا من وراء ذلك، والدليل على ذلك هو رسالة ليو الثالث إلى البابا جريجوري الثاني التي يقول فيها: "إنني امبراطور وكاهن (Ostrogorowski,1969,p.144) كذلك رسالته الى يوحنا الدمشقي¹ قائلا: " إن سلطة الكنيسة لا يجب أن تتدخل في سلطة الأمبراطور" (Vasilive,1952,p.259) .

استناداً إلى ما ورد في حوليات ثيوفانس أن ليو الثالث قد أدخل عقيدة تحطيم الأيقونات في الأراضي البيزنطية تقليداً لأفعال الخليفة يزيد لاسيما أن ليو الأيسوري ينتمي إلى الأقاليم الشرقية من الأمبراطورية البيزنطية، كما أنه وقف على ما حدث في هذه الاقاليم من محاربة التماثيل، و أن قرار ليو بتحريم الأيقونات جاء بعد ثلاث سنوات من قرار الخليفة يزيد بن عبد الملك (720-724م) عام (723م) الذي يقضي بتحريم الصور وتحطيم التماثيل من الكنائس في الأراضي الإسلام، ويضيف أن الشخص الذي أقنع يزيد بأن يتبنى تحطيم تلك المعتقدات هو نفسه الشخص الذي ظهر بعد ذلك بوقت قصير في الأمبراطورية، ونصح ليو الثالث بالقيام بالإجراء نفسه (Theophanes,1982, p.93) كما ووصف المؤرخ ثيوفانس ليو الثالث بصاحب العقيدة الاسلامية (Ibid.,p.97). لو فرضنا جدلاً أن ما قام به يزيد شجع ليو الثالث على القيام بالحملة المضادة للأيقونات داخل الأراضي البيزنطية، كان تحت التأثير الإسلامي، إلا أنه كان لتحطيم الأيقونات جذور أعمق داخل المسيحية نفسها، و كان الاستخدام المبالغ فيه للأيقونات في العالم المسيحي كافٍ لإثارة اعتراض عميق عليهم بين هؤلاء المسيحيين الذين شعروا أن هذه الممارسات شبيهة بالوثنية التي اقتحمت دينهم، والدليل على ذلك هو معارضة الأساقفة أنفسهم لعبادة الأيقونات في القرنين الخامس والسادس الميلاديين، أي قبل اصطدام ليو الثالث بالمسلمين بوقت طويل. لاغرو إذاً أن ثيوفانس أراد من وراء روايته تلك تأليب الشعب البيزنطي ضد الأباطرة اللاأيقونيين. لذا يجب أن نخضع روايته للشك.

لم يصدر ليو الثالث قراره بمحاربة عبادة الأيقونات إلا بعد مضي عشر سنوات من حكمه، حاول أثناءها التفاوض مع جرمانوس الأول Germanus (715-729م) بطريرك القسطنطينية، إلا أن ما عرضه من اقتراحات لم تتل رضا

¹ شغل وظيفة كبيرة في دار الخلافة الأموية بدمشق، ثم أصبح راهباً في دير القديس سابا (قرب بيت المقدس)

البطريك الذي يؤيده كثير من الرهبان، وعلى رأسهم الراهب حنا الدمشقي الذي كتب ثلاث رسائل دافع فيها عن الأيقونات، مبيّناً فيها أهمية الأيقونة؛ كونها وسيلة تعليم للعامة (Elsener, 1988, pp. 447-491).

فشلت مساعي ليو الثالث الودية في الوصول إلى اتفاق مع رجال الدين، فدعا إلى عقد مجمع في عام (730م) طلب فيه من الحضور الموافقة على قرار تحطيم الأيقونات، إلا أن هذا القرار لم يحض بموافقة البطريك جرمانوس، وعندما رفض البطريك تم عزله، وعين بدلاً عنه أنستاسيوس Anastasius (729-752م) الذي وافق على قرار الإمبراطور، وبذلك لم يصدر قرار تحطيم الأيقونات باسم الإمبراطور فحسب، بل بتأييد الكنيسة أيضاً. (Theophanes, 1982, p.100) وبتنفيذ هذا القرار تعرضت الأيقونات للتدمير، وتعرض أنصارها للاضطهاد. (Gero, 1973, p. 90) ويبدو أن هذه المساندة القوية إلى جانب الإمبراطور كانت بسبب مكانته بين قادة الجيش والجنود والتي حصل عليها بانتصاراته المتكررة على المسلمين خلال حصار القسطنطينية عام (716م).

2.1 الإمبراطور قسطنطين الخامس والأيقونية

خلف قسطنطين الخامس Constantine V (740-775م) والده الذي توج إمبراطوراً مشاركاً منذ عام (720م)، أي: بعد مضي عام من تولي قسطنطين العرش، وبينما كان الإمبراطور منشغلاً في حروبه مع المسلمين ثار عليه صهره ارتاباسدوس Artabasdus زوج أخته، قائد ثغر الأرميناق (Theophanes, 1982, p.105). وكادت الثورة أن تقضي على الإمبراطور، وتبعده عن الحكم بلا رجعة، ولكن نظراً لنشأة قسطنطين العسكرية، ومعرفته بشؤون الإدارة منذ أن كان إمبراطوراً مشاركاً لوالده في الحكم فقد استطاع القضاء على تلك الثورة وقائدها، والعودة إلى الحكم مرة أخرى. (Brubaker, & Haldon, 2011, pp.156-157). لقد عمل قسطنطين منذ العودة إلى الحكم على الاهتمام بشؤون الإمبراطورية الداخلية والخارجية، ففي المجال الداخلي، اقتفى قسطنطين الخامس أثر والده ليو الثالث مناهضة الأيقونات، فقام بتأليف ما لا يقل عن ثلاث عشرة رسالة دينية (لم يبق منهما إلا اثنتان) شرح فيها الآراء اللا أيقونية وعارض فيها قسطنطين أمر تشبيه السيد المسيح عليه السلام (Ostrogorowski, 1969, p.152).

ويبدو أن السبب في إصدار قسطنطين الخامس هذه الرسائل قبل مجمع هيرا بقليل هو توجيه المجمع إلى ضرورة إصدار قرارات معينة خاصة تتعلق بالأيقونات وعبادتها، فقد أصر في رسائله على الاتحاد الكامل بين الصورة والحقيقة التي تمثلها، وفي ذلك ردّاً شافياً للذين يرون أن الصورة مجرد رمز. وفي إحدى ضواحي القسطنطينية وفي قصر هيرا على خليج البسفور تحديداً، عُقد مجمع هيريا Hieria عام (754م) بدعوة من الإمبراطور قسطنطين الخامس، وحضره (338) أسقفًا تقريباً؛ لتبرير سياسة تحريم الصور والأيقونات، وقد رفضت البابوية حضوره (Bigham, 2004, pp.12-13).

ويعد مجمع هيريا هو المجمع الأول لمحاربة الأيقونات؛ إذ ناقش المجمع موضوع تحطيم الأيقونات، وأكد محاربتة، وقرر المجمع مواجهة الأيقونات وتحريمها؛ لأنها انحرف وثنى وهرطقة جديدة (Brubaker, & Haldon, 2011, p.156)، كما حرم المجمع كلاً من يوحنا الدمشقي، والبابا جرمانوس الأول، غير أن هذا المجمع رُفض من الشعب والرهبان، كما رفض بطاركة الإسكندرية والقدس قراراته (Theophanes, 1982, p.117)، أعقبت مجمع هيريا حملة لإزالة

الصور من جدران الكنائس وأرضيتها، كما صادر الممتلكات الرهبان لصالح الدولة أو الجيش (Ostrogoroski, 1969, p.154).

نجح هذا المجمع في إصدار قرارات تؤيد سياسة قسطنطين الخامس، وإنزال أقسى العقوبات بمخالفتي سياسته كما صادر أموالهم، وتم عزل من يجرؤ على تصوير المسيح أو تقديسه، كما لجأ إلى استخدام العنف والقسوة مع الرهبان ورجال الأديرة ولقى الكثير منهم حتفه، وشرد الكثير منهم . وحسب رواية المؤرخ ثيوفانس: أن ميخائيل قائد ثغر تراقيسيون (بأسيا الصغرى) جمع رهبان ولايته وراهباتها وأمرهم بأن يرتدوا الأبيض ويتزوجوا حالاً، ومن لم يطع فتسمل عيناه وينفى إلى قبرص. (Theophanes, 1982 p.132) على الرغم من أنه ماعرف عن قسطنطين الخامس من تعصب وشدة تجاه الأيقونيين اننا يجب أن نأخذ رواية ثيوفانس بعين الحذر والذي عرف بكرهه لابلطره الايقونيين.

2.2 الإمبراطور ليو الرابع بين الأيقونية والأيقونية

توفي قسطنطين الخامس عام (775م) فخلفه ابنه ليو الرابع (Leo IV) (775-780م)، الملقب بالخزري، وتعد فترة ليو الرابع القصيرة، فترة انتقال من أوج الحركة اللايقونية زمن قسطنطين الخامس، وزمن الإمبراطورة إيرين (780-797م). اتبع ليو الرابع في بادئ الأمر سياسة اللين مع الأيقونيين، وأظهر التسامح معهم فأعاد إلى الرهبان أديرتهم وتوقف عن الهجوم على السيدة العذراء، إلا أنه لم يستمر في هذه السياسة طويلاً، بل إنه قبل موته بدأ حملة اضطهاد شديدة ضدهم، فأمر بسجن كبار الموظفين الذين استمروا في تمجيد الأيقونات (Theophanes, 1982, pp.136-137). توفي ليو الرابع تاركاً العرش لابنه قسطنطين السادس VI الذي لم يتجاوز العاشرة من عمره لذلك تولت والدته الإمبراطورة إيرين الوصاية عليها، وبوصلها للعرش أحدثت انقلاباً كبيراً في التطورات السياسية الدينية سواء في كنيسة القسطنطينية أم روما.

2.3 الإمبراطورة إيرين وعودة الأيقونات:

عندما اقترب دنو أجل الإمبراطور ليو الرابع اختير ابنه قسطنطين السادس البالغ من العمر عشر سنوات إمبراطوراً ، ورُشحت أرملته إيرين Irene (775-780 م) وصية على العرش حتى يبلغ ولدها القاصر، فتولت أمه إيرين زمام الأمور، وحكمت باسمه، وكانت من مؤيدي الأيقونات، ولكنها رأت منذ بداية عهدها في الوصاية أن الجيش ما يزال معادياً للأيقونات؛ لذا أرجأت النظر في إعادة الأيقونات إلى وقت آخر، وبدأت في التسامح مع عبادة الأيقونات، وبدأ الرهبان يظهرون من جديد في القسطنطينية (Frassetto, 2013, pp. 327-328). وفي عام (784م) عزلت إيرين البطريرك اللا أيقوني بولص عن كرسيه، وعينت بدلاً عنه الأمين الخاص للإمبراطورة تاراسيوس Tarasius في كرسي البطريركية، وعلى الرغم من أن تاراسيوس كان على قدر من التعليم الديني إلا أن تنصيه ببطريرك يعد سابقة في التاريخ البيزنطي، عقب تولي تاراسيوس المنصب أعلن عن ضرورة وضع حد للنزاع الأيقوني والإنفصال بين كنيسة القسطنطينية وروما، وندد بعدم شرعية مجمع هيرا وقدم مشروعاً لعقد مجمع مسكوني من أجل عودة السلام للكنيسة، كتب البطريرك تاراسيوس، وكتبت إيرين بأسمها وبأسم ابنها قسطنطين السادس إلى البابا هادريان الأول، وإلى البطرك الشرقيين، من أجل مجمع مسكوني يُعقد في القسطنطينية، و في عام (786م) اجتمع الحضور في القسطنطينية (المجمع المسكوني السادس) في كنيسة الرسل، وما كاد المجمع يبدأ أعماله حتى هاجم جند الحرس الإمبراطوري بالعاصمة

المواليين للإمبراطور قسطنطين الخامس المجمع ، و اندفعوا إلى الكنيسة شاهرين السلاح، وطردوا الممثلين الدينيين إلى الخارج الكنيسة وأرغموهم على الانصراف، فهربت الإمبراطورة (Vaslive,1952,p.263) . وفي العام اللاحق في مايو(787م) تفرغت الإمبراطورة لتحقيق سياستها الدينية، فأصدرت الأوامر بإبعاد الجند إلى آسيا الصغرى بحجة قتال المسلمين وأحضرت من تراقيا الجند الأيقونيين، وأوكلت إليهم مهمة الدفاع عن العاصمة، ودعت إلى عقد مجمع نيقية الثاني، حضره (367) من الأساقفة والرهبان برئاسة البطريرك تاراسيوس، وناب عن البابا هادريان القسّان بطرس وبطرس، وعن البطاركة الشرقيين الثلاثة القسّان توما ويوحنا، وأقر المجمع عودة الأيقونات وحرّم عبادتها وأجاز وتقديس صور المسيح ووالدته والقديسين، ووضع الصور في الكنائس والأديرة والبيوت والطرق وبألزعم من أن النظر إليها يدعو للتفكير فيها، قرر المجمع أيضاً عودة الأساقفة اللا أيقونيين إلى الكنيسة، بعد إعلان تخليهم عن الهرطقة

(Theophanes, 1982, pp.146-147) كما تقرر إبعاد كل من اعتبر الأيقونات أصناماً، وأنّ الأيقونيين اتخذوها للعبادة، كما قرر المجمع تحويل كل الأديرة كلها إلى مقار مدنية، ومنع الأديرة المختلطة التي تضم الرهبان والراهبات معاً، وأكد المجمع ضرورة ربط الأيقونات بعقيدة الإخلاص كما ورد عند يوحنا الدمشقي، وأكد أن العبادة ليس موجهة للأيقونة، بل إلى الآلهة التي تجسدها الأيقونة.

استطاعت إيرين بعملها هذا أن تعيد الأيقونية، كما وضعت قراراتها موضع التنفيذ، واستبعدت أعداء الأيقونات والقيصرة أخوة زوجها من الوظائف الكبيرة، فوضعت أنصارها في الوظائف العليا بالدولة وخاصة من الخصيان، وأفرجت عن الرهبان المنفيين والمسجونين ونالت إيرين بهذا القرار ود الشعب ورجال الدين، على الرغم من قرارات مجمع نيقيا ظلت جذور اللا أيقونية قائمة وتجلّى ذلك عندما وقع الصراع بين إيرين وابنها قسطنطين السادس بسبب تشبثها بالوصايا رغم بلوغه سن الرشد؛ وعليه أخذ قسطنطين في المطالبة بالعرش، و انضم إلى المعارضين اللا أيقونيين إلا أن الإمبراطورة استطاعت أن تقمع المؤامرة التي دبّت لها وباستلائها على مقاليد الحكم من جديد عادت سياسة تشجيع الأيقونات، واستمر حكم إيرين حتى تم الإطاحة بها في ثورة تزعمها أحد القادة وهو نيقفور فوكاس الذي قبض على إيرين وأرسلها إلى جزيرة لسيوس حيث نفيت ثم ماتت هناك (Vasiliev, 1952, pp.264-268) . وبموت إيرين بدأت مرحلة جديدة من حرب الأيقونات أو ما يسمى بإحياء الأرثوذكسية (813 - 843م).

أثر النزاع اللاأيقوني على العلاقات بين روما والقسطنطينية:

لم يستجب البابا جريجوري الثاني Gregory II (715-731) لقرارات الإمبراطور ليو الثالث وعدها هرطقة، وعلى الرغم من استعانتة باللومبارد ضد بيزنطة في إيطاليا إلا أنه وحرص على تجنب الشقاق مع القسطنطينية (Theophanes,1982, p.95) عقد خليفته البابا جريجوري الثالث Gregory III (731-741 م) مجمعاً في روما، شجب فيه سياسة ليو الثالث اللاأيقونية، واعتبر أتباع اللا أيقونية خارجين عن الكنيسة، في الوقت ذاته أمر الإمبراطور ليو الثالث باعتقال ممثل البابا في العاصمة القسطنطينية، وبذلك عجز كلا الطرفين عن إقناع الآخر برؤيته، ولم يلبث أن تحول الصراع الديني إلى صراع سياسي، وذلك عندما انفصل وسط إيطاليا عن القسطنطينية وأصبح مرتبطاً بالغرب الأوربي. (Louth, 2007, p28) في المقابل أصدر الإمبراطور قراراً بحرمان الكراسي الأسقفية في صقلية وجنوب إيطاليا من سلطة البابا الدينية والقضائية، وجعلها تحت سلطة بطريرك القسطنطينية، كما فرض ليو على سكانها

الضرائب، وبذلك تحوّلت الضريبة السنوية لتلك المناطق من البابوية إلى الإمبراطورية البيزنطية (Vaslive, 1952, p.259) وأصبحت الحدود الجديدة بين الكنيسة الشرقية والغربية تطابق الحدود التاريخية بين الشرق والغرب، فضمت بطريركية القسطنطينية شبه جزيرة البلقان وجنوب إيطاليا وغلبت عليها الصبغة اليونانية، وازدادت ثراءً وبذلك أخضع ليو الثالث الكنيسة لسلطة الدولة، فأصبح الطريق ممهّداً وسهلاً للإمبراطور لفرض سيطرته على بطريركية القسطنطينية .

استمر الحال على ذلك الوضع إلى أن تُوفي ليو الثالث، وظل صراع الأيقونات قائماً؛ ليتصدى له ابنه الإمبراطور قسطنطين الخامس، استعان البابا جريجوري الثالث باللومبارديين ضد البيزنطيين الذين قاوموا الحاميات البيزنطية في البندقية و رافنا ونابلي وقاموا بطرد عمال الإمبراطور منها، وبمجرد سقوط رافنا في يد اللومبارديين عام (751م)، فقدت بيزنطة شمال ووسط إيطاليا، وكانت وقتها الإمبراطورية البيزنطية غير قادرة على اتخاذ موقف تجاه هذا الخطر مما دفع البابا ستيفن الثاني (Stephen II) (752-757م) إلى البحث عن حليف لها ضد اللومبارديين، و تم العثور على ذلك في شخص الزعيم الفرنجي (بيبين) المعروف ببيبين القصير ابن شارل مارتل (Louth, 2007, p.82)

وهكذا قام البابا ستيفن الثاني بتتويج بيبين ملكاً للفرنجة عام (754م)، ودخل الأخير إيطاليا ليحمل السلاح ضد ملك لومبارد، اندفع بيبين بحيوشه إلى شمال إيطاليا، وحاول استولف زعيم اللومبارد التصدي له، ولكنه هُزم ليجد نفسه يطلب الصلح، وبموجب هذا الصلح سلمت للبابوية أراضيها وحقوقها. نقض استولف الصلح، فعاد بيبين الهجوم مرة أخرى وألحق به هزيمة نكراء اضطر استولف بعدها لدفع الجزية، ولم تلبث قوة اللومبارديين أن تضعف بعد وفاة زعيمهم استولف، إزاء هذه التطورات أدرك قسطنطين أن إيطاليا قد أنسلخت عن الإمبراطورية البيزنطية؛ وعليه حاول إفساد التحالف بين الطرفين لكن محاولاته باءت بالفشل. ضاعت آمال الإمبراطور البيزنطي في استعادة إيطاليا عندما أعلن البابا هادريان الأول (Hadrian) (795-772م) قطع كل العلاقات الشككية مع الإمبراطورية البيزنطية (Louth, 2007, p. 96).

مما سبق يتبين أن النزاع الأيقوني على الرغم من طابعه الديني إلا أن تأثيره السياسي كان جلياً، وبقطيعة عام (1054) فشلت كل المحاولات في سد الخلافات بين بيزنطة الأرثوذكسية، وروما الكاثوليكية.

الخاتمة:

لجأت الكنيسة منذ فترة مبكرة إلى التزيين بالأيقونات، كما شجع رجال الدين على احترام وتقديس هذه الأيقونات، لكن مع مرور الزمن لم يقتصر وجودها على الكنائس، بل تعداها إلى المساكن والأسواق وأصبح الناس يضيئون لها الشموع، ويحرقون لها البخور ويقبلونها، وإذا ما بحثنا عن سبب تمسك عبّاد الأيقونات بها نجد أن الأشخاص الممثلون لهذه الصور، وما عرف عنهم من تقوى وورع يدفع العبّاد إلى أن يقاسمونها هذا الورع؛ إيماناً منهم بأنّ النظر إلي هذه الصور يصلهم بأصحابها، وهم بذلك يؤكّدون بأنهم لا يعبدون الصور بل يعبدون الإله غير المنظور ومنذ فترة مبكرة من ظهور المسيحية، وتحديدًا قبل وصول الإمبراطور ليو الثالث إلى سدة الحكم رفض عددٌ من رجال الكنيسة هذه البدعة واعتبرت هرطقة في العقيدة المسيحية على أن صدور قرار يقضي بإزالة الأيقونات، لم يتم إلا في عهد الأسرة الأيسورية . تنذبت سياسة الأباطرة الأيسوريين بين مؤيد ومعارض للأيقونات؛ إذ اتّبع الأمبراطور ليو الثالث سياسة اضطهاد عبّاد

الأيقونات، ووصل الاضطهاد إلى ذروته في عهد ابنه قسطنطين الخامس، وتميزت فترة الأمبراطور ليو الرابع بالاعتدال في حين اختلفت سياسة الإمبراطورة إيرين التي عرفت بحبها وإخلاصها للأيقونات . وعلى الرغم من أن ما جاء به ليو الثالث من محاولة لإصلاح الكنيسة يقضي بتحريم تصوير المسيح بأي شكل، وكذلك تحريم عبادة صور القديسين، وتحريم طلب الشفاعة من السيدة العذراء؛ - لأن هذا كله ضرب الوثنية_، وأن موقف الأمبراطور ليو الثالث وابنه قسطنطين الخامس جاء منسجماً مع موقف الخليفة يزيد في مسألة الأيقونات إلا أن ذلك لا يعني أنه تأثر إسلامي خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن هذه المعلومة مصدرها ثيوفانس المؤيد للأيقونات. أمّا فيما يتعلّق بمعرفة الأسباب الكامنة وراء تحطيم الأيقونات فقد ثار حول حقيقتها جدل كبير الأمر الذي أبقاها غامضة، ومجهولة حتى الوقت المعاصر، وهذه الدراسة قدمت رؤية جديدة أكدت أن الصراع اللاأيقوني مرتبط ارتباطاً جوهرياً بفكرة القيصريّة البابوية، وأن الأمبراطور هو نائب المسيح على الأرض وسيد الدنيا، والدين في دولته. وانطلاقاً من هذه الفكرة السابقة أصبح الأباطرة يتدخلون في أمور الكنيسة، يرسمون ويعزلون الأساقفة، ويدعون لعقد المجامع الدينية، ويترأسون جلساتها، ويتخذون قرارات تتماشى مع مصالحهم. أراد الإمبراطور ليو الثالث أن يعزز هذه الفكرة ليضمن الاستقرار السياسي على العرش خاصة بعد تفوقه العسكري افشال حصار المسلمين على القسطنطينية، أدرك الإمبراطور ليو أنه لن يتسنى له ذلك إلا بالسيطرة على الكنيسة، ومن هنا كان لا بد أن يقع الصدام بين الدولة والكنيسة، الأمر الذي راح ضحيته عددٌ من رجال الدين الذين تعرضوا للاضطهاد بالتعذيب أو النفي. كان للنزاع اللاأيقوني أثر بالغ الخطورة على العلاقات السياسية بين روما والقسطنطينية؛ إذ تميزت العلاقات بين كنيسة روما والقسطنطينية في عهد الإمبراطور ليو الثالث بالمد والجزر في بادئ الأمر إلا أنها ما لبثت أن تحولت إلى شقاق سياسي، واتسعت الهوة بين الطرفين فانسحب الغرب من الشرق اليوناني، ولجأت روما إلى الفرنجة، وأدار الشرق ظهره للغرب اللاتيني. يمكن القول أخيراً إن حركة مناهضة الأيقونات في بدايتها ليست إلا نزاعاً سياسياً مع الكنيسة التي رأى فيها الإمبراطور أن الكنيسة منافس له بعد أن ضمن ولاء العناصر المستتيرة المتحررة في الدولة، وبعض كبار رجال الدولة والجيش الذين أيدوا الحركة اللاأيقونية.

قائمة المصادر والمراجع:

- Baynes, H, Norman (1926) *The Byzantine Empire*, London, Thornton Butterworth.
- Baynes, H, Norman (1951) "The Icons before Iconoclasm." *Harvard Theological Review*, Cambridge University press, Vol. 44, No. 2, pp. 93–106.
- Bigham, Steven (2004) *Early Christian Attitudes toward Images*, Rollinsford, NH: Orthodox Research Institute.
- Brubaker, Leslie, Haldon, John (2011) *Byzantium in the Iconoclast Era, C. 680-850: A History*, Cambridge, Cambridge University press,
- Elsener, John (1988) "Image and iconoclasm in Byzantium", *Association of Art History*, London, Vol. 11, No. 4, pp. 472-491
- Frassetto, Michael (2013) *The Early Medieval World: From the Fall of Rome to the Time of Charlemagne*, Santa Barbara, CA: ABC-CLIO

Gero, Stephen (1973) *Byzantine Iconoclasm during the Reign of Leo III*, Louvain: Secrétariat du Corpus SCO. Gero.

Haldon, John & Ward-Perkins, Bryan (1999) "Evidence from Rome for the image of Christ on the Chalke gate in Constantinople", *Byzantine and Modern Greek Studies*, Cambridge, Cambridge University Press, Vol. 23, No. 1, pp. 286-296

Louth, Andrew (2007) *Greek East and Latin West: The Church, AD 681-1071*, Crestwood, NY: St Vladimir's Seminary.

Ostrogoroski, G. (1969). *History of the Byzantine State*, Rutgers University Press.

Theophanes (1982) *The Chronicle of Theophanes: Anni Mundi 6095-6305 (A.D. 602-813)*, ed and trans Turtledove, Harry Pennsylvania, the university of Pennsylvania press.

Vasiliev, A. A. (1956) "The Iconoclastic Edict of the Caliph Yazid II, A. D. 721.", in *Dumbarton Oaks Papers*, 9/10, pp.23–47

Vasiliev, A. A. (1952). *The History of the Byzantine Empire*, Vol.1, the University of Wisconsin Press, Wisconsin.

Whitby, Michael. (1988). *The Emperor Maurice and His Historian: Theophylact Simocatta on Persian and Balkan Warfare*. Oxford: Oxford University Press.

Research Article

Open Access



شخصية (الولي الصالح، والساحر) العجائبية في روايات أحمد الفقيه

أريج محمد طيب خطاب^{*1}، سليمان خالد صالح جادالله^{*2}

الباحث الأول^{*1}: قسم اللغة العربية،
جامعة عمر المختار، ليبيا

الباحث الثاني^{*2}: قسم اللغة العربية،
جامعة بنغازي، ليبيا

المستخلص: تتناول هذه الدراسة دور الشخصيات العجائبية في بناء الأحداث الروائية لدى الأديب الفقيه، وكيف ساهم حضورها في إثراء البنية الحكائية، مع البحث في مرجعيات هذه الشخصيات. تبرز أهمية البحث في كونه قراءة جديدة لأعمال الفقيه، مسلطاً الضوء على العالم العجائبي الذي يمثل تيمة فنية بارزة في أدبه لم تتلحظ حقها من البحث المعمق. كما يربط البحث أدب الفقيه بالتراث العربي والمحلي، مما يساهم في إحياء جوانب من هذا التراث. تُظهر الدراسة ترابط هذه الشخصيات؛ فالجن يرتبط بالساحر كخادم له، وبعض الجن المسلم يعين الولي الصالح. تتصل هذه الشخصيات أيضاً بالشخصية الممسوخة، فالجن بمسوخه يحول البشر لحيوانات، بينما يعيد الولي الصالح الممسوخ لصورته الطبيعية. كما ترتبط الشخصيات العجائبية بالحيوانات، حيث تُطلب بعض الحيوانات كقربان للسحرة أو لطرد الأرواح الشريرة. شكل الفقيه من هذه الشخصيات مادة عجائبية أثارت القلق والحيرة، ونقلت القارئ من المألوف إلى الخارق.

الكلمات المفتاحية: الفقيه، العجائبي، شخصية الولي الصالح، شخصية الساحر.

The Role of Marvelous Characters in Al-Faqih's Novels

Abstract: This study explores the role of marvelous characters in shaping the narrative events in the works of the author Al-Faqih, and how their presence enriched the narrative structure, while also investigating their origins. The research's significance stems from offering a fresh perspective on Al-Faqih's literary output, highlighting the marvelous world—a prominent artistic theme in his literature that has not received sufficient in-depth study. Furthermore, this research connects Al-Faqih's work to Arab and local heritage, contributing to the revival of aspects of this tradition. The study reveals the interconnectedness of these characters: jinn are linked to sorcerers as their servants, and some Muslim jinn aid righteous saints. These characters are also connected to transformed beings, as jinn, by means of sorcerers, often transform humans into animals, while righteous saints restore the transformed to their original forms. Marvelous characters are also associated with animals; certain animals are sought as offerings for sorcerers or to expel evil spirits. Al-Faqih masterfully utilized these characters to create a marvelous narrative that evokes anxiety and confusion, transporting the reader from the familiar to the extraordinary.

Keywords: Al-Faqih, Marvelous, Righteous Saint Character, Sorcerer Character.

¹*Corresponding author:

Arej Mohammed Khattab,
Arej.khattab@omu.edu.ly
Department of Arabic Language, Omar Al-Mukhtar University, Libya

²*Second Author:

Suleiman Khaled Jad Allah,
Sulayman.jadullah@uob.edu.ly
Department of Arabic Language, Faculty of Arts and Sciences, University of Benghazi, Al-Abyar

Received:

15/06/2025

Accepted:

18/06/2025

Published online:

30/06/2025



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة:

إنّ المتأمل في أدب أحمد إبراهيم الفقيه الروائي ليلمح- إلى جانب غزارة ذلك الأدب- شيئين متلازمين فرضاً حضورهما على مجمل نصوصه الروائية، أولهما غلبة الحضور الصوفيّ معياراً لتفسير الكون والحياة، والآخر ارتداد الكاتب إلى الموروث السردّي العربيّ يستلهم منه مادة حكاية يضمّنها نصوصه الروائية، وهو حضورٌ وارتدادٌ يصل إلى حدّ الانغماس، ولكّنه انغماس واعٍ، تتحكّم فيه قوّة الخيال المبدع الخلاق الذي يجوب ذلك الحضور، ويمتاز من ذلك الموروث متحرراً من قيود التقليد، ومُخضِعاً النصّ الرّوائي لمطلّباته الخاصّة، وما يرسمه له من حدود.

يحسُن القول- تأسيساً على ما سبق- إنّ نصوص الفقيه الروائية أشبه بالسبائك الإبداعية، التي تُصهر فيها تلك المتلازمات، لتتفتّق عن عوالم عجائبيّة، ترتبط غالباً بالمقدّس الذي ينطلق منه الكاتب في رحاب لا حدود لها، تتجاوز المألوف إلى الخارق والعجائبي، وتثير الدهشة، والاستغراب، والإعجاب معاً، وتستحقّ لفرادتها أن توصف بأنّها ابتكارٌ فنّي يتجاوز حدود المعتاد في الأدب الروائي؛ لأنّها أولاً تُخلّق بالقارئ في عوالم الخيال، الذي يمكن أن يكون واقعاً؛ لأنّه يستند إلى الضامن الديني، الذي يؤمّنه التراث الصوفيّ، وثانياً يتكئ إلى التراث السردّي العربي، الذي يمزج التاريخ بالمتخيّل.

استند الفقيه إلى مرجعيّاتٍ مختلفةٍ لعلّ من أهمّها المرجعيّة الصوفية في بناء شخصيّاته العجائبيّة، من هذه الشخصيّات العجائبيّة المحضة شخصيّة الولي الصالح، وشخصيّة الساحر وما ينبثق عنهما من شخصيّاتٍ عجائبيّة محضة ك شخصيّة الجن وأهل الخفاء، والحيوانات، والممسوخات.

• المبحث الأول: الشخصية العجائبيّة:

الشخصيّة في المحكي العجائبي هي: "القطب الذي منه ينطلق الحدث فوق الطبيعي، وعليه يقع، أي أنّها إحدى المكونات الأساسيّة في تحديد الفانتاستيك من خلال المميزات الخلافيّة، والمتجليّة في الأوصاف والسلوك النسبي والمادي والأفعال المتجسدة من الحركات والأقوال"¹.

فحضور العجائبي في النص "مرتبط بتنوع الشخصيات والأفعال المحدثّة"²، وتزداد أهميّة الشخصيّة في الأدب العجائبي؛ لأنّه يطالها التردّد والحيرة، وهو شرط أساسي من شروط العجائبي، وفقاً لتودوروف، يُضاف لذلك أنّ الشخصيّة هي التي تُساعد على إعطاء الحدث بُعداً عجائبيّاً.

والبنيات الكبرى للشخصيات في "روايات الفقيه" يمكن أن تُقسّم إلى ثلاثة أقسام، وسيكون التفصيل في القسم الثالث منها؛ لأنّه مدار الحديث عن العجائبي، وتلك الأقسام هي: الشخصيات المرجعيّة، والشخصيات التخيلية، والشخصيات العجائبيّة.

1- الشخصيات المرجعية:

يقصد بها الشخصيات التي لها وجود تاريخي خارج النص، وهي كما يصفها يقطين "قابلة للإدراك"³، مثل شخصية "عبد السلام الأسمر"، فقد ورد ذكره عندما استنجد به "عثمان الحبشي"، عند محاولة قطع رأسه من أحد جنود الحبشة، فاستغاث منادياً "يا سيدي عبد السلام، يا سيدي عبد السلام، يا سيدي عبد السلام"⁴، ولها وجود واقعي خارج النص، فهو الولي الذي دُفن بمدينة زليطن غرب ليبيا، ومن الشخصيات التي أوردتها أيضاً والتي كانت في حقبة تاريخية سابقة، شخصية "الملك الصالح إدريس السنوسي"، وليس شرطاً أن يكون ما ورد من أحداث هنا قد وقع بالفعل من هذه الشخصية، والذي ناله التشويه والتحريف فعلاً في الرواية⁵، إنما هي أحداث تخيلها السارد حول هذه الشخصية؛ لغايات وأهداف جهوية غالباً، أو غيره من الشخصيات المرجعية، مثل: "بشير السعداوي"، و "المرشال بالبو"، في خرائط الروح.

2- الشخصيات التخيلية:

هذا النوع من الشخصيات على العكس من الشخصيات المرجعية؛ إذ لا وجود لها في الواقع، ولو فتشنا عنها خارج النص فلن نجد لها، وإنما هي من اختراع السارد "الفقيه"؛ حتى يتسنى له أن ينسب لها ما لا ينسب للشخصيات المرجعية، وهذا النوع قد يساعد الراوي على "الاختراع والابتكار"⁶، أو قد تكون واقعية لكننا لا نجد لها اسماً تاريخياً لها، ومن هذه الشخصيات في خرائط الروح والثلاثية وغيرها، شخصية "عثمان الحبشي" ورفاقه "نعمان وفتحي"، وشخصية "الراعي المبروك"، و"عامر اليتيم" و"خليل الإمام"، و"ثريا"، ووالدها الإسكافي "الحاج المهدي" وغيرهم.

3- الشخصيات العجائبية:

هذا النوع المعول في عجائبيتها على القارئ، فعليه أن يعدّها شخصيات حقيقية، كما يقول تودوروف⁷، وهي شخصيات مفارقة للواقع، وغير قابلة للإدراك⁸، وإنما ترجع في الغالب إلى ما هو ثقافي معرفي⁹. فالشخصية العجائبية "بشر أولاً، وقد تكون عبارة عن حي أو لا، ذات وجود حقيقي، فوق الطبيعي، أو مجرد استيهامات"¹⁰.

وقد حصر تودوروف حيرة العجائبي في الأحداث العجائبية التي تقع لها أو لغيرها أو تقع منها، في حين حصرها فاليري في الشخصية نفسها؛ إذ قال: "إن الحيرة تؤخذ عادة على هيكل الشخصيات ودرجة تواجدهم الحقيقة، بدلاً من طبيعة الأحداث"¹¹. وهذا ليس صواباً في كلّ الأحوال، فالحدث العجائبي له ارتباط وثيق بالشخصية حتى لو لم تكن شخصية عجائبية، فيمنحها ذلك بُعداً عجائبياً، وهذا ما يؤكد سعيد يقطين¹².

فالشخصية العجائبية ترتبط بالحدث العجائبي نفسه، وقد أثبت مرتاض ذلك إذ جمع بين الشخصية والحدث، مؤكداً أنّ عجائبية الشخصية مرتبط بالحدث العجائبي، ولا ينفك عنها، ويمنحها عنصر التعجيب، وإن وجد من الشخصيات ما تقوم عجائبيتها على هيكلها كالجَنّ، والأشباح، ونحوهما.¹³

وفي روايات (الفقيه) شخصيات لا تتمتع بصفة عجائبيّة، لكنها اكتسبت عجائبيّتها من خلقها أحداثاً عجيبة غير مألوفة، ويجمع كل هذه الشخصيات، سواء العجائبيّة المحضة أو ذات الأفعال العجيبة: "أنّها تولد طاقة تخيليّة تفسح المجال أمام القارئ؛ كي يندهش ويتلبّس بالتردد والحيرة إزاء غرابة التكوين، أو الأفعال غير العادية".¹⁴

وعلى هذا، فلو نظرنا إلى الشخصية من حدثها العجائبي لأصبح لدينا خليط من الشخصيات المرجعيّة والتخييليّة والعجائبيّة، فالعجائبي يظهر من "شخصيّة عجائبيّة محضة أو عاديّة تؤسّس لأفعال عجيبة".¹⁵
وقد حصر سعيد يقطين الشخصيات العجائبيّة المحضة في "الجنّ، والساحر، والولي، والممسوخات".¹⁶

• المبحث الثاني: تجليات الشخصيات العجائبيّة في روايات الفقيه:

من خلال استقراء روايات "الفقيه" نجد أنّ الشخصيات العجائبيّة، يمكن حصرها فيما ذكر "يقطين" من شخصيات، إضافةً إلى الشخصيات "الحيوانيّة"، والتي ظهرت منها أفعال عجائبيّة، وكلّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصيتين عجائبيتين رئيسيتين وهما (الولي الصالح، والساحر) وما يتولّد من أفعال هذه الشخصيات العجائبيّة المحضة من شخصيات، كانت هاتان الشخصيتان سببا في إضفاء العجائبيّة على تلك الشخصيات.

1- شخصيّة الولي:

قال تعالى:

﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفَ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾.¹⁷

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلّم قال:

{إنّ الله قال: من عادى لي ولياً فقد آذنته بالحرب، وما تقرب إليّ عبدي بشيء أحبّ إليّ مما افترضته عليه، وما يزال عبدي يتقرب إليّ بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته: كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها، وإن سألني لأعطينه، ولئن استعاذني لأعيذنه، وما تردّدت عن شيء أنا فاعله تردّدي عن نفس المؤمن، وأنا أكره مساءته}.¹⁸

الأولياء هم طائفة من عباد الله وعدهم الأمن في الدنيا والآخرة، ووصفهم كما في الحديث القدسي بأنّهم أهل طاعة، وقربات جعلت الله يحبّهم، ويخصّهم بكرامات، وخوارق تجري على أيديهم لكنّها ليست شرطاً لا يكون الولي وليّاً إلا بتحقيقها، فقد يكون المؤمن وليّاً لله ولا تجري على يديه خوارق العادات، كما قد يكون العبد عاصياً لربه وتجري على يديه الخوارق.¹⁹

يُشكّل الولي والولاية وما يتصل بهما من طقوس عالماً عجائبيّاً محضاً، أولج في عالم الحقيقة؛ لأنّ الأولياء قادرون على منح بركاتهم وهم أحياء، كما يظلّون قادرين على التصرف والتأثير حتى بعد وفاتهم، كما ستوضحه الدراسة في روايات الفقيه.

ومن خصائص هذه الشخصية العجائبية معرفة الغيب، وطَيّ الأرض والظهور في المنام للإخبار بشيء ما، أو مخاطبة شخص ما، فإذا كان الساحر يستعين بثقافته السحرية، وخدّامه من الجنّ - بكفره غالباً- في القيام بالأعمال المستحيلة، فإنّ الوليّ يستعين بما وصل إليه نتيجة العبادة والزُّهد من عناية ربّانية.

الشخصيات العجائبية المتمثلة في (الولي)، من أكثر الشخصيات العجائبية تجلياً في روايات (الفقيه)، فهي التي تُبنى عليها أغلب أحداث الرواية، تجلّت هذه الشخصيات في الأولياء من أهل الكرامات، وممن كُشفت عنهم الحُجب، وهم الأحياء الذين يستطيعون رؤية أهل الخفاء والحديث معهم، وتتحقّق لهم المعجزات والخوارق مثل: (الفقيه ميلاد، والشيخ الجالي، والشيخ البلبال، والشيخ صاحب الحمامة، والشيخ جلال الدّين، وياقوت الشاعر، وشيخه، وسيدي رجب بوحويش)، ومنهم الأولياء الأموات الذين أقام النّاس على قبورهم أضرحة، القادرون على طَيّ الزمان، ومحادثّة النّاس حقيقة، وفي مناماتهم، ونقل الرسائل بين عالم الموتى، والأحياء، منهم: (الصادق أبو الخيرات، وسيدي الصائم، وسيدي عيسى، وسيدي الصهبي، وأبي العروش).

ومما وقع على يد (الشيخ البلبال) من العجائب²⁰، من اطلّاعه على الغيب، ما أخبر به عائلة (الحاج المهدي)، الذين تنبأ لهم بالحصول على منزل جديد، بقوله: إنهم سيدخلون عتبة جديدة، وسيحصلون على دكّان جديد، وستتغير حياتهم إلى ما هو أفضل، تحقّقت نبوءته فعلاً، كما تحدّث (الشيخ البلبال) عن أنّه هو الذي يقرر الثواب، والعقاب الدنيوي وعلى الله الإجابة.

كما أنّ الشيخ البلبال كان يطّلع على الغيب، فقد طلب من أهل الحاج المهدي صحنًا وبيضة، فردّت الوالدة بأنّه لا وجود للبيض في المنزل، فأمرها البلبال بأن ترسل ابنتها إلى المطبخ لتحضّر البيض، وهو متأكّد من وجوده، فعادت ثرياً مندهشةً تحمل طبقاً من البيض.

يُفاجئ (الفقيه) القارئ في كثير من الأحيان بكرامات تجري على أيدي أبطاله، تُشبه كرامات الأولياء الصالحين، حيث حظي البطل (خليل الإمام) برعاية خاصّة من الوليّ الصالح الشيخ (الصادق أبو الخيرات) جعلته قادراً على توقّع ما سيحدث له في المستقبل، أو مخاطبة والده في عالم الموتى،²¹ يقول خليل: إنّ الشيخ الصادق هو من دلّه وأوصله إلى هذا المكان والزمان،... فحرّرتني من سطوة الزمان والمكان،.... ثمّ أطلقني لأخترق مسيرة مئات الأعوام وأجتاز كهوف الجنّ وثعابين النار وأوكار الطيور الجارحة...".²²

وتتحقّق كرامات الأولياء في روايات الفقيه بصور متعدّدة، فهي إمّا أن تكون مباشرة من خلال دعاء الوليّ الصالح، أو ببركة مقامه، أو تكون غير مباشرة كأن تكون في صورة حلم أو رؤيا صادقة، وفي كل الأحوال فأولياء الفقيه يستمدّون كراماتهم من الثراث الصوفي الذي يُقدّم الوليّ الصالح شخصيّة ذات خوارق تتجاوز المكان، والزمان، فقد كُشفت له

حُجِبَ الغيب، ما جعله قادراً على نقل النَّاس إلى عوالم الغيب²³، أو إنقاذهم من الموت²⁴، حيث استغاث البطل بـ (عبد السلام الأسمر)، بل هو يعلم ما يدور في خلد النَّاس، ويقدر على التنبؤ بما سيحدث لهم في المستقبل.²⁵

فالولي الصالح عند (الفقيه) طبيبٌ روحي، يقصده النَّاس حياً ليتبرَّكوا بدعائه لهم، أو ميّتاً ليتبرَّكوا بمقامه²⁶، فبدعاء الولي الصالح تحلّ البركة، وتحدث المعجزة، حتى أنّ الزروع تنبت من جديد بعد حصادها²⁷، والولي الصالح هو المُنقذ الذي ينقذ القافلة من الهلاك في الصحراء، فيهديها بكراماته إلى نبع الماء²⁸، وهو المخلص الذي يرفع عن النَّاس كربة التَّيه في الصحراء بلا مكان، ولا وطن، فتتزل هوامُّ الأرض، ووحوشها عند طلبه، وتخلّي له المكان؛ ليتَّخذ سكناً، ووطناً²⁹، والولي هو الحامي الذي يذبّ ببركاته عن أهلّ قريته، فإذا رفعها عنهم نُكبوا بكلّ ما يسوؤهم، وهو المنتقم إذا غضب حلّ سخطه، وغضبه، ومقته، ولعنته على من خالفه، فلا رادّ لعقوبته إلّا بأمره، وعفوه.³⁰

2- شخصية الساحر:

تؤكد المصادر الدينية قدم السحر، وأنه بعيد الغور في تاريخ البشرية، والدليل على قدم معرفة النَّاس بالسحر ما خلّفته الأمم الغابرة من رسومات، وكتابات، وتصاوير، وأساطير، وُجِدَت في بقايا آثار الحضارات السابقة،³¹ وقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تصف الأمم الغابرة مع رسلهم، ووصفهم لهم بالسحرة.

قال تعالى:

﴿كَذَلِكَ مَا أَتَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا قَالُوا سَاحِرٌ أَوْ مُجْنُونٌ﴾.³²

يُعرّف السحر بأنّه: "علوم بكيفية استعدادات تُقدّرُ بها النفوس البشرية على التأثير في عالم العناصر، إمّا بغير مُعين، أو بمُعينٍ من الأمور السماوية، والأول هو السحر، والثاني هو الطلسمات".³³

فالساحر شخصية عجائبية يتميّز بقدرات هائلة، فائقة عن القدرات التي يتميّز بها الإنسان العادي، فهو يستطيع أن يعرف ما جرى وما سيجري، بواسطة الجنّ الذي يعمل خادماً للساحر، وقد وردَ الساحر بعدّة تسميات في روايات الفقيه، منها (الكاهن، والعزّاف)؛ في دلالة الإخبار عن الغيب، كما أنّها تنتمى مع المأثور الشعبي الذي لا يُفرّق بين الساحر والعزّاف.

والسّاحر يشبه الولي في القدرات، إلّا أنّ قدرات الولي هي كرامة من الله تعالى، وأنّ الولي ينفع الله به العباد، عكس الساحر "ويعذّ السحر لدى السّاحر شبيه بالكرامة لدى الولي ذلك أنّ الساحر البارِع هو القادر على تغيير الجو، وتبديل الأشياء... وواضح أنّ السحر من المظاهر الاعتقادية التي اعترفت بها الأديان وعاشتْها حتى أضْحى من العسير إنكار هذه الظاهرة...".³⁴

فشخصية الساحر أو الكاهن وما يحدث منها من عجائبي، كانت حاضرة في روايات الفقيه، لعلّ شخصية الساحر

(باكوندا أو بوكندا)³⁵، كانت من الشخصيات الرئيسية التي قامت عليها الأحداث في الحبشة، وجرت على يديه أحداث عجائبيّة خارقة، التي من خلالها استطاع الفقيه أن يوظّفها توظيفاً عجائبيّاً، خرق به القوانين المألوفة.

ومما جرى على يد الساحر (بوكندا) من العجائبي، أنّه يرى ما خلف الغابات، ويفهم لغة الحيوان، ونبوءته بأنّ الحملة الإيطالية في الحبشة ستبدأ غداً قبل صدور الأوامر من القيادة العسكرية، حيث تأكدت نبوءته في اليوم التالي عندما أصدرت القيادة الأوامر بذلك.

"لأن الساحر بوكندا، الذي يستطيع أن يتنبأ بالحوادث الخطيرة ويرى ما خلف الغابات والجبال، ويعرف لغة الطير، ويسمع ما يقوله الناس على بعد ألف ميل، قد قرّر أن تبدأ الحملة غداً."³⁶

وفي اللقاء الذي جمعه بالصحفي الإيطالي (سيرجي) تحدّث الساحر نفسه عن علمه للغيب، واطّلاعه على ما سيحدث فقد رأى أن الجيش الإيطالي سيحتلّ أديس أبابا، وأنّ الامبراطور سيفرّ؛ وأنّ ما رآه هو السبب الذي جعله ينحاز إلى الجانب الذي سيفوز بهذه المعركة التي يعلم ويرى نتائجها، ويرى ما ستؤول إليه الأحداث حقيقةً، وأنه يتواصل مع أسلافه الأموات ويراهم ويرونه حقيقةً ويخاطبهم ويخاطبونه، ويشكو إليهم، ويسمع منهم التوجيهات والنصائح، وأنهم هم حلقة الوصل بينه وبين الكون.³⁷

ومن عجائبيّة شخصيّة الساحر (بوكندا) أنّه ورث عن أسلافه خنجرًا يزيد عمره عن ألف عام، يحمل أنفاس كل من سبقوه، وأنّ ضوء الشمس عند انعكاسه على الخنجر يُظهر مشهداً حقيقيّاً لأحداث لم تقع بعد.³⁸

وما يؤكد رؤية (بوكندا) للمستقبل ما بعثه رفيق عثمان من طرابلس إلى أرض الحبشة (أنور) الذي بعث رسالة إلى عمته (حليمة) يصف لها ما حدث لهم في أرض الحبشة، وبالأخص العاصمة التي جاءت الأحداث فيها مطابقة لما وصفها بها الساحر (بوكندا) قبل حدوثها بفترة من الزمن.³⁹

وتصدق نبوءة الساحر (باكوندا) مرةً أخرى إذ أخبر (عثمان) عن اليوم الذي ستفجر فيه أحداثاً مؤسفة، التي ستكون من أسوأ الأيام في تاريخ الحبشة، ففي نفس اليوم تم استهداف الحاكم العام المارشال الإيطالي (جرسياني) بتفجير قنبلة لاغتياله التي نجا منها، بينما أدّى إلى مقتل عدد من الضباط والحراس.

كما تحققت نبوءته أيضاً عندما أخبر (عثمان) بأنّه رأى (موسيليني) مقتولاً ومجروحاً من قدميه بالحبال على أيدي أبناء شعبه.⁴⁰ "إنّ فقد وقعت الواقعة، وصدقت نبوءة العراف، بشكلها الفاجع".⁴¹

وتتجلّى الشخصيّة العجائبيّة في الساحر المغربي (مولاي الصافي)، الذي جاء به الشيخ القطعي؛ ليفتح الكنوز المدفونة، بما يملكه من سطوة على ملوك الجن،⁴² كما تتجلّى في العراف الذي هو أحد أعضاء مجلس أعيان قرية

(باراك) الذي استقبل (عثمان) عند قدومه إلى باراك، حين أخبره عثمان بأنّ الوقت قد لا يُسعف أهل القرية لإقامة وليمة العشاء في الخارج؛ لأنّ السماء ملبّدة بالغيوم وقد تمطر، فأخبره الشيخ بأنها لم تمطر وسيكون الجو جميلاً هادئاً هذه الليلة، مؤكداً مما يقول، "... تبيدت السحب وعاد الجو إلى صحوه وبهائه مؤكداً نبوءة العراف".⁴³

من خلال استقراء روايات الفقيه يُستنتج أنّ الساحر يبقى شخصيةً عجائبيةً حقيقيةً، فما تقع من أحداث ليست وهما أو هذيان أو معتقداً شعبياً، حتى تخرج من دائرة العجائبي، بل تبقى هذه الشخصية في مكنم العجائبي، وتثير التردد والحيرة، فما قامت من أحداث عجائبية على يد الساحر (باكوندا) كالنبوءات التي تسبق الأحداث بأشهر، ووصف كل ما يحدث بدقة، وتواصله مع من مات من أسلافه قبل قرون، وتصوير المشهد عن طريق خنجره و كأنه (فيديو) لما سيحدث تماماً في المستقبل، وغيره من شخصيات السحرة، التي تقوم بمسخ الناس إلى حيوانات وغيرها، كما حدث مع حمامة (الشيخ أبو حمامة)، فالسحر هنا خرج عن المتعارف عليه في المخيلة الشعبية، وأتى بما لا يقوى عليه الساحر الذي نعرفه في الواقع، فكانت بحق شخصيةً عجائبيةً.

كما يُستنتج باستقراء وتتبع شخصية الساحر العجائبية في النماذج المختارة، أنّها تستخدم شخصية من الشخصيات العجائبية، وهي شخصية الجنّ، وتتحكّم بها في أغلب الأحيان، وأنّ الساحر قد يستخدمها لأذية الناس، فيأتي الولي الصالح -الشخصية العجائبية الأولى- مدافعاً عن الناس، ومنقذاً لهم مما يتلبّسهم من الجنّ، بأمر الساحر، أو ممسوخة من الساحر فيردّها الولي بكراماته، وأوراده، وأدعيته إلى أصلها البشري.

• المبحث الثالث: الشخصيات العجائبية وعلاقتها بـ (الولي الصالح، والساحر):

1- شخصية الجنّ وأهل الخفاء:

الجنّ كائنات لا مرئية، فالجنّ في اللغة يُعرف أنّه السّتر، كما ورد في لسان العرب، فجَنّ الشيء ستره، وكل شيء ستر عنك فقد جَنّ، وقد سمي الجنّ جَانّاً لاستتارهم واختفائهم عن الأبصار، وعلى الرغم من اختفائها إلا أنّها موجودة، في القرآن الكريم والسنة المطهّرة، فقد سُميت سورة باسم (الجنّ)، وذكرهم الله في (سورة الأحقاف)⁴⁴.

فالجنّ لها : "قدرات خارقة عجيبة لا يمكن تصوّرها حتى في المخيال"⁴⁵، فالمجال فيها واسع وخصب؛ مما يساعد المخيلة في رسم معالمها وصنع عجائبيّتها، ف "لا شيء بعد الجنّة والعفاريت ألصق وأدلّ بالعجائبية وأدلّ عليها"⁴⁶ منها.

من شخصيات الجنّ وأهل الخفاء العجائبية في روايات (الفقيه)، امرأة أثيرية أحبّها وعشقها (ياقوت الشاعر)، كما أخبرت بذلك (بدور) بأنّ (ياقوت الشاعر) يعيش في أودية الجنّ، وأنّه عاشق لامرأة أثيرية لا تتجسد في صورتها الكاملة إلا له، ملكته فلا يستلهم الشعر إلا عند رؤيتها، كما أنّ (ياقوت) يرى رجالاً أسطوريين من أهل الخفاء لا يظهرون إلا له ولأهل الكرامات.⁴⁷

ومن الشخصيات العجائبيّة التي هي من أهل الخفاء، شخصيّة المُغنيّة (بدور)، التي وقع (خليل) في حبها، وبات يتردد على كوخ يلتقيان فيه؛ غير أنّه تردّد على ذلك الكوخ عدّة مرّات فلم يجد لها أثرًا، فسأل عنها جارتهم فتعجّبت من سؤاله عن امرأة لم يراها، كما سأل عنها (النوتي الشيخ)، الذي أيضًا أنكر رؤيتها، وأخبره بأنّ هناك بشر لا يظهرون إلا أمام أصحاب الأسرار من أمثالك.⁴⁸

فكان (خليل) يسمع صوتها ولا يراها، لا تتجسّد له في صورتها، إلا عندما يحقق أعلى مراتب التواصل الروحي، فكان يكتفي بسماع صوتها تُغني في أماكن، وأوقات مختلفة دون أن تتجسّد أمامه.⁴⁹

ومن نماذج الشخصيات العجائبيّة التي تتطوي تحت شخصيّة الجنّ، هو ذلك (العفريت) الذي خرج يشهر سيفًا لينتقم لابنه الذي قتله التاجر برميّه نواة تمرّة.⁵⁰

كما تتجلّى الشخصيّة العجائبيّة للجنّ أيضًا في صورة الإنسان الخارق، الذي يتحرّر من سطوة قوانين الطبيعة، مثل ما حدث لحارس القنصليّة حيث كان يسمع أصوات نواح النساء، وبكاء الأطفال من الأشباح "كما رأى في أكثر من ليلة شبّح امرأة تخرج من البيت وتعود إليه، مخترقة الجدران والأبواب المغلقة،...."،⁵¹ كما ظهر لعثمان (سالم) زوج (ثريا) بعد وفاته، مبتسمًا مرتديًا ثيابًا من الحرير، ملوّنًا لأصدقائه، يصعد على مدارج من نورٍ إلى أعالي السماء، تحفّه كائنات جميلة لها ملامح وأجسام البشر، وأجنحة ملوّنة كريش الطاووس.⁵²

ومن الشخصيات الجنّ العجائبيّة أنّ أحد رجال القبيلة متزوج من جنيّة مسلمة، كان يسمّعها هو نفسه تقرأ القرآن إلا أنه لم يكن يراها، كما أنه أكل من طعام كانت تقوم بتحضيره وتضعه أمامه وأمام زوجته، فيرى القصعة وهي قادمة دون أن يرى من يحملها، وكانت تطلب من زوجها أن يكتري لها زنجيا يعزف المقرونة أمام الخيمة كل مساء لتخرج وترقص لزوجها على أنغام المقرونة دون أن يرى جسمها إلا هو.⁵³

كما تتجلّى الشخصيّة العجائبيّة من الجنّ في شخصيّة الإنسيّ مثل "شمهروش"، عندما أخبرت المرأة المغربية (عثمان)، أنّ رجلا من الجنّ اسمه (شمهروش)، جاء يطرق بابها ليخطبها من أخيها، مستفيدًا من علاقة أخيها بأهل العوالم الخفيّة المجهولة، فرفض أخوها بحجّة أنها منذورة لرجل من الإنس، فلم يفرض الجنّ نفسه عليها أو يؤذيها - حينها-؛ لعلمه بسطوة أخيها على أهل الخفاء وقدرته على مصارعة أهل الجنّ وقهرهم،⁵⁴ وشخصيّة ملك الجانّ الذي التقاه عثمان والمرابط المغربي، فاشتكى له ممّا فعله (شمهروش) بأخته.⁵⁵

فالجنّ من الشخصيات العجائبيّة المحضة كما قال (يقطين)، فمن خلال استقراء روايات الفقيه، نجد أنّه ذكر الجنّ في شخصيات جماعيّة، في عدّة مواقع في رواية (هكذا غتّت الجنيات) التي بدأت من العنوان، وذكره قرية (مسكونة) التي يسكنها الجنّ، و(كرات الجنّ)، و(نجوع الجنّ)، و(جنّي يعاقب امرأة)، وقبيلة (الجن جاويد)، وما لتسميتهم من

ارتباط بالجن، ومدينة (قرزة) التي سميت بمدينة الجن؛ لحراسة الجن لها، ولكنوزها تحت الأرض وغيرها، كما تبين أن شخصيات الجن تتمظهر في عدة صور، منها الإنس، ومنها الحيوان، ومنها الحجر، لعل "الفقيه جمع كل هذه الشخصيات العجائبية التي يتجلى في هياتها الجن في جزء من روايته، وهو ما أخبر به (المبروك) (عثمان) أنه كثير ما سمع إنشاداً له معنى، يُذكر فيه اسم الله، ويعرف على وجه اليقين أن أهل الجن يحبون المقرونة، وكان أثناء عزفه إذا رأى ظيماً، أو وعلاً من وعول الصحراء لا يجفل منه إنما يقترب، فهو يعتقد أن أغلب هذه الكائنات إنما تنتمي إلى أهل الجن، تجسدت لنا في هذه المخلوقات المألوفة لكي لا تخيفنا، فهو يرى الجن أحياناً على شكل عصفور، أو قط بري، أو أرنب، أو غراب، أما أكثر الأشكال التي يقول إن الجن يحبون استعارة أشكالها فهي نوع من ثعابين الصحراء الكبيرة ذات اللون الأخضر، وهو ما يعتقده أغلب أهل القبيلة، حيث لا يفعل الواحد منهم شيئاً عدائياً ضده، ولا يخاف منه.⁵⁶

ومن خلال استقراء شخصية الجن العجائبية في النماذج المختارة، يتبين أن شخصية الجن من خلال الأحداث العجائبية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية عجائبية أخرى، وهي الساحر الذي يستخدم الجن لاستخراج الكنوز وغيرها.

2- الشخصيات المسوخة:

وهي إحدى الشخصيات العجائبية المحضّة، فهي "كائنات ناتجة عن تركيب أكثر من جنس"⁵⁷، كما يمكن أن يدخل في هذه الكائنات، الكائنات العملاقة باعتبارها كائنات مسوخة أيضاً، المسخ في اللغة كما عرفه "ابن منظور" بأنه هو: "التحول من صورة إلى صورة أقبح منها، وقلب الخلق من أصلها إلى شيء آخر"⁵⁸، فهي تدخل في إطار العجائبي، من خلال ما تؤسسه هذه الشخصيات من أفعال عجيبة، غير مألوفة ينتج من خلالها التعجب والدهشة والتردد لدى المتلقي.

تتجلى الشخصية العجائبية المسوخة، والعجيبة في روايات الفقيه في تلك المخلوقات التي رآها في الصحراء، وهم (بشر من دخان)، وريش الطائر الذي تحول إلى عدد كبير من الطيور السوداء، التي تغطي سقف غرفته، ثم يرى كائنات من (بشر لهم شفافية الماء)، فهي كائنات عجيبة غير مألوفة، تخلق الدهشة لدى المتلقي.⁵⁹

كما تتجلى الشخصية العجائبية المسوخة، في المسوخات التي مسخت من بشر إلى حيوانات، ك (الحمامة) التي مسخت بفعل ساحر من امرأة إلى حمامة، والتي بفضل كرامات الشيخ (أبوحمامة) نطقت الشهادتين، ورجعت امرأة ذات حسن وجمال وتزوجها⁶⁰، كما يذكر شخصيات بشرية مسخت إلى حيوانات (غزالة، أو حماراً، أو كلباً) بسبب ما⁶¹، وشخصية فتاة تسمى (سارة)، التي تعرضت لحادثة اغتصاب فتحوّل روحها إلى (قطّة)⁶²، والثعبان العملاق في حجم الثنين، الذي وجده عثمان في قرية باراك، الذي هو عبارة عن روح رجل صالح من الأسلاف تجسدت روحه على شكل ثعبان، ومنها الكثير من الثعابين التي تحرس أهل هذه القرية ويحمونها⁶³.

ومن الشخصيات العجائبية الممسوخة، التي تتركب من أكثر من جنس في جسد واحد، شخصية الغانية التي تُغوي الرجال، فيكتشفون أنّ لها ساقا وحافرا حمار⁶⁴، ومنها ما رآه عثمان من تحوّل المارشال بالبو في صورة طائر كبير له ريش ومخالب طيور ووجه إنسان، وفي صورة أخرى يصير له قرنان تزيّن عنقه النياشين العسكرية، أو فيلا له خرطوم في شكل بندقيته، أو رجلا يرتدي بذلة مارشال له رأس ثعبان يبرز من فمه نابان أزرقان.⁶⁵

ومن الشخصيات الممسوخة التي شاهدها (عثمان) في رحلته مع المرباط المغربي (مولاي الصافي)، كانت لها رؤوس البشر، وأجسام الحيوانات، أو الطيور، أو الأشجار، وحراس قصر ملك الجانّ، ولهم رؤوس الرجال، وأجساد الثيران، ومضيفة التشريفات التي كانت قطعة تموء وهي تقودهم إلى لقاء ملك الجانّ⁶⁶.

الفقيه استطاع من خلال استحضار الشخصيات الممسوخة، وتوظيفها لخدمة العجائبي لما تثير من دهشة واستغراب وتردّد في نفس المتلقّي؛ ولما لها من عجائبية تخترق قوانين الطبيعة، وتحوّلها إلى غير المألوف، هذه الممسوخات التي مُسخت غالبًا بفعل الساحر الشخصية العجائبية الثانية، فعلاقتها بها علاقة سببية.

3- شخصية الحيوان:

يذكر النقاد أنّ القصّ على لسان الحيوان "جنس أدبي ذائع في آداب العالم تُعزى فيه الأفعال، والأقوال إلى الحيوانات، قناعًا يشفّ عمّا وراءه، ورمزًا يرمي إلى المرموز"⁶⁷، وقد شكّل القصّ على لسان الحيوان رافدا من الروافد التي قام الفقيه بتوظيفها في إنتاجه الإبداعي، واستطاع من خلال توظيفها إلى صناعة شخصيات، تتولّد من خلال أفعالها العجائبية لدى المتلقّي، ومنها:

(الحرباء) التي أطلق عليها اسم (الشيخة شريفة)، فالحرباء في الرواية كائن له حرمة الخاصة، وتُنسب إليها الكثير من الكرامات، فبسبب إقامتها الدائمة على شجرة الأثل، صارت نساء القافلة يتبرّكن بتلك الشجرة، ويطلقن عليها اسم (الشيخة شريفة)، ولم تكن الحرباء محلّ إعجاب، وإكبار نساء القافلة وحسب، بل كانت موضع احترام وتقدير من قبل جميع قاطني جندوبة من غير البشر أيضًا؛ لذلك عندما نزلت عن شجرة الأثل، واتّجهت نحو الهضبة صعودًا تاركًا خلفها الوادي، أثار ذلك استغراب جميع الحيوانات، فتركت الوادي، ولحقت بالحرباء يسوقها الفضول لمعرفة ما حدا بالحرباء التي عُرفت بشفافيتها، وقدراتها الروحية، وبصيرتها النافذة إلى ترك الشجرة وهجر الوادي، وهنا وقفت الحرباء تجبيهم عمّا حير عقولهم، بأنّ ساعة الخلاص من البشر قد دنت، وأنّ هاتفا دعاها لترك الوادي، وأخذ معه سنابل الشعير التي سرقها البشر من جحور الجرابيع.⁶⁸

كما تتجلى الشخصية العجائبية في شخصية حيوان، كشخصية الثور (غرزيل)، والذي قام بأفعال عجيبة، وأسطورية

خارقة.⁶⁹

فالحرباء عند الفقيه (ولي صالح)، فالوليّ الصالح عند الفقيه لم يقتصر على البشر فقط، إنّما تجاوز إلى الحيوانات، فالحرباء أو (الشيخة شريفة) لها قدرات روحية عجائبية خارقة، وأنّ من كرامتها أن "يُوحى إليها" بأن يأتيها هاتف يدعوها إلى ترك الوادي... فما وقع من هذه الشخصية يخلق التردّد والذهول لدى المتلقّي، فلا يجد تفسيراً لهذا الأمر العجائبي الخارق للمألوف.

• المبحث الرابع: مرجعية الشخصيات العجائبية عند الفقيه:

من خلال استقراء الشخصيات العجائبية، وتتبعها عند الفقيه، يتضح جلياً أنّ الفقيه قد وظّف عدداً من الشخصيات العجيبة التي تنتمي إلى مرجعيات متنوعة، لكنّها تشترك في عدم انتماؤها للواقع، ويمكن تصنيف تلك الشخصيات العجيبة من خلال مرجعياتها على النحو التالي:

1- شخصيات عجائبية ذات مرجعيات دينية:

تتمثل الشخصيات العجائبية ذوات المرجعيات الدينية في روايات الفقيه فيما يلي:

أ- الأولياء الصالحون:

يصدر الفقيه في توظيفه للأولياء عن شعور ديني كان سائداً في اغلب البلاد الإسلامية، تمثل في الاعتقاد المبالغ فيه في كرامات الأولياء، وقدراتهم الخارقة سواء كانوا أحياء، أو أمواتاً، وهي كرامات تتفوق - في بعض الأحيان - على معجزات الأنبياء أنفسهم⁷⁰، وهو شعور رسّخه ما اشتهر به كثير من الأولياء من زهد، وتقوى، وورع، وصلاح، وعزلة، والتبتّل في أماكن نائية، وعزّته الأمية، والجهل اللذان كانا سائدين، بسبب حقبة الاستعمار المتعاقبة، حيث كان الاعتقاد السائد عند الناس أنّ هؤلاء الأولياء لهم القدرة على النفع والضرر، فالوليّ في القرية، أو البلدة التي يعيش فيها، أو يقع فيها ضريحه، هو الواسطة بين الناس وربّهم، وهو صاحب الشفاعة، والمنقذ لهم في الدنيا والآخرة، فبركاته دواء أمراضهم، وفرج كرياتهم، وبتوسلاته تمطر السماء إذا أمحلت، وتتجب النساء إذا عقمّت.

ب- شخصية الخضر عليه السلام:

وردت شخصية الخضر -عليه السلام- في سورة الكهف، الآيات (60-82)، كما جاءت القصة مفصلة في الحديث الذي أخرجه الإمامان في صحيحهما⁷¹.

يُلاحظ أنّ الفقيه - في توظيفه شخصية الخضر عليه السلام - يقول بما قال به كثيرٌ من أهل العلم بأنّ الخضر نبيّ⁷²، لكنّه ينسب له - في الوقت ذاته - ما ينسبه غلاة الصوفية لأوليائهم من قدرة على فعل الخوارق والمعجزات، فقد استنبط (خليل الإمام) في الثلاثية أنّ الشيخ الذي يتحدّث عنه (ياقوت الشاعر)، والذي لم يستطع معه صبراً؛ لأنّه لم يمتثل لأمره له بأن ينتزع العسل من سمّ الثعبان، ويأكله، فتردّد في فعل ذلك ما أغضب شيخه الذي تركه، ليس سوى الخضر عليه السلام؛ لذلك صار هو الآخر في شوق إلى لقائه.⁷³

كما أنّ أسلوب الحوار الذي جرى بين (الإمام)، وبين (ياقوت) يلتقي مع النصّ القرآني الذي ختم به موسى قصّته مع الخضر عليه السلام في سورة الكهف، وذلك في قول ياقوت الشاعر "لم أستطع معه صبراً".⁷⁴

2- شخصيّات عجائبيّة ذات مرجعيّات ثقافيّة شعبيّة وتاريخيّة:

تتمثّل الشخصيّات العجائبيّة ذوات المرجعيّات التاريخيّة في روايات الفقيه فيما يلي:

1- شخصيّة "الشيخ أبو حمّامة":

الشيخ الذي أورده الفقيه في روايته، والذي كان أحد أجداده وليّاً صالحاً هو من أسّس مدينة مزدة، يورد الحكاية كما هي في (فئران بلا جحور)؛ لأهميّتها في إثبات توظيف الكاتب لهذا النوع من الحدث، يقول الراوي: "كان ذلك الجدّ القديم زاهداً متعبداً، ترك أهله في بلدة قنطاراه بجبل نفوسه، ونفض يده من حاجات الدنيا، وسار ضارباً في البراري يبحث عن بقعة نائية لا يصلها أحد، يتفرّغ فيها للتهجّد والعبادة".⁷⁵

2- شخصيّة "بدور":

المغنيّة في الثلاثيّة، والتي هي من الشخصيّات العجائبيّة عند الفقيه، فهي تتماثل تماثلاً كاملاً، ومباشراً مع شخصيّة (بدور بنت الجوهري) في حكايات (ألف ليلة وليلة)، ففي حكاية (بدور مع جبير بن عمير الشيباني) تظهر (بدور) المغنيّة ذات الحسن، والجمال وسط جواربها يوم عيد النيروز، فيتعلّق قلب (الأمير جبير) بها، ويبتلى بداء الصباغة الذي لا يشفيه إلا وصالها⁷⁶، كذلك جرى لقاء الأمير (خليل الإمام) مع (بدور) المغنيّة في إحدى الحفلات التي تُقيمها مدينة عقد المرجان كلّ مساء، حيث تعلّق قلبه بها⁷⁷، كذلك تتناصّر معها في الجمال، والصفات، واللباس، وعذوبة صوتها الغنائي، و تمكّنها في العزف.

3- شخصيّة الجنّ:

التي هي من الشخصيّات التي تتمثّل مرجعيّتها في حكايات الجن وشخصياته في حكايات (ألف ليلة وليلة)، حيث يستلهم الفقيه صور الجنّ في الليالي، ويقدمها بالكيفيّة ذاتها، فمثلاً تنوّعت صور الجنّ في الليالي، تنوّعت صورهم أيضاً في روايات الفقيه، فإذا كان الجنّي يظهر في صورة العبد المطيع لرغبات البشر الذين يتحكّمون فيه بواسطة أداة سحرية، تجعلهم قادرين على استدعائه متى شاءوا، كما في (حكاية صلاح الدين والمصباح السحري)، أو حكاية (معروف الإسكافي)، فإنّ الجنّ في روايات الفقيه يخضعون لسلطة الأولياء الصالحين، فالشيخ (أبو الخيرات) في الثلاثيّة يتحكّم في الجنّ الذين نفّذوا أمره بإنقاذ (خليل الإمام)، ومساعدته على ارتداء ملابسه عند فراره من مدينة عقد المرجان⁷⁸، والشيخ القادم من (كانو) في (خرائط الروح) كان قادراً على التحكّم في الجنّ الذين نزلوا عند أمره لهم بإخلاء الديرة له، ولمن معه من قبيلة المقاطيع،⁷⁹ كما أنّ الجنّ يتزوجون نساء الجن، كما في قصة (حسن الصائغ المصري)، كذلك

البشر يتزوجون الجنيات في روايات الفقيه مثل ما رُوِيَ لعثمان عن أن أحد أفراد قبيلة المقاطيع متزوج من جنية مسلمة، أو تلك المصاهرة التي حصلت بين سكان دارفور والجن، فأنتجت نسل " الجن جاويد" الأشداء⁸⁰.

• الخاتمة وأهم النتائج:

تتبع هذه الدراسة عجائبية الشخصيات عند الروائي الليبي أحمد إبراهيم الفقيه في نماذج مختارة، والتي تتكون من ثمان عشرة رواية، وبعد دراسة تحليلية؛ واستقراءً مستفيضٍ، كوّنت الدراسة تصورًا خاصًا حول تجليات الشخصيات العجائبية، وخلصت إلى جملة من النتائج يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- 1- السرد العجائبي من أبرز ملامح السرد عند الفقيه، ولعل ذلك يعود إلى أن السرد العجائبي أوسع بابًا، وأن المجال أوسع فيه لإطلاق العنان للخيال بعيدًا عن أي قيود أو ثوابت طبيعية.
- 2- من خلال توظيف الفقيه لـ (شخصيتي الولي الصالح والساحر) العجائبيتين، نجد أن الحدث العجائبي الغيبي المرتبط بعلم الغيب والموتى هو أكثر الأحداث تجليًا في النماذج المختارة، إذ أن الحدث العجائبي الخارق غالبًا ما يكون منبثقًا عن حدث غيبي مرتبط بالأولياء.
- 3- تنوعت الأماكن التي عاشت فيها الشخصيات العجائبية، بين أماكن لها وجود حقيقي، كالصحراء الليبية، وغابات الحبشة، والقرى، والمدن، وبين أماكن غير حقيقية ربما استقاها الروائي من التراث، كمدينة عقد المرجان، هذا التنوع يمنح المتلقي الشعور بالإيمان بصدق الشخصيات وما جرى من أحداث عجائبية بسببها، ويوهم المتلقي بواقعيّتها.
- 4- بتنوع الشخصيات العجائبية تتنوع الأحداث العجائبية في روايات الفقيه، وتختلف تبعًا لمصادرها المنبثقة عنها، وهي في النهاية تصب في المفارق للعقل؛ فهي تمثل العجائبي بشروطه، فالفقيه يُقدّم أحداثًا خارقة بشخصيات عجائبية؛ مما تزيد في العجب والحيرة لدى المتلقي، فما يتلقاه من أحداث من تلك الشخصيات لا تتفق مع واقعه المألوف الذي يعرفه، بل تتجاوز الواقعي والخيالي، فتتقلنا من الواقع إلى عوالم الجن والسحر والحلم، وهذا المزج واللقاء بين المألوف وغير المألوف، وبين الطبيعي وغير الطبيعي هو الذي يتنامى معه العجائبي.
- 5- تنوعت الشخصيات العجائبية وأجناسها عند الفقيه، حيث تمثلت في الأولياء، والسحرة، والكهّان، والجن، والممسوخات، والحيوانات، كما تنوعت مرجعياتها، الدينية (الصوفية)، والتراثية (ألف ليلة وليلة)، والأسطورية.
- 6- السرد العجائبي عند الفقيه مُثقل بالرموز والدلالات والإيحاءات؛ ولعل ذلك يعود إلى مرجعيته الأولى التي ينهل منها وهي (المرجعية الصوفية)، التي من خصائصها الإيغال في الإيحاء والرمزية.
- 7- أن السرد العجائبي لا يطرح نفسه أداة للعبث وانعدام الفكرة، أو حتى أداة للتسلية السلبية والمفرغة من أي فائدة، بل هو أدب منقل بقضيته وواقعه، وتحلّ القضايا السياسية والدينية والاجتماعية مكانة في هذا الأدب.

● الهوامش:

- ¹ مفهوم الشخصية الروائية والأنثروبولوجية في "مائة عام من العزلة"، لـ "غابرييل غارسيا ماركيز"، غيبوب بايه، مجلة التبیین، ع2009، ص33.
- ² هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، شعيب حليفي، المجلس الأعلى للثقافة/ القاهرة، 2004، ص198.
- ³ قال الراوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1997م، ص93.
- ⁴ ينظر: خرائط الروح، (خبز المدينة)، أحمد إبراهيم الفقيه، دار الخيال للطباعة والنشر والتوزيع - لبنان، الطبعة الأولى 2008ف، ص18-19.
- ⁵ ينظر: نفسه، (العودة إلى مدن الرمل)، ص34-35/ ص50-51.
- ⁶ قال الراوي، ص97.
- ⁷ مدخل إلى الأدب العجائبي، تودوروف، ترجمة: الصديق بو علام، مقدمة: محمد بزادة، دار الكلام - الرباط، الطبعة الأولى، 1993م، ص49.
- ⁸ قال الراوي، ص93.
- ⁹ الخبر في السرد العربي الثوابت والمتغيرات، سعيد جبار، شركة النشر والتوزيع، 2004، ص198.
- ¹⁰ نقلا عن: العجائبية في أدب الرحلات (رحلة ابن فضلان نموذجا)، الخامسة علاوي، رسالة ماجستير، جامعة منتوري - قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، الجزائر، 2005م ص113.
- ¹¹ نفسه.
- ¹² ينظر: قال الراوي، ص93.
- ¹³ ينظر: العجائبية في رواية ليلة القدر للطاهر بن جلّون، عبد الملك مرتاض، مقال، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول - المغرب، العدد4، 1994، ص26.
- ¹⁴ شعيرة الرواية الفانتاستيكية، د. شعيب حليفي، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، 2009م، ص173.
- ¹⁵ بنيات العجائبي في الرواية العربية، ص116.
- ¹⁶ ينظر: قال الراوي، ص99-102.
- ¹⁷ سورة يونس، الآية62.
- ¹⁸ الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، كتاب الرقاق، باب التواضع، حديث رقم 6502، ج 8، ص105.
- ¹⁹ ينظر: المعجزة وكرامات الأولياء، ص13، كما ينظر في السياق ذاته كتاب (إلى التصوّف يا عباد الله فإنّ المؤمن لا يُلدغ من جحر مرّتين)، أبو بكر الجزائري، منشورات دار البصيرة، الإسكندرية، 1404هـ، ص89.
- ²⁰ ينظر: الخرائط: عارية تركض الروح، ص129-135.
- ²¹ ينظر: الثلاثية: هذه تخوم مملكتي، أحمد إبراهيم الفقيه، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن - قبرص، الطبعة الأولى 1991م، ص18-20.
- ²² الثلاثية: هذه تخوم مملكتي، ص39.
- ²³ ينظر: نفسه، ص21-25.
- ²⁴ ينظر: خبز المدينة، ص16.
- ²⁵ ينظر: الثلاثية (هذه تخوم مملكتي)، ص20، وخرائط الروح (أفراح آثمة)، ص47، ص222.
- ²⁶ ينظر، الخرائط: (أفراح آثمة)، ص3-7.
- ²⁷ ينظر: فئران بلا جحور، ص37.
- ²⁸ ينظر، هكذا غتت الجنّيات، ص244-245.
- ²⁹ ينظر: نفسه، ص217-218.
- ³⁰ ينظر: نفسه، ص23-24.
- ³¹ ينظر: عالم السحر والشعوذة، عمر سليمان الأشقر، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمّان، ط3، 1997م، ص13.
- ³² سورة الذاريات، الآية 10.
- ³³ المقدّمة، ابن خلدون، تحقيق، عبد السلام الشّدّادي، وزارة التربية والتعليم العالي، الدار البيضاء، ج3، ط2005، ص108.

- ³⁴ العجائبية في أدب الرحلات، ص113.
- ³⁵*وردت في الروايات باللفظين.
- ³⁶ الخرائط، (زغاريد لأعراس الموت)، ص 126-127
- ³⁷ ينظر: نفسه، ص130-131
- ³⁸ ينظر: نفسه، ص133-135
- ³⁹ ينظر: ذئاب ترقص في الغابة، ص84.
- ⁴⁰ ينظر: العودة إلى مدن الرمل، ص248، 147.
- ⁴¹ ذئاب ترقص في الغابة، ص217.
- ⁴² ينظر: هكذا غنت الجنيات، ص153-155.
- ⁴³ ينظر: ذئاب ترقص في الغابة، ص144-146.
- ⁴⁴ ينظر، لسان العرب، مادة (جنن)، لمعرفة المزيد عن عالم الجنّ يمكن الرجوع لكتاب الأمالي لأبي علي القالي، والحيوان للجاحظ، أو الرجوع لرشيد يزول في الجن والسحر في المنظور الإسلامي، وقد نُسجت حولها قصص من المخيلة العربية فيها من العجائب والغرائب ما يمكن الاطلاع عليها في كتاب عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات للقزويني وغيرها.
- ⁴⁵ سحر العجائبي في رواية (وراء السراب قليلاً لإبراهيم درغوثي)، نجاح منصور، مجلة الخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ع8، 2012م، ص157.
- ⁴⁶ العجائبية في رواية ليلة القدر، ص124.
- ⁴⁷ ينظر: هذه تخوم مملكتي، ص127، 126.
- ⁴⁸ ينظر: نفسه، ص136-137.
- ⁴⁹ ينظر: نفسه، ص143.
- ⁵⁰ ينظر: نفسه، ص14.
- ⁵¹ خرائط الروح، عارية تركض الروح ص21-22
- ⁵² ينظر: زغاريد لأعراس الموت، ص120، 119.
- ⁵³ ينظر: هكذا غنت الجنيات، ص62
- ⁵⁴ ينظر: نفسه، ص139.
- ⁵⁵ ينظر: نفسه، ص160-161.
- ⁵⁶ ينظر: الخرائط (هكذا غنت الجنيات)، ص86.
- ⁵⁷ قال الراوي، ص102.
- ⁵⁸ لسان العرب، مادة مسخ.
- ⁵⁹ ينظر: هذه تخوم مملكتي، ص7-8.
- ⁶⁰ ينظر: فئران بلا جحور، أحمد إبراهيم الفقيه، دار الهلال، 1421هـ، 2000م، ص93.
- ⁶¹ ينظر: هذه تخوم مملكتي، ص14.
- ⁶² ينظر: عارية تركض الروح، ص23-24.
- ⁶³ ينظر: ذئاب ترقص في الغابة، ص154-155.
- ⁶⁴ ينظر: أفراح آثمة، ص7.
- ⁶⁵ ينظر: نفسه، ص219-280.
- ⁶⁶ ينظر: هكذا غنت الجنيات، ص160.
- ⁶⁷ (القصة على لسان الحيوان: كتاب النمر والثعلب لسهل هارون أنموذجاً)، قحطان صالح الفلاح، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع 86، 87، أغسطس 2002، السنة الثانية والعشرون، ص254.
- ⁶⁸ ينظر: فئران بلا جحور، ص245.
- ⁶⁹ هكذا غنت الجنيات، ص107-108.

⁷⁰ ينظر: (أولياء وكرامات النقد المبرم لرسالة الشرف المحتم للحافظ السيوطي: نقد وتحليل)، أبي الفضل عبد الله بن محمد بن الصديق الغماري الحسني الإدريسي، مكتبة القاهرة، ط1، 1998م، حيث أورد المؤلف نماذجاً لكرامات وخوارق منسوبة لبعض الأولياء منهم (البدوي، والدسوقي، والشعراني، والسيدة نفيسة)، وغيرهم الكثير، مما لا يجيزه الشرع، ولا يقبله العقل، وغيرها من الكتب التي تذكر خوارق وكرامات جعلت الأولياء يضاهون الأنبياء ويفوقونهم مثل كتاب (الأنوار المنسية المنسوب لعبد السلام الأسمر).

⁷¹ ينظر: الجامع الصحيح المختصر، كتاب العلم، حديث 2380، ج 4، ص 1847-1853.

⁷² ينظر: الثلاثية، (هذه تخوم مملكتي)، ص 105.

⁷³ نفسه، ص 104.

⁷⁴ نفسه.

⁷⁵ فئران بلا جحور، ص 93، 94.

⁷⁶ ينظر: ألف ليلة وليلة (حكاية بدور مع جبير بن عمير)، م 2، ص 235-241.

⁷⁷ ينظر: الثلاثية، (هذه تخوم مملكتي)، ص 68-69.

⁷⁸ ينظر: نفسه، ص 158.

⁷⁹ ينظر: خرائط الروح، (هكذا غنت الجنيات)، ص 217-218.

⁸⁰ ينظر: نفسه ص 62، ص 88.

Research Article

Open Access



إشكالية السعادة كنظرية أخلاقية عند فلاسفة الإسلام

رجب علي يونس العقيلي^{1*}

الباحث الأول^{1*}: قسم الفلسفة،
جامعة عمر المختار، ليبيا

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى دراسة مفهوم السعادة بوصفه محوراً رئيساً في فلسفة الأخلاق لدى فلاسفة الإسلام، وذلك من خلال تتبع الأسس النظرية التي قام عليها تصوّرهم للسعادة، وعلاقتها بمفاهيم الإرادة، والاختيار، والفضيلة، واللذة. تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن السعادة، وفق الرؤية الإسلامية الفلسفية، لا تتفصل عن بناء الإنسان الفاضل، وأن السعي إليها يمر عبر مسارات روحية وأخلاقية وعقلية، تختلف باختلاف توجهات الأفراد ومرجعياتهم. وتبرز أهمية البحث في كشفه عن وجود نسق أخلاقي متكامل لدى عدد من فلاسفة الإسلام، يجمع بين البعد النظري والتطبيق العملي، ويؤكد أن السعادة الحقيقية لا تتحقق إلا من خلال التوازن بين العقل، والنفس، والعمل الصالح.

الكلمات المفتاحية: السعادة، فلسفة الاخلاق، الفلاسفة المسلمون

^{1*}Corresponding author:
Rajab Ali Younis Aqili,
raj1968ali@gmail.com
Department of Philosophy,
Omar Al-Mukhtar University,
Libya

Received:
03/04/2025

Accepted:
28/05/2025

Published online:
30/06/2025

The Issue of Happiness as an Ethical Theory among Islamic Philosophers

Abstract: This study aims to explore the concept of happiness as a central theme in the ethical philosophy of Islamic philosophers. It examines the theoretical foundations underlying their conception of happiness and its relationship with key notions such as will, choice, virtue, and pleasure. The research is based on the hypothesis that, in the Islamic philosophical tradition, happiness is intrinsically linked to the development of the virtuous individual, and that the pursuit of happiness follows spiritual, moral, and intellectual paths that vary according to individual orientations and beliefs. The significance of this study lies in its demonstration of a coherent ethical system among several Islamic philosophers—one that integrates theoretical reflection with practical application, and affirms that true happiness can only be achieved through a balance between reason, the soul, and righteous action.

Keywords: Happiness, Ethics, Muslim Philosophers



المقدمة:

تعتبر السعادة من أهم وأكثر الموضوعات التي تقترب من واقع الإنسان وحياته اليومية، فالإنسان السعيد حتما سينمو بشكل صحيح وسليم عقليا، ونفسيا، وروحيا، وخلقيا، وهذا سيؤدي بالضرورة إلى نمو اجتماعي سليم وصحيح، تتوفر فيه جميع الشروط الحياتية للأفراد.

لذلك كانت السعادة مطمح وغاية يتطلع إلى بلوغها الإنسان، إلا أننا نجدهم يختلفون في طرق طلبها والبحث عنها فمنهم من سعي إليها عن طريق الشهوات المادية والمال الوفير وبسطة العيش اعتقادا منه انها توصل إلي السعادة ومنهم من وجدها عن طريق العبادة والطاعة لله والعمل الصالح، في حين نجد البعض الآخر يجدها في التأمل النظري والسمو بالنفس إلى مرتبة الكمال العقلي، وهذا الاختلاف في معاني السعادة وطرق الوصول إليها عند الناس راجع إلى ما يخص كل واحد منهم؛ إنها مطلوبة لغيرها لا لذاتها.

إذا ترتبت السعادة بوعي الناس للواقع الذي يعيشون فيه، وهذا بدوره يجعلنا نتساءل عن طبيعة السعادة الحقيقية وأي الطرق الصحيحة والسليمة التي تؤدي إلى تحقيقها؟ ومحاولة الإجابة عن هذا التساؤل يفسر لنا الاهتمام الكبير من قبل الفلاسفة والباحثين قديما وحديثا بموضوع السعادة.

ومما لا شك فيه أن البحث في السعادة وطرق تحقيقها يدخل ضمن اهتمامات فيلسوف الأخلاق ذلك لأن فلسفة الأخلاق هي البحث في مبادئ السلوك الإنساني وغاياته⁽¹⁾، فموضوع السعادة جزء لا يتجزأ من فلسفة الأخلاق، فلا يمكن أن تقوم السعادة إلا للإنسان الفاضل ولا يمكن أن يسعى الإنسان إلى فضيلة دون أن يكون هدفه من ذلك الوصول إلى السعادة والطمأنينة القلبية⁽²⁾.

ونظرا للارتباط الوثيق بين السعادة والأخلاق، تمحور البحث حول طبيعة السعادة كنظرية أخلاقية عند فلاسفة الإسلام محاولة لإثبات وجود نسق أخلاقي متكامل عند بعض فلاسفة الإسلام يتناول مجموعة من المفاهيم كالسعادة و الإرادة والاختيار واللذة والفضيلة.

ومن الاسباب التي دفعتني للبحث في مفهوم السعادة لدى الفلاسفة المسلمين من بينها:

- تهدف الدراسة للوصول إلى أن الفلاسفة المسلمين قد بحثوا في الأخلاق وتناولوا العديد من المفاهيم المتعلقة بمبحث الأخلاق، بل وضعوا نظرية أخلاقية نظير تلك التي نجدها عند فلاسفة الاغريق.
- تهدف الدراسة ايضا إلى بيان بأن للسعادة دور مهم في بناء الفرد والمجتمع.
- أن ما نلاحظه اليوم في مجتمعاتنا الإسلامية من قلق واضطراب سلوكي وأخلاقي مجتمعي كان دافعا واقعا لإقامة مثل هذه الدراسات لتكون بمثابة الاجابة على ما يدور لدى افراد المجتمع من تساؤلات حول هذا الموضوع.

- محاولة لوضع اسس نظرية أخلاقية إسلامية تستمد روحها ومادتها من الإسلام وتراثه.

ومن هذا المنطلق وللأسباب المذكورة عزمت على خوض الكتابة في هذا الموضوع ولعلى من الانصاف الإشارة إلى أن هناك كتابات حديثة حول موضوع الدراسة لعل أبرزها: "فلسفة السعادة" لمصطفى النشار، "السعادة عند فلاسفة الإسلام لسعيد مراد، "السعادة: مفهومها وسبل تحقيقها" لمحمد جعفر، و "نظرية السعادة ووسائل تحقيقها في لفلسفتين اليونانية والإسلامية لمنى احمد أبو زيد.

وقد طرح الباحث التساؤلات الآتية باعتبارها مشكلة الدراسة وهي:

- ماهي طبيعة السعادة وما مدى حاجة الناس لها؟
 - هل للسعادة معنى واحد أم لها مدلولات تتغير بتغير المذاهب والاتجاهات الفلسفية؟ وكيف يمكن تحقيقها؟
 - ما هي مصادر نظرية الأخلاق والسعادة عند المفكرين العرب المسلمين؟ وهل البحث الأخلاقي عند فلاسفة الإسلام كان تفكيراً فلسفياً أم هو بحث مرتبط بالدين؟
 - هل يمكن استخلاص رؤية فلسفية أخلاقية من بين التعاليم الدينية؟
- ولقد اعتمدنا في الإجابة على هذه الإشكالية على المنهج التاريخي الذي يوضح لنا تطور قيمة السعادة في مراحلها التاريخية المختلفة، إضافة إلى المنهج التحليلي الذي يسمح لنا بتحليل النصوص لمعرفة حقيقة أقوال الفلاسفة عن السعادة ومقارنتها بنصوص فلاسفة تناولوا الموضوع نفسه.

أولاً: الأخلاق والسعادة لغة واصطلاحاً:

١- الأخلاق لغة:

يمكن ان نحدد مفهوم الأخلاق في كتب اللغة ومفرداتها (خُلِقَ)، بإن الخُلُق (بضم الخاء وسكونها) - كما يقول أبْن منظور - هو الطبع والسجية وهو مختص بصورة الإنسان الباطنية؛ أي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها، وهي مبدأ الثواب والعقاب (3).

فالإنسان وفق هذه الدلالة اللغوية محاسب علي سلوكه العملي الصادر عن نفسه يوم الآخرة عند الله، وذلك لأن فعله يحصل بإرادته، ويمكن له التحكم به بواسطة العقل الممنوح له، وبالمقابل لا يحاسب الإنسان على ما يتعلق بخلقه (بكسر الخاء) لأنه أمر أراده الله ولا يقع ضمن مسؤولية الفرد (4).

أما اصطلاحاً فإننا نجد تعريفات عديدة تنوعت بتنوع الثقافات والمذاهب التي ينتمي لها الفلاسفة والمفكرين، فهي كثيرة لا يتسع المجال هنا لذكرها، لذلك سوف نشير لبعضها:

ففي الفلسفة اليونانية نجد بوجه عام أن الخير والسعادة - بالرغم من اختلافهم في الأسس التي تناولوا فيها الأخلاق - شيء واحد، وبالتالي كان اهتمام فلاسفة اليونان بالفعل أو السلوك الإنساني ليس من أجل كونه صواب في ذاته، بل كان اهتمامهم به من حيث إنه يؤدي إلى خير الإنسان (5)، فأفلاطون - على سبيل المثال - أهتم بالسعادة بوصفها غاية لسلوك الإنسان (6).

في حين نجد البعض الآخر من فلاسفة الأخلاق يعرفون الخُلُق بأنه عادة الإرادة، لأن الإرادة هي تغلب عالم من العوالم على غيره، والعالم ليس إلا حالة نفسية للإنسان، فهي قوة متى تغلبت باستمرار كانت عادة (7)، وهذا ما أكدته (مسكويه ت 421هـ) عندما عرف الخلق بأنه حال للنفس واعية لها إلا أفعالها من غير فكر وروية (8)، كذلك نجده في حديثه عن الإنسان والأخلاق يقول: "أما أفعاله وقواه وملكاته التي يختص بها من حيث هو إنسان، وبها تتم إنسانيته وفضائله، فهي الأمور الإرادية التي تتعلق بها قوة الفكر والتمييز (9).

فالأخلاق عند مسكويه تجمع بين العقل والإرادة أو بين العلم والعمل، فهي ليست أخلاقاً نظرية فقط كأخلاق اليونان - كما أشرنا - بل تسعى إلى العلم التام بكافة الموجودات وبخلق الوجود، ليتسنى للعقل معرفة مراتب الأشياء (10).

كذلك عرف الأمام الغزالي (ت 505هـ) الخلق بأنه هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلي فكر ورويه ⁽¹¹⁾، فإن كانت الهيئة تصدر عنها الأفعال الجميلة التي هي وفق العقل و الشرع سميت الهيئة خلقا حسنا، وإن كان يصدر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة خلقا سيئا، وليس الخلق عبارة عن الفعل؛ فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما خلقه البخل وهو يبذل لباعث أو رياء ⁽¹²⁾.

فالصفات المستقرة في النفوس - في نظر الغزالي - ليست كلها لها علاقة بالأخلاق، بل منها غرائز ودوافع لا صلة لها بالخلق، ولكن الذي يفصل الأخلاق ويميزها عن جنس هذه الصفات كون آثارها في السلوك محمودة أممؤمة، في حين أن الغريزة مكافئة لحاجات الإنسان الفطرية ⁽¹³⁾.

إذا الأخلاق يمثل مبحثا من مباحث الفلسفة العملية التي تهدف إلى معرفة معيار الفضائل وكيفية تحصيلها لتتحدى النفس بها، كما أنها تساعد على التعرف على الرذائل ومخاطرها بغرض تجنبها والتخلي عنها، ف "الأخلاق علم يوضح معني الخير والشر، ويبين ما ينبغي أن يكون عليه معاملة الناس بعضهم بعضا، ويشرح الغاية التي ينبغي أن يقصدها الناس في أعمالهم وينير السبيل لعمل ما ينبغي" ⁽¹⁴⁾.

ب - مفهوم السعادة لغة واصطلاحا:

السعادة لغة: من سعد، والسعد نقيض النحس، والسعادة خلاف الشقاوة، يقال يوم سعد ويوم نحس.. وقد سعد يسعدُ سعدا وسعادة فهو سعيد: نقيض شقي، أو سُد بالضم، فهو مسعود، والجمع سُعداء والأنثى بالهاء. وجائز أن يكون سعيد بمعنى مسعود من سعدة الله ⁽¹⁵⁾، والإسعاد: المعونة، والمساعدة: المعاونة، وساعده مساعدة ومساعد وسعدا وأسعده: أعانه، وأصل الإسعاد والمساعدة: متابعة العبد أمور ربه ورضاء ⁽¹⁶⁾.

نفهم من هذه الدلالات اللغوية أن السعادة نقيض الشقاء والبؤس والنحس، وأنها معنى الرضى والبركة والخير والنماء واليمن والارتواء والإشباع وتحيل ذلك على المساعدة والعمل والأساس والتعاون، وبهذا تكون السعادة هي تحقيق اللذة والخير عن طريق التدبير والعمل المثمر والتعاون الجماعي.

وأما **السعادة اصطلاحا** فإننا في الحقيقة نجد هنالك جهات نظر مختلفة في تحديد مفهوم السعادة وطبيعتها مما يجعل من الصعب جدا تعريف السعادة تعريفا شاملا وموحدا:

فقد ذهب السفسطائيون إلى أن السعادة هي الاستمتاع بالأهواء، أما سقراط فيرى أن السعادة ليست في إشباع الذات، وإنما تتلخص في قناعة النفس وطهارتها أي التمسك بالفضيلة ⁽¹⁷⁾، واتبعه في ذلك أفلاطون حيث ربط بين السعادة والفضيلة، مؤكدا بأن معرفة الخير تؤدي للوصول للسعادة التي هي الخير الأقصى الذي يليق بالإنسان العاقل ⁽¹⁸⁾.

كذلك نجد أرسطو يشير إلى صعوبة تحديد مفهوم السعادة حيث يرى بأن الناس اختلفوا في حد السعادة فالبعض يرون السعادة في الأشياء الظاهرة كاللذة والثروة وما أشبهها، بينما يخالفهم آخرون في ذلك، كما أن الشخص الواحد ربما تغير رأيه باختلاف ظروفه، فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يراها في الثروة وهكذا يراها كل فرد في الأمر الذي ينقصه مؤكدا لنا بأن السعادة هي أكبر الخيرات، أو الخير الأسمى الذي هو الغاية القصوى التي ليس بعدها غاية ⁽¹⁹⁾.

أما في الفكر الإسلامي فقد اشتركت عدة عوامل في توضيح هذا المفهوم، ولا شك أن للكتاب والسنة المرجعية الحقيقية والدعامة الأساسية في توضيحه، إلى جانب استفادته مما طرح في الحضارات والفلسفات السابقة (20).

فقد حرص معظم فلاسفة الإسلام على رفض الآراء التي تعرف السعادة بأشياء حسية أو ملذات مؤقتة، فنجد - على سبيل المثال لا الحصر - ابن سينا يرفض القول بأن اللذات الحسية المادية مثل تشبع الغرائز والشهوات كالطعام والملبس الخ... هي أقوى اللذات، إذ يقول بأنه " قد سبق إلى الأوهام العامية أن اللذات القوية المستعملة هي الحسية، وأن ما عداها لذات ضعيفة، وكلها خيالات غير حقيقية" (21).

كذلك نجد الفارابي حين رأى أن "السعادة هي الخير المطلوب لذاته، وليست تطلب أصلاً - ولا في وقت من الأوقات - لينال بها شيء آخر، وليس وراءها شيء آخر يمكن أن يناله الإنسان أعظم منها" (22).

في حين نجد معظم تعريفات رجال الدين تشير بأن السعادة المنشودة لديهم تتمثل في اتباع الأوامر الإلهية في الدنيا من أجل نيل السعادة المنشودة في الآخرة، إذ نج - على سبيل المثال لا الحصر - الراغب الاصفهاني يشر في مؤلفه (المفردات في غريب القرآن) بأن السعادة هي "معاونة الأمور الإلهية للإنسان على نيل الخير ويزاده الشقاوة" (23).

وعلى الرغم من أننا وجدنا - كما أشرنا سابقاً - تعريفات مختلفة للسعادة تتفق ومفهوم كل مفكر وعالم إلا أنها تكاد تتفق في معانيها وإن اختلفت في صياغة ألفاظها، بمعنى أنها تشير بأن: "السعادة ضد الشقاوة، وهي: الرضا التام بما تناله النفس من الخير" (24).

ثانياً: أصول الفلسفة الأخلاقية الإسلامية

في الحقيقة ان النظرية الأخلاقية التي تناولت مفهوم السعادة عند فلاسفة الإسلام هي نتاج عوامل مختلفة اشتركت فيها مؤثرات داخلية وأخرى خارجية، فهم " متأثرين بآراء فلاسفة اليونان من جانب، ومعبرين عن تميزهم بهويتهم الإسلامية من جانب آخر، ومتفقين فيما بينهم وأن اختلفت اتجاهاتهم على أن الوصول إلى السعادة هو غاية الوجود الإنساني، وأن الطريق إليها هو السلوك الفاضل" (25).

1. المؤثرات الخارجية (اليونانية):

نحاول هنا تناول آراء فلاسفة اليونان حول إشكالية السعادة والمفاهيم الأخلاقية المتعلقة بها لتقصي مظاهر التقليد وملامح التجديد في الفلسفة الأخلاقية عند المسلمين، خاصة أن التصور القديم للأخلاق عند فلاسفة اليونان " مطبوع بطابع السعادة أي أن أخلاق اليونان إنما هي أخلاق سعادة... فالبحت عن السعادة عند اليونان هو المطلب الأسمى للإنسان وخيره الأعلى وغايته القصوى" (26).

ومما هو جدير بالإشارة هنا أن سقراط لم تكن لديه نظرية واضحة في السعادة، ولكنه وضع الأساس لمن تناولها بالبحث من بعده، حيث تناول الفضيلة فجعلها بذلك موضوعاً يخضع للبحث العلمي بدلاً من كانت أمراً ذاتياً ونسبياً عند السفسطائيون، والفضيلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسعادة إذ لا يمكن أن تقوم سعادة إلا للفاضل (27).

وإذا كانت الفضيلة هي أتمن شيء في الوجود، وبواسطتها تتحقق السعادة للإنسان، فإن السعادة المطلوبة عند سقراط ليست تلك التي تأتي عن طريق الحظ أي الصدفة، بل هي السعادة التي تتحقق بالعلم والمعرفة والفضيلة (28).

ومن هنا فرض على كل من جاء بعده من الفلاسفة والمفكرين امثال أفلاطون وأرسطو والمدارس المتأخرة أن يخصصوا لهذا الموضوع حيزا من اهتمامهم فقاموا بتطويره وأضافوا إليه ما أضافوه، لذلك يشير الكثير بان (سقراط) وضع مذهباً في السعادة، فشاعت فكرة السعادة عند خلفائه من فلاسفة اليونان وان اختلف مدلولها عند كل منهم (29). لذلك استقرا الباحث آراء بعض الفلاسفة اليونان حول السعادة والطرق الموصلة إليها، وكان الاختيار على كلا من أفلاطون وأرسطو كأنموذج للأخلاق والسعادة بالمفهوم اليوناني، وذلك لما لهما من الأثر عند الفلاسفة المسلمين.

أ. أفلاطون Plato 347-427 ق.م

تناول أفلاطون في محاوراته الفلسفية الكثير من القضايا الاخلاقية التي تخص الإنسان والتي تمكنه من تحقق الكمال والسعادة، ففي مؤلفه (محاورة فلوكون) - على سبيل المثال - يربط بين السعادة والعدالة، خاصة أن العدالة في نظره تتعلق بجوانية الإنسان لا بظاهره، ذلك لأن الإنسان العادل لا يمكن ان يكون سيد عناصره الداخلية إلا وفق نظام وقانون خاص يحقق التوافق والانسجام للنفس الإنسانية.

من هذا المنطلق نجد أفلاطون يقسم النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى: النفس الناطقة، والنفس الغضبية، والنفس الغذية الشهوانية، وهذه تقابلها فضائل ثلاث هي: القوة العاقلة وفضيلتها الحكمة، والقوة الغضبية فضيلتها الشجاعة، أما القوة الشهوانية فضيلتها العفة، وهذه الفضائل لا يمكن ان تتحقق إلا بوجود توازن وتناسق وتعاون داخلي يتم عن طريق فضيلة رابعة هي العدالة، ومن هذا التوازن تتحقق سعادتها، فالسعادة تتبع من باطن النفس ولا تأتي من الخارج، فالعادل سعيد مهما اشتدت عليه ظروف الحياة (30).

فالإنسان السعيد عند أفلاطون ينبغي أن يتمتع بممارسة حياته وفقاً لهذه الفضائل الثلاثة - التي أشرنا إليها: الحكمة والشجاعة والعفة، ومنها تتحقق فضيلته الأسمى وهي العدالة أي سيكون عادلاً ومتوازياً مع نفسه فلا تغلب إحدى قواها القوى الأخرى، ومن ثم ينتقي الصراع داخل النفس وتحيا حياتها باعتدال وسعادة (31).

اذن اعتمد أفلاطون في وضع فلسفته الأخلاقية على ثنائية النفس والبدن باعتبار ان النفس كانت لها حياة سابقة في عالم الآلهة والحقائق (عالم المثل) ثم عوقبت النفس لسبب ما، فحلت في جسد في هذا العالم الأرضي والذي يعتبر صورة من عالم المثل، ولكي يحيى الإنسان حياة فاضلة لابد له أن يتسامى فوق مطالب الجسد ونوازعه عن طريق تحصيل المعرفة والحكمة حتى يزكي نفسه ويظهرها (32).

وبالتالي طريق السعادة والحكمة عند أفلاطون تقوم على "تبذ المظاهر المحسوسة والفوضى المادية والجسدية، لأجل العودة بالروح إلى طبيعتها الأصلية، وتحقيق السيادة في داخل الروح والمجتمع للفضيلة، التي هي مثال الخير والتي ينظمها مثال العدالة" (33).

فالخير والفضيلة - في نظر أفلاطون يحتاجان إلى الحكمة مقتزنة بعمل صادر من النفس وليس الجسد، يقول: "إن العلم وحده لا يكفي لكي يصبح المرء فاضلاً، فقد يعرف الإنسان الشر وبأنتيه ويعرف الخير ولا يفعله وإنما لابد بجانب العلم بالفضيلة أن يؤمن الإنسان بها ويزيل العقبات التي تعترضها كالبيئة الفاسدة والقوة السيئة" (34).

وبما أن السعادة هي الخير الأسمى عند أفلاطون، نجده في موضع آخر يقسم لنا الخير في محاورة (الجمهورية) ومحاورة (فيدون) إلى ما يأتي:

• الخير الفلسفي وهو الخير الذي يتحقق للإنسان عن طريق المعرفة والعلم أو عن طريق التحلي بفضيلة الحكمة وهو يتميز بالثبات والاطلاق.

• الخير الشعبي وهو أقل منزلة من الخير الفلسفي لأن الإنسان يستطيع أن يصل إليه بمجرد الرأي وإن كان صحيحا، وهو لا يتميز بالثبات ولا الإطلاق لأنه يعتمد على التقليد والمعرفة ولا يستند إلى دليل أو برهان عقلي⁽³⁵⁾.

وبالتالي فإن الخير الفلسفي هو ما يعنيه أفلاطون بالسعادة والخير الأقصى الذي يرتبط ارتباطا وثيقا مع العدالة لأن العادل عنده سعيد وإن أصابته المحن ونزلت به الكوارث وخلت حياته من اللذات والمتع. ولعل هذا ما دعي إليه الفيلسوف (آلان باديو) من أنه لكي نكون سعداء؛ علينا أن نتمسك بالرغبة في الفلسفة من أجل تمييز السعادة الحقيقية عن سعادة الاشباع، وهذه المعرفة العميقة لا تقتصر على المعارف الأكاديمية بل ترتبط بالمعرفة اليومية وما يواجهه الإنسان في حياته لكي تكتمل سعادته.³⁶

ب. أرسطو Aristotle 384-322 ق.م

عندما ننقل إلى أرسطو فأنا نجد في عرضه لهذه الإشكالية أكثر تركيزا من أستاذه على طبيعة الإنسان واحوله المتعلقة بالنفس وارتباطها بالفضيلة، لأن النفس الإنسانية - كما يقول أرسطو - مسيرة بالفضيلة الكاملة وبالتالي فهي الطريقة المثلى لفهم السعادة ذاتها.⁽³⁷⁾

أن النفس والبدن عند أرسطو يرتبطان بعلاقة تشبه علاقة المادة والصورة في فلسفته الطبيعية إلا أنه اعطى الأولوية للنفس في فعل الخير، والطريق نحو الفضيلة، وبما أن السعادة هي فاعلية النفس، فواجب على صاحب تدبير المدن أو رجل السياسة أن ينظر في أمر تدبير النفس، وأن يعلم أحوالها - خاصة - أن ما يريده السياسي الحكيم هو جعل الأهالي فضلاء مطيعين للقانون.⁽³⁸⁾

والنفس الإنسانية التي تتصف بالعقل عند أرسطو لها جزاءان جزء منها ذو عقل على الخصوص وبذاته، وجزء آخر منها موصوف به على سبيل أنه يستمع إلى العقل ويطيعه، وهذا ترتب عليه على أن يكون هناك نوعان من الفضائل:⁽³⁹⁾

- الفضائل الأخلاقية وهي التي تقابل ذلك الجزء من النفس الموصوف بالعقل على سبيل الاستماع إليه، أو التي تقابل الأفعال اللامعقولة التي تصدر عن الشهوات.
- الفضائل العقلية التي تقابل ذلك الجزء من النفس الموصوف بالعقل على الخصوص أو التي تقابل الأفعال المعقولة.

وعلى الرغم من هذا التقسيم إلا أن أرسطو يربط بين هذين النوعين من الفضائل (الأخلاقية، والعقلية) ليشكل منهما تكاملا يصل بالإنسان إلى كماله وغايته القصوى أو الخير الأقصى، وهي السعادة التي هي فاعلية ما للنفس مطابقة للفضيلة وهي أحسن ما يكون، وأجمل ما يكون وألذ ما يكون في آن واحد.⁽⁴⁰⁾

والقيم الأخلاقية الموصلة إلى الخير والسعادة من خلال الأعمال الفاضلة، هي أمور مكتسبة، فمن تعود وتدريب على ممارسة الأعمال الفاضلة أصبح عنده ثوابت وقيم أخلاقية فاضلة، إذ يقول بأن الفضائل: "لا نكسبها إلا بعد أن نكون قد

مارسناها قبلا، فالحال فيها كالحال في جميع الفنون الأخرى، (حيث) يصير الإنسان معمارا بأن يبني، ويصير موسيقيا بأن يمارس الموسيقى كذلك يصير المرء عادلا بإقامة العدل، وحكيما بمزاولة الحكمة، وشجاعا باستعمال الشجاعة" (41). ولكن بالإضافة للممارسة والتعود لا يتم رقي قوى النفس وسموها إلا بالإدراك العقلي والتأمل، فهو المرشد والضابط لحركة الإنسان لتحقيق الخير ومن ثم السعادة، وتعطيل قيادة العقل للسلوك حتما سيولد الرذيلة ومن ثم الشقاء، إذ يقول أن: " الحيوانات الأخرى ليست لوحدها حظ من السعادة لأنه ليس لواحد منها حظ من ملكة التفكير والتأمل" (42). ومع ذلك يحتاج الإنسان - في نظر أرسطو - إلى أمور خارجية مع التأمل والتفكير النظري لكي تكتمل سعادته، أي يجب " أن يكون جسمه صحيحا وأن يكون لديه الأغذية الضرورية وأن يلقي ما يحتاجه من العناية، ومع ذلك لا ينبغي الاستطراد في الاعتقاد إلى حد أن الإنسان لأجل أن يكون سعيدا هو في حاجة إلى كثير من الأشياء والموارد العظيمة" (43).

نلاحظ هنا أن أرسطو يربط السعادة باللذة، لأن اللذة عنده هي استكمال العضو الأفضل لدى ملاقة الموضوع الأفضل أو الخاص به، فهي استكمال طبيعي للقوى الحيوية في الإنسان وممارستها حتى تتحقق السعادة، لأن "السعادة بالضرورة هي فعل جميع الملكات مجتمعة أو على الأقل فعل واحدة منها وأن تكون هذه الفاعلية أرغب الخيرات لدى الإنسان.. وهذه هي بالضبط اللذة والتي يمكن أن تكون الخير الأعلى.." (44).

إذا خالف (أرسطو) استاذة أفلاطون في موضوع الثنائية بين النفس والبدن، وفي دعوته إلى إماتة الشهوات سعيا إلى الاتصال بعالم المثل، وكذلك خالف سقراط باعتبار الإنسان مفطور على الخير وإن القيم والمعارف هي قبلية موجودة في ذهنه ويتم توليدها منه بالمحاوره.

أما الفضائل العقلية التي تصل النفس عن طريقها إلى الحق - كما يحددها في الكتاب السادس من كتابه (الأخلاق إلى النيقوماخوس) (45) - هي: الفن، والعلم، والتدبير، والحكمة، والفهم ثم بعد ذلك يتحدث عن كل وسيل على حدة: أن الفن - كما يرى أرسطو - هو ملكة الانتاج في الإنسان الذي يديرها العقل الحق (46)، فهو يمثل الأفعال الإرادية التي يوجدها أو ينتجها الإنسان بعد روية وتفكر، والتي تختلف عن الأشياء التي تنتج بفعل الضرورة أو التي قيادها بيد الطبيعة، أما العلم فهو ملكة إيضاح الأشياء الكلية واجبة الوجود بطريقة منظمة ومنطقية، أما ما يسميه بالفهم فيعني به تلك الملكة التي لا تقف عندما تقف عنده ملكة العلم من إدراك الأشياء في صورتها الكلية، بل تغوص بعد ذلك إلى إدراك ما وراء الصورة الكلية من مبادئ، ومن ثم يقول أرسطو بأن "الفهم هو وحده الذي يختص بالمبادئ ويفهمها" (47).

وبعد ذلك نجده يتحدث عن (التدبير) وعلاقته بالممارسة والخبرة محددا لها بأنها ذلك الكيف الذي بقيادة العقل يعين سلوكنا فيما يتعلق بالأشياء التي يمكن أن تكون صالحة للإنسان، والتدبير عنده هو فضيلة الجزء العاقل من النفس، إذ يقول: "ولما كان في النفس جزآن موصوفان بالعقل، فالتدبير هي فضيلة ذلك الجزء الذي لا نصيب له إلا الرأي" (48).

فالوسيلة لتحقيق الغاية القصوى التي هي السعادة للإنسان - عند أرسطو - إنما تتمثل في تلك الوحدة والترابط للفضيلة بشقيها (الأخلاقية) و(العقلية) فكل منهما يمثل جزءا من كل، فالفعل الموافق للفضيلة يحقق السعادة والعكس صحيح الفعل الموافق للرذيلة يقود حتما إلى الشقاء ومهما يكن فإن الإنسان السعيد الذي يعيش مع أفعال الفضيلة يتحمل ضربات الحظ برياسة جاش عظيمة تام وباعتدال تام. (49)

وعلى الرغم أننا نجد البعض ينفون عن الفلسفة الفاربية تأثرها بالفلسفة الارسطية، إلا أننا مع ذلك نجد وصف الفارابي للسعادة متفقاً مع ما جاء به ارسطو عندما جعل السعادة بأنها الخير الاقصى وأثر الخيرات جميعاً وأنها تطلب لذاتها لا شيء آخر ورأها أعظم منها يمكن أن يناله الإنسان. (50)

ومن خلال آراء بعض فلاسفة اليونان حول السعادة نلاحظ على الرغم من الاختلاف بينهم حول ماهية السعادة وطرق تحقيقها؛ إلا أنهم اتفقوا على أن السعادة هي الخير الاقصى والغاية الكبرى في حياة الإنسان الخلقية. ولكننا لا نستطيع أن نجاري تلك المذاهب الأخلاقية التي جعلت من السعادة غاية أخلاقية متناسية دور النية أو المقصد أو الحالة النفسية في تحديد طبيعة الفعل الأخلاقي "فالسعادة لابد أن تجيئنا كهبة أو منحة، لا كمكافأة (وبالتالي) فإن المذهب الأخلاقي الذي يدعو إلى السعي وراء السعادة مذهباً يهدم نفسه بنفسه، مادام من شأن كل جهد يبذل في سبيل الحصول على السعادة أن يقودنا إلى العجز التام عن التمتع بالسعادة" (51).

بالإضافة إلى ذلك أن ربط السعادة بالفضيلة التي يقصد بها في الغالب الفضيلة العقلية في الفكر اليوناني يقودنا إلى البعد عن السعادة، لأن العقل وحده لا يمكن أن يكون المصدر الوحيد للفضيلة، حيث أن الفضيلة تقوم على ضبط العقل وفق الشرع وأوامره ونواهيه، مع تركية النفس وتطهيرها، والتمسك بالأخلاق العالية، والمثل الراقية، التي تنظم علاقات الأفراد والمجتمعات، وهذا أول خطوة من خطوات السعادة، يقول الغزالي بأن السعادة "تنال بتزكية النفس وتكميلها، وأن تكميلها باكتساب الفضائل كلها" (52).

2. المؤثرات الداخلية (التصور الإسلامي للأخلاق)

إذا بحثنا عن كلمة السعادة أو مشتقاتها في القرآن الكريم نجد أنها قد وردت في قوله تعالى: (يوم يأتي لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد) (53)، ووردت أيضاً في قوله تعالى: (وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) (54).

أننا نفهم من هاتين الآيتين أن السعداء هم الذين يدخلون الجنة، لأنهم آمنوا وعملوا الصالحات أما الأشقياء فقد أوردتهم أعمالهم في النار (55)، فالسعيد في القرآن الكريم هو الذي وجبت له الجنة لإيمانه وأطاعته الله، وبالتالي تكون السعادة الحقيقية في نظر القرآن الكريم هي دخول الجنة، وإذا كان القرآن يقرر أن السعادة الحقيقية هي السعادة الأخروية، فقد رسم الطريق لنيلها، وهو طاعة الله عزوجل والاجتناب عن معصيته (56).

وهذا ما أشار إليه - ابن حزم - في تعريفه للشقي والسعيد إذ يقول: "السعيد من أنست نفسه بالفضائل والطاعات ونفرت من الرذائل والمعاصي، والشقي من أنست نفسه بالرذائل والمعاصي ونفرت من الفضائل والطاعات" (57)، فأبن حزم يدعو إلى ضرورة الالتزام بالأخلاق الإسلامية فمتى أطاع الإنسان ما أمر الله به ورسوله (صلعم) فقد سار في طريق الفضائل وفاز بالسعادة ومن عصي وجد أمر الله تعالى يكون قد جلب الشقاء لنفسه وظلمها.

والإنسان تتنازع الأهواء والرغبات الشهوانية فإذا أصبح فريسة لها فإنه ينحط عن مكانته السامية وأن تخلص منها وأعتمد على قوة الإدراك والنطق التي ميزه الله تعالى بها عن سائر المخلوقات فإنه ينجو ويحقق غايته في التزام المثل العليا المستمدة مما شرعه الله سبحانه قال تعالى: (وأما من خاف مقام ربه ونهي النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى) (58).

إذا الإنسان بقدرته العقلية قادرا على ضبط هذه الطبيعة وقيادة النفس إلى السمو الروحي، الذي يحقق الفضيلة، أنه كائن عاقل يملك من الفكر والإرادة ما يستطيع معه تجاوز مستوى الغريزة والتسامي إلى مستوى السلوك الأخلاقي الحر (59).

فحكمة الله لم تدع مخلوقه الضعيف يتيه في عالم مجهول مظلم بل هداه النجدين قال تعالى: (وهديناه النجدين) (60)، وأوضح له السبيل وبين له الرشد من الغي عن طريق العقل والفطرة، وعن طريق الوحي والرسول.

ومن يتمعن القرآن الكريم من خلال أوامره ونواهيه يتضح له مدى التأكيد على أهمية التمسك بالأخلاق سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أو المجتمع، لأنها قيمة ترتبط بسلوك الإنسان الفاعل فمنها ما يتعلق بتعاليم الآداب واللياقة - على سبيل المثال - في الآية الكريمة قال تعالى: (لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها) (61).

ونوع آخر أسمى ما تدعوا إليه الأخلاق كالوفاء والصبر في الشدائد، والعدل والعفو - على سبيل المثال لا الحصر - قال تعالى: (والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس) (62)، وقوله تعالى: (إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتان ذي القربى وينهي عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون) (63).

إذا الأخلاق الفاضلة التي تدعو إليها الآيات الكريمة هي التي تحقق في الإنسان معاني الإنسانية الرفيعة التي تحقق له الكمال والسعادة، قال تعالى: (ولو أن أهل القرى آمنوا وأنفقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض ولكن كذبوا فأخذناهم بما كانوا يكسبون) (64).

ففي القرآن الكريم دعوة للإصلاح تربط بين الإيمان وبين عمل الصالحات، وهو ما طبقه مفكرو الإسلام في الجمع بين العلم والعمل، أو بين الأخلاق ومعرفة الله وعبادته من أجل تحقيق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة، فالإنسان إذا طهر نفسه من الرذائل والذنوب، يغدو بإمكانه أن يرى الله وأن يكون من القرب منه. (65)

والله سبحانه وتعالى بعث الرسل والأنبياء لكي ينشروا الهداية والقيم النابعة من الدين، وكان خاتمها الإسلام الذي قال الله تعالى في حامل رسالته النبي (صلعم) المبعوث رحمة للعالمين وهو من كانت سيرته سنة يقتدى بها، قال تعالى: (وإنك لعلى خلق عظيم) (66)، فلم يكن لبشر ما كان للنبي محمد (صلعم) من الأخلاق، فلقد كان أحسن الناس خلقا، وهذا أمر طبيعي لأن خلقه كان القرآن، قال النبي (صلعم) (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) (67).

ولقد وردت في السنة النبوية ألفاظ كثير تشير لمعنى السعادة منها: قال أبو هريرة: قيل يا رسول الله، من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - " لقد ظننت يا أبا هريرة ألا يسألني عن هذا الحديث أحدا أول منك؛ لما رأيت من حرصك على الحديث، أسعد الناس بشفاعتي يوم القيامة، من قال: لا إله إلا الله خالصا من قلبه أو نفسه" (68).

فمن ينال شفاعته رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يوم القيامة هو المؤمن الصالح، الذي حقق الإيمان، قولاً وعملاً وعقيدة، واطمأنت بها نفسه وسكنت، وهو السعيد الذي حصل له الفوز ببركة هذا الإيمان الذي يعد من أقوى مؤشرات السعادة التي فيها نجاه الفرد وصلاحه في الدارين (69).

فالسعادة الحقيقية تحمل معان سامية ترقى بالعبد بمستويات الرضى، ونعيم الروح، وبأنواع المشاعر الإيجابية، تمتد به ابتداء من الإيمان بالله تعالى قولاً وعملاً وتنتهي فيه للوصول إلى دار السعداء في جنة الخلد.

إذا السعادة الأخروية في الإسلام هي أعلى الدرجات، قال تعالى: (وجوه يومئذ ناعمة لسعيها راضية) (70)، تلك الدرجة التي تفوق في نعيمها سائر النعم التي تتمثل في قوله تعالى (وعد الله المؤمنين والمؤمنات جنات تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها ومساكن طيبة في جنات عدن، ورضوان من الله أكبر، ذلك هو الفوز العظيم) (71).

وهذا ما أشار إليه الفيلسوف ابن رشد في كتابه (مناهج الأدلة في عقائد الملة) وهو يثني على العلماء والمعترفين بالغاية المطلوبة من هذا الوجود بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة يقول: "إذا كان كل موجود يظهر من أمره أنه لم يخلق عبثاً وأنه إنما خلق لفعل مطلوب منه، وهو ثمرة وجوده، فالإنسان أخرى بذلك، وقد نبه الله تعالى على وجود هذا المعنى في جميع الموجودات في الكتاب العزيز قال تعالى: (أفحسبتم أنما خلقناكم عبثاً، وأنكم ألينا لا ترجعون)، وقال (أحسب الإنسان أن يترك سدى).. وقال منبهاً على ظهور وجوب العبادة من قبل المعرفة بالخالق، (ومالي لا أعبد الذي فطرني وإليه ترجعون)" (72).

ولعل ما يدعم أهمية القول بسعادة أخروية، وجعلها أعلى السعادات، فضلاً عن تخطئة المنكرين لها، ذلك الذي توصل إليه الفيلسوف الألماني (أمانويل كانط) الذي أراد أن يقيم فلسفته الأخلاقية في الواجب في منأى عن (الدين)، واعتماداً على (العقل)، إلا أنه سرعان ما عاد في نهاية المطاف وخشية منه أن يتقوض مذهبه ونسقه الأخلاقي من أساسه، فقال بما أسماه بالمسلمات وهي ثلاثة (الحرية، الخلود، الله)، أي ضرورة الإيمان بالخلود أو الإيمان بوجود حياة أخرى ينعم فيها الإنسان بسعادة أعظم مما هي في الدنيا (73).

وما يمكن الإشارة إليه هنا أن الدعوة إلى الإيمان بالله والتقوى لنيل السعادة لا يقصد به أن يمنع المسلم نفسه وبشدة من التمتع بالنعم واللذات الحلال، قال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا لا تحرموا طيبات ما أحل الله لكم) {المائدة 87} لقوله تعالى: (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا واحسن كما احسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين) (74)، فالمقصود لبلوغ الكمال والسعادة تقوى الله تعالى وليس تحريم الطيبات وحرمان النفس والجسد منها.

فالإسلام يرفض النظرة القاصرة للإنسان وسعاده التي ترى ضرورة كبح جماح النفس وشهوات البدن وعزل الإنسان عن الكون المحيط به، لأن الإنسان " ... هو مزيج من العقل والوجدان والعاطفة، ولا تتحقق سعاده الأرضية إلا بالموازنة بين هذه العناصر لتتحقق الوسطية بينها فينتج عنها السعادة ... هذا هو المنهج الذي رسمه الإسلام بتشريعه المحدد للسلوك الإنساني.. مستجيباً لدواعي الفطرة في الإنسان" (75).

وهذا ما ذكره (مسكوية) عندما يشير بأن الإنسان: "ذو فضيلة روحانية يناسب بها الأرواح الطيبة التي تسمى ملائكة، وذو فضيلة جسمانية يناسب بها الأنعام لأنه مركب منهما، فهو بالجزء الجسماني الذي يناسب به الأنعام مقيم في هذا العالم الجسماني السفلى مدة قصيرة ليعمره وينظمه ويرتبه حتى إذا ظفر بهذه المرتبة على الكمال انتقل إلى العالم العلوي وأقام فيه دائماً سرمداً في صحبة الملائكة والأرواح الطيبة" (76).

فالأخلاق الإسلامية مصدرها الوحيد القرآن والسنة، ليس لها مصدراً آخر مثل الفلسفات القديمة والحديثة، وتسعى دائماً إلى وضع أصل لنظرية الأخلاق، ومثل أعلى لها، وبذلك تختلف عن الأخلاق الغربية التي تسعى إلى وضع نظرية أخلاقية مستوحاة من العقل البشري المحض.

ثالثاً: الفكر الإسلامي ونظرته للسعادة

من أهم القضايا والنظريات التي شغلت حيزاً كبيراً في الفلسفة الإسلامية هي مسألة السعادة، وقد تأثروا من غير شك في هذا الموضوع بالفكر اليوناني، ولكن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال بأنهم "كانوا مجرد ناقلين، فقد كانت لهم وجهة نظر متميزة تعبر عن هويتهم الإسلامية" ⁽⁷⁷⁾ مؤكدين بأن السعادة هي الغاية القصوى التي يسعى الإنسان بسلوكه الفاضل إلى تحقيقها.

1. نظرية السعادة أبو حامد الغزالي:

لقد جعل الغزالي السعادة هي الغاية نهائية من معرفة الله سبحانه وتعالى والأيمان به، حيث جعل من مسألة السعادة "نظرية متكاملة ولم يكن من قبله قد تناولوها بالتفصيل، وإنما تحدثوا عنها من خلال حالي الطمأنينة والرضا" ⁽⁷⁸⁾. ولعل ذلك نجده واضحاً في كتابه (ميزان العمل) إذ يقول "لما كانت السعادة التي هي مطلوب الأولين والآخرين لا تنال إلا بالعلم والعمل ... وجب معرفة العمل المسعد، والتمييز بينه وبين العمل المشقي.. فأردنا أن نخوض فيه ونبين أن الفتور عن طلب السعادة حماقة، ثم نبين العلم وطريق تحصيله، ثم نبين العمل المسعد وطريقه، وكل ذلك بطريقة تترقى عن حد طريق التقليد إلى حد الوضوح" ⁽⁷⁹⁾.

وقبل أن يحدد لنا الغزالي مفهوم وطبيعة السعادة، ينتقد بعض التعريفات التي أخطأت في نظره في فهم حقيقة السعادة ويوجزها لنا في فرق أربعة وهي: من يجعلها تكمن في الحصول على الملذات المادية في الدنيا وهؤلاء يعتبرهم عبيد للذة، ومنهم من يعتقد بأنها تكمن في الغلبة والاستيلاء والقتل والنهب، وهؤلاء يعتبرهم بمنزلة السباع، أما الفرقة الثالثة رأت بأن غاية السعادة تكمن في كثرة المال، وهؤلاء أيضاً همهم جمع المال وكنزه، أما الطائفة الأخيرة في نظر الغزالي هي التي تعتقد بأن السعادة تتمثل في اتساع الجاه والصيت، وكثرة الاتباع، وهؤلاء همهم هو صرف أنظار الناس إليها. ⁽⁸⁰⁾

وبعد ذلك يحاول الإمام الغزالي أن يعرف لنا السعادة الحقيقية في مؤلفاته بأنها: هي السعادة الأخروية وما عداها سميت سعادة إما مجازاً أو غلطاً كالسعادة الدنيوية التي لا تعين على الآخرة ⁽⁸¹⁾، ونجده في موضع آخر من رسالته الموسومة (بكيمياء السعادة) يقول: "اعلم أن الكيمياء الظاهرية لا تكون في خزائن العوام وإنما تكون في خزائن الملوك، فكذا كيمياء السعادة لا تكون إلا في خزائن الله سبحانه وتعالى" ⁽⁸²⁾.

فالنفوس السعيدة غايتها لقاء الله والوصول إلى السعادة الأخروية الأبدية، "بقاء بلا فناء، ولذة بلا عناء، وسرور بلا حزن..". ⁽⁸³⁾ وبالتالي من طلبها "من غير حضرة النبوة فقد أخطأ الطريق" ⁽⁸⁴⁾، وهذا يبين لنا كيف ان الغزالي انطلق في تعريفه للسعادة من الرؤية الدينية المستندة إلى نصوص الكتاب والسنة.

فالإنسان الذي يتمكن من قهر شهواته وخلص عقله الذي يميزه عما سواه من الكائنات من استعبادها إياه؛ وأصبح يتطلع " بالتفكير والنظر على مطالعة ملكوت السماوات والأرض، بل على مطالعة نفسه وما خلق فيها من العجائب، فقد وصل إلى كماله الخاص، وقد سعد في الدنيا، إذ لا معنى للسعادة إلا نيل النفس كمالها الممكن لها" ⁽⁸⁵⁾.

نلاحظ هنا تأثير الغزالي الشديد بالفلسفة اليونانية خاصة آراء أرسطو الذي وضع لنا نظرية في السعادة - كما أشرنا سابقا - وذلك في محاولاته الربط بين السعادة والعمل الخاص والجوهري الذي يميز الإنسان عن باقي الكائنات، فأصبحت السعادة لديه هي اللذة الناشئة من تحصيل الفعل المقوم لطبيعته. (86)

ويذكر لنا الغزالي أيضا بأن "سعادة النفس وكمالها أن تنتقش بحقائق الأمور الإلهية وتتحد بها حتى كأنها هي" (87)، وبالتالي كل ما يكون مانعا لها من تحقيق ذلك "يكون حاطا لها عن درجتها، ويقدر ما تعرض عن حضرة الجلال والالتفات إلى جانب القدس بإتباع الشهوات تعرض عنها الأنوار الإلهية، وكلما كانت أدرج بالمعقولات كانت إلى السعادة أقرب" (88).

إذا السعادة عند الغزالي حق من حقوق العقلاء، إذ يقول "أن سلوك سبيل السعادة حزم العقلاء، والتهاون عنها غفلة الجهال" (89)، وكما أن الله - كما يشير الغزالي - خلق للشقاء سببا مفضيا إليه، كذلك خلق للسعادة سببا وهو الطاعات" (90)، فالسعادة الحقيقية لا تكون إلا بالإيمان القلبي المتبوع باليقين، فهذه التقوى التي هي أصلح للعبد هي الجامعة لخير الدنيا والآخرة، الكافية لجميع المهمات، المبلغة إلى أعلى الدرجات في العبودية" (91).

وتتدرج السعادة حسب طبائع البشر، من ادناه وهي طبائع البهائم وطبائع السباع وطبائع الشياطين إلى اعلاها وهي طبائع الملائكة، لذلك يجب على النفس التخلص من الطبائع الخسيسة لترتقي وتفوز بأعلى السعادات والتي تخص خواص الحضرة الربوبية في مقابل ما يسميه بسعادة العوام. (92)

لذلك شار الغزالي إلى الطريق الذي يتبعه المتصوفة باعتبارهم السابقون لطريق الله تعالى، مؤكدا بأن السعادة تكمن في الجانب الروحي الصوفي وليس العقلي الفلسفي، لأن طريق الصوفية - كما يشير - "تتم بعلم وعمل، وكان حاصل علمهم قطع عقبات النفس والتنزه عن اخلاقها المذمومة وصفاتها الخبيثة، حتى يتوصل بها إلى تخلية القلب عن غير الله تعالى، وتحليته بذكره" (93)، فهذه دعوة إلى اللذة الروحية التي تتجاوز الظاهر إلى الباطن وتتعدى النص والعقل إلى العرفان والحدس الجواني.

إذا طريق السعادة عند الغزالي ليس العقل ولا الجسد وإنما تتأتى عن طريق المجاهدة، من أجل تحرير النفس من رغبتها وشهواتها عن طريق، التخلي عن الرذائل وتصفية القلب وإخراج كل ما يشغله عن الله، ثم التخلي بالفضائل وامتلاء القلب بمعرف الله وحبه (94)، من أجل الوصول في النهاية إلى السعادة الحقيقية سعادة المشاهدة القلبية لأنوار الحقيقة الإلهية.

ويرى الغزالي أن السعادة لا تكتمل إلا بتحصيل الإنسان الملذات الحسية المرتبطة بإشباع حاجات الجسم، لحمايته وحفظ النوع واستمرار النسل، وكذلك تحصيل الحاجات النفسية المعنوية المتمثلة في إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والدينية، وهي أرقى من الملذات الحسية، تبعث على الصلاح والتقوى والطاعة، يقول الغزالي في كتابه (كمياء السعادة) أن السعادة مرتبطة بثلاث أشياء: "قوة الغضب، قوة الشهوة، قوة العلم، فيحتاج أن يكون أمرها متوسطا؛ لئلا تزيد قوة الشهوة فتخرجه إلى الرخص فيهلك، أو تزيد قوة الغضب فتخرجه إلى الجموح فيهلك، فإذا توسطت القوتان بإشارة قوة العلم دل على طريق الهداية" (95).

إذا نفهم من هذا النص أن السعادة عند الغزالي مبنية على التوسط في قوة الشهوة والغضب، وأن العلم هو الذي يقود هذه القوتان إلى طريق الهداية والفضيلة والتي بدورها تؤدي إلى السعادة في الملذات المعنوية التي هي أرقى وناقى من الملذات المادية.

فالسعادة عنده إلى تنقسم إلى: سعادة دنيوية حسية، وسعادة أخروية معنوية، والسعادة الأخروية هي غاية الغايات، وهي جديرة باسم السعادة فهي - عند الغزالي - "بقاء بلا فناء ولذة بلا عناء وسرور بلا حزن وغنى بلا فقر، وكمالا بلا نقصان، وعز بلا ذل، وبالجملية كل ما يتصور أن يكون مطلوب طالب ومرغوب راغب" (96).

2. نظرية السعادة عند ابن سينا: (428هـ - 458م)

استطاع ابن سينا أن يدمج في أعماله بين الفلسفة والعلم فقد كان له نظام علمي صارم ومتسق، حيث شرح الواقع بشموله، بما في ذلك مبادئ الدين والتفاصيل اللاهوتية والروحانية، ومن مؤلفاته المهمة التي لها علاقة بموضوعنا في هذا البحث هو كتابه (السعادة والشقاوة) الذي تناول فيه قضايا متعددة تتعلق بسعادة الإنسان وشقوته.

وطبيعة السعادة كما تحدث عنها ابن سينا، لا تتفصل عن الحديث عن النفس الإنسانية لديه، فهي تعتبر من أهم الموضوعات التي شغلت تفكيره، فقد كتب عنها في أكثر من كتاب ورسالة، مؤكدا دائما بأن النفس البشرية لا تكتمل إلا بوصولها إلى غايتها وكمالها، وهذا لا يتم إلا بمعرفة الفرد لنفسه وللآخرين. (97)

فمعرفة النفس - كما يرى ابن سينا - تقودنا إلى معرف الله وهي السعادة الحقيقية في الدنيا والآخرة، فمن لا يعرف "نفسه فأخلق به أن يعجز عن معرف خالقه" (98)، ويدعم ابن سينا قوله هذا بالآيات القرآنية، قال تعالى "تسوا الله فأنساهم أنفسهم" (99).

وللنفس ثلاث قوى عند ابن سينا: قوة نباتية ووظيفتها التغذية والنمو والتوليد، وقوة حيوانية إدراك الجزئيات والتحرك بإرادة، وقوة عاقلة إنسانية تدرك الكليات وتفعل باختيار الفكر واستنباط بالرأي. (100)

والقوة العاقلة التي أفضل قوى النفس عند الإنسان تنقسم إلى: قوة عاملة تتجه نحو البدن وتسوسه وتدبره وترشده في عمله ويسمى بها ابن سينا العقل العملي، وقوة عالمة يسميها العقل النظري، وتتجه نحو المعرفة النظرية البحتة، أي أنها متجهة نحو المبادئ العالية. (101)

فالإنسان لا يمكن أن يصل إلى السعادة - في نظر ابن سينا - بالطريق النظري فقط، بل لابد من مشاركة الطريق العملي، وذلك يكون بإصلاح الجزء العملي من النفس، يقول "إن السعادة الحقيقية لا تتم إلا بإصلاح الجزء العملي من النفس، فإن الخلق هو ملكة يصدر بها عن النفس أفعال ما بسهولة من غير تقدم رؤية" (102).

ولم ينكر ابن سينا أهمية الاحساسات للنفس فكما "أن جميع الظواهر النفسية تستلزم وجود بدن، فالانفعالات النفسية كالخوف والغضب والحزن وغيرها، لها تأثير بدني مشاهد، والإحساسات ما هي إلا أفعال مشتركة بين النفس وأعضاء الحس الجسمانية، بل حتى التعقل.. مفقود إلى التخيل، والتخيل يستلزم الصور الحسية" (103).

وأبن سينا لم يهمل دور وأهمية اللذة في حياة الإنسان إذ يقول "اللذة هي إدراك ونيل لوصول ما هو عند المدرك كمال وخير من حيث هو كذلك" (104)، لكل حاسة من حواس الإنسان لذة كالطعم اللذيذ لحاسة الذوق والرائحة الزكية لحاسة الشم وهكذا.

واللذة -كما يرى ابن سينا- تنقسم إلى: لذة عقلية ترتبط بالتفكير والفهم، ولذة حسية مادية تتعلق بالمتع الجسدية، مؤكداً بأن السعادة الدائمة تكون في اللذة السامية التي ترتبط بالنفس وتساهم في تحقيق الكمال، فترك اللذات المادية هو طريق نحو الكمال والمعرفة، يقول في كتابه الإشارات والتبهمات: "العارفون المنتزهون إذا وضع عنهم درن مقارنة البدن، وانفكوا عن الشواغل، خلصوا إلى عالم القدس والسعادة، وانتقشوا بالكمال الأعلى، وحصلت لهم اللذة العليا وقد عرفتها" (105).

إذا السعادة الروحية تختص بالعارفين دون غيرهم الذين يعبدون الله حق عبادته، ويتميزون بتحررهم من اللذات المادية ومن قيود الغرائز والشهوات، يقول ابن سينا "إن للعارفين مقامات ودرجات يخصصون بها وهم في حياتهم الدنيا دون غيرهم فكأنهم وهم في جلايبب من أبدانهم.. وتجردوا عنها إلى عالم القدس" (106).

ويعترف ابن سينا نفسه بأن ذلك تحقق له، وأنه قد عرف تلك اللذة العليا السامية، وترتكز السعادة عنده على إشباع العقل بلذة الفلسفة والمنطق وامتلاك المعارف، بهدف الوصول للسعادة الروحية المحضة، يقول "ليس هذا الالتذاذ مفقوداً من كل وجه، والنفس في البدن، بل المنغمسون في تأمل الجبروت، المعرضون عن الشواغل، يصيبون وهم في الأبدان، من هذه اللذة، حضا وافرا، قد يتمكن منهم فيشغلهم عن كل شيء" (107).

فاللذات العقلية التي هي إدراك الأشياء الملائمة أعلى وأشرف منزلة من اللذات الحسية، لأن اللذة هي إدراك الملائم، والملائم للنفس هو إدراك الموجودات كما هي، يقول ابن سينا "السعادة هي البقاء السرمدي في الغبطة الخالدة في جوار من له الخلق والأمر تبارك وتعالى، وبين أن تناسب الهدايات بعضها إلى بعض بحسب الغايات بعضها إلى بعض، وما من غاية يتجرد لها الإنسان أفضل في ذاتها من السعادة" (108)، فالسعادة الحقيقية المثالية هي سعادة الروح من خلال تطهير النفس الإنسانية من برائث الجسد والحس، وتحرر النفس من كل قيود الحس وشواغل الدنيا.

إذا يمكن القول بأن الأخلاق بصفة عامة ومسألة السعادة بصفة خاصة عند جمهور فلاسفة الإسلام ترتكز أساساً على حياة التأمل النظري من ناحية، وسيطرة العقل على نزوات البدن من ناحية أخرى، وذلك بالضرورة يمكن الإنسان من أن يتصل بربه وينعم بالسعادة الكاملة والحقيقية (109).

الخاتمة

- تعتبر مسألة السعادة من بين أهم الموضوعات، وقد شغلت مفكري الأخلاق منذ القدم إلى يومنا هذا حيث تشكل محورا أساسيا في الفكر الأخلاقي، فهي تمثل الغاية التي ينشدها الإنسان من وراء سلوكه.

- السعادة كنظرية أخلاقية عند فلاسفة الإسلام لها سماتها ومميزاتها الخاصة رغم أنها نتاج عوامل مختلفة اشتركت فيها المؤثرات اليونانية منذ سقراط وأفلاطون وأرسطو جنباً إلى جنب مع المؤثرات الإسلامية التي استقاها الفلاسفة المسلمون من الكتاب والسنة.

- أن السعادة عند معظم فلاسفة الإسلام تعني الخير الحقيقي للإنسان وهي الغاية القصوى التي يسعى إليها من وراء علمه أو عمله، وليست وسيلة لتحقيق غاية أخرى، تتمثل في إشباع لذة العقل الذهن من خلال طلب الفلسفة والحكمة، وهي أفضل بكثير من السعادة الجسدية والرغبات الحسية الدنيئة المرتبطة بإشباع غرائز النفس وشهوات الانفعال.

- أن الاهتمام بالتربية الأخلاقية لدى النشء تعتبر من أهم المقومات التي تقوم عليها عملية تحصيل السعادة، إذ أن كل فرد منا يحتاج إلى مجموعة من القيم الخلقية والتربوية كقاعدة تنظم سلوكياته وتصرفاته سواء كان ذلك على مستوى الشخصي أم على مستوى علاقته بغيره من الناس.
- أن أعلى درجات السعادة أو السعادة الحقيقية أو القصوى عند فلاسفة فلاسفة هي السعادة الأخروية، التي لن تتحقق للإنسان الفاضل إلا في الحياة الأخرى، وبذلك تميزت الأخلاق الإسلامية لأن ذلك هو ما اغفلته الفلسفات المادية اللاحادية، التي انتهت إلى مبادئ أسلمت القائلين بها إلى حياة مليئة بالقلق والاضطراب، والصراعات النفسية على العكس مما هو منشود من الأخلاق تماماً.

هوامش البحث:

- ¹ - منى أحمد أبوزيد: مقال (نظرية السعادة ووسائل تحقيقها في الفلسفتين اليونانية والإسلامية)، مجلة التفاهم، العدد 43، السنة الثانية عشر، (تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الدينية)، مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان، سلطنة عمان، مسقط، 2014 ص 130.
- ² - أبوبكر إبراهيم التلوع: الأسس النظرية للسلوك الأخلاق، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1995، ص 21.
- ³ - ابن منظور: لسان العرب، ج5، دار صادر، بيروت، 2004، ص 140. الفيروزآبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004 ص 895.
- ⁴ - اسعد السحمراني: الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، 1988، ص 17.
- ⁵ * أن أخلاق الوجوب عند (كانط) تضع قواعد يجب على السلوك الإنساني أن يسير وفقاً لها مثال على ذلك أن نقول افعل هذا لأنه واجبك.
- ⁶ - أفلاطون: الجمهورية، ت فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1985، ص 12.
- ⁷ - محمد يوسف موسى: مباحث في فلسفة الأخلاق، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2018، ص 57.
- ⁸ - مسكوية: تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق عماد الهاللي، منشورات الجمال، بغداد، بيروت، 2011، ص 265.
- ⁹ - المرجع السابق، ص 272.
- ¹⁰ - سامية عبد الرحمن عبد السلام: القيم الأخلاقية (دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992، ص 72.
- ¹¹ - أبي حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، مؤسسة الحلبي وشركائه، القاهرة، 1967، ص 56.
- ¹² - المصدر السابق، ص 56.
- ¹³ - عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني: الأخلاق الإسلامية وأسسها، ج1، دار القلم، دمشق، سوريا، ط5، 1999 ص 11.
- ¹⁴ - أحمد أمين: كتاب الأخلاق، الناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012، ص 9.
- ¹⁵ - ابن منظور: لسان العرب، ج 3، مادة (سعد)، ص 213.
- ¹⁶ - المصدر السابق: ص 214، 215.
- ¹⁷ - أميرة حلمي مطر: الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص 150.
- ¹⁸ - مصطفى النشار: فلسفة السعادة (مفاهيم فلسفية)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2018، ص 54، 55.
- ¹⁹ - أرسطو طاليس: علم الأخلاق إلى نيقوماخوس (ك1، ب2، ف2)، ج1، ترجمة أحمد لطفي السيد، مطبعة دار الكتب المصرية، 1924، ص، ص، 176، 192.
- ²⁰ - منى أبو زيد: نظرية السعادة ووسائل تحقيقها في الفلسفتين اليونانية والإسلامية، ص 132.
- ²¹ - ابن سينا: الإشارات والتنبيهات (نخائر العرب 22)، ج 4، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1994، ص 7.
- ²² - الفارابي: كتّاب آراء أهل المدينة الفاضلة، تحقيق ألبير نصري نادر، دار الشروق، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2000، ص 86.
- ²³ - الرابع الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط محمد سيد كيلاني، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د.ت، ص 232.
- ²⁴ - جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1989، ص 656.
- ²⁵ - محمود حمدي زقزوق: مقدمة في علم الأخلاق، دار القلم، الكويت، ط3، 1983 ص 97.
- ²⁶ - عبد الرحمن مرجحاً: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية (الموسوعة الفلسفية الشاملة)، المجلد الأول، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 2007، ص 204.
- ²⁷ - نجيب بلدي: مراحل الفكر الأخلاقي، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2017، ص 19. انظر أيضاً مصطفى النشار: فلسفة السعادة (مفاهيم فلسفية)، ص 54.
- ²⁸ - السيد محمد بدوي: الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000، ص 40.

- 29 - توفيق الطويل: الفلسفة الخلقية نشأتها وتطورها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1976، ص30. مصطفى حلمي: الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 39-40.
- 30 - محمد عبد الرحمن مرجبا: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ص 141.
- 31 - مصطفى النشار: فلسفة السعادة (سلسلة مفاهيم فلسفية)، ص 55.
- 32 - افلاطون: فيديون (الأصول الأفلاطونية، سلسلة ميراث الترجمة)، ج1، العدد 1952، ترجمة وتعليق د نجيب بلدي، د علي سامي النشار، عباس الشربيني، تقديم مصطفى النشار، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص38.
- 33 - فرنسوا غريغوار: المذاهب الأخلاقية الكبرى، ترجمة قتيبة المعروفي، منشورات عويدات، بيروت، 1984، ص38.
- 34 - افلاطون: فيديون (الأصول الأفلاطونية، سلسلة ميراث الترجمة)، ج1، ص 45. أنظر ناجي التكريتي: الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية عند مفكري الإسلام، دار الأندلس، بيروت، 1982، ص 59.
- 35 - توفيق الطويل: الفلسفة الخلقية نشأتها وتطورها، ص58
- 36 - أم الزين بنشيخة المسكيني: في متعة المستحيل قراءة كتاب (ميثافيزيقا السعادة الحقيقية، آلان باديو)، مجلة ألباب، العدد 8، تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث (فصلية محكمة في الدين والسياسة والأخلاق)، الرباط المغرب، شتاء، 2016، ص 208.
- 37 - أرسطو: علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج 1، ص219.
- 38 - المصدر السابق، ص 220.
- 39 - المصدر السابق، ص 224-225.
- 40 - المصدر السابق، ص 200-202.
- 41 - المصدر السابق: ص 227.
- 42 - أرسطو طاليس: علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج 2، ترجمة من اليونانية إلى الفرنسية بارتلمي سانتيلير، ترجمة إلى العربية أحمد لطفي السيد، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1924، ص 362.
- 43 - المصدر السابق، ص 363.
- 44 - أرسطو طاليس: علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج 1، ص 207. المصدر السابق، ص 210.
- 45 - أرسطو، علم الاخلاق إلى نيقوماخوس، ج2 (ك6، ب2، ف2)، ص 119.
- 46 - المصدر السابق، ص 123.
- 47 - المصدر السابق، ص 129.
- 48 - المصدر السابق، ص 127.
- 49 - أرسطو طاليس: علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج 1، ص ص 204، 205.
- 50 - أبو نصر الفارابي: كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، ص 106.
- 51 - زكريا إبراهيم: المشكلة الخلقية (مشكلات فلسفية 6)، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1967، ص 146.
- 52 - أبو حامد الغزالي: ميزان العمل، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1989، ص 254.
- 53 - سورة هود الآية، 105.
- 54 - سورة هود الآية، 108.
- 55 - محمد عبد الرحمن جعفر: السعادة مفهومها وأنواعها وسبل تحقيقها، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، المجلد 47، العدد 168، الناشر الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، مارس 2014 ص 338.
- 56 - محي الدين الصافي: بين أخلاق القرآن وأخلاق الفلاسفة، مكتبة الإيمان، 2003، ص 203.
- 57 - ابن حزم الأندلسي: الأخلاق والسير في مداواة النفوس، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الدمام، 1438هـ، ص18.
- 58 - سورة النازعات، الآيات 40-41.
- 59 - زكريا إبراهيم: المشكلة الأخلاقية، ص 31.
- 60 - سورة البلد، الآية 10
- 61 - سورة النور، الآية، 27.
- 62 - سورة البقرة، الآية 177.
- 63 - سورة النحل، الآية 90.
- 64 - سورة الأعراف، الآية 96.
- 65 - محسن جوادي: مقال تبعية الأخلاق وقيامها على الدين في آراء كوثين وآدمز وزينغيسكي، مجلة ألباب (فصلية محكمة في الدين والسياسة والأخلاق)، العدد الثالث، تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، صيف 2014، ص 78.

- 66 - سورة الزمر، الآية 10.
- 67 - الإمام مالك بن أنس: الموطأ، دار البيان الحديثة، الأزهر، مكتبة الصفاء، ط1، 2006، ص 532.
- 68 - أخرجه: البخاري: صحيح البخاري (باب الحرص على الحديث، كتاب العلم)، دار أبين كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، ط 1، 2002، ص - ص 37-38.
- 69 - أنظر ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة بيروت، 1379هـ، (194/1).
- 70 - سورة الغاشية، الآية، 8-9.
- 71 - سورة التوبة، الآية، 72.
- 72 - ابن رشد: مناهج الأدلة في عقائد الملة، تحقيق محمود قاسم، الانجلو المصرية، القاهرة، 1955، ص 240.
- 73 - ول ديورانت: قصة الفلسفة (من أفلاطون إلى جون ديوي)، ترجمة فتح الله محمد، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، 1988، ط 6، ص 352.
- 74 - سورة القصص، الآية، 77.
- 75 - مصطفى حلمي: الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام، ص56. أنظر أيضا عبد الرحمن الميداني: الأخلاق الإسلامية وأسسها، ص 25
- 76 - مسكوية: تهذيب الأخلاق، ص 83.
- 77 - محمود حمدي زقزوق: مقدمة في علم الأخلاق، ص 97.
- 78 - أبو الوفا التفتازاني: مدخل إلى التصوف الإسلامي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1979، ص181.
- 79 - الغزالي: ميزان العمل، ص 179.
- 80 - الغزالي: مشكاة الأنوار، (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، اعتنى به يوسف إبراهيم سلوم، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 2012، ص 85.
- 81 - أبي حامد الغزالي: ميزان العمل، ص136.
- 82 - أبي حامد الغزالي: كيمياء السعادة، اعتنى به وحققه نجاح عوض صيام، دار المقطم، القاهرة، 2010، ص 21.
- 83 - الغزالي: ميزان العمل، ص 180.
- 84 - الغزالي: كيمياء السعادة، ص 448.
- 85 - الغزالي: ميزان العمل، ص 196.
- 86 - محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الأخلاق، دار القلم، الكويت، ط 1، 1982، ص61.
- 87 - الغزالي: ميزان العمل، ص221.
- 88 - الغزالي: معارج السالكين (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، ص88.
- 89 - أبو حامد الغزالي: ميزان العمل، ص194.
- 90 - الغزالي: المصنوعون به على غير أهله (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، ص362.
- 91 - أبو حامد الغزالي: منهاج العابدين إلى جنة رب العالمين، تحقيق محمود مصطفى جلاوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1989، ص 126.
- 92 - أبو حامد الغزالي: كيمياء السعادة، ص 504.
- 93 - أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال (التراث الثقافي والتحول المعاصرة)، تحقيق محمد محمد أبو ليلة، نور شيف عبد الرحيم، نشر جمعية البحث في القيم والفلسفة، واشنطن، 1999، ص 57.
- 94 - المصدر السابق، ص 125.
- 95 - الغزالي: كيمياء السعادة، ص 130.
- 96 - الغزالي: ميزان العمل، ص3.
- 97 - فتح الله خليف: فلاسفة الإسلام (ابن سينا، الغزالي، فخر الدين الرازي)، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1976، ص 125.
- 98 - عبدة الحلو: ابن سينا فيلسوف النفس البشرية، بيت الحكمة، بيروت ن 1967، ص 32.
- 99 - سورة الحشر، الآية 19.
- 100 - ابن سينا: رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها، حققها أحمد فؤاد الأهواني، (ضمن كتاب أحوال النفس للشيخ الرئيس ابن سينا)، دار احياء الكتب العربية، 1952، ص 27.
- 101 - - حنا أسعد فهمي: تاريخ الفلسفة من أقدم عصورها إلى الآن، تحقيق عقبة زيدان، دار العرب للدراسات والنشر، دمشق، 2009، ص 169. أنظر أيضا فتح الله خليف: فلاسفة الإسلام، ص 142.
- 102 - ابن سينا: النجاة في الحكمة المنطقية والطبيعية والإلهية، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1938، ص 296.
- 103 - عبد الفتاح أحمد الأهواني: فلاسفة الإسلام والصوفية وموقف أهل السنة منهم، دار الوفاء، مصر، 2006، ص 173.
- 104 - ابن سينا: الإشارات والتنبيهات، ج 4، ص 11، 12.
- 105 - المصدر السابق، ص 32. أنظر أيضا نبيل عبد الجبار: محطات فلسفية، منشورات كلية بابل، أربيل، 2017، ص 175.

¹⁰⁶ المرجع السابق، ص 179.

¹⁰⁷ - المرجع السابق، ص 175.

¹⁰⁸ - ابن سينا: رسالة في السعادة (ضمن كتاب رسائل الشيخ الرئيس ابن سينا)، جمعية دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، ط1، 1354 هـ، ص 2، 3.

¹⁰⁹ - سعيد مراد: السعادة عند فلاسفة الإسلام، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، 2001م.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- القرآن الكريم
- 2- إبراهيم، زكريا. (1967). المشكلة الخلقية (مشكلات فلسفية 6)، القاهرة: دار مصر للطباعة.
- 3- ابن حزم الأندلسي، أبي محمد علي ابن أحمد. (1438هـ). الأخلاق والسير في مداواة النفوس، ط2، الدمام: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
- 4- ابن رشد. (1955). مناهج الأدلة في عقائد الملة، تحقيق محمود قاسم، القاهرة: الانجلو المصرية.
- 5- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. (1354 هـ). رسالة في السعادة والحجج العشرة ضمن كتاب (رسائل الشيخ الرئيس ابن سينا) ط 1، جمعية دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن.
- 6- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. (1952). رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها، حققها أحمد فؤاد الأهواني، (ضمن كتاب أحوال النفس للشيخ الرئيس ابن سينا)، دار احياء الكتب العربية.
- 7- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. (1994). الإشارات والتنبيهات (ذخائر العرب 22)، ج 4، 3، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، ط 3، القاهرة: دار المعارف.
- 8- ابن سينا، الشيخ الرئيس أبي علي الحسين. (1938). النجاة في الحكمة المنطقية والطبيعية والإلهية، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي.
- 9- أبن منظور، أبي الفضل جمال الدين. (2004). لسان العرب، ج 3، 5، بيروت: دار صادر.
- 10- أبو زيد، منى أحمد. (2014). مقال (نظرية السعادة ووسائل تحقيقها في الفلسفتين اليونانية والإسلامية)، مجلة التفاهم، العدد 43، السنة الثانية عشر، (تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الدينية)، مسقط: مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان.
- 11- أرسطو. (1924). علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ج1، 2، ترجمة من اليونانية بارتلمي سانتهيلير، نقله إلى العربية أحمد لطفي السيد، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.
- 12- أفلاطون. (1985). الجمهورية، ت فؤاد زكريا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 13- افلاطون. (2015). فيدون (الأصول الأفلاطونية، سلسلة ميراث الترجمة)، ج1، العدد 1952، ترجمة وتعليق د نجيب بلدي، وآخرون، تقديم مصطفى النشار، القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- 14- الإمام مالك بن أنس. (2006). الموطأ، ط1، دار البيان الحديثة، الأزهر، مكتبة الصفاء.
- 15- أمين، أحمد. (2012). كتاب الأخلاق، القاهرة: الناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- 16- الأهواني، عبد الفتاح أحمد. (2006). فلاسفة الإسلام والصوفية وموقف أهل السنة منهم، القاهرة: دار الوفاء.

- 17- البخاري، الإمام أبي عبد الله محمد بن أسماعيل. (2002). صحيح البخاري، ط 1، دمشق، بيروت: دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
- 18- بدوي، السيد محمد. (2000). الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- 19- بلدي، نجيب. (2017). مراحل الفكر الأخلاقي، القاهرة: آفاق للنشر والتوزيع.
- 20- التفتازاني، أبو الوفا الغنيمي. (1979). مدخل إلى التصوف الإسلامي، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 21- التكريتي، ناجي. (1982). الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية عند مفكري الإسلام، بيروت: دار الأندلس.
- 22- التلوع، أبوبكر إبراهيم. (1995). الأسس النظرية للسلوك الأخلاق، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.
- 23- جعفر، محمد عبد الرحمن. (مارس 2014): السعادة مفهومها وأنواعها وسبل تحقيقها، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، المجلد 47، العدد 168، المدينة المنورة: الناشر الجامعة الإسلامية.
- 24- جوادي، محسن. (صيف 2014). تبعية الأخلاق وقيامها على الدين في آراء كوئين وآدمز وزيجسبسكي، مجلة ألباب (فصلية محكمة في الدين والسياسة والأخلاق)، العدد الثالث، تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
- 25- حلمي، مصطفى. (2004). الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- 26- الحلو، عبدة. (1967). ابن سينا فيلسوف النفس البشرية، بيروت: نشر بيت الحكمة.
- 27- خليف، فتح الله. (1976). فلاسفة الإسلام (ابن سينا، الغزالي، فخر الدين الرازي)، الاسكندرية: دار الجامعات المصرية.
- 28- ديورانت، ول. (1988). قصة الفلسفة (من أفلاطون إلى جون ديوي)، ترجمة فتح الله محمد، ط 6، بيروت: منشورات مكتبة المعارف.
- 29- الراغب الاصفهاني، أبي القاسم الحسين بن محمد. (د. ت): المفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط محمد سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 30- زقزوق، محمود حمدي. (1983). مقدمة في علم الأخلاق، ط 3، الكويت: دار القلم.
- 31- السحمراني، اسعد. (1988). الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.
- 32- الصافي، محي الدين. (2003). بين أخلاق القرآن وأخلاق الفلاسفة، مكتبة الإيمان.
- 33- صليبا، جميل. (1989). المعجم الفلسفي، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- 34- الطويل، توفيق. (1976). الفلسفة الخلقية نشأتها وتطورها، ط 3، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 35- عبد الجبار، نبيل. (2017). محطات فلسفية، أربيل: منشورات كلية بابل.
- 36- عبد السلام، سامية عبد الرحمن. (1992). القيم الأخلاقية (دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 37- العسقلاني، ابن حجر. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، ط 1، بيروت: دار المعرفة.
- 38- غريغوار، فرنسوا. (1984). المذاهب الأخلاقية الكبرى، ترجمة قيتبة المعروفي، بيروت: منشورات عويدات.

- 39- الغزالي، أبي حامد. (1989). منهاج العابدين إلى جنة رب العالمين، تحقيق محمود مصطفى جلاوي، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 40- الغزالي، أبي حامد (2012). المضمون به على غير أهله (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، اعتنى به يوسف إبراهيم سلوم، ط2، بيروت: المكتبة العصرية.
- 41- الغزالي، أبي حامد (2012). مشكاة الأنوار (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، اعتنى به يوسف إبراهيم سلوم، ط2، بيروت: المكتبة العصرية.
- 42- الغزالي، أبي حامد. (1999). المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال (التراث الثقافي والتحوليات المعاصرة)، تحقيق محمد أبو ليلة، نور شيف عبد الرحيم، واشنطن: نشر جمعية البحث في القيم والفلسفة.
- 43- الغزالي، أبي حامد. (2010). كيمياء السعادة، اعتنى به وحققه نجاح عوض صيام، القاهرة: دار المقطم.
- 44- الغزالي، أبي حامد. (1989). ميزان العمل، تحقيق أحمد شمس الدين، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- 45- الغزالي، أبي حامد. (2012). معارج السالكين (ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي)، اعتنى به يوسف إبراهيم سلوم، ط2، بيروت: المكتبة العصرية.
- 46- الغزالي، أبي حامد. (1967). إحياء علوم الدين، ج3، القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركائه.
- 47- الفارابي، أبو نصر. (2000). كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، قدم له وعلق عليه البيرنصري نادر، ط 2، بيروت: دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية.
- 48- فهمي، حنا أسعد. (2009). تاريخ الفلسفة من أقدم عصورها إلى الآن، تحقيق عقبة زيدان، دمشق: دار العرب للدراسات والنشر.
- 49- كوبلستون، فردريك. (2002). تاريخ الفلسفة، ت إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- 50- مراد، سعيد. (2001). السعادة عند فلاسفة الإسلام، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- 51- مرحبا، محمد عبد الرحمن. (2007). من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية (الموسوعة الفلسفية الشاملة)، المجلد الأول، بيروت: عوידات للنشر والطباعة .
- 52- مسكوية، أحمد بن محمد بن يعقوب. (2011). تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق عماد الهلالي، بيروت: منشورات الجمال.
- 53- المسكيني، أم الزين بنشيجة (شتاء 2016). في متعة المستحيل قراءة كتاب (ميتافيزيقا السعادة الحقيقية، الآن باديو)، مجلة ألباب، العدد 8 (فصلية محكمة في الدين والسياسة والأخلاق)، الرابط: تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
- 54- مطر، أميرة حلمي. (1998). الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 55- موسى، محمد يوسف. (2018). مباحث في فلسفة الأخلاق، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي.
- 56- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. (1999). الأخلاق الإسلامية وأسسها، ط5، دمشق: دار القلم.
- 57- النشار، مصطفى. (2018). فلسفة السعادة (سلسلة مفاهيم فلسفية)، ط 1، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

58- نصار، محمد عبد الستار. (1982). دراسات في فلسفة الأخلاق، ط1، الكويت: دار القلم.

The Benefits of Collaborative Learning to Enhance Student-Centered Approach on Reading Comprehension



Salah A Adam^{*1}, Albatoool Gheitas^{*2}

¹*Corresponding author:

salahadam4711@gmail.com

Omar Al-Mukhtar

University, Libya

²*Second Author:

a.gheitas@lajak.edu.ly

Libyan Academy for

Postgraduate Studies, Al-

Jabal Al-Akhdar, Libya

Abstract: This study aims to investigate the benefits of implementing the Collaborative Learning Strategy, it also aims to examine whether the Collaborative Learning Strategy could enhance Student-Centered approach on Reading Comprehension. This research employed both quantitative and qualitative research design as a mode of inquiry. The data were collected using testing, observation, and questionnaire. Additionally, the quantitative data were analyzed using the software program SPSS and the qualitative data were analyzed using content analysis theory. Thirty students of English Language Department at University of Derna in their first year participated in the study. The results revealed that the experimental group students, who were instructed using the Collaborative Learning Strategy, had improved in their levels. The research findings also indicated that the Student-Centered Approach could be enhanced in some way.

Keywords: Collaborative learning, Student-centered approach, Reading comprehension.

فوائد أسلوب التعلم التعاوني في تعزيز فهم القراءة في الطرق المركزة على الطالب

المستخلص: هذه الدراسة عبارة عن بحث تجريبي يهدف لاختبار فوائد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، كما تهدف الدراسة لاختبار ما إذا بإمكان استراتيجية التعلم التعاوني تعزيز منهج المتعلم المستقل في مادة القراءة الشاملة. هذه الدراسة التجريبية توظف كلاً من المنهج الكمي و الكيفي كأسلوب بحثي. جُمعت البيانات عن طريق الاختبار، و الملاحظة، و الاستبيان. أضافاً إلى ذلك، تم تحليل البيانات الكمية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، كما تم تحليل البيانات الكيفية عن طريق نظرية تحليل المحتوى. شارك ثلاثون طالباً من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة درنة بالسنة الدراسية الأولى في هذه الدراسة البحثية. و أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا مادة القراءة الشاملة عن طريق تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني قد تطور مستواهم الدراسي، كما أوضحت الدراسة أن منهجية المتعلم المستقل يمكن أن يتم تعزيزها بطريقة ما.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التركيز على الطالب، القراءة.

الباحث الأول^{*1}:

صلاح عبد الحميد فرج آدم، جامعة

عمر المختار، ليبيا

الباحث الثاني^{*2}:

البتول مفتاح عبد المجيد غيطاس،

مدرسة اللغات، الأكاديمية الليبية -

الجبل الأخضر، ليبيا

Received:

07/05/2025

Accepted:

25/05/2025

Publish online:

30/06/2025



1. Introduction

During the last 20 years, teaching strategies have undergone dramatic change, this change makes a noteworthy impact on teaching and learning process. More precisely, in the 1980's Collaborative Learning Strategy made a prominent role which reflect a significant effectiveness towards teaching and learning (Johnson, Johnson & Smith, 2007). According to Brufee (1999, p.144), Collaborative Learning "create conditions in which students can negotiate the boundaries between the knowledge communities they belong to and the one that the professor belongs to". Johnson and Johnson (1987), state that the achievement of students will increase highly if the environment is well-structured in a collaborative way. Ideally, Collaborative Learning Strategy promotes effective pedagogical approaches in education as well as in social context, for instance; student-centered, in which learners become more active participants instead of being passive receivers of knowledge, they also take responsibility of their own learning process. Richards and Schmidt (2010) defined student-centered as "a belief that attention to the nature of learners should be central to all aspects of language teaching, including planning, teaching, and evaluation. Learning is dependent upon the nature and will of the learners". However, the traditional methods of teaching English to second language learners are still widely used in Libyan educational institutions. According to Alaziby (2018) a large number of Libyan educators and learners lack a clear understanding of the importance of Collaborative Learning strategy. Therefore, the researchers have come to the conclusion that a thorough analysis of the benefits of applying the Collaborative Learning strategy is imperative for the purpose of encouraging educational institutions to implement the Collaborative Strategy. The research questions driving this research were 1) What are the benefits of using collaborative learning strategy among first year English students? 2) How collaborative learning improves students' reading comprehension? 3) How can collaborative learning enhance learner-centered approach?

The research was conducted at University of Derna targeted 30 of first year learners of English Department.

2. Literature review

2.1 Collaborative Learning Strategy

In general, Collaborative Learning describes an environment in which students actively participate in the learning process as opposed to passively absorbing information. " Collaborative learning is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teacher together " (Goodsell et al, 1992, p.11)

2.2 Student- Centered Approach

According to Schweisfurth (2013), Student-Centered Approach refers to a pedagogical approach whereby learners have a highly active role towards the learning process and the content. Schweisfurth believes that the constructivist learning theory in which students collaborate to create knowledge is evidently implemented by the learner-centered approach. In this teaching methodology, the instructor's job is to facilitate and direct the teaching and learning process, while the students are in charge of their own education. Therefore, compared to other teaching modalities this new paradigm (student-centered) is more effective.

2.3 Theoretical views related to Collaborative Learning

2.3.1 Constructivism Learning Theory

Initially, student-centered learning and collaborative learning were founded on constructivism theory, which was described as " an approach to learning that holds that people actively construct or make their own knowledge and that reality is determined by the experience of the learner " (Elliott et al, 2000, p.256 as cited in Mcleod,2023).

2.3.2 Social Learning Theory

According to social learning theory, learning takes place when people watch other perform. Furthermore, Albert Bandura (1977) advocated the fact human learning takes place in a social environment regardless of reinforcement existence. In consistence with this theory collaborative learning creates an environment in which students build their knowledge through teamwork. Additionally, Johnson and Johnson (1989) made a contribution by assuming that group members cooperate to achieve shared goals and other people's action have an impact on the group members' success. (Johnson and Johnson as cited in Hertz- Lazarowitz 1990)

2.4 Previous empirical studies

Many empirical studies have been conducted to examine the implementation and the advantages of Collaborative Learning strategy and promote the learner-centered approach. In Merliant's study (2019), a classroom action study was conducted in Indonesia with the goal of enhancing students' reading comprehension through the use of learner-centered instruction. In this study, twenty- four high school students in the twelfth grade were assigned. The study's data was gathered using a variety of instruments, such as written exams, observational methods, and documentation techniques. Moreover, the data was analyzed using descriptive statically analysis and as a result, the findings of the study improved students' reading comprehension by using student-centered instruction method. This was proved by the scores that increased from 64,38 in pre-test to 80,84 in cycle I, while in cycle II was 83,25.

Similarly, a quasi-experimental study was carried out targeted Mayjen Sungkono University English Department students. The goal of the study was to determine whether collaborative strategic reading improves students' reading comprehension skills. The researcher employed a recount text to gather quantitative data, which was then analyzed using t-test. The results demonstrated that students who received instruction in Collaborative Strategic Reading not only improved their reading skills but also achieved higher scores. Meanwhile, an experimental study was conducted in Taiwan by Jean Wan and Tin Huang, it aimed to explore the students' learning on reading comprehension by using two different instructional strategies (individual vs. collaborative), also to explore whether peer-mediated learning occur as evidence in class group discussion. In addition, 109 students of EFL classroom were participated in the study, the data was collected qualitatively using semi-structured interview as well as quantitatively using written test. The results indicated that there was a better comprehension of texts in collaborative strategy rather than in individual strategy and proved that learning is a social activity. Moreover, the study showed successful language outcomes represented in peer mediation. Furthermore, an experimental study was implemented in Iran, the study intended to investigate the influence of collaborative learning strategy (CLS) on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension. According to Rajabi and Mashhadi (2022), the study targeted 58 learners using proficiency test then they were assigned into two groups; control group who was taught in traditional strategy and experimental group who was taught by CLS. Qualitative and quantitative research were applied to collect the data and there were implementing by using short interview and test. This data was analyzed in descriptive statistic which demonstrated that the researcher was confident about the implementation of CLS which resulted in promoting a successful achievement in reading comprehension for intermediate EFL Iranian learners. Regarding the Libyan context, research was conducted recently in 2021 by a Libyan researcher, aiming to transform the teaching of reading in Libyan secondary school English classes by implementing the communicative approach, the participants were three Libyan English teachers. The data was collected using several instruments, including; semi-structured interview, discussion, observation, and final semi-structured interview. The data was analyzed qualitatively and revealed that the teachers of the study built their understanding of communicative language teaching in terms of collaborative teaching. This valuable result assisted in transferring their teaching process from being teacher-centered to learner-centered in which their learners begin to participate in group activities.

3. Methodology

3.1 Design of the Research

The current research is an experimental research. According to Creswell (2009), experimental research is a type of research that aims to examine whether the outcomes are influenced by a specific treatment, by means it investigates the impact of some variables on other variable; as a consequence, the independent variable of this research is Collaborative Learning Strategy. The gathered information seeks to examine the benefits of implementing Collaborative Learning Strategy for the purpose of enhancing student-centered approach on Reading Comprehension Course. In addition, the researchers used mixed methods of data collection i.e. quantitative data and qualitative data.

3.1 Tools of Data Collection

3.1.1 Testing

The inquirers used testing as a data collection technique for the purpose of obtaining a comprehensive answer for the first and second research questions. The pre-test was adopted from the British Council Website and it aims to measure the learners' Reading Comprehension (RC) level, whereas the posttest was adopted from Oxford University Press website. The posttest was consisted of reading passage with 10 multiple choice questions and eight vocabulary match questions.

3.1.2 Semi- structured observation

The researchers utilized a semi-structured observation in order to gather data about learners' performance with regard to student-centered approach. Ideally, in a semi-structured observation, the observer arranges some specific notes relevant to the subject matter as well as expected some additional information of the learners' performance. This instrument was employed in order to answer the third research question.

3.1.3 Questionnaire

The questionnaire of the current study was adopted from Azar, Keat and Arutus (2021). The questionnaire contained 17 items of closed-ended questions regarding participants' perspectives towards Collaborative Learning. Furthermore, the questionnaire was utilized in this research only for focus group (who received the treatment) after they have taught by CLS. It was also utilized to provide more comprehensive information for the first research questions.

3.2 Reliability and Validity

To ensure that the target participants' distribution was normal, the Shapiro-Wilk test was used as a test of Normality prior to data collection. Additionally, the questionnaire items were presented to the teaching staff at English department to ensure they can be applicable, as the questionnaire was adopted from a Malaysian study that was conducted in different culture. These procedures were applied for validation and reliability purposes. In Table 1 below, test of normality is displayed.

Table 1: Test of Normality

	Shapiro- Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Pre-test	.952	30	.188
Posttest	.970	30	.526

3.3 Pilot Study

The instruments of the current research have been piloted in order to get the accessibility and validity of the research. The researchers distributed nine copies of the adopted questionnaire on the 20th of April for the purpose of illustrating the questionnaire's objectives. The researchers also administered three lectures whereby the target participants were working as two groups (focus group and control group). The pilot study demonstrated that the participants did not understand some vocabulary in the questionnaire, therefore the inquirers explained the unfamiliar vocabulary and consider this issue in the actual research. Furthermore, the focus group was more motivated than control group; this can be remarkable by learners' engagement and little time consuming during the tasks. Finally, the researchers observed few characteristics of student- centered learning within the focus group, for instance; learners were working in groups, collaborating to achieve lecture's objectives, and training to make a reflection on their learning. This can be proved by the techniques were used by the researchers like exit ticket and KWL chart.

3.4 Participants

The participants of this experimental research were selected purposefully and they were the first-year students (in their second semester) at English department of Derna University. The rationale for this choice is that they already have the course of Reading Comprehension as a required syllabus for their first year, hence the researcher's aim is to attend Reading Comprehension lectures for the purpose of carrying out the research. 30 English learners; 23 females and 7 males were selected

using the simple random sampling procedure to participate in the current experimental research.

3.5 Procedure

Firstly, the researchers administered a proficiency test to make sure both groups are comparable in terms of proficiency level. Initially 45 participants were selected, but after the proficiency test only 30 participants were selected to take part in the current research in accordance with their mean score. Secondly, the selected participants were assigned randomly into two group: focus group and control group, each group consisted of 15 participants.

Before the treatment, the researchers administered pre-test for all the participants of the research, afterwards the experimental research started and it was lasts for 7 weeks in one semester. The experimental group was taught by implementing the Collaborative Learning Strategy, whereas; the control group was taught by traditional method of teaching. Both groups were receiving the same reading material which was derived from The British Council Website.

The focus group was taught Reading Comprehension by utilizing a variety of collaborative strategies during the 10 sessions whereby they were working in groups, while the control group was taught Reading Comprehension by utilizing traditional method where they work individually. The researchers were observing the behavior of the participants in both groups by using sheet notes and check lists.

Finally, the researchers administered posttest to recognize whether CL improved learners' Reading Comprehension, when compared to learners' who were taught by traditional method. Eventually, the adopted questionnaire was administered to focus group only.

4 Analysis and Findings

4.1 Test analysis and results

Cohen et al (2007, p.19) state that "Data analysis is a body of methods that help to describe facts, detect patterns, develop explanations, and test hypotheses". The pre-test and posttest were analyzed using t-test through SPSS program. The researchers used this analysis to draw a conclusion in order to answer the second research question as stated in chapter 1. The mean score declared an improvement for the experimental group. The mean scores of the tests are presented in table 2:

Table 2: Tests findings and results

group		N	Mean	Std. Deviation
	control	15	6.6667	1.71825
	Experimental	15	8.5333	2.41622

As shown in table 2, the mean scores show a considerable differentiation between the two groups. In the experimental group the students' Reading Comprehension mean score shows a significant progression when compared to the control group who did not received any kind of collaborative work. The findings also indicated a highly change in students' RC level, whereby the mean score of the pre-test in the experimental group was 7.0, whereas the mean score for the same group increased to 8.5333 after the application of CLS. This change was an indicator of the development of students' RC level through: promoting more attention to the learning objectives, engaging in deeper cognitive process as well as empowering students' mental effort.

4.2 Questionnaire Analysis

The questionnaire consists of 17 closed-ended questions with the goal of examining the advantages of implementing the CLS. The questionnaire further was given to 15 students who were part of the target participants (experimental group) and were given CLS. Simple table and bar charts are used to present the data and their analysis. The presentation of the descriptive statistics of the questionnaire are presented in table 3 below.

Table 3: Descriptive statistics

Descriptive Statistics					
Items	N	Mean	Std. Deviation	Order	Evolution
s1	15	3.6429	.74495	12	Agree
s2	15	4.2143	.89258	8	Agree
s3	15	4.3671	1.08182	5	Strongly Agree
s4	15	4.4186	.64621	3	Strongly Agree
s5	15	4.4386	.66621	1	Strongly Agree
s6	15	4.4286	.85163	2	Strongly Agree
s7	15	4.3571	.84190	4	Strongly Agree
s8	15	3.7143	1.32599	13	Agree
s9	15	4.3571	.84190	6	Strongly Agree
s10	15	4.0000	1.10940	11	Agree

s11	15	4.2043	.88258	9	Agree
s12	15	4.2857	.72627	7	Agree
s13	15	4.2 000	.87706	10	Agree
s14	15	3.2143	1.42389	16	Neutral
s15	15	2.6429	1.44686	17	Neutral
s16	15	3.3571	1.27745	15	Agree
s17	15	3.5200	1.22474	14	Agree

According to table 3 above, item 5 has the highest mean score regarding the benefits of Collaborative Learning Strategy. This can be proven by the mean score which was 4.4386 when compared to the other items mean score. additionally, item 5 has the lowest deviation, indicating that there is little variation in the values around its mean.

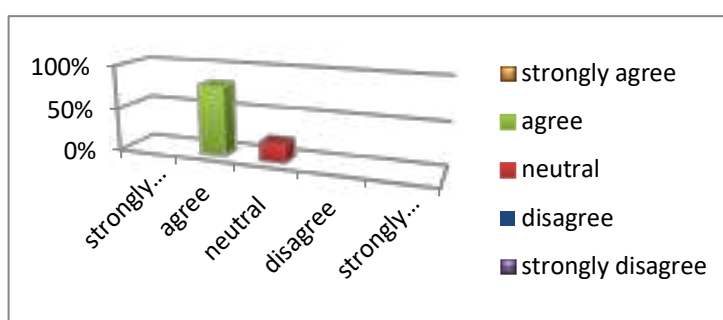


Figure 4.1: *I Like Participating in Group Work Activities*

There were 12 (80%) of the participants who agreed with participation in group work activities, while 3 (20%) who were neutral and none of them were disagree or strongly disagree with it. This indicated that majority of the participants prefer engaging in groups activities.

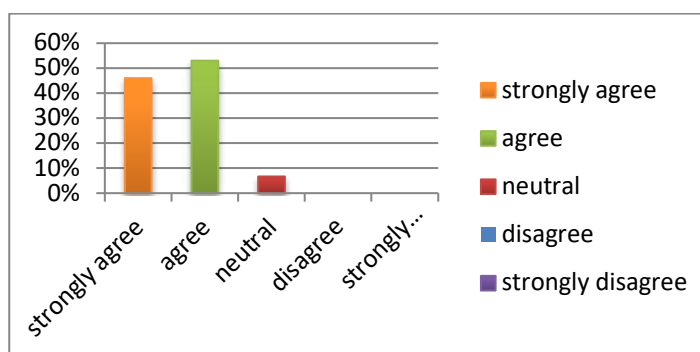


Figure 4.2: *Cooperation with Others Helps me to Get Socialized*

8(53%) of the participants were agreed about 'collaboration with others helps them to get socialized' whereas 7(40.3%) were strongly agreed. One participant (6.67%) was neutral. This is a result of the students' ability to participate and communicate in a group setting.

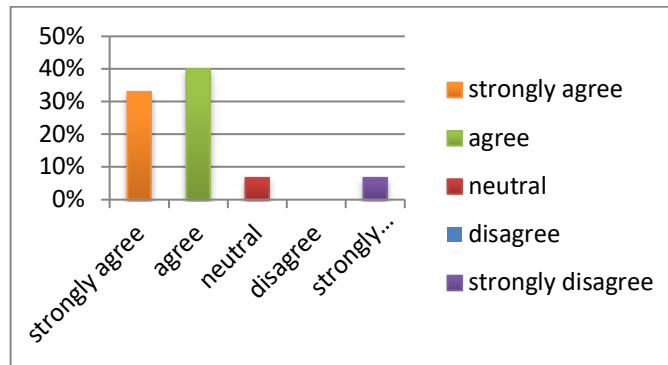


Figure 4.3: *Learning in Groups Promotes Establishing a Positive Working Atmosphere Among Students*

The result of the third item promote a positive atmosphere in students' work whereby 6(40%) of the participants agreed, 5(33.3%) strongly agreed. Meanwhile one participant(6.67%) was neutral and another one (6.67%) strongly disagreed. This showed a significant advantage in group work among participants.

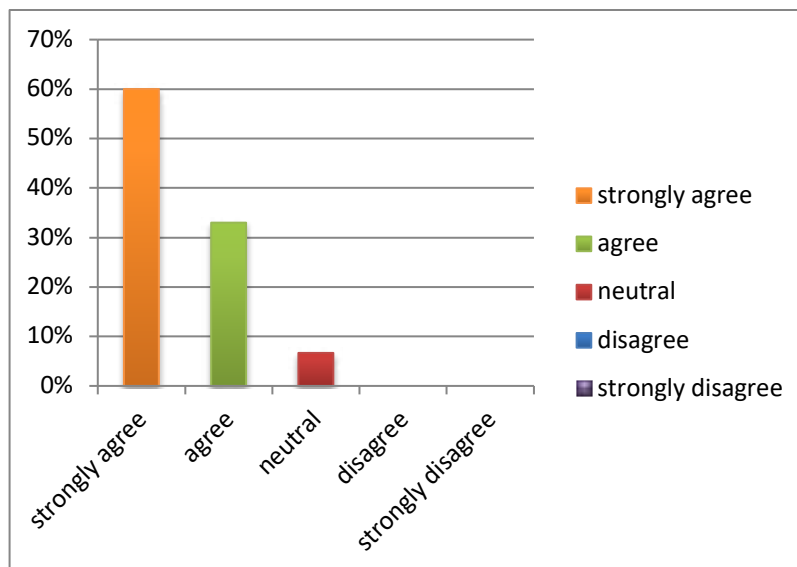


Figure 4.4: *Group Work Encourages Student's Activities in Class*

For the fourth statement, 9(60%) of the respondents strongly agreed about the statement " group work encourages students' activities in class" and 5(33.3%) agreed with encouraging the activities of the students within group work. This signified a significant effect of the group work on students' activities. While one participant (6.67%) was neutral and none of them were against the statement.

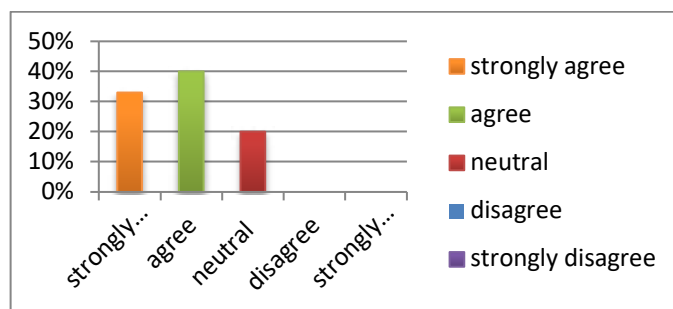


Figure 4.5 *Students' Creativity is Expressed More When Working in Groups*

(33%) of the respondents declared they were strongly agreed with the fifth statement whereas 6(40%) were agreed, indicating a high agreement about creativity of students within working in groups. In addition, one respondent was neutral and none of them were disagree.

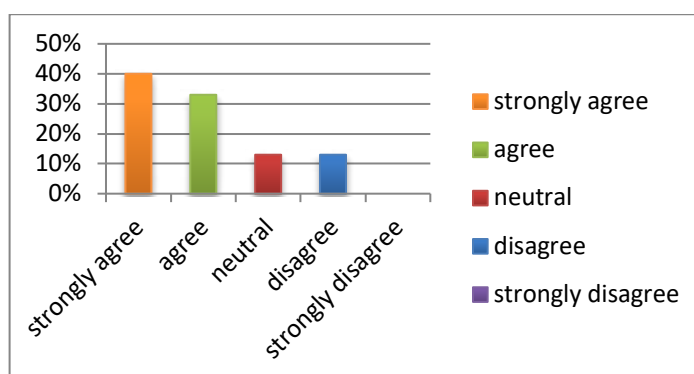


Figure 4.6 *I Prefer Group Work Because It Facilitates my Learning in the Classroom*

In regard to the sixth statement which suggested that students prefer group work because it facilitated their learning in the class. Five (33%) of the participants declared agreement, while six (40%) expressed strong agreement. On the other hand, there were 2(13.3%) who were neutral and 2(13.3%) who were disagree with the item.

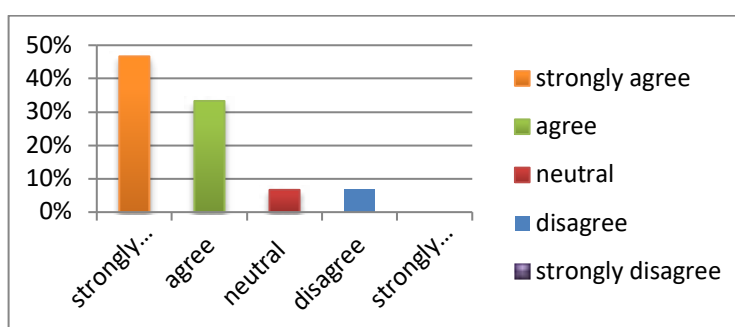


Figure 4.7: *I Would Like my Lecturer to use as Many Activities that Involve Group Work as Possible*

Moving to the seventh statement " I would like my lecturer to use as many activities that involve group work as possible" 7(46%) of the participants strongly agreed with the statement, while 5(33.3%) of them were agreed. On the other hand, one

participant (6.67%) was neutral and another one (6.67%) was disagree. Indicating, majority of the students prefer to be engaged in group work whenever possible.

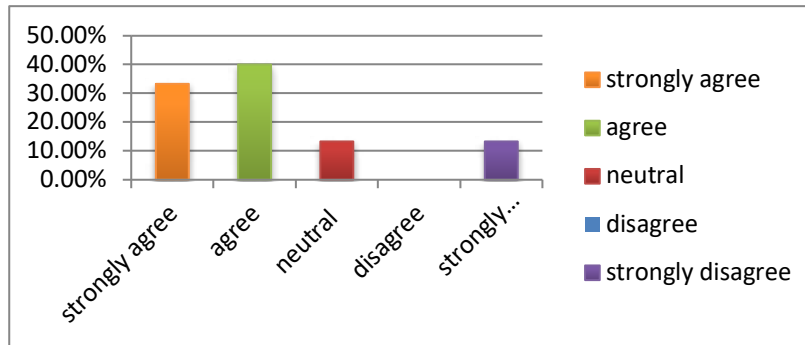


Figure 4. 8: *Problem-Solving is Facilitated in Group work*

For the eighth statement, 6(40%) of the respondents were agreed and 5(33.3%) were strongly agree. Meanwhile two (13.3%) were neutral and two (13.3%) were strongly disagree. This result displayed the agreement of students towards facilitating problem-solving in group work.

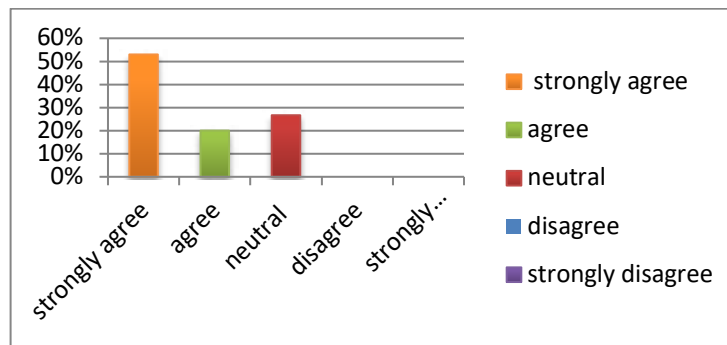


Figure 4.9: *Atmosphere in Class is Better When Working in Groups*

As for the ninth item 8(53.3%) of the participants strongly agreed that atmosphere in class is better when working in groups. While 3(20%) of them agreed with the item. Those who were neutral with the statement were 4(26.67%).

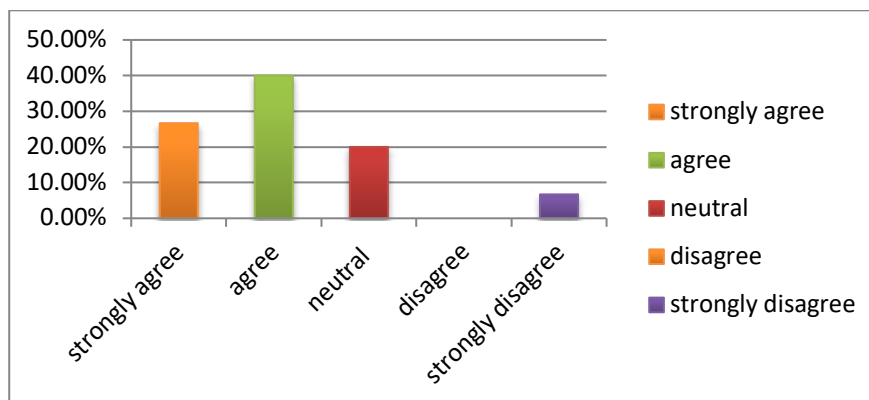


Figure 4.10: *Group Work Enables Worse Students to Learn from Better Ones*

With regard to the tenth statement, 4(26%) of the students strongly agreed that working in groups assists worse students to learn from better ones. 6(40%) of them were agreed. Further, three of the students (20%) were neutral and only one student strongly disagreed.

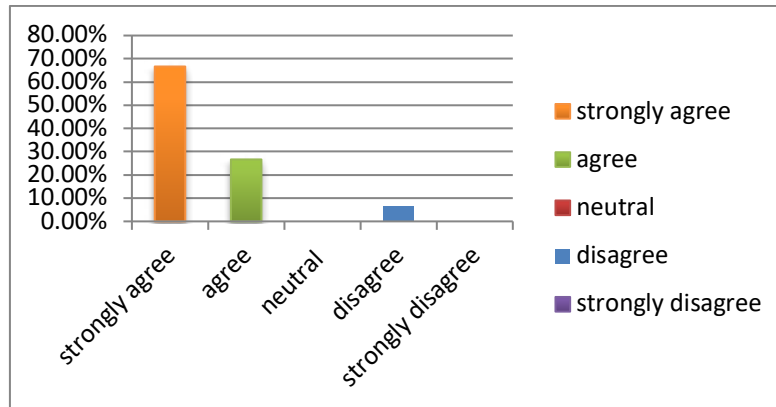


Figure 4.11: *The Exchange of Knowledge and Experience is Greater When Working in Groups*

A highly participants' agreement for the eleventh item, whereby 10(66.67%) of the participants were strongly agree and 4 (26%) of them were agreed towards how the exchange of knowledge and experience improve in collaborative work. Whereas only one participant showed disagreement.

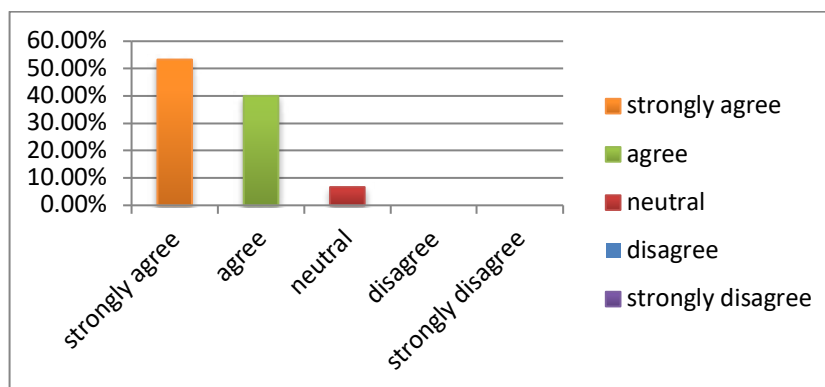


Figure 4. 12: *Communicative Skills Improve When Working in Groups*

With reference to the twelfth statement, 8(53.3%) of the target respondents significantly agreed, 6(40%) of them agreed. Only one respondent (6.67%) was neutral, which indicate that skills of communication improve in group work learning.

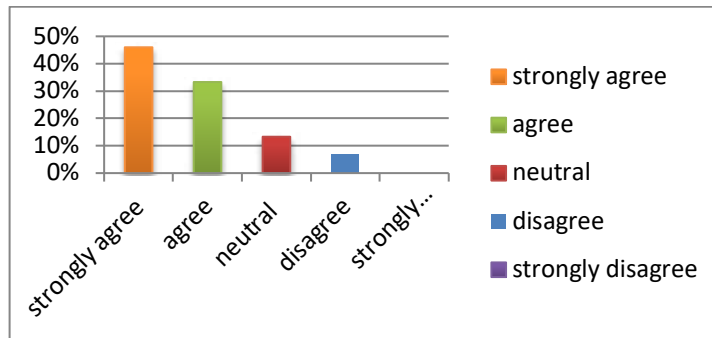


Figure 4.13: *Team Spirit is Built When Working in Groups*

7(46%) of the participants were strongly agree that the team spirit is built when working in groups, 5(33.3%) of them also agreed with the statement. 3(13.3%) were neutral while one participant disagreed.

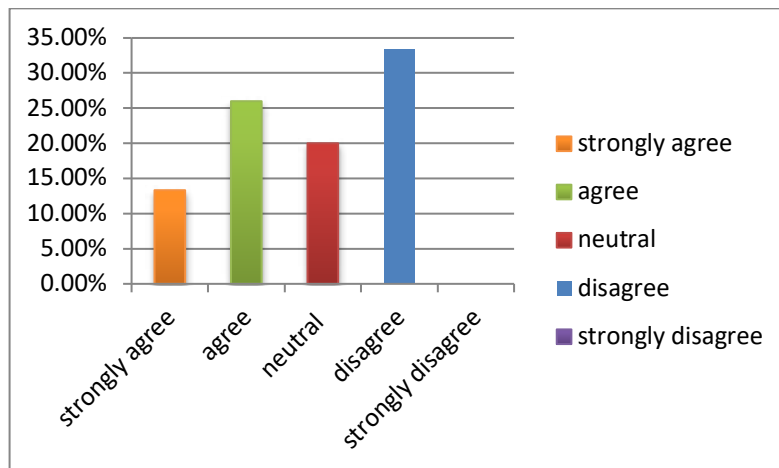


Figure 4. 14: *Not All Group Members Participate Equally, and This Slow Down the Learning Process*

Surprisingly, two of the participants (13.3%) strongly agreed and 4(26%) agreed with the statement " Not All Group Members Participate Equally, and This Slow Down the Learning Process". Meanwhile, 3(20%) claims that they are neutral. 5(33.3%) disagreed. This indicated that some of the participants believed that when working in groups there is no equal participation among the team members, which made their learning process slow.

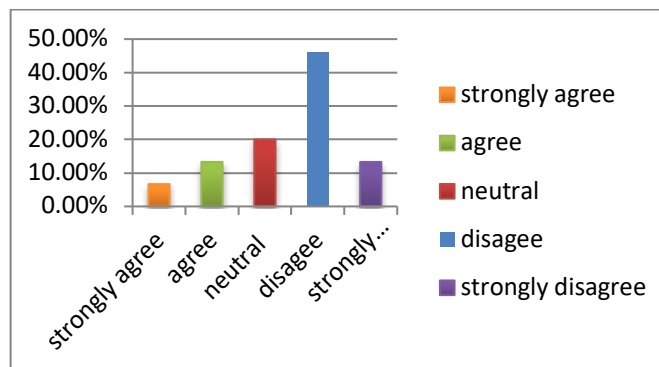


Figure 4.15: *I Cannot Show How Much I Know When Working in a Group*

Regarding statement fifteen, only one respondent (6.67%) was strongly agree, also two of the participants were agree. 3(20%) of them were neutral with this statement. While 7(46.67%) were disagree, 2(13.3%) strongly disagreed. This signified a variation in participants' thoughts towards the statement.

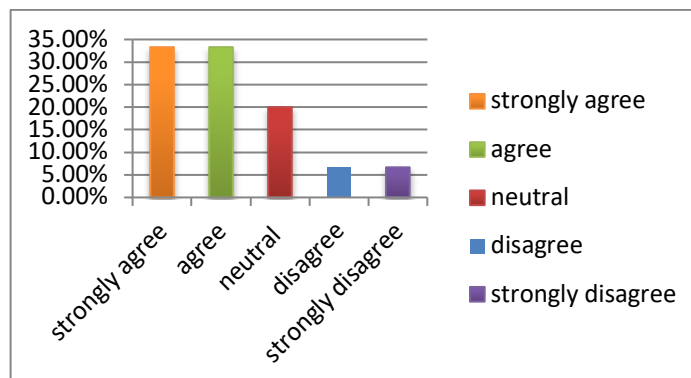


Figure 4.16: *I Do not Mind Different Levels of Students knowledge in a Group to Learn New Things*

A remarkably agreement of participants' responses with the sixteenth statement, in which 5(33.3%) of them were strongly agree, also 5(33.3%) were agree. Whereas 3(20%) of them were neutral, only one participant (6.67%) disagreed and another one (6.67%) likewise was strongly disagree.

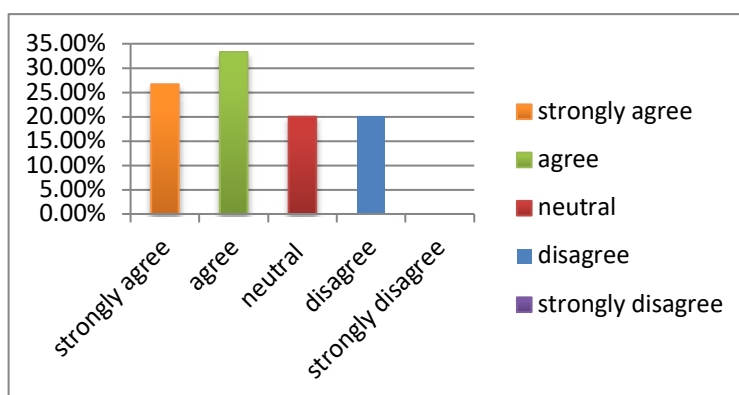


Figure 4.17: *I Prefer When Students Correct my Mistakes Rather than my Lecturer*

With reference to the seventeenth item, 4(26.67%) of the students were strongly agree. 5(33.3%) were agreed. While 3(20%) of them answered neutrally as well as 3(20%) of them answered disagree.

4.2 Observation analysis

As mentioned before in chapter three, the researchers selected the observation instrument for the purpose of examining whether the CLS assisted in enhancing Student-Centered Approach. Therefore, a participant observation was applied in order to obtain the target goal. The gained data from the current study's observation

was analyzed using content analysis. Furthermore, the researchers adopted the main characteristics of the Student-centered Approach from the perspective of Weimer (2013). Active learning (participation), motivation, teamwork, personalized feedback and students reflecting on their learning are the categories into which Weimer (2013) divided the SCA properties. On that account, the researchers coded the data from the sheet notes by content.

5. Discussion

The findings obtained from the analysis revealed that there was a noteworthy progression in student's Reading Comprehension level, as a result of implementing the Strategy of Collaborative Learning, which coincides with the Indonesian pre-experimental research that was carried out in the academic year 2019. The evidence of the current research exhibited an advancement in the mean scores of the experimental group in the posttest after the treatment (Collaborative Strategy). The result was also consistent with the Lestari's et.al quasi-experimental research in 2021, which addressed English Department students at Mayjen Sungkono University recently, aiming to figure out whether Collaborative Strategic Reading gives a positive effect towards students' ability in Reading Comprehension. Consequently, the improvement in mean scores was where the current study's findings and those of Lestari's et.al research was agreed.

The findings gained by the questionnaire exhibited a highly agreement of participants' responses towards benefits of Collaborative Learning Strategy. Besides, a large number of the participants agreed that they like participating in group work, which coincides with previous study carried out by Azar and Arutus (2021) where they see participating in group work works as a facilitator for students' learning and helping them experience new things. Another advantage of CLS is socialization, where large number of participants agreed that CLS assisted them to get socialized, this come in line with Albert Bandura's view: interacting with other mates in collaborative situation creates a socialized environment within learning. Furthermore, many of the target students agreed with establishing a positive working atmosphere when students learn in groups. This indicating an additional benefit of CLS which agreed with Pantiz (1999) list of the benefits of CLS, who claimed that group work established a positive working environment. In addition, great number of respondents strongly agreed that working in groups encourages students' activities within class, which signified more students' engagement in the given tasks. Most of the participants also were strongly agree with the group work, because they thought the group work facilitated their learning in the classroom and they prefer to be involved in group work activities as much as possible. This demonstrates a greatly students' attitude towards CLS. The findings also showed a

variation of students' answers to the item ' problem- solving is facilitated in group work', this indicating that not all of the students are able to solve learning problems during CLS, which do not come in accordance with the study of Azar and Arutus (2021), where their study showed a high agreement with the item, presenting in 80% of the respondents were agree. Moreover, a vast number of the participants strongly agree that the group work makes the atmosphere in class much better, where they work in a friendly environment. Furthermore, the participants expressed strong agreement with the claim that ' group work enables worse students to learn from better ones', which signified that when students with different levels work together, a collaboratively area of learning is promoting. Also, the majority of the students claimed that the exchange of knowledge and experience is greater when working in groups, the students proved that by the significant change of students' performance in each lecture and when they finish any given task in a limited amount of time. This also coincides with Shamseddine's research who had similar research findings. The findings further showed that a great population of the participants believed in improving the communicative skill when working in groups, this agrees with the findings of a Libyan study carried out in Zintan at the Faculty of Education, in which the participants have increased their communicative and learning skills, when the Collaborative Learning was implemented . Both the current and the previous study findings indicated a significant change in students' mean scores. Furthermore, the participants confirmed that team spirit is built when working in groups, representing in more than 79% of the participants agreed with the statement. This is because when working in groups the participants build a good relationship with each other, which promotes the spirit of collaborative team. The students also showed varied answers about the lack of equal participating within group members, and this slows down the learning process. This signified that not all the group members may have the same responsibility which affected their process of learning, which have nearly the same findings of Azar and Arutus's research. It is worth mentioning that almost half of the participants were able to show how much they know when they work in group, as highlighted by Vygotsky (1968) that working in group assists students in showing their knowledge. Additionally, the majority of the participants did not mind different levels of student knowledge in a group to learn new things, so they think when students of different levels of knowledge work in the same group assists in learning things others do not know. Last but not least, the participants have different views about correcting their mistakes, many of them prefer their friends to correct their mistakes, many others prefer to be corrected by their teacher.

Taking into consideration the recent findings achieved from the observation, beneficial data were obtained to enrich the current undertaken research with assistant facts. Through the observation, the participants were engaged actively in Reading Comprehension lectures during the study within experimental group, they

also shared ideas by their own words and many of the participants improved their communicative skills. The participants were motivated with implemented Collaborative Strategy, showing a greatly confidence during debates and discussions. The participants of the current study further took part in deciding which kind of techniques to be utilized in Reading Comprehension lectures. Students' satisfaction was also remarkable throughout the study within the focus group, which seen as a sign of student-centered enhancement. The findings indicated an improvement in students' collaboration all over the research, as many of the participants were collaboratively work and showed an amusement during collaborative work, another significant advancement was students' responsibilities within their collaboration. In other words; in each time they were inserted into groups, students displayed a sign of management regarding students' roles towards given tasks. The lack of personalized feedback ability was notable throughout the research, whereby the majority of the participants within experimental group did not assessed their work accurately in most lectures, this may because the participants concerned about their marks more than improving such abilities. The results also indicate a quite development in students' reflection ability.

6. Conclusion

The result showed a reasonable positive attitude towards implementing the Collaborative Learning Strategy within First year students of English language, the result also showed a noticeable enhancement towards student-centered approach. In other words, the Collaborative Learning Strategy improves the students' Reading Comprehension level. It also assists in maximizing students' knowledge i.e. when collaborating with others, students enrich their vocabulary knowledge, belief, and their cognitive skills. On the other hand, Collaborative Strategy has several benefits that assist learners as well as tutors in learning process. More precisely, Collaborative Learning Strategy empowers students' socialization skills, thus when learners collaborate, they interact in different ways, since each learner has his own ideas, experience, and different attitude, which assists them to get socialized. Collaborative learning also creates an environment where learners work positively, it further facilitates students learning by providing students with opportunities where they take a charge of their learning i.e. students' engagement within tasks and activities. Besides this, Collaborative Learning Strategy promotes students' participations in class, it meant that students were encouraged to perform fully in learning process. Students' motivation is also increased throughout the implementation of CLS. Not only that Collaborative Strategy further builds a friendly environment among learners, in which learners learn from each other's, share experience, and exchange of communicative skills. This resulted in creating team spirit among

them. On the other hand, it could be seen that students struggled to provide personalized feedback accurately.

To conclude, students' learning can be improved and their reading comprehension raised through the implementation of Collaborative Strategy. Additionally, it can promote student-centered learning, in which learners are encouraged to direct their own learning within a collaborative environment.

References

- Akpan, V., Igwe, V., Mpamah, I. & Okoro, C. (2020). Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 50. <https://www.eajournals.org/wp-content/upload>
- Aladawi, W. (2020). *Teachers' Perception and Concerns While Implementing Student-Centered Teaching Strategies in the Classroom in Saudi Arabia* University of British Columbia. [published thesis]. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0392695>
- Alaziby, S. (2018). *Investigating the attitude of teachers of English towards cooperative learning in Libyan public schools in Tripoli*. [published thesis]. https://uot.edu.ly/publication_item.php?pubid=4786&lang=en
- Almadayanti, H. (2023). *The Use of New Paradigm or Students Centered Learning of Teaching Practices to Help Students' Reading Comprehension Skill in Learning English*. [published thesis]. <https://repository.unissula.ac.id/>
- Azar, A. Keat, O. & Arutus, J. (2021). Collaborative Learning in the Classroom: The study of Malaysian University Students' Attitude. *Ilkogretim Online*. (20)4 pp.272-284 <http://ilkogretim-online.org>. doi:10.17051/ilkonline.2021.04.30
- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. United State of America: John Wiley & Sons.
- Boufarrage, A. (2021). *Transforming the teaching of reading in Libyan secondary school English classes: implementing the communicative approach* [published doctoral dissertation]. <https://doi.org/10.5525/gla.thesis.82298>
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008) *Comprehension that works: taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Corinne Burton, M.A. Ed: Huntington Beach <https://library.unmas.ac.id/repository/EBK-00107.pdf>
- Budi, H. (2023). *The Use of a New Paradigm or Students centered learning of Teaching Practices to Help Students' Reading Comprehension Skill in Learning English (An Action Research at Public School in BLORA)* (Doctoral dissertation, Universities Islam Sultan Agung Semarang). <http://hdl.handle.net/2429/754222> Doi: 10.14288/1.0392695
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge

- Cresswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. (3rd edition). London: SAGE.
- Farzaneh, N., Nejadansari, D. (2014). Students' attitude toward using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theories and Practice in Language Studies*, 4(2), 287-292. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>
- Goodsell, A., Maher, M., & Tinta, V. (1992). *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. USA: The National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA). <https://www.cte.hawaii.edu/webster101/doc/ED357705>
- Hertz-Lazarowitz, R. (1990). An Integrative Model of the Classroom: The Enhancement of Cooperation in Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) Boston 1990, <https://files.eric.ed.gov>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2014). Teacher Competencies for the Implementation of Collaborative Learning in the Classroom: A Framework and Research Review. *Educational Psychology Review*, 27, 505 - 536.
- Khairunissa, B. Sumarsono, D. Sumarni, B. (2019). Collaborative Learning Approach Towards Students' Reading Comprehension; Does it Have Any Effect? *Jurnal Pendidikan Mandala*, 4(4), pp 115-121. <https://ejournal.mandalanursa.org>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3– 22. <https://doi.org/10.1086/461914>
- Kothari, R. (2004). *Research Methodology Methods and Techniques* (2nd edition). New Delhi: New Age International. <http://dl.saintgits.org>
- Lestari, R. Putri, S. Ainiyah, Z. (2021). The Effect of Collaborative Strategy Toward The Reading Comprehension. *Jurnal Ilmu Pendidikan Muhammadiyah Karamat Jati*, 2(1), pp 25-31. <https://jurnal.pcmkramatjati.or.id/index/php>
- Mcleod, S. (2023). *Constructivism Learning Theory & Educational Philosophy*. <https://www.simplypsychology.org>
- Merliant, L. (2019). *Improving Students' Reading Comprehension By Using Learner Centered Instruction (LCI) Method at the Twelve Grade of Islamic Senior High School (MA) Al-Hidayah Raman Utara* [published Thesis]. <https://repository.metrouniv.ac.id/id/eprint/158/>
- Mincu, M. (2013). [Review of *Learner-centred education in international perspective. Whose pedagogy for whose development?* by M. Schweisfurth]. *Comparative Education*, 49(4), 537–539. <http://www.jstor.org/stable/43926564>
- Panitz, T. (1999). *The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms*. <https://eric.ed.gov/?id=ED448444>
- Rajabi, P. & Mashhadi, J. (2022). *The Influence of collaborative learning strategy (CLS) on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension*. Paper presented at the 5th National Conference on Management & Humanistic Science Research in Iran. Iran: University of Tehran. <https://www.researchgate.net/publication>

- Rao, P. (2019). Collaborative learning in English language learning environment. *Research journal of English language and literature (RJELAL)*.7(1) 330-339 <https://doi.10.33329/rjelal.7119.330>
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London: Longman.
- Snow, C. (2002) *Reading for Understanding: Toward a R&D program in Reading Comprehension*. USA: RAND. <https://www.books.google.com.ly>
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). SHARED-REGULATION AND MOTIVATION OF COLLABORATING PEERS: A CASE ANALYSIS. *PSYCHOLOGIA*, 46(1),19–37. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2003.19>
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: JOSSEY-BASS. <https://tlap.ksu.edu.sa>
- Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/511528-022-00823-9>
- Yin, R. (2003) *Case Study Research Design and Methods* (3rd edition). London: SAGE. <https://book.google.com.ly>

Research Article

Open Access



الدور العلمي والاجتماعي والاقتصادي لقضاة الأندلس من خلال كتاب "المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا" لأبي الحسن النباهي (713-792هـ/1313-1389م)

وردة عبد الله عبد الحميد^{1*}، فرج إبراهيم محمد العقوري^{2*}

الباحث الأول^{1*}: قسم التاريخ، جامعة
عمر المختار، ليبيا

الباحث الثاني^{2*}: قسم التاريخ، جامعة
عمر المختار، ليبيا

المستخلص: تسلط هذه الدراسة الضوء على الدور المتعدد الأبعاد الذي قام به قضاة الأندلس من خلال كتاب *المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا* لأبي الحسن النباهي. تناولت الدراسة الجوانب العلمية والاجتماعية والاقتصادية في حياة القضاة، باعتبارهم فئة مؤثرة في التنظيم الحضاري والديني للمجتمع الأندلسي. فعلى الصعيد العلمي، شارك القضاة في التدريس والتأليف والرحلات العلمية والمناظرات. وعلى الصعيد الاجتماعي، تصدوا للبدع والانحراف الأخلاقي، وشاركوا في الأعمال الخيرية، وأشرفوا على الأحباس وأموال اليتامى، كما أدوا دوراً إصلاحياً من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. أما اقتصادياً، فقد ساهموا في تنظيم الأسواق، وأبدوا مواقف تجاه الأزمات الاقتصادية، وأصدروا فتاوى في المعاملات المالية. اعتمدت الدراسة على المنهج السردى التحليلي، واعتمدت على كتاب النباهي كمصدر رئيس، إلى جانب كتب التراجم. وقد خلصت إلى أن القاضي في الأندلس لم يكن مجرد موظف قضائي، بل كان عالماً ومصلحاً وموجهاً للمجتمع، يمارس أدواراً فكرية وعملية مؤثرة في جميع مجالات الحياة.

الكلمات المفتاحية: قضاة الأندلس، النباهي، المراقبة العليا، الحياة العلمية، الدور الاجتماعي، الدور الاقتصادي

^{1*}Corresponding author:
Warda Abdullah Abdul Hamid,
warda.abdalla@omu.edu.ly
Department of History, Omar
Al-Mukhtar University, Libya

^{2*}Second Author:
Faraj Ibrahim alagorri,
farag.omar@omu.edu.ly
Department of History, Omar
Al-Mukhtar University, Libya

Received:
17/06/2025

Accepted:
23/06/2025

Publish online:
30/06/2025

The multifaceted role of Andalusian judges through the lens of *Al-Muraqaba al-'Ulya fiman Yastahiq al-Qadā' wa-l-Futyā* by Abū al-Ḥasan al-Nabāhī

Abstract: This study examines the multifaceted role of Andalusian judges through the lens of *Al-Muraqaba al-'Ulya fiman Yastahiq al-Qadā' wa-l-Futyā* by Abū al-Ḥasan al-Nabāhī. It explores their contributions across three key domains: scientific, social, and economic. Scientifically, the judges engaged in teaching, authorship, scholarly travel, and intellectual debate. Socially, they combated heresies and moral corruption, contributed to charitable efforts, supervised endowments and orphan affairs, and promoted virtue through public guidance. Economically, they played a role in regulating markets, managing public resources, and responding to economic crises through religious leadership and legal rulings. The study adopts a narrative-analytical approach and relies primarily on al-Nabāhī's work, alongside other biographical sources. It concludes that the Andalusian judge was not merely a legal functionary, but a scholar, reformer, and social guide who exercised substantial influence in all aspects of public life.

Keywords: Andalusian Judges, Al-Nabāhī, Al-Muraqaba al-'Ulya, Intellectual Life, Social Role, Economic Role



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة:

تتناول هذه الدراسة الدور العلمي والاجتماعي والاقتصادي، لقضاة الأندلس من خلال كتاب (المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا) لأبي الحسن علي بن عبد الله النباهي المتوفى في أواخر القرن الثامن الهجري، والذي أطلق عليه ليفي بروفنسال عند تحقيقه (تاريخ قضاة الأندلس) فقد تضمن هذا الكتاب معلومات مهمة مكنتنا من معرفة الدور الذي لعبه القضاة، باعتبارهم سلطة دينية يعتمد عليهم من قبل الحكام لإضفاء الشرعية على حكمهم، فالأمير أو الخليفة كان يدرك تماما مدى التأثير الذي أوجده رجال الدين في نفوس العامة، ومن هنا كان رضا الفقهاء غاية يسعى لها الحكام وحاولوا دائما أن يحافظوا على العلاقات قوية بقضاة عصرهم، حتى وإن اعتقدوا أحيانا بأن تلك العلاقة قد تضع قيودا تحد من صلاحياتهم وذلك لأنهم يشكلون حلقة الوصل بينهم وبين العامة وهذه المكانة جعلتهم يلعبوا دورا مهما في مختلف مجالات الحياة.

ولعل من الأسباب التي دفعت لتناول هذا الموضوع أنه يدور حول طائفة مؤثرة بشكل واسع في تنظيم المجتمع، إلى جانب التعرف على ما نقله النباهي من خلال كتابه من معلومات توضح الدور الذي لعبه قضاة الأندلس سواء كانت علمية أم اجتماعية أم اقتصادية أثرت في المجتمع.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الدور الذي لعبه قضاة الأندلس وما مدى تأثيرهم على أوضاع الأندلس الحضارية؟ (العلمية والاجتماعية والاقتصادية) ولنضع بين يدي الباحث المعلومات التي وجدت بين ثنايا كتاب النباهي حول القضاة ودورهم.

واعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي السردى الذي استعرضنا من خلاله مجمل الأحداث التاريخية التي وردت في كتاب النباهي من خلال ترجمته لقضاة الأندلس. واستخدمت هذه الدراسة مجموعة من المصادر التي كان من أهمها كتب التراجم الأندلسية التي حوت معلومات غنية حول حياة الكثير من القضاة الذين كان لهم دورا مهما في هذه المجالات.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى تمهيد وثلاثة مباحث، التمهيد وفيه سنتناول السيرة الذاتية للنباهي وأهم مؤلفاته والتعريف بالقضاء كما سنتطرق إلى ذكر شيوخه.

المبحث الأول، بعنوان "الدور العلمي لقضاة الأندلس" وذلك من خلال توليهم مهنة التدريس والمصنفات التي وضعوها والرحلات العلمية التي قاموا بها.

أما المبحث الثاني جاء بعنوان "دور القضاة الاجتماعي" وسنتعرف فيه على موقف الفقهاء من المثل الأخلاقية للمجتمع ودفاعه عنها بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومساهماتهم في الأعمال الخيرية وموقفهم من الأمراض الاجتماعية التي سادت المجتمع، والمحافظة على المصالح العامة للمجتمع، وعن موقفهم من أهل الذمة، وكذلك مشاركتهم في الأعمال الخيرية من خلال الصدقات والمساعدة في الإشراف على بناء المساجد.

والمبحث الثالث بعنوان "دور القضاة الاقتصادي" فعلى الرغم من قلة المعلومات التي وردت في ثنايا الكتاب عن دور القضاة الاقتصادي إلا أن هناك إشارات يسيرة تمكننا من الإلمام بهذا الدور المتمثل في تخفيف الأزمات الاقتصادية بأداء صلاة الاستسقاء أو محاربة الغش والتدليس، وبعض الفتاوي المتعلقة بالمعاملات التجارية تليه الخاتمة التي تضمنت ما توصل إليه البحث من نتائج، ثم ثبت بالمصادر والمراجع التي اعتمد عليها البحث.

• ترجمة المؤلف:

هو علي بن عبد الله بن محمد بن الحسن الجذامي المالقي النباهي يعرف بابن الحسن ⁽¹⁾ ولد بمالقة ⁽²⁾ سنة 703 هـ وبها درس، ثم رحل إلى غرناطة لاستكمال تعليمه وكان من المشهورين فيها بالفصاحة والبلاغة، أخذ عن أبي محمد عبدا لله بن أحمد التجيبي "الموطأ" و "الشفاء" وأكثر الصحيحين. ولي القضاء في مدن غرناطة، وعين كاتباً بالديوان في بلاط السلطان "الغني بالله محمد الخامس". ⁽³⁾ وتمتع بمكانة مرموقة ولم يمض وقت حتى قلده قضاء الجماعة، وأرسل مرتين في سفارة سياسية من غرناطة إلى فأس عام 767 هـ و788 هـ. ⁽⁴⁾ وقد تتلمذ أبو الحسن النباهي على جملة من علماء أفذاذ في مالقة ورندة ⁽⁵⁾ أمثال: ابن الطراوة شيخ الأندلسيين في زمانه، وأبو عبد الله الفخار ألابيري، فوصل إلى درجة عالية من الإبداع والمهارة تفوق شيوخه، ولم يكتف بذلك بل توجه إلى بلاد المغرب فدرس على مشايخ تلمسان وباجة وغيرها، كما ارتحل إلى المشرق ودرس هناك وأجازه علماءها. ثم استقر في غرناطة قاضياً ووزيراً وخطيباً.

• مؤلفاته:

له مصنفات جليلة منها "كتاب البصائر والإبصار" وهو في تاريخ الدولة النصرانية بغرناطة. وله "المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا" سماه ناشره ليفي بروفنسال (تاريخ قضاة الأندلس) ⁽⁶⁾. وله بحث في "مسألة الدعاء بعد الصلاة في الرد على أبي إسحاق الشاطبي".

ويعتبر كتاب المراقبة العليا من أهم تلك المصنفات كونه صنف في وقت متأخر عن سابقه الأمر الذي مكن مؤلفه من الإحاطة بمدة طويلة من الزمن امتدت من الفتح العربي الإسلامي للأندلس إلى أواخر القرن الثامن الهجري. وتكمن أهمية هذا الكتاب في إبراز المكانة التي تمتع بها قضاة المسلمين في الأندلس والدور الذي لعبوه في الأندلس في المجالات كافة وينقسم إلى قسمين: القسم الأول، يستغرق أقل من ثلث الكتاب، يبحث في القضاء عامة وفي المسائل التي تتعلق به. أما القسم الثاني فهو عبارة عن مجموعة من التراجم يتصل أكثرها بمشاهير قضاة الأندلس ويحتوي على معلومات تتعلق بحياة القضاة وسيرهم وكيفية اتصالهم بالأمراء والخلفاء وتوليهم المناصب وعلاقاتهم بعامّة الناس. كما يفيض هذا الكتاب عما يتصف به القضاة من أخلاق سامية رفعتهم في كثير من الأحيان إلى مكانة عالية عند أمراء وخلفاء وسلطين الأندلس.

لفظ القضاء كما ورد عند النباهي يأتي في اللغة بمعنى "انقطاع الشيء وتمامه، يقال قضى الحاكم إذا فصل في الحكم، وقضى دينه أي قطع ما لغريمه قبله بالأداء، وقضيت الشيء أحكمت عمله" (7) كما ذكر أن "خطة القضاء من أعظم الخطط قدرا، وأجلها خطرا، لا سيما إذا اجتمعت إليها الصلاة. وعلى القاضي مدار الأحكام، وإليه النظر في جميع وجوه القضاء" (8). أما عن كيفية توليهم منصب القضاء فكان أغلبهم يتم تعيينهم من قبل الأمراء والخلفاء الذين حكموا الأندلس وبترشيح من قبل الوزراء والفقهاء أو من قبل سكان المدن والقرى، فقد أعطى أمراء الأندلس وخلفاؤها منصب القضاء أهمية كبيرة، لأنه عمود السلطان وإساس ودعامة الأديان. لذلك أخذ حيزا من سياستهم الداخلية، على اعتبار أن تحقيق العدالة أساس قوة السلطة واستمرارها. ونظرا لأهمية القضاء وما يناط به من مهام كبيرة، فإن منصب القضاء لم يكن هدفا سهل المنال، وبالتالي لا يمكن لأي شخص أن يتولى القضاء بإرادته ورغبته، وإنما يجب أن يتولى هذا المنصب وفق عدة شروط ومواصفات محددة يورد النباهي عشرة احكام منها "الإسلام والعقل، والذكورية والحرية، والبلوغ، والعدالة، والعلم، وسلامة حاسة السمع والبصر من العمى والصمم، وسلامة حاسة اللسان من البكم كونه واحد لا أكثر" (9). وقد ركز ولاية الأمر على شرطين من بين هذه الشروط عند اختيار القاضي وتشددوا عليها ألا وهما، العلم والورع، حيث نقل عن الإمام مالك بن أنس "أنه كان يقول في الخصال التي لا يصلح القضاء إلا بها، لا أراها تجتمع اليوم في أحد، فإذا اجتمع منها في الرجل خصلتان العلم والورع قدم" (10).

وبذلك كانت مكانة الفقهاء كبيرة لدى الأمراء والخلفاء، وهذه المكانة مكنت لهم أن يكون لهم دور مهم في التطور الحضاري في المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية كافة وهذا ما سنتناوله في المباحث التالية.

المبحث الأول: الدور العلمي للقضاة

نحاول في هذا المبحث إبراز دور الفقهاء في ميدان العلم بوصفهم حاملين علوم الشريعة، فقد أشار النباهي إلى رعاية بعض ولاية الأمر للعلم والعلماء واهتمامهم بذلك وإيثارهم إياه بما يليق ومكانة العلم، فقد ذكر أن من أسباب تولي القاضي منذر بن سعيد البلوطي القضاء في زمن الخليفة الناصر لدين الله (277-350 هـ/ 880-961م) الخطبة التي ألقاها القاضي المذكور في حفل استقبال السفير البيزنطي الذي أقامه الخليفة سنة 336 هـ، إذ كان ذلك سبب اتصاله واستعماله. (11)

تكاد تراجم القضاة التي أوردها النباهي لا تخلو من فقهاء نذروا أنفسهم للعلم والتعليم والتأليف. منهم القاضي أبو المطرف بن فطيس (ت 435 هـ) (12) الذي تقلد خطة المظالم في عهد المنصور بن أبي عامر (371 - 392 هـ/ 981 - 1002م) حين قال إنه: "كان له بداره مجلس عجيب الصنعة حسن الملبس كله بالخضرة جدرانه وأبوابه وسقفه وستوره ونمارقه وكل ذلك متشاكل الصفات قد مليء بدفاتر العلم ودواوين الكتب التي ينظر فيها ويخرج منها وبهذا المجلس كان أنسه وخلوته" (13). والقاضي أبو القاسم الشريف الغرناطي الذي "كان له مجلس إقراء بالمسجد الجامع يفتتحه أولا بالتمهيد ويختتمه بعلم الخليل وحبره بالتوحيد والتعليل، وكان في إقراءه

سريع الجواب متبحرا في علم الإعراب، فصيح اللسان، بارع البنیان، فظفرت أيدي الطلبة منه بالكنز المذخور" (14). كما كان للقاضي ابن زرب حظ كبير في علم الإعراب والفقه على مذهب مالك وأصحابه. (15)

وأشار النباهي إلى تمتع القضاة بمستوى ثقافي مكنهم من مزاوله مهنة التدريس ووضع المصنفات في مختلف العلوم وجعلوها في متناول الجميع، من بينهم القاضي أبو محمد بن أحمد المعروف بابن الحاج أحد أئمة العلم في الأندلس وأعظم الفقهاء رحل إلى المشرق كان من جلة الفقهاء وكبار العلماء، قال عنه النباهي بأنه "ذاكرا لأنساب معتنيا بالحديث والآثار واللغة والإعراب عالما بمعاني الأشعار والسير والأخبار وكان له مجلس يسمع الناس فيه ويعلم فيه الحديث"، وله عدة مؤلفات منها نوازل الأحكام. (16) والقاضي عبد الحق بن عطية المحاربي من أهل غرناطة كان فقيها عارفا بالأحكام والحديث والتفسير أديبا بارعا شاعرا لغويا ضابطا مقيدا ألف كتابه المسمى "بالوجيز في التفسير" (17)؛ القاضي ابن رشد الحفيد من قضاة قرطبة أخذ الناس عنه واعتمدوا عليه إلى أن شاع عنه اتجاهه إلى العلوم القديمة والركون إليها، ومن تواليفه كتاب "البداية والنهاية"، وكتاب "مناهج الأدلة في الكشف عن عقائد الملة" و "شرح الحمدانية في الأصول" و "الكليات في الطب" و "شرح رجز ابن سينا" وكتاب "فصل المقال فيما بين الفلسفة والشريعة من الاتصال". (18) كما كان القاضي أبو الربيع الكلاعي ملازما أيام قضائه للإقراء مع التعليم ولم يمنعه القضاء من التأليف إذ أنه ترك مؤلفات ذات قيمة علمية في حقول شتى أشهرها "الاكتفاء بما تضمنه من مغازي الرسول مغازي الخلفاء الثلاثة" ويقع في أربع مجلدات بالإضافة إلى سلسلة من الأحاديث والآثار والإنشاءات؛ وكتابه "تكت الأمثال ونفته السحر الحلال" (19). وكان القاضي محمد بن بقي بن زرب ذا حظ عظيم في علم الإعراب والفقه، وله كتاب في الفقه. (20) كما كان القاضي محمد بن يحيي الأشعري سباقا لحلبات المعرفة بالأصول والفروع والعربية والتفسير والقراءات، مبرزا في الحديث تاريخا وإسنادا ونسخا، حافظا للألقاب والأسماء والكنى، فتصدر في فنون العلم، وكان كثير النصيحة حريصا على الإفادة، تولى التدريس بالمسجد القريب من منزله بمالقة، وكثيرا ما كان يقول لفتيان الطلبة تشجيعا وحثا على طلب العلم: "يا معشر الشباب جدوا قبل أن تبلغوا مبلغا فتضعفوا وتقصروا كما قصرت" (21).

ومن القضاة أيضاً القاضي محمد بن محمد اللخمي المعروف بالقرطبي، وهو خطب بمسجد بلده ودرس به الفقه وغيره (22)؛ والقاضي عثمان بن منظور من قضاة مالقة، الذي قال عنه صاحب كتاب العائد: "كان رحمه الله صدرا في علماء بلده، أستاذا ممتعا متن أهل النظر والتحقيق، ثاقب الذهن، أصيل البحث، مضطلع بالمشكلات، مشاركا في الفقه والعربية إلى أصول وقراءات وطب ومنطق، تزوج زينب ابنة الفقيه المشاور ابن علي الحسن، فاستقرت عنده كتب والدها فاستعان بها على العلم والتبحر في المسائل، وقيد بخطه الكثير واجتهد وصنف" (23).

والقاضي أبو بكر محمد بن عبيد الله بن منظور القيسي قاضي مالقة قال عنه النباهي إنه من أعلام القضاة الشيخ الفقيه، كما ذكر بأن "له تأليف سمعت عليه بعضها وناولني أغلبيتها، منها نفحات النسوك، وعيون التبر

المسبوك في أشعار الخلفاء والوزراء والملوك، وكتاب السجم الواكفة والضلال الوارفة في الرد على ما تضمنه المصنوعون به من اعتقادات الفلاسفة، وكتاب البرهان والدليل في خواص صور التنزيل⁽²⁴⁾ ومنهم أيضا أبي البركات البليقي الذي يقول عنه النباهي: "كان التكلم بالشعر أسهل شيء عليه في كثير من مراجعته وفنون مخاطباته وله ديوان كبير يحتوي من ضروب الأدب على جد وهزل وسمين وجل سماه العذب الأجاج وكتاب وسمه المؤتمن في أنباء من لقيه من أبناء الزمن"⁽²⁵⁾.

• الرحلات العلمية:

وثق النباهي في سير بعض القضاة رحلاتهم الى المشرق لطلب العلم من منابعه الأصلية ثم العودة لنقل ما تعلموه الى الأندلس، فكانت رحلاتهم نحو دمشق أو بغداد وغيرها حتى أصبحوا أعلاما مشهورين تداول اسمهم فقصدتهم طلاب العلم. وقد أشار النباهي إلى عدد كبير من القضاة التي كانت لهم رحلات علمية إلا أننا سنركز على أهمهم وأبرزهم لضيق المجال.

من بينهم القاضي معاوية بن صالح الحضرمي قاضي قرطبة، من جلة أهل العلم وكبار رواة الحديث، رحل الى المشرق وأخذ عن مجموعة من علماء عصره، منهم سفيان الثوري، والليث بن سعد، وابن عينية، وأخذ عنه مالك بن أنس حديثا واحدا، كما كان من العلماء الذين رحل إليهم طلاب العلم من المشرق مثل زيد بن الحباب من الكوفة ليتلقوا عنه الحديث في الأندلس.⁽²⁶⁾

والقاضي محمد بن عبدا لله المعافري الذي كان أحد أئمة العلم في الأندلس وأعظم الفقهاء في العصر المرابطي، برع في علم الحديث ورحل إلى المشرق سنة 485هـ فدخل الشام وتلقى العلم على الفقيه أبا بكر الطرطوشي، ثم رحل إلى الحجاز سنة 489هـ ودخل بغداد مرتين ثم مصر والإسكندرية ثم عاد إلى الأندلس سنة 493هـ، وأقبل على العلم ونشره، فدرس الفقه والأصول وجلس للوعظ والتفسير والتعليم وله عدة مؤلفات منها "ترتيب الرحلة" و"العواصم والقواصم"⁽²⁷⁾

ذكر النباهي أيضا القاضي أبو بكر ابن شبرين، وأشار بأنه "تولى القضاء بكثير من الجهات، وكان أشد الناس اقتدارا على نظم الشعر، وكانت له رحلة إلى تونس التقى بها قاضي الجماعة الشيخ الإمام أبا إسحاق إبراهيم، فانتسح بذلك نطاق روايته"⁽²⁸⁾؛ وأيضا القاضي أبا البركات البليقي السالف ذكره الذي اجتهد في طلب العلم صغيرا وكبيرا، عبر البحر إلى بجاية، "فأدرك بها المدرس أبا علي المشدالي وحضر مجالسه العلمية وأخذ عنه وعن غيره من أهلها ثم رحل إلى مراكش ثم عاد إلى الأندلس وأقام بمالقة"⁽²⁹⁾؛ كما أشار الى القاضي محمد بن حوط الله الأنصاري المالقي الذي يعد من صدور القضاة وأعلام الفقهاء، وكان "غماما في العلوم، عارفا بالأحكام متقدما في علم الحديث وما يتعلق بالتاريخ والأنساب وأسماء الرجال شاعرا أديبا"⁽³⁰⁾.

• المناظرات:

هناك إشارات يوردها النباهي عن طبيعة العلاقات بين العامة والعلماء ومآنتج عنها من خطابات ومناظرات ومحاورات علمية وما يتخللها من النكت والمزاح والدعابة، فقد كان للقاضي محمد بن عبدا الله الفشتالي بينه وبين الطلبة مراجعات ومخاطبات فيقول "وقفت على بعضها فرأيت بها من تخلق القاضي وتجمله ليس بنكير على رجاحة عقله وسعة صدره" ⁽³¹⁾؛ والقاضي أبا المطرف بن عبد الرحمن الشعيبي المالقي كان عالما متفنا، لديه رؤيه واضحة بالمسائل وبالنوازل "وجرت بينه وبين القاضي أبي بكر العربي عند اجتيازه على مألقة مناظرات في فروع متنوعه من العلوم، وكانت له في معالجة القضايا من الاجتهاد لم تكن لغيره". انتقل إلى غرناطة بسبب مؤامرة حيكمت ضده، وجلس هناك للإقراء، فدرس العربية والأصول والفقه وإقراء القرآن والحساب والفرائض وعقد مجالس الحديث شرحا وسماعا. ⁽³²⁾ وكذلك أبو اسحق إبراهيم التسولي الذي كان من أبرز فقهاء وقته في مجال الفقه، شرح كتاب "الرسالة" شرحا ممتعا حسنا وقيد على "المدونة" مجلس الشيخ أبي الحسن الصغير قاضي الجماعة بفأس وجمع أجوبته في نوازله في كتاب. ⁽³³⁾

وهكذا نرى أن القضاة بذلوا كل جهودهم في دراسة العلوم، ليست علوم الشريعة الإسلامية فحسب بل درسوا العلوم كافة وبرعوا فيها وألفوا الكتب والمصنفات، وكثيرا ما كانوا يتحملون متاعب السفر بعيدا عن الأهل والأوطان جامعين الروايات من مختلف أرجاء البلاد.

المبحث الثاني: الدور الاجتماعي للفقهاء

عرفوا القضاة بورعهم وتقواهم مما أكسبهم احترام المجتمع وثقته، فلعبوا دوراً في تنظيم الحياة الاجتماعية ومحاربة الأخلاق والعادات السيئة عن طريق: **الوعظ والخطب**. منهم القاضي ابن زرب الذي كان أخطب الناس فوق المنبر، وأكثرهم خشوعاً، يلقي بمواعظه فلا يملك أحد عينيه من البكاء، كما قال الحسن البصري: "إن الموعظة إذا خرجت من القلب وقعت في القلب وإذا خرجت من اللسان لم تجاوز الآذان" ⁽³⁴⁾. وفي الوعظ أثر على ابن سعيد أنه خطب يوماً وأراد التواضع فكان من فضول خطبته أنه قال: حتى متى؟ وإلى متى؟ "فكم الذي أعظ ولا أتعظ، وأزجر ولا أزدرج، أدل الطريق على المستدلين وأبقى مقيماً مع الحائرين كلا أن هذا لهُو الضلال المبين". ⁽³⁵⁾ "إن هي إلا فتنتك تضل بها من تشاء وتهدي من تشاء" ⁽³⁶⁾ ومن الخطب التي رصدها النباهي، الخطبة الشهيرة التي ألقاها المنذر بن سعيد بحضرة الخليفة الناصر لدين الله (27. 350 هـ / 880 م). في الاحتفال بدخول السفير البيزنطي قسطنطين على الخليفة سنة 336 هـ / 947 م، والتي كانت سبب توليه القضاء.

كما عرفوا بتواصلهم وتفاعلهم مع المجتمع فكانوا يتقبلون النقد من الناس ويصلحون أمورهم، ومنهم القاضي عنتر بن فلاح الذي ما أن فرغ من إحدى خطبه قام إليه رجل من العامة فقال له ايها القاضي الواعظ "قد حسن

عندنا ظاهره، فحسن الله باطنك، فقال اللهم آمين ولنا أجمعين، فهل أضمرت يا أخي شيئاً؟ فقال له نعم يا قاضي بتفريغ أهرائك يتم فضل استسقاءك، فقال عمري لقد نصحتني وإني أشهد الله أن جميع ما حواه ملكي من طعام صدقة لوجه الله الكريم" (37)

• النظر في الأحباس وأموال اليتامى والوقوف أو التفقد لأحوالها وأحوال الناظر فيها:

اهتم الأمراء بالأحباس وأولوها رعاية خاصة وأوكل مهمة الأشراف عليها إلى قاضي الجماعة، فأمرؤا بالنظر فيها والوقوف والتفقد لأحوالها وأحوال الناظر فيها، ففي الأحداث الدامية التي عرفت قرطبة في فترة الحكم بن هشام الرضي (154هـ - 206هـ) (38) كان القاضي الفرج بن كنانة (39) قاضياً أيام فتنة الرض وقد أراد حماية جاره من طغيان رئيس الحرس الذين كانوا يقومون بواجبهم الخاص بإلقاء القبض على أحد المطلوبين من أهل قرطبة المتهمين بالاشتراك في واقعة الرض (202 هـ / 817م)، (40) فلما سمع القاضي أصوات الحرس والنساء في بيت جاره، خرج على الفور وأراد الاستفهام عن سبب هذا الصوت، فلما عرف بالموضوع تدخل عند رئيس الحرس بأن يخلوا سبيل الرجل لأنه برئ مما نسب إليه، فرفض رئيس الحرس طلب القاضي وأسمعه كلاماً جارحاً بحقه وطلب منه أن ينظر في أحباسه وأحكامه وعدم التدخل في قضايا الدولة وأن يهتم بقضاياها فقط. فقال له: "ليس هذا من شأنك، فعليك النظر في أحباسك وحكومتك، ودع ما لا يعينك" (41).

ومما يدل على اهتمام الخلفاء والأمراء بالأحباس ما جاء في ظهير ابن السليم (ت 367هـ)، (42) قاضي قرطبة في عهد المستنصر بالله (350-366هـ / 961-967م) (43)، حيث أوصاه الخليفة "أن يحتسب بأموال اليتامى ولا يولي عليهم إلا أهل العفاف عنها وحسن النظر فيها، وإن يجدد الكشف والامتحان عن أموال الناس والأحباس واليتامى، ويمنع من قبالتها إلا على وجوها مما لا بد منه من التنفيذ فيها، وطلب الزيادة عند ذوي الرغبة في قبالتها". (44) ولكن بظهور دولة الموحدين بدأ الخلفاء يضمنون أموال الأحباس إلى المخزن هذا فضلاً عن الجزية والخراج والعشور والفيء، وأصبحت من موارد بيت المال، فيذكر النباهي أنه في أواخر دولته (539-609 هـ) استقل الأمير محمد بن يوسف بن هود (ت 635 هـ) (45) بحكم مالقة فوله في سنة (626هـ / 1228 م) قضاء بلدته وصرف إليه أمانة كورتها "فتفرد بالقضاء والنظر في الأحباس فسانها واسترجع ما كان منها قد ضاع أيام دول الموحدين، إلى الألقاب المخزنية، وقدم لضبطها والشهادة فيها ووضعها في إمكانها الفقيه المقرئ الورع أبو محمد العظيم الشيخ وأجراها على منهاج السداد" (46).

• دورهم في محاربة أهل البدع والأهواء والفساد والاحتلال الأخلاقي:

أنشأ المجتمع الأندلسي على القيم الإسلامية التي تحت على مكارم الأخلاق وحرص الفقهاء على هذه القيم لما لها من نفع يعود على المجتمع: فحاربوا أهل البدع وأهل المذاهب الفلسفية باعتبار انتشارها خطر على وحدة الأمة، وذلك بالوعظ والإرشاد وحث الناس على فعل الصواب، والافتتاع بأمر الله والابتعاد عما يغضبه. كما

وضعوا المؤلفات في الرد على المخالفين وتكذيب آرائهم، ومن هؤلاء الفقهاء قاضي الجماعة ابن زرب، الذي "أظهر للناس كتابا حسنا في الرد على ابن مسرة وتتبع المخالفين لمذهب مالك من أتباعه وحرق مؤلفاتهم وطلبهم وكشف عنهم، وقد تاب على يديه عدد منهم، ثم خرج إلى جانب المسجد الجامع الشرقي، وأحرق ما وجد عندهم من كتبه، وهم ينظرون إليه" (47). كما كان لابن منظور القيسي (ت750هـ) تأليف من بينها "السجم الواكفة والظلال الوارفة في الرد على ما تضمنه المضمون من اعتقادات الفلاسفة". (48)

كما قام ابن سحنون بمحاربة أهل البدع وأمر بتغيير أهل المنكر، وأول من فرق حلق أهل البدع في الجامع وشرذ أهل الأهواء منه. (49) كما وقعت بين القاضي يحيى بن عبد الرحمن الأشعري والقاضي أبي الوليد بن أبي القاسم بن رشد منافرة ومهاجرة، بسبب إنكاره الأخذ من العلوم القديمة، والركون إلى مذاهب الفلاسفة. (50) وفي عصر الأمير عبد الرحمن الأوسط نراه يحاول استثمار حسن علاقته بالفقهاء في تأكيد أسس بني أمية بعد مأساة والده في هيج الرض لذلك نراه يستغل حادث ابن أخي عجب محضية أبيه الذي تفوه بكلمة صدرت منه عن طيش واستخفاف إلى التشدد عليه وقتله ليقدم عبد الرحمن للفقهاء ورعيته مثالا حيا في حفظه أمور الدين ومحاربة الأهواء والبدع، فلم يستجب لتوسلاتها عندما حاولت التدخل للعفو عن ابن أخيها فقال لها: "مهلا يا أماء فلا بد والله من أن نكشف أهل العلم عما يجب عليه في لفظه، ذلك الذي شهد به عليه، ثم يكون الفصل بعد في أمره، فإننا معشر بني مروان لا تأخذنا في الله لومة لائم، وما نرى أن الله رفع ملكنا، وجمع بهذه الجزيرة فلنا، وأعلى فيها ذكرنا، حتى صرنا شجي في حلق عدونا إلا بإقامة حدوده وإعزاز دينه وجهاد عدوه مع مجانية الأهواء المضلة والبدع المردية" (51) وكانت نتيجة هذه القضية أن عزل الأمير عبد الرحمن قاضي الجماعة محمد بن زياد الذي أفتى بعدم قتل ابن أخي عجب، وكذلك عزل المشاورين أبا وهب عبد العلى، وأبان عيسى، وكاننا قد فتيا بأن ما فعله ابن أخي عجب هو عبث من القول يكفي فيه الأدب وتوقفوا عن سفك دمه. (52)

• مساعدة الفقراء وتفريق الصدقات ورفع الظلم عن الرعية:

حوى كتاب المرقبة على معلومات حول هذا الجانب، فذكر كل أعمال البر التي تسابق الفقهاء لتأديتها، كإطعام فقراء الناس والإحسان إلى اليتامى والتصدق عليهم وخاصة في ظروف المجاعات لسد حاجات الفقراء، كما كانوا يؤمرون بتوزيع الصدقات مرة كل سنة عند وجوبها وتفريقها على وجوها، ويكلفون من قبل الأمراء والخلفاء بتفريق صدقاتهم الخاصة من مال وطعام وتحديد مستحقيها، ذكر النباهي في هذا الشأن أن القاضي عياض ذكر القاضي أحمد بن بقي بن مخلد الذي تولى القضاء سنة 314هـ "بأنه كان فاضلا زاهدا عابدا، ولى توزيع الصدقات و الصلاة بالإضافة إلى القضاء والخطبة". (53) كذلك القاضي أبو عبد الله محمد بن أحمد الطنجالي الذي أسرع الناس إليه بمختلف طبقاتهم، فوكلوه توزيع صدقاتهم، حتى جمع بين يديه من الذهب والفضة والحلي والذخائر ما لا تتسع له خزائن الملوك، فقام بإرسال مجموعة من الطلبة والفقراء، واهتم بأحوال الغرباء، وجعل بعد كل يوم يجهز مئة قبر بالحفر والكفن، تحسباً لحاجة الفقراء والضعفاء، فامتد نفعه إلى

الأحياء والأموات على حد سواء.⁽⁵⁴⁾ وايضاً القاضي العادل أبو الربيع سليمان الكلاعي الذي احتفى بالطلبة حيث يقول في حقه "كان كريماً يطعم فقراء الطلبة وينشطهم ويتحمل مؤنتهم" ⁽⁵⁵⁾ كما ذكر ان القاضي محمد المنستيري كان يأمر بتفريق طعام على الضعفاء، وإرفاق الفقراء. ⁽⁵⁶⁾

فضلاً عن النظر في المصالح العامة من كف التعدي في الطرقات، وتفقد أحوال الشهود والأمناء ووجوب التسوية في الحكم بين الضعيف والقوي وإقامة العدل بين الناس، فقد كان القاضي الأنصاري يطيل الجلوس في مجلسه إلى آخر النهار خشية أن يأتي محتاج ضعيف أو ملهوف من مكان بعيد فلا يردده. ⁽⁵⁷⁾ من القضايا الاجتماعية تطرق إليها النباهي وكيفية تعامل القضاة معها هي قضية السكر، ومنها ما أورده على لسان القاسم بن محمد وكان كاتب القاضي محمد بن عبد الله بن عيسى: "ركبنا مع القاضي وبرفقتنا أعيان البلد، فاعترض طريقه فتى من بعض الأزقة يتمايل سكرًا وعندما شاهده القاضي ارتعد وحاول الهروب لكنه لم يستطيع، وعندما دنا منه، نظر إليه الفتى" وأخذ يقول:

فأضحى في العالمين مزيداً	"آلا أيها القاضي الذي عم عدله
فلم أر فيه للشراب حدوداً	قرأت كتاب الله ألف مرة
صبوراً على ريب الخطوب جليداً	فإن شئت أن تجلد فدونك منكبا
تروح بها في العالمين حميداً" ⁽⁵⁸⁾	وإن شئت أن تعفو تكن لك منة

فلما سمع هذه الأبيات تجاهله وانصرف عنه.

وكذلك أورد النباهي قصة مماثلة نقلها عن القاضي أحمد بن بقي بن زرب (324هـ) وهو يسير في طريقه حتى ظهر له رجل سكران يمشي إلى جانبه فأخذ القاضي يمسه لجام دابته ويبطئ في سيره ويتمنى أن يبتعد السكران عن طريقه فينجم بنفسه، لكنه توقف فاقترب منه القاضي ونظر إليه، وكان القاضي أحمد رقيق القلب وكان لا يقرع أحداً بسوط، إلا رجلاً واحداً أجمع على فسقه، فلما اقترب من السكران قال القاضي: "هذا رجل مصاب في عقله رجل مسكين وأخذ يستعيز من مرضه وتركه لشأنه ومضى" ⁽⁵⁹⁾.

وأظهر النباهي موقفاً حازماً في نبذ هذه المنكرات والتحذير منها ويبرز ذلك واضحاً من خلال انتقاده للقاضي محمد بن عبد الله بن عيسى في عدم إقامة الحد على الفتى الذي لقيه يتمايل سكرًا، مفترضاً ان القاضي قد اخذ بقول زفر في ان حد السكر لا يقوم بالإقرار مرة واحدة حتى يقر الشارب على نفسه بالشرب مرتين، قائلاً "فلا وجه لحكم في إسقاط حد لغير عذر ولا تأويل، فإجماع المسلمين منعقد على تحريم العنب النبيء قليله وكثيره، وعلى وجوب الحد فيه، وإنما الخلاف في التفصيل والقدر" ⁽⁶⁰⁾.

محاربة ظاهرة البذخ:

حتى ولو كانوا من الخلفاء والأمراء، وبالمقابل قبول الخلفاء لانتقاداتهم ومواعظهم مع ما فيها من مرارة،

فقد انتقد قاضي الجماعة المنذر بن سعيد البلوطي ⁽⁶¹⁾ (ت 355هـ/ 665م) الخليفة عبد الرحمن الناصر

(300-350 هـ / 912-966م) وهو حاضر في خطبة الجمعة بسبب انشغاله ببناء مدينة الزهراء الامر الذي أدى بالخليفة إلى أن يغيب عن اداء صلاة الجمعة ثلاث مرات متتالية، وعندما حضر الخليفة صلاة الجمعة قام المنذر "بذم التشييد والبناء والاستغراق في زخرفته والإنفاق عليه وأكثر من شواهد من القرآن والحديث الشريف، وقد عرف الناصر أنه المقصود بهذه الخطبة فبكى وندم على ذلك، فشكا ذلك لابنه الأمير الحكم بعد انصرافه، وقال له والله لقد تعمدني منذر بخطبته وما عني بها غيري" ⁽⁶²⁾ وقال له الحكم "فما الذي يمنعك من عزل منذر عن الصلاة بك، والاستبدال منه إذا كرهته ؟ فزجره وانتهره، وقال له: أمثل منذر بن سعيد في فضله وعمله وخيره؟ لا أم لك، يعزل لإرضاء نفس ناكبة عن الحق {هذا مما لا يكون} واني لأستحي من الله ألا أجعل بيني وبينه في صلاة الجمعة شفيعا مثل منذر في ورعه وصدقة". ⁽⁶³⁾

وهكذا كان القضاء قدوة للناس يقتدون بهم وملجأ يتجهون إليه فقد عرف عنهم إنهم لا يعرفون في الحق لومة لائم فكان حكمهم ساريا ومطبقا حتى على الخلفاء والأمراء.

المبحث الثالث: الدور الاقتصادي للقضاة:

اشتمل كتاب تاريخ قضاة الاندلس على الرغم من انه كتاب يبحث في القضاء ويعنى بتراجم قضاة الاندلس في الفترة الإسلامية الا انه حوى على اشارات اقتصادية غير مباشرة من خلال الحديث عن فقهاء عصره فلم يكونوا مجرد علماء دين بل كانوا عنصر فعال في الحياة الاقتصادية فساهموا في تنظيمها، فقد كانوا يشترطون لتولي منصب القضاء ان يمارسوا مهنتهم الى جانب القضاء فاشتراط مصعب بن عمران ⁽⁶⁴⁾ عندما عرض عليه الأمير هشام بن عبد الرحمن بن معاوية (172 هـ / 180 م) ⁽⁶⁵⁾ القضاء أن يزور ضيعته كل يوم سبت يوما واحدا إذا قبل القضاء منه فرضي بذلك. ⁽⁶⁶⁾ وفي ترجمة القاضي محمد بن الحسن الجذامي يذكر انه اشترط ان يفرد يومين من كل اسبوع لتفقد املاكه والنظر في مصالحه ⁽⁶⁷⁾، يذكر منهم القاضي محمد بن يبي بن زرب (324 هـ / 935 م) قاضي المنصور بن أبي عامر، حيث يورد النباهي قول ابن حيان عنه "أنه لما ولي الخلافة سمعت المشيخة يقولون إنه لما ولي القضاء احتبس خواص أصحابه المشاورين، فاغتنم فرصة حضور الفقهاء المشاورين الذين قدموا إلى بيته بمناسبة تقلده خطة القضاء وراح يريهم صندوقا به مال عظيم، وقال يا أصحابنا قد عرفتم ما نحن به من تولي القضاء قديما من سوء الظنة، وأخشى أن أطلق الناس على غرضي وهذا حاصل في فيه من العين كذا، وفي مخازني كذا ما بقي قيمته، وحضي من التجارة". ⁽⁶⁸⁾ ويشير على أنها من اشتغاله في مهنة التجارة.

كما كانوا يهتمون بمصالح العامة: فيشير النباهي إلى أن بعض قضاة الاندلس كانوا يتفقدون أحوالهم والعمل على رفع الظلم عنهم على سبيل المثال يذكر أن القاضي محمد بن الحسن الجذامي السالف الذكر اشترط عند نولي منصب القضاء "أن يكون له النظر على ولاية الكورة وسائر المشتغلين بها حتى لا يجري حيف على أحد ولا يقع فيها تصرف لحاكم في أمرها إلا عن إذنه" ⁽⁶⁹⁾ والقاضي ابو القاسم عبد الرحمن بن أبي عامر الاشعري

كان شديد على أهل الفساد وراعيًا لأحوال الناس هذا يدل على حرصه على حماية العامة ومراقبة الشؤون الاقتصادية⁽⁷⁰⁾

• دورهم في تخفيف الأزمات الاقتصادية:

كما أسهم القضاة في تخفيف الأزمات الاقتصادية فكانوا يدعون إلى الصلاة عند انحباس المطر وما يصاحبه من جفاف وقحط وغلاء ووقوع مجاعة في بعض الأحيان وأثر ذلك على حياة الناس، واعتبروه ابتلاء يتطلب منهم الرجوع إلى الله فلم يبقَ للمجتمع سوى الصلاة والابتغال إلى الله العلي القدير ليخرجهم من أزمته، فكان الفقهاء وعلى رأسهم القضاة هم المؤهلون شرعًا للقيام بهذه الصلاة. ويشير النباهي إلى أن بعض الفقهاء يقومون بدورهم في توجيه الناس بالوعظ والارشاد والتضرع والحث على الصدقات ورفع الظلم وتهذيب النفس، ويورد أيضًا حوادث متفرقة يذكر فيها حدوث القحط وانحباس المطر وكيف تصدوا الفقهاء لهذه الأزمات، ومنهم من كانت له طقوسه الخاصة عند أدائها، ومن هذه الحوادث يذكر بانه: قحط الناس آخر مدة الناصر لدين الله (103-350هـ)⁽⁷¹⁾ فأمر القاضي المنذر ابن سعيد (ت355هـ) التوجه إلى الاستسقاء بالناس فتجهز لذلك "فصام أيامًا واجتمع له الناس في مصلى الرض بقرطبة، بارزين إلى الله تعالى في جمع عظيم، فلم ينقض النهار حتى نزل المطر"⁽⁷²⁾. والقاضي محمد بن يبي الذي كان من طقوسه قبل الصلاة "لبوسه ثياب بيض وعلى رأسه أقرف وشي أغبر على شكل أهل المصائب بالأندلس قديماً"⁽⁷³⁾. كما خرج القاضي سعيد بن سليمان الغافقي "ليستسقي الناس في بعض أوقاته فلما بدأ خنقته العبرة فلم يستكمل الاستسقاء، واختصر الكلام وانصرف، فسقي الناس في ذلك النهار"⁽⁷⁴⁾؛ والقاضي عنتر بن فلاح الذي قال عنه النباهي بانه "كان تقيا ورعا استسقى يوما بالناس، فأحسن في قيامه في الخطبة وخشع الناس بوعظه وتذكيره"⁽⁷⁵⁾.

• الرقابة على الأسواق والحسبة:

ذكر النباهي المسؤول عن مراقبة الأسواق حيث قال: "صاحب السوق كان يعرف بصاحب الحسبة لأن أكثر نظره إنما كان يجري في الأسواق من غش، وخديعة وتفقد مكيال وميزان وشبه ذلك"⁽⁷⁶⁾، وقد تولاهما بعض القضاة، فعملوا على مراقبة الأسواق وتنظيمها وإشاعة العدل بين التجار المقيمين والوافدين إلى الأندلس لضمان حقوقهم، ويعد القاضي ابن سحنون عبد السلام بن سعيد "أول من نظر في الحسبة من القضاة، وأمر بتغيير المنكر، وأول من فرق حلق البدع من الجامع، وشرّد أهل الأهواء منه، وكانت قبل في بيوت القضاة"⁽⁷⁷⁾. ومن القضاة أيضًا القاضي أبا بكر محمد بن فتح بن أحمد الانصاري الأشبيلي الذي تولى الحسبة والشرطة معا "لما كان عليه من المضاء والصرامة والقوة والاكتفاء"⁽⁷⁸⁾. واستمر منصب الحسبة إلى آخر عصور الأندلس من الجمع في المناصب الإدارية، ففي عهد السلطان بني الأحمر أبي عبد الله محمد الغالب بالله (635-671 هـ/ 1238-1272م)⁽⁷⁹⁾، ومن بعده ابنه محمد الملقب بالفقيه (672-701 هـ/ 1273-1302م)⁽⁸⁰⁾ تولى خطة

الحسبة أبو بكر محمد فتح الملقب بالأشبرون "بعد أن جمع له حسبة السوق مع الشرطة بالإضافة إلى القضاء لما كان عليه من المضاء والصرامة والقوة والاكتفاء".⁽⁸¹⁾

إلى جانب صاحب السوق فقد كان للفقهاء دورهم الرقابي على الاسواق لمنع الغش والتدليس والتلاعب والتزوير، فينزلون العقوبات في حالة اثبات ذلك. القاضي محمد بن بشير المعافري، على سبيل المثال، حكم بقطع يد رجل عقد وثيقة باطلة على رجل من التجار بعد ان اخذ الحجة عليه.⁽⁸²⁾ كما أنصف القاضي سليمان بن الأسود تاجرا يهوديا حينما أعاد له جاريته التي اختطفها رجال الأمير محمد بن عبد الرحمن بن الحكم الذي كان أميرا على ماردة. يورد النباهي القصة كاملة مفادها بأنه "احتبس لرجل يهودي من تجار جليقية مملوكة أعجبت الأمير واشتط اليهودي في سوماها، فدرس غلمانها لاختلاسها من اليهودي، ففرغ اليهودي إلى القاضي سليمان بمظلمة واستشهد من حول دار الإمارة ممن عرفوا خبرها، فأوصل سليمان إلى الأمير محمد يعرفه بما ذكر اليهودي وما شهد به إليه، ويقبح عنده سوء الأحداث عنه، ويسأله دفع مملوكته إليه، فأنكر محمد ما زعمه اليهودي، فأعاد إليه رسالة بقوله إن هذا اليهودي الضعيف لا يقدر أن يدعي على الأمير بباطل، وقد شهد عندي قوما من التجار، فليأمر الأمير بإنصافه، فلج محمد ولح سليمان، فأرسل إليه ثانية، يقسم بالله العظيم لئن لم يصرف على اليهودي جاريته ليركين دابته من فوره ويكون طريقا إلى والده يعلمه الخبر ويستعفيه من قضائه، فلم يلتفت محمد إلى وصيته فشذ سليمان على نفسه وركب دابته سائرا إلى قرطبة وكانت طريقه إلى باب دار الإمارة، فدخل الفتيان إلى محمد فعرفوه بسيره، فأشفق من ذلك وأرسل خلفه فتى من ثقاته يقول له إن الجارية قد وجد خبرها عند بعض فتيانه وقد كان قد أخفاها من غير أمره وها هي حاضرة ترد إلى اليهودي، فقال والله لا أنصرف من موضعي راجعا أو أوتي بالجارية إلى هذا المكان ويقبضها اليهودي ها هنا وإلا مضيت لوجهي، فأرسل الأمير محمد الجارية إليه، فلما صارت بين يديه أرسل في اليهودي مولاه، وفي ثقات من ثقات أهل البلد ودفعها إليه بمحضرمهم، وأعجب الأمير محمد ما كان منه، واسترشحه واعتقد تفضيله، فلما ولي الخلافة احتاج إلى قاضي فولاه وأعزه".⁽⁸³⁾ يعكس ذلك صورة عن عدالة القضاء والتسامح الديني في الأندلس والمحافظة على حقوق الناس سواء أكانوا مسلمين أم أهل ذمة، وكيف كان حكمه يتميز بالحكمة والقوة ووقف في وجه الحكام والأمراء من أجل إعادة الحق إليه.

• المعاملات المالية:

يزخر كتاب المرقبة بالعديد من الاشارات حول الفقهاء الذين تصدوا للقضايا المتعلقة بالمعاملات المالية مثل الديون والبيع والشراء فعلى سبيل المثال يذكر ان ابا القاسم عبد الرحمن بن أبي عامر كان شديدا على اهل الفساد والظلم والطغيان واي متجاوز لحدود المعاملات المالية.⁽⁸⁴⁾ كما يذكر القاضي ابن ابي العافيه ابي القاسم فيما يخص الديون فيذكر انه "لم يطابق قول العلماء بالزام الغرامة للمدين بعد مرور خمسين سنة من تاريخ الرسم المطلوب والزم بعشرين بدل الخمسين وان كان الاصل بقاء الدين في ذمة المديان لكنه قال يشهد العرف

للمدين فيكون القول قوله في الدفع" (85). كما أن هناك إشارات غير مباشرة إلى قضايا العجز عن السداد والافلاس حيث يطالب القاضي بالتأكد من اموال المدين قبل اتخاذ اجراءات التنفيذ في بعض التراجم فيذكر أن القاضي كان يطالب بإحضار الشهود على حالة الاعسار وقد يؤجل الحكم الى حين التأكد، كما كانوا يحمون الطرف الضعيف "المدين" عن طريق تجزئة الدفع.

اما البيع والشراء فيشير ابن ابي العافية ان "القول قول المباع وذلك ان كانت عادة الناس في ذلك شيء أخذ ثمنه قبل قبضه أو معه فقد اوضح ابا القاسم هذا المعنى الذي ينبغي أن يعتمد عليه في هذا الاصل وهو العادة، فمن ادعى المعتاد كان القول قوله مع يمينه في جميع الأشياء المشتراة على اختلافها من دور، ورقيق، وبز، وطعام وغير ذلك، وبالمثل إذا باع سلعة وادعى بعد طول أنه لم يقبض ثمنها، فإن القول قول المباع مع يمينه" (86). وبذلك يتبين أن الفقهاء كانوا فاعلين اقتصاديين فاستخدموا الفقه لضمان توازن العلاقة بين الدائن والمدين، فساهموا في ترسيخ القيم الاجتماعية داخل المعاملات المالية كالرحمة والأمانة والانصاف مما انعكس على استقرار السوق والمجتمع.

الخاتمة

توصل هذا البحث الذي تحدثنا فيه عن الدور العلمي والاجتماعي والاقتصادي لقضاة الأندلس في كتاب "المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا" لأبي الحسن الباهي الذي ترجم فيه لمائة وأربعة من القضاة أمكننا معرفة الأدوار التي قام بها قضاة الأندلس للاتي:

- لم تقتصر مهمة القضاة على القضاء وفض المنازعات، بل لعبوا دورا تجاوز مهامهم الدينية والقضائية إلى أدوار أخرى.
- لعب قضاة الأندلس في الحياة العلمية دورا مهما من خلال توليهم مهنة التدريس ووضع المصنفات والرحلات العلمية فقد جابوا البلاد لتجميع الروايات وكذلك من خلال المناظرات العلمية.
- أما الدور الاجتماعي، فقد كان لهم دور في استقرار الحياة الاجتماعية نظرا لما كان يتمتع به القضاة من مكانة اجتماعية وما تمتعوا به من نزاهة وقدرة على الفصل في القضايا المختلفة من خلال ترسيخ القيم الأخلاقية بالتزامهم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالوعظ والإرشاد، والدفاع عن الحقوق وحل المنازعات ومحاربة أهل البدع ومساعدة الفقراء وبذل الصدقات، كما كانوا عناصر فاعلا في المجتمع خدموه بأنفسهم وأموالهم وعلمهم حرصا منهم على المصالح العامة لأبناء المجتمع، وتجلى دورهم بإسهاماتهم في كثير من الأعمال الخيرية، التي تحمل في طياتها كل أعمال البر التي تسابق الفقهاء لتأديتها كإطعام فقراء الناس والإحسان إلى اليتامى والتصديق عليهم وكان لهم دور في حث الناس على الصدقات وخاصة في ظروف المجاعات لسد حاجات الفقراء كما كانوا يؤمرون بتوزيع الصدقات مرة كل سنة عند وجوبها وتقريبها على وجوها وكان الأمراء والخلفاء يكلفون الفقهاء بتفريق

صدقاتهم الخاصة من مال وطعام وتحديد مستحقها، وكذلك محاربة ظاهرة البذخ والإسراف في البناء والتشييد فكانوا يوجهون النقد حتى إلى الخلفاء والأمراء فلم تكن تأخذهم في الحق لومة لائم كما تولوا النظر في الأحباس وأموال اليتامى والوقوف والتفقد لأحوالها وأحوال الناظر فيها: و لعبوا دورا في محاربة أهل البدع والأهواء و الفساد والانحلال الأخلاقي كما حاربوا الافكار المتطرفة.

- كان للقضاة دور في النظام الاقتصادي فالإشارات مقتضبة في كتاب النباهي وما نستطيع توظيفه هو إشارته بأن الفقهاء، تعددت أدوارهم الاقتصادية اتجاه المجتمع، فلم ينزلوا عن مجتمعهم ولم يكونوا عالة على المجتمع بل كانوا على دراية بقيمة العمل كما جاء في الكتاب والسنة فكانوا يشترطون لقبول منصب القضاء أن يباشروا أعمالهم في مزارعهم وتجاراتهم، كما أسهموا في تخفيف الأزمات الاقتصادية فكانوا يدعون إلى الصلاة عند احتباس المطر وما يصاحبه من جفاف وقحط، بالإضافة الى دورهم الفعال في المعاملات المالية كمنع الغش والتدليس في الوثائق عن طريق الفتاوى.

هوامش البحث:

- (1) انظر ترجمته: التبتكي، أحمد بابا (ت 1036م) نيل الإبتهاج بتطريز الديباج، تقديم عبدا لحמיד الهرامة (دار الكاتب، طرابلس ليبيا، 2000م) ص 329. ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدا لله (ت 776هـ) الكتيبة الكاملة فيمن لقيناه بالأندلس من شعراء المائة الثامنة، تحقيق إحسان عباس (دار الثقافة، بيروت، 1963م) ص 1146. المقرئ، شهاب الدين أحمد بن يحيى: أزهار الرياض في أخبار عياض، تحقيق مصطفى السقا (لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1939م) ج 2/ ص 5. نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب ونكر ووزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي (دار الفكر، بيروت، 1998) ج 7/ 233، 234.
- (2) مدينه على شاطئ البحر عليها سور من صخر والبحر في قلبها، وهي مدينة حسنة عامرة أهلة بالسكان كثيرة الديار أسواقها عامرة الحميري، أبوعبدا لله محمد بن عبدا لله بن عبدا لمنعم (900هـ): الروض المعطار في خبر الأقطار (مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، 1980م)، ص 517. الإدريسي، محمد بن عبد الله بن إدريس الحسني (ت 560 هـ): نزهة المشتاق في اختراق الآفاق (عالم الكتب، بيروت، 1409م) ج 2/ ص 565.
- (3) ابن الأحمر، إسماعيل بن يوسف بن محمد بن نصر الخزرجي (ت 807 هـ) أعلام المغرب والأندلس في القرن الثامن، تحقيق محمد رضوان الداية (مؤسسة الرسالة، بيروت، 1976، ص 170.
- (4) التبتكي: نيل الإبتهاج، ص 329. الزركلي خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس: الأعلام (دار العلم للملايين، لبنان، 2002م)، ج 4/ ص 306.
- (5) بالأندلس من مدن تاركنا وهي مدينة قديمة بها آثار كثيرة، وهي على نهر ينسب إليها. الحميري، أبوعبدا لله محمد بن عبدا لله بن عبدا لمنعم (ت 900هـ): الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس (مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت 1980م) ص 269.
- (6) النباهي: أبو الحسن علي بن عبدا لله (ت 792 هـ) تاريخ قضاة الأندلس، المرقية العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، تحقيق ليفي بروفنسال (لجنة أحياء التراث العربي، دار الأفاق الجديدة، بيروت، 1983م).
- (7) النباهي: المرقية العليا، ص 2.
- (8) المصدر نفسه، ص 6.
- (9) المصدر نفسه، ص 4.
- (10) المصدر نفسه، ص 2.
- (11) النباهي: المصدر السابق، ص 68، 69. القاضي منذر بن سعيد البلوطي من أهل قرطبة، يكتنأ ابا الحكم، ولد سنة (273هـ) تولى قضاء الجماعة بقرطبة سنة (339 هـ). ابن الغرضي، أبو الوليد عبدا لله بن محمد بن يوسف الأزدي: تاريخ علماء الأندلس (الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008م) ص 522، 523.
- (12) أبو المطرف عبد الرحمن بن محمد بن عيسى بن فطيس بن أصبغ القرطبي المالكي، ولد بقرطبة سنة 348 هـ، عندما تولى القضاء ترك زى الوزراء، وكان عادلا شديدا في أحكامه، بحرا من بحور العلم= الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان: سير أعلام النبلاء تحقيق شعيب الأرنؤوط (مؤسسة الرسالة، 1985م) ج 17/ ص 211.. مخلوف، محمد بن محمد بن عمر بن علي ابن سالم: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، علق عليه عبدا لمجيد خيالي (دار الكتب العلمية، لبنان، 2003م) ج 1/ ص 152. السيوطي، عبدا لرحمن أبي بكر جلال الدين: طبقات الحفاظ (دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1403م)، ص 415.
- (13) النباهي: المصدر السابق، ص 88.
- (14) النباهي: المصدر السابق، ص 172. محمد الشريف قاضي أندلسي من الفضلاء الأدياء، نشأ بسبته، ولي ديوان الإنشاء بغرناطة، ثم القضاء والخطابة فيها، توفي في 760هـ = ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد برهان الدين اليعمري: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور (دار التراث للطباعة والنشر، القاهرة، د، ت) ج 2/ ص 267.
- (15) النباهي: المصدر السابق، ص 77. ابن زرياب كان قاضي الجماعة بقرطبة وكان قتيها نبيها فاضلا جليلا له كتاب في الفقه اسماء الخصال توفي سنة 381هـ = الحميدي، أبي عبدا لله محمد أبي نصر فتوح بن عبدا لله الأزدي جنوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس (الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2008 م، ص 100.
- (16) المصدر نفسه، ص 102. تولى القاضي ابن الحاج منصب قاضي الجماعة بقرطبة، كانت الفتية في وقته تدور عليه واستمر في القضاء إلى وفاته بجامع قرطبة سنة 529هـ = الزر كلي، الأعلام، ج 5/ ص 324.

- (17) النباهي: المصدر السابق، ص 109. ولد عبدا لحق بن غالب سنة 481هـ، كان مقفرا ومحدث ومجاهد واسع المعرفة من بيت علم وأدب عارفا بالأحكام والحديث = الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج 19/ ص 586؛ المقرئ: نفع الطبيب، ج2/ ص526؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: غية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (المكتبة العصرية، بيروت، 1964م) ج2/ ص73
- (18) النباهي: المصدر السابق، ص 111. ولي ابن رشد القضاء فحصدت سيرته، كان من بيت علم وعدالة فقيها حافظا ذاكرا للمسائل بصيرا بعقد الشروط فرضيا ماهرا وله في الفرائض تصانيف كبير ومتوسط ومختصر استقصى بأشيبيلية مرتين فشكرت سيرته لم يأخذ على القضاء أجرا كان يعيش أيام قضائه من صيد السمك مرة في الأسبوع يبيعه ويقتات بثمنه = ابن فرحون: الديباج المذهب، ج 1 / ص222.
- (19) النباهي: المصدر السابق، ص 119. الكلاعي ولد سنة 649 هـ، من أهل مالقة يكتنأ أبا جعفر، من أبناء المشايخ، فقيه ومتصوف مشهور = ابن حجر، شهاب الدين أبو الفضل أحمد العسقلاني: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة (دار المعارف العثمانية، الهند، 1972 م) ج5/ ص72؛ ابن فرحون: الديباج المذهب، ص 109.
- (20) المصدر نفسه، ص 77.
- (21) النباهي: المصدر السابق، ص 142؛ ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدا لله: الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبدا لله عثان (مكتبة الخانجي، القاهرة، 2001م) ج2/ 176. 180
- (22) المصدر نفسه، ص 134.
- (23) النباهي: المرقية العليا، ص 147. وقال عنه ابن فرحون: 'كان صدرا في علماء بلده من أهل النظر والاجتهاد والتحقيق ثاقب الذهن مشاركاً في فنون من فقه وعربية وبرز فيها إلى أصول وقراءات وطب ومنطق ولي القضاء بمواضع عديدة' = الديباج المذهب، ج 2/ ص 90
- (24) النباهي: المصدر السابق، ص 154. المالقي أصله من اشبيلية ولي القضاء بجهات متعددة من الأندلس خاصة في بلدته مالقة = ابن حجر: الدرر الكامنة ج5/ ص287؛ ابن الخطيب: الإحاطة، ج2/ ص 170.
- (25) النباهي: المصدر السابق، ص 165.
- (26) النباهي: المصدر السابق، ص 43. معاوية بن صالح الحضرمي شامي الأصل، من أهل حمص وصل إلى الأندلس سنة 123هـ استوطن مدينة مالقة، ثم ولاد الأمير عبدا لرحمن بن معاوية القضاء بقرطبة وكان من جلة كبار العلماء ورواة الحديث = الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2008)، ص 458.
- (27) النباهي: المصدر السابق، ص 105، 106. وقد ولي قضاء قرطبة أيام الحكم بن هشام، كان صلبا في القضاء توفي بقرطبة سنة 198هـ = الزر كلى: الأعلام، ج 6/ 52.
- (28) النباهي، المصدر السابق، ص 153
- (29) المصدر نفسه، ص 164.
- (30) المصدر نفسه، ص 112.
- (31) النباهي: المصدر السابق، ص 170. انظر ترجمته عند ابن حجر: الدرر، ج5/ ص60.
- (32) النباهي: المصدر السابق: ص 107. ولد المالقي عام 402هـ، كان عالما بالإحكام والوزل، تولى القضاء في مالقة = مخلوف: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ج1/ ص181؛ الذهبي سير أعلام النبلاء، ج 19/ ص227.
- (33) المصدر نفسه، ص 136.
- (34) النباهي: المصدر السابق، ص77
- (35) المصدر نفسه، ص 69.
- (36) الأعراف، الآية 155.
- (37) المصدر نفسه، ص42.
- (38) الحكم بن هشام يكتنأ أبا العاص، تولى الحكم بعد والده، وعمره اثنتان عشرين عاما، كان طاعيا مسرفا وله اثار سوء قبيحة وهو الذي اوقع بأهل الرض= الحميدي: جنوة المقتبس، ص 10. ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ص 4. 5.
- (39) هو الفرج بن كنانة بن نزار بن غسان بن مالك الكناني، كنيته أبي القاسم، من أهل شذونة، من أهل العلم والتقييد، ولاد الحكم بن هشام قضاء الجماعة بقرطبة سنة 198هـ كانت له رحلة إلى المشرق القاضي عياض: تدريب المدارك، ج4/ ص144. ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس 349 الضبي: بغية الملتبس، ص 444، 445
- (40) ثورة الرض أو وقعة الرض هي ثورة حدثت بقرطبة في (202 هـ / 818 م) قام بها أهل قرطبة خاصة سكان رضى شقندة ضد الأمير الحكم بن هشام وكادت تنهي حكمه، وكان من نتائجها إجلاء قطاع كبير من سكان الرض بقرطبة= ابن الإبار: الحلة السيرة، ج1/ ص 44.
- (41) النباهي: المصدر السابق، ص 53.
- (42) ابوبكر محمد بن إسحاق بن إبراهيم بن السليم الأندلسي المالكي، ولد سنة 302هـ، قاضي الأندلس وقرطبة، الفقيه الأديب الحافظ الفاضل الزاهد، كان من الفقهاء المشهورين . الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج17/ ص570. ابن فرحون: الديباج المذهب، ج2/ ص214.
- (43) الحكم بن عبد الرحمن بن محمد بن عبدا لله بن محمد بن الحكم بن هشام، كنيته ابو المطرف، ولد سنة 302 هـ / 912م، في قرطبة تاسع أمراء الدولة الأموية وثاني خلفاء الأندلس بعد أبيه عبدا لرحمن الناصر لدين الله واتخذ لقب المستنصر بالله = ابن عذارى أبو العباس أحمد: المغرب في اختصار أخبار الأندلس والمغرب، دار الثقافة، بيروت، 1983م) ج2/ ص 233. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعد: جمهرة أنساب العرب (دار المعارف، القاهرة، 1983م) ص 100.
- (44) النباهي: المرقية العليا، ص76
- (45) محمد بن يوسف بن هود الجذامي، يكتنأ أبا عبدا لله، ويلقب من الألقاب السلطانية بالمتوكل على الله، ظهر في مرسية سنة 625هـ= ابن الخطيب: الإحاطة، ج 2/ ص128. 132.
- (46) النباهي: المصدر السابق، ص 113.
- (47) النباهي: المصدر السابق، ص 78. ابن مسرة من أهل قرطبة، واصله من طليطلة يكتنأ أبا إبراهيم، كان حافظا للغة على مذهب مالك وأصحابه، وكان مشاورا في الأحكام صدرا في الفتيا، وكان يناظر عليه في الفقه . الحميدي: جنوة المقتبس، ص 168 . الضبي: بغية الملتبس، ج 1 / ص235.
- (48) المصدر نفسه، ص 154، 155.
- (49) المصدر نفسه، ص 29.

- (50) المصدر نفسه، ص 124.
- (51) المصدر نفسه، ص 55-56.
- (52) المصدر نفسه، ص 55.
- (53) المصدر نفسه، ص 65.
- (54) النباهي: المرقية العليا، 156. هو محمد بن أحمد بن يوسف بن أحمد الهاشمي الطنجالي، ولد سنة (640هـ) لوشي الأصل مالقي النشأة والاستيطان كان سهل اللقاء رفيقا بالخلق عطوفا على الضعفاء، سالكا سنن الصالحين استعمل في السفارة بين ملكي العدو والأندلس في أحوال المسلمين واستسقى فسقى الناس= ابن حجر: الدرر الكامنة، ج 5/ 85.
- (55) المصدر نفسه، ص 119.
- (56) النباهي: المرقية العليا، ص 163. هو أبو عبد الله محمد سعادة الشريف المنستيري المنشأ والتونسي القرار خاتمة العلماء الكبار، متبحر في العلوم والمعارف، ولد 1081 هـ. تولى القضاء بتونس 1157م= مخلوف: شجرة النور الزكية، ج 1 / ص 499.
- (57) المصدر، ص 152.
- (58) المصدر نفسه، ص 61.
- (59) المصدر نفسه، ص 63-64.
- (60) المصدر نفسه، ص 61.
- (61) ابن عبد الله بن عبد الرحمن بن القاسم بن عبد الله بن نجح، من أهل قرطبة، يكنى أبا مروان، ولي خطة الرد مولده سنة 328هـ= ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج 1/ ص 250= انظر ابن الآبار: الحلة السراء، ج 1/ ص 279-280.
- (62) النباهي: المصدر السابق، ص 70
- (63) المصدر نفسه، ص 70.
- (64) مصعب بن عمران بن شفي بن كعب الهمداني، يكنى أبا محمد من عرب الشاميين، دخل الأندلس وهو شاب، أيام الأمير عبد الرحمن ابن معاوية، ثم اتخذ الأمير هشام بن عبد الرحمن بن معاوية قاضيا بقرطبة وبعد وفاة الأمير هشام أقره الأمير الحكم بن هشام على قضاائه حتى وفاته= ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ص 512.
- (65) عبد الرحمن بن معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان، ويكنى أبا المطرف ويلقب بصقر قریش، ولد سنة 113هـ أول أمراء بني أمية دخل الأندلس سنة 138 هـ استقل بها بمساعدة اليمانية واستولى على قرطبة= أنظر ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد بن يوسف الأودي (ت 403هـ) تاريخ علماء الأندلس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008، ص 3-4. الضبي، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة (م: سنة 599هـ) بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2008 م) ص 8-9.
- (66) النباهي: المرقية العليا، ص 45.
- (67) المصدر نفسه، ص 90.
- (68) النباهي: المصدر السابق ص 77.
- (69) المصدر نفسه، ص 90.
- (70) المصدر نفسه، ص 125.
- (71) أمير المؤمنين أبو المطرف عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله الناصر لدين الله، ولد سنة 277هـ ثامن حكام الدولة الأموية في الأندلس، وأول خلفاء قرطبة بعد أن أعلن الخلافة عام 316 هـ، وهو أول من تلقب بلقب الخلافة من بني أمية في الأندلس وتسمى بأمر المؤمنين. أنظر ترجمته عند ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ص 70. الحميدي: جذوة المقتبس، ص 12.
- (72) النباهي: المصدر السابق، ص 70-71.
- (73) المصدر نفسه، ص 79.
- (74) المصدر نفسه، ص 54.
- (75) المصدر نفسه، ص 42.
- (76) المصدر نفسه، ص 5.
- (77) المصدر نفسه، ص 29.
- (78) المصدر نفسه، ص 125.
- (79) أبو عبد الله محمد بن يوسف بن أحمد بن حميس بن نصر بن قيس الخزرجي الأنصاري الملقب بالغالب بالله، ولد (عام 595هـ / 1195 م) يرجع نسبه إلى سيد الخزرج سعد بن عباد الخزرجي أحد صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم بالمدينة المنورة واحد النقباء الذين شهدوا غزوتي أحد والخندق. ابن الخطيب: الإحاطة، ج 2 / ص 92. الزر كلّي: الأعلام، ج 7 / ص 151. عنان: نهاية الأندلس، ص 38.
- (80) معاوية بن صالح ابن حدير بن سعيد بن سعد بن فهر، الإمام الحافظ الثقة قاضي الأندلس أبو عمرو أبو عبد الرحمن الحضرمي الشامي الحمصي كان يحيله بالصلاة، وإذا تقدم النهار تقدم غازيا= الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج 7/ ص 158.
- (81) النباهي: المرقية العليا، ص 125؛ ابن الخطيب: الإحاطة، ج 2 / ص 80.
- (82) المصدر نفسه، ص 48.
- (83) المصدر نفسه، ص 56-57.
- (84) المصدر نفسه، ص 125.
- (85) المصدر نفسه، ص 150.
- (86) المصدر نفسه، ص 151.



اللاأدرية بين عمر الخيام وإيليا أبي ماضي؛ دراسة مقارنة

بثينة شמוש^{1*}

الباحث الأول^{1*}: قسم اللغة العربية،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة طرطوس، سورية.

المستخلص: كان للشعر أهمية كبرى في إظهار أفكار الشاعر فضلاً عن مشاعره، لذا فقد ظهرت لنا فلسفة الكثير من الشعراء من خلال أشعارهم، ولعل الشاعر الأشهر في نشر فلسفته عن طريق أشعاره في الثقافات الشرقية الشاعر عمر الخيام، الذي تأثر به عدد غير قليل من الشعراء على مر العصور واختلاف الثقافات، وقد ظهرت لديه أفكار تؤيد انتماءه إلى الشعراء اللاأدرين، وهو ما ظهر لدى الشاعر اللبناني إيليا أبي ماضي في قصيدة الطلاس أيضاً، لذا عملنا وفقاً للمنهج التحليلي والتأويلي على دراسة اللاأدرية لدى الخيام وإيليا أبي ماضي، وقد وصل البحث إلى أن كلا منهما عكس فلسفته في هذا الخصوص في أشعاره، غير أن وضوح ذلك لدى الخيام كان أعمق منه لدى أبي ماضي، كما أن الميادين التي شملت لأندرية الخيام كانت أوسع منها لدى أبي ماضي، ومن ذلك مثلاً أن الخيام تطرق إلى الذات الإلهية والجنة والنار، كما وصل البحث إلى أن الخيام لجأ إلى الخمر ليتخلص من حيرته تجاه كل مسألة وجودية اعترضته، أما أبو ماضي فقد كان ملجؤه إلى الطبيعة، فبث لها شكوكه، وخفف بذلك من ثقل الحيرة على أفكاره، وغيرها من النتائج. هدف هذا البحث إلى إظهار حيرة كل من الشاعرين من القضايا الوجودية وهو مما لم يطرق مسبقاً في المقالات التي تناولت الشاعرين، وعمل على بيان فكر كل منهما من جانب، والتقريب بينهما من جانب آخر، بغية تسليط الضوء على الدراسات المقارنة التي تتناول هاتين الثقافتين.

الكلمات المفتاحية: اللاأدرية، الخيام، أبو ماضي، الرباعيات، الطلاس.

***Corresponding author:**

Buthaina Shemous

b.shemous@gmail.com

Arabic Department, Uni-
versity of Tartous, Syria

Received:

16/04/2025

Accepted:

18/06/2025

Publish online:

30/06/2025

Agnosticism between Omar Khayyam and Elia Abu Madi: A Comparative Study

Abstract: Poetry has a great role in expressing poets' thoughts as well as their feelings, hence the philosophy of many poets was manifested in their works. Omar Khayyam is considered one of those famous Eastern poets whose works were heavily loaded with his philosophical ideals, which influenced a large number of poets of different times and cultures. Khayyam's ideology appears to be in affiliation with other agnostic poets, such as the Lebanese poet Elia Abu Madi in his poem 'Talismans.' This research adopts analytical and interpretive approaches to study agnosticism in Khayyam and Abu Madi. We conclude that both poets highlighted their agnostic ideas in their poetry, however, it was broader and more apparent in Khayyam's than that in Abu Madi's. For example, Khayyam's poetry touched on the divine self, Heaven and Hell. As a result, Khayyam resorted to wine to get rid of his confusion regarding every existential matter that confronted him. Abu Madi, on the other hand, sought refuge in nature to clarify his doubts and reduce the burden of confusion he experienced. This research aims to focus on the confusion of both poets regarding existential matters, which was not previously addressed in the articles that dealt with the two poets. The research also works on clarifying their thoughts on the one hand, and bringing them closer together on the other hand, in order to focus on comparative studies between these two cultures.

Keywords: Agnosticism, Khayyam, Abu Madi, Rubaiyat, Talisman



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

1. مقدمة

1.1 الدراسة النظرية

كانت الدراسات المقارنة من أكثر الدراسات التي تقوي الصّلات بين الآداب، إذ تقرب بينها، وتكشف عناصر التأثير والتأثير والتشابه والاختلاف، فتبين ما توافق منها وما اختلف، ولا يخفى على أحد مدى عمق العلاقات بين الثقافتين العربية والفارسية، لما بينهما من تقارب فكري وحضاري، نتيجة الانتماءات الدينية والفكرية بين العرب والفرس، لذا سنعمل في هذا البحث على مقارنة جانب فلسفي انعكس في الشعر في الثقافة الفارسية بنظيره في الثقافة العربية لشاعرين كان لهما نصيب من الشهرة في مجتمعيهما على الرغم من اختلاف عصريهما، في محاولة لتوسيع نطاق الدراسات المقارنة بين اللغتين العربية والفارسية وأدبيهما، لعلنا -بذلك- نلقي الضوء على كل منهما، بغية توسيع نطاق الدراسات التي تتناولهما معاً.

2،1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى توسيع مجال الدراسات التي تسلط الضوء على الشعر العربي والفارسي، بغية زيادة الاهتمام به، وذلك عن طريق تسليط الضوء على شاعرين مهمين في الثقافة العربية والفارسية، وعلى الفلسفات الرائجة لدى الشعراء في العصور المختلفة، وعلى الاهتمامات المشتركة بين الشعوب، فتفسح -بهذا- مجالاً لفهم الثقافتين من خلال التركيز على جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما.

3،1 خلفية البحث

وُجدت العديد من المقالات التي تتناول مقارنات بين الشاعرين عمر الخيام وإيليا أبي ماضي في أمور عديدة، ومن ذلك مقالة بعنوان: "نگاهی تطبیقی به سیمای دنیا در اشعار خیام وایلیا ابوماضی: نظرة مقارنة للعالم في أشعار الخيام وإيليا أبي ماضي" (2016) لقاسم مختاري وسحر محبي، نشرت في مجلة "بهارستان سخن"، وقد تكلم فيها الباحثان عن تطرق الشاعرين إلى زوال الدنيا والاستمتاع بالحياة ووجوب اغتنام الفرص وكيفية تصوير ذلك، فلم تُحدّد الأدبية في البحث، كما أنها تناولت أشعار أبي ماضي عامة، لا الطلاسم فقط، فموضوعها مختلف جذرياً عن موضوعنا، كما توجد مقالة أخرى بعنوان: "بررسی تطبیقی معمای هستی در اندیشه‌ی عمر خیام نیشابوری وایلیا ابوماضی لبنانی بر پایه‌ی مکتب اروپای شرقی: مقارنة سر الوجود في فكر عمر الخيام النيشابوري وإيليا أبي ماضي اللبناني وفقاً لأسس مدرسة أوروبا الشرقية" (2012) لسعيد حسامپور وحسين كياني. التي نشرت في فصلية "لسان مبین"، والتي تناول فيها الباحثان الطريقة التي عرض فيها الشاعران سر الوجود، وطرق كلّ منهما للخروج من متاهة ذلك السر، وما جره ذلك عليهما من مناورات بين اليأس والتفاؤل، كما درساً تأثير المجتمع في تكوّن تلك الأفكار عن سر الوجود، كما يوجد بحث لفريدون مظلوم گرمجانی بعنوان: "حیرانی خیامی در قصیده‌های ابو ماضی: حيرة الخيام في قصائد أبي ماضي" نشر على موقع دائرة المعارف الإسلامية الكبرى، والذي يبدو من عنوانه أنه تناول تأثر أبي ماضي بحيرة الخيام، فقد تناول -في

جزء لا بأس به من مقالته - حياة الخيام وآثاره، وفصل فيها، ثم حياة أبي ماضي، وتأثر فلسفته بالخيام في استغلال الفرص واغتنام لحظات الحياة والحيرة من المصير المحتوم، وهو عنوان تلاقى في بعض خطوطه مع اللأدرية، غير أنه لم يسهب فيها من جهة، ومن جهة أخرى تناول ذلك في قصائد أخرى لأبي ماضي غير الطلاسم. كما أن مقالة بعنوان "بررسی تطبیقی طرحواره‌های حرکتی در اشعار عمر خیام و ایلیا ابوماضی بر اساس نظریه‌ی معناشناسی شناختی: دراسة مقارنة لمخططات الحركة في قصائد عمر الخيام وإيليا أبو ماضي بناء على نظرية الدلالة المعرفية" (2004) لخليل حمداوي وآخرين درست بعض الأفكار الفلسفية والصوفية لكلا الشاعرين كما بيّن ملخصها الموجود على الشبكة، ووصلت إلى أنهما يشتركان في مخطط الحركة لفكرة الموت وعدم استقرار العصر، وأن السمة المميزة لتلك الحركة عدم استقرارها، لذا يذم كلاهما كلاهما الخوف ويدعوان إلى الاستمتاع بالحياة بلحظاتها كلها. كما وجدنا بحثاً نُشر على الشبكة على موقع "راه تابان" بعنوان: "خیام آنتیست بود یا ندانم‌گرا: هل كان الخيام ملحداً أم لأدرياً" للباحث: "زهير باقري نوعپرست" أظهر فيه آراء النقاد والباحثين في الخيام محاولاً البتّ في رأي من فصل بين الخيام الشاعر والخيام العالم والفيلسوف، عاداً إياهما شخصين، وبعد الكثير من التفاصيل في آراء دارسيّ الخيام دلل على أن اتهام بعض الدارسين له بالإلحاد يعود إلى بعض الرباعيات التي يمكن نسبتها إلى اللأدرية، وذكر أن بعض الرباعيات التي دعت قسماً من الباحثين إلى تكفيره واتهامه بالإلحاد تعود إلى بحثه الدائم عن المتع والملذات، ونستطيع القول أنه دافع عن الشاعر ونفا عنه الإلحاد دون أن يفصل في لأدريته، بل اكتفى باستخدامها كمقابل للإلحاد ومبرئ من تهمة إنكار الذات الإلهية عن الخيام. وعليه؛ يتضح أن الدراسات السابقة لم تتناول فلسفة اللأدرية بين الشاعرين المذكورين، وإن كانت قد عرجت -أحياناً- عليها، غير أن مرورها كان عابراً، ولم تتل الطلاسم منها اهتماماً، لذا عملنا في هذا البحث على بيان اللأدرية في رباعيات الخيام ومقاطع الطلاسم لأبي ماضي.

4.1 أسئلة البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على مجموعة من الأسئلة؛ وهي:

- 1- كيف ظهرت اللأدرية لدى كل من عمر الخيام وإيليا أبي ماضي؟
- 2- ما هي الميادين التي تجلت فيها اللأدرية لدى كل من الشاعرين المذكورين؟
- 3- ما هي التبعات التي أدت إليها، وكيف قام كل من الشاعرين بالتخفيف من حدة الحيرة ووتيرة الشك؟

5.1 المنهجية

حاولنا في بحثنا الراهن وفقاً للمنهج التحليلي - التأويلي تسليط الضوء على اللأدرية لدى كل من الشاعر الفارسي عمر الخيام والشاعر اللبناني إيليا أبي ماضي، فعملنا في البداية على محاولة بيان مصطلحات الموضوع بتعريف اللأدرية كما جاءت في الدراسات المتعلقة بها، وعملنا على استنتاج أسسها ودقائقها من تعاريفها، ثم قمنا بالتعريف بالشاعرين؛ الفارسي عمر الخيام واللبناني إيليا أبي ماضي، بشكل مختصر يوجز أهم ما ورد في الكتب عن حياة كل منهما، وأشعاره التي تهمنا، فطرفنا شيئاً عن رباعيات الخيام، ووضحنا مفهوم الرباعيات بشكل عام، ومضمون رباعيات

الخيام بشكل خاص، وعرفنا قصيدة الطلاس كموضوع وتصنيف في دراسة نظرية في بحثنا، ثم انتقلنا إلى الدراسة التطبيقية، فتناولنا الموضوع لدى الخيام أولاً لأن السبق التاريخي له، وذلك بتتبع تجليات الشك والحيرة كما تبدت في رباعياته، ثم تقصي ميادينها ضمن عناوين، تضمن كل منها الأشعار التي تتعلق بالعنوان وتبرز فيها علامات اللادرية، ثم درسنا تبعات الشك والحيرة لدى الخيام، وكررنا التقسيمات بالعناوين ذاتها لدى أبي ماضي، ثم انتهينا من ذلك بقراءة مقارنة ونتائج، وانتهى البحث بنثبت للمصادر والمراجع.

6.1 تعريف اللادرية

اللاأدرية موهلة في القدم في الفكر الفلسفي (عبد الله، 2023، 95) ومعناها إنكار قيمة العقل وقدرته على المعرفة، كما تطلق على الرأي القائل بأن الميتافيزيقيا عبث (وهبه، 2007، 529) ويعرفها البعض بأنها الموقف الذي لا يكون فيه الإيمان بالتوحيد الكلي صحيحاً ولا الإيمان بكونه باطلاً جائز عقلياً (داربر، 2021، 30) أي هي كمفهوم تتضمن الإلحاد السلبي وتفتح باب العبثية والعدمية في تاريخ الإنسان (عبد الله، 2023، 114)، والإلحاد السلبي هو الإيمان بوجود الله، إلا أن تصوره لا يكون على غرار ما تتصوره العامة، أما الإلحاد الجاحد فهو مذهب من ينكر وجود الله (سعيد، 2004، 51؛ وهبه، 2007، 83).

فالمبدأ الأهم الذي تركز عليه اللاأدرية إنكار معرفة الحقائق، إذ شملت كل موقف ينكر كلياً أو جزئياً إمكان معرفة حقيقة الأشياء أو البت في المسائل الماورائية كوجود الله ونهاية الكون وخلود الروح، وقد ظهرت هذه النزعة مع بيرون مؤسس المدرسة الشكية، واكتسبت شكلها التقليدي في فلسفة هيوم وكانط وكونت وسبنسر (سعيد، 2004، 387)، غير أنها أخذت شكلها الاصطلاحي بابتكار هكسلي سنة 1869م (عبد الله، 2023، 96) الذي قصرها على إنكار معرفة المنطق (مجمع اللغة العربية، 1983، 158)، والاعتقاد بأن معرفة الحقيقة الغائية -مثل الله- مستحيلة بالنسبة للإنسان (صدري وآخرون، 2003، 1097).

وعليه عُرّف اللاأدريون بأنهم جماعة قديمة كانت ترى التوقف عن العلم وعن الحكم، وهم أصحاب "بيرون" إمام الشك فيما ذهب إليه الطوسي والرازي (مجمع اللغة العربية، 1983، 158)، فهم يقولون بالتوقف في الحكم على أي شيء لأنهم يشكون في كل شيء (مغنية، 2007، 262)، والشك حالة نفسية يتردد معها الذهن بين الإثبات والنفي، ويتوقف عن الحكم، وذلك بالجهل بظروف الموضوع وجوانبه، أو العجز عن التحليل والبت في الموضوع (مجمع اللغة العربية، 1983، 103)، وهو على قسمين؛ الأول: الشك المذهبي، ويسمى أنصاره الشكّاك أو اللاأدريين، ويوجبون الإمساك عن كل حكم سلباً وإيجاباً، لأن كل قضية تقبل التدليل عليها للسلب والإيجاب بقوة متساوية كما يزعمون، ويسمى بعض الدارسين هذا النوع من الشك بالشك الجدلي الذي يستند إلى حجج تبرر تعليق الحكم بدعوى أنه ليس في قدرة العقل اقتناص الحقيقة، فلا يوجب ولا يسلب، والشك الثاني المنهجي أو العلمي، الذي يسميه بعض الباحثين شك العقل، ويعني أن يتجرد صاحبه من معلوماته برغبته وإرادته، ويشك فيها حتى كأنه لا يعلم شيئاً، ويتخذ من شكه هذا وسيلة إلى البحث والدراسة العلمية حتى يصل إلى المعرفة الصادقة وعلم اليقين (مغنية، 2007، 248؛ وهبه، 2007، 367)، وعليه فإن فكرة اللاأدري تكون في دخول مرحلة الظن أو الشك في تقصي الحقيقة، إذ يصبح البحث في إدراك صدق المعرفة أو كذبها شيئاً غير ضروري بمعنى دخول في مجال اليأس المعرفي، إذ يكتفي الكل بما يعرفه، أو

بالتشكيك بما عرض عليه (عبد الله، 2023، 95) ودعواهم في إيجاد الدليل العقلي والحجة العملية هي ضرورة استقصائية (عبد الله، 2023، 98).

فالإتفاق الأول بين الدارسين على أن اللأدريين شكاكون، يودي بهم شكهم -غالباً- إلى يأس معرفي، والإتفاق الآخر يتعلق بالوقوف على الحياد في ماهية الأشياء التي تدخل في أطر الشك لديهم، وهي الله، والحياة بعد الموت، والجنة والنار، وجدوى العقاب والثواب وماهيتهما، فقد عرّف اللأدريون في حجة هكسلي بأنهم من لديهم اهتمام بفرضية أن هناك إلهاً غير أنهم لا يعتقدون بصحتها أو بطلانها، أي هم الأشخاص الذين ليسوا بمؤمنين وليسوا بملحدين (داربر، 2021، 8) والشيء الآخر الذي يقع محط اهتمام لدى اللأدريين الحياة بعد الموت، إذ يعتقدون بأن التأكد من وجود الله والحياة بعد الموت مستحيل، وأن الحكم على ذلك معلق، فلا يوجد دلائل كافية لإثبات ذلك أو لضده (راسل، 1953، 3)، كما يُجمع اللأدريون على أن مفهوم الإثم خاطئ، فالعقاب لا يكون مقبولاً إلا عندما يكون غرضه إصلاحياً، وهو ما ولد عدم قبول اللأدريين للنار أو جهنم (راسل، 1953، 4)، لهذا يراودهم الشك فيما يتعلق بالروح، كما لا يؤمنون بالجنة والنار (راسل، 1953، 6).

7،1 تعريف بالشاعرين وأثريهما

1،7،1 عمر الخيام

هو عمر بن إبراهيم الخيّامي النيسابوري، أبو الفتح، غياث الدين؛ شاعر فيلسوف فارسي، من أهل نيسابور مولداً ووفاءً، كان عالماً بالرياضيات والفلك واللغة والفقه والتاريخ، وذكر أنه كان أحد الحكماء الثمانية في عصر السلطان جلال الدين "ملكشاه"، وهم الذين وضعوا التاريخ الذي يبدأ بنزول الشمس أول الحمل، وعليه كان بناء التقاويم (الجبوري، 2002، 4 / 76-77؛ الزركلي، 2002، 38/5-39). برع في تأليف ما يزيد عن عشرين رسالة في الرياضيات والفلك والعلوم والفلسفة واللغة والجبر والهندسة والموسيقا والتاريخ والفقه والشعر والحكمة (خيام، 1997، 19-31؛ التونجي، 1999، 420/1). اختلف في سنة ولادته ووفاته، إلا أن المرجح أن ولادته كانت سنة 430هـ.ق ووفاته بين 506-530هـ.ق، وقد رجّح بعض الباحثين أن سبب لقبه ربما يكون لأن والده كان يصنع الخيام أو يبيعها (التونجي، 1999، 420/1)، وقد ذاع صيته بسبب رباعياته التي نقلت إلى لغات عديدة؛ منها العربية شعراً على يد بديع البستاني وأحمد الصافي النجفي وأحمد رامي، ونثراً ونظماً على يد جميل صدقي الزهاوي وغيرهم (الجبوري، 2002، 4 / 76-77)، والرباعية هي أربع شطرات موزونة على بحر الهزج المثنى، تتضمن فكرة واحدة (التونجي، 1999، 420/1) بقافية موحدة في الأسطر الأول والثاني والرابع (السابق، 2 / 473)، وهي من مبتكرات الفرس التي يطلق عليها بعضهم مصطلح "دوبيتي"؛ أي: المكوّن من بيتين، لكن الرباعي يختلف عن "دوبيتي" في الوزن، فضلاً عن إمكانية عدم ترابط أسطره في المعنى والفكرة والقافية (السابق، 2 / 451)، غير أن بعض الفرس حصروا الفرق بينهما في الوزن فقط (معين، 2008، 1 / 700)، وقد ظهر الرباعي لديهم على يد الشاعر الكبير "رودكي السمرقندي"، إلا أنه لم يأخذ مقامه إلا على يد عمر الخيّام (التونجي، 1999، 2 / 472)، إذ ذاعت شهرة رباعيات الخيّام لما يُظهر فيها للعامة من آراء جريئة في الكون والحياة، مما جعل شهرته بسببها تغلب على شهرته بصفته عالم فلك ورياضيات (السابق، 420/1)،

غير أن جرأة الأفكار التي طرحتها حالت دون شيوعها في زمن الشاعر، وقد اختلف في عددها بسبب إضافة الكثير إليها فيما بعد (السابق، 473/2).

تغلب على رباعيات الخيام الأفكار الفلسفية العميقة، إذ كانت أزمتها النفسية أمام الوجود والكون وأسراره والحياة ومصيرها أشد حدة وعنفاً من أزمة سلفه، وهو دائماً في قلق قد استحوز على كيانه أمام الحياة والغازها التي لا يستطيع حل طلاسها وفك رموزها مهما غاص في أعماق تفكيره (ضيف، 1988، 180)، غير أن الشك لم يعتر الخيام إطلاقاً فيما يتعلق بوجود الله والعدالة الإلهية، وهو ما بينته بعض رسائله الفلسفية، إذ يبرز فيها إيمانه بالله الواحد، ويبين أن الإنسان علة العلل لبقية الموجودات، وقد سمى الله واجب الوجود (كرمجاني، لا تا)، وقد وردت الخمر كثيراً في رباعياته، واختلف في دلالتها لديه، فرأى بعض الدارسين أن لها دلالة صوفية، ورأى آخرون أنها خمر عادية، وهي مجرد وسيلة للوصول إلى متعة الحياة، فهي خالية من أي معنى رمزي أو استعاري (حسامبور وكياني، 2012، 120)، غير أنها في الأحوال كافة كانت وسيلة لخلاصه من أفكاره، إذ يعاود تفكيره في الفناء والقضاء وما خطته الأقدار فينغمس في الخمر لعله ينسى هوائف هذه الأفكار (ضيف، 1988، 181).

1، 7، 2 إيليا أبو ماضي

شاعر لبناني ولد عام 1957م، وتوفي في 1989م؛ هاجر من لبنان إلى الإسكندرية ومنها إلى أمريكا (سليم، 1975، 13). نال تعليمه الابتدائي في لبنان، وتابع في كتاتيب مصر، دون أن يتخلى عن محاولاته الشخصية لإتقان النحو والصرف حتى استقامت لغته (برهومي، 1993، 17). كان ميالاً إلى التأمل -شأنه شأن شعراء المهجر عامة والرابطة القلمية خاصة- وعرف بشاعر الطبيعة (السابق، 63-64)، وله ثلاث مطولات شعرية، منها الطلاس التي تتضمن مجموعة تأملات متطلعة إلى البحث عن الحقيقة (التونجي، 1999، 607)، وقد ظهرت تجليات ذلك في قصيدة الطلاس، إذ كان كلامه فيها مفعماً بالعاطفة المضطربة التي لا يشوبها أي إلحاد، ولا يلج في قارورة التخيل الجاف، وهو تصوير سافر لحيرة الإنسان المتسائل عن الحقيقة والوجود، كما هو إبداع فلسفة اللاأدرية التي لا تكون إلا نواة لتجربة إنسان حنك؛ ولأدريته تكاد تقترب من الأدرية (ادبور وكشاووز، 2021، 226)، وقد كانت فلسفته تلك سبباً لاتهام الكثيرين له بالكفر والإلحاد، ولم يتوصل الكثيرون إلى جواب على سؤالهم عما إذا كان إيليا مؤمناً أم ملحداً، إذ وجدوه ضائعاً بين الشك واليقين (برهومي، 1993، 83)، فقد ورد على لسانه ذات مرة: "وراء كل سؤال شك، والشك فاتحة الإيمان" (سليم، 1975، 26)، إلا أن علامات الإيمان الراسخ تظهر في أشعار شبابه أكثر منها في كهولته (السابق، 19).

وقد رجح شوقي ضيف أن أبا ماضي قرأ رباعيات الخيام وأثرت في قلبه تأثيراً عميقاً، لذا فإننا نجد عنده كل ما ينادي به الخيام من المتاع بالملاذ في الحياة، وأن نبعد عن أذهاننا شبح الغد والفناء والتفكير في أسرار الوجود والغازه لأن تفكيرنا في ذلك كله يعود بعد عناء البحث كليلاً حسيراً (ضيف، 1988، 183)، وبهذا يرجح شوقي ضيف أن أبا ماضي تأثر بالخيام، وهو ما يمكن استشفافه في الكثير من الرباعيات، منها على سبيل المثال ما قاله أبو ماضي في الطلاس:

يا صديقي لا تعلني بتمزيق الستور

بعدها أقضي فعقلي لا يبالي بالقشور
إن أكن في حالة الإدراك لا أدري مصيري
كيف أدري بعدما أفقد رشدي؟... لست أدري (أبو ماضي، 1978، 157).
الذي جاء مشابهاً لقول الخيام:

دل سر حيات اگر کماهی دانست در موت هم اسرار الهی دانست
امروز که تو با خودی ندانستی هیچ فردا که زخود روی چه خواهی دانست (خيام، 1989، 210)
(لو بان لنا سر الحياة كما هي لبدا لنا سر الأسرار الإلهية في الممات، فإن لم تعلم سرها وأنت حي بكامل وعيك،
فكيف تعرفه غداً بعد موتك؟)

وغيرها من الأمثلة التي يضيق المجال عن ذكرها هنا، وهي بعيدة عما نريد إثباته، لذا لن نخوض فيها.
وقد نالت قصيدة الطلاس لأبي ماضي حظاً طيباً من الشهرة، وهي قصيدة طويلة وردت في ديوان "الجدول"،
وتتكون من واحد وسبعين مقطعاً يتألف كل منها من أربعة أبيات تختص بفكرة ما، وتنتهي جميعاً بلازمة: "لست أدري".
وقد كرر الدارسون لها تسمية مقاطعها بالرباعيات، غير أنها تختلف عما اصطلح على تسميته بالرباعيات كثيراً في
الوزن والقافية، فوزن الطلاس على مجزوء الرمل (فاعلاتن فاعلاتن فاعلن)، غير أن الشاعر حذف التفعيلة الأخيرة في
المجزوء، وضمن الشطرين معاً؛ أي استخدم ما عرف في الشعر القديم بمصطلح التضمين، فجمع صدر البيت وعجزه
في بيت واحد (فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن) (سويسي وبوعلام، 2015، 54) وبهذا فمقاطع أبي ماضي تختلف
كثيراً عن الرباعيات، ففضلاً عن اختلافهما في البحر الشعري -الهمز والرمل- رأينا أن الرباعية تتكون من أربعة أشرط،
أما مقاطع أبي ماضي فتتكون من أربعة أبيات، أي ثمانية أشرط، والقافية في الرباعية متحدة في الشطر الأول والثاني
والرابع، وهي ليست كذلك لدى أبي ماضي، لذا سنعمل على وصف مجموعات أبي ماضي ذات الأبيات الرباعية
بالمقاطع في هذه المقالة.

2. الدراسة التطبيقية

سنقوم تحت هذا العنوان بدراسة اللأدرية لدى الخيام أولاً، بدراسة تجليات الشك والحيرة في المسائل الغيبية والوجودية
في رباعياته، ومن ثم سننطلق إلى الميادين التي بدت فيها تلك التجليات، والطريقة التي كان ينتهي بها الشاعر بعد
عرض حيرته في كل منها، وسنكرر الأمر لدى الشاعر إيليا أبي ماضي، مستشهدين لكل ما سنورده بشواهد شعرية
للشاعرين المذكورين.

1،2 اللأدرية عند الخيام

مما لا شك فيه أن الخيام طرح الكثير من القضايا الفلسفية والوجودية الكبرى في رباعياته، وهو أمر لا يحتاج إلى
عناء لإثباته، بل يتأتى للمتلقي بقراءة أولى لرباعيات الخيام، وقد ظهرت الكثير من علامات الحيرة والشك فيها حينما
كان يطرح مسائل وجودية تتعلق بالله والغيب والدهر والموت وما بعده، إذ أظهر حيرته في كل مرة، وانتهى في معظمها
إلى تأكيد جهله وجهل الآخرين بها، والإقرار بعدم إمكانية كشف تلك الأسرار، وقاده ذلك غالباً إلى يأس معرفي وفلسفي

كما سنرى، وانتهى به الأمر إلى التسليم وإظهار الشعور العبثية والعدمية حيناً، أو التسليم وإظهار اليقين حيناً آخر، لذا سندرس بداية تجليات الشك لديه، ثم ميادينه، وأخيراً تبعاته، مستشهدين على ذلك كله بأشعاره في الرباعيات.

1،1،2 تجليات الشك والحيرة عند الخيام

بدأت علامات الشك والحيرة في الكثير من رباعيات الخيام، وهو ما كان يصرح به مباشرة في أحايين، ويكون غير مباشر في أحايين أخرى، غير أن وجوده لا يخفى على أحد، وقد تبدى لنا شكه وحيرته عن طريق التساؤلات الصريحة أو عن طريق الإقرار بعدم المعرفة في كل ما يتعلق بالمسائل الوجودية الكبرى، إذ أسمهت فلسفة الخيام في تعميق تلك التساؤلات وإبرازها في رباعياته جلّها، فقد عُرف عنه أنه لم يكن يهتم بالشعر إلا لإظهار فلسفته، وهذه التساؤلات التي تبدى لنا الوجه الآخر من شكه وحيرته تشكل تجلياً راسخاً لكونه لأدرياً، ومنها قوله:

دورى كه در او آمدن و رفتن ما است آنرا نه بدايت نه نهايت پيدااست

كسى مى نزند دمی در این معنی راست کاین آمدن از کجا و رفتن ز کجاست (خيام، 1989، 210)

(دورة الوجود التي جننا منها وننتهي إليها لا بداية لها ولا نهاية. لم أسمع أحداً تفوه بكلمة صادقة عن منشأ وجودنا ومنتهاه وعن دنيانا).

فهو في هذه الرباعية يقر صراحة بحيرته وحيرة البقية فيما يتعلق بأحد المواضيع الغيبية التي سندرسها في عنوان لاحق، ويدعم حيرته بتضمين سؤالين في عبارته التقريرية، وهو يؤكد على حيرته من تلك المسائل مراراً في رباعياته، كقوله:

شب نیست که عقل در تحیر نشود وزگریه کنار من پر از در نشود

پر می نشود کاسه‌ی سر از سودا هر کاسه که سرنگون بود پر نشود (السابق، 226)

(لا يمر مساء إلا ويزداد عقلي حيرة، وتتناثر الدموع حولي كالدرر، ولشدة همومي ووساوسي لا يمتلئ كأس رأسي، فكيف لكأس أن يمتلئ وهو مقلوب؟!)

فتشبيّه لكأس رأسه المقلوب هنا كناية عن كونه ما يزال على قيد الحياة، ورأسه في مكانه، وهو إشارة ضمنية إلى أنه لن يمتلئ رأسه بالمعرفة طيلة حياته، وقد تكرر تأكيده على الحيرة في قوله:

این چرخ فلک که ما در او حیرانیم فانوس خیال از او مثالی دانیم

خورشید چراغدان و عالم فانوس ما چون صوریم کاندرو گردانیم (السابق، 243)

(هذا الفضاء الذي نتوه فيه حيارى ليس إلا فانوساً خيالياً شعلته الشمس، والفانوس عالماً، ولسنا فيه إلا كصورٍ تدور حيارى). فقد نقلته حيرته بشأن الكون إلى يأس معرفي، ومن الأمثلة الأخرى لإقراره بالحيرة فيما يتعلق بالأمور الوجودية والغيبية الكبرى قوله:

آورد به اضطرارم اول بوجود جز حیرتم از حیات چیزی نفزود

رفتیم باکراه وندانیم چه بود زین آمدن و بودن و رفتن مقصود (السابق، 218)

(جيء بي إلى هذا العالم رغماً عني، ولم أزد إلا حيرة واستغراباً، وذهبت من هذا العالم رغماً عني دون أن أفهم لماذا أتيت ولماذا أذهب). وأحياناً نراه يظهر شكه بعبارات معينة، كأن يقول: "يُقال"، وكأنه بذلك يمتنع عن إظهار رأيه فيما إذا كان يعتقد بما يقوله البقية أم لا، من قبيل:

گویند به حشر گفت وگو خواهد بود آن یار عزیز تندخو خواهد بود (السابق، 229)

(يُقال سُنْأَل عن كل شيء يوم الحساب، ويضيق صدر الحبيب بنا ويغضب).

وغيرها الكثير مما سيمر معنا أثناء دراسة ميادين الشك، وقد كان كثيراً ما تنتهي به لك الحيرة والشك إلى الإقرار بالجهل التام، كقوله:

هر چند دلم ز علم محروم نشد کم ماند زاسرار که مفهوم نشد

اکنون که بروی کار در می نگرم معلوم شد که هیچ معلوم نشد (السابق، 232)

(على الرغم من أن قلبي لم يحرم من العلم، ولكن ما زالت الكثير من الأسرار خافية عليه، والآن وأنا أنظر إلى ما حصلته وما وصلت إليه علمت يقيناً أنني لم أعلم شيئاً)، ومنه قوله:

تا چند کنیم عرضه‌ی نادانی خویش بگرفت دل از بی سروسامانی خویش

زنار از این سپس میان خواهم بست از شرم گناه و از مسلمانی خویش (السابق، 193)

(حتّام نبدي جهل نفوسنا؟ لقد انقبض قلبي من هذا الشتات. أريد أن أعقد حزاماً في وسطي -كالمجوس- خجلاً من ذنوبي ومن كوني مسلماً)، كما يؤكد على جهله وجهل البقية فيما يتعلق بأمر الكون في قوله:

با این دو سه نادان که چنان می‌دانند از جهل که دانای جهان ایشانند

خر باش که از خری که این دوانند هر گو نه خرسست کافرش می‌خوانند (السابق، 210)

(تغابی مع أولئك الذين يزعمون لجهلهم أنهم عالمون بأسرار هذا العالم، فالحل مع هؤلاء أن تتغابی وتتظاهر بالجهل، فهم يتهمون بالكفر كل من لا يتوافق معهم).

ولئلا نطيل لن نكثر من الأمثلة على شكه وحيرته، فذلك سيظهر لنا أثناء دراسة ميادين الشك لديه.

2.1.2 ميادين الشك عند الخيام

1.2.1.2 الذات الإلهية

يبدو لنا بمتابعة رباعيات الخيام أنه تساءل أحياناً عن أسرار تتعلق بالذات الإلهية، إلا أنه لم يشك بوجودها، وهو متقلب بين الادعاء بأن تلك الأسرار راسخة في داخله وإن لم يصرح بها بما يبرّئه مما اتُّهم به من إلحاد، والاعتراف بأنه لا يدرك سرّاً منها، وهو ما تبدو فيه ملامح الشك واللأدرية، فنراه -مثلاً- ينفي عن الإنسان معرفة سر تلك الذات في الحياة أو بعد الممات، فيقول:

دل سر حیات اگر کماهی دانست در موت هم اسرار الهی دانست

امروز که تو با خودی ندانستی هیچ فردا که زخود روی چه خواهی دانست (السابق، 210)

(لو بان لنا سر الحياة كما هي لبدا لنا سر الأسرار الإلهية في الممات، فإن لم تعلم سرها وأنت حي بكامل وعيك، فكيف تعرفه غداً بعد موتك؟) وقد تكرر إبراز جهله وجهل الآخرين بتلك الذات في قوله:

آنها که بفکرت دُر معنی سفتند در ذات خدا بسی سخنها گفتند

سر رشته‌ی اسرار ندانست کسی اول زنجی زدند و آخر خفتند (السابق، 218)

(إن الذين أحسنوا فهم المعاني قالوا الكثير من الأشياء عن ذات الله، ولكن السر بقي سرّاً، فقد أكثروا من الهذر في البداية في حيواتهم، واستسلموا للموت في النهاية) وهو يظهر تلهف البشر لمعرفة تلك الذات وجهلهم بها في رباعية أخرى إذ يقول:

جان‌ها همه آب گشت ودلها همه خون تا چیست حقیقت به پس پرده درون

ای با علمت خرد رد و گردون دون از تو دو جهان پر و تو از هر دو برون (السابق، 251)

(ذابت الأرواح ودميت القلوب لمعرفة الحقيقة الكامنة وراء الستر، فيا من يتوه العقل بك وتتخفض السماء لقد امتلأ بك العالمان وأنت خارجهما)، ومرة أخرى ينفي قدرة كشف تلك الأسرار عن نفسه، فيقول:

کنه خردم در خور اثبات تو نیست واندیشه‌ی من بجز مناجات تو نیست

من ذات تو را بواجبی کی دانم داننده‌ی ذات خود بجز ذات تو نیست (السابق، 212)

(ليس لجوهر عقلي قدرة على إثبات وجودك، ولا تدور أفكاري إلا في مناجاتك. من أين لي أن أعرف ذاتك كما يجب، فلا يعرف ذاتك إلا ذاتك)، ومرة ثالثة ينفي تلك المعرفة عن الكون بأكمله، فيقول:

آنها که خلاصه‌ی جهان ایشانند بر اوج فلک براق فکرت رانند

در معرفت ذات تو مانند فلک سرگشته سرنگون و سرگردانند (السابق، 189)

(أولئك المستخلصون في الكون حلقوا في أوج الفلك يقودون عنان الفكر، ولكنهم ظلوا على حيرتهم وتيههم وجهلهم في معرفة الذات الإلهية، شأنهم في ذلك شأن الفلك)، لكنه في مواضع أخرى يؤكد على أن معرفة تلك الذات يكفي المرء البحث حتى عن الجنة، فيقول:

در مدرسه و صومعه و دیر و کنشت ترسنده‌ی دوزخند و جویای بهشت

آنکس که از اسرار خدا با خبر است زین تخم در اندرون دل هیچ نگشت (السابق، 210)

(كم من الأنفس في المدارس والصوامع تخشى جهنم وتسعى إلى الجنة، ولكن من عرف أسرار الله لما شغلته تلك البذرة التي توجد في داخله، ولما بحث عن شيء). وما هذا سوى تأكيد على عدم إنكاره لله، وحيرته بشأنه في الآن ذاته، وهو ما أكد عليه مراراً كقوله:

گر گوهر طاعتت نسفتم هرگز ور گرد گنه از رخ نرفتم هرگز

نومید نیم زیارگاه کرمتم زیرا که یکی را دو نگفتم هرگز (السابق، 238)

(على الرغم من أنني لم أودّ حقّ طاعتك إطلاقاً، ولم أنفض عن وجهي غبار الإثم، ولكني لست يائساً من كرمك، فأنا لم أشرك بك أبداً ولم أقل عن الواحد اثنين)، وقوله:

ای ذات تو سر دفتر اسرار وجود نقش صفتت بر در و دیوار وجود

در پرده‌ی کبریا نهان گشته زچشم بنشسته عیان بر سر بازار وجود (السابق، 190)

(يا من ذاتك عنوان دفتر الوجود وصفاتك تملؤه بكل ما فيه، ولكنك تظل خفياً عن الأعين، وتشهد كل شيء دون أن تُشَهِد).

بهذا؛ كانت الذات الإلهية موضع تساؤلات عميقة لدى الخيام، شأنها شأن الأمور الغيبية جميعاً كما سنرى.

2.2.1.2 الغيب والدهر

من الأمور التي نالت أهمية كبرى لدى الخيام فيما طرحه من مسائل وجودية مسألة الغيب والدهر، والتي تبدو فيها لأدريته من حيرة وإقرار بالجهل ويأس، فيطرح الكثير من التساؤلات التي تتعلق بهما، وينتهي من كل تلك التساؤلات بالإقرار بالجهل، ومن ذلك مثلاً:

در دهر بر نهال تحقيق نرسست زیرا که در این راه کس نیست درست
هر کس زده است دست در شاخی سست امروز چو دی شمار و فردا چو نخست (السابق، 209)

(لم نصل إلى نتيجة من البحث في أمور الدهر، ولم يقل أحد شيئاً صحيحاً عن هذا الموضوع، وكأن كل امرئ أمسك بغصن وهژه بضعب واضطراب، فاليوم كالأمس، والنهاية كالبداية).
ويقر مرة أخرى بأنه عاجز عن البوح بأسرار الزمان أو كشفها، فيقول:

خورشید بگل نهفت می‌نتوانم واسرار زمانه گفتم می‌نتوانم
از بحر تفکرم برآورد خرد دری که زبیم سفت می‌نتوانم (السابق، 245)

(لا أستطيع أن أجعل الشمس تغرب أو تختفي، كما لا أستطيع أن أبوح بأسرار الزمان، وبينما أنا غارق في التفكير نده عقلي قائلاً هذه الدرة -أسرار الزمان- ليس بالإمكان ثقبها لشدة الخوف منها).
ففي رابعيته جعل الخوف حاجزاً يحول دون معرفة أسرار الزمان، وفي رابعة أخرى دعا إلى عدم الخوف منها لأنها كالزمان عابرة، ولا تدوم، ومن الأفضل معها أن يعيش المرء هائناً دون أن يفكر بها أو يخاف منها ومما تخبئه له، فيقول:

از حادثه زمان زاینده مترس از هر چه رسد چو نیست پابنده مترس
این یک دم نقد را بعشرت بگذار از رفته میندیش وزاینده مترس (السابق، 238)

(لا تخف من حادثة الزمان وما يخبئه لك، فهو عابر، وعش ذلك العمر القصير هائناً ولا تفكر بالماضي ولا تخش المستقبل).

وقد كرر الفكرة والتشبيه ذاتهما في رابعة أخرى، غير أنه أطلق على الغيب "أسرار الزمان" في الأولى، و"الوجود" في الثانية، وهو ما يدلل -بشكل عام- على الأمور الغيبية، إذ يقول:

این بحر وجود آمده بیرون زنهفت کس نیست که این گوهر تحقیق بسفت
هر کس سخنی از سر سودا گفتند زآن روی که هست کس نمیداند گفت (السابق، 205)

(بدأ وجود هذا الكون من بحر مخفي، ولم يتمكن عقل أحد من كشفه وثقب جوهره، فقال كل شخص أوهاماً توهمها، ولكن أحداً منهم لم يقل الحقيقة كما هي جهلاً بها). كما سمى عالم الغيب بعالم الأسرار، وفرض نفسه -ككل إنسان- طائراً يخلق في ذلك العالم، ولكنه لم يجد في هذا العالم شخصاً جديراً بتلك الأسرار فعاد إلى الغيب مرة أخرى، فيقول:

بازی بودم پریده از عالم راز تا بو که یرم دمی زشیبی بفرار
اینجا چو کسی نیافتم محرم راز زان در که در آمدم برون رفتم باز (السابق، 237)

(كنت صقراً في عالم الأسرار، فحلقت لحظة من هناك بين منخفض ومرتفع، ولكني لم أجد هنا أحداً جديراً بأن يكون محطّ سري، لذا فقد عدت إلى حيث كنت).

وقد كرر تأكيده على حرمة أسرار الغيب وعدم جدارة الناس بمعرفتها في قوله:

اسرار جهان چنانکه در دفتر ماست گفتن نتوان که آن و بال سر ماست

چون نیست در این مردم دنیا اهلی نتوان گفتن هر آنچه در خاطر ماست (السابق، 203)

(لا يمكننا أن نبوح بأسرار الزمان، فعواقب ذلك ستكون وخيمة علينا، فليست المخلوقات في هذا العالم أهلاً لتلك الأسرار، لذا لا يمكننا أن نقول ما يخطر في أذهاننا). وكرر ذلك أيضاً في قوله:

اسرار ازل را نه تو دانی و نه من وین حرف معما نه تو خوانی و نه من

هست از پس پرده گفتگوی من و تو چون پرده برافند نه تو مانی و نه من (السابق، 250)

(لست تعرف أسرار الأزل ولا أنا أعرفها، ولا أنت قادر على فهم ذلك السر والإحاطة به ولا أنا بقادر، فاللغو خلف الستار مما أقوله وتقوله ليس إلا حدساً، وحين يسقط ذلك الستار فلن يبقى أحد منا). فمضمون البيت يجمل رحلة الخيام في كشف ذلك اللغز، الذي إذا ما كشفت عنه الستارة فني الوجود، ونراه مرة أخرى يطلب عدم الاستمرار في الحديث عن الأزل والأبد لأنه حديث عبثي لا جدوى منه، فيقول:

تا کی ز ابد حديث و تا کی ز ازل بگذشت زاندازی من علم و عمل

هنگام طرب شراب را نیست بدل هر مشکل را شراب گرداند حل (السابق، 242)

(حتّامَ سنبقى نتحدث عن الأبد والأزل؟ لقد بذلت ما بوسعي من علم وعمل في سبيل ذلك -ولكن دون جدوى- لا يمكن استبدال الشراب أثناء الطرب والاستمتاع، فهو قادر على حل أية مشكلة)، وهو ما أصرّ عليه عندما صرّح بأن أهل النهى والفضل محرومون من معرفة أي أمر يتعلق بالغيب أيضاً، وعدّ كل ما قيل ليس إلا خرافات، فقال:

آنانکه محیط فضل و آداب شدند در کشف علوم شمع اصحاب شدند

ره زین شب تاریک نبردند بیرون گفتند فسانه‌یی و در خواب شدند (السابق، 217)

(أولئك الذين جمعوا العلم وكانوا للناس شمعاً يستنار به لم يتمكنوا من إيجاد مخرج من هذا الليل الحالك، بل قالوا الكثير من الخرافات واستسلموا للموت في النهاية).

فالطريق أو المخرج المظلم في هذه الرباعية ليس إلا الغيب الذي يمكن أن يشمل كل ما يواجه المرء من غموض وجودي، وقد أوصله هذا الغموض إلى يأس معرفي لا ينتهي، وبهذا نرى أن لأدريّة الخيام فيما يتعلق بالغيب بارزة في شكوكه وأسئلته الكثيرة، وفي حيرته واعترافه بجهله، وفي يأسه المعرفي وميله إلى التسليم بالجهل في كثير من الأحيان.

3.2.1.2 يوم الحشر

تظهر تجليات اللأدرية فيما كان يعتري الخيام من شكوك تتعلق بيوم الحشر أيضاً، وقد تناول الشاعر يوم الحشر مراراً في رباعياته، غير أن اللأدرية برزت في بعض تلك الرباعيات، وقد بدأ اثنتان منهما بكلمة: "يُقال"، وهو بهذا يضع نفسه على الحياد لا مصداقاً ولا نافيّاً، فيقول في الأولى:

گویند بحشر گفتگو خواهد بود آن یار عزیز تندخو خواهد بود

از خیر محض بد نیاید هرگز خوش باش که عاقبت نکو خواهد بود (السابق، 229)

(يُقال سُنْأَل عن كل شيء يوم الحشر، وسيضيق صدر الحبيب ويغضب، ولكن أَيْكون من الخير المطلق سوى الخير؟ لذا فاطمئن واستبشر خيراً، فالعاقبة حسنة). فبعد أن عرض أقوال البقية في أن الحساب سيكون يوم الحشر، وأن الله تعالى سيكون صارماً مع عباده عاد إلى ما تملّيه عليه نفسه ونسب اللطف إلى الله، وطمأن الآخر بأن كل شيء سيكون على ما يرام، فلا نلحظ اليأس المعرفي الذي يلزم اللأدرين من جهلهم للحقائق في هذا البيت، إلا أن الشكوك التي تعترّيه موجودة، وهذا ما جعلنا ندرجه هنا، والأمر ذاته نراه مرة أخرى إذ ينسب ما يقال من البعث والحشر إلى الآخرين، فيقول:

گویند هر انکسان که با پرهیزند زانسان که بمیرند بدانسان خیزند

ما با می ومعشوقه از آنیم مدام تا بو که به حشرمان چنان انگیزند (السابق، 229)

(يُقال إن كل إنسان سيبعث من جديد بعد موته على ما كان عليه في حياته، وسيحشر مع أصحابه وأناسه في الحياة، لذلك يوصون بمصاحبة أهل التقى، أما أنا فاخترت أن أبقى مع الخمر والمعشوقة دائماً في حياتي لأحشر معهما بعد مماتي). فقد عاد إلى نسبة ما يُتداول عن يوم الحشر إلى الآخرين واقفاً على الحياد في إبراز رأيه، غير منكّر ولا معتقّد، ولجأ إلى الخمر في محاولة للتغلب على حيرته والتخلص من ضغط التفكير، وهذه كانت طريقته الخاصة في مواجهة حيرته وجهله كما سنرى في شواهد أخرى.

4.2.1.2 الخلق المستمر

نال استمرار الوجود والخلق المستمر أهمية لدى الخيام، وقد ظهر في بعضها ما اعترى الشاعر الفيلسوف من شك فيما يتعلق بذلك، فأقر بأن بداية الخلق ليست معروفة، ونهايته كذلك، وأعلن جهله وجهل البقية بأية معلومات تتعلق بذلك، فيقول:

دوری که در او آمدن و رفتن ما است آنرا نه بدایت نه نهایت پیداست

کسی می نزند می در این معنی راست کاین آمدن از کجا و رفتن ز کجاست (السابق، 210)

(دورة الوجود التي جننا منها وننتهي إليها لا بداية لها ولا نهاية. لم أسمع أحداً تفوه بكلمة صادقة عن منشأ وجودنا ومنتهاه وعن دنيانا)، فالشطر الأول: "كسی می نزند می در این معنی راست: لم أسمع أحداً تفوه بكلمة صادقة" يدل على أن ما قيل في هذا الشأن ليس قليلاً، ولكن أحداً لم يقترب من الحقيقة، بل بقي الجهل سيد الموقف ومؤطر السؤال.

5.2.1.2 الحياة والوجود

نال الوجود حيزاً لا بأس به من اهتمام الخيام، إذ عدّه من الأمور التي تبعث إلى الحيرة والتي لا يمكن البتّ بشأنها، ولم يأخذ بالأهمية لأية أقوال قيلت في تفسيره، بل صرّح علانية بجهل الآخرين -مهما علا شأنهم- بأمور العالم والكون، وهو ما يبدو في قوله:

آنانکه جهان زیر قدم فرسودند و اندر طلبش هر دو جهان پیمودند

آگاه نیم از آنکه آنان زین پیش از کار چنانکه هست آگه بودند (السابق، 217)

(لست أدري إن كان أولئك الذين كان العالم تحت تصرفهم وعرفوا مكنوناته على معرفة بأن الأمور ستكون فيما بعد على هذه الشاكلة)، وعلى الرغم من أنه لم يصرح بمصدر تساؤلاته في البيت، فلم يبين لنا إن كان يستنكر على الآخرين أنهم يخوضون في أمور الكون أم الوجود أم الدنيا على وجه التحديد، غير أن قوله: "از كار چنانكه هست: ستكون الأمور على هذه الشاكلة" يدلنا على أن المعني شيء عايشه، لهذا رجحنا أنه الوجود البشري وغير البشري، والحياة بشكل عام، بما في ذلك العالم الذي يعيش فيه، إذ يولد دون إرادته فيه ويموت دون إرادته، ويبقى طيلة حياته منشغلاً بهما الذي لا يبارح ذهنه إلا إن شرب الراح، فيقول مرة أخرى:

چون آمدنم بمن نبد روز نخست وین رفتن بی مراد عزمیست درست

برخیز و بیان ببند ای ساقی چست کاندوه جهان بمی فرو خواهم شست (السابق، 208)

(قد أتيت إلى الوجود دون اختياري، وسوف أرحل عنه رغماً عني، فقم أيها الساقى، وحضر لي الخمر لأشربها، وأحمد هموم الوجود بها)؛ فبعد أن أعلن عن عدم اختياره مبيناً أن بداية الحياة ونهايتها مما لا سلطة للبشر فيه طلب الخمر كمخلص من شعوره بالعبثية، وهو يصرح دائماً بأن أمور الوجود عسيرة على الفهم، ويؤكد دائماً على أن الإنسان عابر في الحياة، فيقول:

چون نیست مقام ما در این دیر مقيم پس بی می و معشوق خطایبست عظیم

تا کی زقديم و محدث اميدم و بيم چون من رفتم جهان چه محدث چه قديم (السابق، 245)

(لأننا لسنا باقين في هذه الدنيا القديمة، فمن الخطأ أن نقضي العمر دون خمر ومعشوقة. حتّام نبقي بين خوف وأمل فيما يتعلق بهذا العالم القديم والمحدث؟ وما شأني به إن كان محدثاً أم قديماً إن كنتُ سأموت؟) فبعد أن أعلن حيرته وتساؤلاته عن مسألة وجودية تتعلق بالكون أعلن يأسه المعرفي، وكان قد سبق اعترافه ذاك اعتراف بتفضيل الخمر في علاج يأسه الناتج عن قصر الحياة.

6.2.1.2 الأفلاك

تناول الخيام الأجرام في رباعياته تحت ظلال من الشك والجهل، وقد ذكر أنها حيرت العلماء وذوي النهي، فكيف الأمر مع بقية البشر، ومن ذلك قوله:

اجرام كه ساكنان اين ايوانند اسباب تردد خردمندانند

هان تا سر رشته ی خرد گم نکنی كه آنها كه مدبرند سرگردانند (السابق، 219)

(إن الأجرام الموجودة في هذا الكون حيرت ذوي النهي والعقلاء، لذا فاحتفظ بعقلك سليماً واحذر من الابتعاد عن التعقل، فذوو النهي وأهل التدبير أنفسهم حيارى)، وقد عاد في رباعية أخرى إلى التأكيد على جهل البشر بغيبات الأفلاك، ونسب إليها القدرة على التحكم بالبشر ومصيرهم، فيقول:

ما لعبتكانيم و فلک لعبت باز از روی حقیقتی نه از روی مجاز

بازیچه همه کنیم بر نطع وجود افتميم بصندوق عدم یک یک باز (السابق، 238)

(نحن ألعوبة في لعبة الظلال، والفلک من يحركنا ويعبث بنا حقيقة لا مجازاً، وكأن مصائرنا لعبة في هذا الوجود الذي سنقع فيه في صندوق عدم واحداً بعد الآخر في النهاية).

إذ أعرب عن تعجبه من شأن الأفلاك، وأظهر يأسه الوجودي، وقد كرر تأكيده على حيرة البشر فيما يتعلق بالفلك، فقال:

این چرخ فلک که ما در او حیرانیم فانوس خیال از او مثالی دانیم
خورشید چراغدان و عالم فانوس ما چون صوریم کاندرو گردانیم (السابق، 243)
(هذا الفضاء الذي نتوه فيه حيارى ليس إلا فانوساً خيالياً مصباحه الشمس، والفانوس عالماً، ولسنا فيه إلا كصورٍ تدور حيارى). ومن ذلك أيضاً قوله:

در دایره‌ی سپهر ناپیدا غور جامی است که جمله را چشانند بدور
نوبت چو بدور تو رسد آه مکن می نوش بخوشدلی که دور است بجور (السابق، 235)
(للفلك دائرة لا يُسبر غورها، وكأس الزمان سيدور على الجميع دون استثناء، فلا تبتئس عندما يحين دورك، بل استمتع واشرب الخمر، فسيحين دورك بظلم الزمان دون شك؛ إذ مال إلى شيء من التسليم في الجهل بغيبات الفلك، وتماهي ذاك التسليم شيئاً فشيئاً مع يأسه المعرفي، ومن ذلك أيضاً:

چون چرخ بکام یک خردمند نگشت خواهی تو فلک هفت شمر خواهی هشت (السابق، 208)
(بما أن الفلك لا تتصاع لآراء ذوي الأبواب فما الفرق فيما إذا كانت سبع سماوات أم ثمانية؟)
إذ ظهر فيها جهله ويأسه أيضاً، وهو ما ظهر في رباعياته التي تناول فيها أمور الفلك كلها تقريباً.

7.2.1.2 أصل الإنسان وعلة وجوده

لم يكن مصير الإنسان أو منشؤه بمنأى عن تفكير الخيام، فقد شغل ذلك الأمر ذهنه، كما شغلته علة وجوده والهدف من خلقه، فنراه في إحدى الرباعيات يقول:

دشمن بغلط گفته که من فلسفیم ایزد داند که آنچه او گفت نیم
لیکن چو در این غم آشیان آمده‌ام آخر کم از آنکه من بدانم که کیم (السابق، 245)
(زعم العدو أنني فيلسوف، ولكن الله يعلم أنني لست كذلك، ولكنني وجدت نفسي في هذه الدنيا غارقاً في همها، أفليس عليّ على الأقل أن أعرف من أنا؟) وقد كرر إبداء حيرته فيما يتعلق بأحوال الإنسان، فيقول:
تا کی غم آن خورم کزین چرخ کهن احوال مرا نه سر پدید است نه بُن (السابق، 251)
(حتّام أبقى حائراً ومهموماً في هذا الفلك الدوّار بشأن أحوالي التي لا تُعرف بدايتها ولا نهايتها؟)
ومرة أخرى يتساءل عن علة خلق البشر والسبب والهدف الكامن وراء ذلك، ويبدي جهله في كل مرة فيما يتعلق بذلك، فيقول مثلاً:

زآوردن من نبود گردون را سود وز بردن من جاه و جلالش نفزود
وز هیچ کس نیز دو گوشت نشنود کآوردن و بردن من از بهر چه بود (السابق، 226)
(لم ينل الوجود نفع من مجيئي، ولن يزداد شأنه وجلاله حين أموت، ولم أسمع بأذني من أحد قال ما جدوى مجيئنا وذهابنا)، وقد تكررت الفكرة ذاتها في قوله:

هر چند که روی و موی زیباست مرا چون لاله رخ چو سرو بالاست مرا

معلوم نشد که در طریخانه‌ی خاک نقاش ازل بهر چه آراست مرا (السابق، 202)

(على الرغم من أن شكلي وشعري جميلان وعبقي ذكي، فوجهي كالشقيقة وقوامي كالسروة، ولكني لا أعرف لماذا زينني النقاش الأزلي -الله- وأي نفع في ذلك؟)

وهو ما نلاحظه أيضاً في رباعية أخرى أظهر فيها اعتقاداته الجبرية واللاأدرية في الوقت ذاته، فيقول:

آورد به اضطرارم اول بوجود جز حيرتم از حیات چیزی نفزود

رفتیم باکراه وندانیم چه بود زین آمدن و بودن و رفتن مقصود (السابق، 218)

(جاء بي إلى هذا العام رغماً عني، ولم أزد إلا حيرة من الكون والحياة. وسنموت جميعاً دون رغبة منا، ودون أن ندري ما الهدف من مجئنا وذهابنا)، وقد تكرر ذلك أيضاً في قوله:

تا ظن نبری که من بخود موجودم یا این راه خونخواره بخود پیمودم

چون بود حقیقت من از او موجود من خود که بدم کجا بدم کی بودم (السابق، 244)

(لا تظنن أنني جئت من نفسي، وأني اجتزت هذا الطريق الطويل بمفردي، ولأن وجودي وحقيقتي نابعان منه، فهل لي أن أعرف من أنا بحقيقتي وأين كنت؟)

وقد جمع حيرته وجهله فيما يتعلق بأصل الإنسان ومنتهاه وحياته في رباعية واحدة إذ قال:

ای آمده از عالم روحانی تفت حیران شده در پنج و چهار و شش و هفت

می‌نوش ندانی زکجا آمدیمی خوش باش ندانی بکجا خواهی رفت (السابق، 204)

(يا من أتيت من عالم الغيب وبقيت حائراً في دقائق هذا العالم كالحواس الخمس والعناصر الأربعة والأيام الستة والسموات السبع! اشرب الراح لأنك لا تعلم من أين أتيت، واسعد لأنك لا تعلم إلى أين أنت ذاهب). فهو -هنا- يعلن جهله بمنشأ الإنسان ومنتهاه، ومن ذلك -أيضاً- قوله:

گر در پی شهوت و هوا خواهی رفت از من خبرت که بی‌نوا خواهی رفت

بنگر چه کسی و از کجا آمدیمی می‌دان که چه می‌کنی کجا خواهی رفت (السابق، 212)

(إن كانت شهواتك تسيطر عليك فأنا أخبرك بأنك مسكين عديم الحيلة. انظر أي مخلوق أنت ومن أين أتيت؟ واعلم ماذا تفعل وإلى أين أنت ذاهب).

وبين المنشأ والمنتهاه كان التساؤل عن العمر والحياة، فقال:

می‌پرسیدی که چیست این نقش مجاز گر بر گویم حقیقتش هست دراز

نقشی است پدید آمده از دریایی وآنگاه شده بقعر آن دریا باز (السابق، 238)

(كنت تسأل عن ذلك النقش المجاز، ولو أردنا أن نفصل في حقيقته فسيطول الحديث عنه، ولكنه كنقش ظهر في البحر واختفى فجأة في قعره مرة أخرى كالفقاعة)، فإن كان المقصود بما سماه "النقش" الإنسان، فهو يعني أن حياته قصيرة، وإن كان يعني به الكون فكلامه يشمل الإنسان أيضاً، ولكن المرجح أنه قصد الإنسان وعمره القصير، لأن الرباعية ذاتها وردت في نسخ أخرى بعبارة: "نفس مجاز" بدلاً من: "نقش مجاز"، ونراه في رباعية أخرى يتساءل عن سبب خلق الإنسان وموته بطريقة فلسفية، إذ يوجه حيرته للخالق لأنه يفكك الإنسان بعد أن كونه، فيقول:

دارنده‌ی چو ترکیب طبایع آراست از بهر چه او افکندش اندر کم و کاست

گر نیک آمد شکستن از بهر چه بود ورنیک نیامد این صور عیب کراست (السابق، 209)
(لماذا يجزئ الخالق هذه الطبائع بعد أن كَوْنها وآلف بينها؟ وما الحكمة في تفكيكها أو إنقاصها إن كانت جميلة؟
وإن لم تكن كذلك فمن المعلوم على عيبها؟)

يبدو لنا في الرباعية السابقة أن الخيام يلقي بظلال جبريته في البيت الثاني، فينسب العيب في المخلوق إلى الخالق، وكأنه ينفي بذلك قدرته على تبرئة نفسه من العيوب، وهو ما تكرر في إظهار أن التعاسة كتبت على البشر منذ أول الخليقة، ومدة العمر والموت كذلك، فيبدي لنا بذلك يأسه المعرفي والوجودي بشكل ما، إذ يقول:

كو محرم راز تا بگویم یکدم کز روز نخست خود چه بودست آدم
محنت زدهی سرشته‌ای از گل غم یک چند جهان بگشت و برداشت قدم (السابق، 246)
(أين الأمين الذي يمكن أن أفضي إليه بسر عن بداية الإنسان في بداية الخلق؟ إنه مخلوق تعيس مجبول بطين الهم والحزن يبقى يوماً واحداً في هذا الدنيا ثم يغادرها). ثم يتساءل عن غيبات أخرى فيكتشف أنها مجموعة في وجود الإنسان، فيقول:

بر ترز سپهر خاطرهم روز نخست لوح و قلم و بهشت و دوزخ می جست
پس گفت مرا معلم این حرف درست لوح و قلم و بهشت و دوزخ در تست (السابق، 206)
(حلّقت بفكري في بداية الخلق فوق السماء لأرى اللوح والقلم والجنة والنار وأبحث عنها، فقال لي المعلم الأزلي - الله- أن اللوح والقلم والجنة والنار كلها بداخلي).
وهو بهذا يضمن ما يقال بأن العالم الأكبر مطوي في الوجود الأصغر للإنسان، ويغض النظر عن دلالة إلا أن ما يقع محط اهتمامنا أن حيرته كانت عن غيبات الوجود، لكن الشاعر هذه المرة وصل إلى جواب، وإن كان الجواب كما ذكرنا تلميحاً بأهمية الإنسان في الكون ليس إلا.

8.2.1.2 الموت وما بعد الموت

كان للموت مساحة شاغلة في ذهن الخيام، فقد شكل الغموض الذي يخيم على الموت هاجساً لكشفه لدى البشر منذ القدم، وشاعرنا لا يستثنى من ذلك، وكثيراً ما كرر قوله بأن أحداً لم يعد ليخبرنا شيئاً عن الموت، وهو ما جعل هذه الثيمة تدخل في ظلال شكوكه وحيرته، وتتسبب بيأسه وتسليمه، وتشكل ميداناً مهماً تبرز فيه لا أدريته، من قبيل قوله:

افسوس كه سرمايه زكف بيرون شد در دست اجل بسی جگرها خون شد
كس نآمد از آن جهان كه تا پرسم ازو كاحوال مسافران عالم چون شد (السابق، 219)
(وا أسفاه! لقد فقدنا كل شيء، ودمت القلوب بيد الأجل، ولكن أحداً لم يرجع من الموت لنسأل عن حال المسافرين من هذا العالم إلى هناك). وقد تكررت الفكرة في رباعية أخرى إذ يقول:

پیری دیدم به خانه‌ی خماری گفتم نکنی زرفتگان اخباری
گفتا می خور كه همچو ما بسیاری رفتند و خبر باز نیامد باری (السابق، 262)

(رأيت شيخاً في حانة، فقلت له: ألا تخبرني عن الماضين والموتى؟ فقال: اشرب الراح، فالكثيرون منا ذهبوا دون أن يعود منهم أحد). ومرة أخرى تكررت الفكرة ذاتها في تأكيد على أن أحداً لا يعلم شيئاً عما بعد الموت لأن أحداً لم يعد منه، فيقول:

تا کی گویی که کس خبر باز نداد چون بی‌خبرند از چه خبر باز دهند (السابق، 116)

(حتّامّ تقول أن أحداً لم يبلغنا خبراً؟ عم تريد هم أن يخبروك إن كانوا أنفسهم لا يعلمون شيئاً).

وكتيراً ما كان يعرض في رباعياته بالنهاية المجهولة للبشر الذين سيغيبون في أسرار الغيب، ومن ذلك قوله:

مشنو سخن زمانه ساز آمدگان می گیر مروق از طراز آمدگان

رفتند یگان یگان فراز آمدگان کس می‌دهد نشان باز آمدگان (السابق، 253)

(لا تصغ إلى أولئك الذين ابتسم الزمان لهم ووافق مرادهم، بل اشرب الخمر مثل الناس البسطاء وعش هانئاً، فأولئك الذين ابتسم لهم الزمان ذهبوا إلى السماء واحداً تلو الآخر، دون أن يعطينا أحد عنواناً أو علامة على من ذهبوا قبلهم)؛ مؤكداً مرة أخرى على فكرة أن أحداً لم يعد من الموت ليخبرنا بالحقيقة، وهو ما تكرر أيضاً في قوله:

از جمله‌ی رفتگان این راه دراز باز آمدیمی کو که خبر گوید باز

زهار در این دو راهی‌ی آرز و نیاز تا هیچ‌نمانی که نمی‌آیی باز (السابق، 236)

(هل عاد أحد من الموتى من ذلك الطريق الطويل؟ وهل أتانا أحد بخبر أو نبأ من هناك؟ إياك أن تقف على مفترق طرق الحاجة والطمع لئلا تبقى مكانك لا تبارحه، فلن تعود إلى هذه الدنيا مرة أخرى). مؤكداً في كل مرة على اختلاط اليأس بالجهل في نفسه. كما أكد غير مرة على أن نهاية الموت مجهولة، هو ما نراه في قوله:

دریاب که از روح جدا خواهی شد در پرده‌ی اسرار فنا خواهی شد

می‌نوش ندانی زکجا آمدیمی خوش باش که ندانی کجا خواهی شد (السابق، 225)

(اشرب الراح فسوف تغادر روحك جسمك، وستختفي خلف ستارة أسرار الغيب. اشرب الراح، فمهما فعلت فلن تعرف من أين أتيت، واستمتع بحياتك فلن تعرف إلى أين ستذهب).

وقد تكررت فكرة غياب الإنسان بعد الموت في ظلال الغيب التي لا يمكن بلوغها، غير أنه في الرباعية السابقة أظهر تسليماً جعله يطلب من الإنسان أن يستمتع بحياته ويشرب الخمر، ولكن في الرباعية القادمة أظهر يأساً معرفياً ووجودياً، إذ يقول:

در پرده‌ی اسرار کسی را ره نیست زین تعبیه جان هیچکس آگه نیست

جز در دل خاک هیچ منزلگه نیست فریاد که این فسانه‌ها کوتاه نیست (السابق، 209)

(لا يمكن لأحد أن يرى ما خلف حجب الأسرار، وما من عقل أو روح يتسّعان لهذه التعبئة الكبرى، ولا منزل يدوم إلا التراب، فأصغ كما تريد إلى ترهات وخرافات لا تنتهي لمفسري الظواهر الكونية)

وفي رباعية أخرى أظهر الخيام عدم جدوى محاولة معرفة أي شيء يتعلق بالغيب والفلک في رؤية عبثية تفضي إلى العدم لكل ما هو كائن، إذ ظهر مرة أخرى يأسه الفلسفي والمعرفي من الحياة والأمانى ومصير الجسد بعد الموت في البيت الثاني، وذلك في قوله:

چون چرخ بکام یک خردمند نگشت خواهی تو فلک هفت شمر خواهی هشت

چون باید مرد و آرزوها همه هشت چه مور خورد بگور و چه گرگ بدشت (السابق، 208)
 (بما أن الفلك لا تتصاع لآراء ذوي الألباب فما الفرق فيما إذا كانت سبع سماوات أم ثمانية؟ وإن كان الموت لا بد منه والأمانى كلها ستعفو فما الفارق بين أن يأكلك النمل في القبر أو أن يأكلك الذئب في الفلاة؟)
 وبهذا نرى أن الموت وما بعده من أكثر الأمور التي شغلت ذهن الخيام، إذ برزت فيه حيرته وجهله وبأسه، وتراوحت شكوكه بين تساؤلات وعجز عن الفهم وإقرار بالجهل.

9.2.1.2 الجنة والنار

ربما كان ختام الإنسان وعاقبته من أكثر الأمور التي شغلت ذهن الخيام، فبرزت فيها حيرته وشكوكه، إذ تنطوي تحت الغيبيات التي لم يجربها أحد ليلبلغ البقية بشأنها، وقد كرر الخيام غير مرة تساؤلاته التي تتعلق بالجنة والنار، وأعلن جهله وجهل البقية فيما يتعلق بها، فنراه يقول:

جامی و بتی وساقی بر لب کشت
 این هر سه مرا نقد و ترا نسیه بهشت
 مشنو سخن بهشت و دوزخ از کس
 که رفت بدوزخ و که آمد ز بهشت (السابق، 207)
 (أعطني ساقياً وخمراً وكأساً إلى جانب روضة في الدنيا كديون - وخذ الجنة مني نقداً بدلاً منها. لا تصغ إلى حديث الجنة والنار من أحد، فمن ذهب إلى الجحيم؟ ومن عاد من الجنة؟) فهو هنا ينفى ما يتداوله الناس فيما يتعلق بالجنة والنار، ويظهر شيئاً من عدم التصديق له في طلبه بأن يستبدل الخمر بالجنة، وهو ما تكرر في قوله:

تا چند زخم به روی دریاها خشت
 تا کی غم مسجد برم و فکر کنشت
 خيام که گفت دوزخی خواهد بود
 که رفت بدوزخ و که آمد ز بهشت (السابق، هامش 207)
 (حتام أبقى أغص الطرف عن كل ما أراه؟ وحتام أبقى تائهاً وأسيراً للمسجد والكنيسة؟ من قال إن الخيام يعتقد بوجود جهنم؟ من ذهب إلى جهنم؟ ومن عاد من الجنة ليخبرنا بذلك؟) وقد برز هذا التساؤل غير مرة في رباعياته، من قبيل:

يك شیشه شراب و لب یار و لب کشت
 این جمله مرا نقد و ترا نسیه بهشت
 قومی به بهشت و دوزخ اندر گروند
 که رفت بدوزخ و که آمد ز بهشت (السابق، هامش 113)
 (أعطني زجاجة خمر ومعشوقة وحديقة نقداً وخذ ديناً مني الجنة التي سيكون فيها مثلاً، لقد انشغل الناس بالجنة والنار وتاهوا بشأنها، فمن ذهب إلى جهنم ومن عاد من الجنة؟)

وقد نسب مرة أخرى ما يقال عن الجنة إلى المجهول واقفاً على الحياد بشأنه، ولكنه يأخذ منه ما يتناسب مع متطلباته، فقد اشتهر بمعاقبته للخمر كما توضح رباعياته، لذا حلل لنفسه الخمر تناسباً مع ما سيكون في الجنة، فيقول:

گویند که فردوس برین خواهد بود
 آنجا می ناب و و حور عین خواهد بود
 گر ما می و معشوق گزیدیم چه باک
 چون عاقبت کار همین خواهد بود (السابق، 229)
 (يقال بأنه سيكون هناك جنة فيها نساء جميلات وخمر، فأين المشكلة إن اتخذنا خمراً ومعشوقة منذ الآن؟ فنهاية الأمر ستكون على هذه الشاكلة)

ونراه مرة أخرى يعود إلى التساؤل عنهما والاقتراب من التشكيك بوجودهما في قوله:

کس خلد و جحیم را ندیدست ای دل گویی که از آن جهان رسیدست ای دل
 امید و هراس ما زچیزبست کزان جز نام و نشانی نه پدیدست ای دل (السابق، 242)
 (لم ير أحد الجنة والنار، فمن هذا الذي جاء -بنياً- من ذلك العالم؟ فنحن لم نشهد مما نرجوه من جنة ونحذره من نار إلا أسماء وصفات). ويعود إلى الدعوة إلى عدم تصديق ما يقال عن الجنة والنار، فيقول:
 از دوزخ و از بهشت فارغ میباش عاقل بچنین سخن چرا غره شود (السابق، 230)
 (انس أمر الجنة والنار واصرفها عن ذهنك، فالعاقل لا يغتر أو يُخدع بمثل هذه الأحاديث). وقد تكررت الفكرة ذاتها في قوله:

از دوزخ و از بهشت و از حور و قصور فارغ بنشین کاین همه آوازه دهند (السابق، 224)
 (دعك من النار والجنة والحور العين والقصور، واجلس قريراً، فكل ما تسمعه عنهما ليس سوى أصداء).
 إذ يبدو لنا شيء من يأسه المعرفي الذي سببه جهله، والذي حال دون محاولته لكشف الحقيقة، ونرى هذا اليأس المعرفي مرة أخرى في شعره فيما يتعلق بالجنة والنار حين يقول:
 از عقل عنان بپیچ و در ساغر پیچ از خلد و سقر بگذر و در کوثر پیچ (السابق، 216)
 (دعك من العقل والتفكير، والتجئ إلى الكأس، ودعك من جهنم والنار، واهناً في هذا الفردوس) وقد أظهر يأسه وحيرته مرة أخرى في قوله:

تا کی زچراغ مسجد و دود کنشت تا کی ززیان دوزخ و سود و بهشت
 بر لوح قضا نگر که از روز ازل استاد هر آنچه بودنی بود نوشت (السابق، 207)
 (حتام سيبقى الحديث عن مصباح المسجد ودخان الكنيسة؟ وحتام سيطول الحديث عن العقاب وجهنم والثواب والجنة؟ انظر إلى لوح القضاء فقد خطّ عليه الخالق كل ما هو كائن منذ أول الخليقة).
 بهذا نرى أن الجنة والنار كان لهما حيز لا بأس له من أفكار شغلت ذهن الخيام، فظهرت فيها لأدريته، وتبعاً لذلك ظهرت شكوكه بما يؤدي إلى الجنة والنار؛ أي العقاب والثواب كما سنرى.

10.2.1.2 العقاب والثواب

ذكرنا مسبقاً أن اللادريين لا يعتقدون بالعقاب والثواب في الوجود ذاته، وفي جدواهما، وقد تجلت هذه الفكرة بوضوح لدى الخيام، إذ أظهر استغرابه من فكرة العقاب من الخالق في قوله:
 ناکرده گناه در جهان کیست؟ بگو وانکس که گنه نکرد چون زیست؟ بگو
 من بد کنم وتو بد مکافات دهی پس فرق میان من وتو چیست؟ بگو (السابق، 255)
 (أخبرني من ذاك الذي لم يقترف ذنباً في هذا العالم؟ وأخبرني كيف عاش ذاك الذي لم يقترف إثماً في هذا العالم؟ إن كنت سأقترف الذنوب وأقوم بالأفعال السيئة فتجازيني بالسوء، فأخبرني -يا رب- ما الفارق ما بيني وبينك؟)
 وعاد مرة أخرى - إلى نسبة العصيان من العبد إلى أوامر الله وخلق له عاصياً، فلا يجب أن يعاقب على عصيانه، فيقول:

سازندهی کار مرده و زنده تویی دارندهی این خلق پراکنده تویی

من گرچه بدم خواجهی این بنده تویی کس را چه گنه نه آفریننده تویی (السابق، 265)
 (مرتکب الإثم ميت، وأنت حيّ باقي. أنت مالك الخلق كلهم وخالقهم، فلو كنتُ سيئاً فأنت مالكي وخالقي أيضاً، فكيف يمكن أن يعاقب امرؤ على أمر إن كنت قد خلقتَه بنفسك على ما هو عليه من إثم؟) وقد تكررت نسبة العصيان لأن الله خلق ما يُعصى به من جهة، ولأمره بالعصيان من جهة أخرى، إذ أقرّ بأن الإنسان مسير، فيقول:
 بر رهگذرم هزار جا دام نهی گویی که بگيرمت اگر گام نهی
 یکزده ز حکم تو جهان خالی نیست حکم تو کنی وعاصيم نام نهی (السابق، 196)
 (تضع لي ألف شرك في ألف مكان في طريقي في هذه الدنيا العابرة، وتقول لي إن وقعت فيها فسأعاقبك! وهل يوجد مكان في الكون يخلو من حكمك؟ فكيف تحكم بأمر وتسميني لأجله عاصياً؟)
 وفي محاولته لنفي العذاب وإنكار الاعتقاد به نسب الكرم إلى الله على غفران ما عُصي به، لا بالعفو عن المطيعين، فيقول:

يا رب تو کریمی وکریمی کرم است عاصی زچه رو برون زیباغ ارم است
 با طاعتم از عفو کنی نیست کرم با معصیتم اگر ببخشی کرم است (السابق، 184)
 (أنت يا ربي كريم فلماذا تخرج بكرمك العاصي من الفردوس؟ إن عفوت عني وأنا مطيع فليس ذلك كرمًا، بل الكرم أن تغفو عني وأنا أعصيك)؛ وقد كرر فكرته في قوله:
 از راه کرم کوه بکاهی بخشند صد گونه گناه را باهی بخشند
 آنجا که عنايت الهی باشد صد مجرم را به بیگناهی بخشند (السابق، 190)
 (الكرم أن تمنح جبلاً بقشة، وأن تغفو عن ألف نوع من الآثام بتأوه. حينما يحل لطف الله يحكم بالبراءة على مئة آثم).

كما أنه ينفي وجود السكاري والعشاق في جهنم، ملغياً -بهذا- فكرة العقاب ذاتها؛ فيقول:
 گویند که دوزخی بود عاشق ومست قولى است خلاف ودل درو نتوان بست
 گر عاشق ومست دوزخی خواهی بود فردا بینی بهشت همجو کف دست (السابق، 212)
 (يُقال أن مصير العشاق والسكاري إلى جهنم، ولكن هذا القول باطل، ولا يمكن أن يثق به القلب، فلو كان العشاق والسكاري في جهنم، فسترى الجنة خالية لا شيء فيها يوم القيامة).
 فما رأيناه من عدم الاعتقاد بجدوى العقاب ليس إلا من انعكاسات اللاأدرية التي أظهر فيها الخيام وقوفه على الحيات حينما يتعلق الأمر بالعقاب، ويبتعد عن لأدريته قليلاً في ثقته بأن الله سيعفو عن آثامه كلها.

3.1.2 تبعات اللاأدرية عند الخيام

كثيراً ما كان الخيام يواجه ما يعترضه من حيرته من المسائل الوجودية والغيبية الكبرى بمحاولة الانصراف عنها دون أن يجهد نفسه في حلها، وكأنه كان يشعر بعبثية الخوض في أمور كهذه، وهو ما ظهر لنا غير مرة في رباعياته التي مرت، كما تبدى لنا ذلك في قوله:

تا چند اسیر عقل هر روزه شویم در دهر چه صد ساله چه یکروزه شویم
در ده قدح باده از آن پیش که ما در کارگه کوزمگران کوزه شویم (السابق، 245)
(حتّام نبقی أسرى لعقولنا التي تفكر في حاجاتها اليومية؟ لو بقينا في الدهر يوماً أو مئة عام فالأمر سيان، فالنهاية هي الموت. أعطني قدحاً من الراح لأننا سنموت في النهاية مهما طال بنا الأمر)
فقد قاده شعوره بالعبثية والعدمية إلى اللجوء إلى الخمر التي كان الحل الأمثل للخلاص من تلك الأفكار، وقد تكرر شعوره بعبثية الوجود وعدميته غير مرة، من قبيل:

ایمن نفس زمرگ می‌توان زیست پس فایده زین حیات بی‌فایده چیست (السابق، 211)
(إن لم يكن بالإمكان النجاة من الموت، فما الفائدة من هذه الحياة؟) ولا تكاد رباعية تظهر فيها لا أدريته تخلو من ميله إلى إظهار عبثية الوجود، وعلى وجه التحديد ما تناول فيها الحياة والموت، فمن ذلك أيضاً:
از آمدن و رفتن ما سودی کو وز نار وجود بود ما پودی کو
در مجمر چرخ جان چندین پا کان می‌سوزد و خاک میشود دودی کو (السابق، 254)
(ما هي الفائدة من مجيئنا إلى هذه الحياة ومغادرتها؟ وما هو مقياس أملنا بالحياة؟ في دورة الحياة هناك الكثير من الأرواح التي أحرقت وتحولت إلى رماد، فأخبرني أين دخانها؟)

فهو لا يرى أي أثر للحياة بعد زوالها، وهو ما نلاحظه في قوله أيضاً:
دانی زجهان چه طرف بر بستم هیچ وز کار جهان چگونه وارستم هیچ
شمع طربم ولی چو بنشستم هیچ خود جام جمم ولی چو بشکستم هیچ (السابق، 216)
(انظر إلى هذا الكون ألا ترى أنني كإنسان سأخرج منه صفر اليدين؟ وأنني لم أجن شيئاً في عمري، ولنفترض أنني شمعة لهو، أقلن أنطفئ في النهاية؟ أو لنفرض أنني جام جمشيد (منظار الملك العظيم جمشيد الذي كان يرى العالم فيه) فما فائدتي إذا ما انكسرت؟ ألن أعود إلى العدم؟)

وكتيراً ما تبدى لنا شعوره بالعبثية والعدمية في إبراز نظريته للحياة وكأنها لم تكن، فيقول:
گر آمدنم زمن بدی نامد می و رنیز شدن زمن بدی کی شدمی
به‌از آن نبودی که اندرین دیر خراب نه آمدمی نه شدمی نه بدمی (السابق، 265)
(لو كنت مخبراً في مجيئي إلى الدنيا لما جئت، ولو خیرت بمغادرتها لما اخترت ذلك أيضاً، فإن لم تكن قادراً على تحسين نفسك فكأنك لم تأتِ إلى هذه الدنيا الفانية ولم تغادرها وكأنك ما كنت فيها قط) ونرى الأفكار ذاتها تتكرر في قوله:

گر من بمراد و اختیار خودمی فارغ زهمه جهان زنیك و بدمی
به زان نبودی که اندرین عالم دون نه آمدمی نه شدمی نه بدمی (السابق، 266)
(لو كان الأمر بيدي، ولو كان الاختيار متاحاً لي لتركت هذا العالم بخيره وشره، فإن لم يكن الإنسان أفضل مما هو عليه فكأنه ما جاء إلى هذه الدنيا وما غادرها وما كان فيها). وكتيراً ما أفضت تلك العبثية إلى نوع من اليأس الفلسفي، الذي طغى في بعض الرباعيات التي تجلت فيها اللاأدرية حتى بدا الأفق أمام الشاعر مكشوفاً إلى نهايته خاوياً من أية إجابة قد تشبع عقله، ومن الرباعيات التي بدا فيها ذلك اليأس قوله:

از دوزخ و از بهشت فارغ میباش
عاقل بچنین سخن چرا غره شود (السابق، 230)
(دعك من الجنة والنار، فالعاقل لا يُخدع بأحاديث كهذه) فلم يعد الشاعر يرغب في معرفة شيء عن الجنة والنار، بل دعا إلى تجاهل الأمر غارقاً في الجهل به غير مرة، فقال مثلاً:

از عقل عنان بپیچ و در ساغر پیچ از خلد و سقر بگذر و در کوثر پیچ (السابق، 216)
(دعك من العقل والتفكير، والتجئ إلى الكأس، ودعك من جهنم والنار، واهنأ في هذه الفردوس) وبدا لنا يأسه من معرفة الحقائق في الأمور الدينية أيضاً، ولم يقتصر ذلك اليأس على ذاته وعقله، بل تعدى ذلك ليشمل الناس جميعاً، بما فيهم من عقلاء وذوي فكر وفقه، فلم يستثن أحدًا في يأسه من الوصول إلى الحقائق، ومن ذلك قوله:

قومی متفکرند در مذهب و دین جمعی متحیرند در شک و یقین
ناگاه منادی بر آید زکمین کای بی‌خبران راه نه آنست و نه این (السابق، 252)
(انقسم الناس بين مجموعة تتفكر في الدين والمذاهب، ومجموعة حيرى بين الشك واليقين، فخرج منادٍ من مكمته وقال: أيها الغافلون! الطريق الصحيح ليس هذا ولا ذاك).

وكتيراً ما تبدى لنا يأسه من الاعتقاد بعبثية ما بعد الموت والاقتراب من إنكاره، ومن ذلك:
ای دل تو باسرار معما نرسی در نکته‌ی زیرکان دانا نرسی
اینجا بمی و نقل بهشتی می‌ساز کآنجا که بهشتست رسی یا نرسی (السابق، 260)
(لن تصل أيها القلب إلى سر الأسرار ولغز الألغاز، ولن تتمكن من الغوص فيما يقوله الأذكىاء النوابغ، لذا اصنع جنتك هنا من الخمر والكأس، فأنت لا تدري إن كنت ستتألفها هناك -في الجنة الحقيقية- أم لا).
فانتهى به اليأس إلى الخمر التي كان معالجا نفسياً ومخلصاً منه ومن بواعثه، كما ظهر يأسه في يقينه من أن العقل لا يجدي نفعاً في أمور الغيب وفهمها، وفي محاولاته لإقصاء العقل مراراً عن طريق الخمر كما رأينا على امتداد الرباعيات المدروسة، التي يمكن أن نستحضر شاهداً عليها قوله:

چون نیست درین زمانه سودی زخرد جز بی‌خرد از زمانه بر می‌نخورد
پیش آور از آنکه او خرد را ببرد تابو که زمانه سوی ما به‌نگرد (السابق، 223)
(لا فائدة من العقل والتفكير في أيامنا هذه، فلا يمكن لأحد أن ينسجم مع هذا الزمن إلا من ليس له عقل، لهذا أحضر لنا ما يغيب هذا العقل، وذلك ليحلو الزمن لنا وليهنأ عيشنا).

فقد صرح هذه المرة أن لجوءه إلى الخمر لأنها تغيب العقل، وتوقف التفكير بالزمن والغيب، ليتكمن من التوافق مع الزمان، وتتجني من اليأس الذي ظهر مراراً في أشعاره، ومن ذلك:

چون کار نه بر مراد ما خواهد بود اندیشه و جهد ما کجا دارد سود
پیوسته نشسته‌ایم در حسرت آنک دیر آمده‌ایم و رفت می‌باید زود (السابق، 222)
(لن نفيد من التفكير والاجتهاد، فالأمور لن تسير وفق مرادنا، بل سنبقى أحياء في حسرة أننا جئنا إلى هذه الدنيا متأخرين، وسنغادرها باكراً). ومنه أيضاً:

زین سقف برون رواق و دهلیزی نیست جز با من و با تو هیچ تمییزی نیست
هر چیز که وهم کردمی کان چیزی است خوش بگذر از آن خیال کان چیزی نیست (السابق، 211)

(لا يوجد دهليز أو ممر أو سرداب تحت سقف السماء يفضي إلى أي مكان، ولا فرق إلا فيما نتوهمه أنا وأنت، فكل ما توهمنا وجوده ليس إلا وهماً، فاهناً بذلك).

فمرة يعتقد بأن كل ما نشاهده وهم، وأخرى يفرض بأن كل ما لا نشاهده موجود، إذ يقول:

چون نیست زهر چه هست جز باد بدست چون هست بهر چه نیست نقصان و شکست

انگار که هر چه هست در عالم نیست پندار که هر چه نیست در عالم هست (السابق، 208)

(كل ما بين أيدينا ليس سوى وهم سيزول، وكل ما نراه يعتريه النقص أو الزوال، وكأن كل ما تراه ليس موجوداً في هذا العالم، لذا فافرض بأن كل ما لا تراه موجود حقاً).

ويجمع ما اعتقد بأنه وهم مع ما افتراض أنه لم يكن أصلاً، فيقول:

ای پس که نباشیم و جهان خواهد بود نی نام زما و نی نشان خواهد بود

زین پیش نبودیم و همان بود که بود زین پس چو نباشیم همان خواهد بود (السابق، 219)

(عندما نزول سيبقى الكون، ولن يبقى منا اسم أو رسم، فالكون كان قائماً ونحن لسنا فيه، وسيبقى على حاله بعد أن نزول)، وسأوى الوجود بالعدم مرة أخرى معرباً عن يأس وجودي يفضي إلى العبثية في قوله:

خیام اگر زیاده مستی خوش باش با ما رخی اگر نشستی خوش باش

چون عاقبت کار جهان نیستی است انگار که نیستی چو هستی خوش باش (السابق، 239)

(يا خيام! إن كنت ثملاً من الخمر فاهناً بذلك، وإن كنت تجالس حسناء فاهناً بذلك، فنهاية الكون إلى زوال، فعش هائناً في وجودك وكأنك صرت في العدم).

ولم يقف اليأس المعرفي عند حد اليأس، بل انقلب في كثير من الأحيان إلى تسليم أشبه ما يكون بالاستسلام للجهل، فالانقطاع عن التساؤلات والحيرة والوقوف على الحياد في كل شيء ليس إلا استسلاماً مبطناً باليأس، وكثيراً ما كان ينتهي تسليمه بطلب الخمر، إذ عد الخمر المخلص والملجأ الوحيد من الحيرة في المسائل الوجودية الكبرى، وهو ما ظهر جلياً دون شك فيما مضى من رباعيات، ويمكن أن نستشهد عليه بقوله أيضاً:

تا چند حدیث هفت و چهار ای ساقی مشکل چه یکی چه صد هزار ای ساقی

خاکیم همه چنگ بساز ای مطرب بادیم همه باده بیار ای ساقی (السابق، 262)

(حتّام نبقى نشغل أذهاننا بالسموات السبع والعناصر الأربعة؟ وما الفارق بالنسبة إلينا فيما إذا كانت المشكلة واحدة أم مئة ألف؟ كلنا إلى التراب، فاعزف على ربابتك أيها المطرب، فكلنا زائلون، لذا أحضر الخمر أيها الساقى)؛ وهو ما نراه جلياً في قوله أيضاً:

دیگر غم این گردش گردون نخوریم جز بادهی صاف ناب گلگون نخوریم (السابق، 246)

(لن نفكر بأي شيء يتعلق بهذا الفلك الدوار بعد الآن، وسنولي اهتمامنا للكأس والخمر الصافية الحمراء)

وقد انقلب إلى تفضيل الخمر على الجنة بما فيها في إبراز تسليمه لجهله وشعوره باليأس والعبثية، إذ تكرر ذلك غير مرة كما رأينا سابقاً، ومن ذلك أيضاً:

ماییم خریدار می کهنه و نو و آنگاه فروشندهی جنت بود جو

گویى که پس از مرگ کجا خواهیم رفت می پیش آر و هر کجا خواهیم شو (السابق، 255)

(أنا من يشتري الخمر المعتقدة والحديثة، وحينها أبيع الجنة بثمان بخرس. أخبرني أين سأذهب بعد الموت؟ أعطني الخمر واذهب إلى حيث شئت).

ولكثر ما تكرر إظهاره للتسليم في الجهل بالمسائل الكبرى وانقياده للخمر يمكن الاعتقاد بصحة ما ذهب إليه شوقي ضيف، في أن الخمر وسيلة لخلاصه من أفكاره (ضيف، 1988، 181)، وكأن الخمر كانت رمزاً لتسليمه وطمأنينته الداخلية، فهي التي كانت تجلي حيرته وتزيل همه وتقوده إلى التسليم، وقد صرح بذلك في قوله:

می خوردن من نه از برای طریست نز بهر نشاط و ترک دین و ادبست

خواهم که به بیخودی بر آرم نفسی می خوردن و مست بودنم زین سببست (السابق، 213)

(ليست معاقرتي للخمر بسبب حبي للطرب، وليست رغبة مني في البهجة وترك الدين والأدب، بل أريد أن ألتقط أنفاسي من التفكير وأنا ثمل ونشوان، ولهذا أشرب الخمر وأبقى ثملاً)، ومما برز فيه ذلك أيضاً:

این چرخ فلک بسی چو ما کشت و درود غم خوردن بیهوده نمی دارد سود

پر کن قدح می بکفم درنه زود تا باز خورم که بودنیها همه بود (السابق، 220)

(حال الزمن هكذا منذ الأزل؛ تعطينا مرة وتمنعنا أخرى، فلا يجدينا نفعاً لهم والتذمر، لذا املاً القدح وأعطني إياه بسرعة، لأشرب المزيد، فكل ما هو كائن مكتوب ولا يمكن تغييره).

كما كانت الخمر عنده وسيلة لمحاربة الجهل والتغلب على اليأس المعرفي والوجودي الناتج عنه، ومن ذلك قوله:

آنها که اسیر عقل و تمیز شدند در حسرت هست و نیست ناچیز شدند

رو بی خبری باب انگور گزین کاین بی خبران بغوره مویز شدند (السابق، 218)

(أولئك الذين يأسرهم عقلهم وتفكيرهم غابوا في العدم في حسرة ما لديهم وما ينقصهم، فاختر الخمر بدلاً من أن تبقى جاهلاً، فالجهلة سيزولون يوماً ما، وسيتحول شبابهم إلى شيخوخة أيضاً)؛ ومنه أيضاً:

چون نیست حقیقت و یقین اندر دست نتوان بگمان و شک همه عمر نشست

هان تا ننهم ساغر باده زدست در بیخبری مرد چه هشیار و چه مست (السابق، 208)

(لا تقضي عمرك بالشك والظنون فيدك ستبقى خالية من النبأ الحق واليقين. أمسك الراح بيدك واعلم أن الصحو والسكر سيان لدى الجاهل بالحقائق).

ولشدة أهميتها لديه وقدرتها على تغيير حاله ونقل الطمأنينة إليه صورها بالكيمياء التي تحول العناصر، فتزيل علله، وليس ذلك بمستبعد عنه وهو العالم بالطبيعيات وبشتى العلوم؛ يقول:

می خور که ز تو کثرت و قلت ببرد و اندیشه ی هفتاد و دو ملت ببرد

پرهیز مکن ز کیمیایی که از او یک جرعه خوری هزار علت ببرد (السابق، 230)

(اشرب الراح ليزول عنك هم المسائل الكبرى كالثرة والقلة، والفئات الاثنتين والسبعين، ولا تبعد عن الخمر، فهي كالكيمياء؛ فقطرة منها تزيل ألف علة).

وقد ظهر لنا تسليمه لطمأنينة الخمر مرة أخرى في قوله:

ای دل چو حقیقت جهانست مجاز چندین چه بری رنج از این آز و نیاز

تن را بقضا سپار و با داده بساز کاین رفته قلم زهر تو ناید باز (السابق، 237)

(أيها القلب! الكون ليس إلا حقيقة مجازية، فلا تتعب نفسك في الحرص والطمع وتلبية الاحتياجات، بل ارض بالقضاء واقنع بما لديك، فلن تمنح فرصة أخرى بعد أن خُطّ القلم بشأنك). ومنه أيضاً:

تا کی غم آن خورم که دارم یا نه وین عمر بخوشدلی گذارم یا نه
 پر کن قدح باده که معلوم نیست کاین دم که فرو برم بر آرم یا نه (السابق، 256)

(إلى متى سأبقى كئيلاً نتيجة ما أملكه وما لا أملكه، وأقضي عمري سعيداً أم لا؟ املاً لي قدحاً فلست أدري إن كنت سأبقى حياً حتى أزفر هذا الشهيق الذي أخذته).

وكان أحياناً يضم المعشوقة معها في جلب الطمأنينة وإعلان التسليم، ومن ذلك:

چون نیست مقام ما درین دیر مقیم پس بی می و معشوق خطایبست عظیم
 تا کی ز قدیم و محدث امیدم و بیم چون من رفتم جهان چه محدث چه قدیم (السابق، 245)

(إن لم تكن سنطيل البقاء في هذه الدنيا المقيمة والممتدة، فبقاؤنا فيها دون راح ومحبة عذاب أليم. حتاماً سأبقى بين رجاء وخيبة، وما شأني في القديم والمحدث بعد أن ينقضي عمري؟)

وكثيراً ما وصل به التسليم حدّ اليقين، غير أن ما أبقاه في إطار اللأدرين إعلانه المستمر عن حيرته وجهله، ومن ذلك تصريحه بأن الإنسان غاية الخلق وعلته، وذلك في قوله:

مقصود زجمله آفرینش ماییم در چشم خرد جوهر بینش ماییم
 این دایره‌ی جهان چو انگشتیری است بی هیچ شکی نقش‌نگینش ماییم (السابق، 248)

(نحن الهدف من جملة الخلق ونحن من نرى جواهره بعيون عقولنا، فدورة الكون كالخاتم، ونحن النقوش والزخارف التي تميزها دون أدنى شك). ولكن تسليمه تحوّل مرة أخرى إلى ابتعاد عن الأديان جميعاً، فيقول:

فصل گل و طرف جویبار و لب گشت با یک دو سه اهل و لعبتی حورس رشت
 پیش آر قدم که باده نوشان صبح آسوده زمسجدند و فارغ ز کنشت (السابق، 212)

(الفصل ربيع ونحن على طرف الجدول مع بضع حسناوات وندامى فأحضر الكأس، فمن يريد أن يشرب الصبح فلن ينقيد بالمسجد ولن يؤسر بالكنيسة)؛ وكأن الإيمان الوحيد الراسخ الذي يجنبه حيرته هو الخمر، ومن ذلك أيضاً حديثه عن شخص يبدو أنه معادل وجودي له، فيقول:

رندي ديدم نشسته بر خنگ زمين نه كفر و نه اسلام و نه دنيا و نه دين
 نی حق نه حقیقت نه شریعت نه یقین اندر دو جهان که را بود زهری این (السابق، 252)

(رأيت شيخاً جالساً في مرتفع من الأرض، لا هو بالمسلم ولا هو بالكافر، ولم تستهوه الدنيا ولا الآخرة، ولا يبحث عن الحق ولا عن الحقيقة ولا عن الشريعة ولا عن اليقين، فهل يوجد له نظير في العالمين -الدنيا والآخرة- في الجرأة؟)

فقاده تسليمه في هذه الرباعية إلى عدم الاعتقاد بأي شيء، وكأن الفطرة الأولى هي الاعتقاد الوحيد الذي يطلبه، الفطرة التي يوجهها القلب مجرداً عن أي هوى، والعقل مجرداً عن أي دين.

2.2 اللأدرية عند أبي ماضي

ظهرت اللأدرية عند أبي ماضي في قصيدة الطلاس في شكوكه التي كانت على امتداد القصيدة، وقد برزت على شكل تساؤلات صريحة حيناً وإقرار بالشكوك والجهل بحقائقها حيناً آخر، وقد تزامن هذا الشك مع الحيرة، وكان من نتائجها اليأس المعرفي الذي قاد إلى العبثية حيناً، وإلى التسليم حيناً آخر، وكان الحل الأمثل الذي لجأ إليه الشاعر للخلاص من الحيرة والشك اللجوء إلى الطبيعة كما سنرى في أشعاره.

1.2.2 تجليات الشك والحيرة عند أبي ماضي

تبدى الشك والحيرة لدى أبي ماضي في مقاطع الطلاس جلّها، وهو أمر متوقع من شخص يميل إلى الشكوكية، وثبت لديه الميل إلى اللأدرية، ويبدو البعد الفلسفي في المواضيع التي تطرق إليها من جهة، وفي يقينه بعدم انتظار جواب لها، أي يقينه بعدم قدرة أحد على معرفة تلك الإجابات من جهة أخرى، فالسؤال ذاته مهم، وإثارته أهم من إيجاد جواب له، وقد كان ذلك على شكل تساؤلات صريحة أحياناً، وإقرار بالشك والحيرة في أحيان أخرى، إذ بدأ قصيدته بإعلان ذلك قائلاً:

جئتُ لا أعلم من أين ولكني أتيتُ

ولقد أبصرتُ قُدّامي طريقاً فمشيتُ

وسأبقى ماشياً إن شئت هذا أم أبيتُ

كيف جئت؟ كيف أبصرتُ طريقي؟ لست أدري (أبو ماضي، 1978، 139)

فبدا لنا ذلك من إقراره أولاً، وسؤالين في شطر واحد، وعودته إلى الإقرار بعبارة: "لست أدري" التي كانت لازمة تتكرر في نهاية كل مقطع، مؤكدة على أن الشك وعدم المعرفة هما الرابط المشترك والمتين والخيط الواصل بين المقاطع، وإذا ما توقفنا قليلاً عند هذا الإقرار الذي جعله الشاعر ختاماً لمقاطعها جميعاً ينبئ بختام رحلة بحثه عن المجاهيل لوجدنا أنه يتكون من جملة اسمية: "لست أدري"، فأداة النفي "ليس" دخلت على جملة اسمية، ونفّتها، ومن المعاني الدلالية للجملة الاسمية دلالتها على الثبوت، خلافاً للجملة الفعلية ذات الفعل المضارع، التي تدل على التجدد (مرزوق، 1999، 198) وهي ما جاء بها خبر ليس هنا، وكأنه بذلك يخبرنا بطريقة بلاغية أن الشيء الثابت الوحيد في رحلته الذهنية تلك كان عدم الدراية، وقد تجددت أثناء محاولة كشف كل ما أراد معرفته من أمور غيبية كما سنرى عند دراسة ميادين اللأدرية لديه، فعدم الدراية ثابت إلا أنه لا ينفك يومض عند عتبة كل حقيقة يريد الشاعر وطأها، وهو ما توصلنا إلى استنتاجه منذ البداية من جعله الجملة الاسمية مخبراً عنها بجملة فعلية، بطريقة بلاغية اختصرت لنا القصيدة بأكملها، وأنبأتنا بالنتيجة منذ البداية.

بالعودة إلى الشك والحيرة نجد أن القصيدة ملأى بما يشير إليهما صراحةً أو خفية، من ذلك على سبيل المثال:

أجدد أم قديم أنا في هذا الوجودُ

هل أنا حرٌّ طليقٌ أم أسيرٌ في قيودُ

هل أنا قائدٌ نفسي في حياتي أم مقودُ

أتمنى أنني أدري ولكن... لست أدري! (أبو ماضي، 1978، 140)

فقد رسخ تساؤلاته بحرفي الاستفهام؛ الهمزة أو "هل" و"أم المعادلة"، وكأنه جاء باستفهامين في كل شطر ليحدد الإجابة على كل من تساؤلاته بخيارين لا أكثر، وعلى الرغم من قلة الخيارات لكل سؤال إلا أنه أقر في النهاية أن أمنيته هي أن يدري، ثم أقر مرة أخرى بالحقيقة اللازمة التي جعلها العمود الفقري لقصيدته: "لست أدري"، ثم أعاد الاستفهام بأسماء مستخدماً الاستفهام الإنكاري للتعبير عن حيرته، إذ يقول:

إن يك الموت قصاصاً أي ذنب للطهارة

وإذا كان ثواباً، أي فضلٍ للدعارة

وإذا كان وما فيه جزاءٌ أو خسارة

فلَمْ الأسماءِ إثمٌ وصلاح.. لست أدري (السابق، 154)

ونرى ذلك مرة أخرى على شكل أسئلةٍ تقريرية أو إنكارية في قوله:

قد سألت البحر يوماً هل أنا يا بحر منك

هل صحيح مارواه بعضهم عني وعنكا

أم ترى مازعموا زورا وبهتانا وإفكا

ضحكت أمواجه مني وقالت: لست أدري! (السابق، 142-143)

فقد لجأ هنا إلى محاولة كشف الشك بالسؤال، والإقرار لعنصر من عناصر الطبيعة كان مضرب المثل في السعة والعلم بما هو متعارف، وقد كرر السؤال في كل شطر ليكون الجواب ضحكة استهزاء من سذاجة السائل وإقرار البحر بأنه ذاته ليس يدري، فكيف بالإنسان؟! ونرى الأسئلة التقريرية والإنكارية تتكرر على امتداد المقاطع في القصيدة، متداخلة أحياناً بعبارات تدل على الشك دون سؤال مباشر، من قبيل:

لم أجد في القصر شيئاً ليس في الكوخ المهيمن

أنا في هذا وهذا عبد شكّي وبقيني (أبو ماضي، 1978، 159)

أو من قبيل طلب الشاعر من المتلقي أن يسأل بذاته كقوله:

سائل الفجر أعند الفجر طين ورخام

واسأل القصر ألا يخفيه كالكوخ الظلام (السابق، 160-161)

وكانه بذلك يحاول أن ينقل حيرته وشكه إلى المتلقي علناً. بهذا يتضح لنا أن السمة البارزة في القصيدة الشك والحيرة، وقد برزا في ميادين عديدة تتعلق بالأمور الغيبية كما سنرى، ولم يقف الشاعر مكتوف اليدين أمام شكوكه وحيرته، بل طرق أبواباً شتى في سبيل كشف الأسرار التي تقصّ مضجعه، فنراه مرة يسأل البحر ومرة أخرى يسأل الدير ويجوب الأماكن باحثاً عن يجيب على أسئلته، فيقول مثلاً:

قل لي في الدير قوم أدركوا سر الحياة

غير أنني لم أجد غير عقول آسنات (السابق، 148)

ومن ذلك أيضاً قوله:

قل أدري الناس بالأسرار سكان الصوامع

قلت إن صح الذي قالوا فإن السر شائع (السابق، 149)

وقوله:

قد دخلت الدير أستتطق فيه الناسكينا

فإذا القوم من الحيرة مثلي باهتونا (السابق، 151)

فقد أظهر محاولته للوصول في الشطر الأول من كل منها، وخيبته في الثاني من كل منها، معلناً بذلك استحالة وصوله إلى جواب، مما جعله يبقى غارقاً في تساؤلاته حتى نهاية القصيدة.

2.2.2 ميادين الشك عند أبي ماضي

نالت العديد من المسائل الكبرى اهتمام أبي ماضي، فحاول أن يطرح تساؤلاته في قصيدته دون أمل في الوصول إلى جواب، بل كان مجرد عرض التساؤل وإثارته باعثاً للتفكير في الأمر، وكأن التفكير بحد ذاته هدف، وليس الهدف الإجابة، ومن تلك الميادين التي شغلت اهتمام ذهن أبي ماضي الخلق، والوجود والدهر، وأصل الإنسان ومنتهاه، وعلل بعض ظواهر الطبيعة، والموت وما بعده، والبعث، والعقاب والثواب، والفكر ذاته، وهو ما سنراه بالتفصيل.

1.2.2.2 الخلق وبداية الوجود

يتناول المجال الأول للشك الذي بدأ به أبو ماضي قصيدته بداية الخلق وما قبل الحياة، وقد قادته عدم درايته إلى الدخول في جدلية التسيير أو التخيير، وترجيح الأولى، معلناً في الكثير من الأحيان عن اعتقادات جبرية، فتساؤله الأول قاده إلى التسليم بأنه جاء دون رغبة منه، وهو ما يتلاقى مع رباعية للخيام كما رأينا، إذ يقول:

جنْتُ لا أعلم من أين ولكني أتيتُ

ولقد أبصرت قُدَّامي طريقاً فمُشيتُ

وسأبقى ماشياً إن شئت هذا أم أبيتُ

كيف جنْتُ؟ كيف أبصرت طريقي؟ لست أدري (السابق، 139)

وتابع تساؤلاته التي تتناول بداية الخلق والوجود في قوله:

ليت شعري وأنا في عالم الغيب الأمين

أتراني كنت أدري أنني فيه دفين (السابق، 141)

فالغيب وأصل الوجود كانا ميداناً للشك في الأولى وعالماً للأمن في الثانية، غير أن الغموض بقي يغلف معالمه،

ونراه مرة أخرى يعرّج على الفكرة ذاتها في قوله:

أتراني قبلما أصبحت إنساناً سوياً

أتراني كنت محوّاً أم تراني كنت شيئاً

ألهذا اللغز حل أم سيبقى أبدياً

لست أدري ولماذا لست أدري؟ لست أدري (السابق، 141)

فهو يتساءل إن كان عدماً قبل أن يخلق أم لا، ويتساءل مرة أخرى إن كان سيعرف الإجابة على تساؤله الأول أم

لا، ويعلن في النهاية أنه لا يعرف جواباً، ولا يعرف لماذا لا يعرف جواباً، فالحيرة تتضح من هذا المقطع كاشفة عما كان

يعتري الشاعر من شكوك وتساؤلات أظهرت ميوله إلى اللاأدريين. وقد تساءل عن بداية الوجود كما تساءل عن بداية الدهر أيضاً، إذ يقول:

يا كتاب الدهر قل لي أله قبل وبعد

أنا كالزورق فيه وهو بحر لا يحد (السابق، 146)

فالدهر كالوجود؛ مجهول البداية والنهاية، وهو ما أثار تساؤلات الشاعر، التي حاول طرحها في محاولة لعرض ما يعكر صفو ذهنه من جهة، ودفع المتلقي إلى التفكير بتلك الأمور من جهة أخرى.

2.2.2.2 أصل الإنسان والكائنات

كثيراً ما شغل أصل الإنسان تفكير أبي ماضي عارضاً في ذلك مزيجاً بين الفلسفة الجبرية والصوفية التي تقضي باتحاد العناصر في قوله:

أتراني كنت يوماً نعمة في وتر

أم تراني كنت قبلاً موجة في نهر

أم تراني كنت في إحدى النجوم الزهر

أم أريجاً أم حفيفاً أم نسيماً... لست أدري (السابق، 172)

وقد تكررت فكرته في جعل العالم والكون ينطوي في الإنسان في قوله:

فيّ مثل البحر أصداف ورمل ولآل

فيّ كالأرض مروج وسفوح وجبال

فيّ كالجوّ نجوم وغيوم وظلال

هل أنا بحر وأرض وسماء؟ لست أدري (السابق، 172)

ومن محاولاته لمعرفة أصل الإنسان أيضاً قوله:

وكلنا قطرة يا بحر في هذا وذاك

لا تسلني ما غد ما أمس إني: لست أدري (السابق، 147-148)

ومنه قوله في محاولة معرفة أصله:

أنا كالصهباء لكن أنا صهبائي ودني

أصلها خاف كأصلي سجنها طين كسجني

ويزاح الختم عنها مثلما ينشق عني

وهي لا تفقه معناها وإني.. لست أدري (السابق، 175)

ثم يعود للتساؤل عنه كنه ذاته فيقول:

أنا لا أذكر شيئاً في حياتي الماضية

أنا لا أعلم شيئاً في حياتي الآتية

لي ذات غير أنني لست أدري ما هيه

فمتى تعرف ذاتي كنه ذاتي؟ لست أدري (السابق، 176)
ولم يكن أصل الموجودات جميعاً بمنأى عن تساؤلاته وتفكيره، فنراه يتساءل مرة عن وجود البحر في أصل الأشياء،
فيقول:

ترسل السحب فتسقي أرضنا والشجرا
قد أكلناك وقلنا قد أكلنا الثمرا
وشربناك وقلنا قد شربنا المطرا
أصواب ما زعمنا أم ضلال؟ لست أدري (السابق، 143-144)
وتساءل مرة أخرى عن أصل السحب والشجر والدر، فقال:
قد سألت السحب في الآفاق هل تذكر رملك
وسألت الشجر المورق هل يعرف فضلك
وسألت الدر في الأعماق هل تذكر أصلك
وكأنني خلقتها قالت جميعاً: لست أدري (السابق، 144)
وتساءل عن جوهر أشياء معنوية كالمثال والفكرة وما شابه ذلك، فقال:
يا مثلاً كان وهماً قبلما شاء البناء...
أنت بانيك الذي شادك لا.. لا..
لست أدري (السابق، 158-159)
وعن أصل الفكرة قال:

هي في رأسي فكرة وهي في عيني نور
وهي في صدري آمال وفي قلبي شعور
وهي في جسمي دم يسري فيه ويمور
إنما من قبل هذا كيف كانت؟ لست أدري (السابق، 176)
وقال عن أصل الخمرة أيضاً:
غلط من قال إن الخمر بنت الخابية
فهي قبل الزق كانت في عروق الدالية
وحواها قبل رحم الكرم رحم الغادية
إنما من قبل هذا أين كانت؟ لست أدري (السابق، 175)
من هنا نرى أن أصل الوجود والموجودات وبداية الخلق بما يتعلق به وبذاته كإنسان احتلت مساحة لا بأس بها من
تفكيره فيما غمض وفق ما أظهرته لنا قصيدة الطلاس.

3.2.2.2 علة حدوث الظواهر الطبيعية

نلاحظ في إحدى مقاطع قصيدة الطلاس أن الشاعر يتساءل عن علة حدوث العديد من الظواهر في الطبيعة
كالشهب والمطر والإنبات، وهو ما طرحه ضمن مقطع عكس فيها حيرته، إذ يقول:

قد رأيت الشهب لا تدري لماذا تشرق
ورأيت السحب لا تدري لماذا تغدق
ورأيت الغاب لا تدري لماذا تورق
فلماذا كلها في الجهل مثلي؟ لست أدري (السابق، 170)

4.2.2.2 الموت

الشيء الآخر الذي نال قدراً لا بأس به من تفكيره وتساولاته أيضاً الموت، فبدت فيها تساؤلات تتعلق بجدوى الموت وماهيته وامتداده وعلته، فمن الأول قوله:
إن يك الموت قصاصاً أي ذنب للطهارة
وإذا كان ثواباً، أي فضلٍ للدعارة
وإذا كان وما فيه جزاء أو خسارة
فلم الأسماء إثم وصلاح... لست أدري (السابق، 154)
ومن الثانية قوله:

من هو المائت من عام ومن مليون عام
أيصير المائت في الأرماس محواً... لست أدري (السابق، 154 - 155)
ومن الثالثة قوله:

إن يك الموت رقاداً بعده صحو طويل
فلماذا ليس يبقى صحونا هذا الجميل
ولماذا المرء لا يدري متى وقت الرحيل
ومتى ينكشف السر فيدري؟ لست أدري (السابق، 155)
ويجمع علل تلك التساؤلات في قوله:
إن يك الموت هجوعاً يملأ النفس سلاماً
وانعتاقاً لا اعتقالاً وابتداءً لا ختاماً
فلماذا أعشق النوم ولا أهوى الحماما
ولماذا تجزع الأرواح منه؟ لست أدري (السابق، 155 - 156)

5.2.2.2 ما بعد الموت

لم يكن نصيب ما بعد الموت أقل في إدخال الحيرة إلى نفس الشاعر، فتساءل مرات عما يعقب تلك المرحلة الغامضة التي تسمى الموت، وعما بعدها، موزعاً حيرته على شكل تساؤلات تخييرية تجعل الاختيار منها أصعب من الإجابة ذاتها، ومن ذلك قوله:
أوراء القبر بعد الموت بعث ونشور

فحياة فخلود أم فناء ودثور (السابق، 156)

ثم وصف ما بعد الموت للمخلوقات جميعاً بعبارة واحدة، هي: "ما لست أدري"، وكأنه بذلك لخص غموض تلك المرحلة وحيرته تجاهها، إذ قال:

قد رأيت النمل يسعى مثلما أسعى لرزقي

وله في العيش أوطار وحق مثل حقي

قد تساوى صمته في نظر الدهر ونطقي

فكلانا صائر يوماً إلى ما... لست أدري (السابق، 174)

كما وصف الغد بالمجهول دون أن يسمي ذلك الغد، وشمله مع الأمس في إشارة إلى ما قبل الحياة وما بعد الموت، مؤكداً على حيرته فيما يتعلق بكل منهما، فيقول:

إنني يا بحر بحر شاطئاه شاطئاك

الغد المجهول والأمس اللذين اكتتفاكا

وكلانا قطرة يا بحر في هذا وذاكا

لا تسلني ما غد ما أمس إنني.. لست أدري (السابق، 147-148)

وبهذا أبرز الشاعر حيرته تجاه ما بعد الموت دون أن يحدد كنهه، غير أنه حدد مسميات ما بعد الموت أحياناً كالبعث كما سنرى بعد قليل، وتساءل عنها بما كان يجول في ذهنه.

6.2.2.2 البعث

يعاود الشاعر التساؤل عن البعث وكيفية عن طريق أسئلة يبدو فيها شك قد يزرع ثقة المتلقي في مقصود الشاعر فيما إن كان ينكر تلك الحقائق أم يقبلها ويكتفي بالتساؤل عنها، ومن ذلك -مثلاً- قوله:

إن أكن أبعث يوماً جثماناً وعقلاً

أترى أبعث بعضاً أم ترى أبعث كلا

أترى أبعث طفلاً أم ترى أبعث كهلاً

ثم هل أعرف بعد الموت ذاتي... لست أدري (السابق، 156-157)

7.2.2.2 العقاب والثواب

ظهرت لدى أبي ماضي شكوك في جدوى العقاب والثواب أثناء تعرضه لفكرة الموت، إذ عدّ الموت ذاته يمكن أن يكون ثواباً أو عقاباً، لا ما بعد الموت، وذلك في قوله:

إن يك الموت قصاصاً أي ذنب للطهارة

وإذا كان ثواباً، أي فضلٍ للدعارة

وإذا كان وما فيه جزاء أو خسارة

فلمّ الأسماء إثم وصلاح... لست أدري (السابق، 154)

وهو بهذا يتناول عبثية العقاب والثواب، ويطرح موقفه الحيادي تجاهها، فتساؤلاته تلك تبين أنه يشكك فيها ليس بمؤمن ولا بمنكر، وقد بين رأيه مرة أخرى - بعبثية العقاب والثواب بشكل غير مباشر في قوله:

أنا لا أذكر شيئاً في حياتي الماضية

أنا لا أعلم شيئاً في حياتي الآتية (السابق، 176)

فإن كان لا يعلم عن حياته الماضية شيئاً، فكيف له أن يعلم سبب عقابه إن كان يعاقب أو ثوابه إن كان يثاب على شيء، وإن كان لا يعرف شيئاً عن حياته الآتية، فكيف له أن يعرف إن كان سيخضع للعقاب والثواب أم لا، وهذا ما يبين لنا بشكل غير مباشر رؤيته العبثية لجدوى العقاب والثواب والحيرة في وجودهما في حد ذاته.

8.2.2.2 الفكر

ربما لكثرة ما شغل الشاعر فكره بما شغله من مسائل وجودية نال الفكر ذاته مساحة من انشغاله بتلك الأسئلة التي تتعلق بطبيعته وأصله، فيقول:

رب فكر بان في لوحة نفسي وتجلي

خلته مني ولكن لم يقم حتى تولى

مثل طيف لاح في بئر قليلاً واضمحلا

كيف وافى ولماذا فر مني؟ لست أدري (السابق، 161-162)

ثم تساءل عن سبب عدم استقرار ذلك الفكر، وكأنه بذلك يريد أن يبين مدى ما يشغل التفكير وجوده، إذ يقول:

أتراه سابحاً في الأرض من نفس لأخرى

رابه مني أمر فأبى أن يستقرا

أم تراه مر في نفسي كلما أعبر جسرا

هل رأيته قبل نفسي غير نفسي؟ لست أدري (السابق، 162)

وعاد مرة أخرى إلى التساؤل عن سبب عدم استقراره مؤكداً على عمق الشكوك التي تعتريه في قوله:

أم تراه بارقاً أومض حيناً وتوارى

أم تراه كان مثل الطير في سجن فطارا

أم تراه انحل كالموجة في نفسي وغارا

فأنا أبحث عنه وهو فيها... لست أدري (السابق، 162 - 163)

3.2.2 تبعات اللاأدرية عند أبي ماضي

أدت الحيرة والشك بأبي ماضي إلى الانقياد وراء اليأس المعرفي حيناً والتسليم حيناً آخر، وقد بدا ذلك اليأس في استسلام الشاعر لجهله وعدم درايته، واعترافه بالجبرية في أنه ليس مخيراً في شيء، ومن ذلك قوله:

أنت يا بحر أسير آه ما أعظم أسرك

أنت مثلي أيها الجبار لا تملك أمرك (السابق، 143)

فقد أقر بجهله وآمن به بعدم امتلاكه لزمأم أمره، وقد ظهر هذا اليأس مرة أخرى في قوله:

يا صديقي لا تعلنني بتمزيق الستور
بعدها أقضي فعقلي لا يبالى بالقشور
إن أكن في حالة الإدراك لا أدري مصيري

كيف أدري بعدما أفقد رشدي... لست أدري (السابق، 157).

إذ نراه نتيجة اليأس لا يرغب بكشف الأسرار فيما بعد الموت، بل يطالب بها في حياته، معلناً عن أن ذلك الكشف لن ينفعه بعد أن يفقد عقله، وفي مقطع آخر يقر بيأسه وحيرته بعد أن يظن بسذاجته أنه وصل إلى السر المرجو، فيقول:

كلما أيقنت أنني قد أمطتُ الستر عني
وبلغت السر سري ضحكت نفسي مني
قد وجدت اليأس والحيرة ولكن لم أجدني

فهل الجهل نعيم أم جحيم؟ لست أدري (السابق، 171).

فقد أقر بجهله وبضياع نفسه في طريق ما كان يبحث عنه، وبعد أن وصل إلى نتيجة واحدة -هي الجهل- عاد ليتساءل عن الجهل نفسه أهو نعمة أم نقمة، وكأن الشك والتساؤلات غطت المساحة التي يمكن أن ينعم بها الشاعر بأكملها، حتى جهله. لكن ما يثير الانتباه في تبعات شكه ونتائجه أن بدايته ونهايته كانت أكثر ميلاً إلى التسليم منها إلى اليأس الفلسفي، ففي ربايعيته التي افتتح بها قصيدته نراه يرجح التسليم بأنه مسير، وأن عدم معرفته لمنشئه ومنتهاه لم تحل دون مجيئه، ولم تكن عائناً دون متابعة طريقه إلى الحياة، ومنها إلى ما بعدها، فيقول:

جنئتُ لا أعلم من أين ولكنني أتيتُ
ولقد أبصرت قدامي طريقاً فمشيتُ
وسأبقى ماشياً إن شئت هذا أم أبيتُ

كيف جنئت؟ كيف أبصرت طريقي؟ لست أدري (السابق، 139)

وهو ما تكرر أيضاً في المقطع الأخير، إذ يبدو فيها التسليم أكثر رسوخاً من اليأس، فيعود الشاعر إلى إقراره بالتسيير وبالجهل، وبالتسليم بأن جهله قسمته الوحيدة التي قسمها الله له في تلك الأسرار، وكأن الجهل والتسيير وجهان لعملة واحدة هي ذاته الحيرى، فيقول:

إنني جنئتُ وأمضي وأنا لا أعلمُ
أنا لغزٌ، وذهابي كمجيبني طلسمُ
والذي أوجد هذا اللغز لغزٌ مبهمُ

لا تجادل. ذو الحجى من قال إنني.. لست أدري (السابق، 177)

وكان بداية القصيدة ونهايتها يختصران لنا أبياتها كلها بأنها عائمة بين دفتي جهل وتسيير، وكأنه دخل حيرته وبدأ تساءلاته وخرج منها كما دخل إليها. وإذا تجاوزنا النتيجة التي أودت إليها الشكوك وركزنا على طريقة الشاعر في

الخلاص من تساؤلاته سناحظ أن الطبيعة كانت ملجأه وملاذه الوحيد، فلم يذكر خمراً أو نساءً أو أي شيء آخر يخلصه من تساؤلاته وحيرته، فنراه مرات عدة يسأل البحر ويتقمص وجوده ويعدده نظيراً له ومعادلاً في الحيرة والجهل، فيقول:

إنني يا بحر بحر شاطئاه شاطئاك
الغد المجهول والأمس اللذان اكتفكا
وكلانا قطرة يا بحر في هذا وذاكا
لا تسلني ما غد ما أمس إنني.. لست أدري (السابق، 147-148)
كما يكرر لجوءه إليه في قوله:
قد سألت البحر يوماً هل أنا يا بحر منك
هل صحيح مارواه بعضهم عني وعنكا
أم ترى مازعموا زوراً وبهتاناً وإفكا
ضحكت أمواجه مني وقالت: لست أدري! (السابق، 142)
ومن ذلك أيضاً قوله:

أيها البحر أتدري كم مضت ألف عليك
وهل الشاطئ يدري أنه جاثٍ لديك
وهل الأنهار تدري أنها منك إليك
ما الذي الأمواج قالت حين ثارت؟ لست أدري (السابق، 142-143)
ونراه في أحابين أخرى يلجأ إلى الشهب والسحب والغابات، فيقول:
قد رأيت الشهب لا تدري لماذا تشرق
ورأيت السحب لا تدري لماذا تغدق
ورأيت الغاب لا تدري لماذا تورق
فلماذا كلها في الجهل مثلي؟ لست أدري (السابق، 170)

وتبرز عناصر الطبيعة كال موج والنجوم والشهب وغيرها مراراً في القصيدة حينما يتساءل الشاعر عن أصوله وما كان قبل أن يصبح إنساناً، وكأنه بذلك يعكس رغبته في الاندماج بها من جهة، وإبراز كونها الملجأ الوحيد الذي يخلصه من حيرته ويشتت شكوكه ويوصله إلى الطمأنينة من جهة أخرى، فحضور الطبيعة التي استعان بها الشاعر ليرسم عبرها فلسفة اللاأدرية متشاكلة، فجلاًها صور انتشارية تعكس نفسية الشاعر البسيطة المنتشرة في ثنايا الطبيعة (ادبور وكشاورز، 2021، 234).

3. مقارنة ونتائج

يتبين لنا بمقارنة أشعار الشاعر الفارسي عمر الخيام في رباعياته والشاعر اللبناني إيليا أبي ماضي في قصيدة الطلاس أن كليهما كان غارقاً في شكوكه وحيرته فيما يتعلق بالغيبات والمسائل الوجودية الكبرى، مما يجعله في عداد اللاأدريين، وقد ظهرت شكوك كل منهما على شكل تساؤلات لا تنتظر الإجابات حيناً، وعلى شكل إقرار بالحيرة والشك

حيناً آخر، غير أن التساؤلات طغت لدى أبي ماضي في حين كان إظهار الحيرة أكثر وضوحاً لدى الخيام، وقد انتهت التساؤلات لدى كل منهما بالاعتراف بالجهل، والإقرار بعدم إمكانية حل تلك الألغاز، غير أن الإقرار بالجهل تكرر على امتداد المقاطع لدى أبي ماضي في اللازمة، ولكن الإقرار بعدم إمكانية كشف ذلك الجهل ظهر مرة واحدة لديه، وهو أمر مفترض مسبقاً، لأن مقاطعه تشكل كلاً واحداً متكاملًا على شكل قصيدة، أما الخيام فكانت رباعياته متفرقة، لذا ظهر الإقرار بالجهل وعدم إمكانية جلائه مراراً في رباعيات عديدة، وإذا ما أخذنا ما نتج عن معرفة كل منهما بجهله من يأس معرفي نرى أنه لدى الخيام تدرّج إلى شعور بالعبثية وتسليم بالجهل وتشتت بين اليقين والإنكار، أما لدى أبي ماضي فانتهى به يأسه غالباً إلى تسليم بالجهل، دون أن يصرح أيّ منهما بإنكار مطلق للغيبيات وإقرار بعدم الإيمان بها. أما الميادين التي تبدت فيها اللأدرية لدى الخيام فكانت أوسع مما هي عليه لدى أبي ماضي، إذ شملت لأدريته الذات الإلهية والغيب والدهر والحشر والخلق والحياة والموت وما بعد الموت والجنة والنار والعقاب والثواب وأصل الإنسان وعلة وجوده والأفلاك، ومن بين هذه الميادين نال الغيب والموت والجنة والنار حيزاً يستوجب الانتباه مقارنة بالبقية، أما لدى أبي ماضي فكانت أولى ميادين شكه الخلق وبداية الوجود، تبعها أصل الإنسان وعلة حدوث ظواهر الطبيعة والموت وما بعده والبعث والعقاب والثواب والفكر، وقد لجأ كل منهما إلى شيء ما عبّر عن خلاله عن جنوحه إلى الطمأنينة من تلك الشكوك، فكانت الخمر لدى الخيام ملجأه الذي كان ينتهي إليه بعد كل مسألة وجودية تعترض ذهنه، فيجد فيها راحته ومستقره تجاه الأسئلة الكثيرة والحيرة، وملاذاً من وطأة الجهل وما يسببه من يأس، أما أبو ماضي فكان يلجأ إلى الطبيعة من بحر ونهر وسحب وغيرها ليبدد شكوكه، وينقل حيرته إليها، ويسألها محاولاً مشاركتها في الأحمال التي يتكبدّها، وكأن كلاً منهما لجأ إلى ما يحقق له الاسترخاء ليتخلص من توتره وحيرته، فالخيام كان مولعاً بالخمر كما يبدو من رباعياته وسيرة حياته، وأبو ماضي كان متيمّاً بالطبيعة، وقد اشتهر بوصفها واللجوء إليها لدى كل ضائقة. يبدو لنا أن الشاعرين أبرزتا الكثير من المسائل التي قد تقصّ مضجع الإنسان وتشغل ذهنه، واشتركا بالكثير من الأفكار التي قد تكون ناتجة عن تأثر أبي ماضي بالخيام، وهو ما يمكن دراسته لإثبات وجهة نظر شوقي ضيف الذي أشار إلى ذلك التأثير، كاقترح لمقالة مكملّة لهذه المقالة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

الكتب

- أبو ماضي، إيليا (1978)، الجداول، ط2، دار العلم للملايين، بيروت.
- برهومي، خليل (1993)، إيليا أبو ماضي شاعر السؤال والجمال، دار الكتب العلمية، بيروت.
- التونجي، محمد (1999)، المعجم المفصل في الأدب. ج1 و2، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت.

- الجبوري، كامل سلمان (2002)، معجم الشعراء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002، ج4، دار الكتب العلمية، بيروت.
- دارير، بول (2021)، الإلحاد واللاأدرية، ترجمة عبد الحميد الحميدي عن موسوعة ستانفورد، مجلة حكمة، لاع، ص1-30.
- الزركلي، خير الدين (2002)، الأعلام، ج5، ط15، دار العلم للملايين، بيروت.
- سعيد، جلال الدين (2004)، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس.
- سليم، جورج ديمتري (1975)، إيليا أبو ماضي؛ دراسات عنه وأشعاره المجهولة، دار المعارف، القاهرة.
- ضيف، شوقي (1988)، دراسات في الشعر العربي المعاصر، ط8، دار المعارف، القاهرة.
- عارفي، عباس (2019)، الشكوكية؛ دراسة في المصطلح والمفهوم والنظرية. ترجمة محمد جمعة، العتبة العباسية المقدسة- المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، بغداد.
- عبد الله، رحموني (2023)، أصول اللاأدرية في الفلسفة والعلم ومبرراتها. مجلة تدفقات فلسفية، 3، ع2، ص 94-116.
- مجمع اللغة العربية (1983)، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
- مرزوق، حلمي علي (1999)، في فلسفة البلاغة العربية، جامعة الإسكندرية، القاهرة.
- مغنية، محمد جواد (2007)، مذاهب ومصطلحات فلسفية، دار الكتاب الإسلامي، قم.
- وهبه، مراد (2007)، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة.

الرسائل العلمية

- سويس، هجيرة و بوعلام، عامر (2015)، قصيدة الطلاس المنحى الفلسفي والبناء الفني. مذكرة لاستكمال درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص الأدب العربي الحديث والمعاصر، الجزائر: قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة غرداية. تم الاسترجاع من الرابط: <http://dspace.univ-ghardaia.dz:8080/>

الدوريات العلمية

- إدبور، ناديا وكشاورز، وفادار (2021)، "دراسة التشاكلات والتقابلات في قصيدة الطلاس: دراسة سيمولوجية"، مجلة الخطاب، 16، ع1، ص217-244.

المراجع الفارسية

الكتب

- الخيام، عمر (1989)، رباعيات خيام: رباعيات الخيام، باهتمام العلامة جلال الدين همائي، هما، طهران.
- خيام، مسعود (1997)، خيام وترانهها: الخيام وترانيمه، لا نا، طهران.
- راسل، برتراند (1953م)، لادري كيست؟: من هو اللاأدري؟، ترجمة: أمير كشفي. نكاه، لا مك.

- صدری افشار، غلامحسین؛ حکمی، نسرین وحکمی، نسترن (2003)، فرهنگ معاصر فارسی: معجم فارسی معاصر (الطبعة الثالثة)، فرهنگ معاصر، طهران.
- معین، محمد (2008)، فرهنگ فارسی: معجم فارسی. ج1، ط8، طهران.

الدوريات العلمية

- حسامپور، سعید وکیانی حسین (2012)، بررسی تطبیقی هستی در اندیشه‌ی عمر خیام نیشابوری وایلیا ابوماضی لبنانی بر پایه‌ی مکتب اروپای شرقی: مقارنه الوجود فی فکر عمر الخيام النیشابوري وایلیا أبي ماضي اللبناي وفقاً لأسس مدرسة أوروبا الشرقية. لسان مبین. 2 (3).
- حمداوي، خليل، بحري خداداد، زارع ناصر و شیرازی، سید حیدر فرع (2024)، بررسی تطبیقی طرحواره‌های حرکتی در اشعار عمر خیام وایلیا ابوماضی بر اساس نظریه معنی‌شناسی شناختی: دراسة مقارنه لمخططات الحركة فی قصائد عمر الخيام وایلیا أبو ماضي (بناء على نظرية الدلالة المعرفية). کاوش نامه ادبیات تطبیقی، 13، ع3. ص 97-77.
- گرمجانی، فریدون مظلوم (لا تا)، حیرانی خیامی در قصیده‌های ابو ماضی: حیرة الخيام فی قصائد أبي ماضي، دائرة المعارف الإسلامية الكبرى. تم الاسترجاع من الرابط:
<https://www.cgie.org.ir/popup/fa/system/contentprint/213311>
- مختاری، قاسم ومحبی سحر (2016)، نگاهی تطبیقی به سیمای دنیا در اشعار خیام وایلیا ابوماضی: رؤية مقارنه للندیا فی أشعار الحیام وایلیا أبي ماضي، بهارستان سخن، 12، ع30، ص195-220.



تقرير أولي عن الحفريات التدريبية في مستوطنة بالاغراي خلال موسمي ربيع 2018م، و ربيع 2019م

محمد التواتي حمد بوشاح^{1*}، فتح الله خليفة ادريس الحداد^{2*}

الباحث الأول^{1*}: قسم الآثار، جامعة

عمر المختار، البيضاء، ليبيا

الباحث الثاني^{2*}: قسم الآثار، جامعة

عمر المختار، البيضاء، ليبيا

المستخلص: يتناول هذا التقرير الحفريات التدريبية الأثرية بموقع بالاغراي خلال موسم ربيع 2018، وموسم ربيع 2019م، والتي كان الغرض منها تدريب طلاب قسم الآثار على الكشف العلمي عن الآثار، وكيفية توثيق اللقى الأثرية والتراكيب المعمارية التي أظهرتها أعمال الحفر والتنقيب، وذلك وفق منهجية التنقيب بأسلوب المحتوي الفردي، وتدريبهم على التوثيق بواسطة الكتابة والرسم والتصوير، إضافة إلى تعليمهم على استخدام الأجهزة الحديثة كجهاز **Total stations**، وجهاز **Level**، وجهاز كاشف المعادن وجهاز **GPS**. تم توثيق جميع مراحل العمل الميداني من التراكيب المعمارية، والتوضعات الأثرية، والنقاط اللقى كالفخار والعملة، ومحاولة تاريخها، وربطها مع ما تم الكشف عنه من جدران وتراكيب معمارية والتسلسل الطبقي المتمثل في المجس **H2**، ومقارنتها مع ما تم العثور عنه في حفريات سابقة، وبخاصة حفريات سيدي اخريبيش. هذا التقرير يرجح أن موقع هذه الحفريات تعكس الفترات التاريخية منذ بداية القرن الأول ق.م إلى القرن الخامس الميلادي من دون انقطاع، كما يظهر هذا الموقع مراحل الانتعاش خلال القرن الأول إلى منتصف القرن الثاني الميلادي، والانتكاس من خلال رصد الكوارث الطبيعية المتمثلة في زلزال 262م، والزلزال المدمر الذي حدث في عام 365م. ثم استمرار الاستيطان بعد منتصف القرن الرابع وحتى منتصف القرن السابع الميلادي.

الكلمات المفتاحية: تقرير، حفريات تدريبية، بالاغراي

^{1*}Corresponding author:

Mohammed, T, Hassan,
tawatymohamed@gmail.com
Department of Archaeology,
Omar Al-Mukhtar University,
Al-Bayda, Libya

^{2*}Second author:

Fathallah Khalifa Al-Haddad,
Department of Archaeology,
Omar Al-Mukhtar University,
Al-Bayda, Libya

Received:

28/05/2025

Accepted:

18/06/2025

Published online:

30/06/2025

Preliminary Report on the Training Excavations at the Balagrae Settlement During the Spring Seasons of 2018 and 2019

Abstract: This report deals with the archaeological training excavations at the Balaghrai site during the spring 2018 and spring 2019 seasons, the purpose of which was to train the students of the Department of Archaeology on scientific archaeological detection, and how to document the archaeological objects and architectural structures revealed by the excavation work, according to the methodology of single-content excavation, and to train them on documentation by writing, drawing and photographing, which resulted in Writing these two reports documenting the architectural structures, archaeological deposits, collecting finds such as pottery and coins, trying to date them, and linking them with the revealed walls and architectural structures and the stratigraphic sequence represented in Trench H2, and comparing them with what was found in previous excavations, especially the excavations of Sidi Akhrebesh, we concluded from this that the site of these excavations reflects the historical periods from the beginning of the first century BC to the fifth century AD. This site also shows the stages of recovery during the first century to the middle of the second century AD, and the relapse by monitoring the natural disasters represented by the earthquake of 262 AD and the devastating earthquake that occurred in 365 AD, then the continuation of settlement after the middle of the fourth century until the middle of the seventh century AD.

Keywords: Report, training excavations, Blagrae



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة:

يهتم هذه البحث بالجانب التدريبي الذي يعد هذا الجانب الحافز الأساسي لهذه الحفريات. معروف أن بلادنا الحبيبة تزخر بالآثار التي تغطي مختلف العصور بدءاً من عصور ما قبل التاريخ وتستمر من دون انقطاع إلى أواخر العهد التركي في مطلع القرن العشرين، وما من شك أن دراسة هذا التراث الإنساني الهائل والحفاظ عليه يتطلب برنامجاً طموحاً تتبناه مؤسسات تتولى من خلاله نقل الخبرات والتقنيات جيلاً بعد جيل، ويعد التدريب على عملية المسح والتنقيب الأثري أهم الأسس التي يقوم عليها التدريس في علم الآثار.

كما ان هذه التقارير مهمة جداً للجانب الأكاديمي الذي يتم من خلاله إلقاء الضوء حول تطور بالاغراي خلال العصور القديمة وذلك من خلال إجراء بعض الحفريات الانتقائية التي توضع في الاعتبار النظر إلى طبيعة العمارة وتخطيط الموقع والنشاط الاقتصادي والعائدي للموقع.

تاريخ مستوطنة بالاغراي:

بالاغراي (Balagrae) هو الاسم اليوناني القديم لمدينة البيضاء¹ الحديثة، وهذه المستوطنة الأثرية تقع على بُعد خمسة عشر كيلو متراً إلى الغرب من مدينة كيريني (Cyrene) (شحات الحالية)، وتشغل حالياً الرقعة المسيجة الواقعة إلى الشرق من منطقة الزاوية القديمة التي تخلع اسمها في الوقت الحالي على المنطقة الأثرية وما حولها، وبالتحديد تقع ضمن نطاق الإحداثيات 32° 45.65 N، 21° 42.93 E. هذه المستوطنة تحيط بها عدة عيون مياه منها على سبيل المثال عين خارقة من جهة الشمال الغربي، عين البويضة من جهة الغرب وعين البلنج من جهة الجنوب الغربي²، وعين رلس من جهة الشمال الشرقي.

في الواقع لا يوجد تاريخ محدد لإنشاء مستوطنة بالاغراي، لكن يعتقد ان تاريخها يعود إلى العصر الهلنستي، وهي الفترة التي أصبحت فيها منطقة الشرق الليبي، أو كما تُعرف باسم كيرينايا (Cyrenaica)، تابعة لحكم الإسكندر الأكبر، ملك مقدونيا، ما بين العامين 331-97 قبل الميلاد، ومما يدعم هذه الفرضية هو أن لفظة بالاغراي مقدونية الأصل *Balagrai* أو *Φάλαγραι*، والذي يُعتقد انه اسم لأبن أحد قادة الإسكندر المقدوني وهو القائد Amyntas الذي كان حاكماً على مصر عام 331 ق.م³.

إن أشهر ما يميز مستوطنة بالاغراي هو امتلاكها لحرم أو معبد اسكليبيوس (Asklepios)⁴ الشهير، وهو آلهة الشفاء أو آلهة الطب عند اليونانيين، وهو على غرار معبد ابدياريوس (Epidauros)⁵ الذي ذكره باورنياس (Pausanias)⁶ مماثل لمعبد متروبوليتان (Metro politan)، في ابدياروس، ومشابه أيضاً معبد اسكليبيوس (Asklepios) في ليبينا (Lebena) الواقعة في جزيرة كريت، على نحو ما يشير إليه باورنياس (Pausanias) في منتصف القرن الثاني للميلاد، وتأتي مكانة المعبد في انه كان مشفى للتطبيب والتداوي وذلك بناء على ما أمدتنا به المصادر الأدبية وزودتنا به الأدلة الأثرية، ويؤرخ هذا المعبد إلى أواخر القرن الرابع ق.م⁷.

وتعد عبادة اله الطب اسكلابيوس من العبادات التي ازدهرت خلال الفترة الهلنستية في مستوطنة بالاغراي، ويبدو ان هذه العبادة كانت مستوحاة ومستلهمة من ابدياريوس على نحو ما يشير فيه بوزنياس⁸ (Pausaias)، ومن المرجح

أنها أتت ثقافة هذه العبادة إلى بالاغري من عبادته في مدينة ليبيا بجزيرة كريت وذلك بسبب قربها الجغرافي والاتصال العريق بين المنطقتين، و التي ازدهرت خلال القرن الرابع ق.م.

تعد الابجراما 54 من ديوان الابجرامات للشاعر كاليماخوس⁹ الكيريني أول إشارة في المصادر الكلاسيكية تثبت ان في بالاغري معبد للإله اسكلابيوس، والتي تتناول في نصها تكريس ديني نذره احد سكان كيريني لمبعد اسكلابيوس في بالاغري¹⁰، وكان ذلك في نهاية القرن الرابع ق.م.

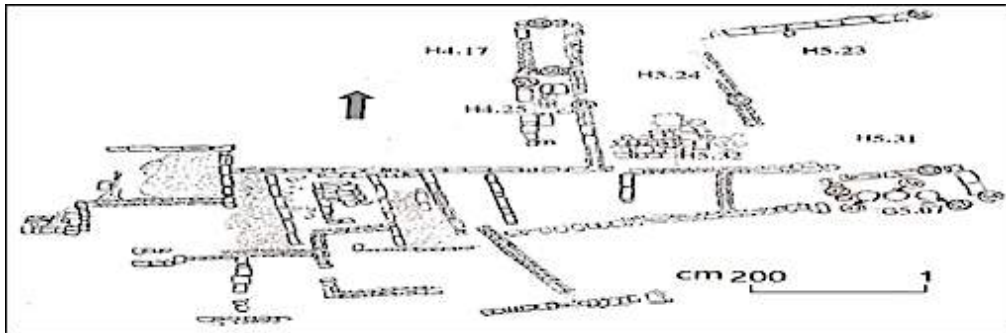
والإشارة الثالثة في المصادر الكلاسيكية جاءت عند الأسقف سنسيوس¹¹ في نهاية القرن الرابع للميلاد، مع أنه لم يتحدث عن المدينة، أو المستوطنة نفسها، وإنما ذكر في الرسائل 104، 132 الجنود المقاتلين الأشداء من سكان مدينة بالاغري، والذين كان يعتمد عليهم في حربه على القبائل الليبية جنوب إقليم كيرينايا¹².

حدد لنا باشو Pacho خطأ موقع بالاغري عام 1827م عل انه هو موقع قصر المقدم والذي يقع على الحافة الشرقية لوادي الكوف والذي يبعد عن مدينة كيريني حوالي 35 كيلو متر، ولكن هذا التحديد لم يحظ بأية أهمية، وذلك لغياب الدليل المادي والجغرافي الذي يدعم هذا التحديد الذي ذكره باشو¹³.

شهد الموقع في منتصف القرن التاسع عشر عملية سلب لحجارتها، واستخدامها في بناء زاوية البيضاء 1843م، والتي أسسها السيد محمد بن علي السنوسي مؤسس الحركة السنوسية في ليبيا، وتزامن ذلك مع مرور الرحالة الأسكتلندي جيمس هاملتون (James Hamilton) الذي صادف وأن شاهد بقايا أساسات دفعته إلى القول إن هذا الموقع يمثل موقع مستوطنة بالاغري، وأشار إلى وجود بقايا معبد أسكلابيوس إله الطب عند الإغريق. وفي عام 1915 حدثت عملية سلب أوسع للحجارة من قبل القوات الإيطالية، وذلك لتشييد حصن عسكري في الجوار¹⁴، وخلال الخمسينيات تأثر بعض الشيء الجزء الواقع جنوب المعبد من جراء تشييد نصب تذكاري، وفي ستينيات القرن الماضي مُدت الطريق الرئيسية المؤدية إلى بنغازي، ونتج عن ذلك تدمير للطرف الجنوبي للموقع الأثري.

موسم حفريات 2018م:

خلال هذا الموسم تم متابعة الكشف عن التراكيب المعمارية، التي اكتشفت في الموسم السابق، وبالتحديد في مريعات الشبكية الآتية : H4.25، H4.17، H5.32، H5.23، H5.24، G5.07. (شكل 1)



شكل 1: المخطط العام للحفريات التدريبية لموسم ربيع 2018م ، يوضح مريعات الشبكية التي تم الحفر فيها ، وأرقام المحتويات التي منحت للتراكيب المعمارية المكتشفة خلال هذا الموسم .مقياس الرسم 1سم:200سم.

مجريات العمل:

تركز العمل في هذا الموسم، على تتبع التراكيب المعمارية المكتشفة في المواسم السابقة، وقد كانت البداية بإزالة المحتوى رقم (1) من مربعات الشبكية السالفة الذكر، وذلك لتحديد امتداد منزل (سيلفيو فيري) باتجاه الشرق، ففي المربع G5.07 تم استكمال الكشف عن الجدار (53)، والذي من المرجح أنه يمثل الجدار الشمالي، للحجرة التي تحوي الخابية (44)، وهو مبني بكتل من الحجر الجيري. (شكل 2).



شكل 2: صورة للجدار (53) الموجود في المربع G5.07 ، والذي يمثل الجدار الشمالي للحجرة التي تحوي الخابية (44) . الشاخص 2 متر. باتجاه الغرب

كما تم الكشف -في هذه الحجرة- على خابيتين Vats شرق الخابية (44) مباشرة ، وذلك بعد إزالة المحتوى رقم (1)، وكذلك المحتوى رقم (16)، الذي يمثل الردميات أعلى هاتين الخابيتين، فمُنحت الخابية التي بجانبها مباشرة رقم (58)، والأخرى مُنحت رقم (57)، وتم تحديد إطارهما من أعلى، ويبلغ قطر الواحد منها 1متر، ولم يتم التنقيب في محتوياتهما من الداخل، خلال هذا الموسم. (شكل 3).



شكل 3: صورة تمثل الخابيتين (58)، (57)، و التي تم الكشف عنهما شرق الخابية (44) مباشرة ، وذلك في المربع G5.07. الشاخص 1متر. نحو الغرب.

خلال هذا الموسم، تم التنقيب في محتوى الخابية (44)، وهي عبارة عن ردميات تمثل الأجزاء العلوية للخابية، وقرميد والقليل من الفخار الخشن، وتربة ذات لون بني فاتح، وقد مُنحت محتوى رقم (47)، ويبلغ ارتفاع الجزء المتبقي من الخابية

حوالي 83سم، مقسم على جزئين، حيث يبلغ الجزء السفلي 60سم ، وقطرها من القاع 80 سم، تكسوها من الداخل طبقة ملاط مانعة للرشح opus signinum، ومن الواضح أن بناء الخابية قد نفذ على مرحلتين: النصف العلوي حفر في الأرض الطينية، ثم تلاها سند وتقوية لجدار من حجارة متوسطة الحجم مشذبة، وكسر القرميد من واجهتها الخارجية، أما النصف السفلي فهو منقور بالكامل في الأرض الصخرية.

هذه التقنية في البناء شائعة في أنحاء الإقليم، فحيثما تكون هناك تربة تتم عملية الحفر والبناء، وعند مصادفة الأرض الصخرية، يبدأ النقر مثل ما يشاهد من خوابي في موقع حفريات مدينة توكرة ، وكذلك في مدينة برنيقي.



شكل 4: صورة الخابية (44) الموجودة في المربع G5.07 . الشاخص 1متر.

كذلك تم الكشف عن الجدار الشرقي، للحجرة التي تحوي الخوابي، وهو جدار مبني بكتل حجرية مشذبة، وقد مُنح محتوى رقم (54)، ولم يكتمل التنقيب فيه باتجاه الجنوب، وتم الكشف عن كتلتين فقط من هذا الجدار، وذلك في المربع G5.07. في المربعين H5.32، H5.24 تم الكشف عن جدار مكون من صفين ولب، يتجه من الجنوب إلى الشمال مبني من حجارة متوسطة الحجم، مشذبة من جهة واحدة، ولربط ما بين الصفين، وضعت حجارة صغيرة مع تراب، وقد مُنح هذا الجدار رقم (52). (شكل5)



شكل 5 : الجدار (52) المبني بأسلوب صفين ولب . الشاخص 2 متر

كما تم الكشف عن جدار مبني من كتل حجرية كبيرة الحجم، و مشذبة في المربع H5.23، مازال يتجه نحو الشرق، ولم يتم الكشف عنه بالكامل، وقد مُنح محتوى رقم (55). (شكل6).



شكل 6: الجدار (55) . الشاخص 2متر. نحو الشمال

في المربعين H4.25، H4.17، تم الكشف بالكامل عن الجدار (45)، الذي كشف عنه في الموسم السابق، وكذلك استكمال الكشف عن الجدار الموازي لهذا الجدار من ناحية الغرب ومُنح رقم (51)، ويحد هذين الجدارين من جهة الشمال، جدار لم يتم الكشف عنه بشكل كامل ومُنح رقم (56)، تم بناء هذه الجدران بكتل حجرية متوسطة الحجم، وبنفس الأسلوب تقريباً، مما يرجح بأن هذه الجدران، تعود إلى نفس المرحلة الزمنية (تقريباً). وبشكل عام لم تنته أعمال الكشف، عن هذه الجدران بشكل نهائي لتأكيد هذه الفرضية السالفة الذكر (شكل 7).



شكل 7: صورة للجدار (45) على يمين الصورة والجدار (51) تتعامد على الجدار (56) من ناحية الشمال . الشاخص 2متر. نحو الشمال.

اللُقى الصغيرة والمميزة:

أولاً: العملة:

عُثر في هذا الموسم على سبع عشرة قطعة عملة برونزية ، تسع منها غير واضحة المعالم ، وكلها عُثر عليها في المحتوى رقم (1) أربع منها وجدت في المربع H5.24، وثلاث منها عُثر عليها في المربع G5.07، وواحدة في المربع H5.32، والأخيرة في المربع H4.17.

أما القطع الواضحة التفاصيل، فأربع منها عُثر عليها، بالمربع H5.24، اثنتين منهما عُثر عليهما في المحتوى رقم (16)، واثنان في المحتوى رقم (1)، كما عُثر على اثنتين في المحتوى رقم (1) بالمربع H4.17 ، واثنين عُثر عليهما بالمحتوى (1) في المربع G5.07.

غالبية قطع العملة التي عُثر عليها، في هذا الموسم جاءت من المحتوى رقم (1)، ولا يمكن الاعتماد عليها في عملية التأريخ، لأن هذا المحتوى يُعد النقاط سطحي وتعرض لاعتداءات متكررة، بسبب استغلال تربته في أعمال الحث خلال

الزراعة الموسمية في فترات متأخرة نسبياً، مما نتج عن ذلك تلوث هذا المحتوى، بمواد ولقى حديثة نسبياً مختلطة مع لقى أثرية، تعود لعصور مختلفة وغير متجانسة، من حيث التسلسل الحضاري للموقع، ولكن يجب الاحتفاظ بها ودراستها، لأنها تقدم لنا معلومات غاية في الأهمية لأنواع العملات المتداولة في بالاغراي عبر الفترات التاريخية التي مر بها الموقع. وعلى سبيل المثال قطعة عملة عُثر عليها بالمحتوى (1) في المربع H4.17 تعود إلى فترة حكم بطليموس التاسع Ptolemy IX 107-116 ق.م، وجه العملة يصور الإله زيوس أمون، وظهر العملة يصور قرن الخيرات مزدوج Cornucopiae الذي يعد من رموز العملة لبطلميوس التاسع.¹⁵ (شكل 8)



شكل 8: قطعة عملة برونزية تعود إلى فترة حكم بطليموس التاسع Ptolemy IX 107-116 ق.م، وجه العملة يصور الإله زيوس أمون ، وظهر العملة يصور قرني الخيرات بشكل مزدوج Cornucopiae، والذي يعد من رموز العملة لبطلميوس التاسع ، عُثر عليها بالمحتوى (1) بالمربع H4.17 ، يبلغ ارتفاعها عن سطح البحر 612.72 ، وتبعد عن الضلع الجنوبي للمربع 80سم، والضلع الغربي 140 سم ، ويبلغ قطرها 2سم، ووزنها 5.16 جرام.

أما قطع العملة التي عُثر عليها في المحتوى رقم (16)، وقد عُثر عليها جميعاً في المربع H5.24 اثنتين منهما غير واضحة التفاصيل بشكل كامل، وواحدة لم تحدد هويتها بعد، والرابعة تصور وجهة العملة رأس الإمبراطور قسطنطينوس الثاني Constantius II يتوج رأسه عقد من اللؤلؤ، وظهر العملة يمثل جنديين بينهما راية الجيش الروماني، وتؤرخ هذه العملة إلى عام 337م.¹⁶



شكل 9: قطعة عملة تصور رأس الإمبراطور قسطنطينوس الثاني Constantius II يتوج رأسه عقد من اللؤلؤ، وظهر العملة يمثل جنديين بينهما راية الجيش الروماني ، وتؤرخ هذه العملة إلى عام 337م ، عُثر عليها في المربع H5.24 ، ترتفع عن سطح البحر 612.73 متر ، وتبعد عن الضلع الشمالي للمربع 130 سم، والضلع الغربي 300سم ، ويبلغ قطرها 1.06سم، ووزنها 1.68 جرام .

من خلال ما تقدم يمكننا أن نميز ثلاث مراحل زمنية، في هذه المربعات التي استهدفت بأعمال الحفر خلال هذا الموسم ، وذلك من خلال التراكيب المعمارية المتمثلة في الجدران والخوابي، التي تم الكشف عنها وهي كالتالي: المرحلة الأولى: يمثلها الجدار (55)، والجدار (53)، والجدار (54) و التي من المحتمل أنها تعود إلى بداية الفترة الرومانية ، وذلك من خلال أسلوب وطريقة البناء التي تُحاكي أسلوب البناء للعمارة الرومانية، خلال القرنين الأول والثاني الميلاديين.

المرحلة الثانية: وهذه يمثلها الخوابي المكتشفة في المربع G5.05 ، والأرضية الحجرية (43)، وكذلك الجدران (45) ، (51)، (56)، والتي كشف عنها بعد إزالة المحتوى رقم (16)، الذي يمثل الردميات الناتجة عن الزلزال المدمر، الذي

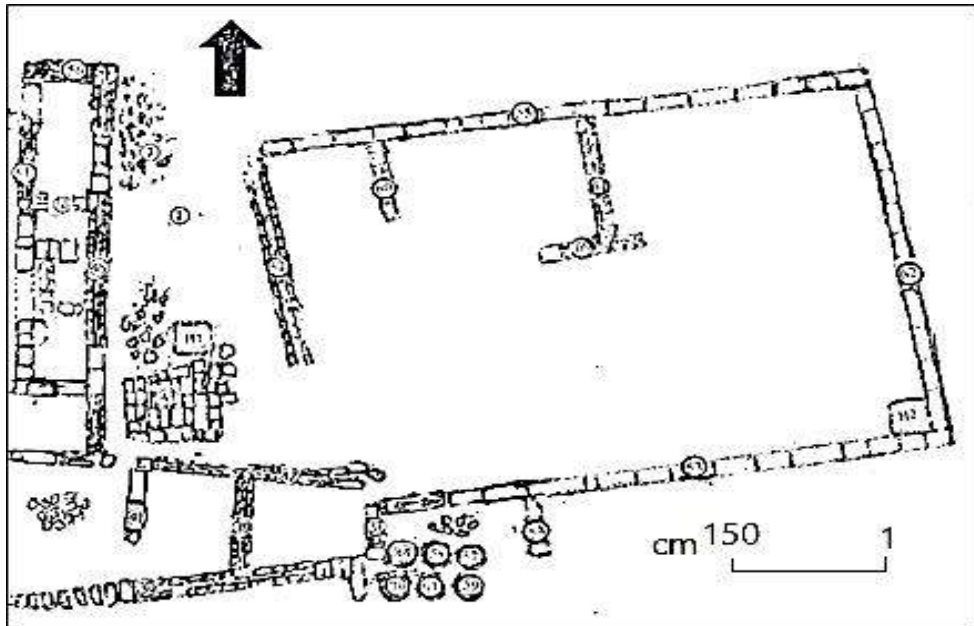
حدث في عام 365م ، وهذا ما تعكسه كثافة قطع العملة التي عُثر عليها في المواسم السابقة بالمحتوى (16)، والتي تعود إلى فترة حكم قنسطنطينوس الأول والثاني.

وعموماً فإن كثرة العثور على هذه العملة في بالاغراي، والتي تعود إلى منتصف القرن الرابع للميلاد، في حفريات قسم الآثار خلال الأعوام السابقة شرق معبد اسكلابيوس¹⁷، وهذا يتفق مع كنز العملة، التي عُثر عليه في حفريات بالاغراي والتي تعود في أغلبها إلى النصف الأول من القرن الرابع، وكذلك ما عُثر عليه في حفريات الأجورا بمدينة كيريني، وكذلك إلى غالبية قطع العملة، التي عُثر عليها في حفريات أبولونيا، والتي تؤرخ بفترة حكم أسرة قنسطنطينوس¹⁸. وبالفعل هذا المحتوى، يعكس بشكل واضح كارثة الزلزال المدمر عام (365)م الذي حدث في شرق المتوسط، وأتى على أغلب مدن الإقليم، ووضع نهاية لمظاهر الدولة الرومانية، في إقليم كيرينايا بشكل عام، و بالاغراي بشكل خاص.

المرحلة الثالثة: ويمثلها في هذا الموسم الجدار (52)، الذي اُتسم بأسلوب البناء المتمثل في صفيين ولب، الذي يُميز الفترة الزمنية ما بعد الزلزال المدمر، في إقليم كيرينايا بشكل عام، ومستوطنة بالاغراي بشكل خاص.

موسم ربيع 2019:

خلال هذا الموسم تم متابعة الكشف عن الظواهر والتراكيب المعمارية التي كشف عنها في ربيع 2018م، وتركز العمل في المستطيلين H5، G5 و بالتحديد في المربعات G5.06، G5.07، H5.31، H5.30، H5.29، H5.28، H5.24، H5.23، H5.22، H5.15، H5.14، H5.13، H5.12، H5.21. (شكل 10)



شكل 10: المخطط العام للحفريات التدريبية لموسم ربيع 2019 م يوضح تتبع التراكيب المعمارية التي تم اكتشافها خلال هذا الموسم .
مقياس الرسم 1: 150 سم

مجريات العمل:

خلال هذه الحفريات تم الانتهاء من الكشف عن الجدار (55) الذي تم الكشف عنه في الموسم السابق والذي يقع ضمن نطاق مربعات الشبكية H5.16-15-14-13، وهو جدار مبني بكتل من الحجر الجيري، يتراوح طولها ما بين 100سم، و130سم، ويبلغ طوله حوالي 20 متراً (شكل 11).



شكل 11: الجدار الذي منح محتوى (55). الشاخص 2متر. نحو الشرق.

يتعامد على الجدار (55) جدار مبني بأسلوب وجهين ولب يتجه إلى الجنوب، يقع في المربع H5.24، وقد منح محتوى رقم (60)، ويمتد طول هذا الجدار إلى الضلع الجنوبي للمربع السالف الذكر. (شكل 12)



شكل 12: صورة تمثل الجدار (60) في المربع H5.24، والمتعامد باتجاه الجنوب على الجدار (55)، الشاخص 2 متر، نحو الجنوب

كما يوجد جدار مبني بنفس الأسلوب الذي بني به الجدار (60) يقع إلى الشرق من هذا الجدار، ومتعامد على الجدار (55) باتجاه الجنوب، وكشف عنه ضمن نطاق المربعين H5.14-22، وقد منح محتوى رقم (61)، ومن الواضح ان هذا الجدار مبطن بطبقة من الجير من الجانبين. يحد هذا الجدار من جهة الجنوب جدار مبني بالطريقة نفسها (مكون من كتل حجرية متوسطة الحجم مبنية بطريقة وجهين ولب، ومبطن من الجانبين بطبقة من الجير)، ويوجد في المربع H5.22، ومنح محتوى رقم (69). (شكل 13).



شكل 13: صورة تمثل الجدارين (61) و(69) في المربعين H5.14-22، الشاخص 2 متر، نحو الغرب.

يتعامد على الجدار (55) في الزاوية الشمالية الشرقية جدار مبني بالأسلوب نفسه الذي بُني به الجدار السالف الذكر، وبنفس حجم الكتل تقريباً (100 سم : 130 سم ويعرض يتراوح ما بين 60 سم : 70 سم)، ويوجد هذا الجدار ضمن نطاق مربعات الشبكية H5.12-13-20-28، وقد منح هذا الجدار محتوى (62). (شكل 14)



شكل 14: صورة تمثل الجدار (62) المتعامد على الجدار (55) في الزاوية الشمالية الشرقية. الشاخص 2 متر ، نحو الجنوب.

في الموسم السابق تم الكشف عن الجدار (53)، ومن خلال تتبع الجدار (62) تبين بعد عملية الكشف الكامل عن الجدار (53) انهما يتعامدان في الزاوية الجنوبية الشرقية ، وقد بُني بالطريقة و بالمقاييس نفسها التي بُني بها الجدار (55) ، والجدار (62)، ويمتد هذا الجدار في مربعات الشبكية H5.28-29-30-31-G5.7-8، ومن الواضح ان هذه الجدران تمثل مبني واحد، ولكن إلى الآن لم نستطع تحديد وظيفة أو أهمية هذا المبنى الذي من المحتمل انه كان ذو أهمية كبيرة في مستوطنة بالاغراي. (شكل 15)

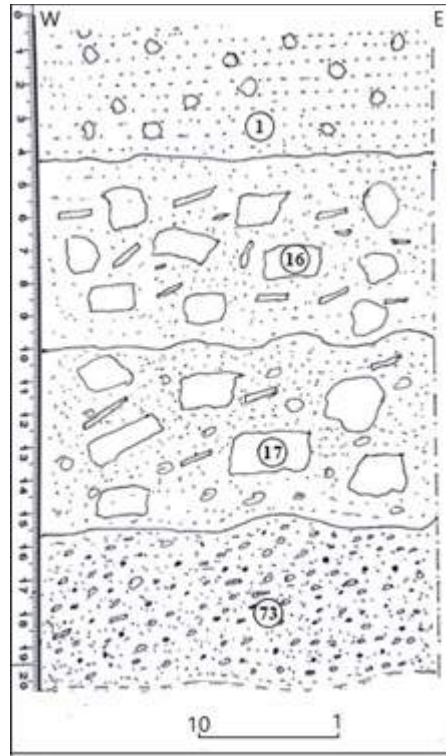


شكل15: صورة تمثل الجدار (53) الذي يمثل الجدار الجنوبي للمبنى. الشاخص 2 متر. نحو الغرب

في هذا الموسم تم فتح مجس في الزاوية الجنوبية الشرقية، وذلك عند تعامد الجدارين (53) ، (62)، وذلك لغرض تتبع وقراءة التسلسل الطبقي في التوضعات المحصورة داخل المبنى، وتحديد الأساسات الخاصة بهذه الجدران، ومنح رمز H2، تبلغ أبعاده 1.50 سم X 1.50 سم، وبالتحديد في المربع H5.28، ومن خلال هذا المجس تم الكشف عن ثلاث صفوف من الكتل الحجرية تظهر الترابط في البناء والذي يؤكد على أنها تعود إلى فترة بناء واحدة، ويبلغ عمق المجس في هذا الموسم إلى 135 سم، وتبين من خلال التوضعات ان هناك اربع محتويات تبدأ من المحتوى رقم (1) واسفل منه محتوى (16) ثم محتوى (17)، واسفل منه محتوى (73) وهو توضع من تربة ذات لون بني فاتح (7.5 YR 3/4) مكوناته مفككة يحوى على الكثير من الحصى الصغيرة، اضافة إلى كسر من الفخار الخشن والعظام وقطع من الفحم ، وعثر في هذا المحتوي على قطعة عملة فضية.

لم يستكمل العمل في هذا المجس خلال هذا الموسم الذي يتطلب منا الوصول إلى الأرض الصخرية التي ترتكز عليها أساسات هذه الجدران.(شكل16)





شكل 16: صورة تمثل المجس H2 في المربع H5.28. الشاخص 1 متر، والمسقط الراسي للجانب الشمالي (شرق-غرب) من المجس H2 يوضح تسلسل المحتويات مقياس الرسم 1:10.

في المربع G5.7 تم الكشف عن ثلاث خوابي وهي الخابية (59) جنوب الخابية (57) مباشرة، والخابية (63) جنوب الخابية (58) مباشرة، والخابية (70) جنوب الخابية (44) مباشرة، وجميعها محصورة في الحجرة المحاطة بالجدران (53)، (54)، (37)، وتم تنقيب محتويات الخابية (63) ومنح المحتوي العلوي رقم (64)، والمحتوي الذي اسفل منه منح رقم (66)، وكذلك تنقيب محتوي الخابية (59)، ومنح محتوي رقم (65)، وعثر في هذا المحتوي على قطعة عملة برونزية، كما تم التنقيب في الخابية (70) حيث تم منح المحتوي العلوي رقم (71)، والمحتوي اسفل منه منح رقم (72). (شكل 17)



شكل 17: صورة تمثل الخوابي (70)، (63)، (59)، في المربع G5.7، والمحصورة بين الجدران (53)، (54)، (37). الشاخص 2 متر. نحو الشمال.

تم تبطين هذه الخوابي من الداخل بطبقة ملاط مانعة للرشح opus signinum، ومن الواضح¹⁹ أن بناء الخابية قد نفذ على مرحلتين: النصف العلوي حفر في الأرض الطينية، ثم تلاها سند وتقوية لجدار من حجارة متوسطة الحجم مشدبة، وكسر القرميد من واجهتها الخارجية، أما النصف السفلي فهو منقور بالكامل في الأرض الصخرية. هذه التقنية في البناء شائعة في أنحاء الإقليم، فحيثما تكون هناك تربة تتم عملية الحفر والبناء، وعند مصادفة الأرض الصخرية، يبدأ النقر مثل ما يشاهد من خوابي في موقع حفريات مدينة توكرة، وكذلك في مدينة برنيقي.²⁰

اللقى الصغيرة والمميزة:

عُثر في هذا الموسم على ستة قطع عملة، خمس منها برونزية، وواحدة مصنوعة من الفضة عُثر عليها في المجس H2 بالمحتوى (73)، وتبعد عن الضلع الشمالي للمربع H5.28 37 سم، وعن الضلع الشرقي للمربع نفسه 130 سم، ويبلغ ارتفاعها عن سطح البحر 612.06 متر، ويبلغ قطرها 1.03 سم، وهي عملة فضية من فئة الدراخما Drachm تم سكها في جزيرة رودس Rhodes شرق بلاد اليونان، وجهه العملة يصور إله الشمس Helios، ظهر العملة يصور تاج إيزيس Isis داخل مربع غائر، وعلى جانبي التاج حرف p يساراً و o على اليمين، ويعلو التاج نقش M. A. H. C، وتؤرخ هذه العملة إلى ما بين الأعوام 88-84 ق.م (شكل 18).²¹



شكل 18: قطعة عملة فضية من فئة الدراخما مسكوكة في جزيرة رودس وتبعد عن الضلع الشمالي للمربع H5.28 37 سم، وعن الضلع الشرقي للمربع نفسه 130 سم، ويبلغ ارتفاعها عن سطح البحر 612.06 متر، ويبلغ قطرها 1.03 سم، وجهه العملة يصور إله الشمس Helios، ظهر العملة يصور تاج إيزيس Isis داخل مربع غائر، وعلى جانبي التاج حرف p يساراً و o على اليمين، ويعلو التاج نقش M. A. H. C، وتؤرخ هذه العملة إلى ما بين الأعوام 88-84 ق.م.

أما عن قطع العملة البرونزية الخمس، أربع منها عثر عليها في المربع G5.07، ثلاث منها في المحتوى (16)، الذي يمثل الردميات الناتجة عن كارثة زلزال عام 365م، والتي تراكمت فوق الخوابي التي تم الكشف عنها في هذا الموسم والموسم السابق، وواحدة في المحتوى (65) داخل الخابية (59)، وتبعد عن الضلع الجنوبي للمربع H5.07، 56 سم، وعن الضلع الشرقي 120 سم، ويصل ارتفاعها عن مستوى سطح البحر 611.74 متر، ويصل قطرها إلى 1.02 سم. يصور وجه العملة زيوس آمون، أما ظهر العملة فيمثل تاج إيزيس، سكّت هذه العملة في مدينة كيريني في بداية القرن الثاني قبل الميلاد، واستمر التداول بها حتى نهاية القرن الأول الميلادي، في إقليم كيرينايا (شكل 19).²²



شكل 19: وتبعد عن الضلع الجنوبي للمربع H5.07، 56 سم، وعن الضلع الشرقي 120 سم، ويصل ارتفاعها عن مستوى سطح البحر 611.74 متر، ويصل قطرها إلى 1.02 سم، يصور وجه العملة زيوس آمون، أما ظهر العملة فيمثل تاج إيزيس، سكّت هذه العملة في مدينة كيريني في بداية القرن الثاني ق.م.

عثر _ أيضاً_ في هذا الموسم على قطعة العملة السادسة في المربع H5.22، وعثر عليها في المحتوى (1) الذي يمثل محتوى لا يعتمد عليه في عملية التاريخ لأن هذا القطعة تُعد التقاط سطحي وتعرض لاعتداءات متكررة، بسبب استغلال تربته في أعمال الحرث خلال الزراعة الموسمية في فترات متأخرة نسبياً، مما نتج عن ذلك تلوث هذا المحتوى، بمواد ولقى حديثة نسبياً مختلطة مع لقى أثرية، تعود لعصور مختلفة وغير متجانسة، من حيث التسلسل الحضاري للموقع، ولكن يجب الاحتفاظ بها ودراستها، لأنها تقدم لنا معلومات غاية في الأهمية لأنواع العملات المتداولة في بالاغراي، عبر الفترات التاريخية التي مر بها الموقع.

ثانياً: الفخار:

الفخار الخشن:

- حافة بعروة: عثر عليها بالمحتوى (73)، بالمجس H2، لون الطينة بني باهت 7.5YR5/4، ويحوي لب الطينة بشكل عرضي، على حصى اسود، وتصنف من ضمن الأواني التي تماثل Hellenistic Plain Ware 9a²³ (شكل 20).



شكل 20: جزء من حافة بعروة من المحتوى (73)، وتؤرخ بالفترة الهلنستية، مقياس الرسم 1:4 سم.

- جزء من قاعدة إبريق: عثر عليها بالمحتوى (16)، لون الطينة 2.5YR5/8، وتعد طينة محلية، لوجود نسبة كبيرة من الجير، وتصنف ضمن الأباريق التي تماثل الأباريق 4 الرومانية في العصر الروماني الوسيط Mid Roman Jug 4، وتؤرخ إلى القرن الثالث الميلادي²⁴ (شكل 21).



شكل 21: جزء من قاعدة إبريق عثر عليها في المحتوى (16)، وتؤرخ إلى القرن الثالث الميلادي. مقياس الرسم 1:4 سم

- جزء من قاعدة إبريق: عثر عليها بالمحتوى (15) لون الطينة 2.5 YR5/8، وتحوي الطينة على نسبة كبيرة من الجير، وتصنف ضمن الأباريق، التي تماثل الأباريق الرومانية مستوية القاعدة Late Roman Flat Based Jugs، والتي ظهرت منذ بداية القرن الخامس الميلادي²⁵ (شكل 22).



شكل 22: جزء من قاعدة إبريق: عثر عليها بالمحتوى (15) وتؤرخ منذ القرن الرابع الميلادي، وانتشرت بشكل كبير خلال القرن الخامس الميلادي. مقياس الرسم 1:4 سم

الفخار المصقول:

في المحتوى (73)، عثر على 13 كسرة، من التيراسجلاتا الشرقية (Eastern Sigilata A)، ومن المرجح، أن أصل صناعته قد بدأت في مكان ما من سوريا وفلسطين، ومنها على سبيل المثال .

- جزء من قاعدة: عثر عليها، في المحتوى (73)، بالمجس H2، لون لب الطينة كريم، ذات طينة ناعمة، القشرة الخارجية والداخلية، ذات لون أحمر، يميل إلى البني اللامع، هذه الكسرة تماثل الكسرة في حفريات سيدي اخريبيش، من حيث الشكل، وأسلوب الصناعة والطينة، ومن المحتمل، أنها تؤرخ إلى نهاية القرن الأول ق.م²⁶ (شكل 23).



شكل 23: جزء من قاعدة: عثر عليها في المحتوى (73)، تؤرخ إلى نهاية القرن الأول ق.م. مقياس الرسم 1:4 اسم

في المحتويين (17)، (16) عثر على 4 كسر من الفخار الافريقي ذو الصقل الاحمر African Red Slip Ware بالمجس H2، وقد تم إنتاجه في مراكز إنتاج مختلفة من شمال افريقيا وبخاصة في تونس ومنها هذا المثال.

- جزء من حافة وبدن مقوس لسلطانية: عثر عليها في المحتوى (17) بالمجس H2، لون البنية ما بين البرتقالي الأحمر، إلى الأحمر القرميدي. وتطابق ما عثر عليه، في حفريات سيدي اخريبيش، وتصنف على أنها تتبع النوع A، وتؤرخ إلى النصف الأول من القرن الثالث الميلادي²⁷ (شكل 24).



شكل 24: جزء من حافة وبدن مقوس لسلطانية: عثر عليها في المحتوى (17)، وتؤرخ إلى النصف الأول من القرن الثالث الميلادي. مقياس الرسم 1:4 اسم

- جزء من حافة منحنية لصحن: عثر عليها في المحتوى (16)، لون لب الطينة برتقالي أحمر، ولون القشرة وردي، وهي تصنف ضمن النوع A، وتؤرخ إلى ما بين 325 م - 400 م²⁸ (شكل 25).



شكل 25: جزء من حافة منحنية لصحن: عثر عليها في المحتوى (16)، وتؤرخ إلى ما بين 325 - 400 م. مقياس الرسم 1:4 اسم

من خلال ما تقدم يمكننا أن نميز ثلاث مراحل زمنية، في هذه المربعات التي استهدفت بأعمال الحفر خلال هذا الموسم ، وذلك من خلال التراكيب المعمارية المتمثلة في الجدران والخوابي، التي تم الكشف عنها وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: يمثلها الجدار (55)، والجدار (53)، والجدار (54) والجدار (62) التي من المحتمل أنها تؤرخ الى نهاية القرن الاول ق.م ، وذلك من خلال ما قدمته اللقى الاثرية التي تم العثور عليها في المحتوى (73)، وبخاصة عملة فضية من فئة الدراخما Drachm تم سكها في جزيرة رودس Rhodes شرق بلاد اليونان، وتؤرخ إلى ما بين الأعوام 84-88 ق.م، اضافة الى 13 كسرة من التيراسجلاتا الشرقية (Eastern Sigilata A)، التي تؤرخ الى القرن الاول ق.م، ومن

هذه الأدلة يمكن ان نرجح بان هذه التراكيب المعمارية السالفة الذكر قد بنيت قبل القرن الاول ق.م، وتعود الى الفترة الهلنستية، واستغل خلال الفترة الرومانية خلال القرنين الاول والثاني للميلاد، وبخاصة قبل زلزال 262م .

المرحلة الثانية : وتمثلها الخوابي المكتشفة في المربع G5.07 ، والتي كشف عنها بعد إزالة المحتوى رقم (16)، الذي يمثل الردميات الناتجة عن الزلزال المدمر، الذي حدث في عام 365م، وهذا ما تعكسه كثافة قطع العملة التي عثر عليها في المواسم السابقة بالمحتوى (16)، والتي تعود إلى فترة حكم قنسطنطينوس الأول والثاني، ويعزز ذلك الأدلة الى انت من الفخار الخشن، والمصقول والتي تؤرخ الى ما قبل منتصف القرن الرابع الميلادي، وعثر عليها في المحتويين (16)، (17) والتي تمثل الردميات الناتجة من التأثير العنيف الذي خلفه زلزال عام 365م، ويمكن القول ان هذه الفترة الزمنية محصورة بين زلزال 262م، والزلزال المدمر الذي دمر غالبية المدن الموجودة في شرق المتوسط عام 365م.

المرحلة الثالثة: ويمثلها الجدران التي تم الكشف عنها في هذا الموسم الجدار (60)، والجدار (61) ، والجدار (69) ، والتي من المحتمل أنها بنيت في الفترة التي عقت الزلزال المدمر في نهاية القرن الرابع الميلادي. لابد من الإشارة في نهاية هذا التقرير، أن عملية التنقيب مازالت تسير بشكل بطيء، وهذه طبيعة هذا النوع من الحفريات – التدريبية-، وبالتالي فإن التفسيرات والتواريخ المقترحة ليست بالضرورة أن تكون حاسمة ونهائية، وربما يطرأ عليها تنقيح أو تغيير كلي بناء على ما تقدمه الحفريات المستقبلية، في هذه المستوطنة الواعدة من نتائج. إننا نتوقع أنها تخبئ في ثناياها إرث حضاري عريق، ومعلومات غاية في الأهمية ربما تعيد كتابة تاريخ الإقليم، خاصة لما انفردت به من أهمية دينية/ طبية وموقع استراتيجي يسر لها سبل الشهرة والازدهار .

الهوامش:

¹ جاءت هذه التسمية (البيضاء) من الصخور الجبلية التي كانت تنتشر في المنطقة والتي كانت تغسلها امطار الشتاء الغزيرة ثم تنعكس عليها اشعة الشمس وفي السابق كانت هذه المنطقة تسمى دنقرة وهي عبارة عن مجموعة من الكهوف الى الغرب من ضريح سيدنا رويغ الانصاري. انظر مجلة السراج، نقابة المعلمين الجبل الاخضر، 1993م، ص 65.

² Ahmed Buzaian & Fuad Bentaher, Excavation at Balagrae (al-Beida) 2001-2003. C.S.S.S. A, Curadi. Emnuela Fabbri-cotti & Oliva Menozzi. atti del x Convegno di Archeologia Cirenaica Chieti 24-26, November 2003. BAR 2006.p153

³ G.R.H.Wright, Architectural details from the Asklepieion at Balagrae (Beida) Libyan Studies 23. 1993 pp47-48.

⁴ اسكليبيوس: هو اله الطب عند الإغريق ، وتقول الأساطير ان أول معلميه كان السنثور خيرون الحكيم ، فلما استطاع بمهارته الفائقة احياء الموتى قتلة زيوس ولكن الاله ابولو حمل زيوس على ان يجعله اله الطب، وكان الثعبان او الحية مقدساً عنده ، ومرتبطة بعبادته ارتباطاً وثيقاً، وكان الكلب مقدساً عنده ايضاً ، واحياناً يحمل عصاً في يده اليسرى ، وقرطاساً في يده اليمنى كشعار للتعليم او المعرفة الطبية، و أقيم له معبد في ايبيداريوس وهو اهم معبد كرس لهذه الاله وكانت معابده مزودة بالمسارح والحمامات والساحات الرياضية. انظر : صالح ونيس عبدالنبي، مدينة بلغراي القديمة (البيضاء)، مجلة آثار العرب، عدد 2، 22 مارس 1991م ، طرابلس ، مصلحة الآثار ص ص 61-68.

⁵ ابيدوروس: تقع في ارجوليد على بحر ايجيه وكان المرضى يشدون الرحال إلى معبد في هذا المدينة من جميع أنحاء بلاد الإغريق لاستشارة كاهنة معبده عن شفاء لأمرضهم. انظر اندرايه لاروند ، المرجع السابق ص 434.

⁶ بوزنياس: وهو جغرافي ورحالة إغريقي عاش في القرن الثاني الميلادي وضع كتابا عن المدن والإقليم الإغريقية تحت اسم (الوصف الجغرافي لبلاد الإغريق Periegesis يتألف من 10 أجزاء وذكر فيها معلومات رائعة ودقيقة عن جغرافية بلاد الإغريق والعالم القديم بما فيها اقليم كيرينايا ، خلال فترة القرن الثاني للميلاد . اندرايه لاروند، برقة في العصر الهلنستي من العهد الجمهوري حتى ولاية اوغسطس، ت ، محمد عبدالكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس 2002م ، ص 391.

⁷ G.R.H.Wright, op,cit, p46.

⁸ Pausanias, II, 26,9.

⁹ كاليبماخوس الكيريني: هو شاعر إغريقي كبير ولد في مدينة كيريني عام 305 ق.م وتوفي عام 240 ق.م، تلقى كاليبماخوس تعليمه الابتدائي في كيريني ثم رحل إلى اثنا وتلمذ على يد هيرموكراتيس الياشوسي، والفيلسوف براكسيلاس ثم انتقل إلى الإسكندرية عام 285 ق.م، وعمل في بلاط بطليموس الثاني، وبطليموس الثالث، ثم عمل في مكتبة الإسكندرية حتى أصبح أميناً لها، ولقد كان شاعراً وجغرافياً ومؤرخاً وعالم في اللغة وعالم اجتماعياً ويقال أنه ترك أعمالاً مكتوبة تزيد عن 800 مؤلف في شتى فروع المعرفة. اندرايه لاروند، المرجع السابق، ص 375.

¹⁰ اندرايه لاروند، المرجع السابق، ص ص 434،435.

¹¹ سنيسيوس: وهو كاتب إغريقي مسيحي عاش في الفترة ما بين 370-413م ولد في كيريني ثم رحل إلى الإسكندرية حيث درس الفلسفة على يد الفيلسوف هيباتيا، ورجع إلى كيريني، ثم رحل إلى القسطنطينية عام 399م لأصل شكاوى سكان الإقليم إلى الحكومة الرومانية وبخاصة ارتفاع الضرائب، تزوج من مسيحية في عام 403م ثم تخلى عن زواجه عند انتخاب كرئيس برشية بطوليمائيس التي كانت عاصمة الإقليم، خلال تلك الفترة جرى تحويل معظم الكنائس المسيحية إلى قلاع للدفاع عن مدن الإقليم ضد هجمات القبائل الليبية، وقد ترك سنيسيوس أعمالاً أدبية تمثلت في كتاب الرسائل، وكتاب الأحلام، وكتاب الزهد. انظر: ر.ج جوتشايلد، دراسات ليبية، ت عبد الحفيظ فضيل الميار، احمد اليازوري، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس 1999م، ص 379.

¹² Ahmed Buzaian & Fuad Bentaher, op.cit, p 153.

¹³ جون ريمون باشو، رواية رحلة إلى مرمرة وقورينه وواحتي اوجلة ومرادة، ت: مفتاح عبدالله المسوري، دار الجبل بيروت، ط1، 1999م، ص 217.

¹⁴ Philip Kernik, op.cit, p116

¹⁵ Thomas Faucher, and Catharine Lorber. "Bronze Coinage of Ptolemaic Egypt in the Second Century BC", *American Journal of Numismatics* 22 (2011). PP66-68

¹⁶ Hill, P.V, Kent, J.P.C. Late Roman Bronze Coinage. London 1960. pp 97-98

¹⁷ محمد التواتي بوشاح، تقرير أولى عن أعمال الحفريات لقسم الآثار جامعة عمر المختار خريف 2009 م، ربيع 2010م، غير منشور

¹⁸ فؤاد حمدي بن طاهر، عملات قديمة بمدينة توكرة الاثرية، الجزء الثاني، العملات الرومانية، مجلة قاريونس العلمية، السنة الثانية، العدد الاول

1989م ص ص 182-183؛

R.G.Goodchild, *A coin hoard from Balugre El-Beida and the earthquake of A.D 365*, Libyan Antiqua, Tripoli 1968 Vol,III-IV,P 205

¹⁹ Fuaad Bentaher, Ahmed Buzaian, op.cit, p 34

²⁰ محمد التواتي بوشاح، تقرير اولي عن الحفريات التدرجية في مستوطنة بالاغراي خلال موسم ربيع 2018م، غير منشور، ص 4.

²¹ Jenkins, G. "Rhodian Plinthophoroi - a Sketch" in *Kraay-Mørholm Essays*. (1989), pp. 101-119, pls. XXIX-XXXIV.

²² Piotr, Jaworski, Cyrenaican Coinage from the beginning of Roman Rule. New evidence from Ptolemais. Swiatowit. Tom IV (XLVII). Fasc.A 2006. P13.

²³ J.A.Riley. Coarse Pottery, Excavations at Sidi Khrebish Benghazi, SLA, V, VOL II, Tripoli 1979, p288, D626.

²⁴ Ibid, pp387-388, D1159.

²⁵ Ibid, pp395-396, D1199.

²⁶ P.M.Kenrick, The Fine Pottery, Excavations at Sidi Khrebish Berenica, Vol III, SLA, Tripoli 1985, p 225, B313.3.

²⁷ Ibid, p355, B628.1.

²⁸ Ibid, p359, D638.1.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية :

- اندرايه لاروند، برقة في العصر الهلنستي من العهد الجمهوري حتى ولاية اوغسطس، ت، محمد عبدالكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس 2002م.

- جون ريمون باشو، رواية رحلة إلى مرمرة وقورينه وواحتي اوجلة ومرادة، ت: مفتاح عبدالله المسوري، دار الجبل بيروت، ط1، 1999م.

- ر.ج جوتشايلد، دراسات ليبية، ت عبد الحفيظ فضيل الميار، احمد اليازوري، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس 1999م.

الدوريات العربية:

-صالح ونيس عبدالنبي، مدينة بلغراي القديمة (البيضاء)، مجلة آثار العرب، عدد 2، 22 مارس، طرابلس، مصلحة الآثار 1991م.

-فؤاد حمدي بن طاهر، عملات قديمة بمدينة توكرة الاثرية، الجزء الثاني، العملات الرومانية، مجلة قاريونس العلمية، السنة الثانية، العدد الاول 1989م.

- من دون مؤلف، مدينة البيضاء، مجلة السراج، نقابة المعلمين الجبل الاخضر، 1993م.

التقارير الاثرية:

-محمد التواتي بوشاح، تقرير أولي عن أعمال الحفريات لقسم الآثار جامعة عمر المختار خريف 2009 م، ربيع 2010م، غير منشور.

-محمد التواتي بوشاح، تقرير أولي عن الحفريات التدريبية في مستوطنة بالاغراي خلال موسم ربيع 2016م، غير منشور.

المصادر الكلاسيكية:

-Pausanias, II, 26,9

الكتب الاجنبية:

-Hill,P.V, Kent,J.P.C. Late Roman Bronze Coinage. London 1960.

-[Jenkins](#), G. "Rhodian Plinthophoroi - a Sketch" in [Kraay-Mørholm Essays](#). (1989).

الدوريات الاجنبية:

-Ahmed Buzaian& Fuad Bentaher, Excavation at Balagrae(al-Beida) 2001-

2003. C.S.S.S.A Cura di.Emnuela Fabbricotti & Oliva Menozzi .atti del x Convegno di Archeologia Cirenaica Chieti 24-26 November2003. BAR 2006.

-G.R.H.Wright, Architectural details from the Asklepieion at Balagrae (Beida)Libyan Studies 23. 1993.

-J.A.Riley, Coarse Pottery , Excavations at Sidi Khrebish Benghazi,SLA, V, VOL II,Tripoli, 1979.

-Piotr,Jaworski, Cyrenaican Coinage from the beginning of Roman Rule. New evidence from Ptolemais.Swiatowit. Tom IV (XLVII).Fasc.A 2006.

-P.M.Kenrick, The Fine Pottery, Excavations at Sidi Khrebish Berenica, Vol III,SLA, Tripoli 1985.

-R.G.Goodchild, A coin hoard from Balugre El-Beida and the earthquake of A.D 365 , Libyan Antiqua, Vol,III-IV Tripoli 1968.

-Thomas Faucher, and Catharine Lorber. "Bronze Coinage of Ptolemaic Egypt in the Second Century BC", American Journal of Numismatics 22 (2011).

Research Article

Open Access

Exploring Learning Styles Awareness in Libyan English Language Classrooms



Rabab Aldarasi^{*1}, Marah Moftah Abubaker^{*2}

¹*Corresponding author:

r.aldarasi@uod.edu.ly

English Department, Derna
University, Derna, Libya

²*Second author:

marahmuftah@gmail.com

Department of Applied
Language, School of Lan-
guages, Libyan Academy,
Libya

Abstract: Learning styles are the methods by which learning achieved effectively. Styles of learning along with multiple intelligences have been studied as important variables that affect the education process. The aim of this study is to analyze the teaching techniques and strategies that the Libyan English language teachers used and their relation to the learning styles. This study examines 10 fifth grade primary schools' teachers in Albaidah city from different schools. Qualitative method was chosen to gather data through instrument namely observation. The purpose of using observation is to find out what learning style Libyan EL teachers utilize commonly and what are their implications on learning achievement. The findings of this research revealed a preference for teaching tactics that coincided with the instructors' dominant learning styles, which were mostly visual approaches.

Keywords: learning style, visual, auditory, kinaesthetic, foreign language learning, observation

دراسة الوعي بأنماط التعلم في حصص اللغة الإنجليزية بليبيا

المستخلص: أساليب التعلم هي الطرق التي يتم من خلالها تحقيق التعلم بفعالية. وقد تمت دراسة أساليب التعلم جنباً إلى جنب مع الذكاءات المتعددة كمتغيرات مهمة تؤثر على عملية التعليم. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تقنيات واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية الليبيون وعلاقتها بأساليب التعلم. تشمل هذه الدراسة 10 معلمين من مدارس الصف الخامس الابتدائي في مدينة البيضاء من مدارس مختلفة. تم اختيار الطريقة النوعية لجمع البيانات من خلال أداة وهي الملاحظة. والغرض من استخدام الملاحظة هو معرفة أسلوب التعلم الذي يستخدمه معلمو اللغة الإنجليزية الليبيون بشكل شائع وما هي آثاره على التحصيل الدراسي. كشفت نتائج هذا البحث عن تفضيل لأساليب التدريس التي تتوافق مع أساليب التعلم السائدة لدى المعلمين، والتي كانت في الغالب مناهج بصرية.

الكلمات المفتاحية: نمط التعلم، بصري، سمعي، حركي، تعلم اللغة الأجنبية، الملاحظة.

الباحث الأول^{*1}:

رباب الدرسي، قسم اللغة الإنجليزية،
جامعة درنة، ليبيا

الباحث الثاني^{*2}:

مرح مفتاح ابوبكر، قسم اللغات
التطبيقية، كلية اللغات، الأكاديمية
الليبية، ليبيا

Received:
03/06/2025

Accepted:
24/06/2025

Publish online:
30/6/2025



1. Introduction

Some people are better at some things than others – better at analyzing or at remembering faces than others. This fact would indicate that there are differences in the ways individual brains work. It also suggests that people respond differently to the same stimuli. The same happens in teaching and learning contexts. Learners in general including foreign language learners learn differently, that is to say, each person has his/her own style of learning. Revall and Norman (1997) introduced Neuro- linguistic programming theory and its relation to learning. In their theory, the psychologists suggest that people learn about the world through “primary representational systems”. These systems are (visual, auditory, kinaesthetic, olfactory, and gustatory). Applied linguists benefit from this theory and use three systems for foreign language learning. Now, these systems are known as learning styles. These are (visual, auditory and kinaesthetic). Foreign language teachers including English should use these three styles to assist learners to acquire the target language fast. That is to say, the teachers need to take into consideration that every student learn better by particular style. Therefore, they should satisfy all the learners needs and wants to achieve the goal of the learning experience.

1.1 Statement of the problem

Libyan instructors, especially those who are just beginning their careers often express their anxieties towards effective teaching, and mention challenges encounter them while delivering lessons to pupils. Using inappropriate style of learning that mismatch the language lesson more possibly led to poor achievement. Depending on using one style of learning, in addition, might suit some learners but not all. In some cases, using insufficient styles of learning can distract the process of learning entirely, and that is why unprofessional teachers resort to translation thinking it is the easiest and most effective.

As students differ from each other according to their inner characteristics, such as personality, aptitude, language learning strategies, cognitive skills, motivation, and worldview, instructors must use all styles of learning and might investigate how students communicate and interact with each other, not just through writing but also through different modes.

1.2 Research questions

This paper is designed to answer the following questions

1. To what extent do Libyan EFL teachers use aids that reflect learning styles?
2. Are the teachers aware of the students' learning styles?
3. How is the reflection of considering learning styles on learners' achievement?

1.3 Significance of the study

The goal of the study is to assist individuals who aspire to become teachers. The study is designed to introduce the concept of learning styles to teachers and uncover the mistakes made by some teachers regarding styles of learning usage, and also present some recommendations since the importance of implementing of these strategies lies in enhancing teachers' performance, enhancing their profession, and improving students learning.

2. Literature review

Pupils have different learning styles, so they should be given certain liberties in order to engage them in learning process. Students should have options in learning activities whenever feasible such as feeling free to ask questions and search topics that interest them, and also being permitted to explore and interact in an engaged learning environment (Janes et al., 2000, p. 28). Additionally, Felder and Brent (2005) confirm that the analysis of learning style is significant to educators, trainers, and instructional designers since it connects some commonly believed theory to real-life practice. Eliss (1985) explains that learning style is characterized by the ways in which individuals perceive, conceptualize, organize, and remember information. Factors such as genetic inheritance, past educational experiences, cultural influences, and societal context shape students learning styles.

Since learning is an interactive process that results from the efforts of both student and teacher within a particular learning environment, the activities that serve as the focal point of the learning process should demonstrate a diverse range in patterns, styles, and quality. Learning difficulties do not often stem from the complexity of the subject matter, but rather from the specific cognitive processes needed to grasp the material as noted by Keefe (1988).

2.1 Learning Styles Types

Learning styles are varies and each learner has his own style that assists his/her learning. For example, learners who prefer to learn via the visual channel are more likely read a lot, they spent time alone to concentrate. Those visual students need visual stimulation of bulletin boards, videos and movies. They learn best from visual teaching aids like videos, pictures, diagrams, chart, handouts, flashcards and use color highlighters for important information. Auditory learners, on the other hand, are students who enjoy the oral-aural learning channel, they favor involving in discussions, conversations, and group work. These students as Oxford (1995) explained typically require only oral directions, they grasp language easily by recording lectures (replay later), reading written text aloud, verbal repetition speeches and giving presentations. Kinesthetic learners, in addition, are those engage physically with the educational setting (Kinsella, 1995, p. 172). These students require a hands-on approach where they may learn by doing, touching, and moving. Their urge for movement and exploration may cause them to become distracted and make it difficult for them to stay still for extended periods of time. They learn best with practical experiences such as taking roles in conversations that demand movement.

Moving around and interacting with items while receiving information or applying activities, gesturing while speaking, taking regular breaks from studying, (Merriam & Caffarella, 1999; Omrod, 2011)

Presenting and explaining lessons using learners' preferred styles as the Dunn & Dunn Model (2005) show increase achievement and improve attitudes toward education. The Model also classified components that may affect learning styles.

- Environment (sound, light, temperature, seating arrangement)
- Emotionality (motivation, task perseverance, accountability/conformity, structure)
- Sociological preferences (learning alone, in pairs, as part of a team, with an adult, with variation or routines)
- Physiological characteristics (perceptual strengths, time of day, requirement for intake, movement while learning)
- Processing preferences: global/analytic, impulsive/reflective.

2.2 The VARK Learning Style Model

The VARK learning style model identifies four learning styles based on individual differences: visual, auditory, read-write, and kinesthetic (Allen, Scheve, & Nieter, 2011).

2.2.1 The visual learning style

The visual learning approach requires four inputs: teachers, textbooks, teaching aids, and writing. The teaching process is an important feature that might describe what has to be communicated. To pique students' interest, the textbooks include more colorful illustrations. Meanwhile, teaching aids take the shape of movies, charts, posters, photographs, and slides. Finally, the writing is presented in a variety of formats and colors to draw students' attention (Allen, Scheve, & Nieter 2011).

2.2.2 The audio learning style

This style emphasizes voice and sound learning. Students will pick up knowledge via listening to lectures, clarifications, and other materials such as audio programmers, radio, recordings and etc. Students must attend class and follow the established teaching and learning processes in order to succeed with the audio learning approach. Discussion-based learning approaches are promoted for students (Allen, Scheve & Nieter, 2011).

2.2.3 The reading–writing learning

Facts are given priority in the reading-writing learning approach, which also motivates pupils to look for knowledge on their own. Priority is given to word use, vocabulary, and creating well-structured sentences. Additionally, essays that provide explanations are thought to be the most effective learning tool (Allen, Scheve & Nieter, 2011).

2.2.4 Kinesthetic learning style

The field of kinesthetic learning style is frequently colored by the practical training and application of learning theory in real-world scenarios. To address a specific learning issue, learning strategies including trial-and-error learning and experimental procedures are also used (Allen, Scheve & Nieter, 2011).

In summary, the VARK model's learning style is based on three fundamental ideas. First, become proficient in the material covered in the session. Second, learning in a comprehensive and supportive atmosphere raises motivation levels. Third, fresh training should be provided as motivation and inspiration for the students' learning.

2.3 The Multiple Intelligence

Howard Gardner's theory of multiple intelligences (MIT) (1983, 1999) is a significant addition to cognitive science and represents a philosophy centered on learners, which is "a growingly favoured method for describing how learners are diverse and designing instruction to accommodate this diversity" (Richards & Rodgers, 2001, p.123).

Gardner describes intelligence as the ability to solve problems or create products that are important in different cultures, as well as a biological and psychological capability of humans to process specific types of information in specific ways (Gardner & Hatch, 1989).

Every human being possesses several intelligences, according to Howard Gardner (2006). These intelligences are dispersed throughout the brain and can work alone or in tandem. According to him, humans possess varying degrees of the following intelligences. These are the nine intelligences: naturalist, intrapersonal, interpersonal, musical, spatial, bodily-kinesthetic, verbal-linguistic, and math-logic. Each cognitive domain is shown by certain skills, interests, and talents.

2.4 Kinds of Multiple Intelligence

2.4.1 Verbal-Linguistic Intelligence

It includes fluency in spoken language as well as awareness of word meanings, rhythm, and subtleties. Strong verbal-linguistic learners like writing, reading, and telling tales. Their memory is good when it comes to names, locations, dates, and trivia. Writers, public speakers, educators, secretaries, business and office managers, comedians, poets, and actors are among the professionals who make use of this information.

2.4.2 Math-Logic Intelligence

It involves reasoning deductively or inductively, as well as recognizing and manipulating abstract patterns and relationships. Students that thrive in this intelligence have great problem-

solving and reasoning abilities, as well as the ability to ask logical questions. They can also thrive at science-related logic and problem solving. Scientists, financiers, mathematicians, computer programmers, attorneys, and accountants exhibit this level of intellect.

2.4.3 Spatial intelligence

It is the capacity to cognitively or physically transmit visual-spatial representations of the world. It is a component of spatial intelligence. Pupils with spatial intelligence are good with maps, charts, and diagrams; they enjoy mazes and puzzles; and they grasp new knowledge best when they have a mental or physical image of it. They are adept in designing, sketching, and making things. Professionals in the fields of graphic arts, cartography, draftsmanship, architecture, painting, and sculpture make use of this intelligence.

2.4.4 Musical intelligence

The ability to perceive and respond to the emotional connotations of sound qualities such as pitch, timbre, and rhythm is a component of musical intelligence. Musically intelligent students are those who can recall tunes or distinguish between pitch and rhythm. They are sensitive to sounds around them and want to listen to music. People like singers and songwriters, rock musicians, dancers, composers, and music instructors exhibit this intelligence.

2.4.5 Kinesthetic intelligence

In order to solve issues, create things, and express concepts and feelings, one must possess bodily-kinesthetic intelligence. Pupils with strong intelligences tend to be more mobile, tactile, and gestural, as well as skilled in hand-eye coordination and physical activities. Athletes, singers, dancers, actors, doctors, and inventors are among the professionals who employ this intelligence.

2.4.6 Interpersonal intelligence

The capacity to comprehend, identify, and work well with others while also being able to discern their intents, motives, and goals is known as interpersonal intelligence. Students that possess this intelligence are good at organizing, communicating, managing conflicts, and negotiating. They also flourish in collaborative learning environments. Although this intelligence is related to one's capacity for understanding others, it shouldn't be overemphasized, and extroverts aren't the only ones who possess it. Actually, given how frequently they talk over, over, and beside others, several of the extroverts we know struggle in this area. Teachers, therapists, salespeople, counsel-

lors, legislators, religious leaders, and corporate executives are among the professions that typically exhibit this intelligence.

2.4.7 Intrapersonal intelligence

Being able to comprehend one's own feelings, objectives, and intentions is referred to as intrapersonal intelligence. Pupils with high levels of intrapersonal intelligence are self-assured, capable of working independently, and possess a strong sense of self. They have a strong sense of their own talents and weaknesses. It is challenging to perceive this intellect. Possibly the only method to detect it would be to observe pupils and examine their work habits and output. Additionally, it is critical to exercise caution when assuming that students who like working alone or who identify as introverts possess a high level of this intelligence. People with highly developed intelligence include philosophers, psychiatrists, religious leaders, and neuroscientists.

2.4.8 Naturalist intelligence

Gardner's most recent addition to intelligence is naturalist intelligence. It encompasses the ability to identify different species of plants and animals, to distinguish between them, and to effectively apply this talent in pursuits like farming, hunting, and biological study. Thomas Armstrong described this intelligence at a recent conference as having the capacity to view the natural world from a wider angle, including an awareness of how nature interacts with society, the symbiotic ties that are inherent in nature, and the natural cycles.

Cheng& Tsai (2019) looked into a case study of the teacher-student interaction patterns and the learning experiences of the students during virtual field tours in an elementary school. According to their study, there hasn't been any instructional evidence available up to now for analyzing the educational effects of immersive video games with head-mounted displays, particularly for virtual field excursions where instructors may lead students through educational components in virtual settings. The research allowed schoolchildren to participate in a two-week land-based immersive virtual field trip focused on the social studies curriculum. The investigation of the scholars' educational experiences, including their felt presence, alteration of psychological features, beliefs, and attitudes, led to an exploration of the teacher-student interaction behaviors inside the learning activity. The outcomes of the investigation demonstrated that the academics' motivation was typically boosted, particularly for the reduction of check anxiety.

Furthermore, a substantial correlation was found between theorist learning style and academic achievement in an experiment conducted by Yao and Iriarte (2013) with English as a second language students in medical universities. Partial grades were the focal point of their study.

3. Research methodology

To provide comprehensive answers to the research questions, and to fulfil the research aims, qualitative methodology will be used for collecting data. The Qualitative data will be gathered through instrument namely observation. The researcher will use direct observation, which means that the researcher observes without interacting with the objects or people under study in the setting. The preferred way of observing for this study is overt observation, where the participants are aware of being observed for research purposes. Each teacher was visited during classes regularly to observe what teaching aids s/he used to satisfy students' needs to grasp information.

3. 1 Research Design

This research is a type of qualitative research in the form of observation to monitor the students' learning styles and the factors that influence students' learning styles using by the teachers, particularly in learning English in Albedia primary school. Observational research can be beneficial in many circumstances (Atkinson & Hammersley, 1994).

In this study, the researcher utilized a technique called direct observation to gather data. This approach involves closely monitoring and documenting events as they happen in their natural environment, particularly focusing on the relationships between various causes and effects. The researcher systematically examines specific phenomena in their real-world context to collect pertinent information for the study. Additionally, this observational method is fundamentally empirical and may involve direct, hands-on experiences.

Qualitative research is described by (Sandelowski 2004, p893) as an umbrella word encompassing a variety of approaches to and methods of doing research that are intended to uncover how people perceive, comprehend, interpret, and create the social environment.

This research conducts at nine primary schools (fifth grade) which is located in Albayda, Libya. The schools were chosen to be research of the present study with a consideration, that the school were all new and modern. It was carrying out during one month. The participants of this study were teachers (N= 10), they were observed during one month treatment period in which a were being chosen from nine primary schools in Albedia. The participating teachers each spent an average of forty-five minutes total on the lesson. Eight of the teachers in the sample taught at public

schools and two taught at a private school in the albeida. All of the teachers in the sample had at least five years of teaching experience. All teachers had experience using one or more of the following visual, auditory, kinesthetic and read /write.

4. Findings and discussion

The main focus of the observation was on monitoring the classes, language input, source of knowledge, teaching styles used by the teachers and teacher proficiency in implementing learning styles which will be described below.

4.1 Monitoring the classes

As the purpose of the researcher is to monitor what learning style is used inside the classroom and their implementations. Observations were conducted ten teachers in different schools. I had participated with each teacher four times three just watching them and write down in note and the last time recording video without writing to make sure exactly what I have seen. The time observing them set in the morning and afternoon since here there are some schools in mid -day while others in the morning. I observed ten classes, eight of them were comfortable and large with good atmosphere like air condition and deck were new and student can sit in pairs or even individual.

All public schools were one gender, while two classes at two different private school were mixed students. also, the classes were very small and numbers of the student more than twenty so event the teacher were complaining about that they cannot control the class. Unfortunately, students were sitting three of them in one desk so that's one of the worst things students cannot pay attention to what teachers explaining inside the class room. Not all students understand the concepts explained in class in the same way because of their limited language knowledge.

4.2 Teaching materials:

All the teachers, they follow the traditional methods such as white a board, and explain the lesson on it some of them using visual aids by drawing pictures, charts and in the classes no interactive white board to facilitates for learning English or even smart tv to show the lesson from it. The teachers were the main source of knowledge, due to the fact that teacher-centered classroom is dominated in the school classes.

4.3 Language input:

The language input refers to the language used by the teachers; they speak English and work hard to encourage pupils to communicate with them during the learning process. As a result, some

teachers agreed that "we have to explain in Arabic to make sure that the students understand the main concepts." This implies that their major purpose is to educate as much as possible so that pupils may acquire English language.

Unfortunately, pupils are still young and do not know how to communicate effectively, therefore teacher-talking time was substantially more prevalent than student-talking time. As a result, the pupils' interactions with the teacher were quite restricted.

4.4 Teaching styles used by the teachers

4.4.1 Visual style

In visual style the researcher observed that from ten teachers there were nine teachers using visual (T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10) they draw on the white board and they use course book and showing pictures on it. Additionally ask their students to draw in their notebook all of these teachers are using visual aids

4.4.2 Auditory style

In auditory style the researcher observed (T1, T2, T7, T10) were using auditory they read and translate text into Arabic to aid comprehension also Uses repetition drills the teacher reads aloud, and students repeat after her furthermore Combines speaking English and Arabic during instruction. auditory learners to engage by singing and repeating sentences, which reinforced language patterns.

4.4.3 Read/write

In this style read and write four of teachers were using it (T3, T5, T6, T10)

and all of them they were graduate from English department and their pronunciation were good not so bad except T3 she was not graduate from English she graduates from media unfortunately she commits many mistakes and she was lack of confident she uses only one style and its read/write and she taught younger learners in bad way and all students Imitated her and its disaster.

4.4.4 Kinesthetic

In this style the researcher observed that (T6, T9, T10) were using kinesthetic and all of the teachers Moves around the classroom and checking homework at each desk. Actively interacts with students, ensuring engagement through movement.

Also, body language was used and explain by their hand and acting the situation to let students know what they talking about.

4.4.5 Discussion

This chapter is based on the findings of the study of learning styles in Libyan school, and to which extent did the teachers who were observed have applied or utilized the learning style. Additionally the answer of the research questions previous literature and th limitation of the study will be discussed, then the implication of the finding for research and practice will be stated at last the recommendations with conclusion will be presented.

According to Bauer &Fleming ,2001 &Loo 2004, teachers who use variety of learning approaches are able to engage more learning styles.

The researcher put a great focus on VARK learning style, such as visual, Auditory, Read /write and Kinesthetic models by Fleming (1987). Consequently, the focus of the finding is on the VARK dimensions were selected for the study to focus on the learning style most frequently utilized by teachers.

Some study `s weaknesses have to recognized in first by the researcher before examining further in findings. this study was based solely on the findings of an observation in addition this study was conducted in ten classes in Albaida city in Libya.

Based on the observation results, the researcher determined that the widest and commonly used by the teachers of the learning style is the visual learning style, while auditory, read/ write are the second most preferred, whereas the kinesthetic was considered the least strong category.

According to the result, it can be informed that the most commonly used and preferred was the visual learning style among the fifth-grade students in Albaida in year 2024/2025.

It could be said that the visual method was the most frequently observed approach used by the teachers (T1. T2. T4. T5. T6. T7. T8. 9. T10) utilizing visual aids such as whiteboard, pictures, and students' drawing to their notebook.

As stated by Cheng& Cheng &Tsai (2019), who discovered that visual aids play an important role in enhancing the involvement and enthusiasm of the student s, so this finding aligns with their study which emphasized the beneficial effect of immersive visual learning environments where the students are engaged in the learning process through visual stimuli.

In the same way, the present study observed that the utilizing of visual aids not only improve students' participation, but in addition improve their understanding difficult concepts. fur-

thermore, the notion that visual learners gain from inclusion of visual materials is supported by the fact that these learners tend to process and retain information more effectively when it is presented visually.

Moreover, the favorable correlation between visual learning and students' participation in this study further supports the argument that visual methods helped to enhance comprehension which presented by Yao & Iriate (2013).

With regard to auditory learning (T1.T2.T7.and T10) showed cased the use of auditory method such as reading aloud, repeating sentences and integrating English with Arabic to support comprehension, these used techniques proved to be effective in captivating students particularly in fostering language acquisition.

Anyhow; the read/write method; which was observed in T3.T5.T6 and T10, was used less often, and its effectiveness varied, while teachers utilizing this style were managed to sustain some students' engagement, whereas restricted application of other teaching strategies results in disengagement especially in T3, who had difficulty maintaining students' interest and engagement.

The teachers' dependence on the read /write method without combining visual or kinesthetic activities caused a less of interactive classroom environment, furthermore; a study by Yao & Iriate (2013) which focuses on the vital role of using suitable teaching methods for read /write.

However about T3 who suffered from lack of proficiency ;because of T3 was unspecialized in English language ,this led to negative learning which is similar to Yao & Iriate findings that say when teachers lack of confidence in their teaching style ;students' learning in negatively affected ,however these findings aligns with Chen Cheng & Cheng & Tasi (2019),who emphasized that a single teaching approach may be insufficient to engage all the learners effectively cause their research highlighted the value of combining multiple teaching methods to address diverse learning preferences .

Kinesthetic style; according to what observed in T6. T9 and T10, were the least frequently used but yielded significant positive outcomes in terms of student s engagement; these teachers incorporated physical movement and body language to enhance the learning experience, caused in creating a lively and interactive classroom atmosphere moreover; the students demonstrated greater interest and involvement in lessons that included movement and hands on activities.

Although some classes lacked activity due to the way teachers explained the lesson such as T1.T2 who used both language in the classroom ,but T6,T7,T8,T9 primary speak the mother tongue language more than English (the target language) ,they explained that students' proficiency

levels were very low ,so they need translate everything in Arabic ,which cause confusion as they were instructed to copy exactly what was on the board .in contrast to T5 and T10 had a different approach ,their teaching methods were highly effective ,as they use and speak the target language (English) and they were kept their classes more active ,in addition they have a good manage for the lessons` time and they explained the lessons in clear way to their students ,which resulted in a motivated and focused students .

Additionally, to this T10 in particular, was highly aware of different learning styles and interacted actively with students.

The researcher noted that some teachers used more than one teaching styles, while one teacher, which was T3 stood out for her lack of confidence and proficiency; T 3 was simply read and write without engaging with students, resulting in less active class where students feel bored and shown little attention to her explanations of course this was largely due to her limited language knowledge as she was not specialized in learning English language, this making her the least effective teacher.

According to the first question about the extent that Libyan EFL teachers use aids that reflect learners` ,style and based on the observations conducted in this study ,the extent to which Libyan EFL teachers utilized teaching aids that`s aligned with learners` styles varied significantly across classroom according to this observation ,nine teachers predominantly relied on visual methods using tools such as pictures ,chart, drawing to introduce new vocabulary ,explaining grammar or depict cultural contexts ,while this approach effectively supported visual learners it provided limited opportunity for engagement for kinesthetic and auditory learners .

There are three teachers who adopted more blended approach by integrating both visual and kinesthetic methods. this was evident through activities like hands on task, role plying and interactive games that promoted movement and student participation.

These teachers demonstrated a dynamic teaching style fostering a more inclusive classroom environment by addressing multiple learning preferences.

While two teachers exhibited a comprehensive understanding of diverse learning styles by combining visual. Auditory, kinesthetic methods in their instruction, moreover their lessons included visual aids storytelling or discussions to support auditory learners and group activities to engage kinesthetic learners .so this balanced approach highlighted their efforts to effectively engage all students in the learning process.

Moreover this observation explains differences in teachers awareness of their students learning preferences teachers who only used one method like visual aids seemed less sensitive to the varied preferences of their students however they hardly ever modified their methods to accommodate the needs of individual or group learners indicating a limited understanding of various learning styles on the other hand three teachers who used both visual and kinesthetic methods showed a modest awareness of their students preferences they periodically modified exercises to help students who were having trouble with a particular assignment in a nutshell two teachers who addressed all learning types had the best level of awareness in any case they modified activities according to their knowledge of students needs for instance one teacher transformed a vocabulary lesson into a multifaceted activity that included visual images and physical matching game engaging a board range of learners furthermore these efforts reflected a deliberated attempt to identify and support diverse learning preferences in their classrooms

Furthermore throughout the observation the influence of addressing varied learning styles on student growth was demonstrated in a variety of ways for example when teachers used a range of tactics students engagement interest and attentiveness increased in the classroom for example in a class where kinesthetic exercises supplemented visual assistance students demonstrated improved vocabulary memory and were more interested throughout the session furthermore in classes that focus primarily on one learning style students look indifferent or fail to absorb topics such as those that depend entirely on visual approaches this was especially visible among learners with kinesthetic or auditory preferences the findings highlight the necessity of utilizing a balanced teaching style which plays a critical role in improving student outcomes.

Finally, the findings underline the need of teachers recognizing and adapting to diverse learning styles in order to promote academic achievement teachers who customized their approaches to accommodate different learning styles provided more inclusive and successful learning environments

4.5 Implication for educational practice

The need for teacher training: the findings highlight an urgent need for professional development programs that should focus on multimodal teaching strategies and awareness of diverse learning styles.

Workshop and training sessions could equip educators with practical tools to boarder their instructional methods.

Curriculum development: educational authorities should consider revising the curriculum to encourage the inclusion of kinesthetic and auditory activities alongside with visual methods. This transition could be supported by providing teachers with clear guide lined and necessary resources.

Classroom resources It is essential to address the resource limitations, moreover, the schools should be equipped with materials that should give a benefit to the learners and support the teaching styles, such as audio tools for auditory learners and hands on manipulative for kinesthetic learners.

4.6 Study limitations

Despite of insightful information which was offered, the study has a number of drawbacks that should be mentioned:

Small sample size: with observation limited to just 10 teachers, the findings lack broad generalizability so in future research a larger and more diverse sample should be involved, which should include both male and female educators, to provide deeper insights.

Grade level focus: focusing solely on fifth grade classroom may not fully represent the learning preferences of other age groups. Then widening the study spot to include additional grade levels such as preparatory or high school, could enhance the relevance of the findings.

Observation duration: the limited observation period may not accurately reflect teachers' broader instructional practices, especially for less common activities or lessons, for that longitudinal studies could offer a more comprehensive understanding of teaching strategies over time.

Conclusion

To conclude, this study emphasizes awareness learning styles since awareness is the key to developing inclusive and successful teaching methods because it helps students realize their deficiencies and requirements, as well as create an appropriate learning environment for them.

The researcher wanted to see if instructors' comprehension of their own learning styles impacted the tactics they used when teaching fifth-grade English. The data was collected throughout a four-week treatment period and comprised observations of 10 primary school instructors from both public and private institutions. Furthermore, the results revealed a preference for teaching tactics that coincided with the instructors' dominant learning styles, which were mostly visual approaches.

There is still much space for improvement, even though some Libyan fifth-grade teachers are starting to use multimodal approaches. By tackling these issues with focused training, updated

curricula, and better classroom supplies, learning environments could become more vibrant and inclusive.

Additionally, by incorporating various learning styles into their teaching methods, Libyan educators will be better able to comprehend the demands of their students, which will improve their performance.

References

- Baker, R. E. (2007). Use of learning styles in the selection of instructional strategies: does pedagogy lead to practice? Graduate Research Paper.
- Biedenbender, A. J. (2012). *An exploratory study of learning styles in the elementary music classroom* (Doctoral dissertation).
- Bhattacharyya, E., & Sarip, A. B. M. (2014). Learning style and its impact in higher education and human capital needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 485-494.
- Coombe, C., & Khan, R. (2015). Best practice in ELT: Voices from the classroom. *TESOL Arabia*.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2009). Learning style. *Journal of Education Strategies*, 82.
- Hammersley, M. (2012). *What is qualitative research?* (p. 144). Bloomsbury Academic.
- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of studies in education*, 2(1), 104-113.
- Kawulich, B. (2012). Collecting data through observation. *Doing social research: A global context*, 6(12), 150-160.
- Kannan, B., Shanmugavelu, G., Arumugam, S., Baskaran, S. M., Balakrishnan, A., & Parasuraman, L. (2021). Students' Learning styles in the classroom and its importance to educators in the teaching and learning process: An overview. *International Journal of Multidisciplinary Research*.
- Nanaware, R. B., & Baviskar, C. (2023). A Study on Academic Achievement in Relation to Learning Styles of Senior Secondary School Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 180-192.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple intelligences*. New York: Scholastic Professional Books. *Observation checklist*. (n.d.). Scribd.
<https://www.scribd.com/document/402141979/OBSERVATION-CHECKLIST-docx>

Recke, A. D., Ortiz, J. F. Z., & Rodríguez, A. L. (2016). Learning styles and their relationship with academic performance in English as a second language of students in a Mexican university. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 9(17).

Sárosdy, Judit, Tamás Farczádi Bencze, Zoltán Poór, and Marianna Vadnay. "Appliedlinguistics I." Greece: Judit Sárosdy and Tamás Farczádi Bencze (2006).

Yadav, S., & Shukla, G. (2021). Learning styles: A detailed literature review. *IJAR*, 7(2), 297-305.

Research Article

Open Access



التراب العسكري في الجنوب التونسي: حدوده وآليات تسييره 1881-1956

فصيل جميل^{1*}

الباحث الأول^{1*}: قسم علوم التربية،
المعهد العالي للعلوم الإنسانية
بمدنين، جامعة قابس، الجمهورية
التونسية

المستخلص: يتناول مقالنا الحملة الفرنسية على الجنوب التونسي واحتلاله، ثم يدرس مبررات اختيار النظام العسكري لإدارة المنطقة ومراحل تركيز هذه الإدارة العسكرية الجديدة. وفي ذات الإطار يوضّح مقالنا حدود التراب العسكري ترابيا ومميزاته البشرية والطبيعية. ثم يمرّ إلى دراسة مكاتب الشؤون الأهلية وصلاحياتها وهي المكاتب التي كلّفت بإدارة شؤون الأهالي بالمنطقة والسهر على تنفيذ المشروع الاستعماري الفرنسي. ليصل بحثنا إلى الحديث عن انتهاكات المكاتب لحقوق الأهالي والسيطرة حتى على حياتهم اليومية وردود فعل الأهالي المطالبة بإلغاء المنطقة العسكرية وضمّ الجنوب إلى نظام المراقبات المدنية شأن باقي أقاليم المملكة التونسية.

الكلمات المفتاحية: التراب العسكري، مكاتب الشؤون الأهلية، الجنوب، الحملة الفرنسية.

^{1*}Corresponding author:
Fayçal Jamil,
faycaljemil1990@gmail.com
Department of Educational
Sciences, Higher Institute of
Humanities of Medenine,
University of Gabes, Tunisia

Received:
21/04/2025

Accepted:
20/06/2025

Publish online:
31/12/2025

The Military Territory in Southern Tunisia: Its Boundaries and Management Mechanisms (1881–1956)

Abstract: This article explores the French campaign in southern Tunisia and its subsequent occupation. It investigates the reasons behind adopting a military system to govern the region and traces the stages of establishing this new military administration. The article also outlines the territorial boundaries of the military zone and examines its human and natural characteristics. It then focuses on the Bureaus of Native Affairs, their roles, and their authority in managing the affairs of the local population and enforcing the French colonial agenda. The study concludes by addressing the bureaus' violations of the locals' rights, their control over everyday life, and the responses of the local population demanding the abolition of the military zone and the integration of the south into the system of civil administration, as was the case in other regions of the Tunisian Kingdom.

Keywords: Military territory, Bureaus of Native Affairs, South, French campaign



المقدمة:

عاشت الإيالة التونسية منذ احتلال الفرنسيين للجزائر على وقع أزمات عدّة ساهمت بشكل مباشر في إضعاف سلطة الحسينيين التي وجدت نفسها بين مطرقة الجار المحتل وسندان الانتفاضات الداخلية. كل هذه الظروف كانت أرضية ملائمة لغزو فرنسي واسع في ربيع سنة 1881. اندفع الفرنسيون برا وبحرا نحو مستعمرتهم الجديدة تونس حاملين معهم أطماعهم التوسعية.

أشهر قليلة بعد الاجتياح وجد الفرنسيون أنفسهم أمام تباين بشري وإداري بين مناطق الشمال والجنوب، ففي الجنوب كانوا أمام نظام تقليدي يبدو في الظاهر أنه تحت السلطة الحسينية الممثلة بالقياد والخلفاءات لا غير. لكن تكاد تكون فيه قبائل هذه الفضاء مستقلة تماما عن ايلاتي تونس وطرابلس، وهي منطقة غابت عنها كل مظاهر التحضر التي كانت تظهر في مناطق أخرى من البلاد. وأمام الفراغ الإداري وضعف الحضور المخزني في الجهة وغياب كل مظاهر التمدّن، رآى الفرنسيون أن الحكم العسكري المباشر هو أنجع الطرق لسوس الجنوب وقبائله، وهو الأداة المثلى لدفع الأهالي للاستقرار والتخفيف من مظاهر الترحّل والبدواة. ومن هناك فرض الحكم العسكري في الجنوب في شكل مراكز استعلامات قبل أن تتحول إلى مكاتب للشؤون الأهلية.

1. الاحتلال الفرنسي للجنوب التونسي:

قرّر الفرنسيون في بداية سنة 1881 احتلال تونس وضّمها إلى أراضي مستعمرتهم الجزائر، ويبدو أنهم قد أحسنوا التقدير بخصوص الوضع العام للمملكة التونسية التي أنهكتها أزمات القرن التاسع عشر. انطلقت الحملة وسط ذهول رسمي تونسي وتخطيط حول ما يجب القيام به لمواجهة هذا العدوان.

1-1 : الحملة الفرنسية على تونس:

أعلنت الحكومة الفرنسية في بداية حملتها أنها ما قدمت إلى الأراضي التونسية إلّا من أجل القيام بعملية عسكرية محدودة ضدّ قبائل مقعد وخمير الحدودية لتأديبها، وقد جاء على لسان صحيفة لوفيغارو "... لأكثر من عشر سنوات هدّدت تونس دون محاسبة هدوء مستعمرتنا الإفريقية، كان من الضروري وضع حدّ لها وكان من الضروري الحصول على ضمانات جدية... إذ عجز الباي عن القيام بدور الشرطي في عقر داره، سنفعل نحن ذلك..."¹ فيما ذهبت صحف أخرى إلى دحض هذه التبريرات، إذ كتبت إحداها بأنه "لم يكن للخمير وجود أبدا، نحن لم نذهب إلى تونس حتى نعاقب الخمير... بل ذهبنا إلى تونس لتحقيق ربح مالي".²

وبعد وصول الجيش الفرنسي للحاضرة تونس ومحاصرة القصر السعيد، أجبروا الباي على توقيع اتفاقية الحماية يوم 12 افريل 1881، إلّا أن ذلك لم يجعل من الأهالي والقبائل يقبلون بهذا الغزو والحكم الفرنسي، فاستعدت القبائل خاصة لمحاولات الفرنسيين التقدم إلى أعماق البلاد وقد كانت هذه المقاومة حسب الأستاذ علي المحجوبي "... نابعة بالدرجة الأولى من الجبال والبوادي والأرياف. فأبناء القبائل وكذلك جزء كبير من

سكان القرى هم الذين لعبوا دورا رئيسيا في هذه الحركة".³ وقد نجحت هذه المقاومة في تكبيد الجيش الفرنسي خسائر فادحة قُدرت بـ 782 جندي بين قتل ومفقود في السبعة أشهر الأولى من الحملة.⁴ نجح الفرنسيون في السيطرة على شمال البلاد ووسطها رغم المقاومة الشعبية التي واجهوها منذ الأيام الأولى للحملة على تونس. ويبدو أن الفرنسيين كانوا يستهينون نوعا ما بعملية السيطرة على تونس واحتلالها، إذ لم تكن كما تصورها قائد جيش الاحتلال الفرنسي، الجنرال فورجمول دي بوستكينار Forgemol De Boustquinard "نزهة عسكرية" بل كانت حربا ضروسا جندت لها الحكومة الفرنسية حوالي 40 ألف جنديا والقبائل التونسية أكثر من 50 ألف فارس.⁵

1-2: احتلال الجنوب:

بعد أن تمكن الفرنسيون من السيطرة على الشمال والوسط، بدأ التفكير في التحرك نحو الجنوب في حملة سخر لها الفرنسيون إمكانيات هامة، فقد كانوا يدركون أن الوضع مختلف تماما عن شمال البلاد ووسطها. فالمجال شاسع كثيرا وقبائله أكثر تمردا، ولا يوجد للتمدن من معنى في المنطقة. وكل هذه الاعتبارات قد تم الأخذ بها من قبل الفرنسيين أثناء الحملة وبعدها عند التفكير في أنجع الطرق لحكم المنطقة وسوس قبائلها.

ومن أجل السيطرة على الجنوب ضبط الفرنسيون في مارس 1882 خطة قوامها السير إلى المنطقة بفيلقين عسكريين، يخرج الأول من قابس تحت قيادة الجنرال "جامي" Jamais، أما الثاني فمن قفصة بقيادة الجنرال فيلوبار Philebert. وكانت الخطة تقضي بالتقاء الفيلقين في قصر مدنين والقصور المجاورة له التي كانت تمثل مخزون ورغمة من الحبوب والمحاصيل الفلاحية.⁶ وبالفعل وصل في البداية الجنرال جامي إلى قصور مدنين وأم التمر في 2 أبريل 1882، لكن فوجي بمشهد القصور خالية وفارغة. والمعلوم هنا أن الأهالي قد غادروا المدينة نحو منطقة قريبة من وادي فسي في مرحلة أولى قبل أن يختار الكثير منهم الدخول إلى الأراضي الطرابلسية. وهو ما لاحظته أيضا الطبيب الفرنسي بيرثولون Bertholon الذي قال "...عندما زرت مدنين لأول مرة خلال عام 1882 كانت المدينة خالية: جرار وأبواب مقلوبة وقطع مختلفة تشير إلى انسحاب مفاجئ، وحدهم السكان المرتبطون بالجامع لم يغادروا..". أما تطاوين فقد دخلها الجنرال فيلوبار Philebert يوم 9 ماي وهي خالية من أهلها أيضا إذ لم يجد فيها أحدا.⁷

أعقب هذه الحملة حملات أخرى كان أبرزها حملة لاروك Laroque فيما بين ديسمبر 1882 وفيفري 1883، وكان الهدف من هذه الحملة إخضاع المناطق التي شهدت بعض المناوشات واحتضنت مجموعات المقاومة.⁸ ثم جاءت حملة لاروك - فارلود Laroque- Varloud، في خريف سنة 1883 وقد شارك فيها حوالي 500 جندي فرنسي، نجحوا في اجتياز واد فسي وإقامة معسكر في منطقة الوحمية وقد كان الهدف الرئيسي من هذه الحملة إخضاع عرش التوازين والعروش التي ضلت مهاجرة وتمرردة على أرضهم.⁹

استعد أهالي مناطق أقصى الجنوب التونسي لهذه الحملات وحاولوا اعتراض أي تقدم عسكري فرنسي كما حدث في البداية مع البارجة الحربية الرابضة قبالة سواحل قرية جرجيس. إذ يقول الضابط بوازتال في رسالة له إلى القائد الأعلى للأسطول الراسي بحلق الواد بتاريخ 10 جوان 1881 ما يلي: " ... عندما عزمنا على شراء بعض المئونة والأغنام أعلمنا الخليفة أنه ليس من الحذر أن ترسلوا أي شخص للقرية، وعندما ألح عليه الضابط لمعرفة السبب أضاف أنه يوجد بها 500 رجل مسلح وأنه بريء الذمة إزاء أي شخص يغادر الساحل فعاد الزورق إلى الباخرة. وقد أفادني النائب القنصلي الإيطالي بجرجيس كولمباني أن العرب قد نصبوا معسكرهم في الداخل مستعدين للمقاومة ومقتنعين بهجوم وشيك من طرفنا.."¹⁰

وصول الفرنسيين إلى المنطقة لم يكن يعني السيطرة عليها، فيبدو أن أهلها كانوا رافضين تماما للحكم الفرنسي الجديد، وقد كان نزوحهم ودعمهم لحركات المقاومة دليل على ذلك. ففي تقرير للضابط روجيار Rogier يفيد بـ "بقاء عدد هام من عروش ورغمة في حالة تمرد إلى حدود 1888"،¹¹ وهي السنة التي شهدت استسلام عديد العروش كما جاء في التقرير ذاته لروجيار حيث ذكر أنه "في جويلية 1888 وقع استسلام عدد كبير من التوازين: أولاد خليفة كلهم، أغلبية أولاد حامد، مزطورة، أولاد بوزيد، مدنين ولم يبق في حالة تمرد سوى 200 خيمة".¹²

1- فرض الحكم العسكري على الجنوب:

بعد أن نجح الفرنسيون في بسط نفوذهم على الجنوب، أخذوا يفكرون في الطريق الأنجع للمحافظة على هذه المنطقة وإخضاع القبائل التي لا تزال رافضة للحضور الفرنسي، سيما وأنهم قد وجدوا أنفسهم أمام مجال شاسع يخلو من كل مظاهر التحضر والتمدن.

2-1: حدود المنطقة العسكرية:

يبدو من خلال أرشيف وزارة الحرب الفرنسية أن فكرة وضع الجنوب التونسي تحت الحكم العسكري المباشر قد كان مطروحا منذ بداية الحملة، لكن الخلاف المطروح كان حول حدود إرساء المنطقة العسكرية جغرافيا. وقد تم في البداية تقديم عدة اقتراحات لتحديد مجال امتداد المنطقة، ففي سنة 1901 جاءت مذكرة تقترح أن تضم منطقة الجريد والشمال إلى حدود منطقة بوعرادة ويعني هذا العودة إلى التقسيم المعتمد تقريبا في سنة 1895.¹³ ثم في مذكرة ثانية يقترح برونك (Brunck) رئيس مصلحة الاستعلامات أن تشمل المنطقة العسكرية على الدوائر التالية: دائرة مدنين، دائرة قابس ودائرة قفصة. وعلى ضرورة بعث 5 مراكز استعلامات جديدة. وقد علل مقترحه بعدة أسباب موضوعية، وهي:

- ضرورة حسن السيطرة على منطقة الجريد التي تمثل مركزا للاضطرابات الدينية ومفترقا للطرق الصحراوية.

- مراقبة وإخضاع قبيلة بني زيد وهي القبيلة المخزنية التي تتوفر على احتياطي هام من المخزن ضد باقي قبائل المنطقة.
- مزيد إخضاع منطقة الحامة وسهولة مراقبتها.
- تطابق الامتداد الجغرافي مع المنطقة العسكرية بالجزائر.¹⁴

تواصلت المشاورات حول حدود المنطقة العسكرية طويلا، وقد توصل الفرنسيون في نهاية الأمر إلى حلّ لهذه المسألة، فصدر أمر إحداثها وفصلها عن المراقبة المدنية بقابس التي تمّ إحداثها في 17 ماي 1895، وبات مجالها يغطي كامل الجنوب التونسي عدا قابس وجربة. وحسب أطروحة مارتي (Marty) أصبحت البلاد التونسية في تلك الفترة تمسح 82.340 كلم² في المنطقة المدنية و71.160 كلم² في المنطقة العسكرية وتتوزع كالتالي: تطاوين 32.580 كلم²، مدينين 3100 كلم²، جرجيس 1100 كلم²، بن قردان 4500 كلم²، مطماطة 2300 كلم²، قبلي 27.580 كلم²، بحيث يكون مجموع مساحة البلاد التونسية 153.500 كلم².¹⁵ ويرجح الأستاذ عبد اللطيف الحناشي أن إخضاع المنطقة إلى الحكم العسكري جاء لعدة اعتبارات، أبرزها¹⁶:

- السيطرة على المنطقة خاصة وأنها قريبة من الحدود الطرابلسية.

- غلق منافذ أي مقاومة محتملة مضادة غير مرغوب فيها قادمة من الشرق.
- إلزام عروش ورغمة بالكف عن القيام بأعمال عدوانية ضدّ العروش الليبية.
- التحضير لعملية ضبط الحدود.
- الحدّ من تنقل قبائل المنطقة أو تجّارها لطرابلس ومحيطها وكذلك منع القبائل الطرابلسية من الانتقال إلى البلاد التونسية سواء للتجارة أو الإقامة.

2- 2: المنطقة العسكرية، السجن الفسيح لقبائل الجنوب.

ومنذ أن فرضت المنطقة العسكرية على الجنوب أصبحت مغادرته من قبل سكانه تخضع لنظام التراخيص من الوزارة الأولى في البداية، والأمر متعلق ليس فقط بعامّة الناس بل حتى بأعيان المنطقة وأصحاب النفوذ. فقاضي مدينين الحاج عون بن عون بعث برسالة إلى الوزير الأكبر محمد العزيز بوعتور بتاريخ 3 أفريل 1894 يطلب منه "... الإذن .. في التوجه لزيارة الحاضرة على العادة السابقة...".¹⁷ وقد تحصل مفتي مدينين بتاريخ 8 مارس 1900 على ترخيص بدوره لزيارة الحاضرة بعد أن التمس ذلك من الوزير الأكبر بوعتور.¹⁸ أمّا مسألة زيارة التراب العسكري من غير ساكنيه أي من سكان المراقبة المدنية فكان أمر جدّ صعب، فالسلطات العسكرية كانت صارمة في إغلاق المنطقة، والتراخيص لم تكن تمنح إلّا للضرورات القصوى. وهذا ما لاحظته ودوّنه المبعوث الخاص لجريدة La Partie Humaine إلى مناطق أقصى الجنوب التونسي في صيف سنة 1937، إذ كتب قائلاً "... من العسير على الزائر دخول التراب العسكري بالجنوب التونسي،

لا للموانع الطبيعية حتما ولكن السلطة العسكرية تحرس منافذ هذه المنطقة بكل حرص وغيره لخشيتها من تسلل غريب تبصر عينه ما تفعله (السلطة) بهذه الربوع، ويفضح لساته الأسرار. فما من أحد يغامر بدخول هذه النواحي إلا ويتعرض للتحقيق والسؤال: "ما وجهتك؟ ومن أين أتيت، وما شأنك هنا؟" حتى ليبدو الذهاب عند السوفيات أقل عناء وأيسر من دحرجة التراب العسكري للجنوب التونسي، وهل أبلغ من ذا دلالة؟...¹⁹

وأمام هذا الوضع أطلق الحزب الدستوري حملة من أجل إلغاء النظام العسكري في المنطقة وقد ساندته في هذه الحملة كل من الحزب الشيوعي والحزب الاشتراكي الفرنسي بتونس. وقد وقعت لهذا الطلب عريضة تطالب بضم المنطقة إلى المراقبة المدنية.²⁰ فقامت سلطات الحامية بدفع أعوانها بالمنطقة بتوقيع عريضة مشابهة تنبراً من العريضة الأولى وصاحبها الدستوري محمد بن عمر وتدعو إلى عدم المس من النظام العسكري للجنوب وقد وقع على هذه العريضة 18 شخصا. ثم أعقبتها عريضة أخرى تحمل نفس المطالب وتدين أحداث أبريل 1938، وقد وقعها 27 رجلاً من أعيان عرش التوازين من قيادة ورغمة.²¹

22. الانتشار العسكري الفرنسي في التراب العسكري بداية سنة 1912.

الحاميات	الوحدات	ضباط	أعداد الوحدات
قفصة ²³	- الفوج الرابع للترايور (فرقتين)	02	85
	- الفوج الثالث للترايور (سرية)	04	153
مدنين	- الفوج الرابع للترايور	*	47
	- الكتيبة الرابعة (الأفريقية)	02	145
	- الفوج الرابع للصباحية	03	70
جرجيس	- الفوج الرابع للترايور	02	79
	- الفوج الرابع للصباحية	01	40
تطاوين	- الفوج الرابع للترايور	04	133
	- الفوج الرابع للصباحية	01	40
المجموع	-----	19	792

2- مكاتب الشؤون الأهلية، أداة الحكم العسكري:

بعد أن استقر الأمر بفرض النظام العسكري على الجنوب التونسي وفصله عن مناطق حكم المراقبة المدنية، انطلقت المشاورات حول آليات تنفيذ هذا المشروع الاستعماري وأنجع الأجهزة العسكرية القادرة على فرض النظام فيه وسوس القبائل المنتشرة على مجاله. فتمّ التحوّل بذلك من نظام العمل بمراكز الاستعلامات إلى العمل بمكاتب الشؤون الأهلية وهو السياق الذي بعث فيه مكتب الشؤون الأهلية بمدنين.

3-1: تركيز المكاتب:

كانت القوات الفرنسية التي شاركت في الحملة على تونس في ربيع سنة 1881 تتبع مباشرة قيادة الفيلق التاسع عشر المستقر بالجزائر. وقد ظلت على هذا الأمر لأكثر من سنة، أي إلى حدود شهر جويلية 1882، حيث بعثت رسميا مصلحة الاستعلامات وقد عيّن على رأس هذه المصلحة المقدم بونت Pont والذي كان يشغل قبل ذلك رئيسا لمكتب الاستعلامات بقسنطينة.²⁴ وهذا دليل على أن هذه الإدارة الجديدة بتونس هي استنساخ لتجربة الاستعلامات بالجزائر. وفي هذا السياق وقع في الجنوب بعث ثلاثة مراكز استعلامات بكل من جرجيس والدويرات وأم التمر بناء على أمر من وزارة الحرب الفرنسية بتاريخ 10 ديسمبر 1887، فيما تراجع الفرنسيون عن إحداث مركز استعلامات بمنطقة جميلة الحدودية رغبة منهم في عدم إثارة مشاكل مع السلطات العثمانية بطرابلس.²⁵

في 12 جانفي 1900 انعقد مجلس وزاري صدر عنه قرار بتغيير تسمية "مصلحة الاستعلامات" بالتسمية الجديدة "مصلحة الشؤون الأهلية بتونس" وبهذا القرار أصبحت كل مكاتب الاستعلامات تسمى مكاتب شؤون أهلية أو فروع منها.²⁶ وقد انطلق بعد ذلك العمل على نقل هذه المصلحة إلى إدارة الإقامة العامة، إذ اقترح وزير الحرب في أبريل 1902 على سلطات الحماية التكفل بمنح ومصاريف مكاتب الضباط ورواتب الفرسان،²⁷ فكان ردّ الإقامة العامة ووزارة الخارجية الفرنسية بأن وضع الميزانية التونسية لا يسمح بمصاريف إضافية قدرت آنذاك بحوالي 90 ألف فرنك.²⁸ وتواصلت المفاوضات على هذا الأمر إلى حين أن أشعر وزير الخارجية المقيم العام بعقد اتفاق بين وزارتي الخارجية والحرب يقضي بإلحاق هذه المصلحة بالإقامة العامة ابتداء من يوم 1 جانفي 1906. وبذلك أحييت مصلحة الشؤون الأهلية بتونس ومكاتبها رسميا بالإقامة العامة، وأصبح موظفو المصلحة وأعاونها خاضعين للأوامر المباشرة والفعلية للمقيم العام، وتمّ إثر ذلك تعيين القائد الأعلى للدائرة العسكرية بمدينة "فوشي" على رأس مصلحة الشؤون الأهلية بالإقامة العامة وعيّن الضابط لوبوف مساعدا له.²⁹

ومن خلال الأوامر والترتيبات التي أحدثت مصلحة الشؤون الأهلية ومكاتبها عهدت القيادة العسكرية لضباط الشؤون الأهلية جملة من المهام، يمكن تلخيصها فيما يلي³⁰:

- أولا: معرفة كل ما يتعلق بالسكان والبلاد وأعاون الإدارة التونسية والطرق الدينية وكذلك مراقبة الإدارة المحلية.
- ثانيا: المراقبة السياسية والإحاطة بكل الأحداث والآراء السياسية التي تروج في الدائرة المعنية، ورصد أي تحركات مشبوهة من شأنها أن تخل بنظام المنطقة.
- ثالثا: المحافظة على الأمن والسلم الاجتماعي بمعية أعوان الحكومة التونسية والقيام بوظائف الضابطة العدلية.

ويتوزع ضباط الشؤون الأهلية في تونس عامة في العشرينات إلى ³¹:

- القائد العسكري لتراب الجنوب التونسي ومقره مدنين وهو نائب المقيم العام.

(Délégué du Résident Général pour le Territoires du sud Tunisien)

- رئيس الموظفين ورئيس المصلحة المركزية بالإقامة العامة.

- رئيس مساعد

- سبعة رؤساء مكاتب

- أربعة عشر مساعد

- ثمانية ضباط مترجمين.

3-2: السلطة المطلقة للمكاتب:

يقول الكابيتان شافان³² Chavanne الذي سبق له وأن كان مشرفا على مكتب الشؤون الأهلية بجرجيس: "إن ضباط الشؤون الأهلية مكلفون بالمراقبة السياسية، والحفاظ على الأمن ومراقبة الإدارة الأهلية داخل المناطق العسكرية للجنوب التونسي... ويقوم الضباط كذلك بدور الشرطة العدلية في هذه الربوع، وهم مكلفون أيضا بمراقبة الرؤساء والأعوان المحليين، حيث تتم استشارتهم كلما حصلت تعيينات في سلك الموظفين. كما يرأس هؤلاء الضباط مجالس الوصاية المحلية الخاصة بالأراضي الجماعية، واللجان التحكيمية المكلفة بحسم النزاعات والخلافات. ومن مهامهم أيضا العمل على تنمية الزراعة في دوائهم، وإرشاد الأهالي إلى سبيل الرقي، والمساعدة على تطوير الاستعمار أينما وجد... وعلاوة على كل هذه الاهتمامات فإن ضباط الشؤون الأهلية هم ضباط الحالة المدنية وبإمكانهم حضور المجالس البلدية في الدوائر التي أحدثت فيها بلديات مثل مدنين، وتطاوين وجرجيس، وبن قردان، حيث يقومون بالإطلاع على مراسلات رئيس البلدية والتعليق عليها..."³²

كان ضباط الشؤون الأهلية يمارسون سياسة رقابية تجاه السلطة المحلية من قياد وخلفاءات بشكل مباشر. فكل قراراتهم لم تكن ترى النور قبل أن يطلع عليها رئيس مكتب الشؤون الأهلية بمدنين ويختمها. كما كان رئيس المكتب هو من يقترح على الوزارة الأولى تعيين وعزل القياد والخلفاءات ورؤساء البلديات. ففي رسالة بتاريخ 30 نوفمبر 1935 موجهة إلى المقيم العام الفرنسي بتونس، طلب رئيس مكتب الشؤون الأهلية بمدنين الكومندون لافوند Lafond تعيين قايد ورغمة أحمد اللفات رئيسا لبلدية مدنين خلفا لمحمد الزواري الذي تمّ تكليفه بقيادة باجة.³³ وعملا بهذا المقترح أصدر أحمد باشا باي أمر علي بتاريخ 18 ديسمبر 1935 عين بمقتضاه مرشح مكتب الشؤون الأهلية أحمد اللفات رئيسا لبلدية مدنين.³⁴

كما كان مكتب الشؤون الأهلية يرسل تقاريره بشكل منتظم حول عمل القايد والبلدية إلى الإقامة العامة بتونس، إلى جانب التقارير الأمنية والصحية. وكان في رصد دائم لحياة الأهالي وحركة القبائل درء لأي خطر قد يحدق بالمنطقة. وقد كلف مكتب الشؤون الأهلية في عديد المرات بإعداد تقارير ودراسات حول قبائل المنطقة كدراسة الملازم برنارد Bernard التي أعدها حول قبيلة الحوايا في سنة 1904 لدعم عمل اللجنة المكلفة بالنظر في النزاع بين الحوايا والعمارنة والجليدات حول أراضي مشاهد وحقوق استغلالها.³⁵

أشكال الاضطهاد التي كانت تمارسها السلط الفرنسية والمحلية على حد سواء عديدة، على غرار التزام الأهالي ببعض أعمال السخرة، وإبداعهم السجن إن خالفوا الأوامر.³⁶ كما كانوا يمنعون سكان المنطقة من رفع الأعلام الوطنية في محالهم، ويجبرون المدنيين على أداء التحية إلى العساكر الفرنسيين كلما مروا بهم وإلا نالهم نصيب من العسف والإهانة في السجن. وهو الأمر الذي يطبق حتى على زائري المنطقة بصفة عرضية.³⁷

طالب الأهالي عديد المرات بإلغاء نظام التراب العسكري ومكاتبه الأهلية وإلحاق الجنوب بالمراقبات المدنية وهو الطلب الذي تبناه الحزب في اجتماعه الملي يوم 10 جوان 1936، إذ اعتبره "نظام لا يقره قانون ولا عدالة ولا إنسانية والذي يقضي بقسمة البلاد إلى قسمين يسلط على الجنوب منها حكم ديكتاتوري خاص ينافي أبسط المبادئ الديمقراطية".³⁸ ويذكر أن هذه الدعوات انطلقت منذ أن بعث بورقيبة بمذكرة إلى بيار فينوت Pierre Viénot كاتب الدولة الفرنسية للشؤون الخارجية حول هذه المسألة في سنة 1936، وتجددت في لائحة المؤتمر الدستوري الجهوي لجامعة الجنوب المنعقد بالعاصمة في 30 أفريل 1949.³⁹

خاتمة:

لقد نجح الفرنسيون بفصلهم للتراب العسكري عن المراقبات المدنية في تأسيس نظام "إداري عسكري" يخدم أهدافهم في المنطقة ويؤمن حدودهم الجنوبية مع أتراك طرابلس في العقود الأولى من سيطرتهم على تونس. وقد مثل هذا النظام كابوسا لقبائل المنطقة الذي تأثروا به كثيرا، إذ مثل حجر عثرة في تحركاتهم المجالية. وكانت قوانينه غداء لانتفاضات عدة كانت أبرزها التي تزامنت مع الحرب العالمية الأولى ورافقت مقاومة الليبيين للغزو الإيطالي.

ولقد مثلت مكاتب الشؤون الأهلية الأداة الناجعة لحكم مناطق التراب العسكري وخدمة المشروع الاستعماري في جنوب المملكة. وكانت الحاكم الفعلي المباشر في التراب العسكري، إذ كانت لضباطهم من الصلاحيات ما لم تكن للقايد والعامل، فلا يبدو للمكاتب من صلاحيات محددة تلتزم بها وتقف عند حدودها في كل ما تعلق بالقبائل الخاضعة لها. وكانت الراعية لمشاريع توطين اليهود والأوروبيين في الجنوب التونسي ومحاولات دمجهم مع أهالي المنطقة.

الحواشي:

¹ – Le figaro le 14 Mai 1881.

² – La Comédie Politique Le 22 Mai 1881.

³ – المحجوبي (علي)، انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، دار سيراس للنشر، 1993، ص 55.

⁴ – Broche (François), **L'expédition de Tunisie 1881**, France, Janvier 1996, p 245.

⁵ – الحماص (محمد)، الاستعمار الفرنسي وقبائل الوسط والجنوب التونسية 1881-1950: جلاص، الهمامة، الفراشيش، أولاد سعيد، ورغمة (الودارنة)، المهادبة. الطبعة الثالثة، مركز النشر الجامعي، تونس 2014، ص 47.

⁶ – Martel (André), **Les confins saharo-tripolitains de la Tunisie (1881-1911)**, Tome 2, Publication de l'université de Tunis, Faculté des lettres et de sciences humaines, Paris 1965.p 248.

⁷ – ليسير (فتحي)، الاستعمار الفرنسي وقبائل أقصى الجنوب التونسي، مثال الودارنة 1881-1918. شهادة الدراسات المعمقة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس 1986-1987، ص 48.

⁸ – المرجع السابق، ص 90.

⁹ – Reibell (Varloud), **La Tunisie d'il y a 50 ans, d'après les notes et souvenirs du commandant Varloud du 4 ème Régiment de Zouaves**, Paris, Berger- Levault 1932. P 147.

¹⁰ – المنصر (عدنان) والصغير (عميرة علي)، المقاومة المسلحة في تونس، الجزء الأول (1881-1939)، المعهد العالي لتاريخ الحركة الوطنية، منوبة، تونس، سلسلة وثائق ونصوص من تاريخ تونس المعاصر، تونس 1997، ص 173.

¹¹ – الحماص (محمد)، الاستعمار الفرنسي وقبائل الوسط والجنوب التونسية 1881-1950: جلاص، الهمامة، الفراشيش، أولاد سعيد، ورغمة (الودارنة)، المهادبة... ص 104.

¹² – A.D.N, Sous-Série .Notices de Tribus. Bobine G16. Carton 119. Dossier 1 F5.

¹³ – Martel (André), **Les confins saharo-tripolitains de la Tunisie (1881-1911....**p 29.

¹⁴ – Martel (Martel), **Les confins saharo-tripolitains de la Tunisie (1881-1911....**p 29

¹⁵ – Marty (Jean Augustin), “**Les territoires du sud Tunisien et leurs ressources arbustives**”, Thèse de doctorat en droit, Alger, 1944, p 26.

¹⁶ – الحناشي (عبد اللطيف)، "أقصى الجنوب التونسي: من المقاومة العنيفة العفوية إلى المقاومة المنظمة (آليات، خصوصيات، وحدود الانتقال والانتشار)"، أعمال الندوة الدولية الثانية عشرة حول الجنوب التونسي من الاحتلال إلى الاستقلال 1881-1956 أيام 6-7-8 ماي 2004. ص 260.

¹⁷ – الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة B، صندوق 14، ملف 1/4.

¹⁸ – الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة B، صندوق 14، ملف 1/1.

¹⁹ – ليسير (فتحي)، قبائل أقصى الجنوب ... ص 9.

– Le Tunis soir le 5 octobre 1937.

²⁰ – جريدة الزهرة بتاريخ 24 مارس 1938.

²¹ – الحناشي (عبد اللطيف)، "أقصى الجنوب التونسي: من المقاومة العنيفة العفوية إلى المقاومة المنظمة (آليات، خصوصيات، وحدود الانتقال والانتشار)"، ... ص 260.

²² – AMAE . ISHTC. Bobine 243. C 302. D1. F 201. **Répartition des Groupes de la Division d'occupation en Tunisie au 1 Janvier 1912.**

²³ – حامية قصبة تقع خارج التراب العسكري لكن يمتد مجال نشاطها على منطقة نفزاوة التابعة للتراب العسكري.

- 24 - المحجوبي (علي)، انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، دار سراس للنشر، تونس 1986، ص 108.
- 25 - ليسير (فتحي)، "قبائل أقصى الجنوب التونسي تحت الإدارة العسكرية الفرنسية: نجع ورغمة نموذجا 1881-1939"، ...ص 109.
- 26 - الأرشيف الوطني التونسي، سلسلة A ، الصندوق عدد 193، الملف عدد 1.
- 27 - Martel (Martel), **Les confins saharo-tripolitains de la Tunisie (1881-1911)**....p 30
- 28 - Chavannes (Capitaine), **Historique du bureau des affaires indigènes de Tunisie (1881-1930)**, . In: Revue d'histoire des colonies, tome 21, n°91, Janvier-février 1933. P 53.
- 29 - ليسير (فتحي)، "قبائل أقصى الجنوب التونسي تحت الإدارة العسكرية الفرنسية: نجع ورغمة نموذجا 1881-1939"، ... ص 109.
- 30 - العرفاوي (خميس)، القضاء والسياسة في تونس زمن الاستعمار الفرنسي 1881-1956، ...ص 173.
- 31 - Chavannes (Capitaine), **Historique du bureau des affaires indigènes de Tunisie (1881-1930)**, ...P 36.
- 32 - ليسير (فتحي)، نجع ورغمة ... ص 144.
- 33 - الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة M5، الصندوق 49، الملف 1، الوثيقة 3.
- 34 - الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة M5، الصندوق 49، الملف 1، الوثيقة 1.
- 35 - Centre des archives diplomatiques de Nantes, 1TU/600/1-253, Bureau des affaires indigènes de Médenine (lieutenant BERNARD), Frontière tuniso-tripolitaine : correspondance au sujet de l'étude sur la tribu des Haouaia.
- 36 - جريدة الحرية بتاريخ 17 أبريل 1949.
- 37 - القسنطيني (الكراي)، "التراب العسكري والمواجهة السياسية مع الاستعمار: حادثة الجرف (مارس 1950) تداعياتها وخلفياتها"، ... ص 290.
- 38 - المرجع السابق ص-ص 290-291.
- 39 - جريدة الحرية بتاريخ 15 ماي 1949.

المصادر والمراجع العربية :

- الحماص (محمد)، الاستعمار الفرنسي وقبائل الوسط والجنوب التونسية 1881-1950: جلاص، الهمامة، الفراشيش، أولاد سعيد، ورغمة (الودارنة)، المهادبة. الطبعة الثالثة، مركز النشر الجامعي، تونس 2014.
- الحناشي (عبد اللطيف)، "أقصى الجنوب التونسي: من المقاومة العنيفة العفوية إلى المقاومة المنظمة (آليات، خصوصيات، وحدود الانتقال والانتشار)"، أعمال الندوة الدولية الثانية عشرة حول الجنوب التونسي من الاحتلال إلى الاستقلال 1881-1956 أيام 6-7-8 ماي 2004.

- العرفاوي (خميس)، القضاء والسياسة في تونس ومن الاستعمار الفرنسي 1881-1956، دار صامد للنشر والتوزيع، تونس مارس 2005.
- القسنطيني (الكراي)، "التراب العسكري والمواجهة السياسية مع الاستعمار: حادثة الجرف (مارس 1950) تداعياتها وخلفياتها"، أعمال الندوة الدولية الثانية عشرة حول الجنوب التونسي من الاحتلال إلى الاستقلال 1881-1956، منشورات المعهد الأعلى لتاريخ الحركة الوطنية، تونس 2004.
- ليسير (فتحي)، الاستعمار الفرنسي وقبائل أقصى الجنوب التونسي، مثال الودارنة 1881-1918. شهادة الدراسات المعمقة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس 1986-1987.
- المحجوبي (علي)، انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، دار سيراس للنشر، 1993.
- المنصر (عدنان) والصغير (عميرة علي)، المقاومة المسلحة في تونس، الجزء الأول (1881-1939)، المعهد العالي لتاريخ الحركة الوطنية، منوبة، تونس، سلسلة وثائق ونصوص من تاريخ تونس المعاصر، تونس 1997.

المصادر والمراجع الفرنسية:

- Reibell (Varloud), **La Tunisie d'il y a 50 ans, d'après les notes et souvenirs du commandant Varloud du 4 ème Régiment de Zouaves**, Paris, Berger- Levault 1932.
- Broche (François), **L'expédition de Tunisie 1881**, France, Janvier 1996.
- Chavannes (Capitaine), **Historique du bureau des affaires indigènes de Tunisie (1881-1930)**, . In: Revue d'histoire des colonies, tome 21, n°91, Janvier-février 1933.
- Martel (André), **Les confins saharo-tripolitains de la Tunisie (1881-1911)**, Tome 2, Publication de l'université de Tunis, Faculté des lettres et de sciences humaines, Paris 1965.
- Marty (Jean Augustin), "Les territoires du sud Tunisien et leurs ressources arbustives", Thèse de doctorat en droit, Alger, 1944.

الصحف والأرشيفات الفرنسية:

- Le figaro le 14 Mai 1881.
- La Comédie Politique Le 22 Mai 1881.
- Le Tunis soir le 5 octobre 1937.
- A.D.N, Sous-Série .Notices de Tribus. Bobine G16. Carton 119. Dossier 1 F5.
- AMAE . ISHTC. Bobine 243. C 302. D1. F 201. **Répartition des Groupes de la Division d'occupation en Tunisie au 1 Janvier 1912.**

- Centre des archives diplomatiques de Nantes, 1TU/600/1-253, Bureau des affaires indigènes de Médenine (lieutenant BERNARD), Frontière tuniso-tripolitaine : correspondance au sujet de l'étude sur la tribu des Haouaia.

الصحف والأرشيفات العربية:

- الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة B، صندوق 14، ملف 1/4.
- الأرشيف الوطني التونسي، سلسلة A، الصندوق عدد 193، الملف عدد 1.
- الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة M5، الصندوق 49، الملف 1.
- جريدة الحرية بتاريخ 17 أبريل 1949.
- جريدة الزهرة بتاريخ 24 مارس 1938.
- جريدة الحرية بتاريخ 15 ماي 1949.