وزارة التعليم
جامعة بني وليد

المنتدى الجامعي

للدراسات الإنسانية والتطبيقية

مجلة المنتدى الجامعي

The University Forum Journal
The 34th Issue
Faculty of Arts
Bain Walid
First Part

العدد الرابع والثلاثون الجزء الأول سبتمبر 2024

التوثيق في دار الكتب الوطنية 446 / 2012

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدرها كلية الآداب بني وليد

2024

العدد الرابع والثلاثون الجزء الأول سبتمبر 2024

المراسلات
مجلة المنتدى الجامعي - كلية الآداب بني وليد
طريق الظهرة - بني وليد
البريد الإلكتروني

Email - almuntada2017@gmail.com
Http : // www.facebook.com/almuntada2017

Sep

منشورات كلية الآداب

جميع الحقوق محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا المطبوع أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو استنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطى معتمد من الناشر.

جميع الآراء الوارد في الجلة تعبّر عن آراء كاتبيها

ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر أعضاء هيئة التحرير بالمجلة

رقم الإيداع: 2012/446م

دار الكتب الوطنية - بنغازي

العدد الرابع والثلاثون

الجزء الأول

سبتمبر 2024م

أسعار المجلة

	سعر النسخة الواحدة محلياً	سعر النسخة الواحدة خارجياً	الاشتراك السنوي محلياً	الاشتراك السنوي خارجياً
للطلبة	5 دينار ليبي	5 دولار أمريكي	9دينار ليبي	9 دولار أمريكي
الأفراد	7.5 دينار ليبي	10 دولار أمريكي	12 دينار ليبي	8 دولار أمريكي
الهيئات والمؤسسات	15 دينار ليبي	20 دولار أمريكي	25 دينار ليبي	35 دولار أمريكي

المشرف العام

د. سليمان معمر الدبيب

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير : د. مصباح ياقة

أعضاء هيئة التحرير

د. الشارف محمد ضـو

د. ناجي إبراهيم محمد

د. عبدالقادر علي الغول

د. صالحة مصباح اغنية

د. ميلاد محمد عمر

الهيئة الاستشارية:

أ.د. اعويدات حسين محمـــد

أ.د. صالـــح معيـــوف

أ.د. انديش الطاهـــــــر

أ.د. محمد السوداني عبدالله

أ.د. السائـــح صالـــح عبدالله

أ.د. سالم امحمـد التونســي

أ.د. عبدالسلام أحمد الوحيشي

أسس وقواعد النشر بالمجلة:

1 نشر البحوث والدراسات العلمية والمتخصصة، التي تراعي قواعد النشر العلمية والعالمية المتبعة، من جودة الموضوع وأصالة الأفكار ووضوحها وترابطها ورصانة الطرح ودقة النتائج وسلامة المنهج والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية بما في ذلك الأخطاء المطبعية.

2 أن يسهم الموضوع في إثراء المعرفة وتنمية الفكر العلمي.

3 أن تكون البحوث أصيلة ومبتكرة، ولم يسبق نشرها في مجلة أو كتاب أو قدمت للنشر في مطبوعة أخرى وغير مستلة من رسالة أو أطروحة علمية.

النظام الداخلي للمجلة:

1. تصدر المجلة باللغة العربية وتنشر بحوث مكتوبة باللغة الانجليزية.
2. تكون المجلة محكّمة وفق المعايير العلمية المعمول بها في الجامعات والمراكز المعترف بها.
3. تصدر المجلة نصف سنوية.
4. تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات الميدانية والتطبيقية والعلوم الإنسانية على السواء.

شروط شكلية للمجلة:

1. تقدم ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورقة بقياس (A4) مع إرفاق نسخة على اسطوانة مدمجة (CD).
2. لا يزيد عدد الصفحات في البحث المقدم عن 30 صفحة من حجم كورتز.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إجراء التعديلات الشكلية في المواد المراد نشرها دون الإخلال بجوهرها كما تحتفظ بحقها في نشر المادة وفق سياسة المجلة.
4. لا يحق لأصحاب الدراسات والبحوث استرجاعها سواء قبلت للنشر أو لم تقبل.
5. أن تكون كتابة البحوث المكتوبة باللغة العربية بخط Traditional Arabic أما البحوث المكتوبة باللغة الانجليزية تكتب بالخط المعروف باسم Times New Roman.
6. أن يكون حجم الخط على النحو الآتي: • بنط 16 داكن للعناوين الرئيسية. • بنط 14 داكن للعناوين الفرعية. • بنط 14 للمتن. • بنط 12 للمستخلص بخط مائل. • بنط 10 للهوامش.
7. أن تكون الهوامش على النحو التالي: • أعلى وأسفل 2.5 سم. • أيمن 3 سم. • أيسر 2.5 سم.
8. تخضع المواد العلمية المقدمة للنشر في المجلة، للتقييم العلمي واللغوي من قبل أساتذة مختصين تحددهم هيئة التحرير بشكل سري.
9. يحق للمجلة مطالبة صاحب المادة العلمية بإجراء تعديلات الواردة من المقيمين، كما يحق للمجلة إجراء التعديلات الشكلية فقط متى تطلب الأمر ذلك، دون أخذ الإذن المسبق من الباحث، كما يجوز لهيئة التحرير الاستعانة بأكثر من محكّم عند الضرورة، ويبلغ الباحث بقبول البحث من عدمه أو تعديله وفقاً لتقارير المحكّمين.

10. يتعهد الباحث كتابياً بعدم نشر البحث أو الدراسة بأية وسيلة نشر أخرى إلا بعد مرور سنتين من تاريخ النشر.
11. تلتزم المجلة بإشعار الباحث بوصول عمله، وإحالته إلى هيئة التحرير في موعد غايته أسبوعان من تاريخ الاستلام.
12. تخطر المجلة الباحث بصلاحية عمله للنشر خلال أسبوعين من استلام ردود المحكمين، كما تعلمه في أي عدد سيتم نشر بحثه.
13. يحصل الباحث على نسخو واحدة من الجلة حيث نشر بحثه أ ، دراسته.
14. يكتب الباحث اسمه الرباعي ودرجته العلمية ووظيفته وجهة عمله في الصفحة الأولى من بحثه، مع ضرورة ذكر العنوان الذي تتم مراسلته عليه ورقم الهاتف والفاكس والبريد الإلكتروني.
15. لهيئة التحرير الحق في عدم نشر أي عمل يتعارض مع سياسة المجلة وأهدافها.

الإشارة إلى المراجع:

عند التوثيق تتم الإشارة إلى مصادر البحث أسفل الصفحة بأرقام متسلسلة مع مراعاة أن يكون ترقيم كل صفحة بشكل مستقل.

على الباحث أن يلتزم بالأسلوب التالي:

أ - في حالة الكتب يذكر اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، الطبعة، سنة النشر، ورقم الصفحة أو الصفحات.

ب - في حالة البحث أو المقالات المنشورة في دوريات متخصصة، يذكر اسم الكاتب كاملاً، وعنوان البحث، اسم الدورية، ورقم المجلد والعدد، وتاريخ النشر، ورقم الصفحة أو الصفحات.

قائمة المصادر والمراجع:

يراعى في كتابة قائمة المصادر والمراجع كتابة المصادر أولاً، ثم المراجع العربية ثم الأجنبية، على أن تتضمن ما اعتمد عليه البحث وأشار إليه في بحثه، ويرتب كل منها ترتيباً هجائياً.

المراسلات : ترسل البحوث على العنوان الآتي: رئيس تحرير المنتدى الجامعي للدراسات الإنسانية والتطبيقية . هاتف: 0925878971 ، أو البريد الإلكتروني www.almuntada2017@gmail.com أو مكتب المجلة بكلية الآداب – جامعة بني وليد – بنبي وليد ليبيا.

المحتويات

بعض ملامح السياسة الاستعمارية الإيطالية واجراءاتها تجاه التعليم في ليبيا (1911-1943م) د.الهمالي مفتاح الهمالي	1
مقومات التجارة البحرية في مصر البطلمية 323-31 ق.م د. سميرة الجعراني الساحلي	18
عقوبة الشريك التبعي في جريمة القتل العمد وفقاً لأحكام قانون العقوبات الليبي وأحكام الشريعة الإسلامية د.علي شقلوف	31
الحرية الإنسانية د. فطيمة محمد انويجي	69
مدى إلمام معلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بأساليب وأدوات التقويم البديل ومعوقات استخدامه بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت د/ إمحمد عمر إمحمد عيسى د/ أحمد الامين علي	86
الوضع الإداري والقضائي في مدينة طرابلس الغرب (1835م -1911م) د. امعمر امحمد سالم خمخم د.مختار رحيل شقاف	127
المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التّربية العملية د. حسن سالم الشهوبي أ. محمد صالح بن صلاح	146
(التعليم المدمج ودوره في التحصيل العلمي لدى طلبة الشهادة الثانوية) أ.عبد الله على أبو سنينة	173
(مفهوم الأيديولوجيا) قراءة في فكر عبد الوهاب المسيري د.الفاتح مصطفى نصر	208
[الفلسفة وعلاقتها بالعلوم الطبيعية] د. سمية محمود الجربي	221
بناء الوعي الفلسفي في الإسلام و أثره في العقيدة الإسلامية د. فتحي محمد عبد القادر هبي	239
الإلحادُ ماهيتُهُ وتاريخُهُ وسُبُلُ مُواجَهَتِهِ أ/ محمد أحمد نصر أبوسنينة	259
أفعال الكلام و مشروعية الميتافيزيقا د. ليلى فرج عبد الحفيظ الرميح	272
الطريق إلى المدرسة القصة الكاملة لوصول الإلحاد المعاصر إلى مؤسسات التعليم ومناهجه الدراسية مناهج التعليم في ليبيا نموذجا أحمد عبدالله ضوي	325
تفاقم مشكلة تلوث الشاطئ الليبي بالنفايات ومياه الصرف الصحي مدينة طرابلس نموذج للدراسي د.عبدالباسط ابراهيم المشاط	348
Examining the Social by the Sociological: "Canadian Culture through the Lenses of Sociological Imagination". **Prof: Naser Algeddafi**	1
Youth justice system comparison between Libya and England: from social perspectiveمقارنة نظام عدالة الأحداث في ليبيا و انجلترا من منظور اجتماعي**.** د. صالح امعمر محمد الدبيب.	13

بعض ملامح السياسة الاستعمارية الإيطالية واجراءاتها تجاه التعليم في ليبيا (1911-1943م)

د.الهمالي مفتاح الهمالي
الأكاديمية الليبية

الملخص

يحاول هذا البحث تلمس بعض ملامح السياسة الاستعمارية الإيطالية تجاه التعليم في ليبيا، خلال الفترة 1911-1943م، التي كانت في مجملها تعمل على طمس الهوية العربية، وإحلال محلها هوية المستعمر وثقافته، وقد تنوعت الأساليب في ذلك، من خلال قوانين صارمة ومجحفة في حق الشعب الليبي.

Abstract

This research attempts to touch upon some of the features of the Italian colonial policy towards education in Libya, during the period 1911-1943 AD, which was working in its entirety to obliterate the Arab identity and replace it with the identity and culture of the colonizer. The methods for this varied, through strict and unjust laws against the people. Libyan.

المقدمة

يعد التعليم الأساس الأول الذي تبنى عليه الأمم، والشعوب، وبه تزهو وتزدهر، ومن خلال التعليم يمكن تشكيل جزء من المجتمع، وتغيير كثير من أحواله، لذلك أهتمت به الحكومة الإيطالية، وأولته اهتماما كبيراً، فقد اتخذت من التعليم سلما ومدخلا للسيطرة السلمية على الليبيين، حيث أعدته من الوسائل المهمة في تطبيق سياستها الرامية إلى بسط سيطرتها وسيادتها على ليبيا، التي لجأت إليها الإدارة الإيطالية في ليبيا خدمة لأهدافها الاستعمارية الاستيطاني، وبالتالي يمكنها تحويل ليبيا والمجتمع الليبي إلى مستعمرة ذات صبغة إيطالية بحتة، لتكون بحق جزءاً من المملكة الإيطالية، أو كما يطلقون عليها الشاطئ الرابع، فقد اخذت إيطاليا العمل على سياسة طلينة المجتمع الليبي، وصبغه بصبغتها الاستعمارية، وتنفيذ استراتيجيتها الرامية إلى التدخل في مساره بل وتغيره، من خلال أصدرت العديد من المراسيم والقوانين بما يخدم أهدافها.

إن تتبع تاريخ المنظومة القانونية التعليمية الإيطالية إبان فترة الاحتلال الإيطالي لليبيا، يعد محاولة لرصد التوجه الذي سارت عليه تبك المنظومة التعليمية الاستعمارية،

ومن تم يمكن معرفة النتائج المترتبة عليها، من خلال الإجراءات والمراسيم والقرارات الإيطالية التي صدرت في الفترة قيد الدراسة.

يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على القوانيين والتشريعات السياسة التعليمية الايطالية في ليبيا، وأثرها المجتمعي والسياسي والثقافي على السكان، ولمعرفة ذلك ظهرت إشكالية البحث، التي تتمحور في السؤال الرئيس بما تميز الواقع التعليمي الليبي في ظل القوانيين والتشريعات الإيطالية للفترة الممتدة ما بين 1911-1943م؟ ويندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الأخرى لعل من أهمها: ما هي الأسس والأساليب التعليمية التي انتهجتها السلطات الإيطالية في ليبيا حول التعليم؟ وما السياسة التعليمية التي طبقها الإيطاليون إبان فترة استعمارهم لليبيا؟ وما هي أبرز تلك القوانين والتشريعات؟ وهل أعدت السلطات الإيطالية برنامجا عمليا يخدم التعليم، ويزيل العراقيل ويدلل العقبات التي تعترضه؟

تكتسي أهمية البحث في كشف الستار عن جوانب مهمة في السياسة الاستعمارية الإيطالية خلاله سيطرتها على ليبيا، خاصة أن إيطاليا كانت تدعي أنها جاءت لنشر رسالتها من خلال التعليم، واستيعاب مبادئ الحضارة الغربية، لكنها في ذات الوقت عملت جاهدة على تحطيم التعليم.

لقد فرضت طبيعة البحث استخدام المنهج التاريخي، الذي يعتمد على سرد الوقائع والأحداث، وترتيبها زمنيا حسب تسلسلها التاريخي، وصفها كما جاءت ومناقشتها، كمحاولة لفهمها.

ولمعالجة للإشكالية السالفة الذكر قسم البحث إلى مبحثين، فلأول خصص لدراسة التشريعات الإيطالية خلال الفترة ما بين 1911-1921م، في حين تطرق الثاني للسياسة التعليمية الإيطالية في ليبيا خلال العهد الفاشي 1922_1943.

السياسة التعليمية الإيطالية في ليبيا خلال الفترة ما بين 1911-1921م:

بدأت السياسة التعليمية الإيطالية تتشكل منذ قدوم المستعمر الإيطالي إلى ليبيا، فقد كان الهدف منها القضاء على الثقافة الوطنية للسكان الأصليين، واستبدالها بما يخدم أغراضه وأهدافه، فمنذ الأيام الأولى لمجيء الإيطاليون إلى ليبيا قررت الحكومة الإيطالية التدخل في النظام التعليمي الليبي، الأهلي والرسمي، وتسخيره لخدمة استراتيجيتها، من

خلال طلينته[1]، فكونت عشرات اللجان واستدعت عديد الخبراء؛ لتنفيذ استراتيجيتها الرامية إلى التدخل في مسار التعليم الليبي، وتغيره بما يخدم أهدافهم وتطلعاتهم، وفى هذا الصدد يذكر كاروسو ((أن الحاجة إلى تخطيط مستقيل المدارس في ليبيا على أساس تنمية الطلينة بين المقيمين الإيطاليين وتعاون الليبيين))[2]، تلك السياسة التي عبر عنها أحد السياسيين الإيطاليين بقوله: ((لقد امتلكنا مستعمرة فقيرة، وليس من سياستنا فقط استبدال المواطنين الليبيين بالطليان، ولكن المطلوب هو جعل المواطنين مندمجين في خططنا))[3].

عرف التعليم في ليبيا خلال الفترة الاستعمارية الإيطالية مجموعة من التغيرات، والتحويرات طبقا لمراسيم، وقوانين هدفت في معظمها إلى العمل على طلينة الأهالي الليبيين، كان من أهمها إغلاق المدارس الوطنية سنة 1911م، والإشراف الإيطالي على كل ما يتعلق بالتعليم، وصدور قانون التعليم العام بطرابلس وبرقة رقم 56 في 15 يناير 1914م الخاص بتنظيم المدارس، والذي نص في بعض مواده:

1/ إنشاء مدارس عربية إيطالية، تشرف على إدارتها وزارتي المعارف والمستعمرات الإيطالية في روما، وهي مدارس ابتدائية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وفيها يتم تدريس فيها جميع المواد ماعدا اللغة العربية – وبقية المواد يتم تدريسها باللغة الإيطالية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المدارس تركز على الصفوف الأولى في سلم التعليم؛ لكي يتشرب التلميذ المعارف والعلوم والثقافة الإيطالية ويشب عليها، وبالتالي ينسلخ عن تفافته الأم، ويتنكر لها، ويترعرع في ظل منظومة المستعمر ونواياه في تشكيل عواطف النشء وميولهم، وهذا هدف منشود من قبل المستعمر الإيطالي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أبعادهم عن لغتهم العربية، وثقافتهم المحلية، أو على أقل تقدير التقليل منها وتهميشها وإضعافها.

(1) نقولا زيادة، برقة الدولة العربية الثامنة، بيروت، جامعة بيروت الأمريكية، 1950 م، ص122.

(2) أ.د.ليونارد ابلتون، سياسة التعليم الايطالية إزاء العرب الليبيين 1911_1922م، ترجمة وتقديم مصطفى المحيشي، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية 1999م، ص 34.

(3) نفس المرجع، ص 107،

2/ اقتصار عمل المعلم العربي على تدريس مادة اللغة العربية والدين فقط، في حين تركت بقية المواد الأخرى للمعلم الإيطالي ليدرسها، الأمر يدفع إلى الجزم بأن المعلم العربي أقرب إلى المساعد للمعلم الإيطالي في تربية أبناء العرب.

والهدف من ذلك هو إبعاد المعلم العربي قدر الإمكان عن التعليم، وبالتالي فصله تدريجيا عن مكونه الرئيس وقدوته التعليمية، وإبقاء الطالب لفترات طويلة مع المعلم الإيطالي أكبر فترة ممكنه، بهدف تشكيله بكونه صغير اليوم كبير الغد، فيرتبط ارتباط وثيق بمعلمه الأكثر حضورا وقربا منه (الإيطالي)، وينسى معلمه العربي، نتيجة للفترة القليلة التي يلتقيان فيها.

ولأجل نجاح سياسة المستعمر في ربط الليبيون به، وسلخهم من مجتمعهم وثقافتهم، أصدر أوامره إلى كافة المدارس، بأن تصبح اللغة الإيطالية إلزامية في المدارس الابتدائية، وهى لغة التدريس في جميع المواد باستثناء اللغة العربية، والقران الكريم والدين[1]، وفى هذه المدارس تم إقرار مناهج دراسية تهدف إلى خدمة المصالح الإيطالية، وهي ذات المناهج التي تدرس في المدارس الابتدائية بإيطاليا، مع بعض التحوير البسيط عليها، والتركيز على دراسة تاريخ إيطاليا وجغرافيتها ولغتها، فكان التلميذ الليبي يدرس كل شيء عن إيطاليا، قبل أن يعرف شيئا عن وطنه ليبيا، كما كان يتعلم أن ليبيا مستعمرة إيطالية[2]، وقد اقتصرت إدارة تلك المدارس على العناصر الإيطالية، في حين تم استثناء العناصر الليبية مهما كانت كفاءتها وقدرتها على العمل الإداري[3].

وتجدر الإشارة إلى أن الهدف من إنشاء هذا النظام التعليمي، هو العمل على طمس الهوية الإسلامية العربية الليبية لدى التلاميذ الليبيين، وإشعارهم منذ نعومة اضافرهم بأنهم ايطاليون، ولايمتون للإسلام والعروبة بأي صلة، لا تربطهم بهم أي وشائج، ولا علاقة لهم بالعروبة والإسلام، حيث فرضت عليهم مناهج دراسية تمجد إيطاليا وملكها، وجغرافيتها، وأدبها وتاريخها، وعلى سبيل الاستدلال في مادة التاريخ مثلا، دروس تتحدث

(1) احمد محمد العاقل، ((المدارس الايطالية الخاصة بالمسلمين في ليبيا))، مجلة الشهيد، ع 20_21، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1999-2000م، ص84.

(2) أحمد محمد القماطى، تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية في الفترة من 1951-1975م، طرابلس، الدار العربية للكتاب 1978م، ص106_107.

(3) احمد محمد العاقل، المرجع السابق، ص 88.

عن أمجاد ايطاليا وحضارتها، وأن هذه الدولة تسعى إلى نقل الشعب الليبي من التخلف إلى التقدم، وفى مادة الجغرافيا تعرض المنهج إلى كل ما يتعلق بالأوضاع الجغرافية لإيطاليا، في الوقت الذي تجاهلت فيه المناهج الإيطالية ليبيا وتاريخها وجغرافيتها بين الدول، وحاولت تغذيتهم بفكر يضمن الولاء والثقة لإيطاليا والاقتناع بأنها دولتهم الجديدة التي جاءت لتنقلهم من التخلف إلى التقدم.

لكن الليبيون لم تنطلي عليهم هذه الحيل، فقد أدركوا أهداف السياسة الإيطالية التعليمية، الرامية إلى تغير ثقافة النشء الإسلامية العربية، وما اسفرت عنه هذه القوانين، لذلك أحجم أغلب الأهالي عن إرسال أبنائهم إلى المدارس الإيطالية، واكتفوا بتعليمهم في المدارس القرآنية في المساجد، والكتاتيب، والزوايا والمعاهد الدينية، بينما ظل بعض أبناء الليبيين في المدارس الحكومية، خاصة أولئك الذين تربطهم بالمستعمر الإيطالي علاقات خاصة، كالخاضعين والمتعاونين معهم، وبعض القطاعات الأخرى من اليهود والجاليات الأجنبية التي كانت متواجدة في البلد آنذاك[1]،

وعندما أدركت سلطات الاحتلال الإيطالية عزوف الأهالي، عن هذه المدارس وعدم ارتياحهم إلى ذلك النوع من التعليم، وتفضيلهم على تسجيل أولاهم ليدرسوا في المساجد والكتاتيب والزوايا، ويتضح ذلك من خلال التقرير الذي كتبه أحد التربويين الإيطاليين موجعا إياه إلى الحكومة الإيطالية ((ذا استثنيا بعض الحالات، فليس هناك أي من الأعيان ممن أرسلوا أولادهم لهذه المدارس، حتى مع ما ستؤديه المدرسة من مهمات حضارية تربوية بين أولاد الطبقة الدنيا، فهي ستبقى عاجزة بالنسبة للأهداف السياسية أو بالنسبة لما هو في المقام الأول من مهماتها، وسوء الظن هذا أو انعدام الحماس لقبول مدارسنا يجب دراسته ومعرفة أسبابه والتغلب عليه، ومهما كانت الأسباب فإن الواقع الملموس هو أن أغلب الشباب من العائلات المهمة يتلقون تربيتهم وتعليمهم في المدارس القرآنية، والتي لا يمكن اعتبارها إلا مدارس مناهضة لحكومتنا))[2]، وحتى تكون تلك المؤسسات التعليمية تحث رقابة السلطات الإيطالية لمتابعتها وتقييمها، قامت بإصدار مرسوما ملكيا يحمل رقم

(1) رولاند دي ماركو، المرجع السابق، ص31.

(2) م، ج، ل، د، ت، ط، شعبة الوثائق والمخطوطات العربية، ملف التعليم رقم 40، وثيقة رقم 7، تقرير رقم 618، بتاريخ 15 أكتوبر 1916م.

250 في أواخر سنة 1915م، والذي تم بموجبه اخضاع الكتاتيب والزوايا لإشراف الإدارة الإيطالية المباشر عليها، حيث يتولى مفتش إيطالي التفتيش عليها ومراقبتها.

وعندما أدركت السلطات الإيطالية مشكلة عزوف الطلبة الليبيين عن الدراسة في المدارس الحكومية الإيطالية، قررت تغيير سياستها التعليمية تجاه الأهالي، خاصة وأنها تعرف الدور الكبير الذي تؤديه المؤسسات الدينية (المسجد والكتاب والزاوية) في ربط المواطن الليبي بدينه وعقيدته وتقاليده، لذلك حاولت السلطات الإيطالية أن تجد مخرجا للمعضلة التي وقعت فيها، الأمر الذي دفع بالسلطات الإيطالية إلى إصدار اصدرت السلطات الإيطالية المرسوم الملكي رقم 469، في 11 مارس 1917م، والذي جاءت بعض بنوده لتأمين حرية التعليم الابتدائي لليبيين، والزاميته للطلاب البنين على أن يكون التدريس باللغة العربية، كما تقرر تدريس اللغة الايطالية في السنة الثالثة الابتدائية، كما نص المرسوم على احترام التعاليم الدينية وفتح الزوايا والكتاتيب، وبموجب هذا المرسوم فُصلت إدارة التعليم عن وزارتي المعارف والمستعمرات الإيطالية، لتترك للإدارة الإيطالية في ليبيا حرية توجيه التعليم، وإنشاء إدارة محلية لها الحق تكلف بتوجيه التعليم، وتشكيل لجنة استشارية تعليمية من شخصيات عربية تثق بها الإدارة الإيطالية، بما يتفق مع مصالح وأهدافها[1].

وحقيقة الأمر أن المراسيم والتشريعات القانونية التي أصدرتها السلطات الإيطالية، خلال الفترة ما بين 1911-1917م حملت في طياتها بصمات المستعمر وتوجهاته، وبالتالي قوبلت بالمعارضة شبه التامة من السكان الليبيين، حيث أدرك الليبيون السياسة التعليمية الإيطالية، التي فرضت مناهج تربوية تخدم توجهاتها، من خلال إلزام الطلبة الليبيين على الدراسة في المدارس الإيطالية، وفق النظام التعليم الإيطالي في البلاد، بما في ذلك إجبار الطلبة على تعلم اللغة الإيطالية من خلال تدريسها كاللغة أساسية، ناهيك عن تدريس مادتي التاريخ والجغرافية الإيطالية دون أي اعتبار للهوية العربية أو الدين الإسلامي، والحضارة الغربية وصولا إلى محاولات طلينة النشء الليبي، والقضاء على الروح

(1) أحمد محمد القماطي، تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية في الفترة من 1951-1975م، الدار العربية للكتاب، 1979م، ص 109.

القومية والوطنية لدى الأجيال[1]، والدليل على هذا ما جاء في الوثيقة التي تحمل عنوان: إيطاليا تحارب العلم في طرابلس وبرقة، جاء فيها ((رأت إيطاليا ألا تسمح لسكان هذه البلاد إلا بمدارس ابتدائية ذات برامج مخصوصة لا نظير لها في عالم التدريس أقل عيب فيها خلوها من الجغرافيا والتاريخ الوطني))[2]، وقد أشار ادريا فيستا وهو أحد رجال التربية الاستعماريين البارزين إلى أن المدارس التي تم أنشاؤها في ليبيا تعد أداة سياسية رائعة هدفها طلينة أولئك الرعايا[3].

وتجدر الإشارة إلى أن السياسة الاستعمارية الإيطالية تجاه التعليم في ليبيا تخبطت، ولم تثبت على منهج واحد، واستمرت الأوضاع التعليمية على ما هي عليه حتى سنة 1919 م، بعد أن تم الاعتراف بالجمهورية الطرابلسية، وبالإمارة السنوسية في برقة، لذلك أصدرت السلطات الإيطالية قانونين لكل من طرابلس وبرقة، الأول رقم 931 الخاص بمنطقة طرابلس في شهر يونيو 1919م، والثاني رقم 2401 الخاص بمنطقة برقة الصادر في شهر أكتوبر من العام نفسه، حيث تم في هذين القانونين منح بعض من الحرية للتعليم الأهلي، دون تدخل مباشر من قبل السلطات التعليمية الإيطالية، تضمنا بعض المواد التي نصت على حرية التعليم الخاص (الأهلي) والاكتفاء بالإشراف عليه فقط من قبل السلطات الإيطالية، كما سمح هذا القانون للأهالي بإعادة فتح الكتاتيب والزوايا، والزامية التعليم الابتدائي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك[4].

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا، هل كانت السلطات الاستعمارية الإيطالية تسعى من خلال السياسة التعليمية المتبعة لكسب رضا الليبيين، وتغيير نهج سياستها الاستعمارية، وخلق نوع من التوازن بين الإيطاليين والليبيين، وواقع الحال يقول غير ذلك،

(1) محمد الطاهر الجرارى، ((التعليم في ليبيا قبل وبعد سنة 1911م))، مجلة البحوث التاريخية، ع 1، س23، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، يناير 2001م، ص 25.

(2) م، ج، ل، د، ت، ط، شعبة الوثائق والمخطوطات العربية، ملف شكري فيصل رقم 14 ظرف رقم 4، وثيقة رقم 6، إيطاليا تحارب العلم في طرابلس وبرقة، ص 3.

(3) رولاند دى ماركو، طلينة الأفارقة، ط 1، ترجمة عبد القادر مصطفى المحيشي، مراجعة محمد الطاهر الجرارى، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1988 م، ص 20.

(4) أ.د.ليونارد ابلتون، المرجع السابق، ص112.

وقد كان السكان الليبيين على يقين تام بالنوايا الإيطالية، وإن هذه السياسة ليست من أجلهم بل لأجل الاحتفاظ بليبيا كمستعمرة.

ولئن كان وضع التعليم في ليبيا قد ساء كثيرا خلال الفترة الأولى من السيطرة الإيطالية عليها، فإنه زاد الحال سوءاً منذ أن سيطر الفاشيون على الحكم في إيطاليا واستيلائه على زمام الأمور فيها عام 1922م، إذ رأوا ضرورة إحداث تغيير في كافة مناحي في كامل مستعمراتهم وخاصة الحياة السياسة التعليمية، بحيث تكون أكثر انسجاماً وتفاهماً مع المصالح الإيطالية الاستعمارية.

السياسة التعليمية الإيطالية في ليبيا خلال الفترة ما بين 1922-1943م:

ما أن سيطر الفاشيون على الحكم عام 1922م في ليبيا، حتى رأوا ضرورة إحداث تغيير في السياسة التعليمية، لكي تكون أكثر انسجاماً مع المصالح الإيطالية الاستعمارية. الأمر الذي دفعهم إلى تطبيق سياسة طلينة المجتمع الليبي بصورة تدريجية مرنة، وذلك من خلال أتباع سياسة جديدة تجعل الليبيين لا يشعرون بأن عاداتهم وتقاليدهم ولغتهم قد مست، أي بمعنى أن السياسة التعليمية الجديدة تقوم على أساس غرس الأفكار الفاشية في المجتمع الليبي، بشرط عدم تجاهل عاداتهم الليبيين وتقاليدهم ولغتهم، وانتظار الوقت، فإنه كفيل بإزالة كافة المعوقات التي وقفت ضد تغيير أفكار الناس، لتكون منسجمة ومتفاهمة مع المبادئ والأفكار الفاشية[1]، حيث أن التعليم التراكمي المستمر للطلبة الليبيين، سيؤدي في نهاية المطاف إلى إحداث تغيرا جدري في عقلية الطلبة، وبالتالي مفاهيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، الأمر يقربهم من المستعمر الإيطالي والدوران في فلكه.

لقد تغيرت سياسة الحكومة الإيطالية تجاه للشعب الليبي، بتغير نظام الحكم، حيث أصبحت المطامع الإيطالية أكثر وضوحا، من خلال العمل على ربط البلاد بإيطاليا الفاشية ربطا كاملا، وسلخ شعبها عن هويته العربية الإسلامية.

وتجدر الإشارة إلى أن الحزب الفاشي رأى أن التعليم في هذه المرحلة خير وسيلة للتغلغل في الأوساط الشعبية، من خلال استغلال المدارس الترويج لسياسته داخل المجتمع، وهذا ما عبر عنه أحد أعضاء البرلمان فيما يخص تنفيذ السياسة التعليمية في البلاد إذ قال: "ونحن نتوسع ونهدئ يجب علينا أن نبني، فليست سياستنا إبدال الإيطاليين بالوطنيين، إنما هي احتواؤهم ضمن مخططاتنا الاقتصادية، فعن طريق المدارس يجب أن

(1) رولاند دي ماركو، المرجع السابق، ص26.

نصل إلى العائلة وعن طريق التلاميذ يجب أن نتوغل في القبائل، مدارسنا في المستعمرة يجب أن تكون إرساليات حضارية))[1].

وحقيقة الأمر أن السياسة التعليمية للحكومة الفاشية، كانت ترى أن المدرسة من الوسائل المهمة لعملية التغلغل السلمي الثقافي في ليبيا، لذلك عملت على أن يكون للمدرسة وقعها الخاص على نفسية الطالب الليبي، من خلال اهتمامها بالمباني المدرسية، وإظهارها بالمظهر الجميل واللائق، خاصة عندما يقارنها الطالب بالمباني المحيطة بالمدرسة، والتي تظهر عليها البدائية والعشوائية والقدم، الأمر الذي يدفع الطالب إلى التعلق بالمباني الجديدة، ناهيك عن اهتمامهم بتأثيثها بأحسن الأدوات والوسائل والمعدات، ولكن ما هو الهدف من وراء ذلك؟

تهدف الحكومة الإيطالية من وراء هذا التكتيك، إلى اتخاذ المدرسة وسيلة كبيرة للتعريف بتاريخ وجغرافية إيطاليا ومدنها وقراها، من خلال اقتصار المناهج التعليمية على ما يخص إيطاليا ومجدها وحضارتها، وصبغ تلك المناهج بالصبغة الفاشية، وعلى سبيل الاستدلال حوت الكتب على صور لملك إيطاليا ولموسوليني، وإبراز وتوضيح الإصلاحات الزراعية التي تمت في العهد الفاشي، والاهتمام الكبير الذي يوليه موسوليني للمستعمرات، كما حرصت السلطات الإيطالية على عدم معرفة الطالب الليبي، بالجوانب السلبية في التاريخ الإيطالي، وفي مقابل ذلك عليه تعلم ومعرفة نهضة إيطاليا وحضارتها، إلى الدرجة التي ربطوا فيها التاريخ القديم لليبيا في العصر الروماني بالتاريخ الحديث، حيث عملوا على ملء عقول الطلبة بأن ليبيا كانت مزدهرة تحت الحكم الروماني القديم، ومن بعدهم مرت بحالة من الضعف والتدهور، وأن إيطاليا لم تأت في القرن العشرين إلا لتحضيره ليبيا [2]، وإعادتها إلى سدة الازدهار والحضارة من جديد كما يزعمون، متناسين عصور الرقي والتقدم التي مرت على ليبيا، خاصة في العصور الإسلامية المختلفة.

كما كان الهدف من وراء تلك السياسة الفاشية إحداث عملية الاحتواء والهيمنة الشاملة على السكان الليبيين، والشاهد على ذلك مواضيع المناهج الدراسية التي كانت تدرس للطلاب الليبيين شعارات الفاشية والأمجاد الرومانية، شواء أكان ذلك بشكل مباشر

(1) صلاح حسن السوري، ((الاستعمار الإيطالي ومحاولة احتواء المؤسسة الدينية))، مجلة البحوث التاريخية، ع1، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، ص406.

(2) رولاند دي ماركو، المرجع السابق، ص 52 . 58.

أو غير مباشر مثل ((إني أحب إيطاليا جداً ... إن روما كانت تقود العالم في الأزمنة القديمة ... يا أطفال ليبيا أحبوا الراية الثلاثية الألوان الإيطالية، التي هي رايتكم أيضاً ورحبوا بها وتعهدوا بالخدمة الوطنية لها)) [1].

في الوقت نفسه عمل الإيطاليون الفاشيون على طمس الهوية الوطنية في المدارس، من خلال فرض ملابس مدرسية مخصصة للطلاب، حيث تتولى المدرسة صرفها لهم، لكي يتم القضاء على الروح الوطنية، وهي تذرك أن أغلب الطلبة الليبيين لا يمكنهم شراء مثل تلك الملابس، الأمر الذي يجبرهم على قبولها وارتدائها، لكونه أكثرهم من الطبقة المتوسطة الحال.

ونتيجة لتلك السياسة شهد التعليم الإيطالي في العهد الفاشي نمواً ملحوظا سنة بعد سنة، فبينما كان عدد الطلبة في المدارس الإيطالية سنة 1924م 3000 طالب، تزايد ذلك الرقم أربعة أضعاف، حيث أصبح في سنة 1938م، 13 ألف طالب[2].

وتجدر الإشارة أنه خلال العهد الفاشي كان عناك نوعان من التعليم في كل مدرسة: نوع إيطالي وآخر عربي، غير أن النوع العربي لم يكن بنفس درجة التعليم الإيطالي، والدليل على ذلك أن السلطات الإيطالية في ذلك الوقت، أعطت للمعلم الإيطالي كل الصلاحيات في إدارة المدرسة حسبما يراه مناسبا، إلى درجة أن نجاح الطالب أو رسوبه مرهون على تقدير المعلم الإيطالي له، الأمر الذي أرغم الطلاب على دراسة كل المواد المقررة، بما في ذلك الغناء والأناشيد الفاشية التي كان يتغنى بها التلاميذ في مدارسهم فكان من بين تلك الاناشيذ[3].

أننا أبناء روما جندها نحن القدامى .. قد سعينا الألف عاما ثم عدنا للعهود

لارجوع لاهوينا في طريق قد بنينا ... بحجار ودمانا والورى طرا شهود

والجدير بالذكر أن السلطات الإيطالية قامت بإصدار قانون تعليمي سنة 1928م، ألغت بموجبه المدارس الحكومية المتوسطة لليبيين، التي تم إنشاؤها سنة 1922م، ووجهت

(1) ضياء الدين بن موسى، ((مخططات الفاشية الإيطالية في مجال توسيع الإمبراطورية الاستعمارية في أفريقيا، 1922–1936م))، مجلة الشهيد، العدد 3، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 1982م، ص 118.

(2) وزارة التربية والتعليم، تطور التعليم في ليبيا، بحث مقدم من وفد ليبيا في مؤتمر وزارة التربية والتعليم عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، طرابلس، 9–14 أبريل 1966 م، ص8.

(3) نفس المرجع، ص 238.

طلبتها الذين يرغبون في استكمال دراستهم الالتحاق بالمدارس المتوسطة الإيطالية الإعدادية والثانوية(45)، التي كانت مزودة بأحسن الأثاث والمجهزة بأفضل وسائل العرض السينمائي والآلات الموسيقية، في الوقت الذي كانت فيه المدارس العربية خالية من هذه الوسائل(46).

ومن خلال ذلك يتبين الحرمان الذي عاناه الشعب الليبي، والفرق في المعاملة، ففي سنة 1936م، لم يكن للسكان الليبيين إلا 56 مدرسة، ليس فيها مدرسة ثانوية واحدة، في الوقت الذي كان فيه عدد مدراس الإيطاليين 44 مدرسة، تمثل مختلف المراحل والتخصصات، وكانت العناية كلها موجهة إلى المدارس الإيطالية من حيث الأجهزة والأثاث والأدوات اللازمة، في حين أن المدارس العربية بم تكن بنفس القدر، حيث كانت مهملة من كل الوسائل التي تساعد على التعليم، وكان مديروها جميعهم من الإيطاليين، بل أن المدرس الإيطالي كان لأعلى شأنا ومرتبة، حيث كان المدرس العربي يلزم بالخضوع المباشر للمدرس الإيطالي [1].

لقد اهتمت الحكومة الفاشية بإنشاء المدارس الثانوية لكنها كانت مقتصرة على أبناء الموظفين الإيطاليين المدنيين، وضباط الجيش، ووجدت هذه المدارس لتخفيف العبء على خزينة الحكومة الإيطالية الفاشستية في ليبيا، بدلاً من تكاليف نقلهم إرسالهم إلى إيطاليا للدراسة هناك، هذا بالإضافة إلى تلك المدارس التي أقيمت لأبناء المستوطنين في القرى الزراعية، فقد كانت في كل قرية استيطانية مدرسة مزودة بالمعلمين، الأمر الذي ساهم في مضاعفة عدد الطلاب الإيطاليين من 9611 طالباً في العام الدراسي 1936-1937م، ليصبحوا عام 1938 م 10648 طالباً، بينما أصبحوا في عام 1939م 12041 طالباً في الوقت الذي كان فيه عدد الطلاب عام 1924م،3000 طالباً فقط [2].

في المقابل قامت السلطات الفاشية بحرمان أبناء البلاد من التعليم الفني والصناعي، بل أنها حاربت هذا النوع من التعليم، من خلال عملها على إلغاء تعلم الحرف والصناعات في مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية، فقد تم بيع آلاتها إلى بعض الأفراد الإيطاليين بأثمان رخيصة [3].

وفي إطار سياسة طلينة المجتمع الليبي بكافة مكوناته، وخاصة الطلاب قامت

(1)أحمد علي الفنيش، المجتمع الليبي ومشكلاته، ط1، مكتبة الفكر، 1967م، ص 37.

(2) أحمد محمد القماطي، المرجع السابق، ص 117.

(3) أحمد علي الفنيش، المرجع السابق، ص78.

الحكومة الفاشية بمحاربة التعليم الديني الأهلي، وإحلال التعليم الإيطالي مكانه، ناهيك عن أغلاقها الزوايا السنوسية ومصادرة أملاكها وإحراق مكتباتها(40)، كما عملت الحكومة الفاشية على قفل جميع المدارس الخاصة بالليبيين(41)، واستثنت من ذلك الإغلاق المدارس الابتدائية، ومدرستي الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس وبنغازي، دون أن تمكن خريجها من التوظيف في الوظائف الحكومية، مثل خريجي المدارس الحرفية الإيطالية في البلاد،(42)، والجدير بالذكر أنها أوقفت الحكومة الإيطالية صرف المكافأة لمدارس الكتاتيب مما أدى إلى ترديها.

هذا بالإضافة إلى قيامها بوضع العراقيل، أمام المواطنين الذين يريدون في إرسال أبنائهم للتعليم في الجامع الأزهر بمصر وجامع الزيتونة بتونس، واتخذت في ذلك إجراءات عدة منها:

1/ قامت الحكومة الفاشية الإيطالية، بإعطاء الطلبة الدراسين في المدرسة الإسلامية في أي مدينة إيطاليا، أموالا من الأوقاف الإسلامية، وذلك لترغيبهم وإبعادهم عن السفر إلى مصر أو تونس، وكانت تخاف أن يكتسب الطلاب الليبيون في مصر وتونس طالما الروح المعنوية والأفكار الجهادية المناؤية للاستعمار الإيطالي.

2/ عملت السلطات الإيطالية على مراقبة الطلاب الليبيين الذين يدرسون في الجامع الأزهر، أو المدراس المصرية، من خلال تكليف قنصلها في مصر بتتبع أخبارهم ومناشطهم، خوفا من اشتراكهم في تنظيمات تدعو لحرية ليبيا واستقلالها، ولذلك كان الطلاب الليبيون يعيشون تحت حالة من الرعب والإرهاب.

3/ تعمد الحكومة الإيطالية منع وصول الأموال، المرسلة من قبل ذويهم، خاصة الذيم سافروا للدارسة بالمدارس المصرية(43)، الأمر الذي يعرض الطلبة إلى ضائقة مالية قد لا تحمد عقباها، مما يدفعهم في بعض الأحيان إلى ترك الدراسة والعودة إلى أرض الوطن خاليي الوفاض، أو البقاء في مصر والانخراط في الحياة، ونسيان الدراسة برمتها.

ولأجل ضمان عدم سفر الليبيين للدراسة في الخارج (مصر، تونس) انشأت السلطات الإيطالية مدرسة في مدينة طرابلس، عرفت بالمدرسة الإسلامية العليا، وقد سبق وأن اقترح بناؤها في سنة 1915م، غير أنها هذا الاقتراح لم يكتب له النجاح إلا في عهد الجنرال الإيطالي بالبو، حيث صدر المرسوم الملكي القاضي بإنشائها في مايو 1935م وافتتحت في العام التالي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المدرسة قسمت إلى ثلاث مراحل(47) :

1/ إعدادي ومدة الدراسة به ثلاث سنوات.

2/ وأوسط ومدة دراسته أربع سنوات.

3/ عال ومدته ثلاث سنوات.

الأوسط يضم فرعين أولهما لإعداد المعلمين، وثانيهما لإعداد الموظفين، وفيها يتم تدريس المقررات الدينية من فقه، وتجويد، وتفسير، وعلوم الحديث، كذلك المواد الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا، والمواد الرياضية من حساب، وهندسة، إضافة إلى ذلك تدرس اللغة الإيطالية، وبعض المواد الأخرى، كأصول المرافعات القضائية، والمنطق، وكان التدريس يتم باللغة العربية، واختير مفتى ليبيا الشيخ محمد أبو الأسعاد العالم شيخ لها.

ولئن كان ذلك يتعلق بالتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة في العهد الفاشي، فإن إيطاليا الفاشية استحدث إلى جانب النظام التعليمي الرسمي، تنظيم جديد عرف باسم منظمة شبيبة الليتوريو العربية-(G.A.L)، (Gioventu Araba del Littoroi)، وهي على غرار شبيبة الليتوريو الإيطالية (GIL) (Gioventu Italiana del Littoroi)-، نشأ في روما بموجب مرسوم ملكي في يناير سنة 1929م، وكان الهدف منه تقديم المساعدات الروحية لأبناء الإيطاليين الذين يعيشون خارج بلادهم الأم (إيطاليا)، وقد عهد بإدارتها إلى الميلشيا الفاشية، وبدأت هذه المنظمة بفتح أبوابها في بداية سنة 1935م (53)، واتخذت من مدينة طرابلس مركزا رئيسا لها، ومن تم عملت على فتح فروعا أخرى، في مختلف المراكز الرئيسة في البلاد، وكانت تستهدف الأطفال وتستهويهم، بما تملكه من إمكانات، كزيها الموحد، وتدريباتها ومناشطها التي كان يقودها مدرسون مدربون ومؤهلون لذلك، وكانت مهمة هذه المنظمة ملء أذهان المنتسبين إليها بالمبادئ الفاشية، وتدريبهم للقتال من أجل الفاشية والدفاع عنها، وقد وصفها بعض الإيطاليين بأنها منظمة أقرب للحقيقية لفترة ما قبل العسكرية للسكان الوطنيين، وكان الغرض من هذا التنظيم خلق جيل جديد، يكون متشبعاً بالأفكار الفاشية، وقد اتخذ هذا التنظيم (صدق – أطع – حارب) شعارا أوليا له، كما كان له شعار ثانٍ يقول "إن المدرسة تهتم بالعقل في حين أن مؤسسة الليتوريو العربية تهتم بجسمه ليقاتل من أجل الفاشية"[(1)].

وكان على جميع الأطفال اللذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات إلى 21 سنة الانضمام

(1) مجلة ليبيا المصورة، س1، ع2، بنغازي، 1935م، ص 4.

إليها، وذلك حسب التقسيم التالي:

1- منظمة أبناء وبنات الدئبة من سن 6 إلى 8 سنوات.

2-منظمة أولاد الباليلا Balill من سن 8 إلى سن 13 سنة.

3-منظمة بيكولا الإيطالية من سن 8 إلى 14 سنة.

4-منظمة طلائع الجيش من سن 13 إلى 18 سنة.

5-فتيات إيطاليا الشابات من سن 14 إلى 18 سنة.

6-منظمة كلا الجنسين من 18 إلى 21 سنة.

لقد اشتمل نشاط هذه المنظمات على الأتي :

أ- التدريب الجسماني والمعنوي مرحلة ماقبل العسكري.

ب- نشر الثقافة الفاشية، الإشراف على فصول الدراسية بالتعاون مع وزارة التعليم .

ج- تنظيم المعسكرات الصيفية وبيوت المستعمرات والمؤسسات الصحية لعلاج المرضى.

د- النزهات والرحلات البحرية.

الخاتمة:

من خلال ما تقدم يتضح أن الحياة الثقافية في ليبيا أثناء العهد الإيطالي كانت مشوهه إلى حد كبير، فقد حاولت الحكومة الإيطالية طلينة كل مايتعلق بالعروبة والإسلام، والشاهد على ذلك ما جاء في حديث أحد القادة الإيطاليين الذي ذكر فيه: " هل نريد .. أن نجدد هذا العنصر العربي الليبي من الرأس الى القدم دفعه واحده، ونترك كل أثر لأنظمته، إننا إن حاولنا ذلك فإنما نبرهن على عدم إدراك الحقيقة، إذ لا يمكن هدم ما عملته القرون، والأجيال المتعاقبة، بدون تعرض للخطر".

فمنذ البداية حاولت إيطاليا إقناع رجال الدين والطرق الصوفية، بقبول الحكم الإيطالي، ووقف حركة الجهاد، والقبول بالجنسية الإيطالية على اعتبارهم مواطنين إيطاليين، مستخدمتا في ذلك شتى الطرق، منها إدعائها باحترام الدين الإسلامي، والتقرب إلى رجال الدين والطرق الصوفية، وإغداق الهدايا عليهم من أجل إقناعهم.

لذلك قامت الحكومة الإيطالية ببناء بعض المساجد، وترميم بعضها، حيث كانت تقام الاحتفالات الرسمية بتلك الأعمال كدعاية، ناهيك عن استغلالها لأضرحة الأولياء، لما لها من مكانة في نفوس العامة في ذلك الوقت.

أما على صعيد الجانب التعليمي، فتوسعت الحكومة الإيطالية في إنشاء المدارس، لحمل الليبيين على إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس التي كانت تشرف عليها وزارة التعليم الإيطالية وتضع مناهجها الإيطالية الصرفة.

المصادر والمراجع

1. أ.د.ليونارد ابلتون، سياسة التعليم الإيطالية إزاء العرب الليبين 1911-1922م، ترجمة مصطفى المحيشي، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 1999م.
2. أ.د.ليونارد ابلتون، سياسة التعليم الايطالية إزاء العرب الليبيين 1911_1922م، ترجمة وتقديم مصطفى المحيشي، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية 1999م.
3. أحمد علي الفنيش، المجتمع الليبي ومشكلاته، ط1، مكتبة الفكر، 1967م.
4. احمد محمد العاقل، ((المدارس الايطالية الخاصة بالمسلمين في ليبيا))، مجلة الشهيد، ع 20_21، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1999-2000م.
5. أحمد محمد القماطى، تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية في الفترة من 1951-1975م، طرابلس، الدار العربية للكتاب 1978م.
6. أحمد محمد القماطي، تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية في الفترة من 1951-1975م، الدار العربية للكتاب، 1979م.
7. رولاند دى ماركو، طلينة الأفارقة، ط 1، ترجمة عبد القادر مصطفى المحيشي، مراجعة محمد الطاهر الجرارى، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1988م.
8. صلاح حسن السوري، ((الاستعمار الإيطالي ومحاولة احتواء المؤسسة الدينية))، مجلة البحوث التاريخية، ع1، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس.
9. ضياء الدين بن موسى، ((مخططات الفاشية الإيطالية في مجال توسيع الإمبراطورية الاستعمارية في أفريقيا، 1922-1936م))، مجلة الشهيد، ع3، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 1982م.
10. م، ج، ل، د، ت، ط، شعبة الوثائق والمخطوطات العربية، ملف التعليم رقم 40، وثيقة رقم 7، تقرير رقم 618، بتاريخ 15 أكتوبر 1916م.
11. م، ج، ل، د، ت، ط، شعبة الوثائق والمخطوطات العربية، ملف شكري فيصل رقم 14 ظرف رقم 4، وثيقة رقم 6، إيطاليا تحارب العلم في طرابلس وبرقة.

12. مجلة ليبيا المصورة، س1، ع2، بنغازي، 1935م.
13. محمد الطاهر الجرارى، ((التعليم في ليبيا قبل وبعد سنة 1911م))، مجلة البحوث التاريخية، ع 1، س23، طرابلس، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، يناير 2001.
14. نقولا زيادة، برقة الدولة العربية الثامنة، بيروت، جامعة بيروت الأمريكية، 1950م.
15. وزارة التربية والتعليم، تطور التعليم في ليبيا، بحث مقدم من وفد ليبيا في مؤتمر وزارة التربية والتعليم عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، طرابلس، 9-14 أبريل 1966 م.

مقومات التجارة البحرية في مصر البطلمية 323-31 ق.م

د. سميرة الجعراني الساحلي
كلية الآداب واللغات- جامعة طرابلس

شكلت التجارة البحرية جزءاً مهماً في الاقتصاد المصري عبر مراحله التاريخية القديمة، ساعد على ذلك موقع مصر الاستراتيجي الرابط بين الشرق والغرب والمطل على البحر المتوسط والبحر الأحمر، حيت اشتغلت ذك – الموقع المتميز - أفضل استغلال فجابت السفن المصرية وهي محملة بالبضائع بحار العالم القديم .

هذا ولم يختلف الأمر كثيراً خلال حكم البطالمة لمصر لاسيما وأن الفترة التي سبقت قدومهم - أي البطالمة - قد كانت التجارة البحرية الخارجية في أوج ازدهارها و نشاطها ولعل الرحلات إلى بلاد بونت* خير دليل على ذلك.

من هذا المنطلق تتوارد لدينا العديد من التساؤلات التي من خلالها تم طرح الفرضية الخاصة بهذا البحث والتي من أهمها : ما هي أهم الموارد التجارية التي تاجرت بها مصر خلال حكم البطالمة ؟ إلى أي مدى ازدهرت التجارة البحرية المصرية آنذاك ؟ وما الألية المتبعة من قبل البطالمة التي كانت وراء هذا الازدهار؟ كيف أسهمت الاسكندرية و ميناءها في توسع التجارة البحرية؟ وهل ما قام به البطالمة في هذا المجال قد جنى ثماره الرومان عند سيطرتهم على تلك المنطقة؟

كل هذه التساؤلات تقودنا إلى بناء فرضية وهي " رغم أن البطالمة قد وجدوا في مصر الدعائم والركائز الأساسية للتجارة البحرية ،إلا أنهم لم يكتفوا بذلك و أنما زادوا في تطويرها وازدهارها وتوسعها لا سيما على سواحل البحر الأحمر، وهو ما جنى ثماره الرومان فيما بعد".

والجدير بالتنويه هنا أن هذا البحث لا يهدف إلى دراسة وتتبع التجارة البحرية في مصر عهد البطالمة بقدر ما يهدف إلى معرفة أهم المتغيرات التي طرأت عليها – أي التجارة – خلال تلك الفترة ، ولكي يتسنى لنا ذلك تم تقسيم البحث إلى عدة محاور أهمها :

* لم يتم تحديد موقع بلاد بونت بدقة تامة، وهي المنطقة التي تنبت فيها البخور بجنوبي البحر الأحمر وتشمل الشاطئين الافريقي والأسيوي. للمزيد من المعلومات يُنظر أحمد فخري، دراسات في تاريخ الشرق القديم،ط2،مكتبة الأنجلو المصرية،1963،ص 138-140.

1. أهم المقومات التي اعتمد عليها البطالمة في تطوير التجارة البحرية والتي تشمل الاقتصادية والسياسية والدبلوماسية.
2. إنشاء الموانئ والاهتمام بها.
3. توفير الحماية للسفن التجارية.
4. الضرائب والرسوم الجمركية.
5. الرحلات الكشفية.

وللوصول إلى الأهداف المرجوة من هذا البحث سيتم اتباع المنهج التاريخي الوصفي للوقوف على الأحداث التاريخية وتحليلها لخدمة هذا البحث.

1- المقومات الأساسية للاقتصاد البطلمي:

ساعدت البطالمة العديد من المقومات الاقتصادية والإدارية والدفاعية والسياسية في إيجاد حياة سياسية ومستقرة لهم، فعلى الصعيد الاقتصادي كان انتظام الفيضان وخصوبة الأرض خير داعم للنشاط الزراعي[1]، فمصر كما ذكر هيرودوت هبة

النيل، فهو أبرز مقومات نشوء الحضارة وتطورها بفضل مياهه التي منحت الحياة والاستقرار لسكان مصر[2]، وهذا ما أكده سترابون من أن فيضان النيل ضمن أن تعطي الارض ثمارً كثيرة فنسبة الفيضان كانت تحدد قيمة وجودة المحاصيل الزراعية فكلما زادت نسبة فيضان النهر لتروي أراضي شاسعة ازدادت معها وفرة المحاصيل[3] حيث قاموا بتنظيم وسائل الري والصرف لزيادة رقعة الأراضي المراد استصلاحها، وإدخال أصناف جديدة من المزروعات، كما أهتموا بتنشيط الصناعة فأنشاؤا مصانع كثيرة واحتكروا إنتاج بعض الصناعات وأشرفوا على بعضها الأخر، فكان طبيعياً أن يهتموا بالتجارة الخارجية لتصدير منتجات مصر واستيراد ما كانت تفتقر إليه[4]، ساعدهم على ذلك موقعها

1 – محمود شاكر، موسوعة الحضارات وتاريخ الأمم القديمة والحديثة، ج1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2002، ص150.

2 – هيرودوت، وصف مصر، نقله عن الإغريقية :محمد المبروك الدويب، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2006، الفقرة 5.

3 – سترابون، الكتاب السابع عشر عن جغرافية سترافون (سترابون): وصف ليبيا ومصر، نقله عن الإغريقية: محمد المبروك الدويب، الفصل الأول، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2003 م ، الفقرة 3.

4 – إبراهيم نصحي، موسوعة تاريخ مصر عبر العصور" تاريخ مصر القديمة"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ن ، 1997، ص 393 – 395.

المتوسط لقارات العالم الثلاث والذي مكنها من تكوين قاعدة لنشاط تجاري متميز للربط بين أوروبا وأسيا وأفريقيا[1]، فهي محصنة تحصيناً طبيعياً من جميع الجهات[2].

هذا وقد أدت السياسة دوراً هاماً في تطور التجارة البحرية في مصر خلال عهد البطالمة، حيث حرص بطليموس الأول في بداية حكمه على تأمين حدود مصر السياسية لضمان قوتها و سطوتها على التجارة العالمية ، وذلك من خلال القيام بعمليات توسعية على حساب المناطق التي تشكل تهديد أمني سياسي أو التي تعد قيمة استراتيجية واقتصادية لمصر[3]. لأنه – أي بطليموس- كان مدرك بأن قيام دولة قوية ومؤثرة على العالم لا يتأتى إلا على ثلاث ركائز ثابتة وهي: جيش وأسطول قويين، واقتصاد راسخ [4] .

كما أسهمت العلاقات الدبلوماسية والاتفاقيات التجارية مع دول أخرى في تأمين الطرق التجارية وتسهيل حركة السفن، حيث تبادل البطالمة السفارات مع روما التي كانت تمتلك مناجم الحديد[5]، منذ عام 273 ق.م[6] ، والتي أستمر على نفس الوثيرة حتى اعتلاء بطليموس الثامن عرش مصر فقامت روما بإرسال سفارة ظاهرها لتهنئته وباطنها للوقوف على أحوال مصر الداخلية ودراستها تمهيداً لاحتلالها[7].

ربطت ملوك البطالمة علاقات ودية مع محيطهم القاري على الأقل في مرحلة البناء والتأسيس ولاسيما العلاقات مع قرطاج التي كانت غنية بالخيول، والمسيطرة على معادن

1 – لطفي عبدالوهاب، دراسات في تاريخ مصر 1 عصر البطالمة، مركز التعاون الجامعي، الإسكندرية، د.ت، ص 99.

2 – ديودور الصقلي في مصر القرن الأول قبل الميلاد، نقله عن اليونانية، وهيب كامل ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.، الفقرة 31.

3 – عادل عمران زايد، العلاقات البطلمية الرومانية، (323– 31 ق.م)، مركز المتكأ للدراسات الاستراتيجية والمستقبلية، بني وليد ، ليبيا،ديسمبر،ع6، 2018، ص 108.

4 – أبو اليسر فرح، الشرق الأدنى في العصرين الهلنستي والروماني، جامعة عين شمس، 2002، ص 91.

5 – محمد فتحي عبدالغني، العلاقات المصرية القرطاجية في الفترة (332– 146 ق.م)،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمياط، 2018، ص 32.

6 – عبداللطيف أحمد علي، مصر والإمبراطورية الرومانية في ضوء الأوراق البردية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988، ص 21.

7 – محمد عواد حسين ، نشأة المسألة المصرية في السياسة الرومانية من 80–51 ق.م، المجلة التاريخية المصرية ، مج 4،ع1، القاهرة، 1951، ص13.

إسبانيا وبريطانيا[1] ، وقد كانت المنتجات المصرية تصل إلى قرطاج عن طريق فينيقيين موجودين بمفيس والتي كانت تحوي الفخار والتماثيل والقلائد وأيضا البخور والمر المجلوب من بلاد العرب[2].ودليلا على استمرار تلك العلاقات الاقتصادية تم العثور على العديد من المقتنيات المصرية كالتمائم والحلي بالإضافة للعملة البطلمية في المناطق التابعة لسيادة قرطاج[3].

وللحفاظ على الطرق التجارية البحرية في بحر إيجه عمل البطالمة على عقد الكثير من المعاهدات أهمها مع جزيرتي رودس وديلوس ، فقد شكلت جزيرة رودس محطة تجارية لتبادل السلع بين مصر وأسيا الصغرى وبلاد اليونان كالعطور المصنعة في مصر والتوابل التي كانت الإسكندرية سوقها الكبير، والنبيذ الذي كانت تستورده من رودس وتصدر الحبوب إليها[4].

2- الموانئ:

اهتم ملوك البطالمة ولا سيما الأوائل بتطوير البنية التحتية للتجارة البحرية وذلك من خلال إنشاء الموانئ على ساحل البحر الأحمر لترسوا فيها السفن البطلمية، وللمحافظة على الطرق البحرية من قَراصنة البحر. فوصل البطالمة ضمن مخططهم في إنشاء المدن والموانئ الساحلية حتى جزيرة سومطرة التي كان نزولهم فيها ليس احتلالاً لأنها كانت تحت حكم ملك حضرموت في جنوب الجزيرة العربية[5].

هذا ويمكن ملاحظة أن الموانئ التي أنشئت على سواحل البحر الأحمر قد تم اختيارها بعناية ودقة بما يناسب ويلائم لتكون صالحة لرسو السفن فيها، لأنهت أنشئت في

1 – محمد فتحي عبدالغني، المرجع السابق، ص 32–33.

2 – إبراهيم نصحي، تاريخ مصر في عصر البطالمة،ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج2 ، 1996،ص 46.

3 – شافية شارون، العلاقات التجارية لشمال أفريقيا مع مصر، حولية الاتحاد العام للأثاريين العرب، دراسات في أثار الوطن العربي، مج7 ، ع7،القاهرة ،2004، ص 113.

4 – لطفي عبد الوهاب، المرجع السابق، ص 312.

5 – سيد أحمد الناصري، "الصراع على البحر الأحمر في عصر البطالمة"، في: دراسات تاريخ الجزيرة العربية، الكتاب الثاني، الجزيرة العربية قبل الإسلام، الرياض: كلية الآداب، جامعة الملك سعود، 1981 ، ص 409–410 .

مناطق تخلو من الشعاب المرجانية المنتشرة بكثرة في البحر الأحمر والتي كانت تشكل تهديداً وعائقاً للملاحة فيه، فنجد الرومان عندما استولوا فيما بعد

على مصر لم يجدوا أية ضرورة لإنشاء موانئ جديدة على سواحل البحر الأحمر، بل ولم يتعد ما قاموا به سوى توسيع هذه الموانئ ومضاعفة الخدمة بها وتزويدها بالحراسة اللازمة [1] ،ولعل من أبرز تلك المدن التي أنشت هي: أرسينوي، مرسل، برنيقي، عدوليس، اميلوني[2].

كانت ميناء الإسكندرية* أهم هذه الموانئ المطلة على سواحل البحر المتوسط وتأتي أهميته بسبب موقعه المقابل لجزيرة فاروس التي بُنيت عليها المنارة فيما بعد[3]، الذي حظي بشهرة واسعة عبر العصور؛ إذ يعتبر من أقدم الموانئ في البحر المتوسط بل وفي العالم القديم ، حيث كان يستقبل كل ما تحتاجه مصر من الخارج [4]، ففي أسواق الإسكندرية كانت إلى جانب منتجات مصر الوفيرة من حبوب وبردي ومصنوعات زجاجية ومنسوجات وأقمشة مطرزة وحُلي ثمينة؛ تعج بمنتجات بلاد حوض البحر المتوسط ،ومنتجات الجزيرة العربية من عطور وبخور[5].

ولجعل مصر مستقلة اقتصادياً وعسكريا اهتم البطالمة بتنمية الانشطة الاقتصادية المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة التي تركزت على السلع الفاخرة مثل التوابل والعطور والأحجار الكريمة والزجاج والأقمشة الثمينة القادمة من الهند وشرق أفريقيا تم تصدير هذه السلع إلى الإمبراطورية الرومانية والعالم اليوناني.

---

1 – أحمد صالح العبادي، النشاط الكشفي والتجاري للبطالمة على سواحل البحر الأحمر وأثره على تجارب عرب الحجاز وجنوب الجزيرة العربية خلال الفترة من 305 ق.م – 221 ق.م) ، مجلة الوثيقة، مركز الوثائق التاريخية، مج 33، ع 66، يوليو 2016، ص 160.

2 – المرجع نفسه، ص161– 167.

* تم اختيار موقع الإسكندرية لبعده عن رواسب النيل، ولسهولة وصول مياه الشرب إليه ، وقرب بحيرة مريوط وجزيرة فاروس منه، فقد كانت البحيرة تتصل بالنيل مما جعل للمدينة ميناء يربطها بداخل البلاد، وقد كانت تتألف من خمسة أحياء أُطلق على كل منها اسم حرف من أول حروف الهجاء الإغريقية. إبراهيم نصحي، موسوعة تاريخ مصر عبر العصور، ص 379–380.

3 – نبيل راغب ،عصر الإسكندرية الذهبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993 ،ص 34.

4– لطفي عبدالوهاب ، المرجع السابق، ص 302.

5 – نبيل راغب، المرجع السابق، ص 37.

3- حماية السفن التجارية:

طور ملوك البطالمة الأسطول البحري للحفاظ على الأمن البحري ولحماية التجارة وذلك من خلال استخدام تقنيات بناء السفن المتطورة آنذاك، فقد استغل البطالمة قرب الساحل الفينيقي منهم للاستفادة من الموارد الطبيعة الموجودة فيه والمتمثلة في غابات الخشب لبناء السفن [1]، التي اختلفت احجامها وانقسمت إلى سفن كبيرة تنقل فيها البضائع والأحجار الثقيلة كالجرانيت والديوريت والبازلت وسفن صغيرة لنقل البضائع الأخرى[2]،إلى جانب زيادة عدد السفن الحربية وذلك لتأمين السفن التجارية وحماية المصالح وتشجيع الوسطاء على التعامل معهم وصرف نظرهم عن التجارة البرية[3].

ولضمان سلامة وفعالية الرحلات التجارية تم إنشاء منارة الإسكندرية* التي أثرت كثيراً في حركة الملاحة البحرية ليلاً؛ فنتيجة الإضاءة المنبعثة منها أصبحت السفن تسافر أثناء الليل بدلاً من النهار فقط[4] .الأمر الذي زاد من دقة وكفاءة السفر بين الموانئ البعيدة .وهو ما كان له دور كبير في دعم وتوسيع التجارة البحرية.

4- التعاملات المالية:

أسس ملوك البطالمة نظاماً تجارياً معقداً يعتمد على الضرائب المرتفعة على السلع التي تنتج في مصر كالأواني الخزفية والنبيذ وهو لا يقدر على دفعه إلا أصحاب الدخل المرتفع[5]، كما احتكرت الدولة الكثير من السلع في مقدمتها الزيت حيث فرضت رقابة

1 – سميرة الجعراني الساحلي، رحلة حتشبسوت إلى بلاد بونت 1496 ق.م ، مجلة القلعة، كلية الآداب والعلوم مسلاته ، جامعة المرقب، ع9، 2018، ص 319.

2 – محمد شفيق غربال وآخرون، تاريخ الحضارة المصرية، العصر الفرعوني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مج1،د.ت ، ص 213–214.

3 – عبدالعزيز صالح، الشرق الأدنى القديم ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج1، 1976، ص 100–101.

* أشرف على بناء المنارة المهندس المعماري سوستراتوس، وكانت مثاراً لدهشة وإعجاب كل مسافر، وقد شيدت على قاعدة صخرية يبلغ ارتفاعها 7.30م فوق مستوى سطح البحر، وهي تتكون من ثلاثة طوابق الأسفل والمتوسط والأعلى. للمزيد من المعلومات يُنظر: نبيل راغب، المرجع السابق ،ص 47–52.

4 – إبراهيم نصحي،" مظاهر التقاء الحضارة المصرية واليونانية في عصر البطالمة" ،المجلة التاريخية المصرية ، الجمعية الملكية للدراسات التاريخية، مج1 ،ع2 ، 1949،ص 8.

5 – محمد فهمي عبدالباقي، محاضرات في تاريخ مصر البطلمية، جامعة القاهرة، د.ت ، ص 179–180،

صارمة على زراعة النباتات الزيتية كالسمسم والخروع وبذور الكتان والقرطم[1]، وكذلك المنسوجات وورق البردي والبخور الذي كان يستعمل بكميات كبيرة جدا في المعابد[2]، إلى جانب ذلك احتكرت الملح والمناجم والذهب ومناجم النحاس بالنوبة[3].

هذا وقد اشرفت الإدارة المالية " خزانة الملك" على اقتصاد البلاد، وكان مديرها هو المهيمن على كل اقتصاديات الدولة ورئيس الإدارة المالية فيها، وله مساعدون يشرف كل واحد منهم على منطقة معينة[4]،الأمر الذي لم يسهم في زيادة الدخل وتنمية الاقتصاد البطلمي فحسب، بل ضمن استقرار السوق والتحكم بأسعار السلع مما أتاح للبطالمة تمويل مشروعات كبرى وتعزيز قوتهم الاقتصادية، وهو ما أكسب مصر ثروة هائلة من خلال السيطرة على التجارة البحرية المربحة والتي ساهمت في ازدهار عصرها البطلمي .

5- الرحلات الكشفية:

قام ملوك البطالمة بإرسال العديد من البعثات الكشفية* حرصاً على زيادة اقتصادهم وللتعرف على سواحل البحر الأحمر ابتداء من خليج العقبة شمالاً وباب المندب جنوباً؛ لفتح الطريق التجاري بين شبه الجزيرة العربية وخليج السويس في الشمال في محاولة للسيطرة على تجارة التوابل والعطور[5]، التي كانت تحتكرها الممالك الجنوبية بشبه الجزيرة العربية* وتحويل

1 – هـ. أيدرس بل، مصر من الإسكندر الأكبر حتى الفتح العربي، تر: عبداللطيف أحمد، دار النهضة العربية، بيروت، 1973، ص 66.

2 – نبيل راغب، المرجع السابق، ص 38.

3 – لودي صابرنية وآخرون ،التعاملات المالية في عهد البطالمة323ق.م–30ق.م، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ابن خلدون – تيارت – ، 207–2018، ص 42.

4 – إبراهيم نصحي ،موسوعة تاريخ مصر عبر العصور، ص398.

* لم يبخل ملوك البطالمة بأي نوع من الجهود لاستكشاف الطرق التجارية مع الشرق، حيث تم أرسال العديد من البعثات التي قدمت التقارير التي تم الاستفادة منها، ولعل من أبرز تلك البعثات(ساتيروس ، و يوميديس، ودااليون، أريستوكريون، وبيون، وأريستون، وبيتاغوراس، وسيمونيديس، وفيلون، تيموستنيس. يُنظر: شيرويت مصطفى السيد فضل، تقارير البعثات الإستكشافية وتأثيرها على التطور الحضاري لمصر البطلمية خلال القرن الثالث ق.م ، المجلة المصرية للتغير البيئي، مج 9، مارس 2017، ص 134– 137.

5 – أحمد صالح العبادي، المرجع السابق، ص 156.

* يُقصد بممالك جنوب شبه الجزيرة العربية تلك التي قامت في بلاد اليمن على فترات متلاحقة واستطاعت أن يكون هلا نفوذ سياسي واقتصادي تجاري بالدرجة الأولى على كل المناطق التي حولها. للمزيد من المعلومات

جزء من البضائع التي تمر عبر هذا الطريق إلى مصر[1]، لذلك عمل البطالمة جاهدين على تشجيع دوائر الاسكندرية العلمية والعاملين في حقلي الكشف الجغرافي والتجارة البحرية على بذل المزيد من الجهود لكي ينفتح الطريق الملاحي المباشر إلى الهند أمام السفن البطلمية التخلص من الوسطاء العرب المُحتكرين للتجارة في المواد العطرية المُنتَجة في شبه الجزيرة العربية، فضلا عن احتكارهم لتجارة تلك السلع النفيسة والتي تأتي إليهم من بلاد الهند والشرق الأقصى[2]. فكانت أولى هذه الرحلات عهد الملك بطليموس الأول الذي قام ببناء عدد من السفن الحربية الحديثة وأرسال قائد أسطوله (فيلون) في رحلة لاستكشاف مجاهل البحر الأحمر للتعرف على مواطن شعوبه وثرواته، وقد استطاع وصل إلى سواحل إفريقيا الشرقية حيث اكتشف جزيرة الزبرجد، وجاء منها بكميات من الذهب. وربما يكون هو أول من لفت أنظار البطالمة إلى أهمية إفريقيا في جلب الأفيال وتدريبها واستخدامها في الحروب[3].

وفي عهد الملك بطليموس الثاني تم إرسال الرحالة والعلماء إلى جهات الأرض المختلفة ليجلبوا له صنوف الحيوانات التي وضعها بالقرب من مكتبة الاسكندرية، وذلك ليتمكن العلماء من تدوين مشاهداتهم عليها والقيام ببحوثهم العلمية[4]، كما قاموا بإرسال بعثات استكشافية لدراسة أحوال البحار الجنوبية وسواحلها والشعوب القاطنة بها[5].

ونتيجة لتلك البعثات التي أرسلها البطالمة لاستكشاف أفريقيا ازدهرت الابحاث الجغرافية في الاسكندرية مما ساعد على تطوير المعلومات الجغرافية والملاحية بها.

ونتيجة لتلك التجارة البحرية خلال عهد البطالمة لم تكن مجرد نشاط اقتصادي، بل كانت محوراً لتطور مصر في مختلف الجوانب الثقافية، الاجتماعية، والسياسية. لقد ساهمت هذه الفترة الذهبية في ترسيخ مكانة مصر كقوة عظمى في العالم القديم[6].

يُنظر: محمد عبدالقادر بافقيه ، تاريخ اليمن القديم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت، لبنان ، 1973،ص 27- 145.

1 – لطفي عبدالوهاب يحيي ، العرب في العصور القديمة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص 423.

2 – أحمد صالح العبادي ، المرجع السابق، ص 156.

3 – سيد أحمد الناصري ، المرجع السابق، ص 407؛ عماد خليل، الأثار البحرية والتراث الثقافي الغارق، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2019، ص 131-132.

4 – أحمد صالح العبادي، المرجع السابق، ص 157.

5 – محمد أحمد حسين. مكتبة الاسكندرية في العالم القديم، القاهرة: مطبعة الاعتماد، 1943، ص 23.

6 – شيرويت مصطفى السيد فضل، المرجع السابق، ص 137.

وبذلك نجح ملوك البطالمة في تحويل الروح التوسعية العسكرية، إلى التوسع التجاري السلمي، وإلى رحلات كشفية مستمرة لتوسيع نطاق تجارتهم خاصة بعد ازدياد الطلب على المنتجات الشرقية مثل: العطور والتوابل والبخور والأبنوس، الأمر الذي جعل الرومان يستجيبون لتحريض الأنباط لهم بالقيام بالحملات على الشرق الأدنى في النصف الأول من القرن الأول قبل الميلاد[1].

1 – سعد محمد علي، الصلات الحضارية بين المملكة البطلمية وممالك شبه الجزيرة العربية(305ق.م–30ق.م)، المجلة العلمية بكلية الآداب ، جامعة دمياط ، مج 10، ع 3، 2021، ص 231.

الخاتمة:

من خلال البحث في أهم المقومات والركائز التي أعتمد عليها البطالمة في تقوية وتطوير النشاط الاقتصادي البحري لدولتهم، يتضح بأن الخطوات التي أتبعوها قد أتت أُكلها حيث زادت من توسع مناطق وجودهم سواء أكان ذلك التوسع سياسي أم اقتصادي، معتمدين على الموقع المميز للإسكندرية الذي أسهم في تعزيز التواصل التجاري والحضاري بين مملكة البطالمة والممالك الهللينستية ، الأمر الذي أسهم في إنعاش خزينة الدولة بالأموال وحرمان الممالك العربية من دور الوسيط وتعزيز اقتصادها، كما أنها فتحت المجال لاستكشاف مجاهل العديد من المناطق التي لم تكن معروفة آنذاك، الأمر الذي انعكس على الجوانب العلمية وجعلها مركز إشعاع حضاري ومحط انظار كل الشعوب في تلك الفترة.

هذا ورغم كل تلك المقومات الا أن هذا النشاط التجاري والازدهار الحضاري لم يدم طويلا لا سيما في أواخر عهد الدولة البطلمية، وذلك لتظافر العديد من الاسباب السياسية والعسكرية وأيضا تربص الأطماع الرومانية للاستحواذ على تلك الخيرات، وهو ما يحتاج إلى دراسة.

قائمة المصادروالمراجع:

أولا: المصادر:

1. ديودور الصقلي في مصر القرن الأول قبل الميلاد، نقله عن اليونانية، وهيب كامل ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
2. سترابون، الكتاب السابع عشر عن جغرافية سترابون، وصف ليبيا ومصر، نقله عن الإغريقية: محمد المبروك الدويب، الفصل الأول، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2003م.
3. هيرودوت، وصف مصر ،نقله عن الإغريقية:محمد المبروك الدويب، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2006.

ثانياً: المراجع:

1- أيدرس بل ،هـ. ، مصر من الإسكندر الأكبر حتى الفتح العربي، تر: عبداللطيف أحمد، دار النهضة العربية، بيروت، 1973.

2- بافقيه ،محمد عبدالقادر ، تاريخ اليمن القديم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت، لبنان ، 1973.

3- حسين ،محمد أحمد. مكتبة الاسكندرية في العالم القديم، القاهرة: مطبعة الاعتماد، 1943.

4- خليل ،عماد ، الأثار البحرية والتراث الثقافي الغارق، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2019.

5- راغب ،نبيل ، عصر الإسكندرية الذهبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993.

6- شارون ،شافية ، العلاقات التجارية لشمال أفريقيا مع مصر، حولية الاتحاد العام للآثاريين العرب، دراسات في أثار الوطن العربي، مج7 ، ع7،القاهرة ،2004.

7- شاكر ،محمود، موسوعة الحضارات وتاريخ الأمم القديمة والحديثة، ج1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2002، ص150

8- صالح ،عبدالعزيز ، الشرق الأدنى القديم ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج1، 1976.

9- عبدالباقي ،محمد فهمي ، محاضرات في تاريخ مصر البطلمية، جامعة القاهرة، د.ت

10- عبدالوهاب ،لطفي ، دراسات في تاريخ مصر 1 عصر البطالمة، مركز التعاون الجامعي، الإسكندرية، د.ت.

11- علي ،عبداللطيف أحمد ، مصر والإمبراطورية الرومانية في ضوء الأوراق البردية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.

12- غربال ،محمد شفيق وآخرون، تاريخ الحضارة المصرية، العصر الفرعوني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مج1، د.ت.

13- فخري ،أحمد ، دراسات في تاريخ الشرق القديم،ط2،مكتبة الأنجلو المصرية،1963،

14- فرح ،أبو اليسر ، الشرق الأدنى في العصرين الهلنستي والروماني، جامعة عين شمس، 2002.

15- الناصري ،سيد أحمد ، الصراع على البحر الأحمر في عصر البطالمة ،دراسات في تاريخ الجزيرة العربية، الكتاب الثاني الجزيرة العربية قبل الإسلام ،مطابع جامعة الملك سعود، الرياض ، 1984.

16- نصحي ،إبراهيم ، تاريخ مصر في عصر البطالمة،ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج2 ، 1996.

17- موسوعة تاريخ مصر عبر العصور" تاريخ مصر القديمة"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ن ، 1997.

18- يحي ،لطفي عبدالوهاب ، العرب في العصور القديمة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986.

ثالثاً: الدوريات:

1- حسين ،محمد عواد ، نشأة المسألة المصرية في السياسة الرومانية من 80-51 ق.م، المجلة التاريخية المصرية ، مج 4،ع1، القاهرة، 1951.

2- زايد ،عادل عمران ، العلاقات البطلمية الرومانية، (323- 31 ق.م)، مركز المتكأ للدراسات الاستراتيجية والمستقبلية، بني وليد ، ليبيا،ديسمبر،ع6.

3- الساحلي ،سميرة الجعراني ، رحلة حتشبسوت إلى بلاد بونت 1496 ق.م ، مجلة القلعة، كلية الآداب والعلوم مسلاته ، جامعة المرقب، ع9، 2018.

4- العبادي ،أحمد صالح ، النشاط الكشفي والتجاري للبطالمة على سواحل البحر الأحمر وأثره على تجارب عرب الحجاز وجنوب الجزيرة العربية خلال الفترة من 305 ق.م– 221ق.م) ، مجلة الوثيقة، مركز الوثائق التاريخية، مج 33، ع 66، يوليو 2016.

5- فضل ،شيرويت مصطفى السيد ، تقارير البعثات الإستكشافية وتأثيرها على التطور الحضاري لمصر البطلمية خلال القرن الثالث ق.م ، المجلة المصرية للتغير البيئي، مج 9، مارس 2017.

6- نصحي ،إبراهيم ،" مظاهر التقاء الحضارة المصرية واليونانية في عصر البطالمة" ،المجلة التاريخية المصرية ، الجمعية الملكية للدراسات التاريخية، مج1 ،ع2 ، 1949.

رابعاً: الرسائل الجامعية:

1- صابرنية ،لودي وآخرون ،التعاملات المالية في عهد البطالمة323ق.م-30ق.م، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ابن خلدون – تيارت - ، 2017-2018 .

2- عبدالغني ،محمد فتحي ، العلاقات المصرية القرطاجية في الفترة (332-146 ق.م)،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمياط، 2018.

3- علي، سعد محمد ، الصلات الحضارية بين المملكة البطلمية وممالك شبه الجزيرة العربية(305ق.م-30ق.م)، المجلة العلمية بكلية الآداب ، جامعة دمياط ، مج 10، ع3، 2021.

عقوبة الشريك التبعي في جريمة القتل العمد
وفقاً لأحكام قانون العقوبات الليبي وأحكام الشريعة الإسلامية

د.علي شقلوف
كلية القانون – جامعة بني وليد

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وسلم.

أما بعد:

الجريمة ظاهرة اجتماعية يمكن الحد منها ولا يمكن بترها، وأخطرها على حياة الأفراد وأمن المجتمع وسلامته جريمة القتل العمد، التي تهدد الكيان البشري في وجوده، ولخطورتها وضررها الذي يلحق المجتمع بأسره بمن فيهم الجاني، فقد قررت جميع الشرائع السماوية والوضعية أقصى عقوبة لها، وهي عقوبة الإعدام أو السجن المؤبد.

وهذه الجريمة قد ترتكب من شخص واحد وقد ترتكب من عدة أشخاص، وهؤلاء قد يكونون متوافقين وقد يكونون متمالئين، وقد يكونون جميعًا فاعلين أصليين مباشرين للجريمة، وقد يكون بعضهم فاعلًا أصليًا وغيره شريكًا تبعيًا.

وإذا كانت الشريعة الإسلامية قد أقرت عقوبة القصاص جزاء جريمة القتل العمد، وقصرت ذلك على الفاعل المباشر دون الشريك، الذي قررت عقوبته تعزيرًا، وأناطت تحديدها نوعًا وقدرًا لقاضي الموضوع يحددها حسب ظروف الدعوى وملابساتها بين حديها التوبيخ والقتل.

إن التشريعات الوضعية منها من أخذ بمبدأ التمييز في العقوبة بين الفاعل والشريك التبعي، متفقة بذلك مع أحكام الشريعة الإسلامية، وهو مذهب كثير من التشريعات العربية، ومنها من أخذ بمبدأ المساواة في العقوبة بين الفاعل والشريك التبعي، وربطت بين إجرام الفاعل الأصلي والشريك التبعي، واعتبرت الثاني تبعًا للأول في إجرامه وبالتالي في عقوبته، ومن التشريعات العربية التي أخذت بهذا التوجه المشرع الليبي والمشرع المصري.

وحيث إن المجتمع الليبي حزم أمره وقرر العودة إلى تطبيق الشريعة الإسلامية في جميع مناحي حياته، ومن بينها أحكام الحدود والقصاص، وتنفيذًا لذلك أصدر المشرع

عددًا من التشريعات التي توافق أحكام هذه الشريعة لأنه لن يصلح حال هذه الأمة إلا بتطبيقها وإلغاء كل ما يتعارض مع أحكامها من نصوص، واعتبارها مصدرًا أساسًا للتشريع.

وقد أخذ بهذا المبدأ بعض التشريعات العربية منها التشريع اليمني والتشريع السوداني والتشريع الإماراتي، إلا أنها اختلفت في طريقة التقنين، فمنهم من أخذ بمبدأ الإحالة على الشريعة الإسلامية مطلقًا، وترك تحديد الجريمة والعقوبة لقاضي الموضوع وفقًا لأحكام الشريعة الإسلامية، ومنها من أصدر تشريعات تحدد الجرائم وعقوباتها وفقًا لنصوص قانونية قطعية الدلالة، وأناط بالمشرع هذه المهمة كالتشريعين اليمني والسوداني، ومنهم من جمع بين التقنين والإحالة كالتشريع الليبي، ففي القانون رقم 6 لسنة 1423م بشأن القصاص والدية، لم يحدد المشرع في هذا القانون عقوبة الشروع وعقوبة الشريك التبعي تحديدًا نافيًا للجهالة، واكتفى في المادة السابعة منه بالإحالة العامة على مبادئ الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لهذا التشريع، وبذلك أعطى القاضي اختصاصًا بتحديد هذه العقوبة، وقد اختلف الفقه والقضاء في تفسير المادة السابقة سالفة الذكر وتحديد مفهومها.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية الدراسة في تحديد عقوبة الشريك التبعي وفقًا لأحكام القانون رقم 6 لسنة 1423م، وبيان ما إذا كان المشرع الليبي موفقًا في تحديد هذه العقوبة بالإحالة الواردة في المادة السابعة من هذا القانون، أم خالف المشرع بذلك مبدأ الشرعية الجنائية بهذه الإحالة لعدم تحديد العقوبة تحديدًا نافيًا للجهالة، أم أن الإحالة كافية لتحديدها.

أسباب اختيار الموضوع:

أثارت المادة السابعة من القانون رقم 6 لسنة 1423 م جدلًا فقهيًا وقضائيًا حول تطبيقها بين من يرى أنها كافية لتحديد العقوبات التي سكت المشرع عنها، وبين من يرى بأنها غير كافية لذلك، ويرى أن نص هذه المادة يتعلق بأمور أخرى غير التجريم والعقاب، فأردت أن أبين أي الاتجاهين أولى بالاتباع، بعد عرض أوجه الخلاف، وحجج كل فريق.

منهجية البحث:

نعتمد في دراستنا هذه أصلًا المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، وذلك باستقراء نصوص القانون وأحكام المحكمة العليا ذات العلاقة وتحليلها وبيان آراء الفقهاء فيها.

خطة البحث:

ستكون دراستنا لهذا الموضوع وفقًا للخطة التالية:

المبحث الأول: المساهمة التبعية ماهيتها وصورها.

المطلب الأول: ماهية المساهمة التبعية وشروطها.

المطلب الثاني: صور المساهمة التبعية.

المبحث الثاني: عقوبة المساهم التبعي.

المطلب الأول: عقوبة المساهم التبعي وفقًا لأحكام قانون العقوبات.

المطلب الثاني: عقوبة المساهم التبعي وفقًا لأحكام الفقه الإسلامي، والقانون رقم 6 لسنة 1423م بشأن القصاص والدية وتعديلاته.

والله ولي التوفيق والسداد.

المبحث الأول:

المساهمة التبعية ماهيتها وأركانها

تقع الجريمة من شخص واحد وقد تقع من عدة أشخاص، والتعدد قد يكون لازمًا فلا تكتمل أركان الجريمة إلا به، كجريمة الزنا وجريمة ترويج المخدرات، وقد يكون غير لازم كجريمة القتل.

ويطلق الفقه العربي على صورة التعدد الوجوبي مصطلح المساهمة الضرورية، وعلى التعدد الاختياري مصطلح المساهمة العرضية، ونصوص التجريم هي التي تحدد نوع المساهمة.

والفقه العربي يولي اهتمامًا خاصًا بدراسة المساهمة العرضية، لكثرة المسائل التي تثيرها المساهمة العرضية، ولدراسة هذا المبحث ارتأينا تقسيمه إلى مطلبين، المطلب الأول: ماهية المساهمة التبعية وأساس مسؤولية الشريك التبعي وشروطها، والمطلب الثاني: صور المساهمة التبعية.

المطلب الأول:

ماهية المساهمة التبعية وأساس مسؤولية الشريك التبعي وشروطها

إذا ساهم أكثر من شخص في ارتكاب الجريمة، وأتى كل منهم فعلًا يمثل شروعًا في الجريمة، اعتبروا جميعًا فاعلين، وعوقبوا جميعًا بالعقوبة المقررة لهذه الجريمة، إذا اتفقوا جميعًا على تحقيق النتيجة، واتحدوا في الباعث على الجريمة، وقصد كل منهم قصد الآخر في إيقاعها، وكان الحق المعتدى عليه واحدًا، فإنهم وفقًا لأحكام المادة 99 عقوبات يعدون جميعًا فاعلين أصليين، عرف محدث الإصابة القاتلة أم لم يعرف.

أما المساهم التبعي فإن دوره ينحسر دون إتيان أي عمل يمكن وصفه بالشروع، ويتوقف دوره عند مساعدة الفاعل الأصلي بإحدى الوسائل المبينة بالقانون، وفقًا لأحكام المادة 100 عقوبات.

ولا صعوبة في تحديد ما إذا كان الشخص فاعلًا مع غيره حيث يكون سلوكه يمثل جانبًا من السلوك الإجرامي، كما حدده النص التجريمي عندما يأتي المساهم عملًا يعد على الأقل شروعًا في ارتكاب الجريمة، كمن يشد وثاق المجني عليه ويشل حركته، حتى يمكن آخر من قتله، ولكن الصعوبة حين يكون السلوك الذي أتاه المساهم مغايرًا للسلوك الذي حدده النص القانوني، ولكنه مع ذلك بالغ الأهمية، فلولاه لما وقعت الجريمة، أو لما وقعت

في الزمان والمكان الذي وقعت فيه، وبالكيفية التي وقعت بها، فمن يقف بالقرب من مكان وقوع الجريمة ليتيه صاحبه، أو يحذره عندما يستشعر الخطر، أو يهربه بعيدًا عن مسرح الجريمة، فهذه الأفعال كلها لا تعجل من بنية النشاط المكون للجريمة، إذ لا تعتبر شروعًا في ارتكابها، فهل يؤدي تطبيق المادة 100 عقوبات إلى إخراج مرتكب هذا النوع من السلوك من زمرة الفاعلين وإدخاله في زمرة الشركاء، أو باعتباره فاعلًا مع غيره؟.

والرأي متفق على أن هذا السلوك لا يجعل صاحبه فاعلًا بإطلاق ولا شريكًا بإطلاق، وإنما تحدد صفته تبعًا لطبيعة العمل الذي أتاه، فإن كان تنفيذيًا كان فاعلًا، وإن كان تحضيريًا عد شريكًا[1].

فكل من أتى فعلًا يطابق النموذج القانوني للجريمة كان فاعلًا، سواءً كانت الجريمة وقعت تامة أم في مرحلة الشروع، سواءً استغرق نشاطه كل السلوك المجرم، أو أتى جزءًا من هذا السلوك يكفي لاعتباره شارعًا، وبناءً على ذلك فإن من يشد وثاق غيره ليمكن آخر من قتله يكون فاعلًا معه(*)، أما انتظار الفاعل بالقرب من مسرح الجريمة لحمايته أو تحذيره أو إعانته على الهرب، فلا يعتبر عمله هذا تنفيذًا، وإنما يعتبر عملًا تحضيريًا، وبذلك يعد شريكًا لا فاعلًا.

فالمساهمة الجنائية التبعية تعني تعدد الجناة في المرحلة السابقة على تنفيذ الجريمة، أي مرحلة التفكير والإعداد لها، فهي لا تعني القيام بدور رئيس في تنفيذها، وإنما القيام بدور ثانوي قبل التحريض والاتفاق والمساعدة بما دون مثل الشروع، ولا تتحقق المساهمة إلا بتعدد الجناة.

1 ـ د. عوض محمد عوض، قانون العقوبات، القسم العام، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية: مصر، 2000 م، ص 347.

(*)ـ فقد قضت المحكمة العليا بأنه: (فبمجرد وضع يده على فم المجني عليه لمنعه من الصراخ لتمكين الطاعن الأول من قتله يكفي لاعتباره فاعلًا أصليًا عملًا بالمادة 99/ 2 عقوبات، لأنه يعتبر قد قام بفعل من الأفعال التي ساهمت مباشرة في إتمام الجريمة، وسلوك الطاعن على هذا النحو يعتبر بدءًا في تنفيذ الجريمة يجعل منه فاعلًا أصليًا). انظر طعن جنائي رقم 105م 21 ق، جلسة 08. 04. 1976 م، مجلة المحكمة العليا، س 13، ع 1، أكتوبر 1976 م، ص 179و 180.

فالمساهم المتدخل هو الذي يقوم بنشاط تبعي غير رئيسي يرتبط بجريمة أصلية، ارتكبها غيره برابطة السببية[1].

وفي الفقه الإسلامي لا يخرج مفهوم المساهمة الجنائية عنه في القانون الوضعي، فالجريمة إما ترتكب من واحد فقط وقد يتعدد الجناة، وهؤلاء قد يسأل كل واحد منهم عن الجريمة بغض النظر عن مقدار مساهمة في إحداث نتيجتها إذا كانت مساهمته مسبوقة باتفاق بين المساهمين، وأتى كل منهم عملًا لا يقل عن الشروع في ارتكاب الجريمة محل المساهمة، أما إذا انتفى الاتفاق، فلا يسأل أي منهم إلا عن القدر الذي أحدثه بتدخله، فمن كان فعله قاتلًا سئل عن جريمة قتل، ومن كان فعله دون ذلك سئل عن جريمة إيذاء، وكل منهم يعتبر فاعلًا أصليًا.

والأول يسمى تمالؤًا، يرى جمهور الفقهاء عدا المالكية أن التمالؤ هو توافق إرادات الجناة على الفعل ولو دن أن يكون بينه اتفاق سابق، إذا اجتمعوا على تنفيذ الجرم في فور واحد منهم، لا يفرقون بين التمالؤ والتوافق[2]، والآخر يسمى توافقًا، ويسمى من يشترك في الركن المادي شريكًا مباشرًا، ومن لا يشترك في تنفيذ الركن المادي للجريمة شريكًا متسببا.

وقد اهتم فقهاء الشريعة الإسلامية ببيان أحكام الشريك المباشر دون الشريك المتسبب، وذلك باهتمامهم بدراسة الجرائم المعاقب عليها حدًا أو قصاصًا، لتحديد عقوبتها من المشرع نوعًا وقدرًا، ولا يتمتع القاضي بسلطة تقديره في تفريدها، ولذلك اضطروا إلى بيان عقوبة الشريك إن كانت حدًا أو قصاصًا أو تعزيرًا، أما الجرائم المعاقب عليها تعزيرًا

1 . د. سليمان عبد المنعم، النظرية العامة لقانون العقوبات، منشورات الحلبي الحقوقية، ط/2003م، ص647.
أما المالكية فيفرقون بين التمالؤ والتوافق، فالتمالؤ هو التوافق على إتيان الجرم مسبوق باتفاق على ذلك بين جميع المتمالئين على اقتراف الإثم، فإن لم يكن مسبوقًا باتفاق الجناة عد ذلك توافقًا، ويسأل كل جان بقدر جنايته، ولكنهم يتفقون مع الجمهور في حالة ما إذا اعتدوا جميعًا على رجل وضربوه عمدًا عدوانًا ولم تتميز الضربات ومات أو تميزت ولم يعرف صاحب الضربة القاتلة، فيسألون جميعًا عن جريمة قتل = عمد، ويعاقبون جميعًا قصاصًا وتعزيرًا... انظر محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ج/ 4، ص 245.

2 انظر د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج/ 7، دار الفكر المعاصر، بيروت: لبنان، ط/ 4، 2002 م، ص 5635و 5636.

فقد ترك المشرع تقدير عقوبتها للقاضي وفقًا لسلطته التقديرية في تفريد العقوبة بما يحقق غايتها.

إن القاعدة العامة في فقه الشريعة الإسلامية؛ أن العقوبات الحدية وعقوبة القصاص توقع على الشريك المباشر دون المتسبب[1].

وقد استثنى جمهور الفقهاء عدا الأحناف من تطبيق هذه القاعدة جرائم القصاص في النفس وما دونها، معللين رأيهم أن هذه الجرائم كما تقع بالمباشرة قد تقع بالتسبب، فلو طبقت هذه القاعدة على المباشر دون المتسبب لأفلت كثير من الجناة من العقوبة[2].

فإذا اجتمعت المباشرة والسبب، فالقصاص منهما معًا، فيقتص من الحافر والمردي معًا.

ويشترط الفقهاء لتحقق الاشتراك ثلاثة شوط هي:

1. وقوع فعل يجرمه القانون ويعاقب عليه، سواءٌ في حالة الجريمة التامة أو الشروع، وليس من الضروري معاقبة الفاعل المباشر، فقد يكون المباشر معذورًا قانونًا لصغير السن والجنون، أو المعفي من العقاب.
2. يجب أن يكون الاشتراك بإحدى الوسائل المبينة في القانون، وهي الاتفاق أو التحريض والمساعدة.
3. أن يكون الشريك قاصدًا من تدخله إيقاع الفعل المعاقب عليه، أي أن يقصد الشريك من تدخله وقوع جريمة معينة، فهو شريك في كل جريمة تقع ما دامت تدخل في قصده المحتمل.[3]

ويجب أن تتوافر علاقة السببية بين الاشتراك ووقوع الجريمة، فإذا كانت وسيلة الاشتراك المساعدة، وجب أن يكون بينها وبين وقوع الجريمة رابطة السببية المباشرة، فمن أعطى سلاحًا للجاني ليستعين به على قتل المجني عليه فلم يستعن به وتمكن من قتله بوسيلة أخرى، فلا يعد المعين شريكًا في جريمة القتل، لانعدام علاقة السببية بين فعله ووقوع الجريمة، وكذلك الأمر إذا كان الاشتراك بوسيلة الاتفاق أو التحريض.

1 . عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، دار الفكر العربي، بيروت: لبنان، ج/ 1، ص 358.

2 . عبد القادر عودة، المرجع السابق، ص 358.

3 . عبد القادر عودة، المرجع السابق، ص 370.

أساس مسؤولية الشريك التبعي:

اختلف الفقهاء في تحديد الأساس الذي تقوم عليه مسؤولية الشريك التبعي عن الجريمة التي يرتكبها الفاعل الأصلي إلى ثلاثة مذاهب وهي: 1. مذهب الاستعارة، 2. مذهب الاستقلال، 3. مذهب التبعية.

أولًا: مذهب الاستعارة:

1. مذهب الاستعارة المطلقة: يرى أنصار هذا المذهب أن العلاقة التي تقع بين الفاعل والشريك التبعي علاقة استعارة تضفي على فعل الشريك الصفة الإجرامية، بمعنى أن الشريك يستمد إجرامه من إجرام الفاعل الأصلي، إلا أن أنصار هذا المذهب افترقوا إلى اتجاهين، هما الاستعارة المطلقة والاستعارة النسبية، حيث يرى أنصار الاستعارة المطلقة وجوب المساواة بين الفاعل الأصلي والشريك التبعي في مدى المسؤولية ومقدار العقوبة، وعلة ذلك هي أن تدخل شخص في جريمة غيره أنه تبناها وتقبل جميع النتائج التي يمكن أن تفضي إليها، ولذلك فإن نشاط الشريك غير إجرامي عندما يكون بمعزل عن نشاط الفاعل الأصلي، إلا أنه بإضافته إلى نشاط الفاعل الأصلي يستعير منه الصفة الإجرامية استعارة مطلقة، ولذلك يجب أن يسأل الشريك جنائيًا عن الجريمة كما ارتكبها الفاعل الأصلي، وتوقع عليه عقوبتها المقررة لها قانونًا دون أي تمييز بينهما.

أما بالنسبة للظروف المادية فإن أثرها يمتد إلى كل المساهمين في الجريمة.[1]

أما الظروف الشخصية فيمتد أثرها إلى الشريك إن توافرت لدى الفاعل الأصلي أما إذا توافرت لدى الشريك فإنها تقتصر عليه دون الفاعل الأصلي، وعلة ذلك أن الفاعل يستمد إجرامه من فعله لا من فعل الشريك.[2]

والنتائج التي تترتب على مذهب الاستعارة؛ أي استعارة الشريك إجرامه من جريمة الفاعل الأصلي، أنه إذا لم يكن الفاعل معاقبًا لسبب يتعلق بشخصه، كأن يكون غير مميز أو مجنونًا، فلا تجوز معاقبة الشريك، كما أن الظروف الشخصية التي يتأثر بها الشريك هي ظروف الفاعل الشخصية لا ظروفه هو[1].

---

1 . د. رؤوف أعبيد، مبادئ القسم العام في التشريع العقابي، ط/ 4، دار الفكر العربي، 1979 م، ص 409.

2 ـ حسن محمد ربيع، قانون العقوبات المصري القسم العام، دار النهضة العربية، القاهرة: مصر، ط/ 1، 1996م، ص 293.

1 انظر د. كامل السعيد، شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمن، ط/ 1، 2002 م، ص 362.

2. مذهب الاستعارة النسبية: هذا المذهب وإن كان يتفق مع سابقه في أن الشريك يستمد إجرامه من الفاعل الأصلي إلا أنه أجري عليه تعديلات لطفت من نتائج المذهب السابق، فيرى أنصار هذا المذهب أنه يجب التمييز بين الفاعل الأصلي والشريك في المسؤولية والعقاب، بحيث تكون مسؤولية الشريك أخف من مسؤولية الفاعل، وكذلك عقوبته تكون أخف من عقوبة الفاعل، على أساس أن الشريك وإن كان يستمد إجرامه من الفاعل الأصلي إلا أنها استعارة نسبية، أو مخففة تتناسب مع الدور الثانوي الذي قام به الشريك في ارتكاب الجريمة، كما أنه يكفي لعقابه وقوع الفعل المكون للجريمة ولو حالت أسباب شخصية تمنع مسؤولية الفاعل الأصلي جنائيًا عن فعلها بحيث لا يفتل من العقاب حتى ولو حالت دون عقاب الفاعل الأصلي موانع المسؤولية التي تهدم الركن المعنوي للجريمة، كما أصبح كل مساهم فاعلًا كان أو شريكًا يتأثر بظروفه الشخصية المحضة، بعد أن كان مبدأ الاستعارة المطلقة يحول دون تأثر الشريك بظروفه الشخصية، ويتأثر فقط بالظروف الشخصية التي تتوافر في جانب الفاعل فقط.[1]

يمثل اتجاه الاستعارة النسبية مبدأ واضحًا في تفريد العقوبة، إذ يجعل لكل مساهم في الجريمة العقوبة التي تتناسب مع دوره في الجريمة، ولكن يعاب عليه أنه ينطلق من أساس قد يكون غير صحيح في بعض الأحيان وهو أن سلوك الشريك أقل جسامة وخطورة من سلوك الفاعل الأصلي، وهذا غير مطرد، فقد يكون سلوك الشريك أخطر وأكثر جسامة من سلوك الفاعل الأصلي.

كما انتقد مبدأ الاستعارة المطلقة أو النسبية بأنه لا يتفق مع مبادئ السياسة الجنائية الحديثة التي تقوم في تحديد إجرام الجاني على شخصيته وحده لا على إجرام غيره، أي أن تحديد مسؤولية الشريك التبعي وتحديد عقابه مستقل تمامًا عن مسؤولية الفاعل، والتي يمكن ان تنتفي لسبب من الأسباب الشخصية، دون أن تؤثر على مسؤولية الشريك.

إن الشريك لا يستمد إجرامه من فعل غيره، وإنما من فعله هو.[1]

1 . محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، القاهرة: مصر، 1974 م، ص 362.

1 محمود محمود مصطفى، المرجع السابق، ص 328.

ثانياً/مذهب التبعية:

يقوم هذا المذهب على تجريم فعل الاشتراك ذاته، ويشترط لذلك وقوع جريمة الفاعل الأصلي بحيث تكون شرطًا لعقاب الشريك، ومن تم يكون الفاعل متبوعًا والشريك تابعًا ويسأل كل مساهم عن خطئه، ويستقل بأحواله وظروفه الشخصية، سواءً كانت مشددة أو مخففة أو مانعة من العقاب.[1]

ثالثًا/ مذهب الاستقلال: يقوم هذا المذهب على إنكار وحدة الجريمة ، ويقرر أن الجرائم متعددة بتعدد المساهمين فيها.

وحجة أنصار هذا المذهب أن الاتجاهين السابقين يقومان على الحيلة القانونية التي مضمونها أن إجرام الشريك هو إجرام الفاعل الأصلي، رغم أن النشاط الإجرامي لكل منهما يختلف عن الآخر، وكذلك الوقائع والغايات، وما دام أن هناك تعددًا في الأفعال والأركان المعنوية فيجب أن يترتب عليه تعدد في الجرائم واستقلال كل جريمة بعقاب يتناسب مع خطورة فاعلها، وأن تؤخذ بعين الاعتبار الظروف التي أحاطت بارتكابها.[2]

كما أن هذا الاتجاه يحقق مبدأ التفريد العقابي، وقد أخذ عليه أنه يتجاهل حقائق الأمور، ويهمل عمدًا الروابط الواقعية التي تربط بين المساهمين في الجريمة، إذ الفرق واضح بين حالة التوافق التي تنعدم الوحدة المعنوية بين أشخاصها، وبين حالة الشركاء الذين يرتكبون جريمة واحدة تتكون من عدة أفعال خططوا لها ووزعوها فيما بينهم.

مذهب المشرع الليبي: يتبين من مراجعة نصوص قانون العقوبات الخاصة بأحكام المساهمة الجنائية، أنه لم يلتزم مبدأ معينًا من هذه المبادئ، وآية ذلك:

1. أنه يقرر مبدأ الاستعارة المطلقة كقاعدة عامة، حيث قرر مبدأ وحدة الجريمة أساسًا لمذهبه، مهما تعدد الفاعلون فيها أو الشركاء، وترتب على ذلك مبدأ عقاب الشريك بالعقوبة المقررة للجريمة وفقًا لأنموذجها القانوني، فقد نصت المادة 101 عقوبات على أنه: " من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها إلا ما استثني بنص خاص".

1 . المرجع السابق، ص 313.

2 د. كامل السعيد، المرجع السابق، ص 363.

2. أخذ بفكرة الاستعارة النسبية بنصه في المادة 101 أولًا: " لا تأثير على الشريك من الأحوال الخاصة بالفاعل التي تقتضي تغيير وصف الجريمة، إذا كان الشريك غير عالم بتلك الأحوال ".
3. أخذ بمبدأ التبعية المقيدة: حيث نصت المادة 102 عقوبات على أنه: " إذا كان فاعل الجريمة غير معاقب لسبب من أسباب الإباحة، أو لعدم وجود القصد الجنائي، أو لأحوال أخرى خاصة به، وجبت مع ذلك معاقبة الشريك بالعقوبة المنصوص عليها قانونًا ".
4. أخذ بمبدأ اعتبار فعل الشريك جريمة مستقلة عن فعل الفاعل الأصلي، وبالرغم من عدم وقوعه فقد عاقب على التحريض في بعض الأحيان باعتباره جريمة لذاته، ولو لم تقع الجريمة المحرض عليها.

ومثال ذلك: ما نصت عليه المادة 206 عقوبات حيث جرمت فعل التحريض على إقامة أي تجمع أو تنظيم أو تشكيل محظور قانونًا، وما نصت عليه المادة 211 عقوبات حيث جرمت الاتفاق على ارتكاب الجرائم وتكوين الجمعيات والعصابات لارتكابها، ولو لم تقع.

المطلب الثاني:

صور المساهمة الجنائية

تنص المادة 100 من قانون العقوبات على أنه: يعد شريكًا في الجريمة :"

أولًا: كل من حرض على ارتكاب الفعل المكون للجريمة، إذا كان هذا الفعل قد وقه بناءً على هذا التحريض.

ثانيًا: كل من أعطى الفاعل أو الفاعلين سلاحًا أو آلات أو أي شيء آخر مما يستعمل في ارتكاب الجريمة مع علمه بها، أو ساعدهم بأي طريقة أحرى في الأعمال المجهزة أو المسهلة أو المتممة لأركانها.

ثالثًا: من اتفق مع غيره على ارتكاب الجريمة فوقعت بناءً على هذا الاتفاق".

الأصل أن الشخص لا يعتبر شريكًا في جريمة إلا إذا أتى عملًا من الأعمال المبينة في المادة المذكورة على سبيل الحصر، وهي التحريض والاتفاق والمساعدة، وحصرها يمنع القياس عليها، ومن باب أولى الإضافة إليها، ونتناول هذه الصور بالبيان والتوضيح كلًا على حده.

أولًا: التحريض:

في اللغة: حرضه على الأمر حثه، وفلانًا أزال عنه الحرض؛ أي الفساد في البدن والعقل، وأحرضه على الشيء حثه عليه، وتحارضوا على العمل تحاثوا عليه.[1]

وفي الاصطلاح: بث فكرة الجريمة في نفس الفاعل، أو دعمها لديه إن كان مترددًا.[2]

أو هو خلق التصميم لدى الجاني على ارتكاب الجريمة، ودفعه إليها.[3]

أو هو كل نشاط عمدي يهدف به صاحبه إلى دفع شخص ما إلى ارتكاب فعل يؤدي إلى وقوع الجريمة.[4]

والتحريض قد يكون مصحوبًا بوعد أو وعيد، وقد يقع بالخداع أو استعمال النفوذ أو الدسائس أو أي وسيلة أخرى تحقق للمحرض غايته.

ولا يعتبر النصح تحريضًا ما لم يهيج المشاعر، ويدفع إلى ارتكاب الجريمة، ويرى جانب من الفقه([5]) أنها يمكن أن تكون تحريضًا في بعض الظروف، وخصوصًا عندما يكون للناصح نفوذًا على المنتصح.

ولا يعتبر تحريضًا معاقبًا عليه من يحرض آخر على كراهية غيره، فتصل كراهيته له إلى حد قتله.

والتحريض كما يكون فرديًا قد يكون عامًا موجهًا لعدد غير محدود من الناس علانية وفقًا لأحكام المادة 317 عقوبات.

والتحريض العام يعد اشتراكًا في الجريمة التي وقعت، إلا أنه يلزم لذلك شرط العلانية، وإلا فلا.[1]

ويختلف التحريض الفردي عن التحريض العام في شرط العلانية في الثاني دون الأول.

---

1 . فؤاد أفوام البستاني، متحد الطلاب ، دار الشروق، ط/ 38، ص 111.

22 . عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 368.

3 ـ د. سمير الجنزوري، الأسس العامة لقانون العقوبات، مطبعة السعادة، القاهرة: مصر، ط/ 2، 1973 م،، ص 172.

4 . د. أحمد المجدوب ، التحريض على الجريمة، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، 1970، ص 19.

5 . عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 368.

1 راجع في ذلك: نجاتي سيد أحمد سند، مبادئ القسم العام في قانون العقوبات، ط2، س2003 م، ص250.

والمادة سالفة الذكر تعاقب على التحريض كجريمة في حد ذاته ولو لم تقع الجريمة المحرض عليها.

وكذلك الحكم بالنسبة للمادتين 318 و 319 عقوبات.

والتحريض في هذه الحالات لا يعد اشتراكًا، لأن العقوبة واقعة بالجاني وقعت الجريمة المحرض عليها أم لم تقع.

ويشترط في التحريض أن ينصب على جريمة محددة، أو جرائم محددة، أما إذا كان التحريض على جرائم دون تحديد أو تخصيص فلا يعد ذلك اشتراكًا، ولا يعاقب عليه بهذه الصفة، ولو ترتب عليه وقوع بعض الجرائم.

ويتعين على المحكمة عند مساهمة عدة أشخاص في ارتكاب جريمة ما أن تقيم الدليل على كل منهم، إما بكونه فاعلًا أصليًا إذا ما قام بأحد الأفعال الداخلة في الركن المادي للجريمة على نحو ما تقضي به المادة 99 من قانون العقوبات، أو شريكًا إذا ما تحققت في جانبه إحدى صور الاشتراك في الجريمة المحددة بنص المادة 100 من ذات القانون، وهي التحريض والمساعدة والاتفاق.

وقد قضت المحكمة العليا بأنه: "وكان الحكم المطعون فيه كما سلف بيانه قد خلا فيما نسبه من أقوال للطاعنين ما يفيد كون أي من الطاعنين الثاني والثالث فاعلًا أم شريكًا في جريمة الاختلاس، ولا في جريمة التزوير اللتين دانهما بهما، فإنه يكون قاصرًا في بيانه، وفاسدًا في استدلاله".[1]

وإثبات التحريض مسألة موضوعية يختص بها قاضي الموضوع دون خضوعه لرقابة المحكمة العليا ما دام قضاؤه مؤسسًا على أسباب سائغة.

ثانيًا: الاتفاق:

الاتفاق هو: تقابل إرادتين لإنشاء التزام أو هو: إتحاد إرادتين أو أكثر على ارتكاب الفعل المكون للجريمة، فهو يختلف عن التحريض، لأن إرادة المحرِض طاغية على إرادة المحرَض، بينما في الاتفاق تتعادل الإرادتان، كما أنه يختلف عن التوافق الذي لا يعدوا أن يكون توارد خواطر مجموعة من الأشخاص على إتيان الفعل دون سابق تفاهم بينهم،

1 . طعن جنائي رقم 1/ 38، جلسة 19.05. 1992 م، مجلة المحكمة العليا، عدد 3 و 4، سنة 28، الطير الفاتح، 1992 م، ص 264.

ومثاله الشخص يضفر به عدوان فيطلق كل منهما عليه النار فيرديانه قتيلًا دون أن يعرف كل منهما الآخر.(*)

وقد عرفت محكمة النقض التوافق بأنه: "قيام فكرة الإجرام بعينها عند كل من المتهمين، أي توارد خواطرهم على الإجرام، واتجاه كل منهم اتجاهًا ذاتيًا إلى ما تتجه إليه خواطر سائر فريقه من تعمد إيقاع الأذى بالمجني عليه".[1]

فالتوافق إرادات متوازية تتجه نحو غاية مشتركة.

ففي المثل السابق لو أصاب أحد المقذوفين جسد المجني عليه وأخطأه الآخر سئل الأول وحده عن جريمة قتل عمد، وسئل الثاني فقط عن جريمة شروع في القتل، فكل منهما يسأل عن نتيجة فعله، لأنه لا يعد شريكًا للآخر، لأن إرادتيهما توافقتا ولم تتفقا. وقد يكون الاتفاق على ارتكاب جرائم جريمة في حد ذاته ولو لم يكن صورة من صور المساهمة الجنائية.([2])

يعتبر شريكًا بالاتفاق من عقد العزم مع آخر على ارتكاب الجريمة، فقام أحدهما بارتكاب الجريمة ووقف الآخر عند حدود الاتفاق، ولم يشترك في تنفيذ الركن المادي لهذه الجريمة، حتى ولو كان الاتفاق يسند إليه دورًا تنفيذيًا، ولكنه امتنع عن القيام بذلك لأي سبب، فإنه يعتبر شريكًا بالاتفاق، ويعاقب بوصفه هذا.

والاتفاق كإحدى وسائل المساهمة الجنائية لا عقاب عليه إلا إذا وقعت الجريمة محل الاتفاق بناءً عليه، أما إذا لم تقع أصلًا أو وقعت لسبب آخر فلا عقاب على الاتفاق إلا في الأحوال التي يجرم فيها المشرع نوعًا من الاتفاق بسبب خطورته الجنائية، كالجرائم التي تتعلق بأمن الدولة الداخلي والخارجي، حيث يعد الاتفاق بحد ذاته جريمة، بغض النظر عن وقوع جريمة أو عدم وقوعها.

ثالثُ: المساعدة:

هي: تقديم المساهم العون للجاني على ارتكاب الجريمة بوسائل مادية أو معنوية، وقد نصت على هذه الصورة المادة 100/ ثانيًا من قانون العقوبات على أنه:" يعد شريكًا في

1 طعن جنائي رقم 172، جلسة 21. 02. 1929 م، مجموعة القواعد القانونية، ج/ 1، ص 103، نقلًا عن عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 371.

2 . عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 371.

الجريمة ... ثانيًا: من أعطى الفاعل أو الفاعلين سلاحًا أو آلات أو ساعدهم بأي طريقة أخرى في الأعمال المجهزة أو المسهلة أو المتممة لارتكابها ".

فأعمال المساعدة إما أن تكون مجهزة لارتكاب الجريمة كشراء السلاح، والتدريب على استعماله في جريمة القتل أو إعداد المادة السامة.

أو تكون مسهلة، وهي الأعمال التي تكون بين البدء في الشروع في ارتكاب الجريمة وقبل إتمامها، كمن يرى شخصاً يعتدي بالضرب على عدو له، فيناوله سلاحًا ليتمكن من قتله.

أما الأعمال المتممة فهي التي قد تتزامن مع الأعمال المسهلة مثال ذلك من يمنع إسعاف المجني عليه حتى يهلك، والتمييز بين ما يعد من الأعمال المسهلة والأعمال المتممة أمر غاية في الدقة، كالتمييز بين مراحل إتمام الجريمة بعد الشروع في تنفيذها.

أما المساعدة اللاحقة لإتمام الجريمة فلا يتحقق بها الاشتراك، فمن يساعد في إخفاء جثة المجني عليهن أو فرار الجاني من وجه العدالة لا يعد شريكًا في جريمة القتل العمد، وإن كان سلوكه يمثل جريمة أخرى.[1]

وطرق المساعدة قد تكون بأفعال مادية كالأمثلة سالفة الذكر، وقد تكون بوسائل معنوية، كتقديم بيانات ومعلومات تفيد الفاعلين في إتمام جريمتهم.

العدول عن الاشتراك: عدول الشريك عن المساهمة في الجريمة لا أثر له، لأنه يصبح عرضة للعقاب بمجرد مباشرته للتحريض أو الاتفاق أو المساعدة، إذا وقعت الجريمة بناءً على ذلك، وكانت علاقة السببية قائمة بينها وبين سلوك الشريك، ولا يعصمه هذا من ذلك إلا أن يحول بين الفاعل وارتكاب الجريمة، أو بمجرد نشاطه من أثره بحيث تنقطع علاقة السببية بينه وبين الجريمة[1]، فإذا اتفق مع الجاني على ارتكاب جريمة أو حرضه على ارتكابها، فلا يستفيد من عدوله إلا إذا أقنع الفاعل عن العدول عن مشروع الجريمة مطلقًا، أو أن يستعيد منه ما قدمه له من أشياء تجبره عن التخلي عن المشروع الإجرامي، فإذا فعل ذلك ولكن الجريمة وقعت بوسيلة أخرى، أو باتفاق شخص آخر أو تحريضه عصم نفسه من العقوبة، لتخلف علاقة السببية بين نشاطه والجريمة، فلكي

1 . محمد رمضان بارة، قانون العقوبات الليبي، القسم العام، مكتبة الوحدة، طرابلس: ليبيا، ج/1، ط/ 2،2002م، ص 406.

1 نقلًا عن: عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 380.

يعتبر الشخص شريكًا في الجريمة بإحدى صور المساهمة، يجب أن يرتبط سلوكه بها برابطة السببية المادية، فمن لا يؤثر سلوكه في ارتكاب الجريمة لا يعتبر شريكًا فيها.

ويسأل شريك الشريك عن نشاطه إذا وجدت الرابطة السببية بين نشاطه والجريمة، فمن يسلم سلاحًا لشريك في جريمة قتل ليسلمه بدوره إلى الفاعل يعد شريكًا هو الآخر، لأن الشريك يعتبر شريكًا في الجريمة لا مع فاعلها، وهو أرجح القولين في هذه المسألة فقهًا وقضاءً.[1]

ويلزم في الشريك فضلًا عن نشاطه المتمثل في إحدى الاشتراك أن يكون متعمدًا المساهمة في الجريمة أي توافر عنصري العمد في جانبه، وهما العلم والإرادة.

وعلم الشريك ينبغي أن يشمل كافة العناصر المادية المكونة للجريمة، ويلزم أن يكون عالمًا بحقيقة نشاطه ودوره في خلق الجريمة وقيامها، وأن يكون عالمًا بالجريمة التي يقصد المساهمة فيها ونتيجتها.

فإذا انتفى العلم على النحو سالف الذكر انتفى قصد المساهمة، فلا يعد شريكًا في جريمة القتل من يعير سلاحًا لآخر ليصطاد به فيقتل به شخصًا عمدًا؛ لانتفاء علمه بالجريمة.

والعلم وحده لا يكفي لتحقق الاشتراك، بل يلزم لجانبه توافر الإرادة الحرة، أي أن تتجه إرادته الحرة الواعية إلى تحقيق المساهمة.

فإذا تخلفت الإرادة الحرة انتفى قصد الاشتراك ولو توافر العلم وحده.

الاشتراك في الجرائم الخطئية: تنص المادة 104 عقوبات على أنه: " في الجريمة الخطئية إذا نتج الحادث عن تعاون عدة أشخاص يعاقب كل منهم بالعقوبة المقررة للجريمة".

افترق الفقه إلى مذهبين في مدى إمكانية تحقق الاشتراك في الجرائم الخطئية، فذهب رأيٌ إلى أن ذلك ممتنع، لأن القصد الجنائي ركن في الاشتراك، والعلم كعنصر في القصد يفترض انبساطه على عناصر الجريمة، وانصراف الإرادة إلى تحقيق عناصرها، وهذا غير ممكن في الجرائم الخطيئة، ويخلص أنصار هذا الرأي إلى وجوب مساءلة المساهم باعتباره فاعلًا أصليًا مع غيره لا شريكًا.

---

1 ـ د. سمير الجنزوري، المرجع السابق، ص 176. وكذلك نقض جنائي، جلسة 27. 11. 1977 م، أحكام النقض، س 28، طعن رقم 684، لسنة 47 ق، ص 776. نقلًا عند. نجاتي سيد أحمد سند، المرجع السابق، ص 277.

ولما كان من شروط فعل الشريك أن يكون سببًا في وقوع الجريمة، فإن فعله يجعله فاعلًا مع غيره لا شريكًا له.

وقد قضت محكمة النقض المصرية بأنه: " إذا سلم صاحب السيارة قيادتها إلى شخص يعلم أنه غير مرخص له بقيادتها، فصدم هذا الشخص إنسانًا فأماته، كان صاحب السيارة مسؤولًا عن القتل الخطأ ".[1]

كما قضت " بأن مالك المنزل الذي يلاحظ عمالًا يشتغلون في هدم منزل ويفهمهم بأنه لا يوجد أحد في الطريق ويأمرهم بإلقاء خشبة فتصيب شخصًا في الطريق، يعد فاعلاً أصليًا معهم في جريمة الإصابة الخطأ ".[2]

ويرى أنصار هذا الرأي أن الاشتراك في الجرائم الخطئية هو اشتراك غير كامل، حيث أنه يقتصر على الاشتراك في السلوك دون النتيجة، وعلى هذا الأساس فإن الاشتراك بالمعنى الصحيح لا يمكن قيامه بالنسبة إلى الجرائم الخطئية.[3]

وذهب جانب من الفقه إلى إمكانية الاشتراك في الجرائم الخطئية، وسندهم في ذلك أن النصوص الخاصة بالاشتراك لا تقصر ذلك على الجرائم العمدية، فهي تعتبر الشخص شريكًا في الجريمة إذا اتفق أو حرض أو ساعد آخر على ارتكاب الفعل المكون للجريمة بناءً على ذلك، فالاشتراك محله الفعل المكون للجريمة سواءٌ كانت عمدية أم خطئية، وليس صحيحًا أن طبيعة الاشتراك تقتضي اتفاق المساهمين على ارتكاب الجريمة، لأن المساعدة كصورة من صور المساهمة الجنائية مستقلة عن الصورتين الأخريين للمساهمة، فقد تتحقق دون حصول معرفة بين الشريك بالمساعدة والفاعل الأصلي، بل إن النص عليها كصورة مستقلة من صور المساهمة يؤكد تميزها عن الاتفاق والتحريض.

ويرى جانب من الفقه[1] أن الخلاف نظري إلى حد كبير، فكلاهما يسلم بعقاب المساهم، أو الخلاف بينهما ينحصر في الصفة فقط، فالرأي الأول يوجب عقابه بوصفه

1 . نقض جنائي، جلسة 01. 05. 1930 م، مجموعة القاعد القانونية، ج/ 2، رقم 38، ص 31.

2 . استئناف طنطا، 04. 06، 1914 م، المجموعة الرسمية، س 15، رقم 108، ص 215، نقلًا عن د. محمد عوض محمد، المرجع السابق، ص 388.

3 د. محمد رمضان بارة، المرجع السابق، ص 410 و 411.

1 . د. عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 389.

فاعلًا أصليًا، والثاني يوجب عقابه باعتباره شريكًا، ويرى أن الرأي الثاني في المنطق القانوني أرجح.[1]

إن كل ما يشترطه القانون لتحقيق الاشتراك بالمساعدة أن يكون الشريك عالمًا بارتكاب الفاعل للجريمة، وأن يساعده بقصد المعاونة على إتمامها، ولا يشترط الاتفاق السابق بينهما، وإلا لما كان هناك لزوم بأن يفرد القانون فقرة خاصة يعني فيها ببيان طرق المساعدة، وشروط تحقق الاشتراك فيها مع سبق النص في الوقت نفسه على تحققه بمجرد الاتفاق مع الفاعل في ارتكاب الجريمة.[2]

1 . المرجع السابق، ص 389.

2 ـ طعن جنائي، جلسة 30. 05. 1930 م، س 1 ق، 330، ص 79. نقلًا عن د. سمير الجنزوري، المرجع السابق، ص 389.

المبحث الثاني

عقوبة المساهم التبعي

تختلف التشريعات الوضعية المعاصرة في نظرتها للشريك التبعي فمنها ما يسوي بينه وبين الفاعل في العقوبة، ومنها ما يضع له عقوبة أخف من عقوبة الفاعل الأصلي أو أشد منها، وقد نهج المشرع الليبي نهج الطائفة الأولى.

وكذلك الأمر فإن فقهاء الشريعة الإسلامية منهم عاقبه تعزيرًا، ومنهم من عاقبه قصاصاً وسوى بينه وبين الفاعل في العقوبة، وحيث إن القانون رقم 6 لسنة 1423م[1] لم يرد به نص صريح يحدد عقوبة الشريك، وقد نصت المادة السابعة على أنه" تطبق مبادئ الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لنصوص هذا القانون فيما لم يرد بشأنه نص فيه "، لذلك سوف تقسم هذا المبحث إلى مطلبين: المطلب الأول: عقوبة المساهم التبعي وفقًا لأحكام قانون العقوبات. المطلب الثاني: عقوبة المساهم التبعي في الفقه الإسلامي وفقًا لأحكام القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن القصاص والدية وتعديلاته.

المطلب الأول:

عقوبة المساهم التبعي وفقًا لأحكام قانون العقوبات

تنص المادة 101 عقوبات على أنه: " من أشترك في جريمة فعليه عقوبتها إلا ما أستثني قانونًا بنص خاص "، فقد سوى المشرع في العقوبة بين الفاعل والشريك، والعقوبة التي يعنيها المشرع هي العقوبة المقررة للجريمة المقترفة سواءٌ وقعت كاملة أو في مرحلة الشروع، وليست العقوبة التي يوقعها القاضي على المتهم، فتلك تخضع لسلطة القاضي في تفريد العقوبة وفقًا لظروف الدعوى وملابساتها، وما يراه القاضي كافيًا لتحقيق الردع العام والخاص/ فقد يسوي بينهما في العقوبة وقد يقضي بعقوبة أشد أو أخف للفاعل أو الشريك، وقد يستعمل وسائل الرأفة والرحمة لأحدهما دون الآخر.

واستثناءً من ذلك يجوز للمشرع أن يقرر عقوبة أشد أو أخف للشريك بنص خاص، فقد نص المشرع في المادة 3/373 عقوبات على أنه: " وفي سائر الأحوال الأخرى يعاقب من اشترك في الفعل بالسجن مدة لا تزيد على عشرة سنوات " بينما يعاقب الفاعل بالسجن مدة لا تزيد على سبع سنوات.

---

1 . القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن القصاص والدية المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5 لسنة 1423 م المعدل بالقانون رقم 7 لسنة 1430 م المنشور بالجريدة الرسمية عدد 15 لسنة 1430 م.

وفي المادة 2/280 عقوبات ينص على أنه: "وإذا كان المقبوض عليه محكومًا بالإعدام أو السجن المؤبد أو كان متهمًا في جناية معاقب عليها بإحدى هاتين العقوبتين، تكون العقوبة السجن لمدة لا تزيد على خمس سنوات، وأما في الأحوال الأخرى تكون العقوبة الحبس".

بينما عقوبة الفاعل السجن مدة لا تزيد على سبع سنوات وفقًا لأحكام المادة 274|2 عقوبات.

وتتأثر عقوبة الشريك بالظروف المادية للجريمة، وبظروف الفاعل وفقًا لأحكام المواد 101 إلى 103 وذلك على النحو التالي:

أولًا: الظروف المادية:

وهي ملابسات خارجية تتصل بالفعل المكون للجريمة وتؤثر في مدى خطورته، وبالتالي تؤثر في العقوبة تشديدًا أو تخفيفًا، وهي تسري على جميع المساهمين فاعلين أصليين أم شركاء تابعين، وذلك بسبب اتصالها بالجريمة نفسها.

ومن الظروف المخففة ما نصت عليه المادة 414 عقوبات، وإلى هذا ذهب القضاء في مصر، فقد قضت محكمة النقض بأن حمل السلاح في السرقة مثل ظرف الإكراه كلاهما من الظروف المادية العينية المتصلة بالفعل الإجرامي، وتسري على كل من اقترف الجريمة أو أسهم فيها فاعلًا كان أو شريكًا، ولو لم يعلم بهذين الطرفين.([1])

إن الظروف المادية بحكم اتصالها بالنشاط الإجرامي تعد جزءًا من الجريمة، وتعتبر من المخاطر التي ارتضاها المساهمون، ولذلك فإنهم يؤخذون بها، حتى ولو كانوا غير عالمين بها.

لقد نص المشرع صراحةً على أن الظروف الشخصية الخاصة بالفاعل والتي تعتبر من وصف الجريمة لا تأثير لها على المساهم التبعي إلا إذا كان عالمًا بها، ما يدل بمفهوم المخالفة على أن علم المساهم التبعي غير لازم بالنسبة للظروف المادية، فيسأل عنها علم بها أم لم يعلم.

ويرى جانب من الفقه أن الظروف العينية المشددة لا أثر لها على الشريك إلا إذا كان يعلمها أو إذا كانت من النتائج المحتملة لاشتراكه، غير أن الشريك يمكن أن يتأثر بالظروف العينية ولو لم يعلمها إذا كانت من الظروف التي يحتمل تحققها وفقًا للمجرى العادي

1. ذكره الدكتور عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 392.

للأمور، سواءً توقعها أم لا، أما إذا كانت من الأمور الشاذة التي لا يمكن توقعها فإنها لا تلزمه ولا تؤثر في عقوبته.[1]

وعلة الخلاف بين الفاعل والشريك كما يقول أنصار هذا المذهب علة تشريعية، حيث خص المشرع الشريك دون الفاعل بحكم شاد قررته المادة 102 عقوبات، التي تنص بأنه: " من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها ولو كانت غير التي تعمد ارتكابها، متى كانت الجريمة التي وقعت بالفعل يحتمل وقوعها عادة نتيجةً للتحريض أو الاتفاق أو المساعدة التي حصلت"، حيث يمثل هذا الحكم خروجًا عن الأصل الذي يقرر أن الإنسان لا يسأل إلا في حدود قصده، وإذا كان المشرع قد أقر هذا الحكم بالنسبة للجريمة الأخرى، فإن التسليم به أولى إذا تعلق الأمر بظرف مشدد متصل بنفس الجريمة محل الاشتراك، كذلك يسأل الشريك عن نتيجة تجاوز القصد، خروجًا عن القاعدة العامة، وفيما عدا ذلك لا يسأل الشريك عن الظرف المشدد إذا كان الفاعل يتحملها بالرغم من تقاصر قصده عنها، فالشريك يؤخذ في الحالتين بالظرف المشدد، إذا كان عالمًا به وانصرفت إليه إرادته.

وقد قضت محكمة النقض المصرية بأن: (المادة 43 عقوبات وإن جاءت على خلاف الأصل في المسؤولية الجنائية من أن الجاني لا يسأل إلا على الجريمة التي ارتكبها أو اشترك فيها بإحدى الطرق المنصوص عليها في المادة 40 من ذات القانون، إلا أن المشرع إذ تصور حالات تقع فيها نتائج غير مقصودة وإنما تقع نتيجة محتملة للمساهمة في الجريمة الأصلية المقصودة ابتداءً وفقًا للمجرى العادي للأمور، وقد خرج عن ذلك الأصل وجعل المتهم مسؤولًا أيضًا عن الجرائم المحتملة لجريمته الأصلية، وهو ما نص عليه في المادة 43 عقوبات، التي وإن كانت قد وردت في باب الاشتراك، إلا أنها وردت في باب الأحكام الابتدائية، فدل الشارع بذلك وبعبارتها المطلقة على أنها إنما تقرر قاعدة عامة هي أن مناط تقدير الاحتمال إنما يكون بالنظر إلى الجريمة التي اتجهت إليها إرادة الفاعل ابتداءً بالذات، وما يحتمل أن ينتج عنها عقلًا وبحكم المجرى العادي للأمور).[1]

ثانيًا: الظروف الخاصة بالفاعل:

هي صفات وأحوال يتصف بها الفاعل، وتؤدي إما إلى تغيير وصف الجريمة أو تؤثر في العقوبة أو تمنع العقاب، وقد بينت المادتان 101، 102 عقوبات مدى تأثير هذه

---

1 . المرجع ذاته، ص 392.

1 ـ طعن رقم 6007 لسنة 58 ق، جلسة 08. 12. 1988 م، ذكره د. أحمد إبراهيم عطية، قانون العقوبات معلقًا عليه بأحدث أحكام محكمة النقض ، شركة تاس للطباعة، ط/ 1، 2011 م، ص 30.

الظروف على الشريك، وهذه الظروف يختلف أثرها بحسب نوعها ومدى علم الشريك بها، وذلك على النحو التالي:

1. الظروف التي تغير من وصف الجريمة:

القاعدة أن الظروف المتصلة بصفة الفاعل لا تأثير لها على مركز الشريك إلا إذا كان عالمًا بها، أما إذا كان يجهلها فإن مسؤوليته تتوقف عند التكييف الذي يتوافق مع الجريمة التي قصد الاشتراك فيها، مع العلم الذي توفر لديه، أي أن الشريك يتأثر بهذه الظروف إذا كان عالمًا بها، وهذه الظروف هي التي تؤثر في وصف الجريمة تشديدًا وتخفيفًا، ومثال ذلك صفة الطبيب في جريمة الإجهاض، وصفة المسؤول عن تربية المجني عليه في جريمة هتك العرض، وصفة الزوج في قتل الزوجة أو شريكها حال تلبسهما بالزنا تخفيفًا، حيث يستفيد الشريك مع الزوج إذا كان عالمًا بصفته، كما يتأثر بتشديد العقوبة إذا كان الشريك عالمًا بصفة الطبيب، فإذا كان يجهل الصفة فلا يسأل إلا عن العقوبة المقررة للجريمة بوصفها البسيط، لا المشدد ولا المخفف.

2. الظروف التي تغير من العقوبة:

هذه ظروف تقوم بالفاعل يترتب على ثبوتها تشديد العقوبة أو تخفيفها كالعود وصغر السن، ولم يرد نص بالقانون يبين حكم تأثيرها على الشريك ولكن الفقه يجمع على أن أثرها لا يتعدى إليه بحال علمها أم لم يعلمها.[1]

3. **الظروف التي تغير من وصف الجريمة بالنظر إلى القصد منها أو كيفية العلم بها:**

تنص المادة 101 ثانيًا على أنه: " إذا تغير وصف الجريمة نظرًا إلى قصد الفاعل منها أو كيفية علمه بها يعاقب الشريك بالعقوبة التي يستحقها لو كان قصد الفاعل من الجريمة أو علمه بها كقصد الشريك أو علمه بها".

فالحكم عند تغيير وصف الجريمة بسبب اختلاف قصد الفاعل من الجريمة أو علمه بها، فإن كلًا منهما يستقل عن الآخر، ويحاسب كل منهما بحسب قصده من الجريمة وعلمه بها، ففي جريمة القتل العمد مثلًا إذا توفر لدى الفاعل ظرف سبق الإصرار دون الشريك، فلا يتأثر الشريك بذلك، فلا يسأل عن جريمة قتل عمد مع سبق الإصرار، بل يسأل فقط عن جريمة القتل العمد دون تشديدها.

1 . عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 395.

ويعاقب بعقوبة أشد من عقوبة الفاعل إذا كان قصده أخطر منه. فالركن المعنوي لدى الفاعل لا يتعدى أثره إلى الشريك حتى وإن علم به.([1])

4. الظروف التي تعفي الفاعل من العقاب.

نصت المادة 102 عقوبات على أنه: " إذا كان فاعل الجريمة غير معاقب لسبب من أسباب الإباحة أو لعدم وجود القصد الجنائي أو لأحوال أخرى خاصة به، وجبت مع ذلك معاقبة الشريك بالعقوبة المنصوص عليها قانونًا.

وفقًا لذلك فإن هذه الظروف تتنوع إلى ثلاثة أسباب: الإباحة وعدم وجود القصد الجنائي لدى الفاعل، وأحوال أخرى خاصة به.

وحكم ذلك أن لا أثر لها على الشريك ويتعين عقابه بالعقوبة المقررة للجريمة قانونًا.

فأسباب الإباحة هي التي يترتب عليها رفع الصفة التجريمية عن الفعل فيصبح مباحًا، فهي أسباب عينية مادية تتعلق بذات الفعل، أما موانع المسؤولية فهي ظروف شخصية تتعلق بالفاعل ذاته وإرادته، وبالتالي فإن الفعل إذا كان مباحًا فإن الشريك فيه لا عقاب عليه، لأن الاشتراك المعاقب عليه يجب أن يكون في فعل محرم، أما الاشتراك في فعل قام به مانع من موانع المسؤولية، فلا يعفى الشريك من العقاب، لأن موانع المسؤولية لا ترفع عن الفعل صفة التجريم فيبقى مجرمًا، ويعاقب الشريك على الاشتراك فيه، ولو لم يعاقب الفاعل الأصلي لتوافر مانع من موانع المسؤولية في جانبه.

وبناءً على ما تقدم فإن الفقه اختلف في تحديد مقصود الشارع من أسباب الإباحة الواردة بنص المادة 102 عقوبات، فذهب جانب من الفقه[1] إلى أن الأخذ بظاهر النص يفضي إلى التسليم بالأمر ونقيضه، فأسباب الإباحة ترفع عن الفعل صفة التجريم والاشتراك المؤتم يقتضي وقوع الجريمة، فالجمع بينهما لا يتأتى عقلًا، فلا يعد شريكًا من يحرض أبًا على تأديب ابنه المنحرف ، ولا من يساعد طبيبًا على إجراء عملية جراحية لمريض، ولا من يساعد الجلاد في تنفيذ حكم القصاص من المحكوم عليه، ولذلك لا مناص من تأويل النص تأويلًا يزيل عنه هذا التناقض، والأرجح أن الظرف المقصود ليس السبب المبيح، بل الغلط في هذا السبب، فمن يفتري على امرأة ويتهمها لدى زوجها فيعمد الزوج إلى ضربها

1 . انظر د. نجاتي سيد أحمد سند، المرجع السابق، ص 299.

1 .د. عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 336. وكذلك: د. محمد رمضان بارة، المرجع السابق، ص418.

مصدقًا ذلك، فلا يسأل الزوج عن فعله لوقوعه في غلط في السبب المبيح جعله يعتقد قيامه خلافًا للواقع، أما الشريك فيعاقب لاشتراكه في جريمة ضرب.

وذهب جانب من الفقه [1] إلى أن قصد الشارع من أسباب الإباحة التي تعفي الفاعل من العقاب المنصوص عليها في المادة 102 عقوبات هي الأسباب التي تمنع المسؤولية والتي يترتب عليها إعفاء الفاعل من العقاب، ولكنها لا تنفي عن الفعل صفة التجريم، كصغر السن والجنون والإكراه.

وقد قضت محكمة النقض المصرية بأنه: (متى ثبت وقوع جريمة السرقة بالإكراه، وثبت اشتراك المتهم في ارتكابها بإحدى طرق الاشتراك، وتوافر سائر أركان الجريمة المذكورة في حقه، وجبت معاقبته ولو كان الفاعلان الأصليان غير معاقبين، ما دام عدم عقابهما راجعًا إلى سبب خاص بهما* " وجودهما تحت تأثير الخمر وقت ارتكاب الحادث").[2]

أما انتفاء القصد الجنائي لدى الفاعل دون الشريك، ومثاله تحريض شخص آخر على حمل حقيبة تحوي كمية من المخدرات لتسليمها لآخر دون أن يعلم المحرض بمحتواها، فيضبط متلبسًا، وحيث إن الفاعل لعدم العلم بمحتوى الحقيبة تخلف لديه القصد الجنائي، فهو غير مسؤول جنائيًا، ومع ذلك يسأل الشريك ويعاقب بالعقوبة المقررة للجريمة، خلافًا لقاعدة الشريك يستمد إجرامه من الفاعل الأصلي.

قضت محكمة النقض المصرية بأنه: " لما كان ما أثبته الحكم يكفي لبيان أن الطاعنين قد قصدا الاشتراك في التزوير بقصد الحصول على بطاقة شخصية مزورة تحمل أسم ... زوجة الطاعن الثاني وصورة الطاعنة الأولى، وكان ما أورده الحكم بيانًا لوصف التهمة واضح المعنى في أن التزوير وقع من موظفة عمومية حسنة النية حال تحريرها، وكان عدم توفر القصد الجنائي لدى الموظفة لا يحول دون قيام جريمة الاشتراك في التزوير في حق الطاعنين، وهو ما أقام عليه الدليل قبلهما، ومن ثم فإن ما يثيره الطاعنان في هذا الخصوص لا يكون مقبولًا ([1])

---

1 . انظر د. نجاتي سيد أحمد، المرجع السابق، ص 2001.

2 . نقض جنائي 820 لسنة 54 ق، جلسة 24. 10. 1984 م، مجموعة أحكام النقض، س 25، ص 585.

*. فرغم عدم قيام الجريمة بالنسبة للفاعل لانعدام ركنها المعنوي، فإن الشريك يسأل عنها ويعاقب بعقوبتها.

1 . طعن جنائي رقم 86 لسنة 60 ق، جلسة 21. 01. 1991 م، مجموعة أحكام النقض، س 42، ص147.

كما قضت بأنه: عدم توافر القصد الجنائي لدى الفاعل لا يحول دون قيام الاشتراك في جريمة التزوير المعنوي، متى تحقق القصد الجنائي لدى الشريك... انظر نقض جنائي رقم 489 لسنة 26 ق، جلسة 28. 05. 1956 م، مجموعة أحكام النقض، س 7، ص 797.

أما الأحوال الأخرى غير ما ذكر، والتي تخص الفاعل فمثالها شريك الزوجة التي تخفي زوجها الفار من وجه العدالة، لا يستفيد من الإعفاء من العقاب المقرر لها بنص القانون، مادة 272 عقوبات.

مسؤولية الشريك عن الجريمة المحتملة:

تنص المادة 103 عقوبات على أنه: " من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها ولو كانت غير الذي تعمد ارتكابها، متى كانت الجريمة التي وقعت بالفعل يحتمل وقوعها عادةً نتيجة للتحريض أو الاتفاق أو المساعدة التي حصلت".

يقر هذا النص مسؤولية الشريك عن النتيجة المحتملة للجريمة التي ساهم فيها، ولو كانت غير الجريمة التي قصد المساهمة فيها، فمن يتفق مع آخر على سرقة منزل فيفاجأ الفاعل بمقاومة المجني عليه فيقتله للتخلص منه، فيسأل الشريك عن هذه النتيجة، رغم أن قصده لم يوجه إليها، متى كانت الجريمة التي وقعت نتيجة محتملة للتحريض أو الاتفاق أو المساعدة.

ويشترط لتقرير مسؤولية الشريك عن الجرائم الأخرى التي يرتكبها الفاعل الشروط التالية:

1. أن تتجه إرادة الشريك إلى تحقيق فعل يعد جريمة، فمن يتفق مع آخر على استخراج وثيقة رسمية، فيعمد الفاعل إلى عرض رشوة على الموظف العمومي ليسرع في إخراجها، فلا يسأل المحرض عن جريمة الرشوة، لأن طلب استخراج الوثيقة لا يعد فعلًا مجرمًا، والرشوة ليست جريمة محتملة.
2. أن تكون الجريمة الأخرى نتيجة محتملة لفعل الاشتراك، ويتحقق هذا الشرط إذا كانت الجريمة الأخرى محتملة الوقوع لفعل الاشتراك، وفقًا للمجرى العادي للأمور، والضابط في ذلك هو تقدير الرجل العادي، فإذا كان تقديره وفقًا للظروف المحيطة به تجعل وقوع الجريمة الأخرى محتملًا، ويصلح الفعل أن يكون سببًا لها، يسأل عنها الشريك وإلا فلا.

ويرد بعض الفقه مسؤولية الشريك عن النتيجة المحتملة إلى القصد الاحتمالي، وهو مذهب القضاء في مصر، فقد قضت محكمة النقض بأنه: (إذا اتفق شخص وآخر على سرقة منزل شخص معين، فإن القانون يفرض بحكم المادة 43 عقوبات على هذا الشخص وعلى غيره من الشركاء أن يتوقعوا أن يستيقظ المجني عليه عند

دخولهم منزلة فيقاوم دفاعًا عن ماله، فيحاول اللصوص إسكاته خشية الافتضاح، فإن عجزوا عن إسكاته قضوا على حياته ليأمنوا شره، تلك حلقات يتصل آخرها بأولها اتصال العلة بالمعلول، فكل من كانت له يد في أولى الحوادث .وهي حالة السرقة . يجعله القانون مسؤولًا عن الحادثة الأخيرة، وهي حادثة القتل، باعتبارها نتيجة محتملة للأولى ... فإن وجوده في مكان جريمة السرقة كاف وحده لمؤاخذته قانونًا بقصده الاحتمالى فيما يتعلق بجريمة القتل، على اعتبار أنه كان عليه أن يتوقع كل ما حصل، إذا لم يكن قد توقعه فعلًا).[1]

ويرى جانب آخر من الفقه أن أساس هذه المسؤولية هي المسؤولية الموضوعية أو المادية التي تقوم على الركن المادي للجريمة وحده، أي السلوك والنتيجة وعلاقة السببية، دون الركن المعنوي، إذ يكفي لتحقيق مسؤولية الشريك في الجريمة المحتملة أن تكون هذه الجريمة محتملة للجريمة محل الاشتراك وفقًا للمجرى العادي للأمور، دون حاجة لإقامة الدليل على وجود خطأ أو عمد لديه، أو إقامة الدليل على انتفاء ذلك.

فالشريك يسأل عن الجريمة المحتملة ولو كانت في مرحلة الشروع.

ومعيار الجريمة المحتملة أمر موضوعي متعلق بالوقائع تفصل فيه محكمة الموضوع، دون معقب عليها مادام حكمها لا يجافي المنطق والقانون.

المطلب الثاني:

عقوبة الشريك التبعي وفقًا لأحكام القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن القصاص والدية وتعديلاته.

لا جريمة ولا عقوبة إلا بقانون مبدأ الشرعية الجنائية يخاطب به القاضي ويلزمه بأن لا يحكم بغير القانون، سواءٌ من حيث التجريم أو من حيث العقاب، فلا يجوز أن يجرم أو يعاقب خارج إطار التشريع ، وإلا افتات على سلطة التشريع، وخالف مبدأ الشرعية، وجانب حكمه الصواب، وأضحى حريًا بالإلغاء.

ومبدأ الشرعية هذا أجمعت التشريعات الحديثة على الأخذ به، بل أصبح في بعض التشريعات في مصاف القواعد الدستورية والمادة 35 من الإعلان الدستوري، تأكيدًا

1 ـ نقض جنائي 08. 01. 1934 م، مجموعة القواعد، ج/3، رقم 180، ص 234، ذكره د. عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 400 و 401.

لحقوق الأفراد وحرياتهم، وقد نص عليه المشرع الليبي في المادة الأولى من قانون العقوبات، ومقتضى النص ان المشرع ملزم بتحديد الجريمة تحديدًا نافيًا للجهالة، وتحديد العقوبة نوعًا وقدرًا، لكي يكون الجاني عالمًا بجزاء فعله قبل الإقدام عليه، فلا يجوز للمشرع أن يجرم جزافًا، ولا أن يعاقب جزافًا، وإلا أخل بمبدأ الشرعية.[1]

ومن حق المتهم أن لا يسأل جنائيًا إلا عن فعل جرمه القانون، ولا يعاقب بعقوبة إلا التي حددها القانون.

وتطبيقًا لهذا المبدأ التزم المشرع ببيان الجرائم والعقوبات بيانًا نافيًا للجهالة، سواءً في قانون العقوبات أو القوانين المكملة له، وحتى عند الإحالة كان يحيل إلى نصوص قطعية الدلالة، لا تدع مجالًا للقضاة في الخروج عن مفهومها[2]، إلا أنه بإصداره القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن القصاص والدية وتعديلاته ابتدع فكرة الإحالة على أحكام الشريعة الإسلامية مصدر هذا القانون لبيان عقوبات وجرائم لم يحددها هذا القانون، منها عقوبة الشروع وعقوبة الشريك التبعي في جريمة القتل العمد، ورغم الانتقادات التي وجهها الفقه لمسلك المشرع هذا، إلا أنه التفت عنها ولم يعرها انتباهه(*)، فقد نصت المادة السابعة من هذا القانون على أنه: (تطبق مبادئ أحكام الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لنصوص هذا القانون فيما لم يرد بشأنه نص في هذا القانون).

فهذا النص يحتاج إلى توضيح المقصود بمبادئ الشريعة الإسلامية، ومفهوم الأكثر ملاءمة لنصوص هذا القانون، فهل يقصد المشرع المبادئ العامة التي تقوم عليها الشريعة كالكليات الخمسة، أم غيرها كالمساواة والعدالة والكرامة والتكافل والشورى وغيرها، أم المقصود الأصول التي قامت عليها المدارس الفقهية المشهورة، وهل يقصد المشرع من ذلك تطويع المبادئ للتشريع؟، أم تطويع التشريع للمبادئ؟.

لا خلاف أن النص غامض فلا يدل على الأخذ بمذهب معين، ولا على الأخذ بالأصلح للمتهم، ولا بالمشهور من اجتهادات الفقهاء، ولا بأيسرها، ولهذا لم يكن محققًا لغايته، وأصبح تطبيقه خروجًا على مبدأ الشرعية.

1 ـ د. سليمان عبد المنعم، النظرية العامة لقانون العقوبات، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت: لبنان، س 2003، ص 247.

2 . د. عبد المنعم سليمان، المرجع السابق، ص 247.

وهذا ما ذهبت إليه المحكمة العليا، فقد قضت بأنه: (لا يمكن الرجوع إلى نص المادة السابعة من القانون رقم 6 لسنة 1423 م لتكملة نصوص القانون عندما يتعلق الأمر بالتجريم والعقاب ، لأن ذلك يمثل انتهاكًا لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات).[1]

ولا يعقل أن تكون نية المشرع ذهبت إليه، ذلك أن عقوبة الشريك التبعي في الفقه الإسلامي محل خلاف بين الفقهاء بين مخفف ومشدد، فمذهب الأحناف يقولون إن الجناية العمد التي توجب القصاص من الجاني لابد أن يكون الجاني مباشرًا للقتل لا متسببًا فيه، فالقتل بالتسبب عندهم لا يوجب القصاص، لأنه لا يساوي القتل المباشر، فلا قصاص ممن حفر حفرة في الطريق فوقع فيها إنسان فمات، لأنه قتل بالتسبب، ولا قصاص على شاهد الزور على بريء من القتل إذا رجع عن شهادته وقتل المحكوم عليه بهذه الشهادة.

أما الإكراه على القتل فيوجب القصاص عندهم على المكرِه، ولا قصاص من المكرَه، لأنه كآلة في يد المكرِه، وهذا قول أبي حنيفة وصاحبه محمد بن الحسن.

وقال أبو يوسف صاحب أبي حنيفة: لا قصاص من أحد للشبهة، لأن المكرِه ليس مباشرًا للقتل. [2]

وقال زفر: القصاص من المستكره، لأن القتل وجد منه في الواقع والحقيقة.[1]

وذهب الجمهور عدا الأحناف: إلى وجوب القصاص من المكرِه والمكرَه مباشر القتل عمدًا عدوانًا ومؤثرًا استبقاء نفسه بفعله.[2]

---

1 ـ طعن جنائي رقم 1582/ 48 ق، جلسة 15. 06. 1370 و.ر 2002 م، غير منشور، ذكره د. الهادي أيو حمرة، المفهوم القانوني للقصاص والدية والأفعال الموجبة لها في التشريع الجنائي الإسلامي، مجلة المعهد العالي للقضاء، العدد 2، سنة 2008 م، ص 18.

(*)ـ يتعين على المشرع عند صياغته للقاعدة الجنائية المجرمة، أن يبين بالتفصيل وعلى وجه الدقة كافة العناصر اللازمة لقيام الجريمة، فالصياغات الفضفاضة لأركان الجريمة مبدأ يتنافى مع التطبيق الحقيقي لمبدأ الشرعية الجنائية... راجع: سليمان عبد المنعم، المرجع السابق، ص 248.

2 . د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر المعاصر، دمشق: سوريا، ط/ 4، 2002 م، ج/7، ص5639.

(*). وكذلك ابن قدامة المقدسي، المغني، ج/ 7، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان، ص 331.

1 . علاءالدين أبوبكر الكاساني، بدائع الصنائع،ج/ 10، دار الكتب العلمية،بيروت: لبنان، ط/2، 2002م، ص 240.

2 ـ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي، ج/ 4، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، ص 240. وكذلك: محمد بن أحمد بن محمد العثماني، مختصر خليل، تحقيق: أحمد بن عبد الكريم نجيب، المكتبة التوفيقية، القاهرة: مصر، ط/ 2، 2012 م، ج/ 2، ص 530. وكذلك: محمد الشربيني الخطيب، مغني المحتاج، شركة ومطبعة مصطفى لبابي الحلبي، القاهرة: مصر، 1958 م، ط/ 4، ص 9.

والقاعدة العامة في الفقه الإسلامي أن العقوبات المقدرة وضعت لمباشر الجريمة دون الشريك فيها، أي أن الشريك بالتسبب في جرائم الحدود والقصاص لا يعاقب بالعقوبة المقدرة لها شرعًا، أيًا كانت وسيلة الاشتراك ، سواءً كانت بالاتفاق أو التحريض أو المساعدة، وإنما يعاقب بالعقوبة التعزيرية؛ لأن العقوبات المقررة لهذه الجرائم تعتبر قاسية ولا سلطة للقاضي في تفريدها ولو توافرت أسبابه، كما أن فعل الشريك المتسبب يتوقف دون مباشرة الركن المادي للجريمة، وذلك يعتبره الفقهاء شبهة تدرأ القصاص، ، كما أنه أقل خطورة من الفاعل الذي يتوافر في حقه وصفان الاشتراك بالاتفاق والمباشرة في القتل، ولذلك فإن التسوية بينهما في العقوبة أمر يجافي العدالة؛ وكذلك فإن فقهاء الشريعة الإسلامية يعاقبون الشريك المتسبب تعزيرًا لا قصاصًا إلا في حالة الفاعل المعنوي، عندما يكون المباشر أداة في يد الشريك المتسبب، حيث ينقلب وصف الشريك المتسبب إلى شريك مباشر ، ويعاقب بوصفه هذا قصاصًا عند الأحناف، ولا يعاقب المباشر لأنه مكره.[1]

وقال جمهور المالكية والشافعية في الأظهر عندهم والحنابلة، يجب القصاص عليهما معًا، لأن المكره متسبب في القتل بما يفضي إليه غالبًا، والمستكره مباشر للقتل عمدًا عدوانًا، مؤثرًا في فعله إستبقاء نفسه.[2]

ولمالك .رحمه الله تعالى .نظرية في الاشتراك مضمونها أن الشريك المتسبب أيًا كانت وسيلة اشتراكه، يعتبر شريكًا مباشرًا، إذا حضر تنفيذ الجريمة، وكان مستعدًا لتنفيذها إذا امتنع غيره عن ذلك، أو اشترك مع غيره في تنفيذها، ويعاقب بعقوبة الشريك المباشر.[1]

وأمام هذا الحلاف الفقهي في تحديد عقوبة الشريك التبعي لا يمكن القول بأن المادة السابعة من القانون رقم 6 لسنة 1423 م وتعديلاته؛ يمكن من خلال تطبيقها تحديد عقوبة الشريك دون الخروج عن مبدأ الشرعية الجنائية الذي يوجب على المشرع تحديدها بنص صريح لا بحكم قضائي، فتحديد الجرائم والعقوبات من اختصاص السلطة التشريعية لا السلطة القضائية، إن مقتضى مبدأ الشرعية أنه لا يصح إسباغ

1 . علاء الدين أبو بكر الكاساني، بدائع الصنائع، مرجع سابق، ج/ 10، ص 240.

2 ـ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي، مرجع سابق، ص 344. وكذلك: محمد الشربيني الخطيب، مغني المحتاج، مرجع سابق، ج/ 4، ص 9. وكذلك محمد أبو زهرة، العقوبة، دار الفكر العربي، ص 360.

1 . عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، المرجع السابق، ص 373.

وصف الجريمة على فعل ولا عقاب فاعلة إلا بناءً على نص في القانون يثبت الوصف ويقرر العقاب، ولا يجوز للقاضي تجاوز ذلك أيًا كانت الأسباب والمبررات.[1]

ولذلك فإن نص المادة السابعة من القانون سالف الذكر لا يصلح لسد الفراغ التشريعي، لتحديد الجرائم والعقوبات التي لم يرد لها نص في القانون، ولا يمكن سد هذا الفراغ باجتهاد القضاء إعمالًا لمبدأ الفصل بين السلطات.

ونتيجة لهذا القصور التشريعي المتمثل في عدم تحديد عقوبة للشريك في القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن القصاص والدية وتعديلاته، وجدت المحكمة العليا أمام وضعين أحلاهما مر، فإما أن تجتهد وتبحث في نطاق الشريعة الإسلامية عن عقوبة الشريك التبعي إرضاءً للرأي العام ولو ترتب على ذلك مخالفة مبدأ الشرعية، خصوصًا أنها أقرت بأن القانون سالف الذكر يخلو من تحديد لعقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، وإما أن تطبق أحكام الاشتراك المنصوص عليها في قانون العقوبات.

سلكت المحكمة العليا في بعض أحكامها الطريق الأول، الذي يميز في العقوبة بين الفاعل والشريك في جريمة القصاص، وهذا الاتجاه يوافق جمهور المذاهب الفقهية الإسلامية الأكثر انتشارًا، والذي يقوم على مبدأ التمييز بين عقوبة الفاعل والشريك، حيث يعاقب الأول قصاصًا والآخر تعزيرًا، ولم يخرج من هذا الإجماع غير المالكية، وفقًا لنظرية مالك سالفة البيان.

وقد رجحت المحكمة العليا رأي الجمهور واعتبرته أقوى حجة، وأكثر ملاءمة لتطبيق قانون القصاص، ومن تم تأخذ به لأنه لا يسمح بقتل الشريك، ويكتفى بتعزيره بالسجن مدى الحياة، ويكون بديله السجن المؤبد وفقًا لقانون العقوبات.[1]

وتوجه المحكمة العليا هذا لا شك أنه يرضي الرأي العام الذي يطالب بتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، وينتصر للشريك التبعي بإبعاد عقوبة الإعدام عنه ومعاقبته بعقوبة تعزيرية، نظرًا لعدم التماثل في دورهما ودرجة خطورتهما.

كما أنه يتوافق مع رأي جمهور الفقهاء الحنفية والشافعية والحنابلة، إلا أن تحديد العقوبة بالسجن المؤبد هو رأي فقهاء الحنابلة وليس محل إجماع.[1]

---

1 . د. عوض محمد عوض، المرجع السابق، ص 6. وكذلك: د.محمد رمضان بارة، المرجع السابق، ص 22.

1 ـ طعن جنائي، جلسة 28. 05. 2004 م، رقم 195/ 50 ق، مجموعة أحكام المحكمة العليا، ج/ 1، س 2004، ص 574.

وهذا الاجتهاد يمثل افتئاتًا على اختصاص المشرع بتحديد الجرائم والعقوبات، وعدم التزام بمبدأ الفصل بين السلطات، وخروجًا على مبدأ الشرعية الجنائية.[2]

ولم تلتزم المحكمة العليا بهذا الاجتهاد، فقد قضت في أحكام أخرى بأن الإحالة على أحكام الشريعة الإسلامية في هذه المسألة لا تجوز لمخالفتها مبدأ الشرعية، وأن القاعدة التي تحكم هذه المسألة هي القاعدة الواردة في قانون العقوبات، والتي تنص على معاقبة الشريك بالتسبب بمثل العقوبة المقررة للفاعل الأصلي، ووفقًا لأحكام المادة 101 عقوبات التي تقضي بأن: من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها إلا ما استثني قانونًا بنص خاص، تأسيسًا على أن قانون القصاص والدية رقم 6 لسنة 1423 م خلا من النص على أحكام الاشتراك في جريمة القتل العمد المنصوص عليها فيه، ومن تم يعد قانون العقوبة هو النص الاحتياطي له وفقًا لأحكام الاشتراك المنصوص عليها فيه بأن العقوبة واحدة للفاعل والشريك.[3]

والجدير بالذكر أن المحكمة رددت مقولة أن قانون القصاص والدية رقم 6 لسنة 1423 م قد خلا من النص على أحكام الاشتراك في جريمة القتل العمد، ومع ذلك قضت بمعاقبة الشريك تعزيرًا وفقًا لأحكام الشريعة الإسلامية، وتناست نص المادة 11 من قانون العقوبات التي تنص على أن: " تراعى أحكام هذا الكتاب في الجرائم المنصوص عليها في القوانين واللوائح الخاصة ، إلا إذا وجد فيها نص يخالف ذلك ".

وهذا النص واضح في إلزام المحكمة بإعمال القواعد العامة في قانون العقوبات مادام القانون لم يرد به نص يخالف هذه الأحكام، ومن بين هذه القواعد عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، إذ كان عليها أن تطبق نص القانون في هذا الشأن، وتريح نفسها من عناء البحث عن عقوبة لم ينص عليها القانون، مخالفة بذلك مبدأ الشرعية، خاصة أنها ليست مسؤولة عن سد الفراغ التشريعي مهما كانت أسبابه، فمهمتها تطبيق القانون وتفسيره وتأويله، لا استكمال نصوصه؛ فتلك مهمة المشرع.

---

1 . محمد أبو زهرة، العقوبة، المرجع السابق، 283.

2 ـ جمعة علي محمود، عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد في الفقه الإسلامي والقانون الليبي، رسالة ماجستير، كلية القانون ، جامعة ترهونة، 2021 م، غير منشورة، ص 83.

3 . طعن جنائي رقم 789/ 50 ق.

فقد قضت بأنه: (وكان يبين من المادة السابعة من القانون رقم 6 لسنة 1423 م بشأن أحكام القصاص والدية أنها قد نصت على أن تطبق أحكام الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لنصوص هذا القانون فيما لم يرد بشأنه نص ، وكان القانون المذكور قد حلا من بيان عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، مما يتعين معه طبقًا لنص المادة السابعة المذكورة العودة إلى مبادئ الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لنص القانون سالف الذكر، وكان رأي الجمهور في المذاهب الإسلامية الأربعة هو القصاص بالقتل من القاتل وحده، والذي باشر القتل، دون إنزال حكم القصاص بالقتل على الشريك الذي لا يباشر القتل ، وإنما يكتفي بتقديم المساعدة للقاتل على إتمام الجريمة، مهما بلغ دور الشريك في هذا الشأن، وأيًا كان نوع اشتراكه فيه، سواء بالاتفاق أو التحريض أو المساعدة، ولم يخرج عن هذا الرأي سوى المالكية الذين يسوون في العقوبة بين الفاعل والشريك، مادامت اتجهت إرادة الشريك إلى الاعتداء على القتيل، وكان رأي الجمهور وهو رأي المذاهب الثلاثة الأخرى يعد أقوى حجة وأكثر ملاءمة لتطبيق قانون القصاص، ومن ثم فتأخذ هذه المحكمة برأي الجمهور الذي لا يسمح بقتل الشريك، وإنما يكتفى بتعزيره بالسجن مدى الحياة ...).[1]

ففي هذا الحكم والأحكام المشابهة له اختارت المحكمة تطبيق المادة السابعة من القانون رقم 6 لسنة14233 م بشأن القصاص والدية، رغم أنها صرحت في هذه الأحكام بأن القانون سالف الذكر قد خلا من بيان عقوبة الشريك، ما يعني أن تطبيق المادة 11 عقوبات أصبح ملزًما للمحكمة أن تطبق الأحكام المنصوص عليها في قانون العقوبات، ومع صراحة المادة 11 عقوبات اجتهدت المحكمة في تحديد عقوبة الشريك المقررة في الشريعة الإسلامية، التي تقضي بمعاقبة الشريك تعزيرًا وفقًا لرأي الجمهور،ولكن هل تحدد العقوبة من بين العقوبات المنصوص عليها في المذاهب الفقهية، والتي لم تتفق على عقوبة محددة، أم تختار من العقوبات التعزيرية المبينة في قانون العقوبات.

1 ـ طعن جنائي رقم 1985 / 50 ق، جلسة 29. 05. 2004 م، مجموعة أحكام المحكمة العليا، القضاء الجنائي، ج/ 2، س 2004، ص 574.

إن اختيار أي من الطريقين تترتب عليه مخالفة مبدأ الشرعية، لأن اختيار العقوبة وتحديدها من اختصاص المشرع، وفقًا لمبدأ الفصل بين السلطات.([1])

وأمام هذا الوضع الذي أوقع فيه المشرع المحكمة العليا، وانتقاد الفقه لمسلكها، لجأت لقانون العقوبات لتلتمس فيه المخرج مما وقعت فيه، فهو المرجع لها إذا لم يورد المشرع في القوانين الخاصة عقوبة، كما هو الحال في القانون رقم 6 لسنة 1423 م سالف الذكر، والذي أقرت المحكمة بأنه لم يرد به نص يحدد عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، فطبقت نص المادة 11 عقوبات التي تنص على أنه: " تراعى أحكام هذا الكتاب في الجرائم المنصوص عليها في القوانين واللوائح الخاصة، إلا إذا وجد فيها نص يخالف ذلك ".

وحيث إن قانون القصاص والدية ساف الذكر لم يوجد به نص يخالف أحكام الاشتراك، فإن المحكمة لا خيار لها في واقعة الحال إلا تطبيق المادة 101 عقوبات التي تساوي في العقوبة بين الفاعل والشريك، فقد قضت بأنه ما دام قانون القصاص والدية قد خلا من النص على أحكام الاشتراك في جريمة القتل العمد المنصوص عليها فيه، ولدى جرى قضاء هذه المحكمة على أن قانون العقوبات يعد النص الاحتياطي في هذا الشأن، مما يتعين إعماله، وبالتالي معاقبة الشريك في جريمة القتل العمد بالإعدام قصاصًا.

ونحن نرى أن العقوبة في هذه الحالة هي عقوبة تعزيرية، وليست قصاصًا كما ذهبت إلى ذلك المحكمة العليا، لأن العقوبات المقررة في قانون العقوبات هي عقوبات تعزيرية مهما بلغت قسوتها، ولا يعد هذا القضاء موازنة بين حق المتهم في تخفيف العقوبة، وبين حق المجتمع في اقتضاء العقوبة.

وأمام هذه الأحكام المختلفة في تحديد عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، رأت الدائرة الثانية بالمحكمة العليا وهي في معرض الحكم في القضية رقم 752 / 55 ق أن تعرض الأمر على دوائر المحكمة مجتمعة للعدول عن أحد الاتجاهين لإزالة التعارض بينها.

والمحكمة العليا بدوائرها مجتمعة أقرت المبدأ الوارد في قضية الطعن الجنائي رقم 752/ 55 ق في جلستها المنعقدة بتاريخ 23. 12. 2013 م، والذي قضت فيه بدوائرها مجتمعة إقرار المبدأ الوارد في الحكم الصادر في الطعن الجنائي رقم 789/ 50 ق، والذي

1 . د. مصطفى إبراهيم العربي، عقوبة الشريك في جرائم الحدود والقصاص، مجلة دراسات قانونية، ع 27، س 2020 م، ص 35.

بمقتضاه تطبق أحكام قانون العقوبات على الشريك في جريمة القتل العمد، والعدول عن المبادئ التي تقرر خلاف ذلك.

وقد ورد في أسبابها " أن القانون رقم 6 لسنة 1423 م في شأن القصاص والدية وتعديلاته قد خلا من تنظيم الاشتراك في جرائم القتل العمد، وقد نص في مادته السابعة على الإحالة على أحكام الشريعة الإسلامية الأكثر ملاءمة لأحكامه، وإعمالًا لنص المادة 31 من الإعلان الدستوري، والمادة الأولى من قانون العقوبات اللذان ينصان على أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، وما يقضيانه من عدم جواز الإحالة في شأن التجريم والعقاب، ومنها تحديد عقوبة الشريك في القتل العمد التي يجب أن يرجع فيها إلى أحكام الاشتراك في قانون العقوبات دون سواها".

ولما كانت المادة 101 من قانون العقوبات تنص على أن من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها إلا ما أستثني بنص، وإذ لم يرد ما يستثني معاقبة الشريك في القتل من عقوبة الفاعل، يتعين من ثم الأخذ بالمبدأ الذي يقرر عقوبة الشريك في الجريمة المذكورة وفقًا لأحكام قانون العقوبات.

وقد فسرت الإحالة الواردة في المادة السابعة من القانون " إن هذه الإحالة تفسر في غير ما يتعلق بالتجريم والعقاب ومنها عقوبة الشريك في القتل العمد التي يجب أن يرجع فيها إلى أحكام الاشتراك في قانون العقوبات دون سواها ".

وبذلك خرجت من دوامة الخلاف الناشئ عن تطبيق مبدأ الشرعية، وطبقت المادة 101 عقوبات إعمالًا للمادة 11 عقوبات، ولم تهمل تطبيق المادة السابعة من قانون القصاص والدية بتفسير نصها وتحديد مضمونها، وحصرت تطبيقها في مسائل أخرى غير التجريم والعقاب، وبينت قصور النص غن تحديد عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد، وبذلك نبهت المشرع إلى تعديل النص ليتوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية، ويقطع دابر الخلاف في هذه المسألة، والمسائل المشابهة لها، والابتعاد عن تعتيم النصوص وخاصة في مسائل التجريم والعقاب، تطبيقًا لمبدأ الشرعية الجنائية.

ونرى أن هذا الحكم طبق صحيح القانون وفق التشريعات النافذة، ونأي عن الاجتهاد مع صراحة النص الوارد في المادة 11 من قانون العقوبات.

الخاتمة:

نختتم هذه الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات التالية:

أولًا النتائج:

1. إن مبدأ الشرعية الجنائية محل اتفاق بين فقهاء الشريعة الإسلامية وفقهاء القانون الوضعي لازم الاحترام، وإن الخروج عليه يترتب عليه عدم دستورية القانون المخالف له وبطلان الحكم المجانب له.
2. إن فقهاء الشريعة الإسلامية يفرقون في العقوبة بين الفاعل والشريك التبعي، حيث يعاقبون الشريك التبعي تعزيرًا لا قصاصًا، لأن القصاص عقوبة مقدرة يعاقب بها من أتى الركن المادي للجريمة ولو في حالة الشروع، أما إذا كان شريكًا تبعيًا يعاقب على الاشتراك باعتباره فعلًا منكرًا، ولو لم تقع الجريمة موضوع الاشتراك، أما قانون العقوبات فيسوي في العقوبة بين الفاعل والشريك التبعي، فيعاقب الشريك التبعي بالعقوبة المقررة للجريمة، بشرط أن تقع الجريمة ولو في صورة الشروع، إعمالًا بمبدأ الشريك يستمد إجرامه من الفاعل الأصلي، وإن كان يعاقب على التحريض في بعض صوره، ولو لم تقع الجريمة المحرض عليها، ومذهب الشريعة الإسلامية أعدل من مذهب قانون العقوبات.
3. جريمة الفاعل الأصلي من جرائم الضرر، أما جريمة الشريك التبعي فهي من جرائم الخطر فهي أقل خطورة من سابقتها، وبالتالي فإن تسوية العقوبة بينهما قد يجافي منظور العدالة.
4. أن الشريك التبعي لا يمكن أن يفلت من العقاب في جريمة القتل العمد، ولو خلا قانون القصاص والدية من تحديد عقوبته، حيث يعاقب بالعقوبة المنصوص عليها في قانون العقوبات إعمالًا لنص المادة 11 من قانون العقوبات التي تنص على أنه: " تراعى أحكام هذا الكتاب في الجرائم المنصوص عليها في القوانين واللوائح الخاصة إلا إذا وجد نص خالف ذلك".

وإلى أن يتم تعديل قانون القصاص والدية رقم 4 لسنة 1423 م بتحديد عقوبة الشريك التبعي والشروع في جريمة القتل، فلا خيار عن تطبيق القواعد العامة في قانون العقوبات.

ثانيًا: التوصيات:

1. نهيب بالمشرع التزام مبدأ الشرعة الجنائية، بتحديد الجرائم والعقوبات تحديدًا نافيًا للجهالة بنصوص قطعية الدلالة، وأن يبتعد عن أسلوب الإحالة العامة على أحكام الشريعة الإسلامية منعًا للخلاف.
2. نهيب بالمشرع التدخل فورًا لتعديل قانون القصاص والدية، وتحديد عقوبة الشريك التبعي في جريمة القتل العمد، وعقوبة الشروع فيها، ولا يتخلى عن وظيفته للقضاء.
3. نهيب بالمشرع تحقيق رغبة المجتمع في تطبيق الشريعة الإسلامية، وإخضاع جرائم القتل المنصوص عليها في قانون العقوبات لأحكام الشريعة الإسلامية، وتحديد العقوبات التي تتفق مع سياسته الشرعية.
4. نهيب بالمشرع في جرائم القتل بيان ما إذا كان يأخذ بالتقسيم الثلاثي .العمد وشبه العمد والخطأ .وفقًا لمذهب الجمهور، أم بالتقسيم الثنائي .عمد وخطأ .وفقًا لمذهب المالكية والظاهرية، حتى يرفع الخلاف في هذه المسألة.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

المراجع

1. د. عوض محمد عوض، قانون العقوبات، القسم العام، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية: مصر، 2000م.
2. د. سليمان عبد المنعم، النظرية العامة لقانون العقوبات، منشورات الحلي الحقوقية، ط/ 2003م.
3. د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج/ 7، دار الفكر المعاصر، بيروت: لبنان، ط/ 4، 2002م.
4. د.عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، دار الفكر العربي، بيروت: لبنان.
5. د. رؤوف أعبيد، مبادئ القسم العام في التشريع العقابي، ط/ 4، دار الفكر العربي، 1979م.
6. حسن محمد ربيع، قانون العقوبات المصري القسم العام، دار النهضة العربية، القاهرة: مصر، ط/ 1، 1996م.
7. د. كامل السعيد، شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمن، ط/ 1، 2002م.
8. د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، القاهرة: مصر، 1974 م.
9. د. فؤاد أفوام البستاني، متحد الطلاب ، دار الشروق، ط/ 38.
10. د. سمير الجنزوري، الأسس العامة لقانون العقوبات، مطبعة السعادة، القاهرة: مصر، ط/ 2، 1973م.
11. د. أحمد المجدوب ، التحريض على الجريمة، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، 1970.
12. د.نجاتي سيد أحمد سند، مبادئ القسم العام في قانون العقوبات، ط2، س2003م.
13. د. محمد رمضان بارة، قانون العقوبات الليبي، القسم العام، مكتبة الوحدة، طرابلس: ليبيا، ج/ 1، ط/ 2، 2002 م.
14. د. سليمان عبد المنعم، النظرية العامة لقانون العقوبات، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت: لبنان، س 2003.
15. د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر المعاصر، دمشق: سوريا، ط/ 4، 2002 م.

16. ابن قدامة المقدسي، المغني، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان.
17ـ علاء الدين أبو بكر الكاساني، بدائع الصنائع، ج/ 10، دار الكتب العلمية،بيروت: لبنان، ط/ 2، 2002م.
18. محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي، ج/ 4، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه
19. محمد بن أحمد بن محمد العثماني، مختصر خليل، تحقيق: أحمد بن عبد الكريم نجيب، المكتبة التوفيقية، القاهرة: مصر، ط/ 2، 2012 م
20. محمد الشربيني الخطيب، مغني المحتاج، شركة ومطبعة مصطفى لبابي الحلبي، القاهرة: مصر، 1958 م، ط/ 4.
21 .جمعة علي محمود، عقوبة الشريك في جريمة القتل العمد في الفقه الإسلامي والقانون الليبي، رسالة ماجستير، كلية القانون ، جامعة ترهونة، 2021 م، غير منشورة.
22 .د. مصطفى إبراهيم العربي، عقوبة الشريك في جرائم الحدود والقصاص، مجلة دراسات قانونية، ع 27، س 2020م.

الحرية الإنسانية

د. فطيمة محمد انويجي
كلية الآداب واللغات، جامعة طرابلس

مقدمة:

تعتبر الحرية الإنسانية أساسية لتحقيق العدالة والمساواة، وتساهم في تعزيز الإبداع والابتكار في المجتمعات. ومع ذلك فإن تحقيق هذه الحرية يتطلب التوازن بين حقوق الافراد وحقوق المجتمع ككل فالحرية الإنسانية تعتبر من القيم الأساسية التي يسعى إليها الأفراد والمجتمعات، وقد تحملت الحرية الإنسانية تاريخا طويلا من الصراع والتطور عبر الأمم باعتبارها مفهوم معقد ومتعدد الابعاد، يعكس قدرة الافراد على اتخاذ القرارات واختيار المسارات في حياتهم دون قيود او ضغط خارجية. وسنحاول في هذا البحث ان نلقي نظرة على مفهوم الحرية الإنسانية في الأمم السابقة وعند المسلمين.

أولاً-تعريف الحرية لغة

في اللغة العربية نجد أن تاريخ هذا المصطلح ليس واضحًا بما فيه الكفاية، رغم أنه بمعناه المجرد كان شائعًا في استعمال العرب قبل الإسلام. فقد كانت كلمة الحر تعني النبيل[1]. وقد كان استعمال حر بمعنى (شريف حسن) شائع الاستعمال في اللغة العربية في بواكيرها. وفي الأدب العربي شاع استخدام الكلمة مصطلحًا وصفيًا يتضمن قيمًا سائدة مثل (حر الكلام) تعني كلامًا بالغ الفصاحة[2].

وقد تعني كلمة حر أحيانًا كل ما تتضمنه كلمة (سيد). وتأكيدًا لهذا البعد الأخلاقي لكلمة (حر) نجد أنها تستعمل أحيانًا جنبًا إلى جنب مع كلمة (كريم) أو ما شابهها فـ (الحر الكريم) هو السيد الحقيقي... ويعود أصل هذا الاستخدام لكلمة (حر) إلى ذلك الميل الإنساني العام إلى نسبة كل الصفات القبيحة للرقيق وقدره السيئ في أن يحظى الإنسان الحر – قانونًا – بنسبة كل الصفات الطيبة إليه. وهنا حين تظهر كلمة (حر) فإن المقابل الطبيعي لها هو كلمة (عبد). وحتى في الموت فالحر لا يرضى إلا بموت يليق بمكانته، كما في قول مسلم بن عقيل (20-60هـ) الذي رفض الاستسلام دون قتال، وأنشد:

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة، ح.ر.ر

(2) الثعالبي، يتيمة الدهر، ج4،ص248.

أقســـــــمت لا أقتـــــــل حـــــــرًا

وإن رأيـــــت المـــــوت شـــــيئًا نكـــــرًا[1]

فالخيار هنا ليس بين الحرية والموت، ولكنه الخيار بين موت الكريم وهو موت الأحرار، وآخر وضيع هو موت العبيد.

معنى الحرية اصطلاحًا

لا نجد تعريفًا اصطلاحيًا جامعًا للحرية، وإنما يعرفها كلّ حسب مجاله المعرفي، فقد نوقشت على مستوى فلسفي، وعلى مستوى فكري، أما في التراث الإسلامي فهي لم تناقش بمفهومها المعاصر، وإنما استعملت بالمعنى المضاد للرق والعبودية، فناقش الفقه الإسلامي أحكام العبد والأمة وجعل للحرية تعريفًا مناسبًا لذلك بأن الحر في اصطلاح الفقهاء من خلصت ذاته من شائبة الرق.

الحرية لدى الأمم السابقة:

لا يُعرف على وجه الدقة ما إذا كان مفهوم الحرية قد ولد بصورة مستقلة كتعبير يعكس حالة الحرية القائمة في الواقع الاجتماعي أو أنه أشير إليه لتميزه عن حالة العبودية، فيكون قد وجد بعد ظهور العبودية وانتشارها في المجتمعات الإنسانية؛ لأن المفاهيم في العادة لا تظهر إلا بعد بروز الظواهر لغرض الدلالة عليها.

ورغم أن مفهوم الحرية مفهوم قديم قدم العبودية-سواء كان ظهوره سابقًا عليها أو لاحقًا لها – فإنه لا يزال ينتابه الغموض، ولا يعبر إلا عن التقابل بين العبودية والحرية في كل اللغات التي ضمت في ثناياها ألفاظًا تدل على الحرية، ولهذا فإنه يمكن التخمين بأن مفهوم الحرية كان يعني أن الإنسان الحر هو ليس الإنسان العبد، وهذا يعني أن ظهوره جاء بعد وجود ظاهرة العبودية وإلا لماذا سمي شخص ما بِحُرٍّ، إذا كان جميع الناس أحرارًا ويشتركون في صفة الحرية. على أية حال فإن أصل مفهوم الحرية ينبغي البحث عنه في النطاق القانوني وفي عصور ما قبل التاريخ، ولا شك أن الإنسان الحر كان من الوجهة القانونية مختلفًا عن العبد الذي كان مملوكًا له[2].

(1) الأصفهاني – مقاتل الطالبين – تحقيق: أحمد صقر – شبكة الشيعة العالمية – ص107.

(2) روزنتال، مفهوم الحرية في الإسلام، ترجمة وتقديم: د. محى زيادة ود. رضوان السيد، صادر عن معهد الإنماء العربي، ص15.

وما يمكن الجزم به هو قبول المجتمعات القديمة للعبودية لامتلاك الإنسان والإفادة منه لتحقيق رفاهية أو منافع اقتصادية أو في الأعمال الخطرة والشاقة. وقد سجل التاريخ أن الحضارات القديمة المعروفة كالبابلية واليونانية والفارسية استفادت من الرق بصورة متفاوتة في بناء صُروحها وتحقيق منجزات اعجازية؛ ولذلك فهي حضارات متفوقة بالرق. ووجود الرق في هذا الطور المستحكم في تلك الحضارات يشير إلى أن بداية ظهوره كانت أكثر قدمًا، وأنها قطعت أشواطًا عدة، فهي في البداية كانت امتلاك أمة لأمة، وقد اشتقت كلمة ملك من لفظة تملك لأنها غالبًا ما تعني امتلاك الملك لشعبه، أو كونه الإله وهو عبيده.

أما في الفكر اليوناني، فعندما نأخذ في التفتيش بين صفحاته عن الحرية الإنسانية نجد أن المفكرين اليونان الذين ناصروها مناصرة كاملة وصريحة على مدى ألف ومائتي عام هي عمر هذا الفكر، لا يتعدوا ثلاث مدارس فلسفية من بين المدارس الفلسفية الكثيرة التي كان هذا الفكر عامرًا بها؛ بل أن مفكرين عظام من أمثال سقراط وأفلاطون والرواقيين لم يكونوا من المناصرين المدافعين عنها؛ بل على العكس كانوا من المعارضين المنكرين لها.

ومن المعروف أن الحضارة اليونانية كانت لا تعطي العبيد أي حقوق اجتماعية، وأن الممارسة الديمقراطية كانت حكرًا على الأحرار أما العبيد فهم للخدمة، وقد كان هناك ظلم اجتماعي يمارس بصورة قانونية ضد جزء كبير من أبناء المجتمع آنذاك، الأمر الذي دفع العبيد إلى الثورة المعروفة بثورة العبيد، ومن هناك برزت قضية الحرية من إطار طبقي[1].

فالديمقراطية اليونانية كانت تنقصها المساواة وحتى ولو كانت تعترف بحقوق إلا أنها تحدد هذه الحقوق في دائرة ضيقة للسادة، هذا ما نراه في كتاب جمهورية أفلاطون، الذي أقام فيه جمهوريته المثالية على أساس طبقي، ولكن ليس على أساس عرقي، بل على أساس المواهب والميول، وهو بهذه الطريقة يحاول تخليص النظام الديمقراطي من عيوبه الكثيرة التي ابتلى بها.

لا شك أن لمشكلة الحرية الإنسانية حيويتها المتجددة دائمًا، لقد كانت الحرية ولا تزال تثير جدلاً طويلاً بين المفكرين حتى عصرنا هذا، ما زلنا نتساءل مثلما كان القدماء

(1)روزنتال، مفهوم الحرية في الإسلام، ص15.

يتساءلون عما إذا كان الإنسان في حقيقة أمره يتصرف مدفوعًا بفعل قوى خارجية تُسِّيره أو أنه كائن حر يتصرف من وحي عقله وإراداته الحرة، وهل يجوز لنا أن نميز الإنسان عن غيره من الحيوانات بأنه كائن حر الإرادة أم لا؟

فإذا ما اتجهنا صوب الفلسفة اليونانية في عصرهما الذهبي لنفتش فيها عن هذه الحرية الثمينة وجدنا أنهم ينقسمون في معالجتهما لهذه المشكلة إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة:

أ- اتجاه أنصار الحتمية الصارمة، والذي تنكر للحرية تنكرًا تامًا، وجعل الإنسان خاضعًا في كل أفعاله وسكناته للحتمية الآتية من قوى خارجية تسيره وتدبر أموره دون أن يملك حتى الاعتراض، وضم هذا الاتجاه الطبيعيين الأوائل وسقراط والرواقيين.

ب- ثم أنصار الحتمية غير الصارمة، أولئك الذين نادوا بما يجوز أن نسميه (حتمية رقيقة) تفسح مكانًا للحرية الإنسانية جنبًا إلى جنب القول بالضرورة، وهؤلاء هم أفلاطون وكريسبوس الرواقي، وأفلوطين.

ج- وأخيرًا اتجاه المؤيدين للحرية الإنسانية الخالصة الذين ناصروا الحرية وهاجموا كافة أشكال الحتمية، وهم السفسطائيون وأرسطو والأبيقوريون. لقد آمن هذا الفريق من مفكري اليونان بأن الإنسان يملك القدرة على الاختيار الحر الواعي لبديل مناسب له من بين البدائل المتاحة، وأنه مسئول مسئولية كاملة عن هذا الاختيار. لقد قاموا في مذهبهم بعمل مزدوج: أنهم اهتموا بهدم كافة القيود والمعوقات الخارجية التي من الممكن أن تعوق نشاطنا الحر، ثم قاموا بعد ذلك بتشييد الحرية الإنسانية على الإيمان الكامل بقدرة الإنسان التامة على تشييد واقعه وشخصيته الحرة الواعية تشييدًا حرًا. لقد رفض هذا الفريق الحتمية؛ لأنه اعتبرها مبطلة إبطالاً تامًا للمسئولية الأخلاقية، وتجعل أشكال اللوم والمديح والنصح والتربية عبثًا لا طائل منه، وتعطي مبررًا قويًا للمجرمين ليتنصلوا من المسئولية، وبالتالي من العقاب.

لقد ركز السفسطائيون في برامجهم التربوية على تتبيث هذا الشعور بالحرية، والاعتزاز بالنفس في نفوس الشباب اليوناني. لقد آمنوا بإمكانية تعلم الفضيلة والنجاح، وذلك إذا ما تعب الإنسان واجتهد في السعي إليهما، وجسد ذلك إيمان السفسطائية بحرية الإرادة الإنسانية، إذ لو كانوا قد آمنوا بأن الإنسان في كل أفعاله مجبر على قول وفعل

أشياء بعينها، لما كانوا قد رأوا أن هناك فرصة ممكنة لتغيير أفعاله وشخصيته واكتسابه الفضيلة بواسطة التعليم السفسطائي، ولما كانوا قد نظروا إلى الحياة على أنها سلسلة من الأفعال الحرة التي يتخذها الإنسان لتحسين وضعه وتحقيق ذاته في الحياة. ونجد جورجياس السفسطائي يعيش عمرًا مديدًا، وعندما يُسأل عن السبب، يرد ذلك إلى أنه استطاع أن يقهر الضرورات الخارجية والنفسية، فكان عُمره الطويل هذا راجعًا إلى تمتعه بالحرية النفسية الكاملة في حياته، وأنه لم يغتم أو ينشرح لذم أو مديح الآخرين له، ولم يسمح لنفسه على الإطلاق بأن تضلل بأي شيء يحد من هذه الحرية [1].

لقد طالبت السفسطائية بتوفير الحق في الحرية لإرادة الذات الفردية من أجل إصلاح الحياة البشرية والقضاء على الظلم والجور وكل صور استغلال البشر القديمة الدينية والطبيعية والفكرية والسياسية. فمع الفردية تبرز العقلانية واضحة ناصعة، وفي بروز العقلانية تتحقق الحرية والاستقلال. لقد نادت السفسطائية بأن حياة الإنسان ملك خاص به يفعل بها ما يشاء، كما أن أفكاره ومعرفته ومعتقداته وأذواقه ورغباته كلها ملك له أيضًا. وبإمكانه ألا يعترف بأي سلطة أخرى، ولا بمعيار آخر لسلوكه. والتمتع بهذه الأشياء المتاحة أمامنا هو الاستغلال الأمثل للحياة. ولقد نظرت السفسطائية – نتيجة لإيمانها بالحرية الإنسانية – إلى الشخصية الإنسانية على أنها من تشييد الإنسان وحده، وأنها مكتسبة من خلال اختياراته الحرة المستقيمة. فنحن الذين نبني شخصيتنا بأنفسنا، والقدر لا وجود له أصلاً – كما قال كريتياس السفسطائي: "إنه لخرافة قالها عقل أخرق، وكل أفعالنا نابعة من ذواتنا الحرة، والشخص الذي يضحى نبيلاً قوي الشخصية يكون أفضل من القانون نفسه"[2]. وما نود أن نؤكد عليه أخيرًا هو أن السفسطائيين في إيمانهم بالحرية الإنسانية كانوا الرواد الأوائل لأفلاطون وأرسطو والمدارس التالية، إذ بعد إثارتهم لهذه الإشكالية لم يعد ممكنًا للفكر اليوناني بعدهم أن يتجاهلها ويعود إلى الانكباب على دراسة الطبيعة كما كان، ويهمل الإنسان.

(1) M. Untresteiner. The sophists, trns by. K. Freeman, black well. Oxford, 1954, P.94.
انظر: د. محمود مراد، الحرية في الفلسفة اليونانية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط2، 2000، ص291.

(2) K. Free man: Ancilla to the Presocartic, Basil Black well, Oxford, 1948, Fr. 21, P.156.

وقد اهتم أرسطو بإنصاف الفرد وتحريره من كافة أشكال الحتمية التي قال بها السابقون عليه، فانتقد الحتمية الطبيعية التي قال بها السابقون على سقراط، وهاجم حتمية سقراط العقلية، ورفض شمولية دولة أفلاطون، وقلص دور الإله في الكون؛ ليقضي على الحتمية اللاهوتية.

لقد آمن أرسطو بالحرية الإنسانية إيمانًا راسخًا جعله يؤكد على أن بناء شخصيتنا في هذه الحياة واحد من الأشياء التي تكون في متناول استطاعتنا. فنحن مسئولون عن نوع الشخصية الذي نصير إليه في رأيه، وكذلك من الفضيلة أو الرذيلة التي نفعلها. ومن ثم يوصينا أرسطو من هذا المنطلق بأن نتبع الوسط في محل أفعالنا؛ لنفوز بهذه السعادة في الحياة[1].

فإذا كان الاختيار الحر لدى أرسطو؛ رغبة متروية عقليًا في وسيلة في استطاعتنا فعلها للوصول إلى غايتنا، وكان الإنسان هو وحده المتمتع بالحكمة العملية (التروي العقلي) فإن الاختيار المتعمد قاصر لدي أرسطو على بني الإنسان وحده دون بقية، الموجودات، وعلى مسألة امتلاك البشر لملكة التروي العقلي والاختيار الحر هذه تقوم المسئولية والتكليف الأخلاقي والقانوني للبشر في رأي أرسطو؛ لذا كانت الفضيلة والرذيلة أمورًا خاصة بالبشر وحدهم.

وهذا ما جسده أرسطو في تعريف الفضيلة بأنها "ذلك الذي ينبغي أن يختار من أجل ذاته اختيارًا مترويًا عقليًا كالعدالة والسعادة"، أو هي: "اختيار الوسط الذي يناسبنا من بين البدائل المطروحة أمامنا فهي التي تحقق توازننا النفسي مشبعة لكل من العقل والرغبة معًا"[2].

أما الأبيقورية فقد كانت صفحة ناصعة من صفحات الفكر اليوناني، فقد كان صوتًا عاليًا مناصرًا للحرية الإنسانية، ومهاجمًا الحتمية التي تنكرها، فقد ناصر أبيقور زعيمهم القول: يتمتع الإنسان بحرية اختيار أفعاله، كما اعتبره مسئولا كاملاً عن هذه الأفعال، صحيح أنه آمن بالنزعة الذرية التي قال بها ديمقريطس، وهي في الحقيقة أقرب صلة بالحتمية منها بالحرية، لكن إيمان أبيقور الراسخ بالحرية جعله يجري تعديلات كثيرة على هذه الذرية للتوافق مع القول بالحرية الإنسانية. لقد ترسخت في ذهنه قناعة كاملة

(1) أرسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمة: بارتلمي سانتهلير، تعريب: أحمد لطفي السيد، دار لكتب المصرية، 1924، ج1، ص231.

(2) Aristotle: Rhetoric, Trans by: D: Ross, in Great books of Western World. P604.

بأن الحرية هي قدر الإنسان المحتوم الذي لا يملك الفرار منه، وأخذ يهاجم كافة المذاهب الفلسفية التي تنادي بالحتمية، واعتبر أن موقف المفكر الحتمي موقف يشل صاحبه، ويجعله حتى عاجزًا عن مجرد الدفاع عن نفسه؛ لأن المرء الذي يقول بأن كل الأحداث تحتمها الضرورة لا يكون لديه برهان يرد به على نقد من يقول بالعكس؛ وذلك لأنه وفقًا للنسق الحتمي نفسه فإن موقف هذا الأخير في حد ذاته حدث ضروري[1].

لم تكن أفعالنا الحرة وحدها نابعة مما يمليه علينا عقلنا التلقائي الحر، بل وكانت شخصيتنا نفسها في جملتها من بنائنا الحر، إننا مسئولون مسئولية كاملة عن بناء شخصيتنا، هذا البناء من صنعنا نحن أنفسنا منذ البداية. والأشياء التي تنبع بالضرورة من خلال انطلاقاتنا مما يحيط بنا تكون في مجملها من جريرتنا، ومعتمدة على أفكار ومعتقدات من صنعنا أنفسنا، وكوننا نلوم ونؤنب المقصرين دليلاً على أننا أحرار في أفعالنا، وإلا كنا واقعين في التناقض الذاتي، كيف نلوم ونحمل المسئولية على ذلك الذي لا يملك الإنسان التأثير عليه. لذلك أعلن أبيقور أن بوسع أي امرئ في أي مرحلة من عمره أن يعدل من رغباته، ويغير من شخصيته في ضوء ما يستجد من براهين عقلية متروية لديه. فيصبح المرء سعيدًا بعد أن كان شقيًا أو العكس. ويستبعد أبيقور تمامًا أن تكون العادات والميول الشخصية النفسية من الممكن أن تصبح عوامل قسرية في ذات الإنسان بشكل لا يمكن فيه أن تُعدل تعديلاً كاملاً، وآمن في الوقت نفسه أن المعرفة بإمكانها وحدها أن تحدث إصلاحًا بهذا الشكل[2].

وقد انتهى أبيقور إلى أن الحرية شرط أساسي للسعادة التي هي الغاية والكمال الطبيعي للحياة، واعتبر الحرية ليست حقًا مكتسبًا، وإنما إنجاز يحققه الإنسان بيديه وبتخطيط عقله. لقد كان مصدر سمو أبيقور الفلسفي أنه قال بفرض الانحراف الذري فحررنا بذلك من قيد الطبيعة الصارمة. لقد أعطانا ابيقور بفرضه هذا فوائد عظيمة – كما يقول تلميذه لوكريتيوس – إذ قام القانون الأسمى للحياة الذي يسمى الحكمة. وحرر الجنس البشري من الحتمية التي تقضي على كل حرية وكل إنسانية داخل هذا الإنسان، ومنح الإنسان طريقًا مضمونًا لبلوغ سعادته في هذا العالم[3].

(1) A.A long. The Hellenistic philosophers, Cambridge University. P.104.

(2) المصدر السابق، ص 102–103.

(3) ج– أ– نيكولس، الفلسفة السياسية لابيقور، ايتاكا، لندن، 1976، ص102.

لقد انتهت الألفية الثالثة وموضوع الحرية ما زال يشكل جدل العصر الحاضر بعدما شكل جدلا واسعًا في العصور السابقة، وستشكل نفس الجدل إن لم يكن أكبر في عصور لاحقه... فمنذ وجود الإنسان على الأرض وظهور المجتمعات البشرية وما يحدث داخلها من صراعات ونزاعات تصادر حريات الآخرين على حساب حريات أخرى، وتنشئ أنظمة عديدة للرق والعبودية يصبح الإنسان فيها هو السلعة الوحيدة بخسة الثمن حيث تهدر كرامته وإنسانيته لأجل رغيف من الخبز يسكت به جوعه أو قطعة رثة من الثياب يستر بها عريه ... منذ وجود الإنسان ومفردات هذه الكلمة البراقة تأخذ حيزًا من تفكير وقلق العقل البشري واهتماماته سواء على مستوى التنظير القانوني أو الاجتماعي أو السياسي أو الاقتصادي إلى آخر المجالات التي تدخلها هذه المفردة في عمليات التفاعل والتواصل الإنساني بين الفرد كذات واعية وبين المجتمع وعيًا وممارسة اجتماعية.

الحرية في الإسلام

ماذا تعني هذه اللفظة – الحرية – عند المسلمين؟ وكيف عالج الإسلام مسألة الحرية؟

لقد سار المسلمون في عهد الخلفاء الراشدين على ما ساروا عليه في عهد الرسول(ﷺ) يعملون ويجتهدون من منطلق الشعور بالمسئولية النابعة من الاعتقاد بحرية الإرادة الإنسانية، بيد أنه اعترى اللبس من جديد هذا التصور بفعل العودة إلى بعض العقائد القديمة التي توهمت التوكل استسلامًا وقعودًا عن العمل. ومن مصاديق ذلك ما جاء في صحيح البخاري: أن أهل اليمن كانوا يحجون بلا زاد، ويقولون: كيف نحج بيت الله ولا يطعمنا. ولم يكن بعض الصحابة بمنأى عن هذا التوهم واللبس، والحوار الشهير بين عمر بن الخطاب وأبي عبيدة بن الجراح يقيم الدليل على ذلك، حيث أمر عمر لدى بلوغه (عمواس) وعلمه بتفشي الطاعون بها، أمر الناس بالرجوع وعدم الدخول إليها؛ فجاءه ابن الجراح، وقال له: أفرارًا من قدر الله؟ فقال عمر: لو غيرك قالها يا أبا عبيدة، إنى نفر من قدر الله إلى قدر الله.

وبعد أن كان مفهوم الحرية لا يتعدى حيز المثل الأخلاقية من منظور الثقافة التقليدية، وبيان حدود القدرة الإنسانية قياسًا إلى القدرة الإلهية، صارت تعالج في المقارنة الحديثة على أنها مسألة سياسية في المقام الأول مرتبطة بتصارع قوى اجتماعية مختلفة، كما أنها مرتبطة بالحقوق التي يتمتع بها الفرد أو التي يطمح للتمتع بها. "فالحرية حلية

الإنسان وزينة المدينة، فيها تنمو القوى وتنطلق المواهب، وبصوبها تنبث فضائل الصدق والشجاعة والتضحية، وتتلاقح الأفكار، وتورق أفنان العلوم"[1].

ومع هذا فإن مشكلة الصراع بين السلطة والحرية يعد من أعقد المشكلات التي تواجه الباحثين في تاريخ الأنظمة السياسية والدستورية وعلى الرغم من اتفاق المفكرين من رجال القانون والسياسة وغيرهم من مختلف الأمم على اختلاف العصور على أن الغاية السامية التي تتطلع إليها الأنظمة الحاكمة هي الحرية لتنظيم العلاقات الاجتماعية، على الرغم من ذلك "فإن الحرية كانت ولا تزال بعيدة عن أن يُحَدَّد لها معنى معين يقبله الجميع أو أن يُتَّفق بصدد ممارستها على طريقة معينة[2]".

لقد طبق الرسول الكريم (ﷺ) في أول حكومة إسلامية ذلك المبدأ في السلم والحرب وفي جميع تعاملاتها مع الآخرين مسلمين كانوا أو مشركين، وكذلك فعل الخلفاء من بعده. فعلي بن أبي طالب في حكومته القصيرة زمنيًا، الطويلة بما قدمته من نماذج في التعامل يحتذى بها، وليس بخافٍ على أحد موقفه مع الخوارج الذين رفعوا السيف بوجهه وهو خليفة المسلمين، إذ قال لهم: لكم عليَّ ثلاث: ألا أمنعكم من مساجد الله تذكرون الله فيها، ولا أمنعكم أرزاقكم ولا أبدأكم بقتال. إلا أن هذا المفهوم الإسلامي الشامل والواسع لمبدأ الحرية قد تعرض لانتكاسات عديدة على مستوى التطبيق والممارسة؛ وذلك لابتعاد الإنسان عن جادة الصواب واندفاعه وراء الشهوات والأهواء؛ مما جعل أحد المفكرين الفرنسيين يخلص إلى القول في دراساته حول الحرية القانونية وضماناتها في المنظومة السياسية والاجتماعية للحضارة الإسلامية: "إن الحرية في الدولة الإسلامية النموذجية لم تكن الحرية التي يموت الإنسان – ربما – من أجلها، والتي تعطي للحياة قيمتها الحقيقية، والتي تتناول احترام الإنسان ككائن مخلوق على صورة الله. إن معنى الحرية الحقيقي في الإسلام يوجد في العلاقة بين الإنسان والله"[3].

وهذا المفهوم للحرية هو المفهوم الميتافيزيقي الذي تبناه متصوفة الإسلام في جميع أقوالهم وممارساتهم، حتى باتت تغيب عن أنظارنا الصورة الحقيقية لهذا المفهوم الذي

(1) محمد الطاهر محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير، المعروف بتفسير ابن عاشور، مؤسسة التاريخ الإسلام، بيروت، ط1، 2000، ص97–100.

(2) محمد سليم العوا، في النظام السياسي للدولة الإسلامية، ص218.

(3) روزنتال، مفهوم الحرية في الإسلام، ص102.

كرسه الإسلام بجميع تشريعاته. ووصلنا إلى الألفية الثالثة ونحن ننظر إلى تجارب الآخرين نحاول استعارتها.

أما الشيعة فإن الحرية لها معنى خاص مستوحى من العقائد التي يقوم عليها المذهب ابتداء بالنبي(ﷺ) إلى الإمام الحسن العسكري، فلم يكن لها اعتبار ملموس في صياغة مفهوم الحرية في المجتمعات الشيعية التي قامت على أساس فقهي وعقدي في المقام الأول، يقول الشيخ جواد آملي* عن الحرية: "الحرية من المنظور الإسلامي عبارة عن النقلة والتحرر من عبودية وإطاعة غير الله تعالى"[1]. ويقول السيد محمد الشيرازي (1928-2001م): "إن الأصل في الإنسان الحرية (....) إذ لا وجه لتسلط إنسان على إنسان آخر وهو مثله، كما أن الأصل في الإنسان العبودية لله سبحانه"[2].

إن الحرية في الفكر الشيعي التقليدي قائمة على نظرية الولاية العامة للفقيه، بحيث تكون تحت سقف ولاية الفقهاء، فإذا ما كانت العبودية هي لله سبحانه فإن الحرية في عبادته وتنفيذ أوامره ونواهيه، والمقتضي في ذلك أن تكون بإشراف الفقهاء الذين هم عقديًا وفقهيًا نواب الإمام الغائب، خليفة الله في أرضه وحجَّته على عباده. وبالتالي نستطيع أن نستنتج أن الحرية عند الشيعة التقليديين الذين يشكلون التيار الساحق في المجتمعات الشيعية المعاصرة - ليس لها وجود خارج نطاق ولاية الفقهاء، فهم يرون أن الشعب الذي آمن بالإسلام دينًا ويخضع للقرآن ويعتبر نفسه عبدًا لله يؤمن أن الله عليم حكيم ورحيم، وفهم أن عزته وسعادته في الدنيا والآخرة تكمن في عبودية الله واتباع تعاليمه، هكذا شعب يطلب الحرية الدينية والحرية الإنسانية، وليس الحرية المطلقة واتباع الهوى والنزعة الحيوانية نحو اللذائذ، هكذا شعب لا يزعم استغناءه عن الدين، ولا يرى نفسه فوق قانون الله أو مستغنيًا عنه[3].

* آية الله الشيخ عبد الله الجوادي الآملي، ولد 1932، فيلسوف وعالم دين إسلامي ومرجع شيعي وهو من أشهر المفسرين والفلاسفة الشيعة في الوقت الراهن. له عّدة مؤلفات، أهمها: "ولاية الفقيه ولاية الفقاهة والعدالة"، والإمام الخميني ثورة العشق الإلهي.

(1) آية الله جواد آملي، فلسفة حقوق بشر، مركز نشر إسراء، قم، 1375هـ، ص189.

(2) آية الله العظمى السيد محمد الشيرازي، الفقه، كتاب السياسة، ج2، ص213.

(3) آية الله جواد آملي، ولاية الفقيه ولاية الفقاهة والعدالة، تر: ماجد الخاقاني، ص145–146.

أنواع الحرية:

أ- حرية الرأي

لقد ذهب التشريع الإسلامي في اعتباره لهذه الحرية واحتفائه بها إلى مدى قد لا تصل إليه المذاهب السياسية أو النظم الوضعية، وليس أوضح في الدلالة على هذا المعنى مما يقرره القرآن في قصة سيدنا آدم وزوجته، فقد بين القرآن كيف نهاهما الله عن الأكل من إحدى شجرات الجنة، ثم كيف خالفا هذا النهي ﴿**فَأَكَلاَ مِنْهَا**﴾ ﴿**وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى**﴾[1] وترتب على هذه المعصية خروجهما من الجنة مع قول الله لهما:﴿**فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلاَ يَضِلُّ وَلاَ يَشْقَى*وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا**﴾[2].

إن التعبير في هذه الآيات عن فعل آدم وزوجه بالأكل والمعصية ثم التعبير باتباع الهوى أو الإعراض عنه، هذه التعبيرات مجتمعة تبين بوضوح أن الحق في الاختيار قدرة فُطِرَ الإنسان عليها، ومارسها منذ كان[3]. وقد دعا الإسلام إلى تحرير العقول من الأوهام والخرافات ودعا إلى نبذ كل ما لا يقبله العقل السليم. ولقد قامت الدعوة الإسلامية نفسها على أساس العقل. فالقرآن الكريم يعتمد في إثبات وجود الله وفي اقتناع الناس بالإسلام على إعمال تفكيرهم وإيقاظ عقولهم. فيدعوهم إلى التفكير فيما تقع عليه أبصارهم وما تسمعه آذانهم، وينكر القرآن الكريم على أن يلغوا عقولهم ويعطلوا تفكيرهم ويقلدوا غيرهم، ويؤمنوا بالخرافات والأوهام ويتمسكوا بالعادات والتقاليد دون تفكير فيما يتركون وما يأخذون.

نعم! لقد حث الإسلام الإنسان على إمعان التفكير والتدبير، لكن مع هذا ترك له حرية التفكير أو الرأي فيما يختار؛ ويكون وحده مسئولاً عن هذا الاختيار، وبالتالي فقد ترك الإسلام المجال فسيحًا أمام الفكر الإنساني في هذا الكون ليستخلص منه كل ما يعود عليه بالنفع العظيم في حياته ورُقيه وتطوره لقوله تعالى﴿ **قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ** ﴾[4] وقوله: ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ** ﴾[5]

(1) سورة طه، الآية رقم (121).

(2) سورة طه، الآيات رقم (123–124).

(3) محمد سليم العوا، في النظام السياسي للدولة الإسلامية، ص219.

(4) سورة يونس، الآية رقم (101).

(5) سورة فصلت، الآية رقم (53).

كما أتاح الإسلام للفكر الإنساني أن يعمل في النصوص القرآنية والنبوية ليستنبط منها أحكام الدين، وليقيس عليها في بحثه عن أحكام القضايا التي يرد فيها نص صريح. ويمتاز الإسلام الحنيف بأنه النظام الوحيد الذي يعطي للمخطئ نصيبه من الأجر والثواب إذا أخطأ في اجتهاده مع توافر النية الحسنة واستفراغ الجهد المتاح، لقول الرسول(ﷺ) "إذا اجتهد الحاكم فأخطأ فله أجر، وإن أصاب فله أجران"[1].

أما نظرة الشيعة في حرية الفكر فهم يرون أن هذه الحرية قد بدأت في الإسلام بعصر الإمام جعفر الصادق، وبعد انتشار المذهب الجعفري. وهم يرون أن المدينة الجعفرية كانت تتناول المسائل الدينية جنبا إلى جنب مع المسائل العلمية (الدنيوية). ومع الوقت أصبح علماء الجعفرية يناقشون المسائل الدينية والفكرية ويثبتونها بقوانين العلم ومبادئه. وانتقلت هذه الطريقة فيما بعد من المذهب الجعفري إلى المذاهب الأخرى التي اجتهدت في إثبات قضاياها بالدلائل العلمية [2].

أن رأي الشيعة هذا جاء كرد على اتهام الشيعة بأنهم أخذوا مفهوم حرية البحث من مدرسة الإسكندرية، وذكروا لنا أن مدرسة الإسكندرية كانت حرية البحث تقتصر فيها على المباحث الفلسفية دون سواها، ولا تتعرض للمسائل الدينية. فهم يرون بأن أمور الدنيا كانت محظورة في هذه المدرسة حظرًا باتًا، على الرغم من أن بعض علماء مدرسة الإسكندرية كانوا من اليهود أو من المسيحيين. ولكنهم كانوا معرضين عن تناول المسائل الدينية في مباحثهم الفلسفية والعلمية، ومن هنا صارت مدرسة الإسكندرية -في رأيهم - مدرسة علمانية مجردة.

إن الشيعة في الأغلب الأعم، ترى أن الإنسان لا يجد سعادته وحريته إلا في الإسلام، فهو المبدأ الوحيد الذي يضمن للإنسان سعادته وحريته الحقيقية في جميع المجالات بما فيها الكون والحياة والآخرة. وهم يرون أن الإسلام حينما دعا إلى حرية الفكر وحثه عليها لم يكن ذلك من باب التسلية، وإنما رتب على ذلك الأثر كبقية الحقائق التي يدعو إليها [3] أي أن الشيعة وظفوا حرية الفكر لمعرفة الله، وبقية أصول الدين: كالنبوة،

(1) البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد، ج13، ص330.

(2) الإمام الصادق كما عرفه الغرب، نقله إلى العربية: الدكتور نور الدين آل على، كتاب منشور في شبكة الشيعة العالمية من دون ترقيم.

(3) السيد شرف الدين، النص والاجتهاد، أبو مجبتى، الناشر أبو مجبتي للطباعة، ط1، 1404هـ، ص6.

والإمامة، والمعاد. "فنبه الإسلام الإنسان على أنه لا بد له من الاعتراف بوجود الله سبحانه عن طريق العقل الحر والتفكير العميق"[1]، فهم يرون أنه بإعمال الفكر يستطيع أن يصل الإنسان إلى الاهتداء إلى الإسلام، وهم يرون أن في الحث على الفكر ميزة على سائر العبادات الأخرى، فهم يرون حديث الرسول (ﷺ)* "فكرة ساعة أفضل من عبادة سنة"[2] وأيضًا ما نسب للرسول قوله: "لكل شيء دليل، ودليل العاقل التفكر"[3].

2-حرية الاعتقاد

ويقصد بها اختيار الإنسان لدين يريده عن يقين وعقيدة يرتضيها عن قناعة دون أن يكرهه شخص آخر على ذلك. فإن الإكراه يفسد اختيار الإنسان، ويجعل المُكرَه مسلوب الإرادة، فينتفي بذلك رضاه واقتناعه. وإذا تأملنا قول الله تعالى:﴿ **لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ**﴾[4] وقوله : ﴿ **وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ**﴾[5]

نجد هذه الآيات وغيرها تنفي الإكراه في الدين، وتثبت حق الإنسان في اختيار دينه الذي يؤمن به، هذا ويترتب على حرية الاعتقاد ما يلي:

1- إلزام الناس أن يحترموا حق الغير في اعتقاد ما يشاء وفي تركه يعمل طبقًا لعقيدته، فإن كان ثمة معارضة فلتكن بالحسنى ولبيان وجه الخطأ، فإن قبل صاحب العقيدة أن يغيرها عن اقتناع فلا حرج، وإن لم يفعل فلا يجوز إكراهه أو تهديده. وقد كان الرسل والأنبياء -عليهم الصلاة والسلام -يحاورون أقوامهم ليؤمنوا عن قناعة ورضاء وطواعية، بل إن إبراهيم – أبا الأنبياء – حاور ربه في قضية" الإحياء

(1) السابق، ص6.

* وهذا الحديث من الأحاديث الضعيفة غير المعمول بها عند أهل السنة، انظر: كتاب الكامل في الضعفاء، ج6، ص87.

(2) المجلس، بجار الأنوار، ج71، ص326.

(3) محمد الحسن بن على، تحفة العقول عن آل الرسول، طبعة مير صادق، الهند، 1303هـ، ص285.

(4) سورة البقرة، الآية رقم (260).

(5) سورة يونس، الآية رقم (99).

والإماتة" ليزداد قلبه قناعة ويقينًا.﴿ **وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي**﴾[1].

2- ممارسة الشعائر الدينية، وذلك بأن يقوم المرء بإقامة الشعائر الدينية دون انتقاد أو استهزاء أو تخويف أو تهديد ولعل موقف الإسلام الذي حواة التاريخ تجاه أهل الذمة - أصحاب الديانات الأخرى - من دواعي فخره واعتزازه، فمنذ نزل الرسول(ﷺ) يثرب – المدينة المنورة- أعطى اليهود عهد أمان يقضي بفسح المجال لهم أمام دينهم وعقيدتهم، وإقامة شعائرهم في أماكن عبادتهم، ثم سار على هذا النهج الخلفاء الراشدون، فها هو عمر بن الخطاب، كتب إلى أهل إيليا - القدس- معاهدة جاء فيها: "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، هذا ما أعطى عبد الله، عمر أمير المؤمنين أهل إيليا من الأمان، أعطاهم أمانًا لأنفسهم وأموالهم، ولكنائسهم وصلبانهم، وسقيمها وبريُها وسائر ملتها، أن لا تسكن كنائسهم ولا تهدم ولا ينتقص منها ولا من حيزها، ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم..."[2].

بل وقد ذهب الإسلام إلى أبعد من ذلك، حينما ألزم صاحب العقيدة أن يعمل على حماية عقيدته، وأن لا يقف موقفًا سلبيًا، فإذا عجز عن حماية نفسه كان عليه أن يهاجر إلى بلد آخر يحترم أهله العقيدة ويتمكن فيها من إعلان ما يعتقد فإن لم يهاجر وهو قادر على الهجرة فقد ظلم نفسه وارتكب إثمًا عظيمًا لقوله عز وجل﴿ **إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا**﴾[3].

3-حرية القول

جعلت الشريعة الإسلامية حرية القول لكل إنسان؛ بل جعلت القول واجبًا على المسلم في كل ما يسمى الأخلاق والمصالح العامة والنظام العام، وفي كل ما أوجبت فيه

(1) سورة البقرة، الآية رقم (260).

(2) الطبري، تاريخ الطبري، ج4، ص449.

(3) سورة النساء، الآيات رقم (97–98–99).

الشريعة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قال تعالى: ﴿**وَلْتَكُن مِّنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ**﴾[1].

وإذا كان لكل إنسان أن يقول ما يعتقد أنه الحق ويدافع بلسانه وقلمه عما يعتقده، فإن حرية القول ليست مطلقة، وإنما هي مقيدة بألا يكون ما يكتب أو يقال خارجًا على نصوص الشريعة وروحها. ولقد قررت الشريعة حرية القول من يوم نزولها، وقيدت في الوقت نفسه هذه الحرية بالقيود التي تمنع من العدوان وإساءة الاستعمال. وكان أول من اتبع هذه التعاليم سيدنا محمد(ﷺ) الذي أرسله الله مبشرًا بالحرية وداعيًا لها ليكون قوله وعمله(ﷺ) مثالاً يحتذى، وليعلَّم الناس أنه لا يمكن أن يُعْفَى من هذه القيود أحد.

إذا كان رسول الله أول من أمر باتباعها على ما وصفه الله سبحانه وتعالي بقوله: ﴿ **وَ إِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾[2]. وقد أمره الله أن يبلغ رسالته للناس، وأن يدعوهم جميعًا إلى الإيمان بالله، وأن يحاجج الكفار والمكذبين ويخاطب عقولهم وقلوبهم. وقد رسم الله له طريق الدعوة، وبين له منهاج القول والحجاج، وأوجب عليه أن يعتمد في دعوته على الحكمة والموعظة الحسنة. قال تعالى: ﴿**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**﴾[3] وأمره أن يعرض عن الجاهلين بقوله: ﴿ **خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ**﴾[4]. وإن لا يجهر السوء بالقول لقوله عز وجل: ﴿ **لاَ يُحِبُّ اللهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلاَّ مَن ظُلِمَ وَكَانَ اللهُ سَمِيعًا عَلِيمًا**﴾[5].

وإذا كانت هذه هي أحكام القرآن الكريم، مصدر تشريع الإسلام الأول، في شأن مسألة العقيدة والإيمان والقول والرأي، وهي من أعظم مسائل الدين على الإطلاق، فهذا يعني أن الحرية في تشريع الإسلام أصل يعمل حتى في نطاق العقيدة، فضلاً عن عمله فيما سوى ذلك من مجالات الحياة الإنسانية. وقد توالت عصور الإسلام وعلماؤه العاملون لا يكتمون حقًا ولا ينصرون باطلاً ولا يهابون ذا سلطان، بل يجهرون بآرائهم في شئون

(1) سورة آل عمران، الآية رقم (104).
(2) سورة القلم، الآية رقم (4).
(3) سورة النحل، الآية رقم (125).
(4) سورة الأعراف، الآية رقم (199).
(5) سورة النساء، الآية رقم (148).

السياسة والحكم، عاملين بقول رسول الله(ﷺ) "أمرنا رسول الله أن نضرب بهذا – يعني السيف – من عدل عن هذا – يعني المصحف"[1].

ولكن يجب ألا يُفهم من هذا أن العلماء فهموا من شريعة الإسلام أن يخرجوا محاربين كل حاكم يميل أدني ميل عن أحكام شريعة الله، وإنما كانوا يكتفون بالقول والنصح والإرشاد والبيان"[2].

(1) الإمام ابن تيمية، السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ص38، طبع دار الشعب، 1971.

(2) محمد سليم العوا، في النظام السياسي للدولة الإسلامية، ص226.

المصادر والمراجع

1- ابن منظور، لسان العرب، مادة، ح.ر.ر

1- الثعالبي، يتيمة الدهر، ج4،.

2- الراغب الأصفهاني – مقاتل الطالبين – تحقيق: أحمد صقر – شبكة الشيعة العالمية.

3- روزنتال، مفهوم الحرية في الإسلام، ترجمة وتقديم: د. محى زيادة ود. رضوان السيد، صادر عن معهد الإنماء العربي،

4- محمود مراد، الحرية في الفلسفة اليونانية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط2، 2000، ص291.

5- أرسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمة: بارتلمي سانتهلير، تعريب: أحمد لطفي السيد، دار لكتب المصرية، 1924،

6- ج- أ- نيكولس، الفلسفة السياسية لابيقور، ايتاكا، لندن، 1976.

7- محمد الطاهر محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير، المعروف بتفسير ابن عاشور، مؤسسة التاريخ الإسلام، بيروت، ط1، 2000.

8- محمد سليم العوا – في النظام السياسي للدولة الإسلامية – دار الشروق – ط 10 – 2012 .

9- آية الله جواد آملي، فلسفة حقوق بشر، مركز نشر إسراء، قم، 1375هـ، ص189.

10- آية الله العظمى السيد محمد الشيرازي، الفقه، كتاب السياسة، ج 213.

11- 12-- آية الله جواد آملي، ولاية الفقيه ولاية الفقاهة والعدالة، تر: ماجد الخاقاني،

12- البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد، ج13

13- الإمام الصادق كما عرفه الغرب، نقله إلى العربية: الدكتور نور الدين آل على، كتاب منشور في شبكة الشيعة العالمية

14- السيد شرف الدين، النص والاجتهاد، أبو مجبتى، الناشر أبو مجبتي للطباعة، ط1، 1404هـ .

15- محمد باقر بن محمد باقر المجلسي – بحار الأنوار لدار أخبار الأئمة الأطهار – دار أحياء التراث العربي – بيروت – لبنان – ط8 – 1403هـ - 1983هـ

16- محمد الحسن بن على، تحفة العقول عن آل الرسول، طبعة مير صادق، الهند، 1303هـ.

17- الإمام ابن تيمية، السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ، طبع دار الشعب، 1971.

مدى إلمام معلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بأساليب وأدوات التقويم البديل ومعوقات استخدامه بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت

د/ إمحمد عمر إمحمد عيسى
كلية التربية – جامعة سرت

د/ أحمد الامين علي
كلية التربية – جامعة سرت

الملخص

يهدف البحث الي التعرف على مدى إلمام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بأساليب وأدوات التقويم البديل ومعوقات استخدامه بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت ، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لكونه مناسب لمثل هذا البحث، وتكونت عينة البحث من عدد (300) معلماً ومعلمة بمدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، وكذلك عدد (20) مفتشاً تربوياً من المفتشين التربويين بمصلحة التفتيش التربوي سرت، وقام الباحثان بإعداد اداءة البحث متمثلة في استبانة لجمع المعلومات حول موضوع البحث وتوصل البحث الي عدة نتائج منها ما يلي : ان اغلب افراد عينة البحث لديهم قصور واضح في فهم المقصود بالتقويم البديل وأهدافه وخصائصه وتوظيف استراتيجياته في التدريس ، كما ان درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من التعليم الاساسي لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة، كما ان اكثر المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر المعلمين والمفتشين التربويين هي تحديد نسب النجاح والرسوب المسموح بها في المادة التعليمية، ووجود متطلبات كثيرة لاستخدام التقويم البديل بعدالة، ويحتاج التقويم البديل لوقت وامكانيات كثيرة، وعدم تقبل التلاميذ لاستخدام التقويم البديل.

الكلمات المفتاحية: معلمي مرحلة التعليم الأساسي، المفتشين التربويين، التقويم البديل

Abstract

The Research Aims to Identify the Extent Of Familiarity Of Teacher Of The Second elementary Of The Basic Education And Educational Inspectors With Methods And Tools OF Alternative Evaluation And Obstacles To Its Use In Basic Education Schools In The City Of Sirte., Where The Researchers Used the Descriptive and Analytic ail Method Because It is Suitable for Such Research , The Research Sample Consisted Of (300) Male and Female Teacher of The

Second elementary of The Basic Education Stage, As Well As (20) Educational Inspectors from The Educational Inspection Service of Sirte. , The Researchers Prepared the Research Performance Represented by Questionnaires To Collect Information About The Research Topic, The Research Reached Several Conclusions, Results Include The Following;

Most of the members of The Research Sample have a clear deficiency in understanding what is meant by alternative assessment, it is goles and characteristics, and the use of its strategies in teaching. Also, the degree of application alternative assessment method by Teachers of the second elementary of The Basic Education was weak, Also, The Most significant obstacles that prevent the application of alternative assessment methods from the point of view of Teacher And Educational Obstacles it is determining the permissible success and failure rates in the Educational subject and there are many Requirements for using the alternative assessment fairly , and alternative assessment requires a lot of time and resources, and student do not accept the use of the alternative assessment

Key word: Teachers of the Basic Education, Educational Inspectors, the alternative assessment

أولا/ مقدمة

تعد العملية التعليمية منظومة او نسق يتألف من حلقات مرتبطة ومتفاعلة يؤثر بعضها بالبعض الاخر، وتشمل هذه الحلقات اهداف التعليم ومحتواه وأساليب التدريس والتعليم ونظم التقويم، وإن مبدأ التفاعل بين هذه المكونات لابد وأن يكون له صداه وأثره في المكونات الأخرى. (بطرس عيسى ،2003م ، ص59)

وتعد مرحلة التعليم الأساسي أولى مراحل النظام التعليمي والاساس لبقية المراحل التعليمية اللاحقة، لذلك كلما كان الأساس في هذه المرحلة قويا كلما انعكس ذلك على بقية المراحل الأخرى وكلما كان ضعيفا انعكس ذلك على المراحل الأخرى سلبا، لذلك وجب علينا الاهتمام باركان العملية التعليمية بشكل كامل ومن بين هذه الأركان نظام التقويم.

ويعد التقويم التعليمي ركنا اساسياً من اركان منظومة التعليم بكافة مراحله فهو الوسيلة التي يمكن بواسطتها معرفة ما تم انجازه من اهداف والى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من قبل التلاميذ على اختلاف مستويات التحصيل الدراسي لديهم ، ومع الإمكانات المستخدمة، ومن خلال عملية التقويم التربوي يمكن تحديد جوانب القوة وتعزيزها والضعف ومعالجتها في مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. (عودة، خالد سعد، 2015م، ص3)

لذلك فالتقويم التربوي يشكل جزءا اساسياً يصاحب كافة مكونات التعليم المعاصر، فهو الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تشخيص مواضع الخلل، وإيجاد سبل العلاج لها.

ولقد تطورت وسائل وأساليب القياس والتقويم باعتبار التقويم جزء مهما من النظام التعليمي فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقق اهداف النظام التعليمي وتقديم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن نوعية مخرجاته، ومن اهم اهداف التقويم التربوي ضمان جودة العملية التعليمية ونواتجها، فالمؤسسات التربوية تسعى لإكساب الطلاب المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة (الخالدي،2014م ، ص417)

وعلى الرغم من التطور الذي شهده التقويم التربوي من حيث تنوع ادواته واساليبه في قياس الناتج من عملية التعلم الا ان نظامنا التعليمي مازال يعتمد على النظم التقليدية في عملية التقويم وهي الاختبارات التحريرية، وقد يرجع استخدام هذا الأسلوب الى انه الوسيلة التي تتناسب مع طرق التدريس المتبعة والتي تقتصر على الالقاء والتلقين وتستخدم الاختبارات التحريرية و الاختبارات التطبيقية في المقررات العملية والامتحانات بهذا الشكل يقتصر دورها على تقدير نجاح او رسوب التلميذ في المقررات التي يدرسها.(نجية المهدي، 2017م ،ص163)

ان أسلوب التقويم المتبع والمستخدم في مدارسنا بصورته الحالية قد أخفق في قياس مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار ومهارات الحياة كالتواصل، وأصبح التقويم في مدراسنا مرادفا للامتحانات التي تهدف الى قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو التلاميذ وهذا ما دفع للباحثان القيام بهذا البحث لمعرفة مدى إدراك معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بمدينة سرت لمفهوم وأساليب ومعوقات تطبيق التقويم البديل.

ثانيا/ مشكلة البحث وتساؤلاته:

تهتم اغلب الدول بين الحين والأخر بمراجعة منظومتها التعليمية وتعمل قصارى جهدها للنهوض بكافة اركان العملية التعليمية ومن هذه الأركان التقويم التربوي ولقد حرصت العديد من الدول اعلى احداث نقلة نوعية في نظم تقويم تعلم التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية ، حيث تبنت أنماط واساليب جديدة تتميز بالتنوع والاستمرار والشمول ، وتتطلب استخدام استراتيجيات ووسائل تقويم متنوعة ، ولقد شرعت وزارات التربية والتعليم بتطوير نظم التعليم بمختلف جوانبها لتواكب عصر العولمة والثورة التكنولوجية والتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعمل على توجيه التعليم نحو الاقتصاد المبنى على المعرفة ، وتحسين تقويم التلاميذ احد اهم الجوانب التي بدأت وزارات التربية والتعليم بتطويرها حيث التقويم الشامل لإنجاز التلاميذ ومدى تقدم ادائهم.(عبدالحكيم مهيدات وإبراهيم المحاسنة،2009 ، 15).

أن المهتمين بالأوضاع التربوية والمتخصصين في علم القياس والتقويم التربوي يأملون في تغيير الطريقة التي بواسطتها تتم عملية القياس والتقويم في بيئاتنا التعليمية ، وبدلا من الاختبارات التقليدية ، يجب ان يكون هناك اهتمام بتنوع أدوات القياس

والتقـويم في مؤسسـاتنا التعليميـة بـدءا مـن اسـتخدام الملاحظـة اليوميـة الى المشـاريع الدراسـية ، الى الانشـطة الصـفية وللاصـفيه ، هـذه الوسـائل البديلـة للتقـويم تعطى مصداقية أكثر وصورة اعم عن التحصيل الدراسي للمتعلم ، وهذا ما يطلق عليه مصطلح التقويم البديل .(قاسم على العراف،(2002)،277).

حيث يعد التقويم التربوي البديل رؤية جديدة في الفكر التربوي وتحولاً اساسياً في الممارسات التقليدية السائدة في عملية القياس والتقويم التي تهدف للوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ وادائهم في مختلف المراحل التعليمية ، وعلى الرغم من ان هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات اصلاح التعليم وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر ، والتقويم البديل هو تقويم متعـدد الاشـكال و لا يقتصـر على الاختبـارات التحريريـة بـل يتطلـب مـن التلميـذ القيـام بنشـاطات وتكوين نتـاج يبين تعلمـه وهـذا مـا تهـدف اليـه الأسـاليب التعليميـة الحديثـة في التعليم ، وهذا التقويم مركزه البحث والتقصي ويتطلب الاتصال بفاعلية مع الاخرين وفيه يتعلم التلاميذ المشاركة وتحمل المسؤولية كما تصبح بيئة الفصل محفزة للتلاميذ على التفكير ، اضافة الى ان هذا النوع من التقويم يراعي الفروق الفردية بينهم اذ يتيح الفرصة لكل متعلم كي يختار الأسلوب او الطريقة التي تتناسب مع قدراته فهوي لبي احتياجات الطلاب ذوي الأساليب المختلفة من التعليم.(صبحي الحارثي ، 2015م ،ص ص 355، 357)

ولقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث منها دراسة نذير معروف الرباع (2019) ودراسة احمد 2008م واثبت نتائجها فاعلية التقويم البديل في تحقيق الأهداف التربوية وتنمية الفهم العميق وتنمية التفكير الابتكاري وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدرسي وبناء على نتائج هذه الدراسات جاءت الحاجة الى اجراء هذا البحث للوقوف على مدى المام معلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بأساليب وأدوات التقويم البديل ومعوقات استخدامه بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت ولقد صيغت مشكلة البحث في التساؤلات الاتية:

1- ما مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بالتقويم البديل؟
2- ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل.؟

3- ما مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأدوات التقويم البديل؟

4- ما معوقات استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي؟

ثالثا/ أهداف البحث

يسعى البحث الى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- التعرف على مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بالتقويم البديل.
- التعرف على درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل.
- التعرف على مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأدوات التقويم البديل.
- التعرف على المعوقات استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

رابعا/ أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية موضوع التقويم التربوي الذي يمثل ركناً أساسيا في العملية التعليمية وما يقدمه هذا البحث من إضافة نظرية للبحوث المهتمة بتطوير التعليم الأساسي بشكل عام والاساليب والطرق المتبعة في تقويم الناتج المعرفي والحصيلة المعرفية للتلاميذ من خلال التنوع في أساليب التقويم وعدم انحصارها في الاختبارات التحريرية النصفية والنهائية، بل ينبغي ان تتم عملية التقويم بشكل مستمر ومتنوع.

كما تكمن أهمية هذا البحث في تبصير المعلمين بالأساليب المتنوعة في عملية التقويم وعدم الاعتماد على الامتحانات التقليدية من ناحية وتوجيه انظار المسؤولين بالتربية والتعليم الى أساليب التقويم البديل وإمكانية تطبيقها في مدارسنا والمعوقات التي يمكن تواجه التنفيذ. خاصة بعد ان توصلت بعض الدراسات العلمية عن عدم جدوى الاختبارات المتعلقة بالاختيار من متعدد والتي تجرى لطلاب الشهادات العامة وانعكاساتها السلبية وبدرجة كبيرة خاصة في مهارات الاملاء والتعبير.

خامسا / حدود البحث:

تتحدد حدود البحث في الحدود التالية:

الحد البشري: ويتمثل الحد البشري في هذا البحث في معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت والمفتشين التربويين بها.

الحد الزماني: ويتمثل الحد الزماني بزمن تطبيق الدراسة وقد تم تطبيقها خلال العام الدراسي 2024/2023م.

الحد المكاني: ويتمثل الحد المكاني في المدارس الواقعة بمدينة سرت.

الحد الموضوعي: ويتمثل الحد الموضوعي في هذا البحث في معرفة مدى إدراك معلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين لمفاهيم واساليب التقويم البديل ومعوقات تطبيقه.

سادسا /مصطلحات البحث

يعد توضيح المصطلحات في البحث العلمي امرا في غاية الأهمية وتوضيح المعاني والمفاهيم حتى يلتقي الباحث والقارئ على مدلول واحد للمصطلح ومن اهم مصطلحات هذا البحث ما يلي:

- **الالمام:**

ويقصد بالإلمام في معجم المعاني الجامع معرفة الشيء وفهمه.

ويقصد به في هذا البحث مدى معرفة معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين أيضا للتقويم البديل وفهمهم لأدواته واساليبه والمعوقات التي تحول دون تطبيقه.

- **المعلم**

وهو الشخص المؤهل علمياً وتربوياً والقائم بالتدريس بمدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي

- **المفتش التربوي**

ويعرف المفتش التربوي بانه خبير تربوي في مقرر دراسي معين هدفها متابعة الأداء التدريسي للمعلم من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها للمعلم وتوجيهه مهنياً وتذليل الصعاب امامه لتحسين مستوى اداءه المهني .

- **الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي**

وهي سنوات الدراسة التي تبدأ من الصف السابع وتمتد حتى نهاية الصف التاسع ويدرس فيها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 الى 15 سنة

- **التقويم البديل**

يعرف التقويم البديل بانه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقييم او تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعيه أدائه وفقا لمستويات أداء محددة. (صبحي الحارثي ، 2015م ، ص363)

وفي تعريف اخر يعرف التقويم البديل بانه استخدام أساليب للتقويم غير تقليدية خلاف الاختبارات المقننة التي تركز على مجال التذكر (مجيد ، سوسن شاكر، 2011م)

سابعا/ الدراسات السابقة

يعرض الباحثان فيما يلي لمجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت التقويم البديل في مراحل تعليمية مختلفة وفي بيئات مختلفة ولقد حرص الباحثان على الاطلاع على هذه الدراسات والاستفادة منها في الإطار النظري وتصميم أداة البحث ونعرض فيما يلي لهذه الدراسات مرتبة وفق لتسلسلها الزمني:

دراسة احمد حمدي احمد، 2008م، وهدفت هذه الدراسة الى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقويم الصفي في اكتساب المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية التجارية وعددهم 48 طالباً ولقد أظهرت نتائج الدراسة ان استخدام أساليب التقويم الصفي البديل أدى الى تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية دون المجوعة الضابطة.

ودراسة محمد عطية احمد عفانة ، 2011م ، وهدفت هذه الدراسة الى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم كما هدفت الى تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدما أداتين الاستبانة والملاحظة

واشتملت عينة الدراسة على 60 معلما ومعلمة من شرق غزة و24 مديرا ومشرفاً ، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها ان الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45.1% بينما للمعلمات بلغت 58.3% واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى لدى الجنسين.

و دراسة / ناصر بن على ال سوده القحطاني (2014) وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي الكيمياء بالمدارس الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين انفسهم ، ومعرفة مدى ادراكهم لأهمية اساليب التقويم البديل ، ودرجة استخدامهم لها ، وتحديد اهم الصعوبات التي تعوق استخدام تلك الاساليب ، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء وتطبيق استبانة مكونة من (50) عبارة طبقت على عينة بلغت (68) معلما لمادة الكيمياء بمدارس مدينة الدمام ،استخدم الباحث المنهج الوصفي ، كما استخدم عددا من الاساليب الاحصائية المناسبة ، واوضحت نتائج الدراسة ان استخدام اساليب التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الكيمياء كان على درجة عالية من الاهمية ، وان استخدامهم لتلك الاساليب جاء بدرجة مرتفعة ، كما ان هناك معوقات على درجة كبيرة من الصعوبة تحول دون استخدام هذا النوع من التقويم بالصورة المثلي في المدارس الثانوية ، كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات أهمية استخدام معلمي الكيمياء لأساليب التقويم البديل تعزى لصالح سنوات الخبرة الاعلى ، كما ابرزت وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجة استخدام معلمي الكيمياء لأساليب التقويم البديل تعزى لنوع المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، وحضور الدورات التدريبية ،بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في ماهية الصعوبات التي تحد من استخدام التقويم البديل ، تعود لمتغيرات الدراسة .

ودراسة صبحي سعيد الحارثي ،2015م ، وهدفت الدراسة الى التعرف على مدى تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل وذلك من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقياس لجمع المعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من عينة الدراسة من 200 طالبا وطالبة و82 عضو هيئة تدريس وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج

منها ان الاختبارات الموضوعية والاختبارات التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تطبيقا وتفضيلا وجاءت الاختبارات الشفوية هي الأكثر خوفا.

ودراسة / خالد رشاد سعد بنى عودة (2015)، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس ، استخدم المنهج الوصفي والتصميم شبه التجريبي للقيام بهذه الدراسة ، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة نابلس للعام الدراسي (2014-2015) وعددهم 4781 طالباً وطالبة موزعين على 84 مدرسة ، وكانت عينة الدراسة من 102 طالب وطالبة من الصف التاسع موزعين على (4) مدارس في محافظة نابلس ، قسمت العينة الى مجموعتين مجموعة ضابطة وعددها 50 طالباً وطالبة ، تم استخدام ادوات التقويم التقليدي لتقويم تحصيلهم في الوحدة الدراسية ، ومجموعة تجريبية وعددها 52 طالباً وطالبة تم استخدام ادوات التقويم البديل كاستراتيجية لتقويم تحصيلهم في الوحدة الدراسية . قام الباحث بأعداد اداة البحث وهى اختبار تحصيلي مكون من ثماني وثلاثون فقرة ، أيضا استخدم الباحث سلم التقدير اللفظي ، بالإضافة الى استخدام استبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم ، ، واوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات علامات الطلبة الذكور للمجموعة التجريبية والضابطة ومتوسطات علامات الطالبات الاناث للمجموعة التجريبية والضابطة ، كما اوضحت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو العلوم في مجالين من مجالات الدراسة هما (فائدة مادة العلوم ، والانشطة لمادة العلوم).

ودراسة / عدنان سالم الدولات (2016) وهدفت هذه الدراسة التعرف علي درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية ، ولتحقيق اهداف الدراسة ، تم أعداد استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي شملت معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة القصيم في السعودية ، والبالغ عددهن (280) معلمة ، تكونت اداءة البحث من جزأين الاول : يقيس الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ،والثاني :

يتكون من (19) اسلوبا من أساليب التقويم البديل لقياس درجة استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل ، وقد اوضحت نتائج الدراسة ان استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة ترجع لمتغيري الخبرة والوظيفة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم.

ودراسة / أحمد محي الدين الكيلاني (2016) حيت هدفت هذه الدراسة الي معرفة درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته ، والكشف عن أثر متغير تخصص معلمي التربية الاسلامية (معلم مجال تربية اسلامية – شريعة اسلامية) في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته ، وتكونت عينة الدراسة من (225) معلماً ومعلمة ، وقد اعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (20) فقرة ، اشتملت على استراتيجيات التقويم البديل وادواته ، وتوصلت الدراسة الي نتائج مفادها ان درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته كانت بدرجة متوسطة ، كما اوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير التخصص ولصالح تخصص (معلم مجال تربية اسلامية) ، في مجالي التقويم المعتمد على الاداء والتقويم بالملاحظة ، اما في مجال التقويم بالتواصل ، والتقويم بالقلم والورقة ، فلم تكن الفروق دالة احصائيا .

ودراسة اشرف عطية فؤاد مصطفى، 2016م، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد صمم الباحث أدوات الدراسة الاستبانة ، والمجموعة البؤرية لجميع بيانات الدراسة، واختار الباحث عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية في مديرية التربية والتعليم محافظة الوسطى وكان عددهم م24 معلما و91 معلمة ، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة 3.74 وكانت النسبة 74.79 %وهذه نسبة كبيرة وفقا للمعيار الذي اعتمدته الدارسة .

وجود فروف ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية لأساليب التقويم البديل في مجال التقويم القائم على الأداء والملاحظة، وتقويم الاداء بالاختبارات الكتابية، وفي الدرجة الكلية لاستبانة تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

ودراسة عيد جايز الشمري، 2018م ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية والخاصة بمنطقة حائل. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين الأول لقياس الامتلاك وتكونت من معلمي (12)فقرة، والثانية لقياس الممارسة، وتكونت من (39) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (185) معلماً الصفوف الأولى بمنطقة حائل جرى تعيينهم بطريقة المسح الشامل. وقد توصلت الدراسة الى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في مدارس منطقة حائل لاستراتيجيات التقويم البديل بلغ (6.37) بدرجة متوسطة، أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل قد بلغت (3.83) بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة (6 – 10) سنوات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية في درجة الممارسة ككل. وعدم وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى للتقويم البديل في مدارس منطقة حائل. وتوصي الدراسة بتشجيع المشرفين الأكاديميين لعقد ورش العمل واللقاءات المفتوحة مع المعلمين لتبادل الخبرات فيما بينهم بما يحقق درجة الامتلاك والممارسة لاستخدام استراتيجيات التقويم البديلة.

ودراسة / نذير معروف الرباع (2019) وهدفت هذه الدراسة الي استقصاء أثر التقويم البديل على تحصيل طلاب الصف الثامن في مادة العلوم في مدارس محافظة اربد في الاردن ، كما تهدف الدراسة أيضا الي تحديد اتجاهات طلاب الصف الثامن نحو مادة العلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (102) طالبا من مدارس محافظة اربد ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع طلبة الصف الثامن ،تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين ، المجموعة التجريبية تكونت من (52) طالبا طبق عليهم التقويم البديل ، والمجموعة الضابطة تكونت من (50) طالبا استخدموا التقويم التقليدي ، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث الاختبار التحصيلي واستبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم ،

وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين علامات مجموعتي الدراسة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، كما اوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية .

ودراسة / محمد أحمد غزالة (2020) وهدفت هذه الدراسة الي التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي مراحل التعليم العام في تطبيق التقويم البديل وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين بمدينة الزاوية ، حيث ان التقويم البديل يعد توجها جديدا يعالج العديد من القضايا التعليمية والتربوية باعتباره أحد اساليب التقويم والقياس ، أتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لكونه المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات ، تكون مجتمع البحث من المفتشين التربويين التابعين لمكتب التفتيش التربوي ببلدية الزاوية ، تكونت عينة البحث من (50) مفتشا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وكانت عينة طوعية وممثلة للمجتمع الأصلي وهي على النحو التالي (44) مفتشا من التخصصات المختلفة وعدد (6) مفتشات من تخصصات مختلفة ، استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة تكونت من (30) فقرة في صورته النهائية ، واوضحت نتائج الدراسة أن الصعوبات الادارية والفنية وقلة الامكانيات قد سجلت متوسطات ونسبة عالية مما جعلها من اكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل بمرحلة التعليم العام .

ودراسة منال عبد الرحمن المندرية ، محمد ناصر الريامي، 2020م ، وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان حيث اعد الباحثان استبانة لقياس درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتكونت عينة الدراسة من 266 معلمة، بواقع 211 معلمة بالحلقة الأولى، و55 معلمة بالحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي حيث اظهرت نتائج الدراسة بعد المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات والتكرارات والاختبارات اللامعلمية، أن درجة استخدام المعلمات في الحلقتين الأولى والثانية في مدارس التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن استراتيجية التقويم الذاتي وتقويم الأقران هي الأكثر استخداما من قبل المعلمات، في حين خلصت الدراسة بأن استراتيجية تقويم الأداء بخرائط المفاهيم كانت هي الأقل استخداما رغم حصولها على مستوى مرتفع. كما كشفت النتائج عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمات الإستراتيجيات التقويم البديل وهذه الفروق لصالح المعلمات ذات الخبرة أكثر من عشر سنوات. بينما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الحلقة الأولى والثانية في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل

التعليق على الدراسات السابقة

بعد هذا العرض للدراسات التي تناولت التقويم البديل بأساليبه وادواته المختلفة والتي أجريت على مراحل تعليمية مختلفة وفي مجتمعات مختلفة ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات الاعداد للإطار النظري وفي اعداد أداة جمع البيانات، ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدم المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة في جمع البيانات واتفقت مع بعض الدراسات في دراسة مرحلة التعليم الأساسي. اضافة الى اتفاقها مع بعض الدراسات في مجتمع وعينة الدراسة وهم معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمفتشين التربويين

بينما اختلفت مع اغلب الدراسات في الحدود المكانية إضافة الى اختلافها مع بعض الدراسات والتي أجريت على التعليم الثانوي والجامعي كما اختلفت مع بعض الدراسات في مجتمع وعينة الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

التقويم البديل: مفهومه وخصائصه واستراتيجيات تطبيقه

أن ظهور التقويم البديل جاء كبديل للاختبارات عن التعليم بعنوان (أمة في خطر) حيث قدم التقرير فكرة ان الاختبار يجب ان يكون الأداء للسياسة الرئيسية لمحاربة تلك الامراض التي اصيب بها النظام التعليمي الأمريكي، وقد اوصت أثر ذلك العديد من التقارير مراكز الابحاث على ضرورة ايجاد مستويات اداء قومية جديدة تقاس بطرق جديدة تتضمن قياس القدرة على التفكير والابتكار وحل المشكلات، ومن هنا برزت فكرة التقويم البديل ليخدم وظيفتين اساسيتين هما: -

- كأداة خطة للمستويات العليا للسياسات التعليمية.
- كأداة لتحسين مستويات التدريس في الفصول الدراسية.

أن التقويم البديل يري ان تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة اعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب

الميدانية، والاداء المرتفع، هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم الي النظرة البنائية للتعلم (قاسم العراف ،2002، 285)

فالتقويم البديل يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب نفسه وليس المعلم، الذي أصبح دوره ارشاديا أكثر ما هو تلقيني، وبالتالي فان الهدف الاساسي لهذا التقويم هو تقديم صورة متكاملة عن جوانب تعلم الطالب. (Muller, J. (2002). بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدي قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العلمية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الاداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم. (سوسن شاكر،2011، 54).

مفهوم التقويم البديل

يعرف الهيتي (2001) التقويم البديل على انه: -استخدام الاساليب غير التقليدية في الحكم على انجاز الطالب وادائه. (محمد عطية عفانة ،2011، 51).

كما يعرف التقويم البديل على انه / دمج الطلاب في انشطة ذات معني ومغزي، وهذه الانشطة تكون انشطة تعلم تتطلب مهارات تفكير عالية المستوى ولمدى واسع من المعارف وان توضح المدى الذي يقوم الطالب وعمله على نحو جيد. (حصة محمد وعدنان سالم ،2016، 38).

وينظر اليه البعض بأنه: -نوع من التقويم، يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقسيم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج بين نوعية أدائه، وفقا لمستويات أداء محدودة. (صلاح الدين علام ،2004، 92).

التقويم البديل عبر مراحل التعليم

حيث يختلف من مرحلة الى اخرى، ففي السنوات الاولى يمكن للتقويم البديل ان يركز بصورة أكثر على عملية التعلم، معتمدا على طرق الملاحظة والتسجيل لمراحل نمو الطفل في بيئته التعليمية الطبيعية، وهو بذلك يعطى معلومات عن كيفية تقدم المتعلم بالنسبة لمعايير النمو المتعلقة بطبيعة التعلم وعلاقة بالأخرين.

اما في مراحل التعليم المتقدمة فيستمر التقويم البديل على ملاحظة الطلاب في نموهم مع التركيز على نواتج تعلمهم، واستخدام مشاريع دراسية مختلفة واداءات متنوعة

لعرض وتقويم التحصيل الدراسي تبعا لمعايير دقيقة تهم الاداء الفعلي في هذا التحصيل. (قاسم العراف،2002، 285).

وتضمنت توصيات دراسة (ثاني حسن) على ضرورة تدريب المعلمين في كافة التخصصات على استخدام استراتيجيات التقويم البديل، كذلك اوصت بضرورة اعتماد هذه الاستراتيجيات ضمن مقررات كليات التربية وكليات أعداد المعلمين، بالإضافة الي أعداد برامج تدريبية للمشرفين التربويين من اجل تعريفهم بهذه الاستراتيجيات، وذلك من أجل تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة. (ثاني حسن خاجي،2013، 361).

أسس التقويم التربوي البديل:

اعتمد التقويم التربوي البديل في هذا التحول النوعي الكبير على أسس وركائز أساسية تتعلق بالتطور العلمي المعاصر الذي حدث في عدة مجالات تتصل بكل من علم النفس المعرفي وتقنيات المعلومات وما أدت اليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلم الإنساني، ومفهومي الذكاء والتحصيل وما أسهمت به في تغيير وجهات نظر حول المستويات التربوية والمناهج الدراسية والأساليب التدريسية والبيئة الصفية (خبر ، النور عبدالرحمن محمد ، 2015م، ص10)"

خصائص التقويم البديل / وهي تتمثل في: -

- يعتمد التقويم البديل على المشكلات الحياتية ويعكس قدرة الطالب على توظيف قدراته في حلها.
- يتطلب من الطالب انجازات ذات معنى يحتاجها في حياته، وتساعده في التكيف مع بيئته، وتوسيع مداركه.
- يعتمد على الحالة التشاركية بين الاطراف المهتمة: المعلم، الأبناء، الاقران، الخبراء، والطالب نفسه.
- يعتبر التقويم البديل للطلاب محكي المرجع، حيث يقارن كل طالب بنفسه، وبمستوى تحسنه في ادائه.
- يحث التقويم البديل الطلاب على تأمل ذاتهم، وتقويم اعمالهم ومشاريعهم وابحاثهم ذاتيا
- يوفر التغذية الراجعة للطلاب والمعلمين حول ادائهم واعمالهم ومنتجاتهم، والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في الاعمال المستقبلية.
- يعتمد على مهام واقعية اصيلة مستمدة من الحياة، كتلك التي تواجه الكبار في حياتهم.

- يحفز الطلاب على التأمل والتبصر بأعمالهم ومنتجاتهم، مما يفتح لهم المجال لتقويمها ذاتيا.
- يساعد على ايجاد طرائق متنوعة لحل المشكلات الفنية المرتبطة بأداء المهام.
- يتيح الفرصة لإصدار احكام تتميز بالدقة والموضوعية والثقة على جودة المنتج أو الاداء.(عبود ، يسرى زكى ، 2016، 1812-1813).

متطلبات التقويم البديل / لتطبيق التقويم التربوي البديل لابد من مراعاة عدة امور تتمثل في:

- ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.
- ربط التقويم البديل بالأهداف التي تسعي المدرسة لتحقيقها.
- اتاحة الفرص لجميع الاطراف المعنية لتعرف اغراض التقويم البديل.
- جعل التقويم البديل واضحا ومفيداً.
- مراعاة توقيت التقويم البديل.
- مراعاة ان التغيير يتطلب فهما ومثابرة ووقتاً.
- اتاحة الفرص لتعلم واستخدام اساليب التقويم البديل.
- التحقق من نوعية التقويم البديل.
- استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي. (صلاح الدين محمود علام ،2004 ،80 -83).

الاستراتيجيات المستخدمة في التقويم البديل:

أولا/ استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء :- تتيح هذه الاستراتيجية للتلاميذ توظيف مهارات تعلموها سابقا في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع موضحة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها ، وتتضمن هذه الاستراتيجية عددا من الفعاليات كالتقديم ، والعرض التوضيحي والمناظرة والمحاكاة ، كما ان هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل تتيح للتلميذ لعب دور ايجابي في تقييم المهارات المعرفية والادائية الوجدانية التي يمتلكها ، ومشاركة المعلم في وضع معايير تقويم الاداء ومستوياته ، فضلا عن اعطاء كل من المعلم و التلميذ فرصة تعديل اجراءات ومهام التقويم ، بناء علي التغذية الراجعة التي يتحصلون عليها ، وصولا بهم الي أعلى مستويات

الاتقان ، مع احتفاظ التلميذ بحق الدفاع عن رايه وادائه بالأدلة والبراهين العلمية والمنطقية .(خالد الشريف ، 2019، 81) .

ثانياً / استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: -تعتبر الاختبارات باختلاف أنواعها ا عماد هذه الاستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من ادوات معدة بأحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات التلاميذ ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والادائية المتضمنة في النتائج التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقاً.

ثالثاً / استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة: -تعتبر هذه الاستراتيجية من انواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك التلاميذ بهدف معرفة اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقوية مهاراتهم وقيمهم واخلاقياتهم وطرق التفكير التي يتبعونها، وتقسم الملاحظة هنا الي قسمين: -1-الملاحظة التلقائية وهي تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وافعاله في المواقف الحياتية الحقيقية. 2-الملاحظة المنظمة وهي تتمثل في مشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، اخذين في الاعتبار تحديد بعض ظروف الملاحظة (الزمان – المكان – المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

رابعاً / استراتيجية التقويم بالتواصل: -تقوم استراتيجية التواصل على جمع المعلومات من خلال أرسال واستقبال الافكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه التلميذ ، فضلا عن التعرف على طريقة تفكيره واسلوبه في حل المشكلات، وتتضمن هذه الاستراتيجية فعاليات (المؤتمر – المقابلة – الأسئلة والأجوبة) وأدوات التقويم المرتبطة بها هي سجل وصف سير عملية التعلم.

خامساً / استراتيجية مراجعة الذات: وهي تقوم على تحويل التعلم السابق الي تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه التلميذ من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج تعديل وتحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، لذلك تعد هذه الاستراتيجية مكوناً اساسياً للتعلم الذاتي بما تقدمه للتلميذ من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية ومهارات التفكير الناقد كما تتيح للتلميذ المشاركة في عملية التقويم وتعزيز قدراتهم وامكانياتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم .

سادساً / استراتيجية التقويم بالأقران :- هو قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه ، حيث يتبادل طالبان مثلا الاعمال والمهام التي أداها كل منهما ، ويقوم كل منهما بتقييم عمل الاخر ، وهذا النوع يعتبر نشاطا جماعيا يقوم به الطلاب ، ويسمح لهم

بمشاهدة الطرق المختلفة للتواصل كما انه يجعل احكامهم حول الأشياء أكثر حساسية ، وهذه المناقشات الجماعية تفيد المعلم حول تعلم الطلاب ، ومن فوائد تقويم الأقران يحسن نوعية التعلم ويمنح المتعلمين السلطة ، كم أن تقويم الزميل يساعد في التقويم الذاتي من خلال الحكم على أعمال الأخرين .

سابعاً / استراتيجية التقويم الذاتي: -يعتبره البعض بأنه نقد التلميذ نفسه بنفسه، وهو نوع من التقييم يقوم به الفرد للحكم على ذاته لتحديد مدى ما استطاع تحقيقه من أهداف فيحدد جوانب القوة والضعف ويتخذ قرارات ويضع خطط لتطوير نفسه، في حين يعتبره اخرون بأنه قدرة التلميذ على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطلاب والمعلم. (محمد بن عبد العزيز الحجيلي ،2016، 221-222).

ثامناً / التقويم من خلال ملف الاعمال(الإنجاز) :- ان الهدف الرئيسي من ملفات الاعمال هو تسجيل مدى تقدم التلميذ في دراسته، وتدوين ما حققه من تعلم، ويرتبط ما يوضع في الملف بأهداف ومحتوى المناهج، لذلك نجد أن محتوى المنهج هو الذي يتحكم في اختيارات التلميذ لما يضعه في الملف، وينظر لملف الاعمال او الإنجاز على انه تجميع منظم لأعمال التلميذ وانجازاته خلال فترة زمنية معينة يتم مراجعتها وفق محكات معينة للحكم على مدى تحقيق ادائه لمعايير الجودة المنشودة ، كما ن هذا الملف يوضح نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلميذ ،واعتمادا عليه يمكن تحديد الخطوات القادمة في عملية التعلم .(أشرف عطية فؤاد ،2016 ، 29).

الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم البديل / هناك عدة صعوبات تتمثل في: -

- شعور الطلاب بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يحتاجه من مهارات وواجبات أكثر تعقيدا واختلافا عن سابقه.
- عدم رغبة المعلمين في ترك التقويم التقليدي، والانتقال الي نوع جديد من التقويم وهو التقويم البديل، والمحفوف بالمتاعب والمخاطر والصعوبات حسب وجهة نظرهم.
- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها من تقويم الأداء المدرسة، او لعدم متابعتهم لتغيرات المستحدثة في مجال التقويم التربوي.
- المتطلبات والاحتياجات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالمال والوقت من جهة والتصميم والتوظيف من جهة أخرى، إضافة الي زيادة كثافة الطلاب داخل الصف والعبء التدريسي للمعلم ونصابه من الحصص في الجدول الدراسي. (سلطان بن عبدالله المحميد،2017، 8).

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يتناول الجزء الحالي الدراسة الميدانية عن (مدى إلمام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين بأساليب التقويم البديل ومعوقات استخدامه بمدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت في تحليل البيانات ونتائج الدراسة وفق التحليل الاحصائي واستخلاص النتائج والمقترحات وفيما يلي عرضاً لهذه الخطوات:

أولا/ الهدف من الدراسة الميدانية:

- التعرف على مدى الملم معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين بالتقويم البديل.
- التعرف على درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل.
- التعرف على مدى اختلاف درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب البديل.
- التعرف على معوقات استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

ثانيا/ منهج البحث:

تحقيقا لأهداف البحث وللإجابة على تساؤلاته يستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باعتباره انسب أنواع المناهج العلمية لمثل هذه البحوث حيث من خلاله يتم وصف موضوع البحث وتحليله في ضوء المعلومات التي تم جمعها من عينة البحث وبواسطة أحد أدوات جمع البيانات وهي الاستبانة.

ثالثا/ مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الواقعة بمدينة سرت والبالغ عددهم (849) معلماً حسب الإحصائية غير منشورة من مكتب الخدمات التعليمية سرت المركز ، وتم سحب عينة طبقية منهم بلغت 300 معلماً يمثلون نسبة (35.3%) من المجتمع الأصلي للبحث، وبلغ عدد المفتشين التربويين 47 مفتشاً تربويا سحبت منهم عينة طبقية بلغت 20 مفتشاً تربويا يمثلون نسبة (42.6%) من المجتمع الأصلي. ، ولقد حرص الباحثان ان تكون العينة متناسبة ومتجانسة مع المجتمع الاصلي وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة من خلال الرجوع لكشوفات اسماء المعلمين حسب كل مدرسة ومؤهلاتهم العلمية وسنوات الخبرة والمواد القائمين على تدريسها، وفيما يلي توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي. وفيما يلي وصفا لعينة البحث

- **توزيع افراد عينة البحث حسب متغير النوع الاجتماعي:** ويوضحها الجدول التالي

جدول رقم (1) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة من المعلمين والمفتشين التربويين حسب النوع الاجتماعي

المعلمون			المفتشون التربويون		
النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة	النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة
ذكور	18	%6	ذكور	5	%25
اناث	282	%94	اناث	15	%75
المجموع	300	%100	المجموع	20	%100

يتضح من خلال بيانات الجدول السابق ان اغلب افراد عينة الدراسة البالغ عددهم (300) معلماً منهم 6% ذكور و 94% اناث اما بالنسبة للمشرفين التربويين و البالغ عددهم (20) مفتشاً تربوياً بلغت نسبة الذكور منهم (25%) اما الاناث فقد بلغت (75%) .

- **توزيع افراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي** ويوضحها الجدول التالي

جدول رقم (2) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة من المعلمين والمفتشين التربويين حسب المؤهل العلمي

المعلمون			**المفتشون التربويون**		
المؤهل	**التكرار**	**النسبة**	**المؤهل**	**التكرار**	**النسبة**
بكالوريوس	110	%36.7	بكالوريوس	-	-
ليسانس	71	%23.7	ليسانس	2	%10
دبلوم عالي	87	%29	دبلوم عالي	3	%15
دبلوم معلمين خاص	21	%6.7	دبلوم معلمين خاص	12	%60.0
دبلوم متوسط	11	%3.7	دبلوم معلمين عام	3	%15
الإجمالي	300	%100	الإجمالي	20	%100

من خلال بيانات الجدول السابق نلاحظ ان اغلب افراد عينة الدراسة البالغ عددهم (300) من المعلمين منهم (36.7%) يحملون مؤهل البكالوريوس ومنهم 23.7% يحملون مؤهل الليسانس، ومنهم 29% يحملون مؤهل الدبلوم العالي، اما دبلوم المعلمين الخاص فقد بلغت نسبتهم (6.7%) ، اما دبلوم متوسط (3.7%)

اما بالنسبة للمفتشين التربويين والبالغ عددهم (20) مفتشاً تربوياً منهم 10% يحملون مؤهل الليسانس بينما 15% منهم من حملة مؤهل الدبلوم العالي، اما حملة دبلوم

المعلمين الخاص فقد بلغت نسبتهم 60%، في حين بلغت نسبة حملة دبلوم المعلمين العام 15%.

- **توزيع افراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة ويوضحها الجدول التالي**

جدول رقم (3) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة من المعلمين والمفتشين التربويين حسب سنوات الخبرة

	المعلمون		المفتشين التربويون		
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
من 1 سنة الي 10 سنوات	68	22.7%	من 1 سنة الي 10 سنوات	2	%10
من 11 سنة الي 20 سنة	124	41.3%	من 11 سنة الي 20 سنة	6	30%
من 21 سنة الي 30 سنة	94	31.3%	من 21 سنة الي 30 سنة	4	20%
اكثر من 31 سنة	14	4.7%	أكثر من 31 سنة	8	%40
الاجمالي	300	%100	الإجمالي	20	%100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق الذي يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة ان اغلب افراد عينة الدراسة من المعلمين تبلغ سنوات الخبرة العملية لهم ما بين 11-20 سنة حيث بلغت نسبتهم 41.3% ، تلاها بعد ذلك المعلمين الذين بلغت فترة خبرتهم العملية 21-30 سنة حيث بلغت نسبتهم 31.3% ، ثم جاء بعد ذلك المعلمين الذين تتراوح فترة خبرتهم العملية لأقل من عشرة سنوات حيث بلغت نسبتهم 22.7% وأخيرا كانت نسبة المعلمين الذين فاقت خبرتهم العملية اكثر من 30 سنة 4.7%.

اما بالنسبة للمفتشين التربويين فقد بلغت نسبة الذين فاقت فترة خبرتهم العملية لأكثر من 31 سنة 40% ، بينما بلغت نسبة ممن هم تراوحت فترة خبرتهم العملية 11-20 سنة بلغت 30% ، بينما بلغت نسبة ممن هم تراوحت فترة خبرتهم العملية من 21-30 سنة 20% ، وأخيرا بلغت نسبة ممن تراوحت فترة خبرتهم العملية اقل من عشرة سنوات 10% .

رابعا /أداة البحث:

قام الباحثان بإعداد استمارة استبانة لجمع البيانات بعد الاستفادة من الادب النظري والدراسات السابقة وتكونت الاستبانة من أربعة محاور رئيسية تناول المحور الأول مفاهيم عامة عن التقويم البديل وضمت 6 فقرات، ثم أساليب التقويم البديل وضمت ستة أساليب تناولت 27 فقرة، ثم أدوات التقويم البديل وضمت 9 فقرات، ومعوقات التقويم البديل وضمت 12 فقرة.

1- صدق الاداة:

وقد تم عرض الاداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تقييمها عدداً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الليبية (بنغازي وسرت ومصراته والمرقب والاسمرية وطرابلس والزاوية) وذلك من اجل التأكد من سلامتها وثباتها وقد اجريت عليها بعض التعديلات ما بين الحذف والاضافة والتعديل في بعض الصياغات لبعض الفقرات بما يتناسب وموضوع الدراسة وأهدافها وفق رؤية السادة المحكمين.

2- ثبات الاداة

لحساب الثبات استخدم الباحثان طريقة التناسق الداخلي بمعادلة الفا كرو نباخ ويوضح الجدول التالي قيم ألفا لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل.

جدول رقم (4) الثبات بالاتساق الداخلي لمتغيرات الدراسة باستخدام معامل الفا كرو نباخ

ر.م	المعلمون			المفتشون التربويون		
	محاورالاستبانة	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ	محاورالاستبانة	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
1	**مفاهيم عامة عن التقويم البديل**	6	.913	**مفاهيم عامة عن التقويم البديل**	6	.896
2	أسلوب التقويم المعتمد على الأداء	10	.875	أسلوب التقويم المعتمد على الأداء	10	.928
3	أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة	4	.801	أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة	4	.866
4	أسلوب التقويم المعتمد على المقابلة	4	.755	أسلوب التقويم المعتمد على المقابلة	4	.690
5	أسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	7	.935	أسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	7	.907
6	أسلوب التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	6	.936	أسلوب التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	6	.935
7	أسلوب التقويم المعتمد على تقويم الاقران	6	.921	أسلوب التقويم المعتمد على تقويم الاقران	6	.972
8	**أدوات التقويم البديل**	9	.976	**أدوات التقويم البديل**	9	.876
9	**معوقات استخدام التقويم البديل**	12	.877	**معوقات استخدام التقويم البديل**	12	.753
المقياس ككل		64	0.875	المقياس ككل	64	0.765

تشير بيانات الجدول السابق والذي يوضح قيم معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرو نباخ حيث تم حساب معامل الثبات لعينة المعلمين والذي بلغ 0.875 للأداة ككل، اما بين محاور الأداة فقد بلغ معامل الثبات ما بين اعلى معدل له لمحور أدوات التقويم البديل والذي بلغ 0.976 وما بين أدنى معدل له 0.755 لأساليب التقويم البديل.

اما بالنسبة لعينة المفتشين التربويين فقد بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل 0.765، اما بين محاور الأداة فقد بلغ معامل الثبات ما بين اعلى معدل له لمحور أساليب التقويم والذي بلغ معامل الثبات له 0.972، وما بين ادنى معدل له لمحور معوقات استخدام التقويم البديل والذي بلغ معامل الثبات له 0.753

وفي كلتا العينتين يعتبر معدل الثبات لمعامل الفاكرونباخ عالي ويمكن الوثوق في نتائجه وبالتالي يمكن تعميم نتائجه.

خامسا/ نتائج الدراسة وتفسيرها:

يعرض الباحثان فيما يلي لنتائج تحليل أداة البحث والمتعلقة باستجابات عينة البحث من المعلمين والمشرفين التربويين على أداة البحث والتي تهدف للإجابة على تساؤلات البحث ونعرض فيما يلي للإجابة على تساؤلات البحث:

نتائج التساؤل الأول:

ما مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بالتقويم البديل؟

وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث عن مدى المام المعلمين والمفتشين التربويين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي للتقويم البديل

العبـارة	المعلمون				المشرفون التربويون			
	المتوسط	الانحراف	ترتيب الأهمية	التقدير	المتوسط	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
لـدي معرفـة عـن مفهـوم التقـويم البديل	2.19	0.571	3	ضعيف	2.20	0.410	2	ضعيف
اعـــرف اهـــداف وخصـــائص ومميزات التقويم البديل	2.11	0.733	4	ضعيف	2.05	0.759	6	ضعيف
اعـي دور التلميـذ والمعلـم فـي التقويم البديل	1.95	0.728	6	ضعيف	1.80	0.768	4	ضعيف
اقـوم بتوظيـف اسـتراتيجيات التقويم البديل في التدريس	2.26	0.741	2	ضعيف	2.10	0.852	3	ضعيف
لدي القدرة على معرفة مفهوم كل نوع من انواع التقويم البديل	2.02	0.840	5	ضعيف	1.55	0.826	5	ضعيف
أستطيع التمييز بين مفاهيم انواع التقويم البديل	2.42	0.721	1	ضعيف	2.80	0.410	1	متوسط
المتوسط العام	2.15	0.315		ضعيف	2.08	0.52		ضعيف

توضح بيانات الجدول السابق استجابات عينة البحث حول مدى المام المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي والمفتشين التربويين بالتقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة للمعلمين والمشرفين التربويين على السواء وهذا يعكس ان درجة الالمام بمفاهيم التقويم البديل ضعيفة وهذا ما نلاحظه من خلال المتوسطات الحسابية باستثناء الفقرة "أستطيع التمييز بين مفاهيم التقويم البديل" جاءت بتقدير متوسط وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

وعلى الرغم من أهمية أساليب التقويم البديل غير ان الواضح مازالت مدارسنا تعتمد اعتمادا كليا على الاختبارات دون سواها في قياس درجة التحصيل الدراسي لدى تلاميذها.

نتائج التساؤل الثاني:

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب المعتمد على الأداء؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (6) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث عن أسلوب التقويم المعتمد على الاداء

العبـــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الأهمية	التقدير
ينقصني معرفة توقيت استخدام التقويم المعتمد على الاداء	3.48	0.539	5	كبيرة
استخدم اسلوب التقديم او الالقاء في تقييم التلاميذ	2.25	0.763	9	ضعيف
اجيد توظيف طريقة العرض التوضيحي في تقييم الطلاب	2.62	0.513	3	متوسط
اجيد توظيف طريقة الاداء الفعلي في تقييم الطلاب	2.49	0.729	4	ضعيف
استخدم اسلوب المحاكاة/لعب الادوار في تقييم التلاميذ	2.36	0.860	6.5	ضعيف
استخدم المشاريع في تقييم التلاميذ	2.32	0.816	8	ضعيف
استخدم المناقشة او المناظرة في تقييم التلاميذ	2.93	0.835	1	متوسط
أشرك التلميذ في التقويم المعتمد على الأداء	2.36	0.783	6.5	ضعيف
افعل استراتيجية المناقشة الجماعية بيني وبين تلاميذي	2.73	0.662	2	متوسط
أكلف تلاميذي بعمل مشاريع تحاكي موضوع الدرس	2.11	0.857	10	ضعيف
المتوسط العام	2.56	0.264		ضعيف

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على الأداء كأحد أساليب التقويم البديل وفقا لمؤشراته المختلفة حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

بالنسبة لإجابات عينة الدراسة من المعلمين نلاحظ بأن الفقرة الخاصة باستخدام المناقشة او المناظرة في تقييم التلاميذ جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية، تليها الفقرة الخاصة بتفعيل استراتيجية المناقشة الجماعية بيني وبين تلاميذي، كما جاءت الفقرة اجيد توظيف طريقة العرض التوضيحي في تقييم التلاميذ في المرتبة الثالثة، في حين

كانت في المرتبة الرابعة الفقرة اجيد توظيف طريقة الاداء الفعلي في تقييم التلاميذ، في حين جاء بالمرتبة العاشرة الفقرة أكلف تلاميذي بعمل مشاريع تحاكي موضوع الدرس وذلك بمتوسط بلغ 2.11

تابع نتائج التساؤل الثاني:

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث عن أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة

العبـــــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الأهمية	التقدير
استخدم اسلوب الملاحظة العفوية في تقييم التلاميذ	2.53	0.778	2	ضعيف
استخدم اسلوب الملاحظة المنتظمة في تقويم التلاميذ	2.56	0.822	1	ضعيف
اصمم استمارة لملاحظة في تقويم التلاميذ في الدروس	2.35	0.619	3	ضعيف
أستطيع تلافي عيوب استراتيجية الملاحظة	2.32	0.501	4	ضعيف
المتوسط العام	2.43	0.346		ضعيف

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة كأحد أساليب التقويم البديل وفقا لمؤشراته المختلفة حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

جاءت نتائج الدراسة على استخدام أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة بدرجة ضعيفة في المتوسط العام ، بالنسبة لإجابات عينة الدراسة نلاحظ بأن الفقرة استخدم اسلوب الملاحظة المنتظمة في تقويم التلاميذ بالمرتبة الأولى وذلك بمتوسط 2.56 ، استخدم اسلوب الملاحظة العفوية في تقييم التلاميذ بالمرتبة الثانية بمتوسط 2.53 ، اصمم استمارة لملاحظة في تقويم التلاميذ في الدروس بالمرتبة الثالثة بمتوسط 2.35، اصمم استمارة

لملاحظة في تقويم التلاميذ في الدروس أستطيع تلافي عيوب استراتيجية الملاحظة بالمرتبة الرابعة بمتوسط 2.32،

تابع نتائج التساؤل الثاني:

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب التقويم المعتمد على المقابلة؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث من المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي عن أسلوب التقويم المعتمد على المقابلة

العبـــــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
استخدم طريقة المقابلة في تقويم التلاميذ	2.68	0.521	2	متوسط
استخدم طريقة الاسئلة والاجوبة في تقويم التلاميذ	3.13	0.767	1	متوسط
استخدم طريقة المؤتمر في تقويم التلاميذ	2.36	0.481	3	ضعيف
اســتخدم طريقــة المناقشــة المباشــرة في تقــويم التلاميذ	3.28	0.706	4	ضعيف
المتوسط العام	2.86	0.302		متوسط

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على المقابلة كأحد أساليب التقويم البديل وفقا لمؤشراته المختلفة حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

بالنسبة لإجابات عينة الدراسة نلاحظ بأن المعلمين يستخدمون طريقة الاسئلة و الاجوبة في تقويم التلاميذ بالمرتبة الأولى ، وجاءت الفقرة استخدم طريقة المقابلة في تقويم التلاميذ بالمرتبة الثانية وذلك بمتوسط 3.13 وكانت الفقرة استخدم طريقة المؤتمر في تقويم التلاميذ بالمرتبة الثالثة ، في حين جاءت الفقرة استخدم طريقة المناقشة المباشرة في تقويم التلاميذ بالمرتبة الرابعة وذلك بمتوسط 3.28 ،

تابع نتائج التساؤل الثاني:

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (9) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث من المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي عن أسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي

العبـــــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
اسعى لإيصال مفهوم التقويم الذاتي لتلاميذي	2.46	0.538	3	ضعيف
اوضح انواع التقويم الذاتي لتلاميذي	2.34	0.476	5	ضعيف
ابين كيفية تقويم التلميذ لداته	2.84	0.782	1	متوسط
أشجع التلاميذ على بناء صحائف التقييم الذاتي	2.27	0.481	6.5	ضعيف
اوضح لتلاميذي كيفية استخدام ادوات التقييم الذاتي في تقويم سيرهم في العملية التعليمية	2.27	0.445	6.5	ضعيف
اوظف نتائج التقويم الذاتي في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ	2.37	0.483	4	ضعيف
اراعي المشكلات التي تواجه التلاميذ اثناء التقويم الذاتي	2.64	0.481	2	متوسط
المتوسط العام	2.45	0.245		ضعيف

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي كأحد أساليب التقويم البديل وفقا لمؤشراته المختلفة ونلاحظ بأن المتوسط العام لهذا الأسلوب جاء بمتوسط ضعيف بلغ 2.45 حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

بالنسبة لإجابات عينة الدراسة والذي تتمثل في المعلمين و بمتوسط (2.84) وذلك للفقرة الأولى في الأهمية والتي تنص على ابين كيفية تقويم التلميذ لذاته، تليها الفقرة

اراعي المشكلات التي تواجه التلاميذ اثناء التقويم الذاتي بالمرتبة الثانية وذلك بمتوسط 2.64 في حين جاءت الفقرة اسعى لإيصال مفهوم التقويم الذاتي لتلاميذي بالمرتبة الثالثة وذلك بمتوسط بلغ 2.46 ، كمت نلاحظ بأن الفقرة أشجع التلاميذ على بناء صحائف التقييم الذاتي وكذلك الفقرة اوضح لتلاميذي كيفية استخدام ادوات التقييم الذاتي في تقويم سيرهم في العملية التعليمية جاءت بالمرتبة الأخيرة وذلك بمتوسط 2.27 لكل منهما.

تابع السؤال الثاني

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب التقويم المعتمد على ملف الإنجاز؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث من المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي عن أسلوب التقويم المعتمد على ملف الانجاز

العبـــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
اوضح مفهوم ووظائف ملف الانجاز للتلاميذ	2.23	0.422	6	ضعيف
اراعي معايير محتوى ملف الإنجاز	2.35	0.479	4	ضعيف
استخدم ملف الانجاز في تقويم التلاميذ	2.51	0.501	2	ضعيف
ابين مفهوم وفوائد خارطة المفاهيم للتلاميذ	2.30	0.693	5	ضعيف
اوضح كيفية بناء خارطة المفاهيم	2.43	0.758	3	ضعيف
اجيد استخدام خارطة المفاهيم في تقييم التلاميذ	2.53	0.760	1	ضعيف
المتوسط العام	2.39	0.382		ضعيف

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على ملف الانجاز كأحد أساليب التقويم البديل وفقا لمؤشراته المختلفة حيث جاء بمتوسط حسابي 2.39 حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

بالنسبة لإجابات عينة الدراسة نلاحظ بأن الفقرة اجيد استخدام خارطة المفاهيم في تقييم التلاميذ بالمرتبة الأولى، تليها الفقرة استخدم ملف الانجاز في تقويم التلاميذ بالمرتبة الثانية ، في حين جاءت الفقرة اوضح كيفية بناء خارطة المفاهيم بالمرتبة الثالثة ، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة أوضح مفهوم ووظائف خارطة ملف الانجاز للتلاميذ.

تابع السؤال الثاني

ما درجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل: الاسلوب التقويم المعتمد على الاقران؟: وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث

جدول (11) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث من المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي عن أسلوب التقويم المعتمد على الاقران

العبـــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
اعي مفهوم و فوائد تقويم الاقران	2.32	0.466	**5**	ضعيف
لدي معرفة بأدوات تقويم الاقران	2.44	0.497	**4**	ضعيف
ينقصني معرفة اسس استخدام تقويم الاقران	3.59	0.493	**1**	ضعيف
استخدم ادوات تقويم الاقران في تقويم التلاميذ	2.55	0.499	**2**	ضعيف
أستطيع توظيف نتائج تقويم الاقران في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ	2.25	0.436	**6**	ضعيف
أستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهني اثناء تقويم الاقران	2.48	0.501	**3**	ضعيف
المتوسط العام	2.60	0.207		متوسط

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بدرجة تطبيق معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت لأسلوب التقويم المعتمد على الاقران كأحد أساليب التقويم البديل جاء بدرجة ضعيفة وفقا لمؤشراته المختلفة حيث جاء بمتوسط 2.60 حيث تم ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

بالنسبة لإجابات عينة الدراسة نلاحظ بأن الفقرة ينقصني معرفة اسس استخدام تقويم الاقران بالمرتبة الأولى وذلك بمتوسط 3.59 ، استخدم ادوات تقويم الاقران في تقويم التلاميذ بالمرتبة الثانية ، والفقرة استطيع التغلب على المشكلات التي تواجهني اثناء تقويم الاقران بالمرتبة الثالثة ، في حن جاءت الفقرة استطيع توظيف نتائج

تقويم الاقران في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ بالمرتبة الأخيرة وذلك بمتوسط بلغ 2.25 .

السؤال الثالث: ما مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لأدوات التقويم البديل؟

وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول المامهم بأدوات التقويم البديل

جدول (12) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث عن مدى المام المعلمين بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بأدوات التقويم البديل

العبـــــــــــارة	المتوسط المرجح	الانحراف	ترتيب الاهمية	التقدير
تواجهني صعوبة في بناء اداة سلم التقدير	3.64	0.480	1	كبير
اجيد استخدام ادوات قائمة الرصد / الشطب / سجل وصف سير التعليم السجل القصصي في تقيم تلاميذي	2.24	0.426	9	ضعيف
لديه خبرة في استخدام اداة الاستبانة	2.35	0.479	8	ضعيف
استخدم الملاحظة بشكل اساسي في تقييم تلاميذي	2.41	0.492	7	ضعيف
لا اجيد توظيف سلم التقدير اللفظي في تقويم تلاميذي	3.26	0.505	2	متوسط
لا اجيد توظيف سلم التقدير الرقمي في تقويم تلاميذي	3.20	0.562	3	متوسط
لا اجيد استخدام نتائج سجل وصف سير التعلم في تقويم تلاميذي	3.16	0.613	4	متوسط
لا أستطيع تفسير نتائج السجل القصصي	3.11	0.629	5	متوسط
اقوم بتفعيل ملف الانجاز في سبيل تقييم تلاميذي	2.62	0.768	6	متوسط
المتوسط العام	2.88	0.255		متوسط

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بالتعرف على استجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت عن مدى المامهم بأدوات التقويم البديل حيث بينت النتائج ان درجة المام المعلمين بأدوات التقويم

البديل جاءت بدرجة ما بين ضعيفة ومتوسطة وذلك بمتوسط بلغ 2.88 ولقد تم ترتيب أدوات التقويم البديل حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة والتي كانت كالاتي:

حيث تبين أن فقرة تواجهني صعوبة في بناء اداة سلم التقدير جاءت بالمرتبة الأولى، تليها فقرة لا اجيد توظيف سلم التقدير اللفظي في تقويم تلاميذي بالمرتبة الثانية، بينما جاءت فقرة لا اجيد توظيف سلم التقدير الرقمي في تقويم تلاميذي بالمرتبة الثالثة، ثم فقرة لا اجيد استخدام نتائج سجل وصف سير التعلم في تقويم تلاميذي بالمرتبة الرابعة في حين جاءت فقرة اجيد استخدام ادوات الرصد / الشطب / سجل وصف سير التعليم السجل القصصي في تقيم تلاميذي في المرتبة الأخيرة

نتائج التساؤل الرابع:

ما معوقات استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي؟

وللإجابة على هذا السؤال نعرض في الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين بمدينة سرت حول معوقات استخدام التقويم البديل

جدول (13) يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بمدينة سرت حول معوقات استخدام التقويم البديل

العبـارة	المعلمون			المفتشون التربويون		
	المتوسط	الانحراف	ترتيب الأهمية	المتوسط	الانحراف	ترتيب الاهمية
عدم تقبل أولياء الامور للتقويم البديل وتفهمه	4.68	0.467	2	4.50	0.513	6
عـدم تـوفر الامكانيـات التي تسـاعد على استخدام وتطبيق التقويم البديل	4.51	0.501	10	4.35	0.489	10.5
عدم معرفة كثير من المعلمين بالتقويم البديل لعدم توفر الدورات النشرات التي يطلبها دلك من الوزارة	4.65	0.478	3.5	4.55	0.510	5
عـدد الحصـص للمـادة التعليميـة وتوزيعهـا الاسـبوعي لا يسـاعد على اسـتخدام التقـويم البديل	4.52	0.756	9	4.45	0.945	8
كثرة مهـام المعلـم وتعـددها وكثرة الحصـص الدراسـية لا يسـاعد على اسـتخدام التقـويم البديل	4.58	0.495	7.5	4.45	0.510	8
يحتاج التقويم البديل لوقت وامكانيات كثيرة	4.60	0.491	6	4.60	0.503	3
ازدحام الفصول الدراسية يعيق اوراق التقويم البديل	4.45	0.499	12	4.45	0.510	8
عدم تقبل التلاميذ لاستخدام التقويم البديل	4.65	0.477	3.5	4.60	0.503	3
وجـود متطلبـات كثيـرة لاسـتخدام التقـويم البديل بعدالة	4.71	0.453	1	4.60	0.503	3
عـدم وجـود حـوافز تشـجيعية للمعلمـين عنـد استخدامهم لأدوات التقويم البديل	4.58	0.725	7.5	4.35	0.933	10.5
كثرة الواجبـات المنزليـة في المـواد التعليميـة المختلفة	4.49	0.729	11	4.15	0.875	12
تحديد نسب النجاح والرسوب المسموح بها في المادة التعليمية	4.63	0.484	5	4.65	0.489	1
المتوسط العام	4.58	0.319		4.47	0.338	

نستنتج من بيانات الجدول السابق والمتعلق بالتعرف على نتائج استجابات عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بمدينة سرت حول المعوقات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل حيث جاء المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين جاءت بمتوسط (4.58) وهذا يدل على وجود صعوبات ومعوقات تحد من استخدام التقويم البديل وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ ترتيب الإجابات حسب متوسطات الإجابات لدى عينة الدراسة حيث جاءت الفقرة وجود متطلبات كثيرة لاستخدام التقويم البديل بعدالة بالمرتبة الأولى ، تليها الفقرة عدم تقبل اوليا الامور للتقويم البديل وتفهمه المرتبة الثانية ، في حين جاءت الفقرة عدم معرفة كثير من المعلمين بالتقويم البديل لعدم توفر الدورات النشرات التي يطلبها دلك من الوزارة وكذلك الفقرة عدم تقبل التلاميذ لاستخدام التقويم البديل بمرتبة الثالثة وذلك بمتوسط 4.65 لكل منهما، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة الفقرة ازدحام الفصول الدراسية يعيق اوراق التقويم البديل .

اما بالنسبة لاستجابات عينة البحث من المفتشين التربويين حول المعوقات التي تحول دون استخدام المعلم لأساليب التقويم البديل فقد كانت مرتفعة و بمتوسط حسابي قدره (4.47) الامر الذي يؤكد وجود عقبات تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل ، ونلاحظ بأن الفقرة تحديد نسب النجاح والرسوب المسموح بها في المادة التعليمية جاءت بالمرتبة الأولى ، تليها جاءت الفقرات يحتاج التقويم البديل لوقت وامكانيات كثيرة، عدم تقبل التلاميذ لاستخدام التقويم البديل ، وجود متطلبات كثيرة لاستخدام التقويم البديل بعدالة وذلك بمتوسط حسابي 4.60 لكل منهم ، تليها بالمرتبة الخامسة الفقرة عدم معرفة كثير من المعلمين بالتقويم البديل لعدم توفر الدورات النشرات التي يطلبها دلك من الوزارة، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة الفقرة كثرة الوجبات المنزلية في المواد التعليمية المختلفة وذلك بمتوسط 4.15

سادسا/ نتائج البحث

بعد هذا العرض لتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال الإجابة على تساؤلاتها من واقع استجابة افراد مجتمع البحث سواء من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمفتشين التربويين بمدينة سرت يمكن ان نستخلص اهم نتائج البحث فيما يلي:

- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت إضافة الى المفتشين التربويين بالبلدية حول مدى فهمهم للتقويم البديل ومعلوماتهم حوله ان اغلبهم لديهم قصور واضح في فهم المقصود بالتقويم البديل وأهدافه وخصائصه وتوظيف استراتيجياته في التدريس.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على الأداء كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة في اغلب مؤشرات التقويم المعتمد على الأداء.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة في كل مؤشرات التقويم المعتمد على الملاحظة.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت بحول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على المقابلة كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة في استخدام المعلمين طريقة المقابلة في تقويم التلاميذ مع استخدام طريقة الأسئلة والاجوبة في عملية التقويم.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة في سعي المعلمين لتوضيح كيفية تقويم التلميذ لذاته، إضافة الى مراعاة المعلمين للمشكلات التي تواجه التلاميذ اثناء التقويم الذاتي.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على ملف الانجاز كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة.
- تبين من استجابات افراد عينة البحث من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت حول مدى تطبيقهم لأسلوب التقويم المعتمد على الاقران كأحد أساليب التقويم البديل جاءت بدرجة ضعيفة.

- اما عن مدى المام معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بأدوات التقويم البديل فقد بينت استجابات عينة البحث ان درجة المام المعلمين بأدوات التقويم البديل كانت ضعيفة.
- اما عن المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التقويم البديل فقد بينت استجابات عينة البحث ان اول المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية والمفتشين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت فقد كانت أكثر المعوقات تأثيرا هي تحديد نسب النجاح والرسوب المسموح بها في المادة التعليمية، ووجود متطلبات كثيرة لاستخدام التقويم البديل بعدالة، ويحتاج التقويم البديل لوقت وامكانيات كثيرة، وعدم تقبل التلاميذ لاستخدام التقويم البديل

سابعا/التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات التي من شأنها ان تسهم في تنوع أساليب التقويم التربوي وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في عملية تقويم التلاميذ وهي الامتحانات التحريرية، بل لابد من استخدام أكثر من أسلوب في عملية التقويم التربوي ومن اهم هذه التوصيات ما يلي:

- تطوير التعليم الأساسي ووضع الخطط المناسبة لإصلاحه وتطوير مناهجه بشكل يسمح باستخدام العديد من أساليب التقويم البديل لتحقيق تعليم فعال.
- تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي لتبصيرهم بأساليب التقويم التربوي البديل واليات تطبيقها والاستفادة منها في قياس مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- العمل على وضع البرامج الكفيلة التي تسهم في تطبيق أساليب التقويم البديل داخل النظام التعليمي وتذليل كافة العقبات امام تنفيذه.

قائمة المراجع

1- احمد، حمدي احمد، 2008م، أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 114.

2- أشرف، عطية فؤاد مصطفى، 2016م، واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة

3- الاصقه، حصة محمد، الدولات، عدنان سالم، (2016)، درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات، العلوم التربوية ،المجلد (43)، العدد (1)..

4- بطرس عيسى بطرس ،2003م، ثلاثة أساليب لتقويم أداء الهيئات التدريسية في الصفوف غير المنتهية، مجلة الباحث، المعهد العالي لإعداد المعلمين ودان، الجفرة، العدد 2، السنة 2

5- جابر، عبد الحميد جابر، (2006)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الاولى.

6- الحجيلي، محمد بن عبد العزيز، (2016)، درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه، مجلة العلوم التربوية، العدد 2، الجزء 1، ابريل.

7- الحارثي، صبحي سعيد ،2015م، أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 114، المجلد 29، مارس

8- خاجي، ثاني حسن، (2013) ، إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم ، مجلة كلية التربية الاساسية – بابل – العراق ، العدد (14) كانون اول .

9- خليفة، عبد السلام الشيباني، (2016): الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، دار المنظومة، رابط :search.mandumah.com//http

10- الدولات، عدنان سالم،(2016) ، درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 43، العدد 1

11- الرباع ، نذير معروف، (2019) : أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة اربد ، المجلة العربية للنشر العلمي ، العدد 10 ، اغسطس

12- زيتون، حسن حسين، (2008) ، أصول التقويم والقياس التربوي ، المفهومات والتطبيقات ،الدار الصولتية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

13- سعد، خالد رشاد، (2015)، أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.

14- السنوسي، محمد يوسف أحمد، (2017)، التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفايات الطالب / المعلم بكليات التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1 ، العدد 1 ، مارس .

15- الشريف، خالد حسن بكر، (2019)، فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي)، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (2)

16- صلاح الدين، عبد المقصود، محمد، فتحي، (1984)، المنهج المدرسي اسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة السادسة.

17- عادي بن كريم عادي الخالدي، 2014م ، درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ، المجلد 38.، العدد 3

18- عبدالمجيد منصور واخرون، 1417هـ ، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات ، القاهرة ، دار الأمين ، في خبر ، النور عبدالرحمن محمد ، 2015م، التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم في مراحل التعليم المختلفة ،

19- عبود، يسرى زكى ،(2016) ، التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم اداء الطلاب ، بحث مقدم الى المؤتمر الدولي (المعلم وعصر المعرفة – الفرص والتحديات) المنعقد في ابها بالمملكة العربية السعودية في الفترة من 29-30-11-2016 .

20- العراف، قاسم على، (2002) ، لقياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث ، الطبعة الاولى .

21- عفانة، محمد عطية احمد ،(2011) ، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .

22- علام، صلاح الدين محمود، (2004) ، التقويم التربوي البديل ، اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،الطبعة الاولي .

23- عيد ، جايز الشمري، 2018م ، تقييم واقع امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس التابعة لمنطقة حائل ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 45، العدد4، ملحق 7 ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.

24- غزالة، محمد إمحمد، (2020) ، الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم العام في تطبيق التقويم البديل من وجهة نظر المفتشين التربويين بمدينة الزاوية ، المجلة الليبية لعلوم التعليم ، الجمعية الليبية لعلوم التعليم ، العدد 2،أغسطس .

25- فؤاد، أشرف عطية، (2016)، واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

26- القحطاني، ناصر بن على ال سوده، (2014) ، واقع استخدام اساليب التقويم البديل لدى معلمي الكيمياء بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ،قسم علم النفس ، كلية الآداب ، جامعة البحرين .

27- الكيلاني، أحمد محي الدين،(2016) ، درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته ، مجلة المشكاة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 3، العدد1.

28- المحيميد، سلطان بن عبد الله (2017)، معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وادواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية بنها، الجزء 2 ، العدد (112) أكتوبر.

29- مجيد، سوسن شاكر، (2011) ، تطورات معاصرة في التقويم التربوي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،الطبعة الاولي .

30- المندرية ، منال عبد الرحمن ، الرياضي ، محمد ناصر ، 2020م، درجة ممارسة معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته،مان في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4 ، العدد 42

31- المهدي، نجية مفتاح، 2017م ،عوامل استمرار التلاميذ في المدرسة قي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في ليبيا تصور مقترح ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،

32- مهيدات، عبدالحكيم علي، المحاسنة، ابراهيم محمد، (2009) ، التقويم الواقعي ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الاولى .

33- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (1434 هـ) ، الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير ، قراءة موجهة حول التقويم البديل (التقويم البديل – التقويم المعتمد على الاداء) النشرة رقم (7).

الوضع الإداري والقضائي في مدينة طر ابلس الغرب (1835م -1911م)

د. امعمر امحمد سالم خمخم
كلية الآداب – جامعة بني وليد

د مختار رحيل شقاف
كلية الآداب – جامعة بني وليد

المقدمة

يعتبر التواجد العثماني في منطقة شمال أفريقيا وخاصة طرابلس الغرب فترة تاريخية مهمة لما لها من طابع خاص وخصائص مميزة على المجتمع ، حيث مر إقليم ولاية طرابلس بثلاث فترات من الحكم العثماني الأول من عام 1551م إلي 1711م والذي إنتهى بطرد فرسان القديس يوحنا والغزو الإسباني للبلاد ، أما الفترة الثانية من الحكم كانت العهد القره مانلي 1711م – 1835م أما الفترة الثالثة للحكم فكانت فترة الحكم العثماني الثاني والتي امتدت من نهاية الاسرة القره مانلي حتي الاحتلال الإيطالي لليبيا. وخلال هذه الفترة كانت هناك ثأثيرات مباشرة على سكان الولاية من خلال الاضطرابات الناجمة عنها ، فتميز الحكم العثماني في بدايته بمحاولات فرض السيطرة وإستتباب الامن نتيجة الثورات المحلية التي قامت بها العديد من القبائل الليبية ضد التواجد العثماني ، حيث تكون المجتمع في الولاية من أعراق وطوائف بشرية تربطهم علاقات اجتماعية وثقافية ، وبعودة ولاية طرابلس إلي حضن الدولة العثمانية والتي إستطاعت فرض سيطرتها على الولاية ، وبصدور قانون الاصلاحات العثمانية وتنظيم الولايات التابعة لها ، أصدرت الدولة العثمانية العديد من الاصلاحات منها التنظيمات الادارية ، والقضائية ، داخل الولايات العثمانية والتي من بينها ولاية طرابلس الغرب ، فكانت لهذه الاصلاحات والتقسيمات الادارية دوراً في حفظ الامن والاستقرار داخل الولاية.

وقسمت هذه الورقة إلي :

المبحث الاول : الاوضاع السياسية في مدينة طرابلس قبل العهد العثماني الثاني

1- نشأة المدينة وتطورها السياسي
2- التنظيم الاداري في مدينة طرابلس الغرب

المبحث الثاني : التنظيمات القضائية في مدينة طرابلس الغرب

1- القضاء وتعريفاته
2- القضاء الشرعي في مدينة طرابلس الغرب
3- المحاكم المستحدثة في فترة العهد العثماني الثاني بمدينة طرابلس الغرب

المبحث الأول : أوضاع مدينة طر ابلس الغرب قبل فترة الحكم العثماني الثاني

أولاً: نشأة المدينة وتطورها السياسي

يرى معظم الرحالة العرب والأوروبيين أن نشأة مدينة طرابلس تعود إلي العهد الفينيقي ، الذي أمتد من منتصف القرن السادس قبل الميلاد ، حيث كانت تتمتع بالمقومات الحياتية والمعطيات المكانية أتاحت للفينيقيين فرصة الاستفادة من موقعها الجغرافي فاتخذوا منها محطة تجارية بين موطنهم الأصلي في مدينة صيدا – وصور على ساحل بلاد الشام[1]، ومع مرور الوقت أصبح الوافدون من الفينيقيون يتوقفون عمداً في هذه المنطقة ، بقصد البيع والشراء ، وأصبح الأهالي المحليون يقبلون على الالتقاء بهم لنفس الغاية ، وترتب على ذلك تحقيق المصالح لكلاء الطرفين[2]، وتوثقت العلاقات والصلات بينهما مما شجع على الاقامة والاستقرار الدائم في المدينة ، ونظراً لزيادة التجار والمقيمين فيها من الفينيقيين أصبحت المدينة مستوطنة لمجتمع تعددت فيه الاعراف حيث شكل الفينيقيين القسط الاكبر فيه[3]، ومع مرور الوقت استطاع الفينيقيين أن يضموا مدن أخرى منها لبدة – صبراته وأصبحت مدناً تحث سيطرتهم[4] .

ثانياً : التطور السياسي للمدينة

منذ نشأة مدينة طرابلس على يد الفينيقيين مرت بالعديد من الحقب التاريخية والسياسية حيث أثرت على الاوضاع الاقتصادية والثقافية للمدينة ، بداية من منتصف القرن السادس ق- م إلي بداية العهد الفينيقي الذي استمر حتى عام 146ق- م ، والعهد النورمندى 146 .46 ق .م ، والعهد الروماني 46 ق م .439م ، والعهد الوندالي 439م . 534م ، بالاضافة إلي العهد البيزنطي الذي استمر حتى عام 644م ، كما مرت المدينة بالحقب التاريخية في العهد الاسلامي والتي امتدت إلي تسعة قرون أي قبل الاحتلال الاسباني و فرسان القديس يوحنا وبقت المدينة تحث حكمهم حتى مجئ العثمانيين وبسط

1 – بلدية طرابلس مائة عام (1870م– 1970م) ، دار الطباعة الحديثة ، طرابلس 1972م ، ص38

2 – منصور علي الشريف : الخوف والجوع والمقابر في مدينة طرابلس ،ط1 ، اللجنة الشعبية العامة للإعلام والثقافة ، طرابلس ، 2008م ، ص13

3 – محمد محمد المفتي : الايام الطرابلسية ، د ط ، منشورات مجلس الثقافة العام ، طرابلس ، 2008م، ص27

4 – المرجع نفسه ، ص28

سيطرتهم عليها عام 1551م[1] ، وفي بداية القرن الثامن عشر الميلادي شهدت الدولة العثمانية العديد من الحركات الاستقلالية في أجزاء عدة منها ، فكانت حركة أحمد باشا القره مانلي الانفصالية في طرابلس عام 1711م[2] ، وأستقل بإيالة طرابلس مع بقاء تبعيتها الاسمية للدولة العثمانية ، وقد تولى حكم إيالة طرابلس وهو لا يتجاوز عمره الخامسة والعشرين حيث استطاع بذكائه وإرادته القوية من فرض وجوده على استنانبول التي أرسلت جيشاً للقضاء عليه وبعد فشلها في ذلك اعترفت به بموجب فرمان سلطاني[3] ، واستطاع أحمد باشا من بسط سيطرته ونفوده على الايالة بواسطة جيشه الذي كونه والاسطول الذي أنشأه ، وأخذ في تحسين علاقاته مع الدول الاوروبية ، وفي نهاية عهده وعجزه في إدارة الايالة قبل وفاته عهد لابنه محمد لادارة شؤون الايالة بموجب فرمان سلطاني عام 1745م[4] ، الذي لم تختلف سياسته عن سياسة أبيه وسار على نهجه في تقوية الاسطول البحري والتعامل مع الدول الاوروبية بنفس السياسة التي كان والده يتعامل بها[5] ، واستطاع الباشا محمد القره مانلي القضاء على الاضطرابات التي عصفت بالإيالة خلال بداية فترة حكمه ، وفي أواخر عهده وإهماله للجيش والاسطول انتهزت الدول الاوروبية هذه الفرصة وأخذت تمارس نوعاً من الضغط عليه وكانت البداية عندما استطاعت انجلترا في 20سبتمبر عام 1751م من إجباره على توقيع معاهدة الحياد في حالة الحرب بين انجلترا وتونس أو الجزائر[6] ، وعقب ذلك عقد معاهدة مع فرنسا في 3 مايو 1752م حيث نصت في إحدى بنودها (إن المغامرين من طرابلس الذين لا يخضعون لنص المعاهدة ويعرقلون سير

1 – ن.أ. بروشين : تاريخ ليبيا في العصر الحديث ، ترجمة عماد حاتم ، ط2 ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2005م ، ص40

2 – أحمد صدقي الدجاني : احاديث عن تاريخ ليبيا في القرن الثامن عشر والتاسع عشر ، د ط ، دار المصراتي للطباعة والنشر ، طرابلس ، د ت ، ص25

3 – أثوري روسي ، ليبيا مند الفتح العربي حتى سنة 1911م ، ترجمة خليفة التليسي ، ط2 ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس ، 1991م ، ص 323

4 – أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ،ص25– 28

5 – المصدر نفسه ، ص24

6 – وثيقة 18 معاهدة بين محمد باشا وانجلترا بتاريخ (1165هـ – 1751م)، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ،طرابلس ، ملف الشؤون السياسية

الملاحة بتأخير السفن أو فرض الحجر الصحي دون الحاجة إلي ذلك ، أو أولئك الذين يهينون العلم الفرنسي بأي طريقة كانت سوف يعاقبون بمنتهى الشدة والاعدام أيضاً)[1].

وعلى إثر هذه الاتفاقات أخذت الدول الاوروبية تتطلع إلي المزيد من الامتيازات ، وعقب وفاة الباشا محمد القره مانلي تولي علي باشا الحكم في الايالة عام 1754م- 1793م و مرت البلاد بظروف سياسية واقتصادية حرجة حيث استطاع زعما الانكشارية الذين أجلسوه على كرسي الحكم أن يسيطروا على شخصيته ، فعمت البلاد موجه من السخط والاضطرابات بسبب سياسته العدائية لأهل الايالة ومما زاد الحال سوءاً تعرض الايالة إلي في عام 1785م لوباء الطاعون[2]، بالإضافة إلي ذلك عانت الايالة القحط بسبب الجفاف ، فأصبحت طرابلس مدينة موحشة ومنكوبة ، وأشتدت الضائقة حتى عجز الباشا عن دفع مرتبات جنده مما ترتب عليه فقد ولاء الكثير منهم وكثر السلب والنهب حتى أصبح الناس غير آمنين على أرواحهم وممتلكاتهم[3].

وعند تولي الحكم يوسف باشا القره مانلي (1795 .1832م) عرفت ايالة طرابلس الغرب عديد التحولات السياسية ما بين القوة والنفود والانهيار والتصدع فكانت الاوضاع السياسية في بداية حكم يوسف باشا في قمة نفودها ولكن في السنوات الاخيرة كانت بداية ازمة حكم أدت إلي سقوط هذه الاسرة ، بداء يوسف باشا حكمه بزيادة الاتاوات والخراج على السفن التجارية للدول الاوروبية الصغيرة ، ولكن حربه مع الولايات المتحدة في عام 1805م وتحالف فرنسا .بريطانيا ضده أديا إلي إلغاء بعض الاتاوات ، مما قلل دخل ميزانية الايالة وأحدث خلل اقتصادي انعكس سياسياً[4] .

وفي عام 1815م كان لمؤتمر فينا وما تلاه من المؤتمرات الاوروبية حيث كانت أبرز نتائجها تحريم المغامرات البحرية واسترقاق المسيحيين ، فكان لهذا الاجتماع الاوروبي ولاستجابة

---

1 – عمر علي بن اسماعيل : انهيار حكم الاسرة القره مانلية في ليبيا 1795م . 1839م ، ط2 ،المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2012م ، ص 49

2 – ريتشارد توللي : عشر سنوات في بلاط طرابلس ، ترجمة عمر الديراوي ابوحجلة ، د ط ، لبنان ، دار ف المحدودة ،1984م ، ص32 .36

3 – ردولفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحث حكم اسرة القره مانلي ، ترجمة طه فوزي ، معهد الدراسات العربية ، القاهرة ، 1961م ، ص97

4 – علي عبداللطيف حميدة : المجتمع والدولة والاستعمار في ليبيا ، ط3 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1988م ،ص 50

يوسف باشا لهو خبر مشجع للدول الصغيرة على الامتناع عن دفع الاتاوات السنوية وبمجئ الاسطول الفرنسي عام 1830م وإجبار يوسف باشا على إلغاء الاحتكار التجاري والهدايا المقررة عند تعيين ممثلين للدول الصغيرة في الايالة[1]، وهكذا فشلت كل محاولات يوسف باشا للخروج من الوضع الذي تمر به الايالة سواء كان اقتصادياً أو سياسياً ، والاضطرابات داخل الايالة بسبب الضرائب المفروضة والتي أتقلت كاهل سكان الايالة ، ومع هذا كان لجوء يوسف باشا إلي الاستدانة من التجار بفوائد لم يهتم لها وتمادى في الاستدانة حتي عجز عن سداد الديون مما دفع بهولاء التجار إلي اللجوء إلي قناصلهم لإجبار الباشا علي سداد الديون فكانت الفرصة مواتية لهولاء القناصل لزيادة الضغط على الباشا وإخضاعه لسياستهم ومنهم القنصل الانجليزي والقنصل الفرنسي[2]، وبالرغم من تنازل يوسف باشا عن الحكم لصالح ابنه علي بك إلا أن الاضطرابات التي كانت تتخبط فيها الاسرة القره مانلية والاطماع الانجليزية والفرنسية حسم الباب العالي وضع ايالة طرابلس الغرب لصالحه فكان ذلك في مايو 1835م وبوصول الاسطول العثماني بقيادة نجيب باشا[3]، وقراء الفرمان السلطاني الذي ينص على إنهاء الاسرة القره مانلية وإنتقال إيالة طرابلس إلي الإدارة العثمانية المباشرة وأصبحت إحدى الولايات العثمانية[4].

ثالثاً : التنظيم الإداري في مدينة طر ابلس

شملت التعديلات التي أدخلتها الدولة العثمانية على جميع مؤسساتها خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي سواء كانت إدارية أو قضائية بهدف مواكبة التقدم ومجاراة الدول الاوروبية ، وأهم ما يميز حركة الاصلاح في الدولة العثمانية إصلاح وهيكلة المؤسسات الادارية التي شملت جميع الولايات التابعة لها[5]، وبموجب قانون الولايات العثماني الصادر عام 1864م أصبحت ايالة طرابلس ولاية عثمانية[6]، وتشكيل المجالس

1 – علي عمر بن اسماعيل : المرجع السابق ، ص 230

2 – المرجع نفسه ،ص 238

3 – الطاهر الزاوي : ولاة طرابلس مند الفتح العربي إلي نهاية العهد التركي ، ط1 ، دار الفتح للطباعة ةالنشر ، بيروت ، 1970م ،ص 237

4 – رودلفو ميكاكي : المصدر السابق ، ص 258–259

5 – أثوري روسي : المرجع السابق ، ص 455

6 – المرجع نفسه ، ص 456

الادارية والقضائية في مركز الولاية والمتصرفيات والقائمقامات والنواحي التابعة للولاية ، وبالتالي تم تقسيم البلاد إلي إدارتين هما ولاية طرابلس ومتصرفية بنغازي التي وضعت تحث الحكم المباشر العثماني في استانبول[1]، فيما قسمت ولاية طرابلس إلي اربع متصرفيات وهي كالتالي :-

أ- متصرفية طرابلس ومركزها مدين طرابلس

ب- متصرفية الخمس

ج- متصرفية الجبل الغربي ومقرها يفرن

د- متصرفية فزان ومركزها مدينة مرزق[2]

وقد كانت متصرفية طرابلس المركز يشرف عليها الوالي بنفسه ويمارس إختصاصات المتصرف ، كما قسمت إلي قائمقامات عدة منها الزاوية العجيلات ورفلة ترهونة زوارة غريان[3].

وقد قسمت مدينة طرابلس المركز ادارياً إلي خمس أحياء هي كالتالي :

- حي باب البحر
- حي كوشة الصغار
- حي البلدية
- حي حومة غريان
- حي الحارتين الكبيرة والصغيرة

وهذه الاحياء يرأس كل منها موظف يسمى المختار حيث يكون نقطة الوصل بين السكان والادارة العثمانية المتمثلة في الوالي ومقر إقامته قلعة طرابلس[4]، حيث تم تحسين

1 – فرانشيسكو كورو : ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني ، ترجمة خليفة التليسي ، دار الفرجاني للنشر والتوزيع ، طرابلس ، 1971م ، ص31 – 32

2 – أنتوني جوزيف كاكيا : ليبيا في العهد العثماني الثاني 1835م –1911م ، ترجمة يوسف حسن العسلي و سوريا ، 1964م ، ص 68

3 – عقيل محمد البربار : دراسات في تاريخ ليبيا الحديث ، د ط ، منشورات ELGA ، مالطا ، 1996م ، ص85

4 – علي الميلودي : طرابلس المدينة العربية ومعمارها الاسلامي ، د ط ، دار الفرجاني ، 1973م ، ص270

التقسيمات الادارية لولاية طرابلس طبقاً للإصلاحات التي أدخلتها الدولة العثمانية على جميع ولاياتها بما فيها العاصمة العثمانية و حيث شملت هذه الاصلاحات حتي قيمة المرتبات التي تدفعها الدولة لهؤلاء الموظفين ، وتندرج هذه الوظائف الادارية في مدينة طرابلس على النحو التالي : -

1- الوالي :

يعتبر الوالي موظفاً إدارياً يتبع مباشرة السلطة المركزية في العاصمة العثمانية ، حيث يرأس السلطة الادارية ويحمل رتبة باشا وله الصلاحيات السياسية والتنفيذية ، ويعمل على تنفيد سياسة الدولة العثمانية وترسيخ سيادتها[1] ، وهذه الوظيفة يتم تعيينها بموجب فرمان من السلطان العثماني والتمتع بصلاحيات مطلقة غير محدودة إلي أن أصدرت الدولة العثمانية قانون الولايات عام 1864م حددت بموجبه صلاحيات الوالي[2]، والجدير بالذكر أن أغلب ولاة طرابلس لم تكن لهم دراية إلا بفنون القتال وإخماد الانتقاضات التي قد تحدث في طرابلس حيث كانوا من ذوي الرتب العسكرية لضمان بقاء الولاية تحت التبعية العثمانية[3].

2- مجلس إدارة الولاية أو المجلس العمومي :

ويعد من أبرز معالم التنظيم الاداري الذي شهدته مدينة طرابلس خلال العهد العثماني الثاني ، وهو المجلس العمومي والذي أستحدث بعد صدور قانون الولايات حيث وكلت له مهمة مساعدة الوالي للقيام بالشؤون الادارية والذي يتم إختياره مرة كل عامين ومدة العضوية به سنتان[4] ، ويعد المجلس حلقة وصل بين السلطة الحاكمة والاهالي مما ساعد في توطيد العلاقات بين الحكومة والاهالي ، خصوصاً أن أعضاء المجلس من العناصر صاحبة

1 – شارل فيرو : الحوليات الليبية مند الفتح العربي حتى الغزو الايطالي ، ترجمة محمد عبدالكريم الوافي ، ط3 و منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، 1994م ، ص328 –340

2 – ن. أ بروشين : المرجع السابق ،ص 201

3 – تيسير بن موسى : المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني ، د ط ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس ، 1988م ،ص 20

4 – الطاهر احمد الزاوي : ولاة طرابلس ، المرجع السابق ، ص 248

النفـود في المجتمـع المتمثلـين في الوجهـاء والاعيـان والقضـاة وغيـرهم مـن ذوي المكانـة الاجتماعية بالولاية[1].

3- الدفتردار :

يسمى الموظف المسؤول عن الامور المالية في طرابلس بالدفتردار حيث يرتبط مباشرة بنظارة المالية ومهمته تنفيد جميع القوانين التي تصدرها الادارة المالية المركزية ، وهو اجد أعضاء مجلس إدارة الولاية ، ويتم تعيينه مباشرة من استانبول ومن الشروط التي يجب توفرها هي كفالة إحدى الشخصيات التي تتمتع بمكانة اجتماعية واقتصادية مرموقة[2]، حيث يتم التحري عن الشخصية التي كفلته ، والتأكد من قدراته المالية على دفع الالتزامات في حالة إحلال المسؤول المالي بمهامه وواجباته[3] ، ويتبع الدفتردار العديد من الموظفين سواء المحاسبين والصرافين والكتبة وجباة الضرائب الذين يعملون على تحصيل الاموال وايداعها في الخزينة العامة في طرابلس ، حيث يرسل جزء منها إلي الحزينة المركزية باستانبول ويصرف الجزء الآخر على المدينة[4].

4- جهاز الشرطة :

ومن بين التنظيمات الادارية في طرابلس الغرب استحدث جهاز الشرطة الذي استعانت به حكومة طرابلس في العهد العثماني ، حيث كان يضم رئيساً عاماً للشرطة وتشكيلات خاصة يرأسها ملازمون ، ويتم تعيينهم من قبل حكومة الولاية من بين مواطني المدينة وفق شروط معينة ، منها السيرة الحسنة والامام بالقراءة والكتابة واللياقة الصحية ، وفي حال يتم القبول يتلقى المتقدم المبادي الاولية للقوانين واللوائح والنظم العدلية ، وطرق حفظ الامن ، ودراسة اللغة العربية والتركية[5]، وتميزت مدينة طرابلس بوجود العديد من مراكز

1 – عبد الله علي ابراهيم : مجلس الادارة في ليبيا في العهد العثماني الثاني ، مجلة البحوث التاريخية ، العدد الاول السنة الثانية ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1980 ،ص 27

2 – أحمد صدقي الدجاني : ليبيا قبل الاحتلال الايطالي ، د ط ، المطبعة الفنية الحديثة ، القاهرة ، 1971م ، ص 204

3 – المرجع نفسه ، ص 204

4 – راسم رشدي : طرابلس الغرب في الماضي والحاضر ، د ط ، منشورات روافد المعرفة ، مصراته ، 2013م ، ص135

5 – أحمد صدقي الدجاني : ليبيا قبل الاحتلال الايطالي ، المرجع السابق ، ص 223 – 224

الشرطة التي تقوم بالأعمال التنظيمية والمحافظة على أمن المدينة ، ويحق لرئيس الشرطة الاتصال مباشرة بالوالي لتقديم تقاريره عن أحوال المدينة الامنية[1].

5- الموظفين :

تتمتع الجهاز الاداري لمدينة طرابلس بوجود عدد من الموظفين العثمانيين والعرب واليهود، واشترطت اللغة التركية لغة رسمية يتعامل بها الموظفين و كما أشترط في التوظيف الشهادة العلمية التي تؤهله للوظيفة[2]، وكان من ضمن مهام الموظفين هي الاشراف على الشؤون العامة للادارة وسرعة تنفيد القوانين الصادرة عن الادارة المركزية باستانبول[3].

المبحث الثاني : التنظيم القضائي في مدينة طرابلس

أولاً : القضاء وماهيته :-

يعد جهاز القضاء من أهم الاجهزة في الولاية ، وله أهمية كبيرة بحيث يسعى الحكام أو الولاة إلي نشر الامن والاستقرار من خلاله ، ويمثل مقياس تقدم المجتمع وفاعلية مؤسساته ، ومصدره القرآن الكريم بالنسبة للمسلمين ، إلا أن مفهومه لم يكن واضحاً فقد عرفته بعض المذاهب الفقهية على حسب ما يتناسب مع مذهبها ومصالحها ، والذي يطبق الحكم القضاء لابد أن تتوفر فيه كل الشروط ويستمد كل أحكامه من الشريعة الاسلامية أي مصدره الاساسي، وللقضاء عدة تعريفات منها :-

أ- تعريف القضاء لغةً :

القضاء بالمد أصله (قضاى) لأنه من قضيت ، فأبدلت الياء همزة لمجيئها بعد الألف الساكنة فصارت قضاء ، والقضاء مفرد مصدر لقضى الثلاثي والمضارع وإسم الفاعل قاضي ، ويجمع القضاء على اقضية ، أما أقضية فتجمع على قضايا[4]، وعرفه

1 – تيسير بن موسى : المجتمع الليبي في العهد العثماني ، المرجع السابق ، ص 23

2 – احمد صدقي الدجاني : المرجع السابق ، ص201

3 – الطاهر احمد الزاوي : ولاة طرابلس مند الفتح العربي ، المرجع السابق وص 362

4 – نصر فريد محمود الوصل : السلطة القضائية ونظام القضاء في الاسلام ، المكتبة التوفيقية ، مصر ، د ت ، ، ص21

البعض على أنه مصدر فعل قضى ، يقضى ،قضاء ، فهو قاض أي حكم وفصل وقضاء الشيء يعني احكامه وامضاؤه والفراغ منه[1]، وللقضاء لغةً معاني كثيرة منها :-

- القضاء بمعنى الفصل كقوله تعالى (إن ربك يقضي بينهم يوم القيامة)[2]
- وجاء بمعنى الإلزام كقوله تعالى (وقضى ربُك ألاَّ تعبدوا إلاَّ إياه)[3]
- وجاء بمعنى الاداء والانهاء كقوله تعالى (وقضينا إليه ذلك الأمر)[4]

ب- تعريف القضاء إصطلاحاً :-

تعددت التعريفات للقضاء اصطلاحا عند المذاهب الاربعة ، نذكر البعض منها فعرف عند المالكية بأنه صفة حكمية توجب لموصفها نفود حكمه الشرعي ولو بتعديل أو التحريج لا في عموم مصالح المسلمين ، ويقول البعض بأنه الفصل بين الخصمين واضح قصوره[5]، وعرفه المذهب الحنبلي على أنه الالزام به وفصل الخصومات والفصل بين الناس في الخصومات حسماً للتداعي وقطعا للتنازع بالأحكام الشرعية المتلقاه من الكتاب والسنة[6] .

أهمية القضاء :-

يعد القضاء جزء لا يتجزأ من الشريعة الاسلامية ، وينطبق عليه ما ينطبق على الشريعة عامة من الصفات والخصائص والمميزات ، وهو باب من أبواب الفقه الاسلامي الذي يعرضه الفقهاء والعلماء في كتب الفقه المختلفة في جميع المذاهب، ويهدف إلي إقامة العدل ، وتحقيق القسط وحفظ الحقوق والاموال والانفس والاعراض ، وحماية الحقوق العامة وتطبيق أحكام الشرع وآدابه ، ويقيم حدود الله

1 – ابن منظور أبوالفضل جمال الدين محمد المصري : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، 1970م مج15 ، ص 186

2 – سورة يونس الآية 93

3 – سورة الإسراء الآية 32

4 – سورة الحجر الآية 66

5 – عبد الرحمن ابراهيم عبد العزيز : القضاء نظامه في الكتاب والسنة ، جامعة أم القرى، 1989م، ص 39

6 – ابن خلدون : المقدمة من كتاب العبر وديوان المبتداء والخبر في ايام العرب والعجم ، ط3 ، منشورات دار الكتاب ، بيروت ، 1968م ، ص321

تعـالى ويصـون القـيم والاخـلاق ويمنـع العـدوان والظلـم والبغي بمختلـف أشـكاله وصوره[1].

ثانياً : النظام القضائي في مدينة طرابلس الغرب

1- النظام القضائي الشرعي في المدينة :-

إن الهيئة القضائية الوحيدة التي كانت في مدينة طرابلس حتى عام 1872م هي المحكمة الشرعية ، والتي تنظر في جميع القضايا سواء كانت جنائية أو تجارية بالإضافة إلي قضايا الاحوال الشخصية بكلتا المذهبين الحنفي والمالكي[2]، حيث أن المذهب الحنفي هو مذهب الدولة العثمانية والمالكي هو مذهب سكان المدينة لذلك يتم تعين قاضيين في المحكمة[3] ، وكانت أحكام هذه المحكمة تأخذ بمبدأ ثابت وهو (البينة على من ادعى واليمين على من أنكر)[4]، وتدار هذه المحكمة بجهاز قضائي يتكون من الاتي :-

أ- القاضي :

يعد القاضي أعلى سلطة قضائية في المدينة بعد الوالي ، حيث يطبق أحكام الشريعة الاسلامية في جميع القضايا التي تعرض عليه في المحكمة ، ويتم تعيين قضاة طرابلس بفرمان من السلطان العثماني وعادة ما يحمل الفرمان عبارات التقدير والاحترام ، ويبقي القاضي الحنفي في منصبه لمدة سنتان ويمكن تمديد مدته إذا أقتضى الامر ذلك[5]، ومن مهامه النظر في جميع القضايا المدنية والجنائية ، ومسائل الاحوال الشخصية التي تتعلق بالزواج والطلاق والنفقة والارث والملكية ، ومن ضمن مهامه أيضاً تعين وعزل نواب الشرع في النواحي التابعة لمركز الولاية ،حيث كانت هذه المحاكم الشرعية بالمتصرفيات تخضع للاستئناف أمامه على اعتباره المرجع النهائي للأحكام القضائية في ولاية طرابلس[6].

ب- النائب :-

---

1 – محمد الزحيلي : تاريخ القضاء في الاسلام ، ط1 ،دار الفكر ، بيروت ، 1995م ،ص 13

2 – حسن الفقيه حسن : اليوميات الليبية ،ج1 ، تحقيق محمد الاسطى – عمار جحيدر ، ط2 ، مركز جهاد الليبين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2001 ، ص 527

3 – تيسير بن موسى : القضاء الليبي في العهد العثماني ، مجلة تراث الشعب ، العدد 5 السنة الخامسة ، مكتب التراث والفنون ، طرابلس ، 1982م ،ص 29

4 – فرنشيسكو كورو : ليبيا أثناء العهد العثماني ، المرجع السابق ،ص 33

5 – حسن الفقيه حسن : اليوميات الليبية ، المصدر السابق ،ص 312

6 – تيسير بن موسى : المجتمع العربي الليبي ، المرجع السابق ، ص255

وعلى اعتبار أن هناك قاضيين بمدينة طرابلس قاضي حنفي وقاضي مالكي ، فالنائب هنا هو القاضي المالكي المذهب من أهل المدينة ويتم إختياره على أساس مكانته العلمية والفقهية[1]، ومن مهامه النظر في القضايا ذات المذهب المالكي أو المحولة له من القاضي الحنفي ، وأغلب قضايا الاحوال الشخصية بالإضافة إلي القضايا التجارية والجنائية ، ويتم تعيين النائب أو القاضي المالكي بعد اقتراح من القاضي الحنفي من قبل الوالي الموافقة عليه رسمياً[2].

ج- العدول :-

ومن عناصر جهاز القضاء في المحكمة الشرعية العدول الشرعيون حيث كانت أغلب المراسلات التي تخاطبهم من الحكومة العثمانية بالعلماء الأفاضل ، وأصل التسمية مشتقة من العدل حيث من يتولى هذا المنصب يحمل صفة رجل عدل[3] ، ويتم إختيار العدول من قبل القاضي المالكي المذهب من أهالي المدينة وفق شروط معينة منها النزاهة والعدالة والعلم والأمانة والأخلاق بالإضافة إلي الدراية الواسعة بالفقه[4].

د- الوكلاء :-

الوكلاء هم أشبه بالمحاميين في وقتنا الحاضر والوكالة عرفها الفقهاء بأنها إقامة الإنسان غيره مقام نفسه في تصرف جائر معلوم ، وتمثلت مهمتهم في الترافع أمام القاضي عن القضايا التي أوكلوا عليها من قبل أصحابها[5].

هـ - كاتب المحكمة :-

كانت مهمة الكتبة مساعدة القاضي في كتابة المحاضر وتدوينها بالسجلات ، كما يتم تكليف البعض منهم بالخروج مع اللجان التي يشكلها القاضي لمعاينة القضايا مثل قضايا القتل ، والارث ، ونزاع الملكية على الاراضي[6].

1 – المرجع نفسه ، ص 40

2 – المرجع نفسه ، ص256

3 – المرجع نفسه ، ص261

4 – حسن الفقيه حسن : اليوميات الليبية ، ص 402

5 تيسير بن موسى : المجتمع العربي الليبي ، المرجع السابق ، ص 263

6 – تيسير بن موسى : القضاء الليبي في العهد العثماني ، المرجع السابق ، ص31

و- المحضُر:-

تعد مهمة المحضر في المحكمة الشرعية إخطار أصحاب القضايا وإحضارهم ممن يأمر القاضي بإحضارهم إلي المحكمة أو إعلامهم بموعد جلسة المحكمة وإحضار الاشخاص الصادر في حقهم الحكم بالسجن[1].

ز- المفتي :-

يأتي منصب المفتي في طرابلس بجانب منصب القاضي ، وهو أحد أعضاء مجلس الادارة بالمدينة وله المقام الاول بين كبار رجال الدين ، ومن مهامه أنه مستشاراً بالمحكمة الشرعية ويفصل في القضايا المتشابكة التي يصعب على القاضي الفصل فيها وتعيينه يأتي بفرمان من السلطان العثماني[2].

وتجدر الاشارة إلي أن الادارة العثمانية في طرابلس منذ بداية العهد العثماني حتى عام 1872م لم يهتم بالقضاء الشرعي كثيراً ولم توفر لهذا الجهاز القضائي بالمحكمة الشرعية الدعم الكافي حيث أنهم لايتقاضون مرتبات رسمية من الحكومة في مدينة طرابلس[3].

ثالثاً: المحاكم المستحدثة في العهد العثماني

شهدت مدينة طرابلس بعد صدور قانون المحاكم النظامية بالدولة العثمانية عام 1872م استحداث محاكم عملت إلي جانب المحكمة الشرعية التي حددت بموجب القانون صلاحياتها ، في حين تم تحديد صلاحيات المحاكم المستحدثة حسب اختصاص كل محكمة ، وفيما يلي المحاكم التي تم استحداثها في مدينة طرابلس

1- المحكمة البداية:-

حيث عرفت في اللغة التركية بمحكمة (بدايت) كما عرفت باسم المحكمة الابتدائية ، وتتألف هيئة هذه المحكمة من رئيسين وستة قضاة وكاتب للمحكمة ، وقد حددت صلاحيات واختصاصات هذه المحكمة بالنظر في الدعاوي الجنائية المخلة بالأمن الداخلي للمدينة ، أو التمرد على الحكومة العثمانية ومعارضة قوانينها وسياستها[4].

1 – المرجع نفسه ، ص32

2 – أحمد صدقي الدجاني : ليبيا قبل الاحتلال الايطالي ، المرجع السابق ،ص 203

3 – حسن الفقيه : اليوميات الليبية ، المصدر السابق ،ص 309

4 – ن.أ. بروشين : تاريخ ليبيا في العصر الحديث ، المرجع السابق ، ص351

2- محكمة الجنايات :-

حيث تختص هذه المحكمة بالنظر في الجنايات الكبيرة المتعلقة بحقوق الاشخاص ، مثل قضايا القتل ، وتستأنف الاحكام الصادرة عنها بمحكمة الاستئناف[1]، ويتكون جهاز هذه المحكمة من رئيس المحكمة وأربعة قضاة ومدعي عمومي بالإضافة إلي عدد من الكتبة[2].

3- المحكمة التجارية :-

نظراً لكثرة الخصومات التي تقع بين التجار في المعاملات التجارية داخل المدينة أنشئت هذه المحكمة في فترة مبكرة عن المحاكم الاخرى[3]، ويتألف جهازها القضائي من رئيس وقاضيين محليين وقاضيين أجنبيين مؤقتين ، وتم تحديد صلاحيات هذه المحكمة بالنظر في جميع الدعاوي المتعلقة بالتجار والمنازعات التجارية التي تقع بين الناس عند البيع والشراء[4]، ويكون استئناف الاحكام الصادرة عنها أمام محكمة الإستئناف باستانبول[5].

4- محكمة الاستئناف:-

يمكن لهذه المحكمة أن تقوم بإصلاح حكم أو قرار أصدرته إحدى المحاكم في قضية معينة، وقد اختصت هذه المحكمة بالنظر في الطعون المرفوعة ضد الاحكام الصادرة عن المحكمتين الابتدائية والجنائية[6]. وتعد الاحكام الصادرة عنها نهائية لازمة التنفيد غير قابلة للطعن أو التأجيل[7].

وتجدر الاشارة هنا إلي أن المحاكم النظامية العثمانية التي أنشئت بعد عام 1872م احتفظت بالاستقلالية التامة عن النظام الاداري، ووضعت لها القوانين واللوائح التي نظمتها وتحديد صلاحيات كل منها وشكلت أجهزتها وفق المحاكم العثمانية باستانبول.

5- القضاء والامتيازات الاجنبية :-

1 – انتوني جوزيف كاكيا : ليبيا في العهد العثماني ، المرجع السابق ، ص100

2 – صلاح الدين السوري : تحديث المؤسسات التعليمية والقضائية والدينية في ولاية طرابلس الغرب 1835 . 1911م ، مجلة البحوث التاريخية ، العدد2 السنة الخامسة ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية وطرابلس ، 1992م ، ص230

3 – تيسير بن موسى : القضاء في ليبيا في العهد العثماني ، المرجع السابق ،ص 33

4 – ن.أ بروشين : تاريخ ليبيا في العصر الحديث ، المرجع السابق ص351

5 – فرنشيسكو كورو: ليبيا في العهد العثماني ، المرجع السابق ،ص 48

6 – ن. أبروشين : تاريخ ليبيا في العصر الجديث ، المرجع السابق ،ص 335

7 – تيسير بن موسى: القضاء الليبي في العهد العثماني ، المرجع السابق ،ص36

جاءت الامتيازات الاجنبية في مدينة طرابلس بموجب العديد من الاتفاقيات التي عقدتها الحكومة مع الدول الاوروبية ، ضُمنت في بعض نصوصها منح امتيازات قضائية لرعايا هذه الدول الموجدين في طرابلس[1]، ونتيجة لذلك أصدرت الدولة العثمانية عام 1868م قانوناً ينظم الامتيازات الاجنبية في القضاء ، وعرف هذا القانون (بالأمر السامي) وبموجب هذا القانون أعطت الحكومة العثمانية الإذن للأجانب بإنشاء محاكم خاصة بهم تتبع مباشرة قنصليات دولهم ، حيث أنشئت كل قنصلية أجنبية في طرابلس محكمة تختص بالنظر في قضايا رعاياها المدنية والجنائية والتجارية[2]، كما سمحت الحكومة العثمانية لليهود بإنشاء محكمة يهودية خاصة بهم في طرابلس[3] ،وتنظر هذه المحكمة في جميع قضايا الاحوال الشخصية والدينية الخاصة بالطائفة اليهودية وتعود أحكام هذه إلي القاضي الشرعي المسلم للتصديق عليها وتنفيذها[4].

1 – انتوني جوزيف كاكيا: ليبيا في العهد العثماني الثاني، المرجع السابق ،ص 100

2 – محمد الاسطى : الوثائق العثمانية ، المجموعة الاولى الوثيقة 27 ، بخصوص قانون لامتيازات الاجنبية، بتاريخ 1868م ،ص 9594

3 – انتوني جوزيف كاكيا: ليبيا في العهد العثماني ، المرجع السابق ، ص 100

4 – دار المحفوظات التاريخية ، طرابلس ،ملف اليهود ، وثيقة رقم55 ، بخصوص صدور حكم من المحكمة اليهودية بتاريخ 1898م

الخاتمة

كانت السياسة التي حرص عليها امراء الاسرة الحاكمة هي الحصول على الاموال بكل الوسائل للصرف منها على حياة البذخ ، حيث كانت سياستهم في فرض الضرائب على الاهالي وتحصيلها بأساليب تعسفية ، كما أن اتباع سياسة القرصنة في البحر المتوسط وملئ الخزينة كان له أثر كبير على الولاية من النحية السياسية .

وكانت الاوضاع الادارية في مدينة طرابلس تحث سيطرة القادة العسكريين وذوي الرتب العسكرية ولم تعطى للمواطنين الفرصة للاندماج في الحياة السياسية ، فكان لقانون الاصلاحات الاثر البالغ في تغيير الوضع الاداري في المدينة حيث تولي العديد من سكانها المناصب المهمة داخل الولاية ، وبفضل الاصلاحات التي استحدثت على النظام القضائي داخل المدينة تم تعيين العديد من سكان المدينة الملمين بالعلوم الفقهية وعلوم الدين بالمحاكم التي تم استحداثها وهذا كان دافع للأهالي للحصول على التعليم المناسب .

المصادر والمراجع

- سورة يونس الآية 93
- سورة الإسراء الآية 32
- سورة الحجر الآية 66

1- وثيقة 18 معاهدة بين محمد باشا وانجلترا بتاريخ (1165هـ - 1751م)، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ،طرابلس ، ملف الشؤون السياسية.

2- محمد الاسطى : الوثائق العثمانية ، المجموعة الاولى الوثيقة 27 ، بخصوص قانون لامتيازات الاجنبية، بتاريخ 1868م .

3- دار المحفوظات التاريخية ، طرابلس ،ملف اليهود ، وثيقة رقم55 ، بخصوص صدور حكم من المحكمة اليهودية بتاريخ

4- 1898م بلدية طرابلس مائة عام (1870م- 1970م) ، دار الطباعة الحديثة ، طرابلس 1972م .

5- ابن خلدون : المقدمة من كتاب العبر وديوان المبتداء والخبر في ايام العرب والعجم ، ط3 ، منشورات دار الكتاب ، بيروت ، 1968م

6- ابن منظور أبوالفضل جمال الدين محمد المصري : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، 1970م مج15

7- شارل فيرو : الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الايطالي ، ترجمة محمد عبدالكريم الوافي ، ط3 و منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، 1994م

8- حسن الفقيه حسن : اليوميات الليبية ،ج1 ، تحقيق محمد الاسطى – عمار جحيدر ، ط2 ، مركز جهاد الليبين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2001

9- ريتشارد توللي : عشر سنوات في بلاط طرابلس ، ترجمة عمر الديراوي ابوحجلة ، د ط ، لبنان ، دار ف المحدودة ،1984م

المراجع

1- أحمد صدقي الدجاني : احاديث عن تاريخ ليبيا في القرن الثامن عشر والتاسع عشر ، د ط ، دار المصراتي للطباعة والنشر ، طرابلس ، د ت

– ليبيا قبل الاحتلال الايطالي ، د ط ، المطبعة الفنية الحديثة ، القاهرة ، 1971م

2- أثوري روسي ، ليبيا منذ الفتح العربي حتى سنة 1911م ، ترجمة خليفة التليسي ، ط2 ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس ، 1991م.

3- أنتوني جوزيف كاكيا : ليبيا في العهد العثماني الثاني 1835م -1911م ، ترجمة يوسف حسن العسلي و سوريا ، 1964م

4- تيسير بن موسى : المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني ، د ط ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس ، 1988م

– القضاء الليبي في العهد العثماني ، مجلة تراث الشعب ، العدد 5 السنة الخامسة ، مكتب التراث والفنون ، طرابلس ، 1982م

5- ردولفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحث حكم اسرة القره مانلي ، ترجمة طه فوزي ، معهد الدراسات العربية ، القاهرة

6- راسم رشدي : طرابلس الغرب في الماضي والحاضر ، د ط ، منشورات روافد المعرفة ، مصراته ، 2013م

7- صلاح الدين السوري : تحديث المؤسسات التعليمية والقضائية والدينية في ولاية طرابلس الغرب 1835 .1911م ، مجلة البحوث التاريخية ، العدد2 السنة الخامسة ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية وطرابلس ، 1992م

8- عبد الله علي ابراهيم : مجلس الادارة في ليبيا في العهد العثماني الثاني ، مجلة البحوث التاريخية ، العدد الاول السنة الثانية ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1980

9- عبد الرحمن ابراهيم عبد العزيز : القضاء نظامه في الكتاب والسنة ، جامعة أم القرى ، 1989م

10- علي عبداللطيف حميدة : المجتمع والدولة والاستعمار في ليبيا ، ط3 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1988م

11- عقيل محمد البربار : دراسات في تاريخ ليبيا الحديث ، د ط ، منشورات ELGA ، مالطا ، 1996م

12- علي الميلودي : طرابلس المدينة العربية ومعمارها الاسلامي ، د ط ، دار الفرجاني ، 1973م

13- عمر علي بن اسماعيل : انهيار حكم الاسرة القره مانلية في ليبيا 1795م . 1839م ، ط2 ،المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2012م

14- الطاهر الزاوي : ولاة طرابلس منذ الفتح العربي إلي نهاية العهد التركي ، ط1 ، دار الفتح للطباعة ةالنشر ، بيروت ، 1970م.

15- فرانشيسكو كورو : ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني ، ترجمة خليفة التليسي ، دار الفرجاني للنشر والتوزيع ، طرابلس ، 1971م

16- محمد الزحيلي : تاريخ القضاء في الاسلام ، ط1 ،دار الفكر ، بيروت ، 1995م

17- محمد محمد المفتي : الايام الطرابلسية ، د ط ، منشورات مجلس الثقافة العام ، طرابلس ، 2008م

18 - منصور علي الشريف : الخوف والجوع والمقابر في مدينة طرابلس ،ط1 ، اللجنة الشعبية العامة للإعلام والثقافة ، طرابلس ، 2008م

19- ن.أ. بروشين : تاريخ ليبيا في العصر الحديث ، ترجمة عماد حاتم ، ط2 ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2005م

20- نصر فريد محمود الوصل : السلطة القضائية ونظام القضاء في الاسلام ، المكتبة التوفيقية ، مصر ، د ت

المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التّربية العملية

د. حسن سالم الشهوبي
كلية الآداب - جامعة مصراتة

أ. محمد صالح بن صلاح
كلية التربية – جامعة مصراتة

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين بمقرر التربية العملية وعددهم (40) طالب/ معلم ولتحقيق أهداف البحث صمم الباحثان استبانة للتعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية، وتكونت الاستبانة من جزئيين الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية متمثلة في (الحالة الاجتماعية، المعدل العام)، والجزء الثاني: يتكون من (25) فقرة تقيس المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية، وأسفرت نتائج البحث إلى الآتي:

- المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة تنتشر بشكل متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء مجتمع البحث حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء مجتمع البحث حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير المعدل العام.

Abstract

This research aims to address behavioral problems among first-grade students in the first four grades at schools in the city of Misrata from the perspective of students in the practical education program. To achieve the research objectives, the researchers used the descriptive method. The research community consisted of all students enrolled in the practical education course, totaling 40 student-teachers. To achieve the research objectives, the researchers designed a questionnaire to identify behavioral problems among first-grade students in the first four grades at schools in the city of Misrata from the perspective of students in the practical education program. The questionnaire consisted of two parts: the first part included demographic variables represented by (social status, overall average), and the second part consisted of (25) items measuring behavioral problems among first-grade students in the first four grades at schools in the city of Misrata from the perspective of students in the practical education program. The research results were as follows:

Behavioral problems among first-grade students in the schools of Misrata city are moderately prevalent. There are no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the opinions of the research community regarding behavioral problems among first four-grade students in basic education schools in the city of Misrata from the perspective of practical education students according to the variable of social status.

There are no statistically significant differences at the 0.05 significance level between the opinions of the research community regarding the behavioral problems of first-grade students in basic education schools in the city of Misrata from the perspective of practical education students according to the variable of overall average.

المقدمة:

تعد مرحلة التّعليم الابتدائي من أهم المراحل التّعليمية؛ نظراً للدّور المهم الذي تضطلع به في إعداد النّشء، وتنمية المهارات الأساسية التي تمكّن النّاشئ من تحصيل المعرفة واكتساب العادات السلوكية والمبادئ اللّازمة؛ لتحقيق النّمو وتكوين الفرد الصالح والمنتج.

فالمدرسة الابتدائية هي البيئة الثانية بعد الأسرة، وإليها ينقل عدد كبير من التلاميذ الذين يأتون من المجتمع المحيط بها، وقد يتعرض هؤلاء التلاميذ لأشكال من الصّعوبات في هذه البيئة الجديدة، ناتجة عن إلزامهم بأنظمة ومطالب لا تتوافق مع ما يحمله بعضهم من نتائج التربية في البيت؛ فنجد أنّ بعضهم يستطيع مواجهة صعوبات المدرسة بنجاح، ويصل إلى تكيف مناسب؛ في حين تتشكّل لدى الآخرين مشكلات تختلف في حدتها ومسبباتها من تلميذ إلى آخر، تظهر في شكل مشكلات سلوكية مختلفة، تمثل عائقاً أمام تعلمهم.

عرف (السيد، 2001) على أنها: "مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه، وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطّفل خلال النشاط اليومي". (السيد، 2001، ص327)

"والمشكلون سلوكياً هم الذين يصدر عنهم سلوك غير مرغوب فيه وغير مقبول اجتماعياً، فيعيق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم وتوجيههم، ويؤثر على فاعلية العملية التربوية عندهم". (أبو مصطفى، 2006، ص399)

مشكلة البحث:

يتعرض كثيرًا من تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى -كما بقية التلاميذ- لعديد المشكلات السّلوكية؛ لذا كان الواجب الحد من هذه المشكلات، والتي تحدث في العادة من عدم إشباع الحاجات الضرورية لهؤلاء التلاميذ، كما أن مثل هذه المشكلات تؤثر في التّحصيل الدّراسي للتلاميذ في هذه المرحلة من التعليم الأساسي؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة مساعدتهم على التكيف مع العالم المحيط.

وبطبيعة الحال، يتعرض تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من التّعليم الأساسي إلى كثير من المشكلات - سواء كانت في البيت أو في المدرسة - حيث يتعرض في البيت إلى المعاملة القاسية من قبل الوالدين مثل: التوبيخ، والحرمان، ومنعه من التعبير عن ذاته بحرية؛

مما يؤثر على سلوكه وتعرضه للمشكلات النفسية، وفي البيت قد يتعرض أحيانًا إلى عدم الاهتمام والتفرقة بين الأخوة، وكذلك عدم الاهتمام باتجاهاتهم وميولهم، وهذه المشكلات تؤثر بشكل ملحوظ في سلوك التلميذ، وفي قابليتهم لمثل هذه المعاملة من قبل الوالدين والمدرسة، وبالتالي تمثل عائقاً في تقدمهم التعليمي.

وانطلاقًا من الواقع العملي الذي يقوم به الباحثان باعتبارهما مشرفي على التربية العملية فقد تمت ملاحظة العديد من المشكلات السّلوكية التي يعاني منها مجموعة من التلاميذ، تظهر في تصرفاتهم أحياناً، منها: الكذب، الغيرة، الخجل، العدوان، الخوف، السرقة، العنف، الانطواء...إلخ؛ وهذه السلوكيات قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي بشكل كبير، لذا كان من الضروري إجراء هذه الدراسة لتحديد المشكلات الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ في المدرسة الابتدائية، ووضع توصيات لها للحد منها.

ونظرًا لأهمية دراسة موضوع المشكلات السّلوكية لدى التلاميذ؛ فقد تم تناول هذا الموضوع لاستكشاف المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية.

وعلى ضوء ما سبق وتركيزًا على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى ومشكلاتهم السّلوكية، يتناول الباحثان مشكلة الدراسة الحالية، وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التّعليم الأساسي بمدينة مصراتة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى لمدارس التّعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التّربية العملية وفقاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى لمدارس التّعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التّربية العمليّة وفقاً لمتغيّر المعدّل العام؟

أهداف البحث:

1. التعرف على مستوى المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى بمدارس التّعليم الأساسي بمدينة مصراته.

2. التعـرف على الفـروق ذات الدّلالـة الإحصائيّـة في المشـكلات السّـلوكيّة لـدى تلاميـذ الصّـفوف الأربعـة الأولى بمـدارس التّعليم الأساسي بمدينـة مصراتـة مـن وجهـة نظر طالبـات التّربيـة العمليّة وفقاً لمتغيّر الحـالة الاجتماعيّة.
3. التعـرف على الفـروق ذات الدّلالـة الإحصـائيّة في المشـكلات السّلوكيّـة لـدى تلاميـذ الصّفـوف الأربعـة الأولى بمـدارس التّعليم الأسـاسي بمدينـة مصـراتة مـن وجهـة نظـر طالبات التّربية العمليّة وفقاً لمتغيّر المعدّل العام.

أهمية البحث:

1. معرفة المشكلات السّلوكية المنتشرة بين تلاميذ الصّفـوف الأربعـة الأولى، ذلك أن هذه المشكلات تؤثّر على نمو الشّخصية لـدى التّلاميـذ في المرحلـة العمريّـة اللّاحقـة إذا لـم يتم التّدخّل المبكّر للوقاية منها، وعلاجها بالطّرق المناسبة.
2. الإسهـام في تبصير المسؤولين على مدارس المرحلـة الابتدائيـة بالمشكـلات السّلـوكية للتّلاميذ.
3. قد تفتح نتائج الدّراسة الحالية المجال أمام الباحثين في وضع برامج إرشـاديّة وعلاجيّة للتّخفيف من تفشّي المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى.
4. الدّراسة الحالية تناولت مرحلة عمرية بشرية، أكّد العديد من العلماء والباحثين على أهميتها.

حدود البحث:

يتحدّد البحث الحالي في نطاقه التّالي:

1. **الحدود المكانية:** يطبق هذا البحث على عينة من مدارس مدينة مصراتة.
2. **الحدود الزّمنيّة:** يقتصر هذا البحث على العام الدّراسي (2023_2024) بفصليه.
3. **الحدود البشريّة:** عيّنة من تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة.
4. **الحـدود الموضـوعية:** يقتصـر هـذا البحـث على المشـكلات السّلـوكية لـدى تلاميـذ الصفـوف الأربعـة الأولى بمدراس مدينـة مصراتة.

مصطلحات البحث:

المشـكلة: عرفهـا (قطـامي 2001) بأنهـا: "زيـادة أو نقصـان في المجـالات المعرفيـة والانفعاليـة والسّلوكية". (قطامي، 2002، ص203)

السلوك: "هو نشاط يصدر عن الكائن الحي سواء كان على هيئة أفعال يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشّاطات الفسيولوجية والحركيّة، أم نشاطات تنم على نمو غير ملحوظ (كالتفكير، والتذكّر، والإبداع)". (الزّليطي، 2007، ص34)

المشكلات السّلوكيّة: " هي اضطرابات وظيفيّة في الشّخصيّة، نفسيّة المنشأ تبدو في صورة أعراض نفسيّة وجسميّة مختلفة، ويؤثّر في السّلوك الشّخصي فيعوق توافقه النّفسي ويؤثّر على ممارسة حياته السّويّة في المجتمع الذي يعيش فيه". (محمد، 2003، ص206)

التعريفات الإجرائية:

قام الباحثان بتعريف بعض من متغيّرات البحث إجرائياً على النّحو التّالي:

المشكلات السّلوكيّة: هي السّلوك غير المرغوب فيه الذي يصدر عن الطّفل بسبب الضّغوطات النّفسيّة نتيجة للعلاقات المتوترة بين الوالدين أو لظروف اجتماعية معينة أدّت إلى سلك هذا السّلوك: كالكذب، العدوان، السّرقة، وهذا السّلوك ناتج من الاستبيانات والعمليات الإحصائية التي تمت في هذا البحث.

تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى: هم تلاميذ المرحلة التي تبدأ بالصّف الأول الابتدائي وتنتهي بنهاية الصّف الرّابع الابتدائي في دولة ليبيا ومدة الدّراسة بها أربعة سنوات.

التّربية العملية: هي الأنشطة المختلفة التي يتعرّف الطّالب المعلّم من خلالها على جميع جوانب العملية التّعليميّة بالتّدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمّل الواجبات التي يقوم بها المعلّم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلّم ممارسة كاملة وفي ضوء ما تقدّم تشكل العمليّة الرّكن الأساسي في عمليّة إعداد معلّم المستقبل إعداداً كاملاً وتشمل التّربية العمليّة شقّين وهما (المنفصلة _ المتّصلة) وهي عمليّة تدريب وتأهيلٌ للمعلّم.

الدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل سرداً للدّراسات السّابقة التي تيسّرت للباحثات، ومن ثم التعقيب على تلك الدّراسات، ومن ثم ذكر الاستفادة منها، علماً أنه تم ترتيبها تبعاً للبعد الزمن من الأقدم إلى الأحدث:

1- دراسـة هويـدي واليمـاني (2003) بعنـوان: "السّـلوكيّات غير المقبولـة مـن وجهـة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين".

هـدفت الدّراسـة إلى التّعـرف على السّـلوكيّات غير المقبولـة من جهـة نظر المعلمـين، والتي تصـدر من تلاميـذ الصـفين الثالـث والسـادس بالمدارس الابتدائيـة العـامة. بلـغ عـدد أفـراد العينـة (249) معلّم ومعلّمة يدرّسـون بهذين الصّفّين في (19) مدرسـة ابتـدائية، موزعـة على أربع محـافظات بالبحرين. استخدمت الدّراسـة استبانة تتكون من (54) بنداً يمثل كل منها سـلوكاً غير مقبـول، وتتوزع على أربعة مجالات سلوكيّة.

وتشـير أهـم النتـائج إلى أن السّـلوكيّات غير المقبولـة الشـائعة بـين التّلاميـذ تتعلـق بتلـك الموجهة نحـو تلاميذ الصـف الدّراسي، ويليها الموجهة نحـو ممتلكات الصّف، أماّ أقلها شـيوعاً فكـانت الموجهـة نحـو المعلـم، كمـا تبـين أن السّـلوكيّات غير المقبولـة تشـيـع بـين التّلاميـذ الذكور أكثر من الإناث، وأن تلاميذ منطقة سترة هم الأعلى، في حين لا توجد فـروق دالـة بيـن تلاميـذ الصّفيـن الثّـالث والسّـادس، وأوضحت النتـائج أيضـاً ارتفـاع السّـلوكيّات غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلّم عن جنس التّلميذ.

2- دراسـة بطـوش (2007) بعنـوان: "درجـة انتشـار المشكـلات السّلوكيّـة لـدى طلبـة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبيّة بالأردن من وجهة نظر معلميهم".

هـدفت الدّراسـة إلى التّعـرّف على درجـة انتشـار المشـكلات السّـلوكيّة لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـية الـدنيا (الأول، الثاني، الثالث) في مديريّـة التّربيـة والتّعليم للـواء الأغـوار الجنوبيّة مـن وجهـة نظـر معلميهم، وهـل يختلـف ترتيـب المشـكلات السّـلوكيّة لـدى أفـراد العيّنـة باختـلاف متغيري: الصـف والنـوع الاجتماعي والتفاعل بينهما، وتكونـت عينـة الدّراسـة مـن (622) طالـب وطالبـة، منهـم (316) طالـب، و(306) طالبـة، تـم اختيـارهم بالطّريقـة العشـوائيّـة الطّبقيّـة العنقوديّـة، ولتحقيـق أهـدف الدّراسـة قامـت الباحثـة بتطـوير أداة مكوّنـة مـن (50) فقـرة لقيـاس درجـة انتشـار المشـكـلات السّـلوكيّة لـدى طلبـة المرحلـة الأساسيّة الدنيا، وتم التّأكد من دلالات صدقها وثباتها، وأشـارت النتائج إلى ما يلي:

إن ترتيـب درجـة انتشـار المشـكلات السّـلوكيّة لـدى أفـراد عينـة الدّراسـة حسـب أعلـى المتوسّـطات الحسـابيّة، كان على النّحـو التّالي: تشـتت الانتبـاه، النّشـاط الزّائـد، الاعتماديّة الزّائدة، التّمرّد والعصيان، تدنّي مفهوم الذات، وأخيراً السّرقة. كما أشـارت نتائج التّبـاين المتعدّد أن هنـاك فروقاً ذات دلالة إحصائية للمشكلات السّلوكية التالية: النّشـاط الزّائد،

والتّمرّد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، وتشتّت الانتباه، والعدوان، والقلق، وكانت الفروق لصالح الذكور، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في مشكلة تدنّي مفهوم الذّات، كما ظهر أنّ هناك فروقاً لصالح الصّف الثّاني لمجال مشكلة الكذب، وفروقاً لصالح الصّف الثّالث لمجال مشكلة تدنّي مفهوم الذّات، وفروقاً لصالح الصّف الأول في مجال مشكلات القلق، كما ظهرت فروقاً في مجال التّفاعلات الثّنائية لمجال مشكلات التّمرّد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، والعدوان، لصالح الصّف الثّالث الذّكور، أمّا مشكلة تدنّي مفهوم الذّات فقد كانت لصالخ الأول والإناث.

3- دراسة معمريّه (2007) بعنوان: "المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ التّعليم الابتدائي دراسة ميدانيّة بمدارس مدينة باتنة بالجزائر".

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على المشكلات السّلوكيّة السّائدة لدى تلاميذ وتلميذات التّعليم الابتدائي وعلى الفروق بين تلاميذ وتلميذات التّعليم الابتدائي في المشكلات السّلوكيّة ككل، وكذلك الفروق بينهما في كلّ طور، عيّنة الدّراسة تكوّنت من (438) تلميذاً، منهم (210) ذكوراً، و(228) إناثاً، واتّبع الباحث المنهج الوصفي، وأدوات الدّراسة هي قائمة المشكلات السّلوكيّة لصلاح الدّين محمد أبو ناهية.

كما أشارت النتائج أنه جاء ترتيب المشكلات السّلوكيّة كما يلي: السّلوك الانسحابي، النّشاط الزّائد، السّلوك الاجتماعي المنحرف، سلوك التّمرّد، السّلوك العدواني، العادات الغريبة واللّزمات العصبيّة، وكانت الفروق لصالح الذّكور في كلّ المشكلات، وكانت الفروق لصالح تلاميذ الطّور الأول على زملائهم في الطّور الثّاني.

4- دراسة السّفاسفة (2011) بعنوان: "مدى انتشار المشكلات السّلوكيّة لدى طلبة الصّفّ الثّالث أساسي من خلال تفسيرات معلّماتهم".

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مدى انتشار المشكلات السّلوكيّة لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسي في المدارس الأساسية التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم في لواء المزار الجنوبي بالأردن، وهل يختلف ترتيب هذه المشكلات باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، على عيّنة بلغت (330) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم عشوائياً طبقيّاً عنقوديّاً، ولتحقيق هدف الدّراسة قام الباحث بتطوير أداة تمتّعت بدلالات صدق وثبات مقبولين، لقياس مدى انتشار المشكلات السّلوكيّة.

أشارت النتائج إلى أن ترتيب المشكلات السّلوكيّة لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسي، كان على النّحو الآتي: تشتّت الانتباه، النّشاط الزّائد، التّمركز حول الذّات، العدوان، التّمرّد والعصيان، نقص التّوكيديّة، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، الكذب، السّرقة.

كما أظهرت النّتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى المعلّمات لكلّ من الذّكور والإناث، حيث انتشرت مشكلات: النّشاط الزّائد، الانسحاب الاجتماعي، تشتّت الانتباه، العدوان، لدى الذّكور، في حين انتشرت مشكلات: نقص التوكيدية، السّرقة، لدى الإناث، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذّكور والإناث في مدى انتشار مشكلات: القلق، والخوف، والكذب، والتّمركز حول الذّات، والتّمرّد والعصيان.

5- دراسة عبد اللّاوي (2012) بعنوان: "المشكلات النّفسيّة والسّلوكيّة لدى أطفال السّنوات الثّلاثة الأولى وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي".

هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النّفسيّة والسّلوكيّة لدى أطفال السّنوات الثّلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدّراسي في المناطق الريفيّة بدائرة واضية بتيزي وزو الجزائر، كما هدفت إلى معرفة الفروق في متوسط درجات كل من المشكلات النّفسيّة والسّلوكيّة تبعاً لمتغيّر الجنس، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من تلاميذ السّنة الأولى والثّانية والثّالثة ابتدائي، والذين تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات وعددهم (300) تلميذ، في خمس مدارس ابتدائية في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو، والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي لأنّه الأنسب إلى معرفة وقائع الدّراسة، واستخدمت الباحثة قائمة المقابلة التشخيصيّة لمشكلات الأطفال المقنن على البيئة المصريّة.

والنتائج التي توصّلت إليها الباحثة في دراستها تمثلت في وجود علاقة عكسيّة ضعيفة جداً بين المشكلات النّفسيّة (القلق، ثورات الغضب)، لدى أطفال السّنوات الثّلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدّراسي، كما أنّه توجد علاقة عكسيّة ضعيفة جداً بين المشكلات السّلوكيّة (المشكلات المنزليّة، مشكلات العلاقة مع الرفاق مشكلات سلوكيّة، اللّزمات العصبية، مشكلات مدرسيّة) والتّحصيل الدّراسي بالإضافة أن الدّراسة توصّلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في المشكلات النفسيّة والمشكلات السّلوكية.

6- دراسة العرسان (2013) بعنوان: "المشكلات السّلوكيّة الشّائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل بفلسطين".

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على المشكلات السّلوكيّة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل بفلسطين، وتضمّن البحث دراسة مسحية، حدّدت فيها المشكلات السّلوكيّة بتطبيق استبانة المشكلات السّلوكيّة على (265) طالباً وطالبة في المرحلة الابتدائية التابعين لمدارس مديريّة التّربية والتّعليم في منطقة حائل، وهذه الاستبانة تغطي خمسة مجالات هي: النّشاط الزّائد، التّشتّت وضعف الانتباه، العلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، الانسحاب الاعتمادي.

وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكيّة متوسطة لدى أفراد العيّنة، وكان الذّكور أكثر إظهاراً للمشكلات السّلوكيّة من الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمريّة المختلفة، حيث كان أفراد الدّراسة في سن سبع سنوات أكثر إظهاراً للمشكلات السّلوكيّة من أقرانهم في سن الثامنة والتاسعة، وخلصت الدّراسة إلى ضرورة التّعاون بين أولياء الأمور والهيئة التّدريسيّة وإدارة المدرسة لمراقبة سلوك الطلبة وتحديد أهم المظاهر السّلوكيّة السّلبيّة لديهم ووضعها في عين الاعتبار.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

طبقاً لما سبق وبعد تحليل الدّراسات السّابقة يمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

1- من حيث الهدف: هدفت كثيرٌ من الدّراسات السّابقة للتّعرّف على السّلوكيّات غير المقبولة، أو مدى انتشار المشكلات السّلوكيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، أما البحث الحالي فيهدف إلى التّعرّف على المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى من وجهة نظر طالبات التّربية العمليّة.

2- من حيث المنهج: يتشابه البحث الحالي مع جميع الدّراسات السّابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي.

3- من حيث الأداة: يتشابه البحث الحالي مع جميع الدّراسات السّابقة في الأداة وهي الاستبانة، ماعدا دراسة **عبد اللّاوي (2012)** استخدمت في دراستها المقابلة التشخيصيّة.

4- من حيث العيّنة: يختلف البحث الحالي مع جميع الدّراسات السّابقة، حيث اختارت كل دراسة عينة تختلف عن الدّراسة الأخرى، إذ تمثلت أكبر عيّنة في دراسة **بطوش**

(2007) وهي **(622)** طالـب وطالبـة، بينمـا أصـغر عيّنـة في دراسـة **بالأكحـل (2017)** وهي **(60)** معلّماً، بينما بلغت عيّنة البحث الحالي **(40)** طالبة.

5- مـن حيـث بيئة البحـث: يختلـف البحـث الحـالي مـع الدّراسـات السّـابقة، حيـث أجريـت دراسـة **(العرسـان،2013)** في فلسطين، ودراسـة **(معمرية،2007)** ودراسة **(عبـد اللّاوي، 2012)** فـي الجزائـر، ودراسـة **(بطـوش، 2007)** ودراسـة **(السـفاسـفة، 2011)** في الأردن، ودراسة **(هويـدي واليمـاني، 2003)** بمملكة البحـرين، بينمـا أجـري **البحـث الحـالي** في ليبيا بمدينة مصراتة.

6- مـن حيـث زمـن إجـراء الدّراسـة: جميـع الدّراسـات السّـابقة قـد أجريـت في العقـدين الآخرين من الزّمن **(2002-2013)** بينما أجري البحث الحالي في سنة **(2023)**.

الاستفادة من الدّراسات السّابقة:

زيـادة الاطـلاع على الدّراسـات السّـابقة المتعلّقـة بالمشـكلات السّلـوكيّة، وتحـديد مشكـلة البحـث، وتحديـد أهـداف البحـث، واختيـار عيّنـة البحـث المناسـبة، والتّعـرّف على منـاهج البحـث التي اتّبعتهـا هـذه الدّراسـات، والاطّلاع على الأسـاليب الإحصـائية المتعلّقـة بعـرض وتفسير النّتائج، ممّا أفاد الباحثات كثيراً في توجيه مسار البحث.

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل مجموعة من الإجراءات التي اتُخذت لتنفيذ الجانب الميداني من هذا البحث، وإعطاء لمحة مختصرة عن مجتمع البحث، وعينة البحث، وتوضيح الإجراءات بناءً على أداة البحث، والاختبارات الخاصة بصدق وثبات الأداة، وتوضيح الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ونظراً لملاءمته لطبيعة هذا البحث.

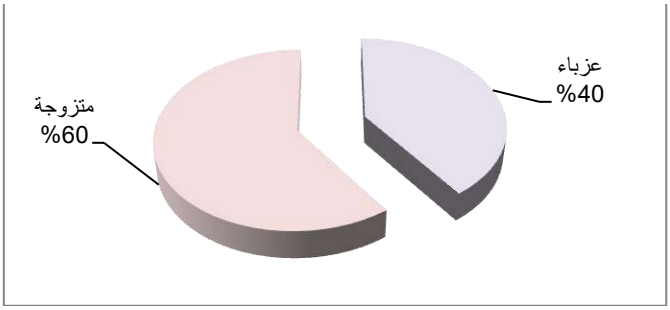
ويعـرف المنهج الوصـفي بأنـه " أحـد أشـكال التحليـل والتفسـير العلمي المنـظم لوصـف ظـاهرة أو مشـكلة محـددة وتصـويرها كميـاً عـن طريـق جمـع البيانـات والمعلومـات المقننـة عـن الظـاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ". (سامي، 2005، 370).

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات التربية العملية بقسم معلم الفصل وعددهم (40) طالبـة، خـلال العـام الدراسـي(2023_2024)، ونظـراً لصـغر حجـم مجتمـع البحـث تـم استخدام أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث، والجداول التالية توضح مجتمع البحث حسب المتغيرات الديموغرافية.

الجدول (1.4) التوزيع التكراري لمجتمع البحث حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة%
عزباء	16	%40
متزوجة	24	%60
المجموع	40	%100.0



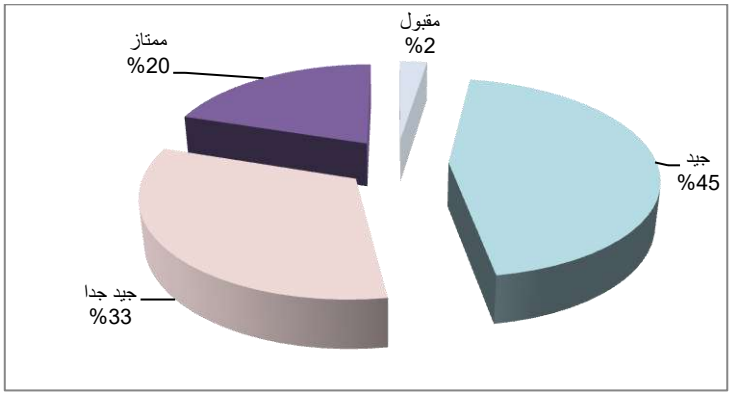
الشكل (1.4) يوضح تصنيف مجتمع البحث حسب الحالة الاجتماعية

يتضح من الجدول (1.4) أن عدد المشاركات في البحث هن (40) طالبة، منهن (16) طالبة (عزباء)، ويمثلن نسبة (40%) من مجتمع البحث، و(24) طالبة متزوجة، وتمثلن نسبة (60%) من مجتمع البحث.

ب. تصنيف مجتمع البحث حسب التقدير العام

جدول (2.4) تصنيف مجتمع البحث حسب التقدير العام

التقدير العام	العدد	النسبة
مقبول	1	2.5
جيد	18	45
جيد جدا	13	32.5
ممتاز	8	20
المجموع	40	**%100**



الشكل (2.4) يوضح تصنيف مجتمع البحث حسب التقدير العام

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن: عدد الطالبات اللاتي تقديرهن (جيد) في مجتمع البحث هو (18) ويمثلن أعلى نسبة (45%) من مجتمع البحث، يليهن عدد (13) طالبة تقديراتهن (جيد جداً) ويمثلن نسبة (32.5%) من مجتمع البحث، ثم (8) طالبات تقديراتهن (ممتاز) ويمثلن نسبة (20%) من مجتمع البحث، وكانت أقل نسبة (2.5%) لطالبة واحدة تقديرها (مقبول).

أداة البحث:

صمم الباحثان استبانة للتعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية، وتكونت الاستبانة من جزئيين الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية متمثلة في (الحالة الاجتماعية، المعدل العام)، والجزء الثاني: يتكون من (25) فقرة تقيس المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى بمدارس مدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية، واستخدمت الباحثان مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات مجتمع البحث والجدول التالي يوضح وصف المقياس.

الجدول (3.4)

وصف مقياس ليكرت الثلاثي

مستوى المو افقة	مطلقاً		أحياناً	كثيراً
درجة الفقرات	1		2	3
المتوسط الحسابي	-1	1.66	2.33 -1.67	3.00 -2.34
حجم المشكلة	صغير		متوسطة	كبيرة

اختبار صدق أداة البحث: تم تقدير صدق الاستبانة وفق الآتي:

صدق المحتوى:

صدق الاستبانة يعني "أن تقيس أداة القياس الأبعاد، والصفات المُراد قياسها؛ للتأكد من صدق محتوى الاستبانة، ومدى ملاءمتها للأهداف التي وضع من أجلها"، تم عرضها بشكلها المبدئي المكون من (25) فقرة، ملحق رقم (1) على عدد (8) من المُحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية – جامعة مصراتة، ملحق رقم (2) وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى صلة مضمون الفقرات بموضوع البحث، وإضافة ما يرونه مناسباً من أسئلة تُفيد موضوع البحث، وحذف ما يرونه غير مناسب أو مكرر من أسئلة، وفي ضوء توجيهاتهم تم تعديل الاستبانة في صورتها النهائية، حيث كانت الفقرات التي عدلت (18)، والتي تم حذفها (0)، وبالتالي جاءت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (25) فقرة، ملحق رقم (3).

الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الاستبانة ككل الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة ككل.

وفيما يلي عرض للاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (4.4) معامل ارتباط لفقرات الاستبانة

رقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التلميذ يشتم ويسب زملاءه	.463**	.003
2	ينادي زملاءه بأسماء وألقاب مكروهة	.541**	.000
3	يستحوذ على الألعاب أثناء حصص الرياضة	.420**	.007
4	يصرخ بصوت عال لإزعاج زملائه	.650**	.000
5	يبصق في وجه زملائه	.277*	.013
6	يضرب زملاءه	.615**	.000
7	يميل إلى إثارة الفوضى	.686**	.000
8	يشتكي من زملائه	.391*	.000
9	يغار من زملائه	.409**	.009
10	يميل إلى الاعتداء على زملائه	.669**	.000
11	يميل إلى العناد	.463**	.003
12	يميل إلى تخريب الحاجات داخل المدرسة	.564**	.000
13	يكثر من الحديث الجانبي أثناء الحصة	.329*	.038
14	يميل إلى السيطرة على زملائه	.691**	.000
15	يشاكس زملاءه داخل الصف	.526**	.000
16	يتخاصم مع بقية زملائه	.534**	.000
17	يهمل تعليمات المعلمة	.463**	.000
18	يميل إلى الكذب في أقواله	.632**	.000
19	يميل إلى السرقة من زملائه	.434**	.000
20	يتغاضى عن الاعتذار عندما يقوم بسلوك خاطئ	.367*	.020
21	يتردد على دورة المياه	.703**	.000
22	يهمل نظافة ملابسه وحذائه	.608**	.000
23	يبقى حنفية المياه مفتوحة	.480**	.002
24	يهمل نظافة المكان الذي يتواجد فيه	.778**	.000
25	يفشي أسرار منزله لزملائه داخل الصف	.677**	.000

يتضح من بيانات الجدول أن جميع فقرات الاستبانة لها معاملات ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05)، مما يدل على ملاءمة الفقرات للموضوع.

اختبار ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة هو أن تعطي الأداة نفس النتائج إذا أُعيد تطبيقها عدة مرات متتالية، ويقصد بها أيضاً أن تعطي الاستبانة قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، كما يقصد بها درجة اتساق وانسجام واستمرارية الاستبانة عند تكرار استخدامها في أوقات مختلفة.

وقد تحقق الباحثان من ثبات الاستبانة من خلال **معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient** وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

والتي تدل على وجود معامل ثبات عال ودال إحصائياً.

الجدول (5.4) معامل ألفا كرونباخ

الفقرة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	**25**	**.898**

من بيانات الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للاستبانة ككل (**898.**) > (60.) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات ملائمة للتحليل الإحصائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل ومُعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك وفق الأساليب الآتية:

الجداول التكرارية والنسبية - الانحراف المعياري- المتوسط الحسابي - معامل ارتباط بيرسون – (اختبار مان و ايتني- اختبار كروسكال واليس) لأن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

عرض النتائج وتفسيرها

الإجابة على التساؤل الأول للبحث:

والذي ينص على: ما مستوى المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لفقرات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (1.5) التحليل الاحصائي لفقرات الاستبانة

ت	الفقرات	كثيراً	أحياناً	مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	حجم المشكلة
1	التلميذ يشتم ويسب زملاءه	%15	%57.5	%27.5	1.89	.647	%63	17	متوسطة
2	ينادي زملاءه بأسماء وألقاب مكروهة	%15	%57.5	%27.5	1.88	.647	%62.7	18	متوسطة
3	يستحوذ على الألعاب أثناء حصص الرياضة	%17.5	%52.5	%30	1.88	.686	%62.7	19	متوسطة
4	يصرخ بصوت عال لإزعاج زملاءه	%12.5	%55	%32.5	1.80	.648	%60	21	متوسطة
5	يبصق في وجه زملائه	%2.5	%30	%67.5	1.35	.533	%45	24	قليلة
6	يضرب زملاءه	%17.5	%60	%22.5	1.95	.638	%65	14	متوسطة
7	يميل إلى إثارة الفوضى	%45	%47.5	%7.5	2.38	.627	%79.3	4	كبيرة
8	يشتكي من زملائه	%55	%37.5	%7.5	2.48	.640	%82.7	1	كبيرة
9	يغار من زملائه	%30	%60	%10	2.20	.607	%73.3	8	متوسطة
10	يميل إلى الاعتداء على زملائه	%15	%55	%30	1.85	.662	%61.7	20	متوسطة
11	يميل إلى العناد	%50	%45	%5	2.45	.597	%81.7	3	متوسطة
12	يميل إلى تخريب الحاجات داخل المدرسة	%12.5	%42.5	%45	1.68	.693	%56	22	متوسطة
13	يكثر من الحديث الجانبي أثناء الحصة	%42.5	%50	%7.5	2.35	.622	%78.3	5	متوسطة
14	يميل إلى السيطرة على زملائه	%17.5	%65	%17.5	2.00	.599	%66.7	11	متوسطة
15	يشاكس زملاءه داخل الصف	%32.5	%57.5	%10	2.23	.619	%74.3	7	متوسطة
16	يتخاصم مع بقية زملائه	%20	%65	%15	2.05	.597	%68.3	10	متوسطة
17	يهمل تعليمات المعلمة	%20	%72.5	%7.5	2.13	.515	%71	9	متوسطة
18	يميل إلى الكذب في أقواله	%20	%55	%25	1.95	.677	%65	13	متوسطة
19	يميل إلى السرقة من زملائه	%2.5	%27.5	%70	1.33	.525	%44.3	25	قليلة
20	يتغاضى عن الاعتذار عندما يقوم بسلوك خاطئ	%17.5	%57.5	%25	1.93	.655	%64.3	16	متوسطة

ت	الفقرات	كثيراً	أحياناً	مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	حجم المشكلة
21	يتردد على دورة المياه	%55	%35	%10	2.45	.677	%81.7	2	كبيرة
22	يهمل نظافة ملابسه وحذائه	%22.5	%50	%27.5	1.95	.714	%65	12	متوسطة
23	يبقى حنفية المياه مفتوحة	%10	%40	%50	1.60	.671	%53.3	23	متوسطة
24	يهمل نظافة المكان الذي يتواجد فيه	%47.5	%37.5	%15	2.33	.729	%78	6	متوسطة
25	يفشي أسرار منزله لزملائه داخل الصف	%20	%52.5	%27.5	1.93	.693	%64.3	15	متوسطة
	المتوسط العام			**2.00**	**.344**		**%66.7**		متوسط

من خلال النتائج بالجدول يتضح أن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة تنتشر بشكل متوسط، حيث جاء المتوسط الحسابي للمحور ككل بمقدار (2.00)، وانحرافاً معيارياً قدره (0.344)، ووزن نسبي (66.7%).

وجاءت الفقرات مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأقل بناءً على الوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة كالتالي:

المشكلات التي ظهرت بدرجة كبيرة تمثلت في الآتي:

جاءت أولى المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى على ترتيب المشكلات السائدة لدى أفراد مجتمع البحث متمثلة في الفقرة الثامنة والتي تنص على يشتكي من زملائه بمتوسط حسابي قدره (2.48) وانحرافاً معيارياً قدره (640.)، بوزن مئوي (82.7%)، وكان اتجاه الإجابة (كثيراً) وهذا يشير إلى تدني مفهوم الذات لدى التلاميذ، وربما يعود ذلك إلى نمط التنشئة الأسرية، الحماية الزائدة والدلال للأطفال، فهم لا يتعلمون كيف يتعاملون مع المشكلات بأنفسهم، ولا يشعرون بالاستقلالية، فيشعرون بأنهم مكشوفون، يسهل إيذاؤهم، غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم؛ مما يجعلهم كثيري الشكوى من زملائهم.

وجاءت المرتبة الثانية متمثلة في الفقرة الحادية والعشرون والتي تنص على: يتردد على دورة المياه بمتوسط حسابي قدره (2.45) وانحرافاً معيارياً قدره (677.)، بوزن مئوي (81.7%)، وكان اتجاه الإجابة (كثيراً) ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية للتلميذ.

وجاءت المرتبة الثالثة متمثلة في الفقرة الحادية عشر والتي تنص على: يميل إلى العناد بمتوسط حسابي قدره (2.45) وانحرافاً معيارياً قدره (597.)، بوزن مئوي (81.7%)، وكان اتجاه الإجابة (كثيراً)، وتشير الباحثات إلى أن العناد هو أحد مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ، وقد تستمر هذه العدوانية لدى هؤلاء الأطفال، وتتفاقم خلال مراحل النمو اللاحقة؛ لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم، الأمر الذي يستدعي التدخل ومحاولة علاج هذه المشكلة؛ لمساعدتهم على النمو والتكيف السليمين.

وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة السابعة والتي تنص على: يميل إلى إثارة الفوضى بمتوسط حسابي قدره (2.38) وانحرافاً معيارياً قدره (627.)، بوزن مئوي (79.3%)، وكان اتجاه الإجابة (كثيراً)، وقد تكون هذه الفوضى بسبب النشاط الزائد عند بعض التلاميذ، أو للفت الانتباه.

وجاء في المرتبة الخامسة الفقرة الثالثة عشر والتي تنص على: يكثر من الحديث الجانبي أثناء الحصة بمتوسط حسابي قدره (2.35) وانحرافاً معيارياً قدره (622.)، بوزن مئوي (78.3%)، وكان اتجاه الإجابة (كثيراً).

ويفسر الباحثان سبب أن هذه المشكلات بدرجة كبيرة إلى طبيعة وخصائص المرحلة النمائية لأطفال هذه المرحلة والتي يشير إلى أن لدى هؤلاء الأطفال طاقة زائدة يمكن أن تظهر على شكل ضعف تركيز وتشتت انتباه (كثرة الأحاديث الجانبية)، ونشاط زائد وإثارة الفوضى، بسبب استقبال عدد كبير من المثيرات في آن واحد، دون أن يكون هناك خبرة سابقة لدى هؤلاء الأطفال لتنظيم هذه المثيرات، وبذلك يظهر هذا السلوك واضحاً وبدرجة كبيرة.

المشكلات التي ظهرت بدرجة متوسطة تمثلت في التالي:

جاءت في المرتبة السادسة الفقرة الرابعة والعشرون والتي تنص على: يهمل نظافة المكان الذي يتواجد فيه بمتوسط حسابي قدره (2.33) وانحرافاً معيارياً قدره (729.)، بوزن مئوي (78%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وهذا يشير إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلة الانسحاب الاجتماعي وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة.

وجاء في المرتبة السابعة الفقرة الخامسة عشر والتي تنص على: يشاكس زملاءه داخل الصف بمتوسط حسابي قدره (2.23) وانحرافاً معيارياً قدره (619.) بوزن مئوي (74.3%)،

وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وهذا يشير إلى السلوك العدواني لدى التلاميذ الموجه نحو الزملاء.

وجاء في المرتبة الثامنة الفقرة التاسعة والتي تنص على: يغار من زملائه بمتوسط حسابي قدره (2.2) وانحرافاً معيارياً قدره (607.) بوزن مئوي (73.3%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وهذا يعكس شعور بعض التلاميذ بالنقص وتدني الذات.

وجاء في المرتبة التاسعة الفقرة السابعة عشر والتي تنص على: يهمل تعليمات المعلمة بمتوسط حسابي قدره (2.13) وانحرافاً معيارياً قدره (515.) بوزن مئوي (71%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وتشير الباحثات إلى أن ظهور مشكلة التمرد والعصيان لدى التلاميذ تجعل السلوك المتمرد الذي يمارسونه بالاستفزازية ومقاومة السلطة والتعليمات.

وجاء في المرتبة العاشرة الفقرة السادسة عشر والتي تنص على: يتخاصم مع بقية زملائه بمتوسط حسابي قدره (2.05) وانحرافاً معيارياً قدره (597.)، بوزن مئوي (68.3%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً) مما يشير إلى وجود مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى بعض التلاميذ.

وجاء في المرتبة الحادية عشر الفقرة الرابعة عشر والتي تنص على: يميل إلى السيطرة على زملائه، بمتوسط حسابي قدره (2.00) وانحرافاً معيارياً قدره (599.)، بوزن مئوي (66.7%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً) مما يشير إلى ظهور العدوان والتسلط لدى بعض التلاميذ، والذي يعود إلى المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتسم بالتدليل الزائد والتي تولد الأنانية وحب التملك والتسلط الزائد والذي يسقطه التلميذ على زملائه.

وجاء في المرتبة الثانية عشر الفقرة الثانية والعشرون والتي تنص على: يهمل نظافة ملابسه وحذائه بمتوسط حسابي قدره (1.95) وانحرافاً معياريا قدره (714.)، بوزن مئوي (65%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وترجع هذه المشكلة إلى الاعتمادية الزائدة، وهذا ربما يرتبط بسلوك التمركز حول الذات، حيث يقوم الآباء والأمهات بتلبية احتياجات أطفالهم، وبهذا تنشأ الاعتمادية الزائدة لدى هؤلاء التلاميذ.

وجاء في المرتبة الثالثة عشر الفقرة الثامنة عشر والتي تنص على: يميل إلى الكذب في أقواله بمتوسط حسابي قدره (1.95) وانحرافاً معيارياً قدره (677.) بوزن مئوي (65%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، ربما يعود السبب إلى أن الطفل قد يلجأ للكذب نتيجة لشعوره بالنقص بسبب المعاملة السيئة التي كان يلقاها في الأسرة فيلجأ للكذب لجلب الانتباه إليه من خلال تأليف قصص يلعب فيها أدواراً بطولية، وربما أيضا لكراهية

الطفل لغيره من الأطفال واندفاعه للكذب فيما يرويه عنهم من أقوال وأفعال مشينة بقصد الحط من قدرهم والانتقام منهم في هذه الحالـة، وهي وسيلة للتنفيس عن العدوان والكراهية، وقد يكذب الطفل لخوفه من العقاب من المعلمـة أو من الوالدين، أو ربما يكذب من خلال محاكاته المحيطين به كالوالدين وزملائه في المدرسـة.

وجاء في المرتبة الرابعة عشر الفقرة السادسة والتي تنص على: يضرب زملاءه، بمتوسط حسـابي قـدره (1.95) وانحرافـاً معياريـاً قـدره (.638)، بـوزن مئـوي (65%)، وكان اتجـاه الإجـابة (أحياناً) مما يشير إلى ظهور السلوك العدواني والاعتداء الجسدي على الزملاء لـدى بعض التلاميـذ.

وجاء في المرتبة الخامسة عشر الفقرة الخامسة والعشرون والتي تنص على: يفشي أسرار منـزله لزملائه داخل الصف بمتوسط حسابي قدره (1.93) وانحرافاً معيارياً قدره (.693) بوزن مئـوي (64.3%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، ويرجـع ذلك إلى قصور الآبـاء فـي تربية أبنـائهم وتعليمهم خصوصية الحياة الأسرية وأسرار المنزل.

وجاء في المرتبة السادسة عشر الفقرة العشرون والتي تنص على: يتغاضى عن الاعتذار عندما يقوم بسلوك خاطئ، بمتوسط حسابي قدره (1.93) وانحرافاً معيارياً قدره (.655) بوزن مئوي (64.3%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، يشير إلى بعض التلاميذ الذين لا يعترفون بأخطائهم.

وجاء في المرتبة السابعة عشر الفقرة الأولى والتي تنص على: التلميذ يشتم ويسب زملاءه بمتوسط حسابي قدره (1.89) وانحرافاً معيارياً قدره (.647) بوزن مئوي (63%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً) مما يشير إلى أن بعض التلاميذ يمارسون التنمر اللفظي على زملائهم.

كما جاء في المرتبة الثامنة عشر الفقرة الثانية والتي تنص على: ينادي زملاءه بأسماء وألقاب مكروهة بمتوسط حسابي قدره (1.88) وانحرافاً معيارياً قدره (.647)، بوزن مئوي (62.7%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً).

وجاء في المرتبة التاسعة عشر الفقرة الثالثة والتي تنص على: يستحوذ على الألعاب أثناء حصص الرياضة، بمتوسط حسابي قدره (1.88) وانحرافاً معيارياً قدره (.686) بوزن مئوي (62.7%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً). وهذا يشير إلى ظهور مشكلة حب التملك والأنانية لدى بعض التلاميذ.

جاء في المرتبة العشرون الفقرة العاشرة والتي تنص على يميل إلى الاعتداء على زملائه. بمتوسط حسابي قدره (1.85) وانحرافاً معيارياً قدره (662.) بوزن مئوي (61.7%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، وتشير الباحثات إلى أن بعض التلاميذ لديهم مستوى من الإحساس بتدني الذات ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، فيتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين.

وجاء في المرتبة الحادية والعشرون الفقرة الرابعة والتي تنص على يصرخ بصوت عال لإزعاج زملائه. بمتوسط حسابي قدره (1.80) وانحرافاً معيارياً قدره (648.)، بوزن مئوي (60%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)؛ مما يشير إلى ظهور مشكلة القلق لدى بعض التلاميذ.

وجاء في المرتبة الثانية والعشرون الفقرة الثانية عشر والتي تنص على: يميل إلى تخريب الحاجات داخل المدرسة. بمتوسط حسابي قدره (1.68) وانحرافاً معيارياً قدره (693.)، بوزن مئوي (56%)، وكان اتجاه الإجابة (أحياناً)، مما يشير إلى ظهور السلوك العدواني والتخريب لدى التلاميذ نحو البيئة المحيطة بهم.

وجاء في المرتبة الثالثة والعشرون الفقرة الثالثة والعشرون والتي تنص على: يبقي حنفية المياه مفتوحة. بمتوسط حسابي قدره (1.60) وانحرافاً معيارياً قدره (671.)، بوزن مئوي (53.3%)، وكان اتجاه الإجابة (مطلقاً).

جاء في المرتبة الرابعة والعشرون الفقرة الخامسة والتي تنص على: يبصق في وجه زملائه. بمتوسط حسابي قدره (1.35) وانحرافاً معيارياً قدره (533.)، بوزن مئوي (45%)، وكان اتجاه الإجابة (مطلقاً)؛ مما يشير إلى تدني ظهور مشكلة تحقير الآخرين.

جاء في المرتبة الخامسة والعشرون والأخيرة الفقرة التاسعة عشر والتي تنص على: يميل إلى السرقة من زملائه. بمتوسط حسابي قدره (1.33) وانحرافاً معيارياً قدره (525.)، بوزن مئوي (44.3%)، وكان اتجاه الإجابة (مطلقاً)، ويعود ذلك إلى توعية الأسرة للطفل، فالوالدان يعطيان قيمة كبيرة للأمانة الشخصية ولاحترام ممتلكات الآخرين، بالإضافة إلى تأمين الطفل بمصروف منتظم لشراء الأشياء التي يحتاجها، والإشراف المباشر على الطفل، ومتابعته في الأنشطة اليومية، فلا يتيح الفرصة لعادة مثل السرقة كي تتطور كثيرًا.

ويشير الباحثان إلى أن السرقة هي سلوك يعبر عن حاجة نفسية، ووجود نسبة قليلة من التلاميذ يمارسونها يؤكد أنه لابد من دراسة فهم هذا السلوك في دراسة شخصية الطفل، ومعرفة الدوافع وراءها، والوظيفة التي يؤديها له هذا السلوك السيء.

الإجابة على التساؤل الثاني:

والـذي ينص على: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية في المشـكلات السـلوكية لـدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية؟

ولإيجاد الفروق تم استخدام اختبار مان وايتني (**Mann-Whitney Test**)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2.5)

نتـائج اختبـار مـان و ايتني لاختبـار الفـروق حـول المشـكلات السـلوكية لـــدى تلاميـذ الصفوف الأربعة الأولى لمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراته من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	احصاء مان و ايتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
عزباء	16	20.50	328.00	192	.000	1.000
متزوجة	24	20.50	492.00			
المجموع	40					

من بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عنـــد مستـوى دلالـــة (0.05) بين أراء مجتمع البحث حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العمليـة وفقـاً لمتغيـــر الحالة الاجتماعية، حيث جاء مستوى الدلالة (1.000) > (0.05)، وهـو غيـــر دال إحصائيـــاً. بمعنى لا يختلـف تشخيص الطالبـات المتزوجـات عـن غير المتزوجـات للمشكـلات السلوكيـــة المنتشرة بين تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمـــدارس التعليـــم الأســـاسي بمدينـة مصراتـــة.

الإجابة عن التساؤل الثالث:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير المعدل العام؟

ولإيجاد الفروق تم استخدام اختبار كروسكال واليس (**Kruskal-Wallis Test**)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3.5)

نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى لمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراته من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير المعدل العام

المعدل العام	العدد	متوسط الرتب	احصاءة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقبول	1	36.50	2.720	3	.437
جيد	18	19.56			
جيد جدا	13	18.85			
ممتاز	8	23.31			
المجموع	40				

من بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء مجتمع البحث حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر طالبات التربية العملية وفقاً لمتغير المعدل العام، حيث جاء مستوى الدلالة (437.) > (0.05)، وهو غير دال إحصائياً. بمعنى لا يختلف تشخيص الطالبات للمشكلات السلوكية المنتشرة بين تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة باختلاف تقديراتهن.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات

1. إيلاء الوقاية من هذه المشكلات اهتماماً كبيراً من قبل المرشدين التربويين.
2. بناء برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ في مواجهة مثل هذه المشكـلات.

ثانيًا: المقترحات:

1. إجراء دراسات في مجال المشكلات السلوكية لدى مراحل عمرية أخرى.
2. إجراء دراسات في مجال المشكلات السلوكية تتناول متغيرات أخرى كالمستوى الثقافي للوالدين، والحالة الاقتصادية وغيرها.
3. إجراء دراسات في مجال المشكلات السلوكية وعلاقتها بمتغيرات أخرى كتقبل الـذات والمعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي.

المراجع

1- أبومصـطفى نظمـي، (2006)، المشـكلات السـلوكية الشـائعة لـدى الأطفـال الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامي، مجلد (14) العدد2.

2- بطـوش، آمنـة عطـا الله ، (2007)، درجـة انتشـار المشـكلات السـلوكية لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـية الـدنيا في لـواء الأغـوار الجنوبيـة من وجهـة نظـر معلميهم: رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

3- عتـروس، نبيـل (3003)، بعـض المشـكلات لـدى أطفـال مـا قبـل المدرسـة، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة والعلـوم الإسـلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.

4- العرسـان، سـامر رافـع ماجـد (2014)، المشـكلات السـلوكية الشـائعة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة في منطقـة حائـل مجلـة القـدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسـات التربوية والنفسية مجلد (2) العدد 7.

5- قطامي نايفة وقطامي، يوسف (2002)، إدارة الصفوف، ط1 دار الفكر: عمان.

6- كفـافي، عـلاء الـدين، (1990)، الصحـة النفسـية: هجـر للطباعـة، عمـان: للنشـر والتوزيع.

7- الزليطني، نجـاة (2007)، التـدعيم الرمـزي في تعـديل اضـطرابات ضـعف الانتبـاه المصحوب بالنشاط الزائد الاندفاعية، منشورات جامعة الزاوية، الزاوية: ليبيا.

8- سـامي محمد ملحـم (2005)، منـاهج البحـث في التربيـة وعلـم الـنفس، ط3. عمـان-الأردن.

9- السـفاسـفة، محمد إبـراهيم، (2011)، مـدى انتشـار المشـكلات السـلوكية لـدى طلبـة الصـف الثالـث الأسـاسي من خـلال تقـديرات معلمـاتهم مؤتـة للبحـوث والدراسـات، الأردن: مجلد (26) العدد2 .

10- السـيد، خالـد عبـدالرزاق (2001)، سـيكولوجية الأطفـال والمـراهقين وأسـاليب المساعدة فيها ترجمة: داود، حمدي، ط2، عمان: الجامعة الأردنية.

11- عبـداللاي، سـعدية (2012)، المشـكلات النفسـية والسـلوكية لـدى أطفـال السـنوات الثلاثـة الأولى وعلاقتهـا بالتحصـيل الدراسـي: رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري، تيري وزو: الجزائر.

12- معمريـة، بشـير (2007)، المخالفـات السـلوكية لـدى تلاميـذ التعلـيم الثـانوي كمـا يدركها الأسـاتذة والمسـاعدون التربويـون والتلاميذ دراسـة ميدانيـة في بعـض ثانويـات ولايـة باتنـة، دراسـات نفسـية مركـز البصـيرة للبحـوث والاستشـارات والخـدمات التعلمية، مجلد (5) العدد 11، 9-34.

13- هويـدي، محمد؛ واليمـاني، سـعيد (2007)، السـلوكيات الغير مقبولـة من وجهـة نظـر المعلمين لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بمملكـة البحـرين: مجلـة العلـوم التربويـة. المجلد (8).

(التعليم المدمج ودوره في التحصيل العلمي لدى طلبة الشهادة الثانوية)

أ.عبد الله على أبو سنينة
كلية الآداب - جامعة بني وليد

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهم الدروس المستفادة من دمج التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني في جودة التعليم، الذي يعتبر أحد اهم مؤشرات جودة الحياة، والعمل على تجسيدها في واقع التعليم في ليبيا، وذلك من أجل تحقيق تنمية بشرية مستدامة، وتقلص من حجم الفجوة المعرفية وزيادة إكتساب الطلبة للمعارف والعلوم المرتبطة بالمقررات الدراسية، ولا يأتي ذلك إلا بجودة أرضية مناسبة في كافة البني التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل الوزارة وخارجها بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته ؟ فلا بد من توافر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة إستراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذه القناعة .

وعلى هذا الأساس يتم تصميم برنامج تعليمي موحد يعتبر اللبنة الأولى في مجال التعليم المدمج على مستوى الدولة ويصبح نقطة تحول في تغيير آليات التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، حيث يمتاز هذا النظام بقدر كبير من المركزية وذلك من خلال تحديد الفترة الدراسية على شكل فترتين (صباحية - مسائية) بالإضافة إلى المقررات الدراسية والكوادر التعليمية وذلك من أجل توفير برامج ومقررات داعمة تتسم بالنوعية والجودة، إضافة إلى تفادي التأخير في إعطاء الدروس في بعض المدارس لأي أسباب قد تؤدي إلى عدم إلمام الطلاب ببعض الدروس خاصة وأن الأسئلة عادة ما تكون موحدة لطلبة الشهادة الثانوية .

وعليه فإن توحيد إعطاء الدروس إلكترونياً من خلال منصات الكترونية يرجع لها الطالب في الفترة المسائية وتكون مدعمة بصور وفيديوهات وأمثلة تضفي على الدرس فوائد كثيرة وتكون داعمة إلى الدروس التقليدية التي تعطى في الفصول الدراسية

المقدمة

يشهد العالم ثورة معرفية واسعة تتسم بالتطور السريع أدت إلى نوع من التغيير الواضح في تحديد ملامح وسمات العملية التعليمية مما جعل المؤسسات التعليمية تنصاع وراء هذا التغير لتستطيع مواجهة ومواكبة هذا التطور لتقديم الأفضل في هذا المجال لإيجاد طرق جديدة للتعليم تهدف إلى أن يكون المتعلم فيه نشطاً وإيجابياً وأن يكون المعلم موجهاً ومرشداً .

وبالتالي فيجب على كل مختص أن يقوم بدوره بتوجيه المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها انطلاقاً من اختصاصي التشريع وتصميم الخطط التعليمية ومعدي المناهج التعليمية ومصممي الوسائل التعليمية وصولاً لمحور العملية التعليمية (المعلم) ومن ثم الاهتمام بالمتعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية وكذلك من أجل ضمان جودة مخرجات العملية التعليمية .

لقد ساعد التطور في تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة في إعادة النظر في هيكلة المؤسسات التعليمية لتقديم بيئات جديدة وطرق حديثة للتعليم مما مهد لظهور نمط جديد من أنماط التعلم الذي يمزج بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني وهو ما يسمي بالتعلم المدمج وهو أسلوب تعليمي تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعرفة والخبرة إلى المتعلمين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم .

وقد أشارت أدبيات التعليم الالكتروني إلى وجود عدد من النماذج المتعلقة بتوظيفه في عمليتي التعليم والتعلم منها النموذج المساعد والذي يوظف فيه التعليم الالكتروني جزئياً لمساعدة التعليم التقليدي في الفصل وذلك من خلال الدمج بين أنماط التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب مثل التدريس الخصوصي وحل المشكلات والحوار والتدريب والمحاكاة والألعاب التعليمية مضافاً إليه التعلم الالكتروني والتعلم الذاتي.

والتعليم المدمج هو احد الأساليب التي يتكامل ويندمج فيها التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد حيث تستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة معاً لتعليم مادة معينة وتوظف بموجبه أدوات التعليم الالكتروني المعتمدة على الحاسوب منها أو تلك المعتمدة على الشبكات في إعطاء الدروس وكذلك جلسات التدريب والتي تتم غالباً في قاعات الدريس المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات .

ولمحاولة الاهتمام بالموضوع بطريقة مبسطة وقابلة للتطبيق فقد قسمت الورقة إلى ثلاثة مباحث :

- **المبحث الأول** التعليم التقليدي (نبذة عن النظام)
- **المبحث الثاني** التعليم الالكتروني (تعريفة – الفرق بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي – فوائد التعليم الالكتروني – أنواع التعليم الالكتروني – اثر التعليم الالكتروني على المادة العلمية)
- **المبحث الثالث** التعليم المدمج (مفهومه – أبعاده – دور المعلم في التعليم المدمج – أسباب إنتشار التعلم المدمج – خطوات تنفيذ برنامج التعليم المدمج)

التعليم التقليدي

للتعليم التقليدي ثلاث ركائز أساسية وهي : المعلم والمعلومة المتعلم، ومن أهم إيجابياته إلتقاء المعلم والمتعلم وجهاً لوجه وهي من اهم وسائل الاتصال ونقل المعلومة بين شخصين بحيث تجتمع الصورة والصوت بالمشاعر والاحاسيس، ولكن في وقتنا هذا يواجه التعليم التقليدي بعض الصعوبات والمشاكل من خلال الزيادة السكانية وما تتيح عنها في ازدياد عدد الطلاب والنقص الشديد في أعداد المعلمين المؤهلين تربوياً، بالإضافة إلى الكم الهائل من الإنتاج الفكري وإستحداث تخصصات جديدة وكذلك عدم الاهتمام بالطلاب من حيث الفروق الفردية، فالحصة التدريبية محددة بزمن قصير لا يستطيع فيها المعلم الاهتمام بكل الجوانب العلمية والنفسية والاجتماعية .

ومن هنا جاءت الحاجة إلى الاستعانة بوسائل تعليمية تخفف العبء على المعلم ويكون لها الأثر الطيب من ناحية سد الفجوات التي كانت ملازمة للتعليم التقليدي حيث أن التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم قد تعيقه بعض الأسباب الخارجة عن الإرادة وبالتالي إن كانت احدى المحاور الأساسية للعملية التعليمية غير متوفرة (المعلم – المتعلم – المعلومة) فتكون العملية برمتها قد تعطلت[1]

أسباب ساهمت في تدني التحصيل لدى بعض المتعلمين

- الأسلوب الذي يتبعه المعلم في التدريس وطريقة معاملته للطلاب .
- طريقة عرضه للدرس وقلة استخدام الوسائل التعليمية والتوضيحية .
- عدم الالتزام باستكمال المناهج التعليمية في بعض المراحل لأسباب المتعددة[2]

حيث ذكر الأستاذ عمر أبو القاسم في جريدة الوسط، أن المناهج التعليمية في ليبيا تقليدية جدا وتعتمد على التلقين ولا تهتم بالتحليل مشيراً إلى الطالب الليبي قاصر على التحليل حيث لم يتم تدريبه منذ الأساس على الكتابة العلمية للبحوث البسيطة[3].

استناداً إلى ما سبق فإن الحديث يقودنا إلى محاولة التعرف على كيفية وضع تصور لمجموعة من المدارس في مرحلة التعليم الثانوي والتركيز على العوامل المؤثرة على الخدمة

(1) رأفت غنيمي الشيخ، تطور التعلم في ليبيا الجديدة، ط، دار التنمية للنشر والتوزيع، 1972، صـ67
(2) مشاكل التعليم في ليبيا الجديدة، أبو بكر محمد فحيل البوم (2018) .
(3) جريدة الوسط، طرابلس، العدد 72، 2017 .

التعليمية إضافة إلى معرفة الأساليب الناجمة للتشخيص الأمثل من أجل الوقوف على الاحتياجات التعليمية المطلوبة .

التعليم الالكتروني :

نظراً للتطورات التي طرأت على سوق العمل وبشكل متسارع فقط أصبح بفرض توجهاته باختصاصات مستحدثه تلبي حاجات الاقتصاد الجديد، لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة مثل التعليم الالكتروني والتعليم المباشر الذي يعتمد على الانترنت .

والتعليم الالكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الالكترونية[1]

- **الفرق بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي :**

على الرغم من أهمية التعليم المباشر (وجه لوجه) في بعض النواحي العملية كما في التعليم التقليدي وهذا الشي لا يحدث في المجتمعات الالكترونية لكن التفاعل يمكن أن يحدث عن طريق النقاش المتبادل والمشاركة بين المجموعات مع بعضها البعض وبالتالي باستطاعة المعلم توجيه النقاش في اتجاه أخر يخدم العملية التعليمية بطريقة سليمة .

- **فوائد التعليم الالكتروني :**

1- الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة في غرف الحوار والتي ينتج عنها فرص لتبادل وجهات النظر بين الطلاب مما يساعد في تكوين معرفة وأراء قوية وسديدة .
2- يتيح الفرصة الكاملة للطالب في التعبير عن أفكاره وبحثة على المواجهة بشكل كبير .
3- إمكانية التواصل المستمر بين المعلم والطلاب من خلال البريد الالكتروني[2]
4- الفصول الافتراضية virtual classes
5- الندوات التعليمية video conferehces
6- المواقع التعليمية على الانترنت Internet sites

(1) عبد الرؤوف أحمد عبد العاطي، مسارات التعامل مع أوعية المعلومات الالكترونية بالمكتبات، ط 1، الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية 2017 ،صـــ42.
(2) عبد الرؤوف أحمد عبد العاطي، مرجع سابق، صـــ45.

- **أنواع التعليم الالكتروني :**

- التعليم عن بعد : هو أحد وسائل الاتصال التي لعبت دوراً مهماً في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المدرس والمتعلم .
- التعليم الممزوج : نموذج يتم فيه الدمج بين التعليم المباشر في الفصول الدراسية مع أدوات التعليم الالكتروني عبر الانترنت ويسمي أيضاً بالتعليم المدمج[1]

- **أثر التعليم الالكتروني على المادة العلمية .**

التعليم الالكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة وخاصة من لديهم مشاكل في صعوبة التركيز وتنظيم المهام والاستفادة من المادة وذلك لأنها عادة ما تكون مرتبطة منسقة بصورة سهلة مع إمكانية تحوير طريقة التدريس، وبالتالي فإن التعليم الالكتروني ومصادرة تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة فتسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للتدريس سواء المرئية أو المسموعة أو المقروءة أو العملية .

- **التعليم الالكتروني التفاعلي**

يتم التعامل في هذا النوع من التعليم الالكتروني بشكل مباشر ما بين المعلم والطلاب، كما يستطيع الطلاب التفاعل مع بعضهم في آن واحد، كما يتسم هذا النمط بمؤثرات تفاعلية مشتركة مباشرة بالصوت والصورة وشاشات مشتركة، وألواح الكترونية مباشرة .

- التعليم الافتراضي :

ويعمل هذا النمط على تزويد المستخدم لشبكة الانترنت أو شبكة الإنترانت بما يحتاجة من معارف في مختلف المواد المتنفاه أو الاختصاص المختار، بغرض التأهيل أو رفع المستوى العملي[2]

وذلك باستخدام الوسائط الالكترونية وبرمجيات خاصة تكون ما يعرف بالقاعة الالكترونية تبعاً لطبيعة المادة التعليمية والتقنيات المتوفرة لدى المؤسسة التعليمية وعليه فإن ضرورة توفر محتوي تعليمي مناسب للنشر على المواقع باللغة التي يستوعبها الطلاب وتشجيع التفاعل بين عناصر نظام التعليم سهولة المتابعة والإدارة الجيدة للعملية

(1) رشيد التلواتي، التعليم الالكتروني : تعريفه، أنظمته، ادارته، أنواعه، أساسياته، 2014، صـــ62.
(2) حديقة مازن عبد الحميد، مزهر شعبان العاني، التعليم الالكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، 015، صـــ65

التعليمية وذلك من خلال التواصل بين المعلم وطلابه من خلال مجالس النقاش والبريد الالكتروني وكذلك غرف الحوار[1]

- **التعليم الالكتروني وجودة الأداء التعليمي**

ترتكز المنظومة الالكترونية على ثلاث عناصر هي (التحصيل العلمي للطلاب – البيئة المدرسية للطلاب – وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب والمواطنة عند الطالب) ولتحقيق هذه لاحتياجات من خلال تطوير المناهج الدراسية وتحسين مستوى أداء لهيئات التعليمية لضمان تلقي الطلبة تعليم عالي الجودة للحصول على مخرجات وفق الاستراتيجية المرسومة التي تستند على أهداف رئيسية هي الجودة والتكلفة والزمن ويكون محورها الطلبة[2]

مفهوم التعليم المدمج :

للتعليم المدمج العديد من الأسماء منها:

التعليم الخليط، والتعليم الممزوج، والتعليم المؤلف، والتعليم الهجين، والتعليم المدمج ويعود التعدد في التسميات لاختلاف وجهات النظر حول تعريف وطبيعة التعلم المدمج ولكن هناك قاسم مشترك بينهما جميعاً، هو النظر للتعلم المدمج بأنه ناتج للدمج بين التعلم الالكتروني مع التعلم التقليدي .

وبالتالي يمكن القول أن للتعلم المدمج مكونين رئيسيين هما التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي حيث أدت عملية الدمج لى مجموعة من المميزات كمقدرة الطلبة على التعلم وممارسة الأنشطة في المنزل أو المدرسة وتقليل وقت التعلم وتكلفته والتغلب على مشكلة الوقت الضائع في الفصل الدراسي وتميزه بإمداد الطلبة بالمقررات الاثرائية بما يناسب احتياجاتهم وأداء الطلبة بالسرعة في مقابل استخدام أي من النوعين : التعلم الالكتروني والتعليم التقليدي بمفرده ويحقق المرونة في استخدام المواقع الالكترونية إضافة إلى التدريبات العملية داخل الفصل الدراسي[3]

([1]) عبد الرؤوف أحمد عبد العاطي، مرجع سابق، صـــ52

([2]) م. عبد الحميد بسيوني، الحكومة الالكترونية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، صـــ401.

([3]) أبو موسي، أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة التربية فالجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، الجامعة العربية المفتوحة (2008) www.aou.edu.jo

والتعليم المدمج هو وأحد الأساليب التي يتكامل فيها التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد حيث تستخدم فيه العديد من وسائل الايصال لتعليم مادة معينة وتوظف بموجبه أدوات التعليم الالكتروني المعتمدة على الحاسوب أو تلك المعتمدة على الشبكات في إعطاء الدروس والمحاضرات كذلك في جلسات التدريب والتي تتم غالباً في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بوسائل التكنولوجيا : مثل التدريس الخصوصي وحل المشكلات والحوار والتدريب والمحاكاة مضافاً إليه التعلم الالكتروني عبر الشبكة المعلوماتية ومعطياته كالبريد الالكتروني وغرف الحوار إضافة إلى إمكانية ممارسة التعليم الذاتي، بحيث يجعل من كل ما سبق برنامجاً مكثفاً يدعم دور المعلم ويجعله أكثر فاعلية ليصبح مدير العملية التعليمية .

وعليه فإن ما تحتاجه المؤسسات التعليمية هو المزيد من المرونة والتفاعل لمواجهة تلك التحديات ولكي نتحصل على مرونة أكثر وتفاعل أعلى لا بد من استحداث برامج جديدة مع البرامج الحالية بعد صياغتها والاستغناء عن البرامج التي لا تتواكب مع متطلبات هذا العصر[1]

- أبعاد التعلم المدمج :

للتعلم المدمج أبعاد متعددة نذكر منها :

1- البعد المؤسسي :

حيث يسهم في التخطيط لبرامج التعلم ويكون ذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية ويهتم بالشؤون الإدارية وخدمات الطلبة المتعلقة بالتعلم الالكتروني من خلال تطوير استراتيجيات شاملة وخطط متعلقة بها مثل تقويم الاحتياجات ومدى الجاهزية البشرية والتقنية واحتساب الميزانيات .

أما الجوانب التعليمية فيجب على المؤسسة أن تقوم بتطوير المقررات شكلاً ومضموناً ومعايير الجودة وسعة الصف إضافة إلى ذلك ضرورة الوعي إلى أن خدمات الطلبة في نظام التعلم الالكتروني واحتياجات المتعلمين مختلفة عن احتياجات المتعلمين التقليدين إذا يجب البدء بعملية ارشاد وتوجيه المتعلمين وتقديم النصح والعون لهم من خلال اللقاءات وحلقات النقاش والنشرات والورش.

([1]) د. مفيد أحمد أبو موسى، سمير عبد السلام الصوص، التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، العدد (16)، 2011، صـــ75 .

2- البعد الإداري :

ويهتم هذا البعد بكل المراحل التي يمر بها التعليم الالكتروني والتي تشمل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقويم والصيانة كذلك يهتم بكيفية إدارة برنامج التعليم المدمج.

3- البعد التربوي :

وهو يهتم بمجموعة من القضايا المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم وتشمل تحليل الجمهور وتحليل المحتوي الذي يقدم للطلاب واعتماداً على ذلك يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة والمخرجات المتوقعة من كل مقرر واختيار أسلوب العرض المناسب له .

4- البعد التقني (الفني)

ويهتم هذا البعد بالبنية التحتية لبيئة التعلم الالكتروني والأدوات والتقنيات المستخدمة كذلك يهتم بأمن الشبكات والأجهزة والبرمجيات والخوادم اللازمة وقواعد البيانات المختلفة وانشاء منصات وبوابات الكترونية خاصة بحيث تمتلك المؤسسة شبكة أمنة وتمتلك كفاءات بشرية في المجال التقني[1]

- **دور المعلم في التعليم المدمج**

يجب أن يتمتع المعلم في التعليم المدمج بالقدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة والاتصال بالإنترنت وأن يكون قادراً على شرح الدرس بالطريقة التقليدية ثم القيام بالتطبيق العملي على الحاسوب والبحث عن كل ما هو جديد وحديث في الموضوع الذي يشرحه وأن يتشارك مع الطالب في عملية البحث .

أسباب انتشار التعلم المدمج

1- استمرارية التواصل الاجتماعي بين الطلاب والمدرسين أنفسهم .

2- يتيح الفرصة للطلاب لاستكمال متطلبات المسافات الالكترونية بما يتناسب مع قدراتهم وظروفهم من حيث الزمان والمكان .

3- ينتمي في الطلاب القدرة على العمل في مجموعات صغيرة وبروح الفريق لدراسة المسائل واستكشاف حلولها .

(1) اثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية، إعداد الطالبة عروبة محمد حامد، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الشرق الأوسط، 2014، صـــ34 .

4- يركز على الاعتماد على الذات من حيث جهة العمل والتعامل مع الاخرين من جهة أخرى .

5- يقدم مواد تعليمية نوعية متميزة وأساليب تقييم ومراجعة وتطوير .

6- يضمن تحقيق مخرجات البرامج وتركز على كافة مهارات التعليم والتعلم .

- **خطوات تنفيذ برامج التعليم المدمج**

1- تحديد نوع برامج التعلم المدمج المراد تنفيذه سواء اكان تحويلي أم ابداعي .

2- تحديد خطوات الدمج انواعه وكيفيته .

أ) ما أفضل طريقة لتصميم تعلم المحتوي بشكل ممتاز ؟

ب) ما أفضل طريقة لإدارة تعلم الطلبة ؟

ج) ما أفضل طريقة لتوافر المتطلبات والضوابط المؤسسة في التعليم المدمج[1]

وبالتالي فإن عملية تنفيذ الدروس اعتماداً على استراتيجية التعلم المدمج على أربع مرحل وهي كالتالي :

أ) المرحلة الاولي

تحليل المحتوي : تحتوي على عدة نقاط مهمة :

1- الأهداف العامة وأهداف التعلم هي التي ترشد وتوجه المعلم بمتطلبات الدرس

2- المدة الزمنية : يجب ضبط جدول زمني بما يتناسب مع تقسيم الدرس .

3- تحديد المهارات الموجودة في المحتوي مثل : المهارات (معرفية – وجدانية – إجرائية – شخصية) .

ب) المرحلة الثانية :

من خلال تحديد طريقة تنفيذ كل فقرة من فقرات المحتوي وذلك من خلال ثلاث طرق رئيسية :

- متصلة (وجه لوجه)
- غير متصلة (عمل ذاتي - فردي)
- متصلة بشبكة الانترنت وتحتوي (مصادر التعلم البسيطة والمحتويات التفاعلية، المحاكاة، التدريس والتدريب)

(1) د . مفيد أحمد أبو موسى، سمير عبد السلام الصوص، مرجع سابق، صـ78 .

ج) المرحلة الثالثة

تنفيذ حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم .

د) المرحلة الرابعة

ترتيب المتطلبات والضوابط لتنظيم العمل[1]

(1) مفيد أبو موسى، أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، مرجع سابق

المراجع

1- أبو موسى، مفيد (2008)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، الجامعة العربية المفتوحة، www.aou.edu.jo .

2- أبوزينة، فريد (1986)، استراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 2، العدد 2 .

3- احتلال منظومة التعليم يمدد جيلاً كاملاً من الشباب (جريدة الوسط) العدد 72، 2017 .

4- حذيفة مازن عبد الحميد، مزهر شعبان العاني، التعليم الالكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، 2015 .

5- الحموز، محمد عواد (2004) تصميم التدريس : (عمان، دار وائل للنشر، 2004) .

6- الحيلة، محمد محمود (1999) : التصميم التعليمي نظرية وممارسة (عمان، الأردن، دار المسيرة، 1999) .

7- رأفت غنيمي الشيخ، تطور التعلم في ليبيا الجديدة، ط1، دار التنمية للنشر التوزيع، 1972 .

8- عبد الحميد بسيوني، الحكومة الالكترونية، دار الكتب العملية للنشر والتوزيع، القاهرة 2008 .

9- عليان، ريم مصطفى، والدبس، محمد عباس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 1999 .

10- قطامي، يوسف وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط2، عمان، دار الفكر العربي، 2003 .

11- مفيد أحمد أبو موسي، سمير عبد السلام الصوص، التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، العدد 116، 2011 .

التضمين وظاهرة تعدي الفعل ولزومه

د. وفاء موسى علي زايد
كلية الآداب – جامعة بني وليد

ملخص البحث :

التضمين من الأساليب الراقية في اللغة العربية ؛ لأنه يتعدّى المستوى المألوف إلى المستوى الإبداعي؛ ولذلك تجاذبته علوم العربية فترى له أطرافاً في بعض أبواب النحو ، كما تجد له حضوراً في أصوله ، كما لا تخفى مكانته في البيان ، وتوجيهه بين الحقيقة والمجاز ، فقد كانت له دلالات متباينة ومختلفة ، بحسب المجالات التي نجده فيها.

وفي هذا البحث سيكون الحديث عن ظاهرة التضمين وعلاقتها بتعدي الفعل ولزومه ، واقتصرت الدراسة للأفعال فقط دون سواها ، لأنها أكثر تلبساً بها ، ولتوضيح تلك العلاقة جاء الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم ، ومحاولة جمع الآراء التي قيلت حول هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية :- التضمين – ظاهرة – التعدي – اللزوم – الأفعال

Search summary:

Inclusion is one of the sophisticated methods in the Arabic language, because it goes beyond the familiar level to the creative level, and therefore the sciences of Arabic have attracted it, so you see its aspects in some chapters of grammar, and you find its presence in its origins, and its position in rhetoric is not hidden, and its direction between truth and metaphor, as it had different and varied meanings, according to the fields in which we find it.

In this research, we will discuss the phenomenon of inclusion and its relationship to the transitivity and intransitivity of the verb. The study was limited to verbs only, because they are more involved in it. To clarify this relationship, some verses from the Holy Qur'an were cited, and an attempt was made to collect the opinions that were said about this topic.

Keywords: Implication - Phenomenon - Transgression - Inevitability - Verb

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

الناظر في النحو العربي يرى أنَّ النّحاة قد بذلوا جهداً كبيراً في استقراء اللغة العربية، ودراسة قضاياها النحوية، حق ليظن أن المتقدّم لم يترك للمتأخر شيئاً يبحث فيه، ولكن الباحث المدقّق المتأمّل يجد أنَّ هناك موضوعات كثيرة في النحو العربي مازالت

في حاجة إلى البحث؛ لتجلية بعض الجوانب التي رُبّما مرّ عليها النُّحاة مروراً سريعاً، أو كانت لهم فيها أقوال تناثرت هنا وهناك، لم يجمعها تحت عنوان واحد، أو لم تأخذ حقّها من التنظيم القائم على منهج علمي محدّد، ومعالجة شاملة نظرية وتطبيقية تنبثق عنها نتائج يستفاد منها.

واستطيع القول: إنَّ من هذه الموضوعات التي لا تزال في حاجة شديدة إلى مزيد من الاهتمام موضوع " التضمين "، إذ هو من الأساليب في اللغة العربية التي تعدّت المستوى المألوف إلى المستوى الإبداعي، فهو من مفاتيح هذه اللغة الشريفة وسرّ من أسرارها فهو من طريف ما استودعته هذه اللغة؛ لأنه أذهب في الإيجاز، وأجمع لخصائص الصفة، وفيه من الإيماء، والتلويح ما ليس في المكاشفة والتصريح، وذلك أحلى وأعذب.

ولعلّ الذي دفعني للكتابة في هذا الموضوع هو التنقيب عن خصائص هذه اللغة والكشف عن أسرارها رغبة في الجديد، فالعرب حين ضمّنت الفعل فعلاً آخر فإنما أودعت الأول الثاني حتى صار يحل محله، وهو في الفعل أقيس وأوسع، وكذلك عادة العرب أن تحمل معاني الأفعال؛ على الأفعال لما بينهما من الارتباط والاتصال، ووجدت في اللغة من هذا الفن شيئاً كثيراً لا يكاد يُحاط به، ولعلّه لو جُمع أكثره لجاء كتاباً ضخماً، فهو فصل لطيف في العربية، و جعلتُ الاستشهاد بالقرآن الكريم في الجانب التطبيقي؛ لأنَّ القرآن الكريم سقف البيان، الذي لا تطوله الألسن، وهو كلام الله –تعالى- الذي لا تنقضي عجائبه، ولا سقف لبيانه، ولا حدٌّ لمعانيه ،ونظراً لطبيعة البحث اكتفيت بذكر بعض الآيات الكريمة فقط، وقد تكوّن البحث من تمهيد ومبحثين وخاتمة.

التمهيد: جاء للتعريف بالتضمين لغةً واصطلاحاً، والتضمين بين القياس والسّماع، مع ذكر أهميته.

المبحث الأول: الفعل اللازم والفعل المتعدّي، تعريفهما، وكون التضمين وسيلة من وسائل تعدية الفعل ولزومه.

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي (بعض الأفعال التي وُجّهت على التضمين)

الخاتمة.

التمهيد:

تعريف التضمين لغة واصطلاحاً، والتضمين بين القياس والسماع وأهميته:

مصطلح التضمين من المصطلحات التي ذكرها النحاة، وذكروا له عدّة تعريفات وقبل عرض هذه التعريفات كان لازماً ذكر تعريف مصطلح التضمين لغةً، فقد ورد في اللغة في كثير من المعاجم اللغوية، منها القديم، ومنها الحديث، ومن هذه التعريفات ما ورد في لسان العرب حيث قال: ".... ضمّن الشيء وبه ضمناً، وضماناً، كفل به..." [1]

ومنها أيضاً قول ابن فارس :" الضاد والميم والنون، أصل صحيح، وهو جعل الشيء في شيء يحويه، ومن ذلك قولهم: ضمنت الشيء إذا جعلته في وعائه.... والمضامين ما في بطون الحوامل". [2]

وتتعدّد **التعريفات في المعاجم اللغوية** لهذا المصطلح: ومن ذلك قول ابن سيّده:"المضمن من الأصوات ما لا يُستطاع الوقوف عليه حتى يوصل بآخر.... والضمن والضمان والضمنة والضمانة الداء في الجسد من بلاء، والضمانة أيضاً الحب". [3]

ومن أبرز التعريفات اللغوية لمصطلح التضمين والمجمل قوله :" ضمن ضمناً، وضمانة، أصابته أو لزمته علّة، و(ضمن) الشيء الوعاء ونحوه جعله فيه، و(تضمّن) الوعاء ونحوه احتواه واشتمل عليه...والضامن الكفيل، و(المضمون) المحتوى ومنه مضمون الكتاب". [4]

أمّا **تعريفه اصطلاحاً** فكذلك له عدة تعريفات سأكتفي بذكر بعضها؛ لأنّ المجال لا يتّسع لذكرها كلها، فقد عُرّف بإنّه التوسّع في استعمال لفظ يجعله مؤدياً معنى لفظ آخر مناسباً له، وفي ذلك يقول الأشموني بأنه :" إشراب اللفظ معنى آخر وإعطاؤه حكمه؛

(1) لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: نخبة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، 257/13.

(2) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، ط1399/1 هـ -1979م، 372/3.

(3) المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيّد، تحقيق: محمد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ،2000م ،217/8.

(4) المعجم الوسيط؛ إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، د.ط ،544/1-545.

لتصير الكلمة تؤدي مؤدى كلمتين ".[1] وذكر الأشموني هذا التعريف عند حديثه عن الوسائل التي يصير الفعل المتعدّي بها لازماً، وهو من أوضح التعريفات المذكورة له.

كما عُرّف بأنه: "أن يؤدّي فعل أو ما في معناه مؤدى فعل آخر أو ما في معناه فيعطي حكمه في التّعدّي واللزوم". [2]

نلاحظ التعريف الثّاني اقتصر فيه التّضمين على كونه وسيلة من وسائل تعدّية الفعل اللازم أو قصر الفعل المتعدّي؛ لذلك كان التعريف الأول أوجب وأجمل من التعريف الثاني.

وعند تتبع هذه الظاهرة في كتاب سيبويه نجده أشار إليها بقوله:" مثل من قال: من كان أخاك، قول العرب ما جاءت حاجتك، كأنه قال: ما صارت حاجتك، ولكنّه أدخل التأنيث على ما، حيث كانت الحاجة". [3]

ولم يكتف سيبويه بهذا الحديث فقط، بل نجده يضرب أمثلة على ذلك فيقول: " كما جعلوا عسى بمنزلة كان في قولهم: عسى الغوير أبؤساً، ولا يقال: عسيتُ أخانا، وكما جعلوا لدن مع غدوة منونة في قولهم: لدن غدوةٌ، ومن كلامهم أن يجعلوا الشيء في موضوع على غير حاله في سائر الكلام". [4]

التضمين بين القياس و السماع وأهميته:

اختلف العلماء في التضمين بين الحقيقة والمجاز، كما اختلفوا فيه بين القياس والسماع[5]، ويمكن حصر هذه الخلافات في ثلاثة مذاهب، وهي:

المذهب الأول: ويرى أنّ التضمين سماعي لا قياسي، ويلجأ إليه عند الضرورة فقط، لأنَّ الأولى إجراء اللفظ على مدلوله إنْ أمكن.

(1) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، لعلي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1/31، 1998م، 446/1.

(2) النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، ط15، 169/2.

(3) الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة: مصر، ط3، 1988 م، 50/1.

(4) المصدر نفسه 51/1.

(5) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985 م، ص 770.

بينما يرى **المذهب الثاني**: أنَّ التضمين قياس دون قيود[1]، ويتوسط المذهب الثالث بين القولين الأول والثاني، فيجيز التضمين في الأفعال، ولكن اشترط شروطاً لابد من توافرها، وهي: تحقق المناسبة بين اللفظين؛ بمعنى أنهما ينطويان تحت معنى عام يشملهما؛ والسبب في ذلك ألا يحدث خلط بين معاني الأفعال أو فساد في اللغة.

وكذلك يشترط وجود قرينة تدل على ملاحظة الفعل الآخر، ويُؤمن معها اللبس، وهذه القرائن متعددة وكثيرة، ومن أشهرها على سبيل المثال لا الحصر، حروف الجر التي يتعدى الفعل بواسطتها.

والشرط الثالث: هو ملائمة التّضمين الذوق العربي البلاغي، فالشاعر أو الكاتب يستخدم التضمين إذا قصد الإيجاز مثلاً.

فهذه الشروط أدرجت التضمين ضمن إطار القياس كما يرى مجمع اللغة العربية بالقاهرة[2]، أمَّا أهمية التضمين فقد شُرع لغرض تعبيري وفائدة معنوية، حيث يقول أبو البقاء الكفوي، إنّ فائدة التضمين هي أن تؤدي كلمة مؤدى كلمتين.[3]

كما إنه يجعل المفردات القليلة على معانٍ كثيرة، ونجد هذا في قول ابن هشام: "وفائدته أن تؤدي كلمة مؤدى كلمتين"[4]، وقال عنه الزمخشري :" الغرض فيه إعطاء مجموع معنين، وذلك أقوى من إعطاء معنى فذ".[5]

لقد اهتم العلماء به وتحدثوا عنه كثيراً، واهتمامهم دليل على مكانته، من ذلك قول ابن جني:"وهذا من أسد وأدمث مذاهب العربية، وذلك أنه موضع يملك فيه المعنى عنان الكلام، فيأخذه إليه، ويصرّفه بحسب ما يؤثره عليه"[6]، ويقول واصفاً إياه في موضع آخر

(1) ينظر: النحو الوافي 588/2 –590.

(2) ينظر: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، أخرجها وراجعها: محمد شوقي آمين، إبراهيم الترزي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة ،1404هـ. 1984م، ص: 6.

(3) ينظر: الكليّات، لأبي البقاء الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، د– ت، ص: 267.

(4) المغني، ص: 897.

(5) الكشّاف من حقائق غوامض التنزيل، الزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1407هـ، 717/2.

(6) المحتسب في تبيين وجود شواذ القراءات والإيضاح عنها، لابن جني، تحقيق: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، 1/ 131.

بأنه فصل لطيف في العربية، يدعوا إلى الأنس بها، ويؤكد أن هناك من أنكر وجوده في العربية، فهم يرون أنه لا يوجد لفظان في العربية بمعنى واحد، وفي قول ابن جني: هذا دليل على وجود هذه الظاهرة في العربية.[1]

كما يُعدّ من الوسائل المهمّة التي يلجأ إليها النحاة عندما وجدوا بعض النصوص المخالفة للقواعد الموضوعة؛ فالتضمين كثيراً ما يكون وسيلة يستعملها النحوي لحلّ إشكال الأصل، كأن يكون في الجملة فعل لازم انتصب بعده المفعول؛ فيضمّن معنى المتعدّي، أو متعدٍ لم يصل إلى المفعول إلا بواسطة، فيضمّن معنى المتعدّي، أو حرف استعمل في مكان حرف آخر، فيضّمن معناه.[2]

هذا ويعدّ التضمين نوعاً من طرق الإيجاز في اللغة، فيه ينتظم الكلام أحسن انتظام، كما يحصل به تمام المعنى، كما إنه يفسح المجال أمام الشعراء لإظهار إبداعاتهم، كما يفسح لهم المجال لاستعمال بعض الأفعال مكان بعضها، عند توافر الشروط المذكورة سابقاً؛ لتحقيق الهدف المرجو منه.

كما إنَّه لمّا كان من وسائل التعدية للأفعال، أدى ذلك إلى اتباع دلالة الألفاظ في اللغة، وأدى ذلك إلى ثراء مفرداتها.[3]

وكذلك يُعدّ مسلكاً من مسالك التغيير فهو: " لا يدلّ على المرونة في استعمال الألفاظ فحسب، وإنما أيضاً يبرز الصورة ويوضحّها كل الوضوح، ويبين أثرها على المعنى".[4]

ويمكن إيجاز الحديث عن أهمية التضمين، إنَّه ظاهرة لغوية موجودة في اللغة، كما هو وسيلة من وسائل إثراء اللغة، فلما كان لها ما تحمله من الأبعاد اللغوية الخصبة ما تجعل هذه الظاهرة تستحق الدراسة.

---

(1) ينظر: الخصائص ابن جني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط4، د-ت.312/2.

(2) ينظر: أصول التفكير النحوي للدكتور: علي أبو المكارم، منشورات الجامعة الليبية، كلية التربية، 1393هـ، ص 251-252.

(3) ينظر: ضياء السالك إلى أوضح المسالك، محمد عبدالعزيز النجّار، مؤسسة الرسالة، ط/1، 1422هـ - 2001 م، 101/2.

(4) أثر النحاة في البحث البلاغي .، للدكتور عبدالقادر حسين، دار نهضة مصر للطبع والنشر، د- ط، د- ت، ص 117.

المبحث الأول : الفعل اللازم والفعل المتعدّي

هذا، ويطول الكلام عن التضمين، وأقسامه وأهميته، ولذلك اقتصر البحث على دراسة التضمين، وظاهرة التعدية، واللزوم فقط، وسبق وأنَّ تطرقت إلى تعريف التضمين، فمن تعريفاته إنَّه إشراب فعل معنى فعل آخر مع إعطائه حكمه في التعدية واللزوم ،[1] فيكون الفعل لازماً فيتعدى بالتضمين، أو يكون متعدّياً لمفعول واحد فيتجاوزه بالتضمين إلى غيره، وقد يكون متعدّياً ويصبح لازماً، أو متعدياّ بحرف فيعدل به عن حرف إلى حرف آخر، وقد يتداخل التضمين مع ظاهرة أخرى ألا وهي ظاهرة التناوب، وسبب التداخل أنَّ " ظاهرية النحاة يجعلون أحد الحرفين بمعنى الآخر، وأمَّا فقهاء أهل العربية فلا يرتضون هذه الطريقة بل يجعلون للفعل معنى مع الحرف ومعنى مع غيره، فينظرون إلى الحرف وما يستدعي من الأفعال فيشربون الفعل المتعدّي به معناه".[2]

ونظراً لطبيعة البحث، سأتطرّق باختصار لتعريف الفعل اللازم والفعل المتعدّي، فالفعل في العربية له تقسيمات عديدة، منها تقسيمه من حيث الإعراب والبناء، فهو معرب أو مبني، وتقسيمه باعتبار الزمن على ماضي وحاضر ومستقبل، ومنها باعتبار التعدية إلى لازم ومتعدٍّ[3]، والحديث هنا سيقتصر على النوع الأخير فقط، لأنه موضوع البحث.

أولاً: الفعل اللازم:

اللازم لغة: هو "ما يمتنع افتكاكه عن الشيء"[4]، وهناك العديد من التعريفات للفعل اللازم اصطلاحاً ومنها: هو " كل فعل لا يتوقّف فهمه على فهم أمر غير الفاعل، فهو غير المتعدّي، كـ(خرج) و (قعد)....وكل فعل نسبته إلى جميع الأعضاء، وكل ما كان من الأفعال خلقة وطبيعة لا تعلق له بغير من صعد عنه فهو لازم نحو: (قام) و (صام) و (جلس)...." [5]

---

(1) ينظر : الخصائص 310/2.

(2) بدائع الفوائد، شمس الدين محمد أبوبكر ابن قيم الجوزية، راجعه: محمد عبدالقادر الفاضلي وأحمد عوض أبو الشباب، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د– ط، 1424هـ –2003 م، 26/2.

(3) لمزيد من التفصيل، ينظر: فتح رب البرية في شرح نظم الآجرومية (نظم الآجرومية لمحمد بن أب القلاوي الشنقيطي)، مؤلف الشرح: أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط/1، 1431هـ –2010 م، ص 227 وما بعدها.

(4) تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، د–ط، د– ت، 420/33.

(5) الكليات، ص 808– 809.

ومن التعريفات الواردة للفعل اللازم إنَّه كل فعل لا دليل فيه على مفعول، ومن ذلك قولهم، قام زيد، وسُمي باللازم ؛للزومه على فاعله؛ أي: إنَّ الفعل إنَّما جاء في الأصل لشيئين: وهما رفع الفاعل، والدلالة عليه، ولمَّا قويت بعض الأفعال بعد ذلك تعدّت إلى مفعول.[1]

فالفعل اللازم كما يُفهم من التعريفين السابقين أنّه الفعل الذي يدلّ دون حاجة إلى مفعول به ولا دليل فيه عليه، فهو يُؤدي الغرض مع فاعله ولا يحتاج إلى غير ذلك.

هذا وقد يتعدّى الفعل اللازم، فيتجاوز الفعل فاعله إلى عناصر هي متضمّنة فيه، فالفعل يدلّ على الحدث أو اسم الحدثان، كما يدلّ على الزمان ثم تقترن به دلالة المكان إذ إنَّ كان حدث وزمان يجب أن يكون ضمن إطار مكاني ، فدلالة الفعل على الحدث والزمان دلالة تضمين، أمَّا دلالته على المكان فدلالة التزام ودلالة التضمين أقوى.[2]

وذكر النحويون مجموعة من الأمور التي تقوي الفعل فتنقله من اللزوم إلى التعدّي، ومنها: همزة أفعل، وألف المفاعلة، وتضعيف العين، وإسقاط الجار توسعاً، والتضمين، وجعل ابن هشام هذه الأمور سبعة[3]، وفي كل عنصر تفاصيل يطول الحديث عنها، والمجال لا يتّسع لذلك.

وملخّص القول: إنَّ الفعل اللازم قد تدخل عليه بعض التحوّلات إمَّا بزيادة حروف أو تغير في صيغته، فتجعله متعديّاً، واختلف النحاة حول دلالة هذه الزيادة، والمعاني التي تضيفها للأفعال.

ثانياً: الفعل المتعدّي:

الفعل المتعدّي تعريفه لغةً: التجاوز، يقال: عدا فلان طوره، إذا جاوزه قدره"[4]

وجاء في لسان العرب: تقول العرب: عدا فلان أن صنع كذا، والتعدّي مجاوزة الشيء إلى

(1) ينظر: كشف المشكل في النحو، على بن سليمان الحيدرة اليمني، تحقيق :د. هادي عطية مطر، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، 1984 م ،385/1.

(2) ينظر: الكتاب 34/1 –35.

والمسائل العسكريات في النحو العربي، أبو علي النحوي، تحقيق: د. علي جابر المنصوري، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، 2002، 56 –58.

(3) ينظر: مغني اللبيب، ص 678 –683.

(4) ينظر: تهذيب اللغة، لأبي منصور الأزهري، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م، 70/3.

غيره[1]،و ورد في الصحاح قوله:" التعدّي مجاوزة الشيء إلى غيره، يقال: عدَّاه تعدية فتعدّى أي تجاوز". [2]

أمّا تعريفه اصطلاحاً فهو تجاوز الفعل فاعله إلى مفعول به واحد أو أكثر، وقد يصل إلى المفعول به بدون واسطة حرف الجر، وسُمّي متعدياً بنفسه، وواقعاً ومتجاوزاً، وسُمّي بهذه الأسماء؛ لأنه تعدى الفاعل إلى المفعول به، وتجاوز إليه ووقع عليه فعل الفاعل[3]، ويُعرّفه العكبري قائلاً: "هو ما افتقر بعد فاعله إلى محل مخصوص يحفظه".[4]

وقسّم النّحاة الفعل المتعدي بحسب المفعولات التي يتعدّى إليها، فمثلاً سيبويه نجده جعل أبواب الفاعل أربعة أبواب إن تجاوزنا الباب الذي أشار فيه إلى الفعل اللازم، فهذه الأبواب هي: باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعول، وباب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين، وباب الفاعل الذي يتعدّاه فعله إلى مفعولين، ولا يمكن أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر، أمَّا الباب الأخير فهو باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى ثلاثة مفاعيل، ولا يجوز أن تقتصر على مفعول منهم واحد دون الثلاثة؛ لأنَّ المفعول هنا كالفاعل في الباب الأول الذي قبله في المعنى.[5]

واتفق العلماء على أنّ أقصى ما يتعدى إليه الفعل ثلاثة مفاعيل، واختلفوا في وضع أقسام المتعدّي، فبعضهم يرى أنها ثلاثة أنواع، وهي: المتعدّي لمفعول، والمتعدّي لمفعولين، وأخيراً المتعدّي لثلاثة مفاعيل، ثم فرّعها على فروع تصل إلى عشرة أقسام.[6]

في حين يرى ابن جني أنها أقل من ذلك فالمتعدّي على قسمين: متعدٍ بنفسه، ومتعدٍ بحرف الجر،[1]وتبع الشلوبين ابن جني في ذلك غير أنه سمى المتعدي بنفسه المتعدي

(1) ينظر: لسان العرب 32/15 – 39.

(2) مختار الصّحاح، الرازي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، ط1، 1420هـ – 1999م، ص: 203

(3) ينظر: ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيّان الأندلسي، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1 ،1418هـ –1998م، 2088/4، 267/1.

(4) اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، تحقيق: عبدالإله البنهان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1416هـ –1995م ،267/1.

(5) ينظر: الكتاب 34/1 –41.

(6) ينظر: شرح المقرّب، ابن عصفور، تحقيق: علي محمد فاخر، ط1 ،1414هـ، 1994م، 31/2.

(1) ينظر: اللُّمع في العربية، ابن جني، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية الكويت، د– ط، 51 – 53.

المطلق، وسمى المتعدي بحرف الجر المتعدّي المقيّد،[1] فالتعدية تكون مطلقة؛ أي تفيد إيصال أثر الفعل إلى المفعول كـ (ضربت الظالم)، والتعدّي بحرف الجر هو تعدٍ بكيفية معينة والحرف هو الذي يحدّد هذه الكيفية " والحروف التي يتعدى بها الفعل سبعة: الباء وهي أصل في تعدية جميع الأفعال اللازمة، واللام، وفي، ومن، وعن، وإلى، وعلى، وهذه السبعة تسمع ولا يقاس عليها ".[2]

وللتفريق بين الفعل اللازم والفعل المتعدّي والتمييز بينهما استعان النحاة ببعض المعايير، ومنها أبنية الأفعال، فبعضها لا يأتي إلا لازماً وبعضها خاص بالتعدية، ومنها ماهو مشترك بين أفعال اللزوم والتعدية، وفي ذلك يقول ابن عصفور:".....فَعُلَ وفَعِل: يجيئان متعدّيان وغير متعديين، فالمتعدّي منها: ضَرَبَ وعَلِمَ،، وغير المتعدي: قعد وأشِر، فَعُل: ولا يتعدى البتة، نحو: ظَرُف وَشَرُفَ".[3]

أمَّا الفعل الرباعي " فَعْلل: لا يكون إلا متعدّياً، نحو جلببه وشمللله، إلاّ أن يكون رباعياً، فإنه يكون متعدياً وغير متعدٍ ،.... فيعل وفوعل وفعول وفعلى: تكون متعدية وغير متعدية...".[4]

ومن المعايير أيضاً المعيار الدلالي، فقد اهتم النُّحاة بالحقل الدلالي، وذلك للتمييز بين الفعلين اللازم والمتعدي، ومن ذلك قول ابن السراج:" فسُمي الفعل الملاقي متعدياً وما لا يلاقي غير متعدٍ، فأمَّا الفعل الذي هو غير متعد فهو الذي لم يلاقِ مصدره مفعولا نحو قام، وأحمرَّ وطال إذا أردت به ضد قصر خاصة، وإن أردت به معنى علا كان متعدياً، والأفعال التي لا تتعدّى هي ما كان منها خلقة أو حركة للجسم في ذاته وهيئة له، أو فعلاً من أفعال النفس غير متشبث بشيء خارج منها ".[5]

(1) ينظر: التوطئة، لأبي علي الشلوبين، تحقيق يوسف مطاوع، دار التراث العربي، القاهرة، 1973 م، ص 193.

(2) الكليات ص 810.

(3) الممتع الكبير في التصريف، علي بن مؤمن بن محمد الإشبيلي، ابن عصفور، مكتبة لبنان، ط1، 1996م، ص 24.

(4) المصدر نفسه والصفحة نفسها.

(5) الأصول في النحو، أبوبكر محمد السري، ابن السراج، تحقيق: عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د-ط، د- ت، 1/169-170.

ثم ينتقل للحديث عن الفعل المتعدي فيقول:" وأمّا الفعل الذي يتعدى فكل حركة للجسم كانت ملاقية لغيرها، وما أشبه ذلك من أفعال النفس، وأفعال الحواس من الخمس كلها متعدية ملاقية..." (1)

الخلاصة إنَّ ظاهرة التعدية واللزوم ليست ظاهرة جامدة تحصر الأفعال، وتجعلها في مصفوفات مغلقة، بل يمكن القول إنَّها ظاهرة مرنة تتسم بالسعة، وهي تستحضر المستوى الدلالي الذي يرتبط أول ما يرتبط بالسياق، ولتوضيح ذلك تضرب مثالاً بالفعل (أتي) قد يكون لازماً من حيث عدم تعلقه بغير فاعله في نحو قولك: أتى الخير، بينما في قولك: أتاكم الخير، يصبح متعديا مطلقاً، ويكون في قولك: أتيتُ إليكم متعدياً محدوداً متعلقاً بغير فاعله.

إضافة إلى أنَّ هناك آليات تمكّن الفعل من الانتقال من التعدية إلى اللزوم والعكس، فمن الأسباب التي تجعل تعدي اللازم أصالة هي: الهمزة، والتضعيف، وزيادة الهمزة والسين والتاء، وزيادة ألف المفاعلة، وزيادة حرف الجر وحذفه توسعاً، والمبالغة والتضمين. (2)

أما أسباب لزوم المتعدي أصالة فهي: تحويله إلى فعُل، ضعف العامل لتأخيره، صيرورته مطاوعاً، والضرورة والتضمين. (3)

والملاحظ أنَّ التضمين هو الآلية الوحيدة التي تمكّن الفعل من التنقّل بين اللزوم والتعدية، وتكسب الفعل نوعاً من المرونة والسعة التي تناسب طبيعة اللغة.

التضمين كونه وسيلة من وسائل تعدية الفعل ولزومه

عُرّف التضمين بأنَّه: إيقاع لفظ موضع غيره ليضمنه معناه، ولإيقاع هذا اللفظ أو ذاك يجب أن تكون هناك قرينة قولية أو حالية تشير إلى المعنى الذي استعمل، كما عُرّف بأنه إشراب اللفظ معنى لفظ آخر، وأخذه حُكمه في التعدي واللزوم(4)، ويُعرّفه ابن جني بقوله: " اعلم أن الفعل إذا كان بمعنى فعل آخر وكان أحدهما يتعدّى بحرف والآخر بآخر، فإن العرب قد تتوسّع فتوقع أحد الحرفين موضع صاحبه، إيذاناً بأنّ هذا الفعل في معنى ذلك الآخر، فلذلك جيء معه بالحرف المعتاد مع ما هو في معناه". (5)

(1) المصدر نفسه والصفحة نفسها.

(2) ينظر: مغني اللبيب، ص 678-683.

(3) شذا العرف في فن الصرف، أحمد بن محمد الحملاوي، تحقيق: نصر الله عبدالرحمن عبدالله، مكتبة الرشد الرياض، د-ط، د-ت، 39- 40.

(4) ينظر: شرح الأشموني 446/1.

(5) ينظر: الخصائص، 310/2.

وفي هذا التعريف نجد التضمين يقتصر على كونه وسيلة من وسائل تعدية الفعل اللازم أو قصر الفعل المتعدي، ويذكر ابن هشام التضمين كوسيلة من الوسائل التي يتعدى بها الفعل القاصر، ويذكر له العديد من الأمثلة والشواهد وهو عند البصريين وسيلة يفسرون بها وجود حرف الجر مع فعل لا يأتي معه؛ لأنّ مسألة إنابة قسم من حروف الجر مناب أخرى مسألة خلافية بين البصريين والكوفيين،[1] إذ ذهب الكوفيون إلى أنّ حروف الجر ينوب بعضها مناب بعض، بينما يرى البصريون أنّ هذه الحروف وضعت لمعانٍ خاصة بها، ولا يجوز ما قاله الكوفيون في هذه المسألة، وما ورد على ذلك فهو مسؤول، إمَّا على التضمين أو على المجاز، وعدّ ابن عصفور هذا الباب من الضرائر الشعرية، ومن الشواهد الشعرية على ذلك قول الشاعر:

إذا رضيت عليّ بنو قشير ... لعمرِ الله أعجبني رضاها[2]

الشاهد فيه قوله: "رضيت عليّ"، حيث أراد الشاعر(عنى)، وإنما عُدِّي بـ(على)؛ لأنَّ الرضا عن الشخص إقبال عليه، فكأنه قال: إذا أقبلت عليّ، كما يحتمل أنْ يكون (رضي) ضُمّن معنى عطف، ويقول الكسائي حمل علي نقيضه.[3]

ويرى البصريون أنّ الحرف يبقى على معناه الذي عُهد فيه، إمَّا بتأويل يقبله اللفظ أو يجعلون العامل مُضمّناً ما يعمل في ذلك الحرف إن أمكن، ويرون أنّ التصرّف في الأفعال بالتضمين أولى من التصرّف في الحروف بجعل بعضها موضع بعض؛ لأنَّ الحروف بابها ألا يتصرف فيها[4]، ويطول الحديث عن ذلك والمجال لا يتسع لذلك.

وأودّ الإشارة إلى أنَّ التضمين ليس حكراً على الأفعال فقط، بل يقع في الأبواب النحوية الثلاثة الآتية وهي: باب الأسماء المبنية، وباب التعدية واللزوم، وباب حروف المعاني.

(1) ينظر: النحو الوافي 537/2.

(2) البيت من الوافر، وهو للقحيف العقيلي، ينظر: أدب الكاتب، لأبي محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، د–ط، د– ت، ص :507

(3) ينظر: مغني اللبيب، ص: 191.

(4) ينظر: ضرائر الشعر، ابن عصفور الإشبيلي، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط2، 1982م، ص: 235–239.

المبحث الثاني : الجانب التطبيقي (بعض الأفعال التي وجهّت على التضمين)

لقد ورد التضمين ضمن الأسباب التي تجعل اللازم متعدياً، وينزل بالفعل من التعدية إلى اللزوم، وفي هذا البحث سأحاول تتبّع بعض الأفعال التي وُجّهت على التضمين سواء أكان الفعل لازماً أم متعدّياً، يمكن تقسيم ذلك على النحو الآتي:

أولا: تضمين الفعل اللازم معنى المتعدّي:

من ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾[1]، جاء الفعل(سَفِهَ) في هذه الآية الكريمة متعدياً؛ وذلك لتضمّنه معنى فعل متعد، ومن الأفعال التي يمكن أن يتضمنها جهل، أهلك، امتهن، استخفّ، خاف، ضيّع[2]، فيُعدى تعديه فينصب (نفسه)، وهكذا يضمن كل فعل من هذا الباب معنى فعل متعدٍ مناسب.

ومما ورد في توجيه هذه الآية الكريمة قول الآلوسي: "وتعدى إلى مفعول لتضمّنه معنى ما يتعدّى إليه؛ أي: جهل نفسه لخفة عقله وعدم تفكّره، وهو قول الزجاج، أو أهلكها وهو قول أبي عبيدة". [3]

ويرى بعض البصريين أنه منصوب بنزع الخافض، إذ وأنَّ معنى (سفه نفسه) سفه في نفسه؛ إلاّ أنّ (في) حُذفت كما حُذف حرف الجر في أكثر من موضع، نحو قوله تعالى: ﴿ وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ﴾[4]، إذ المعنى في الآية الكريمة: أن تسترضعوا لأولادكم، ثم حُذِف حرف الجر، والملاحظ في هذا التوجيه أنَّ الفعل (سفه) بقى لازماً وجاء النصب بنزع الخافض، فلما نُزع حرف الجر تعدّى الفعل فنُصب الاسم.[5]

(1) سورة البقرة من الآية (130).

(2) ينظر: مجاز القرآن، لأبي عبيدة معمر بن المثنى، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1381هـ، 56/1.

(3) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبدالله الآلوسي، تحقيق: علي عبدالباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ ،385/1.

(4) سورة البقرة من الآية (233).

(5) ينظر: شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السيرافي، تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ،2008م ،79/2.

ثانياً: تضمين الفعل المتعدّي بنفسه معنى المتعدّي بحرف الجر:

ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى:﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ﴾[1]، فالمعنى المقصود في الآية الكريمة ﴿ فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ﴾ "أي: يُعرِضُون عن أمره وينصرفون عنه بغير إذنه أَنْ (تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ)".[2]

ويفسّر النسفي – رحمه الله- الآية الكريمة بقوله: " أي الذين يصدّون عن أمره دون المؤمنين وهم المنافقون، يقال: خالفه إلى الأمر إذ ذهب إليه دونه، وخالفه عن الأمر إذا صدّ عنه دونه".[3]

فالفعل (خالف) فعل متعدٍ، فيقال: خالفتُ أمره، ولا يقال: خالفت عن أمره، ولكن هنا في الآية الكريمة ضُمّن معنى الابتعاد والخروج والانحراف، فكأنه قال: فليحذر الذين يبتعدون عن أمره، أو ينحرفون عن أمره، فضمّن فعل متعدٍ معنى فعل لازم، إذ يمكن تضمينه معاني الأفعال الآتية: أعرض، انصرف، صدّ، وجاوز، والقرينة اللفظية في هذا كله اقتران الفعل بـ(عن)، والقرينة المعنوية ورود الفعل في سياق الأفعال اللازمة.[4]

ومن الشواهد القرآنية على ذلك قوله عزّ وجل: ﴿ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾[5]، الشاهد هنا قوله تعالى :﴿ تَعْدُ عَيْنَاكَ﴾، وفي هذا يقول الزمخشري – رحمه الله-: "....وإنما عدى بـ(عن)؛ لتضمين (عدا) معنى (نبا) و(علا) فيقول: نبت عنه عينه وعلت عنه عينه: إذا اقتحمته ولم تعلق به، فإن قلت: أي غرض في هذا التضمين؟ وهلا قيل: ولا تعدهم عيناك، أو لا تعل عيناك عنهم ؟ قلت: الغرض فيه إعطاء مجموع معنين

(1) سورة النور من الآية (63).

(2) لباب التأويل في معاني التنزيل، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم أبوالحسن الخازن، تصحيح: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1415هـ، 307/3.

(3) تفسير النسفي، أبو البركان عبدالله بن أحمد بن محمود النسفي، تحقيق: مروان محمد الشعار، دار النفائس، 2005م 229/3.

(4) ينظر: سفر السعادة وسفير الإفادة، علي بن محمد بن عبدالصمد، أبو الحسن، علم الدين البخاري، تحقيق: محمد الدالي، تقديم: شاكر الفحّام، دار صادر، بيروت، ط2، 1415هـ -1995م، 828/2، والنحو الوافي 183/2.

(5) سورة الكهف من الآية (28).

وذلك أقوى"[1]، فملخّص ما قاله الزمخشري إنّ الفعل (عدا) يتعدّى بنفسه لكنّه في هذه الآية الكريمة تعدّى بـ(عن)؛ وذلك لتضمنه معنى نبا أو علا، ولهذا التضمين غرض معنوي.

ويذكر الآلوسي عند تفسيره لهذه الآية الكريمة أنَّ معناها: " أي لا تصرف النظر عنهم إلى أبناء الدنيا، والمراد النهي عن احتقارهم، وصرف النظر عنهم لرثاثة حالهم إلى غيرهم فعدا بمعنى صرف المتعدّي في مفعول بنفسه وإلى آخر بعن، قال في القاموس: يقال: عداه عن الأمر عدواً وعدواناً صرفه....." .[2]

ثالثاً: التّضمين يجعل الفعل المتعدّي بحرف متعدّياً بآخر:

من الآيات التي جاء الفعل فيها متعدِّياً بغير حرفه المعهود، قوله تعالى:﴿ وَقَالَ ارْكَبُوا فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا﴾[3]، الشاهد قوله ﴿ ارْكَبُوا﴾ حيث ورد الفعل (ركب) متعدّياً بحرف الجر (في)، بينما هو يتعدّى في الأصل بحرف الجر (على)، ولكنّه لمّا تضمّن معنى (صيروا فيها) أو (ادخلوا فيها) تعدّي بـ(في).[4]

وفي الآية الكريمة معنى دلالي، فالراكبون في السفينة قد يصيبهم شيء من شدة الطوفان الناتج عن الأمواج المتلاطمة والأمطار الشديدة؛ لذلك عُدّي بـ(في) هُنا؛ لأنَّ في دلالته على الانغماس والدخول في الشيء إشارة إلى أنَّ السفينة تحتضن من فيها وتحيط بهم؛ وذلك لحمايتهم من الطوفان. والله أعلم.

ولهذا النوع من التضمين فائدة يمكن إيجازها في أنَّ العرب " ابتغوا الإيجاز والإعجاز في تضمينه، فلا يكون معناه في هذه الحال مصرّحاً به مكشوفاً عن وجهه، ولكن مدلولاً عليه بفعل مضمّن فيه، من طريق يخفى ومسلك يدق، وبذلك يكون ألطف لمكانه وأعلى لشأنه، وفيه من الحسن والرونق، والمزية والوصف ما لا يكون مع التصريح والتكشيف".[5]

---

(1) الكشاف،717/2.

(2) روح المعاني 250/8.

(3) سورة هود من الآية (41).

(4) ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، محمد عبدالخالق عضيمة، دار الحديث، القاهرة، مصر، د-ت، د-ط، 436/3.

(5) التضمين النحوي في القرآن الكريم، محمد نديم فاضل، دار الزمان، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 1426هـ -2005 م، 187/1.

رابعاً: جعل الله المتعدّي بحرف الجر متعدّياً بنفسه والمتعدّي بنفسه متعدّياً بالحرف:

وممّا جاء على ذلك قوله تعالى: ﴿ فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾.[1]

الشاهد هنا قوله(تطوّع)، وهو من الأفعال التي لا تصل إلى مفعولها إلا عن طريق حرف جر، وورد في هذه الآية الكريمة متعدّياً بنفسه، ووُجه ذلك أنَّه تضمّن معنى الفعل (فعل أو أتى)، كما من التوجيهات الواردة كذلك أن يكون "خيراً" قد نصب على نزع الخافض.[2]

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَتِلْكَ عَادٌ جَحَدُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَعَصَوْا رُسُلَهُ﴾.[3]

فالفعل "جحد" هنا هو محل الشاهد، فهو يتعدّى بنفسه عادة، ولكنه هنا في الآية الكريمة أُجري مجرى " كفر"؛ ولذلك عُدِّي بالباء؛ لتضمّنه معناه، حيث يقول الآلوسي: " وعُدِي (جحد) بالباء حملاً على كفر؛ لأنه المراد، أو بتضمينه معناه، كما أنّ كفر يجري مجرى (جحد) فيعدي بنفسه".[4]

خامساً: جعل الفعل المتعدّي بالمفعول متعدّياً لمفعولين:

ومن هذا النوع قوله تعالى:﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي﴾[5]، حيث ضمّن الفعل﴿كَتَبَ﴾ معنى أقسم؛ ولذلك تعدّى لمفعولين ويكون المعنى حينها: أقسم الله كاتباً لأغلبنّ، ومما يدلّ على أنَّ الفعل (كتب) متضمّن معنى الفعل (أقسم) جواب القسم، وهو قوله تعالى:﴿ لَأَغْلِبَنَّ﴾[6]، والله أعلم.

وممّا ما جاء في هذا النوع قوله تعالى: ﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾[7]، ففي الآية الكريمة عُدِّي (ألوت) بقصر الهمزة بمعنى (قصرت) إلى مفعول بعدما كان قاصراً على مفعول واحد[8]، حيث

(1) سورة البقرة من الآية (184).

(2) ينظر: البحر المحيط 192/2.

(3) سورة هود من الآية (59).

(4) روح المعاني 86/12.

(5) سورة المجادلة من الآية (21)

(6) ينظر: الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، المنتخب الهمذاني، تحقيق: محمد نظام الدين الفتح، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 1427هـ -2006 م، 118/6.

(7) سورة آل عمران من الآية (118).

(8) ينظر: روح المعاني 254/2.

يقول الزمخشري: إنَّ الفعل تعدّى إلى مفعولين على التضمين[1]، بينما جعله أبوحيّان متعدّياً بحرف الجر، يقال: ما ألوت في الأمر أي: ما قصّرت فيه، ويرى أنَّ (خبالاً) في الآية الكريمة قد انتصب إمَّا على التمييز المنقول من المفعول، وإمَّا انتصب على أنَّه مصدر في موضع الحال،[2] وورد في النهر الماد أن الأحسن تخريجه على التضمين.[3]

ويرى البيضاوي أنَّ الألو، معناه التقصير، إذ المراد من الآية الكريمة أنهم لا يقصّرون في الفساد، وأصله أنه يتعدّى بالحرف ، وعدَّى إلى مفعولين هُنا على تضمين معنى المنع أو النقص.[4]

وذهب ابن هشام إلى ترجيح التضمين فقال: " ويختص التضمين عن غيره من المعديات بأنه قد ينقل الفعل إلى أكثر من درجة؛ ولذلك عُدي (ألوت) بقصر الهمزة بمعنى (قصّرت) إلى مفعولين بعدما كان قاصراً ، وذلك في قولهم : لا ألوك نصحاً، ولا ألوك جهداً، لمّا ضُمن معنى لا أمنعك ومنه ﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾ ".[5]

سادسا : يجعل المتعدّي لمفعولين متعدّياً لواحد:

من الأمثلة على ذلك قوله تعالى : ﴿وَقَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِمْ بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ﴾[6]، حيث تضمّن الفعل (قفينا) معنى (جئنا) ، كأنه قال: وجئنا من بعده بالرسل ، يقفو بعضهم بعضاً فـ" التضعيف في "قفينا" ليس للتعدّية ، إذ لو كان كذلك لتعدَّى إلى اثنين؛ لأنه قبل التضعيف يتعدّى لواحد ، نحو: قَفَوْت زَيْداً ، ولكنه ضُمّن معنى (جئنا).[7]

وقد جرت مناقشة لطيفة بين الزمخشري وأبي حيان، في توجيه هذه الآية الكريمة "قال أبوحيان على تضمين معنى جئنا؛ أي : ثم جئنا على آثارهم بعيسى بن مريم

(1) ينظر: الكشّاف 406/1.

(2) ينظر: البحر المحيط 317/3.

(3) تفسير النهر الماد من البحر المحيط، لأبي حيّان نفسه، تحقيق: عمر الأسعد، دار الجيل، بيروت، ط1995،1 م،4 /254

(4) ينظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ، البيضاوي ، تحقيق: محمد عبدالرحمن المرعشلي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، ط1، 1418هـ ، 35/2.

(5) مغنى اللبيب، ص:681.

(6) سورة المائدة جزء من الآية (46).

(7) الدر المصون في علم الكتاب المكنون، أبو العباس ، شهاب الدين ، أحمد بن يوسف ، السمين الحلبي ، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط ، دار القلم ، دمشق/ 492/1.

قافياً لهم، وليس التضعيف في (قفّينا) للتعدية، وذلك لأنّ " قفا" يتعدّى لواحد ، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾[1] وتقول : قفا فلان الأثر إذا اتبعه، فلو كان التضعيف للتعدّي لتعدّى إلى اثنين منصوبين، وكان يكون التركيب ، ثم قفّينا على آثارهم بعيسى بن مريم ، وكان يكون عيسى هو المفعول الأول، وآثارهم المفعول الثاني، لكنّه ضمّن معنى (جاء) وعدّي بالباء، وتعدّى (إلى آثارهم) بعلى".[2]

وملخص ما يراه الزمخشري أنَّ " قفيته مثل عقبته إذا أتبعته ، ثم يقال: قفيته بفلان وعقبته به، فتعديه إلى الثاني بزيادة الباء، فإن قلت: فأين المفعول الأول في الآية؟ قلت: هو محذوف ، والظرف الذي هو ﴿عَلَى آثَارِهِمْ﴾ كالساد مسدّه؛ لأنه إذا قفى به على أثره فقد قفى به إياه".[3]

وقد استطرد أبو حيان في الرد على الزمخشري وملخص ذلك، أنَّ كلام الزمخشري يحتاج إلى تأويل ، كما أنَّ تعدية المتعدي لمفعول الباء لثان قلّ أن يوجد ، وزعم بعضهم أنه لا يوجد ، ولا يجوز القول في طعم زيد اللحم، أطعمت زيداً باللحم ، ويرى أبوحيّان أنه جاء، ولكن على قلّة ، إذ منه قولك: دفع زيداً عمراً ، ثم تعدّيه بالباء فتقول : دفعت زيداً بعمرو ، أي : جعلت زيداً يدفع عمراً.

ويرد عليه قوله أنَّ المفعول الأول محذوف، والظرف سد مسدّه ، وسبب رده لهذا القول أنَّ المفعول هو مفعول به صريح ولا يسد الظرف مسدّه[4]، ويطول الحديث في ذلك.

(1) سورة الإسراء من الآية (36).

(2) إعراب القرآن وبيانه ، محي الدين بن أحمد مصطفى درويش، دار الإرشاد للشؤون الجامعية ، حمص ، سوريا ، دار اليمامة ، دمشق ، بيروت ، ط1 ، 1415هـ ،289/2.

(3) المصدر نفسه 490/2.

(4) ينظر : البحر المحيط 278/4.

الخاتمة

وبعد هذه الرحلة الممتعة في دراسة هذه الظاهرة اللغوية "التضمين" وعلاقته يتعدي الفعل ولزومه ، توصلْتُ إلى مجموعة من النقاط يمكن حصرها في الآتي :

1 – التضمين يحدّد مسار الفعل، ويلبّي غرضه ، حيث يفتح للنص آثاراً تُعين على إدراك المزيد من احتمالاته.

2- التضمين أقيس و أوسع في الأفعال ، فعادة العرب أن تُحمل معاني الأفعال على الأفعال؛ لما بينها من ارتباط ، فإذا كان أحدهما يتعدّى بحرف والآخر بحرف آخر ، فإنَّ العرب قد تتسع فتوقع أحد الحرفين موقع صاحبه.

3- يعد التضمين من أسباب تعدّي الفعل ولزومه ، وذلك بأن يُشْربَ فعل لازم أو أحد مشتقاته معنى فعل متعدٍ ليتعدّى تعديته.

4 – يمتاز التضمين عن بقية وسائل التعدّية ، بأنه قد ينقل الفعل اللازم إلى أكثر من مفعول.

5 – فائدة التضمين كسب معنيين في تعبير واحد ، معنى للفعل المذكور، ومعنى الفعل المحذوف الذي ذكر شيء من متعلقاته.

6 – التضمين يثير انتباه المتلقي مع الصياغة لمعرفة دواعي هذا التجاوز، فالكثير من الآيات القرآنية الكريمة التي وجّهت على التضمين كانت محل جدال بين النحويين في توجيهها.

7- إنَّ التضمين يجعل العقل يقف متدبراً في صور التراكيب غير المعهودة ، ومن ثم يستحضر العقل ما يناسب هذه العبارة من المعاني، حتى يتحقق معناها ويصل إلى التدبّر فيها.

وإن وفقت فمن الله، فهو ولي التوفيق

قائمة المصادروالمراجع

القرآن الكريم برواية حفص

1. أثر النحاة في البحث البلاغي ، د. عبدالقاهر حسين ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، د- ت.
2. أدب الكاتب ، لابن قتيبة الدينوري، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة ،د-ط، د-ت.
3. ارتشاف الضرب من لسان العرب ، لأبي حيّان الأندلسي ، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد ، راجعه : رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط1 ، 1418هـ - 1998 م.
4. أصول التفكير النحوي ، علي أبو المكارم ، منشورات الجامعة الليبية ، كلية التربية ،1393هـ
5. الأصول في النحو ، ابن السراج ،تحقيق: عبدالحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، د-ط ، د- ت.
6. إعراب القرآن وبيانه ، محي الدين درويش، دار الإرشاد للشؤون الجامعية ، حمص ، سوريا، ط1 ،1415هـ
7. أنوار التنزيل وأسرار التأويل ، البيضاوي ، تحقيق : محمد عبدالرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،ط/1418،1هـ.
8. بدائع الفوائد ، لابن قيّم الجوزية ، راجعه : محمد عبدالقادر الفاضلي وأحمد عوض أبوالشباب، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ، د- ط ، 1424هـ ، 2003م.
9. تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي ، تحقيق: مجموعة من المحققين ، دار الهداية ، د-ط ، د-ت.
10. التضمين النحوي في القرآن الكريم ، محمد نديم فاضل، دار الزمان ، المدينة المنورة ، السعودية ، ط1 ، 1426هـ -2005 م.
11. تفسير النسفي ، أبو البركات النسفي ، تحقيق: مروان محمد الشعّار ، دار النفائس، 2005م.
12. تهذيب اللغة ، لأبي منصور الأزهري ، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط1 ، 2001 م.

13. التوطئة ، لأبي على الشلوبين ، تحقيق: يوسف مطاوع ، دار التراث العربي ، القاهرة، 1973 م.
14. الخصائص ، أبوالفتح عثمان بن جني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط4 ، د- ت.
15. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، السمين الحلبي ، تحقيق: د. أحمد محمد الخرّاط ، دار القلم ، دمشق.
16. دراسات لأسلوب القرآن الكريم ، محمد عبدالخالق عضيمة ، دار الحديث ، القاهرة ، مصر، د- ت.
17. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، الآلوسي، تحقيق: علي عبدالباري عطية، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1415هـ
18. سفر السعادة وسفير الإفادة، علم الدين السخّاوي ، تحقيق: د. محمد الدالي ، تقديم: شاكر الفحّام ، دار صادر ، بيروت ، ط2 ، 1415هـ هـ -1995م.
19. شذا العرف في فن الصرف ، الحملاوي ، تحقيق: نصر الله عبدالرحمن عبدالله ، مكتبة الرشد ، الرياض ، د – ط ، د – ت.
20. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، علي بن محمد بن عيسى الأشموني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1998 م.
21. شرح المقرّب ، ابن عصفور ، تحقيق: علي محمد فاخر ، ط1 ، 1994م.
22. شرح كتاب سيبويه ، السيرافي ، تحقيق: أحمد حسن المهذلي ، علي سيد علي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008 م.
23. ضرائر الشعر ، ابن عصفور الإشبيلي ، تحقيق : السيد إبراهيم محمد ، دار الأندلس، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1982 م.
24. ضياء السالك إلى أوضح المسالك ، محمد بن عبدالعزيز النجّار ، مؤسسة الرسالة ، ط1، 1422هـ -2001 م.
25. فتح رب البريّة في شرح نظم الآجرومية(نظم الآجرومية لمحمد بن أبَّ القلّاوي الشنقيطي): مؤلف الشرح ، أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي، مكتبة الأسدي ، مكة المكرمة ، ط1 ، 2010 م.
26. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، المنتجب الهمذاني ، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح ، دار الزمان للنشر والتوزيع ، المدينة المنورة ، السعودية ، ط1 ، 2006.

27. الكتاب، سيبويه ، تحقيق: عبدالسلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، مصر ، ط3 ، 1988م.
28. الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل ، الزمخشري ، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان ، ط3 ، 1407هـ.
29. كشف المشكل في النحو ، علي بن سليمان الحيدرة اليمني ، تحقيق: هادي عطية مطر ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية ، العراق، 1984 م.
30. الكليّات ، لأبي البقاء الكفوي ، تحقيق : عدنان درويش، محمد المصري ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، د- ت.
31. لُباب التأويل في معاني التنزيل ، أبو الحسن الخازن ،تصحيح : محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ، 1415هـ.
32. اللباب في علل البناء والإعراب ، أبو البقاء العكبري، تحقيق: عبدالإله النبهان ، دار الفكر ، دمشق ، ط1 ، 1416هـ-1995 م.
33. لسان العرب ، ابن منظور ، تحقيق: نخبة من الأساتذة ، دار صادر ، بيروت، ط3 ، 1414هـ.
34. اللمع في العربية ، ابن جني ، تحقيق: فائز فارس ، دار الكتب الثقافية، الكويت، د- ت.
35. مجاز القرآن ، أبوعبيدة، تحقيق: محمد فؤاد سزكين،مكتبة الخانجي،القاهرة ،1381 هـ .
36. مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً ، مجمّع اللغة العربية بالقاهرة، أخرجها وراجعها : محمد شوقي أمين ، إبراهيم الترزي ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، القاهرة ، 1404 هـ -1984 م.
37. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القرارات والإيضاح عنها ، ابن جني ، تحقيق: محمد عبدالقادر عطا ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، 1415هـ ، 1998 م.
38. المحكم والمحيط الأعظم ، ابن سيده ، تحقيق: محمد الهنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط/1، 2000 م.
39. مختار الصّحاح ، الرازي ، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية ، بيروت ، ط1 ، 1999م.

40. المسائل العسكريات في النحو العربي، أبو علي النحوي، تحقيق: د. علي جابر المنصوري، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، 2002 .
41. المعجم الوسيط ، إبراهيم مصطفى وآخرون ، معجم اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة ، د-ت.
42. معجم مقاييس اللغة ، ابن فارس ، تحقيق : عبدالسلام هارون، دار الفكر ، ط/1 ، 1399هـ - 1979 م.
43. مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب ، ابن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك ، محمد علي حمد الله ، دار الفكر ، دمشق ، ط/6 ، 1985 م.
44. الممتع الكبير في التصريف، على بن مؤمن بن محمد الإشبيلي ، ابن عصفور، مكتبة لبنان ، ط1 ، 1996 م.
45. النحو الوافي ، عبّاس حسن ، دار المعارف ، ط/15.

(مفهوم الأيديولوجيا)
قراءة في فكر عبد الوهاب المسيري*

د.الفاتح مصطفى نصر
أستاذ الفلسفة/ جامعة طرابلس

المقدمة:

يعد مفهوم " الأيديولوجيا Ideology " من أكثر المفاهيم إشكاليةً وتعقيدًا في الفكر الفلسفي والسياسي المعاصر، فقد نشأ هذا المصطلح في سياقات غربية محددة، ارتبطت بالتطورات الفلسفية والفكرية منذ عصر التنوير وحتى القرن العشرين، ليتحول لاحقًا إلى أداة تحليلية قوية في العلوم السياسية والاجتماعية[1]، على الرغم من ذلك فإن نقل هذا المصطلح إلى السياق العربي من الناحية اللغوية والمفاهيمية، ومحاولة استخدامه لفهم وتحليل الظواهر الاجتماعية والسياسية في المنطقة، قد واجه العديد من التحديات والصعوبات، فالسياقات الثقافية والاجتماعية المتباينة بين الغرب والعالم العربي، جعلت استخدام مفهوم "الأيديولوجيا" في الفكر العربي مشوبًا باللبس والغموض. فأهمية دراسة مفهوم الأيديولوجيا تكمن في الدور المحوري الذي تلعبه الأيديولوجيات في تشكيل الواقع الاجتماعي والسياسي، سواء كأداة لتحليل الأنظمة، أو كوسيلة لتفسير العلاقات بين الفاعلين السياسيين.[2]

كما أن فهم الأيديولوجيا يساعد على تفسير آليات السلطة والسيطرة التي تُمارس عبر الأفكار والمعتقدات المنظّمة، مما يجعل من الضروري فهم طبيعة هذا المفهوم وآثاره العميقة على الفكر والممارسة السياسية، ففي الفكر العربي تكتسب دراسة الأيديولوجيا أهمية خاصة، نظرًا لاختلاف الظروف التاريخية والاجتماعية عن نظيرتها الغربية. كما أن

---

* عبد الوهاب المسيري، مفكر مصري معاصر عبد الوهاب المسيري (1938–2008م) هو مفكر مصري بارز، وأحد أبرز المفكرين العرب في مجال الدراسات الفكرية والفلسفية والنقدية. اشتهر بأعماله حول الصهيونية، اليهودية، والأيديولوجيات المعاصرة، وكانت له إسهامات مهمة عدة في الفكر المعاصر .

(1)دي تراسي، ديستوت، الأيديولوجيا أو علم الأفكار، مطبعة الفيلسوف، باريس ، 1976م،ص. 12.

(2)غرامشي، أنطونيو،الهيمنة الثقافية،ترجمة: محمد عصفور،القاهرة: دراسات الوحدة العربية،القاهرة1971م، ص.102.

الأنظمة الأيديولوجية التي نشأت في العالم العربي في القرن العشرين، مثل القومية العربية، الشيوعية، والإسلام السياسي، قد اعتمدت على مفاهيم أيديولوجية مستوردة من الغرب، وهو ما أدى في كثير من الأحيان إلى نتائج معقدة على مستوى التطبيق والتفاعل مع الواقع والقضايا المحلية.[1]

- **الأهمية الفكرية للبحث :**

تبز الأهمية الفكرية لبحث (المسيري) في هذا المجال، أنه لا يتناول فقط الفهم النظري للأيديولوجيا، بل يسعى إلى دراسة تطبيقاتها العملية في العالم، وما إذا كان هذا المصطلح قادرًا على تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية بشكل كافٍ أم أنه بحاجة إلى إعادة تعريف وفهم مختلفين.

إن التركيز على مفهوم "الأيديولوجيا" يتطلب أيضًا النظر في كيفية استخدامه لتوجيه الفكر والتحكم فيه، فمن خلال فهم الأيديولوجيا كإطار شامل للأفكار، يمكننا أن نرى كيف يتم تشكيل وتوجيه الأفكار العامة والرؤى السياسية. هذه الأيديولوجيات غالبًا ما تؤدي إلى توحيد المجتمعات حول أهداف أو معتقدات معينة، سواء كانت تلك الأهداف سياسية، اقتصادية، أو اجتماعية، ومع ذلك كما يشير (المسيري) ، فإن الأيديولوجيا لا تقتصر فقط على توحيد الأفكار، بل قد تتحول إلى وسيلة لطمس الحقائق وتزوير الواقع.[2]

ففي العديد من السياقات يتم استخدام الأيديولوجيات لتبسيط تعقيدات العالم، وإعطاء تفسيرات سطحية للأحداث السياسية والاقتصادية، مما يجعلها عرضة للاستغلال السياسي من قبل القوى الحاكمة.[3]

يطرح (المسيري) تساؤلات جوهرية حول مفهوم الأيديولوجيا، محاولًا الكشف عن الطبيعة المركبة لهذا المصطلح، والذي يحمل في طياته تباينات واختلافات عديدة حسب السياق الذي يستخدم فيه، وهو يرى أن الأيديولوجيا قد تسهم في تشكيل (وعي زائف)

(1)المسيري، عبد الوهاب، الوعي العربي: دراسات في الأيديولوجيا، القاهرة، دار الشروق. 1998م، ص.45.

(2)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر، دار الشروق، القاهرة 2002م، ص34.

(3)المرجع نفسه، ص58.

بالواقع، بحيث تقدم تفسيرات مغلوطة أو غير كاملة للأحداث الاجتماعية والسياسية، وتستخدم كأداة في يد القوى المسيطرة لفرض رؤيتها الخاصة للعالم.[1]

من هنا تنبع ضرورة إعادة النظر في مفهوم الأيديولوجيا، خصوصًا في العالم العربي، حيث لم تتطور الأيديولوجيات بشكل طبيعي من السياق الثقافي والاجتماعي المحلي، بل تم استيرادها في كثير من الأحيان من الغرب، مما أدى إلى نتائج معقدة وغير ملائمة للعقل العربي المعاصر .

تمثل الهدف في القراءات التي قدمها (المسيري) في تقديم دراسة فلسفية نقدية لمفهوم الأيديولوجيا بالاستناد إلى إظهار أوجه التناقض بين الفهم الغربي والعربي لهذا المفهوم، وسعى أيضًا إلى تقديم بدائل مقترحة لتحليل الواقع الاجتماعي والسياسي في العالم العربي المعاصر، وتقييم مدى فاعلية الأيديولوجيا كأداة تحليلية في هذا السياق، من خلال هذا البحث في الأدوار المتعددة التي تلعبها الأيديولوجيا، سواء أكانت أداة لفهم الواقع أم أداةً لتوجيهه وتشكيله، كما حاول تحليل الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لهذا المصطلح، في محاولة منه لفهم ما إذا كان من الممكن تطوير مفهوم جديد أو إعادة صياغة مفهوم الأيديولوجيا بطريقة تتناسب مع التحديات المفروضة اليوم على الوعي العربي .

- أهداف البحث في الأيديولوجيا عند (عبد الوهاب المسيري):

يهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتعلق بفهم وتحليل مفهوم الأيديولوجيا في السياق العربي استنادًا إلى تحليل عبد الوهاب المسيري، وتتمثل الأهداف الرئيسية للبحث فيما يلي:

1. **فهم الأيديولوجيا في السياق العربي**: يسعى البحث إلى تقديم فهم أعمق لمفهوم الأيديولوجيا كما تم تداوله في الخطاب العربي، ومحاولة تفسير مدى توافق هذا المصطلح مع الواقع الاجتماعي والسياسي في الواقع العربي.
2. **تحليل نقدي للمفهوم:** يهدف بحثه إلى تقديم تحليل نقدي لمفهوم الأيديولوجيا كما يطرحه (المسيري)، مع التركيز على الاختلافات بين استخدام المصطلح في السياق الغربي وتبنيه في الفكر العربي، هذا النقد يهدف إلى توضيح الفروقات الجوهرية في السياقات الثقافية والفكرية بين الفكرين.

(1)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر، مرجع سابق ص74.

3. **توضيح دورالأيديولوجيا في تشكيل الو اقع الاجتماعي والسياسي:** من خلال دراسة النصوص والتفسيرات التي يقدمها المسيري، هدف بحثه إلى فهم كيفية توظيف الأيديولوجيا في تشكيل وتوجيه الواقع الاجتماعي والسياسي، وكيف يمكن أن تكون وسيلة للتلاعب بالوعي الجمعي.
4. **تقديم بدائل ممكنة للمفهوم:** بالنظر إلى نقد (المسيري) للأيديولوجيا الغربية وطريقة توظيفها عربياً، حيث سعى إلى اقتراح بدائل مفاهيمية يمكن استخدامها في تحليل الواقع العربي، بديلاً عن تبني المفاهيم الغربية بشكل غير نقدي.
5. **فهم الأيديولوجيا كأداة تحكم وسيطرة** : من خلال تحليل أفكار (المسيري)، يتضح تسليطه الضوء على كيفية استخدام الأيديولوجيا كأداة للتحكم في الوعي وتوجيه الجماهير، وكيف يمكن أن يتم توظيفها لخدمة مصالح الطبقات الحاكمة أو الأنظمة السياسية.

- طرح الإشكالية الأساسية للمسيري :

يُعد مصطلح "الأيديولوجيا" من المفاهيم المركزية في الفلسفة السياسية والاجتماعية، إلا أنه يحمل العديد من الإشكاليات عندما يتم نقله من السياق الفكري الغربي إلى السياق الفكري العربي، حيث يعتبر (المسيري) نشأ هذا المصطلح في الفكر الغربي في ظل ظروف تاريخية وفكرية خاصة، لكنه عندما دخل إلى الفكر العربي المعاصر، واجه تحديات كبيرة مرتبطة بطبيعة السياق الاجتماعي والثقافي المحلي، لذا تمحورت الإشكالية الأساسية لهذا البحث حول السؤال التالي: كيف يختلف فهم مصطلح الأيديولوجيا في الخطاب العربي المعاصر عن سياقه الغربي؟ .

للإجابة عن هذا السؤال يضع (المسيري) أمامنا قراءة مختلفة من خلال القضايا التالية:

أولاً: الأيديولوجيا في الفكر الغربي :

يُعد مصطلح "الأيديولوجيا" واحدًا من أهم المفاهيم وأكثرها إثارة للجدل في الفلسفة السياسية والاجتماعية، نشأ هذا المصطلح لأول مرة في نهاية القرن الثامن عشر الميلادي تحديدًا خلال عصر التنوير، عندما قام الفيلسوف الفرنسي **ديستوت دي تراسي** (Destutt de Tracy) بصياغته للإشارة إلى "علم الأفكار" أو "علم المعتقدات" ، كان تراسي

يسعى إلى دراسة الأفكار ومصادرها من خلال علم منظم يُطلق عليه "الأيديولوجيا" [1]، وهو علم يهدف إلى فهم كيف تتشكل الأفكار في العقل البشري وأثرها على السلوك.

لكن سرعان ما تطور هذا المصطلح ليأخذ معنى أكثر تعقيدًا، خاصة في القرن التاسع عشر عندما ظهرت الأيديولوجيات الكبرى التي أثرت في مسار السياسة والفكر العالمي، مثل الليبرالية، الاشتراكية، والقومية[2]، بدأت الأيديولوجيا تُستخدم ليس فقط للإشارة إلى دراسة الأفكار، بل أيضًا لوصف الأنظمة الفكرية والسياسية التي تسعى إلى تفسير العالم وتغييره، هذه الأنظمة الفكرية، أو "الأيديولوجيات"، أصبحت جزءًا لا يتجزأ من التحولات السياسية والاجتماعية التي شهدتها أوروبا خلال الثورات الصناعية والسياسية المعاصرة.

هذا المصطلح تطور بشكل كبير على مر الزمن، خاصة مع **(كارل ماركس وفريدريك إنجلز)**، حيث استخدموه لوصف التصورات التي تعمل على تبرير الهيمنة الطبقية والسياسية، من هذا المنطلق، أصبحت الأيديولوجيا أداة لفهم الهياكل الاجتماعية التي تُستغل من قبل الطبقات الحاكمة لإدامة سلطتها؛ لذلك جاءت أبرز التحولات في مفهوم الأيديولوجيا مع الفيلسوفين الألمانيين ليشير إلى مجموعة الأفكار والمعتقدات التي تعكس المصالح الاقتصادية والاجتماعية للطبقات الحاكمة[1] [3]، وهي في هذا السياق لا تعبر عن الحقيقة، بل تعمل على "تشويه الواقع" لخدمة مصالح معينة.

أما **(لويس ألتوسير)** في سياق آخر أضاف بُعدًا جديدًا للمفهوم، حيث اعتبر أن الأيديولوجيا لا تعمل فقط على تبرير الهيمنة، بل تستدعي الأفراد إلى النظام الاجتماعي والسياسي كفاعلين[2] [4]، وفي هذا الإطار تلعب الأيديولوجيا دورًا جوهريًا في تشكيل الوعي الاجتماعي والتحكم في تصور الأفراد لأنفسهم ومجتمعهم.

(1)دي تراسي، ديستوت، الأيديولوجيا أو علم الأفكار، مرجع سابق، ص12.

(2)غرامشي، أنطونيو، الهيمنة الثقافية، مرجع سابق، ص45.

(3)ماركس، كارل، وإنجلز، فريدريك، الأيديولوجيا الألمانية، برلين: دار النشر الاشتراكية،1845م، ص29.

(4)ألتوسير، لويس الحديث عن الأيديولوجيا، ترجمة: محمد عصفور، القاهرة، مركز دراسات الوحدة العربية،1970م، ص83

ثانياً: الأيديولوجيا في الفكر العربي المعاصر:

يُعتبر كتاب "الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر" لعبد الوهاب المسيري، من أبرز الأعمال التي ناقشت مفهوم الأيديولوجيا وتأثيرها على الواقع الاجتماعي والسياسي في الواقع العربي المعاصر، حيث يقدم (المسيري) في هذا الكتاب تحليلاً نقدياً للأيديولوجيا، موضحًا كيف أن استخدامها في سياق الخطاب العربي غالبًا ما يكون مشوبًا باللبس والغموض،

وأن الأيديولوجيا في العالم العربي كثيرًا ما تتحول إلى وسيلة لخداع الجماهير وإخفاء الحقيقة بدلاً من الكشف عنها. هذا يجعل من الضروري إعادة النظر في استخدام هذا المفهوم العربي بشكل مختلف، وتتجلى أهمية هذه الفكرة في أنها تقدم رؤية شاملة تعكس التجارب الثقافية والسياسية للمجتمع العربي، مما يجعلها مصدراً مهماً لفهم الأبعاد المختلفة للأيديولوجيا.

يوضح (المسيري) اختلاف شكل التعامل في العقل العربي مع مصطلح الأيديولوجيا بشكل كبير، فبينما نضج المصطلح في الغرب كجزء من التطورات الفكرية والاجتماعية التي صاحبت الثورة الصناعية والصراعات الطبقية، تم نقله إلى الفكر العربي بشكل غير متجانس، ووفقًا لـ(المسيري) فإن الأيديولوجيا في الخطاب العربي أصبحت مصطلحًا مشوشًا ومختلطًا، يتم استخدامه دون فهم دقيق لمعناه الحقيقي.[1]

كما يشير (المسيري) إلى أن الأيديولوجيا في سياق الخطاب العربي كثيرًا ما تُستخدم لتبرير السياسات أو الأنظمة القائمة، أو كوسيلة للتعبئة الشعبوية، ومع ذلك غالبًا ما يتم توظيف الأيديولوجيا دون أي تحليل نقدي، مما يؤدي إلى نتائج مبسطة وسطحية، فبدلاً من أن تكون أداة لفهم الواقع المعقد، تُستخدم الأيديولوجيا في الخطاب العربي كوسيلة لطمس الحقائق أو تحريفه، فهي دعوة منه للقراءة النقدية للأيدلوجيا، لإبراز أهمية الوعي بالأساليب التي تُستخدم من خلالها لتشكيل الأفكار وتوجيه الجماهير، مما يساعد على تعزيز الفهم العقلاني للأحداث والظواهر في المجتمعات العربية.

يقدم (المسيري) تحليلاً لمعنى الأيديولوجيا في سياق الفكر العربي، حيث يقرر أن هذا المفهوم لم يُستورد فقط من الغرب، بل تم نقله بطرق لم تأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة للواقع العربي، كما يشير إلى أن الأيديولوجيا في

(1)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر ،مرجع سابق، ص-45-48.

الفكر الغربي ترتبط بتطورات تاريخية معينة، مثل الثورة الصناعية والصراعات الطبقية، بينما لم تتطور الأيديولوجيات في العالم العربي بنفس الطريقة وفقًا له[1]، هذا أدى إلى اساءة استخدام الأيديولوجيا بشكل كبير بدلًا من الاستفاذة منها .

- الأيديولوجيا كأداة للهيمنة :

يستعرض (المسيري) كيف أن الأيديولوجيا تُستخدم أحيانًا كأداة لتبرير الأنظمة القائمة، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على مستوى الوعي الاجتماعي، كما يوضح أن الأيديولوجيات في العالم العربي كثيرًا ما تفتقر إلى التحليل النقدي، فقد استُخدمت هذه الأيديولوجيات في سياقات غير مهيأة لها، وهو ما أدى إلى فشلها في كثير من الأحيان في تحقيق أهدافها مما يؤدي إلى تعقيد الواقع أكثر أو حتى انهيارهِ[2]، في هذا السياق يشير (المسيري) إلى أن الأيديولوجيا قد تُعتبر **"وعي زائف"** – حسب تعبيرهِ- يُستغل للتلاعب بعواطف الجماهير، يهدف إلى تشويه الحقائق وإخفاء طبيعة الصراع الطبقي الحقيقي بين البرجوازية (الطبقة الحاكمة) والبروليتاريا (الطبقة العاملة)، تقوم الأيديولوجيا الليبرالية بتقديم الرأسمالية على أنها نظام طبيعي ومبرر قائم على الحرية والمساواة، بينما هي في الحقيقة نظام استغلالي يخدم مصالح الطبقة الحاكمة، مما يطرح تساؤلات حول فعاليتها كأداة لفهم الواقع فهماً صحيحاً .

- الأبعاد الاجتماعية والسياسية للأيديولوجيا:

يناقش (المسيري) أيضًا الأبعاد الاجتماعية للأيديولوجيا، مؤكدًا على أنها لا تقتصر على مجرد أفكار أو مفاهيم، بل تشمل أيضًا القيم والمعتقدات التي تشكل هويات المجتمعات، حيث يشير إلى أن الأيديولوجيا تلعب دورًا في تشكيل الوعي الجمعي، مما يجعل من الضروري فهم كيف يتم توجيه هذا الوعي وكيف يُستخدم لتعبئة الجماهير حول قضايا معينة، لكن دون تقديم تفسير حقيقي أو نقدي للواقع.[3]

أيضاً يتبنى فكرة أن الخطاب العربي المعاصر بحاجة ماسة إلى تطوير أدوات فكرية محلية تلائم التحديات الاجتماعية والسياسية، مما يستدعي إعادة التفكير في استخدام الأيديولوجيا كمفهوم شمولي، ووفقًا له فإن العديد من الأيديولوجيات المستوردة لم تُعطَ

(1)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر ،مرجع سابق، ص22 .

(2)المرجع السابق، ص 45.

(3)المرجع السابق، ص 53.

الفرصة لتتفاعل مع الواقع المحلي بشكل مناسب، وهو ما أدى إلى فشلها في تحقيق أهدافها[1]، من هذا المنطلق يقترح (المسيري) البحث عن بدائل مفاهيمية أكثر توافقًا مع السياقات المحلية، مما يساعد على فهم أفضل للتعقيدات الاجتماعية والسياسية في العالم العربي.

- التأثيرات الفكرية في فكر المسيري :

يُعد عبد الوهاب المسيري، أحد أبرز المفكرين العرب المعاصرين ، حيث ساهم بشكل كبير في إثراء النقاشات الفكرية حول قضايا متعددة، على سبيل المثال: الأيديولوجيا، الصهيونية، والحداثة...،وغيرها، وكانت كتاباته مستمدة من تفاعل عميق مع التيارات الفكرية العالمية، وتأثره بالعديد من الفلاسفة والمفكرين من مختلف المدارس الفكرية، وسنسلط الضوء على التأثيرات الفكرية التي أثرت في تشكيل رؤية المسيري، ونوضح كيف تفاعل معها لتقديم فكر نقدي أصيل يعالج قضايا الفكر والواقع العربي المعاصر.

1- التأثر بالفكر الماركسي والنقد المادي:

تأثر (المسيري) بالفكر الماركسي باعتباره منهجًا لتحليل الصراعات الطبقية وفهم الأنظمة الاجتماعية من منظور مادي، يرى (المسيري) أن "الأيديولوجيا الماركسية قدمت نموذجًا لتحليل الظواهر الاجتماعية في تفسيرها المادي للعالم تختزل الإنسان إلى مجرد كائن اقتصادي، وقد انتقد هذا الجانب قائلًا: "الفكر الماركسي، رغم قوته التفسيرية، يفشل في استيعاب البعد الروحي والأخلاقي للإنسان، وهو بعد جوهري لا يمكن إغفاله"[2].

2- الفكر الغربي النقدي :

من بين الفلاسفة الذين تأثر بهم (المسيري) كان (نيتشه وهايدغر)، اللذان ناقشا قضايا تتعلق بالحداثة والحقيقة، (نيتشه) بفكرته عن" إرادة القوة "، والنقد الجذري للقيم الأخلاقية التقليدية، ولكن (المسيري) تفاعل مع هذا الفكر بوعي نقدي ، حيث رأى أن " الفكر النيتشوي، رغم قوته النقدية، يعزز رؤية نسبية للحقائق، وهو ما يؤدي إلى تآكل الأسس الأخلاقية التي تقوم عليها المجتمعات" ، أمّا بالنسبة لهايدغر، فقد استفاد المسيري

(1)المرجع السابق، ص 78.

(2)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر، مرجع سابق، ص58 .

من نقده للحداثة الغربية والاغتراب الإنساني، لكنه رفض رؤيته التي تعتمد على "ميتافيزيقا الكينونة" بوصفها منفصلة عن الأخلاق[1].

1- التأثر بالفكر الإسلامي :

يعتبر الفكر الإسلامي المؤثر الأكبر في فكر (المسيري)، والذي شكل جوهر رؤيته النقدية تجاه العالم الغربي، إذ رأى أن الفكر الإسلامي قدم رؤية شاملة للعالم تتجاوز الثنائية المادية والروحية، وقد عبر عن ذلك بقوله: "الرؤية التوحيدية الإسلامية تنظر إلى الإنسان ككل متكامل، يجمع بين البعد المادي والروحي، وهي رؤية قادرة على مواجهة تحديات الحداثة"[2].

4- النقد الحضاري للحداثة :

انتقد (المسيري) فكر الحداثة الغربية ومفهوم التقدم فيها، خاصةً حين رأى أن الحداثة الغربية أدت إلى " اغتراب الإنسان عن ذاته وعن الطبيعة من حوله، حيث حولت كل شيء إلى أداة لتحقيق أهداف مادية "[3].

5- نقد العلمانية :

كانت العلمانية في نظر (المسيري) جزءًا من النظام الفكري الغربي الذي يفصل بين الدين والحياة الاجتماعية والسياسية، وهو ما أدى في رأيه إلى "تشويه الرؤية الكونية للإنسان"[4]؛ لذا يعتبر (المسيري) أن العلمانية الغربية قد أسهمت في تدمير مفهوم المقدس في الحياة اليومية، معتبرًا أن هذه الرؤية مهمة لفهم التحديات الحقيقية التي تواجه المجتمعات العربية والإسلامية.

7- العودة إلى الفكر الإسلامي :

رغم تأثره بالفكر الغربي، دعا (المسيري) إلى العودة إلى الأصول الإسلامية بوصفها مصدرًا حقيقيًا للحكمة والتوازن، فقد رأى في الفكر الإسلامي " نموذجًا متكاملًا يجمع بين

(1)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر ،مرجع سابق، ص78–80 .

(2)المسيري، عبد الوهاب،منهجية في دراسة الحضارة الإسلامية، الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر، 2005م، ص 123.

(3)المرجع السابق، ص140

(4)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع:قراءة في الفكر العربي المعاصر ،مرجع سابق،ص210–230 .

الروحانية والعقلانية في آن واحد"[1]، يرى (المسيري) في الفكر الإسلامي مصدرًا لتجديد الفكر وإنعاش العقل العربي المعاصر، إذا تم التعامل معه بوعي نقدي يتجاوز الجمود والتقليد الأعمى.

8- تأثيرات الفكر العربي:

بالإضافة إلى تأثره بالفكر الغربي، استلهم (المسيري) أفكار الكثير من المفكرين العرب، مثل: (مالك بن نبي ومحمد عبده)، فمالك بن نبي، على سبيل المثال: ركز على "مشكلات الحضارة" وكيفية تجديد المجتمعات الإسلامية من الداخل، وهو ما تأثر به (المسيري) في تحليله للنظم الاجتماعية والسياسية في العالم العربي، كما كان لفكر (محمد عبده) دور في تشكيل رؤية (المسيري) حول التفاعل بين الدين والحداثة، حيث أشار إلى أن " التجديد الفكري يجب أن ينطلق من فهم عميق للتراث الإسلامي، مع الاستفادة من الإنجازات الفكرية الحديثة "[2].

9- المسيري والنقد الثقافي :

أحد أهم التأثيرات البارزة في شخصية وفكر (المسيري) هو انخراطه في النقد الثقافي، فقد رأى أن الثقافة ليست مجرد انعكاس للأيديولوجيات والسياسات، بل هي أيضًا قوة مؤثرة في تشكيل الوعي الاجتماعي والسياسي، وقد انتقد المسيري الثقافة الاستهلاكية التي تروجها الرأسمالية، معتبراً أن " الثقافة يجب أن تكون مصدرًا للإبداع والتفكير النقدي، وليس أداة للتسليع والاستهلاك"[3].

(1)المسيري، عبد الوهاب،الفكر الإسلامي والحداثة، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر الإسلامي، 2005م، ص230.

(2)المسيري، عبد الوهاب، الفكر الإسلامي والحداثة، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر الإسلامي، 2005م، ص284.

(3)المسيري، عبد الوهاب، النقد الثقافي في المجتمعات الاستهلاكية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي، 2008م، ص302 .

الخـاتمة

مـر مصـطلح الأيـديولوجيا في الفكـر الغربي بتحـولات جذريـة منـذ ظهـوره في نهايـة القـرن الثـامن عشـر حتى تطـوره في القـرن العشـرين، بينمـا بـدأ المصـطلح في إطـار علمي فلسـفي لدراسة الأفكار، وتحوله إلى أداة نقدية تستخدم لفهم الصراعات الاجتماعية والسياسية، هذا التحول الأساسي جاء مع كلاً من (ماركس وإنجلز)، اللذين اعتبرا أن الأيديولوجيا هي مجـرد أداة للطبقـات الحاكمـة لتبريـر هيمنتهـا على المجتمـع، في حـين تطـورت هـذه الفكـرة بشكل أكبر في القرن العشرين من قبل (غرامشي وألتوسير)، اللذين قدما رؤى حول كيفية اسـتخدام الأيـديولوجيا للحفـاظ على السـيطرة على المسـتويات الثقافيـة والاجتماعيـة والسياسية.هذه التحولات تبرز أن الأيديولوجيا لم تعد مجرد نظام فكري، بل أداة للتحكم في الـوعي وتوجيـه السـلوك الجمعي، ومـن هنـا تظل الأيـديولوجيا مفهومـاً مركزيـاً في فهـم السلطة والهيمنة في المجتمعات المعاصرة.

من هنا مَثّل كتاب "الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر"، مصدرًا مهمًا لفهـم مفهـوم الأيـديولوجيا وتـأثيره على الفكـر والممارسـة السياسـية في العـالم العربي، مـن خـلال تحليلـه النقـدي، سـعى (المسـيري) لإلقـاء الضـوء على الحاجـة إلى فهـم السـياقات الثقافيـة والاجتماعيـة بشـكل أعمـق، ودعـا إلى البحـث عـن بـدائل فكريـة ملائمـة تُعـزز مـن القدرة على فهم الواقع العربي بطرق أكثر دقة وعمقًا[1].

هـذا الكتـاب يعـد دعـوة للقـراءة النقديـة للأيـديولوجيا المعاصـرة، ويبـرز أهميـة الـوعي بالأسـاليب التي تُسـتخدم من خلالها لتشـكيل الأفكار وتوجيـه الجمـاهير، ممـا يسـاعد على تعزيز الفهم العقلاني للأحداث في الواقع العربي المعاصر، ويضرب لذلك مثلاً "الأيديولوجيا النازيـة والصـهيونية" على سـبيل المثـال التي كانـت ناجحـة في التعبئـة جمـاهيرياً؛ لأنهـا قـدمت رؤية مبسطة للواقع، وهو ما ساعد على زيادة قدرتها التعبوية[2].

من هنا تبرز الحاجـة إلى تحليل نقـدي لمفهـوم الأيـديولوجيا في العقـل العربي، لفهـم مـدى ملاءمـة هـذا المصـطلح للسـياق الفكـري العربـي، وكيفيـة توظيفـه بشـكل يتناسـب مـع التحديات الفكرية والسياسية التي تواجه المنطقة العربية.

(1)المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر، مرجع سابق، ص58

(2)المرجع السابق، الصفحة نفسها .

لقد تناول (المسيري) هذا المفهوم في كتاباته، محاولًا توضيح أوجه اللبس المرتبطة باستخدام مصطلح "الأيديولوجيا" في سياق الخطاب العربي، ومشيرًا إلى أن هذا المصطلح قد لا يكون الأداة الأكثر دقة لفهم الواقع الاجتماعي والسياسي في العالم العربي[1]، ووفقًا للمسيري فإن الأيديولوجيا قد أضحت أداة للتحكم في الواقع، بل وتزوير حقائقهِ في بعض الأحيان، مما يتطلب إعادة النظر في استخدامها والبحث عن بدائل أكثر ملاءمة للعقل العربي.

من هذا المنطلق، هدفت القراءة إلى تقديم دراسة فلسفية نقدية لمفهوم الأيديولوجيا في العقل العربي المعاصر، بناءً على تحليل (المسيري)، حيث نتمكن من فهم الآلية التى يمكن للأيديولوجيا أن تعمل على تشويه الواقع أو التعبير عنه، وكيف يمكن أن تتحول إلى أداة لتوجيه العقل الجمعي نحو خطاب محدد، كما يتناول(المسيري) الاختلافات بين المفهوم في الفكر الغربي والعربي، لتحديد البدائل الممكنة التي يقترحها لمواجهة إشكاليات استخدام المصطلح في سياق الفكر العربي المعاصر.

كذلك من خلال استعراض التأثيرات الفكرية على (عبد الوهاب المسيري)، يتبيّن أنه مفكر نقدي جمع بين مختلف التيارات الفكرية العالمية، ونجح في تقديم قراءة نقدية عميقة للفكرين الغربي والعربي، من خلال نجاح (المسيري) في تجاوز الاختزالات المادية التي سيطرت على الفكر الغربي في القرن العشرين، ويمكن القول بأن (المسيري) قدم نموذجًا فريدًا للتفاعل مع الفكر الغربي دون تبني أعمى، مع التركيز على بناء فكر عربي نقدي يستجيب للتحديات المعاصرة، يهدف إلى تقديم بدائل أصيلة تتناسب مع الواقع والفكر العربي والإسلامي.

(1)المسيري، عبد الوهاب، الوعي العربي: دراسات في الأيديولوجيا .القاهرة: دار الشروق. 1998م، ص 45.

المصادر والمراجع:

1. ألتوسير، لويس الحديث عن الأيديولوجيا، ترجمة: محمد عصفور، القاهرة، مركز دراسات الوحدة العربية،1970م .
2. دي تراسي، ديستوت،الأيديولوجيا أو علم الأفكار، مطبعة الفيلسوف، باريس ، 1976م.
3. غرامشي، أنطونيو،الهيمنة الثقافية،ترجمة: محمد عصفور،القاهرة: دراسات الوحدة العربية،القاهرة1971م.
4. ماركس، كارل، وإنجلز، فريدريك، الأيديولوجيا الألمانية، برلين: دار النشر الاشتراكية،1845م.
5. المسيري، عبد الوهاب، الوعي العربي: دراسات في الأيديولوجيا، القاهرة: دار الشروق، 1998م .
6. المسيري، عبد الوهاب، الأيديولوجيا والواقع: قراءة في الفكر العربي المعاصر، دار الشروق، القاهرة 2002م.
7. المسيري، عبد الوهاب، منهجية في دراسة الحضارة الإسلامية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر، 2005م .
8. المسيري، عبد الوهاب، الفكر الإسلامي والحداثة، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر الإسلامي، 2005م.
9. المسيري، عبد الوهاب، النقد الثقافي في المجتمعات الاستهلاكية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي، 2008م .

[الفلسفة وعلاقتها بالعلوم الطبيعية]

د. سمية محمود الجربي
كلية الآداب – جامعة طرابلس

مقدمة.

يشهد تاريخ البشرية على العلاقة الوطيدة بين الفلسفة والعلم، حيث تشكلت منذ العصور القديمة إلى أن تم تدوينها في العصر اليوناني من خلال علماء الطبيعة وذلك لاهتمامهم بالفيزيقا، ثم انتقل الفكر اليوناني إلى التركيز على العقل البشري والتعرف على الجانب التجريدي والأخلاقي، فتميز هذا العصر بنشاطه علمي التجريبي والعقلي التجريدي، فكانت العلاقة بينهما علاقة ترابط إلى أن انفصل العلم الطبيعي عن الفلسفة في العصر الحديث وأصبح له عدة مجالات وميادين للبحث، وفي نفس الفترة حاولت الفلسفة إعادة بناء مباحث جديدة لكنها بقيت منفصلة عن العلم الطبيعي، لكن العلم الطبيعي استمر في تطوره إلى عصرنا الحالي الذي استدعى حضور إجباري للفلسفة رغم اختلاف مواضيعهم ومنهجهم، لان العلم الطبيعي عجز عن مناقشة قضاياه الحرجة كالموت الرحيم والتلاعب بالجينات الوراثية. (بن شنة، 2020، ص 75).

إن مسألة العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية هي مسألة تاريخية معقدة في حد ذاتها، كما أن مسألة التاريخي في موضع تساؤل باعتباره علمًا، فهناك العديد من التخصصات كانت تعد علمًا ولم تكن فلسفة، وقد فرزت مجالات متعددة من المعرفة منذ أيام أفلاطون بطرق مختلفة، حيث تم النظر إلى كل مجال على أساس أنه علم له موضوعه الخاص في البحث، مثل علم الفلك باعتباره دراسة للنجوم والكواكب، والكيمياء بعد أعمال لافوازييه، حيث أعيد تشكيل المعرفة والاختصاصات. (هيلي، 2008، ص 11، 12).

مشكلة الدراسة.

تبلورت مشكلة الدراسة حول إشكالية الجدل الدائم في طبيعة العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية من حيث وجود علاقة وتداخل أم لا، ومحاولة البرهنة على الرأيين من خلال التطرق إلى تاريخ الفلسفة والعلم وما ذُكر على لسان العلماء في مجالي الفلسفة والعلوم الطبيعية.

أهداف الدراسة.

إن الهدف الرئيسي للدراسة يتمثل في محاولة التعرف على العلاقة بين الفلسفة

والعلوم الطبيعة، ومن ثم تشكل من هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية نذكرها كالاتي:

1. التعرف على مفهومي الفلسفة والعلم.
2. الكشف عن مستوى العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية.
3. التعرف على أهمية الفلسفة بالنسبة للعلوم الطبيعية.
4. التمييز بين العلم والفلسفة والمحاولات الأولى لفلسفة العلوم.
5. الكشف عن النتائج المترتبة على تطبيق الفصل بين الفلسفة والعلم.

المنهج التحليلي لاعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية.

أقسام الدراسة.

بناء على المنهج المتبع في الدراسة تم تقسيم البحث إلى العنوانين التالية:

أولًا: تعريف الفلسفة والعلم.

ثانيًا: مستوى العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية.

ثالثًا: أهمية الفلسفة بالنسبة للعلوم الطبيعية.

رابعًا: التمييز بين العلم والفلسفة والمحاولات الأولى لفلسفة العلوم.

خامسًا: النتائج المترتبة على تطبيق الفصل بين الفلسفة والعلم.

أولًا: تعريف الفلسفة والعلم.

يمكن الإشارة إلى مرجعين في تعريف مفهوم الفلسفة، فهناك مصطلح أطلق عند اليونان مضافًا للطبيعة La philosophie de la nature، وهو المصطلح الذي أطق على الفلسفة التي تتميز بتفسير تأملي سائد للطبيعة المأخوذة في كليتها، فكانت الفلسفة الطبيعية في العصور القديمة ممزوجة بالعلم الطبيعي، كما كانت تسمي الفلسفة اليونانية عادة بالفيزيقا، حيث أعطت الفلسفة الطبيعية القديمة تفسيرًا جدليًا حتى لو كان ساذجًا للطبيعة باعتبارها كل متكامل وحي، حيث أكدت وحدة الميكروكوزم التي تعبر عن العالم الأصغر(الإنسان)، والماجنوكوزم أي العالم الأكبر (الطبيعة)، بالإضافة إلى علم الكونيات ونظرية الخلق جزءًا من الفلسفة الطبيعية، وعدد من العلوم الطبيعية التي كان أولها الرياضيات والميكانيكا إلا أنها ظلت مرتبطة بها. (شريط، 2019،ص 6).

ذكر لالاند في تعريف الفلسفة وهي: "معرفة عقلانية علم بالمعنى الأعم للكلمة، احتفظ المحدثون بهذا المعنى لأمد طويل: وهي بذلك تتعارض مع التاريخ، وفضلا عن الفلسفة الأولى تتضمن فلسفة أخلاقية تتناول كل ما ندعوه اليوم العلوم الأخلاقية، وفلسفة طبيعية هي مجمل علوم الطبيعية، وبنحو أخص الفيزياء، كما احتفظ ديكارت بهذا المعنى، إن كل الفلسفة تشبه شجرة... الخ"، في هذا المفهوم استعمل التعبير الفرنسي، فلسفة طبيعية، حتى القرن التاسع عشر، على الأقل في الأسلوب الرفيع ... ولا تزال متداولة بهذا المعنى على الرغم من الميل إلى استبدالها بطبيعيات... دراسة نقدية، فكرية لما تنظر فيه العلوم بمعناها الحقيقي: تبحث الفلسفة في أصل معارفنا، في أصول اليقين ومبادئه، وتسعى لاختراق العلة التي يتناولها مبنى العلوم الطبيعية". (لالاند، 2001، ص 280، 281).

أما عن تعريف العلم فكلمة "علم" مشتقة من الأصل اللاتيني "Scientia" بمعنى المعرفة knowledge، وهى بمعناها الأشمل أية معرفة منهجية أو ممارسة تؤدى إلى نتائج أو تنبؤات الأشياء من الممكن التنبؤ بها في هذا المعنى. وقد تشير كلمة علم إلى التقنية أو الممارسة الرفيعة ذات الخبرة العالية. أما تعريف العلم بمعناه المعاصر الأكثر تحديدا، فإن كلمة Science تشير إلى منظومة من المعرفة المكتسبة بواسطة المنهج العلمي، وإلى كم المعرفة المنظمة والممنهجة والمكتسبة عن هذا الطريق. (روزنبرج، 2011،ص 56).

ثانيًا: مستوى العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية.

إن طبيعة العلاقة بين الفلسفة والعلم تظهر من خلال مستويين هما:

المستوى الأول: أن الانسان كلما طرح أسئلة -كعادته- وحصل من ورائها إجابات ناجحة ثابتة ودقيقة شكلت هذه الإجابات جانبا من رصيده في المعرفة العلمية أي صارت وأصبحت علما، ومن هنا فكل الموضوعات العلمية الراهنة كانت تعتبر جزء من الفلسفة ومثال ذلك أن الفلسفة في بحثها عن المادة وتركيبها وتفسيرها كانت تشمل الفيزياء، الكيمياء، الطب والبيولوجيا.... الخ، والفلسفة في مسعاها المتعلق بمحاولة فهم العقل والنفس كانت تشمل ما أصبح يسمى اليوم علم النفس.

المستوى الثاني: إن ما يسمى الآن بفلسفة العلوم (Philosophie des Sciences) لهو دليل واضح على مدى متانة وقوة الارتباط بين الفلسفة والعلم، هذه الفلسفة عبارة عن حركة نقدية تحليلية لمبادئ ومفاهيم ومناهج العلم، وتشكل النظريات العلمية ومسارها التاريخي، ومن بين الأسئلة التي تطرحها فلسفة العلوم: ما هي العلاقة بين القانون العلمي والملاحظة والتجربة؟ ما هو الفرق بين المعرفة العلمية في العلوم الطبيعية والمعرفة العلمية في العلوم الاجتماعية؟ هل المعرفة العلمية مبنية على التراكم والتواصل أم أنها تقوم على نوع من الثورات العلمية والقطيعة المعرفية؟ هل المعرفة العلمية مطلقة أم نسبية؟ إن كل هذه الاشكاليات وغيرها هو ما يمثل صميم العلاقة الجوهرية والتاريخية بين الفلسفة والعلم. (الجوزي، 2021، ص 56).

طبيعة العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية.

تنقسم طبيعة العلاقة بين الفلسفة والعلوم الطبيعية حول ثلاثة علاقات أساسية هي: علاقة انفصال، علاقة اتصال، علاقة استغلال، نذكرها كالاتي:

1. علاقة الفلسفة بالعلم علاقة انفصال:

تظهر هذه العلاقة عبر اختلاف هوية ومجال العلم عن الفلسفة، فإذا كان العلم يهتم بالجواب والحل ومحدد بموضوع جزئي ثابت ومنهج دقيق؛ فإن الفلسفة على خلاف ذلك تظهر على أنها مجال للتأمل القائم على السؤال الذي تتناول فيه قضايا شمولية لا ترتبط بهذا الموضوع أو ذاك لأن الفلسفة ليس لها موضوع ثابت، يذهب أوجست كونت إلى القول بأن العلاقة بين الفلسفة والعلم هي علاقة انفصال بموجب القطيعة التاريخية التي تقوم على قانون المراحل الثلاث والتي ترى بأن المجتمع والفكر يمران بمراحل تطورية من مرحلة لاهوتية إلى أخرى ميتافيزيقية وصولا إلى المرحلة الوضعية النهائية التي تقوم على تفسير الظواهر بالاعتماد على العلم، أي أن كونت يضع العلم في درجة أرقى من الفلسفة

والنتيجة هو غياب العلاقة لاختلاف مراحل التفسير.

وتسعى الوضعية المنطقية إلى تنقية العلم من الميتافيزيقا، لذلك نجدها تميز بين قضايا ذات معنى وأخرى فارغة من المعنى عبر معيار التحقق التجريبي، الأولى هي قضايا العلم حيث تتوزع بين قضايا تحليلية الرياضيات، وتركيبية العلوم الطبيعية، والثانية هي قضايا الميتافيزيقا، وبذلك فليست هناك علاقة بين الفلسفة والعلم بموجب القطيعة الابستمولوجية التي تميز بين ما هو علمي وما ليس بعلمي.

كما يرى أصحاب هذا الرأي أن الحقيقة المطلوبة في الفلسفة غير ما يطلبه العلم، حيث أن الحقائق العلمية قائمة على التجربة والخبرة بالعالم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث يصف العلم الوقائع المادية ولا تمدنا أكثر ما جاءت به هذه الوقائع، فمثلا قانون الحركة لدى "نيوتن" لا ينطبق على جسم واحد بذاته ولكن ينسحب على الحركة بشكل عام، وإذا لم تتوافر هذه العمومية في قانون نيوتن لا يمكن أن يكون قانونًا علميًا، كما أن الحقيقة العملية تتميز ببعدها عن الآراء الذاتية واتباعها الموضوعية في حقائقها، ومن خلال هذه الخصائص والصفات للعلوم الطبيعية تبدو مستقلة عن الفلسفة وحقائقها، حيث ذكر "جيمس جينز" في كتابه (الفيزياء والفلسفة) أوجه الاختلاف بين حقائق الفلسفة وحقائق العلم، حيث أشار إلى أن الاختلاف يمنع وجود حوار بينهما، والسبب في ذلك يرجع إلى عدم امتلاك الفلسفة لمصطلحات دقيقة وتكون في موضع اتفاق بين الفلاسفة، كما أن كلمات الفلسفة تصور تجارب ذاتية وبالتالي تصبح معانيها ذاتية أيضًا، على عكس العلم الذي تتميز مفرداته بالموضوعية. (قاسم، 2001، ص 99).

إن مسألة التمييز بين الفلسفة والعلم لا تخرج هذا الإطار العام المحدد لطبيعة الممارسات الفلسفية ذاتها، على اعتبار هذه المسألة لا تخلو من الصراعات، بل زادت حدة هذه الصراعات في العصر الحديث أكثر مما كانت عليه في العصرين اليوناني "الاغريقي" والوسيط، ويرجع ذلك لما شهدته العلوم من التحولات الجذرية والعميقة في ثقافة الإنسان المعاصر، فلم يعد العلم معرفة فقط بنواميس الكون، بينما اصبح وسيلة لتغيير العالم والسيطرة على قوانين الطبيعة، فالعلم لم يعد مجرد ظاهرة ثقافية تهيمن عليه الميتافيزيقا أو اللاهوت أو اعتبارها مجرد جزء من حكمة شاملة أو ضرب من ضروب الفكر يمكن للفيلسوف أن يستوعبها داخل قول ذات معني كامل وواسع. (بن جاء الله، 1985،ص 121).

2. علاقة الفلسفة بالعلم علاقة اتصال:

أن الانسان كلما طرح أسئلة - كعادته - وحصل من ورائها إجابات ناجحة ثابتة ودقيقة شكلت هذه الاجابات جانبا من رصيده في المعرفة العلمية أي صارت وأصبحت علما.

قبل انفصال العلوم عن الفلسفة كانت كل الموضوعات العلمية الراهنة تعتبر جزءا من الفلسفة ومثال ذلك أن الفلسفة في بحثها عن المادة وتركيبها وتفسيرها كانت تشمل الفيزياء، الكيمياء، الطب والبيولوجيا...الخ، والفلسفة في مسعاها المتعلق بمحاولة فهم العقل والنفس كانت تشمل ما أصبح يسمى اليوم علم النفس.

وبعد استقلال العلوم عن الفلسفة بقيت العلوم في اتصال بالفلسفة عبر الوظيفة الابستمولوجية للفلسفة كخطاب نقدي للعلم، فهذا الانفصال لا ينفي العلاقة بينهما بل يؤكدها عبر الوظيفة الجديدة للفلسفة، ويمكن أن نلمس هذه العلاقة من خلال الفيزياء المعاصرة التي أصبحت فيها معرفتنا بالواقع معرفة احتمالية افتراضية، قائمة على الخيال، وكأن العلم يرتمي في أحضان الميتافيزيقا.

إن ما يسمى الآن بفلسفة العلوم Sciences des Philosophie لهو دليل واضح على مدى متانة وقوة الارتباط بين الفلسفة والعلم. هذه الفلسفة عبارة عن حركة نقدية تحليلية لمبادئ ومفاهيم ومناهج العلم، وتشكل النظريات العلمية ومسارها التاريخي، ومن بين الاسئلة التي تطرحها فلسفة العلوم: ما هي العلاقة بين القانون العلمي والملاحظة والتجربة؟ ما هو الفرق بين المعرفة العلمية في العلوم الطبيعية والمعرفة العلمية في العلوم الاجتماعية؟ هل المعرفة العلمية مبنية على التراكم والتواصل أم أنها تقوم على نوع من الثورات العلمية والقطيعة المعرفية؟ هل المعرفة العلمية مطلقة أم نسبية؟ وهذه الاشكاليات وغيرها تمثل صميم العلاقة الجوهرية والتاريخية بين الفلسفة والعلم.

3. علاقة الفلسفة بالعلم علاقة استغلال:

هناك من يرى وجود استغلال متبادل بين الفلسفة والعلوم الطبيعية، حيث يوجه العلم الطبيعي الفلسفة كما توجهه هي الأخرى، حيث احتاج العلم الفلسفة في ربط العلم بالأخلاق، وإخضاع الاكتشافات العلمية للقيم الإنسانية التي تنادي بها المبادئ الفلسفية، في حين استغلت الفلسفة العلم من خلال مفاهيمه ومناهجه، وتوجيه العلم للفلسفة من خلال ضرورة نتائجه.

ثالثًا: أهمية الفلسفة بالنسبة للعلوم الطبيعية.

إذا كان الهدف من العلم هو إدراج وجمع الحقائق المتفرقة في قوانين، فإن الفلسفة تأخذ من هذه القوانين لتجعل منها مادتها الخام التي تبدأ منها وتقيم بناءها عليها، حيث تستعير العلوم الطبيعية المختلفة معاني الإدراك الفطري بحيث تصبح نقطة البداية دون مناقشتها، على سبيل المثال تتناول فكرة السببية والمادة والزمان والمكان، ثم تأتي الفلسفة لتجعل هذه البدايات هي موضع البحث لها. (راسل، 1960م، ص 2).

لقد أضحى العلم مجالاً من النشاط البشري وظيفته صياغة المعارف الموضوعية عن الواقع وتصنيفها وتنظيمها نظرياً، وهو أحد أشكال الوعى الاجتماعي، الذي يشمل النشاط الهادف والوصول إلى معرفة جديدة، وقد أدى التطور العلمي في العصر الحديث وانفصال العلوم عن الفلسفة إلى التشكيك في قيمة الفلسفة، وهذا أدى إلى اختلاف وجهات النظر بين من يعتقد أن للفلسفة قيمة، وبين من يؤكد خلاف ذلك، أي أن الفلسفة ليس لها أي قيمة بالنظر إلى نتائج العلم، وعلى هذا الأساس ظهر السؤال المثير للإشكالية بين الفلسفة والعلم هل الإنسان بحاجة للفلسفة في ظل هذا التقدم العلمي؟.

ويرى أنصار الفريق الأول وهو الفريق المؤيد للفلسفة، بأن الفلسفة ضرورية ولها من الأهمية ما يجعلنا نقر باستحالة رفضها، حيث يعتقد هؤلاء أن التفكير الفلسفي لا يمكن الاستغناء عنه، ومن ثم وجب الاعتراف بأهمية وقيمة وضرورة هذا التفكير، لأنها في الأصل مرتبطة بمخاطبة العقل البشرى، إذ لا يمكن الاستغناء عنها، ومن ثم وجب أن نتفلسف في كل حين، وما يثبت أهمية الفلسفة هي بحثها فيما يعجز عنه العلم، فإذا كان العلماء يبحثون في العالم المادي، فإن الفلاسفة يبحثون في الجانب الروحي والمعنوي كالبحث في الأخلاق، والقيم... الخ.

وفي الفكر القديم حينما كانت العلوم أجزاء من الفلسفة، لم تكن الصلة صلة جزء بكل وحسب، وانما كانت صلة اهتمام من الفلسفة الأولى، بتحليل وتبرير المبادئ والمسلمات التي تقوم عليها العلوم، وفي الفكر الحديث بعد أن استقلت العلوم شيئًا فشيئًا عن الفلسفة، ظلت تلك الصلة قائمة ولكن بطريقة مختلفة؛ إذ اهتمت الفلسفة بالتعرف على مناهج العلوم، أو طرق التفكير التي كفلت للعلوم تقدما مطرداً، فنشأ فرع في الفلسفة يهتم بالدراسات المنطقية وهو الميثودولوجيا، أو مناهج العلوم، وفي الفكر المعاصر تجاوزت الصلة بين العلم والفلسفة تلك الحدود، فنشأت في العلوم نفسها حركات نقد ذاتي لبنائها

العلمي من داخله الاختبار الأفكار، والمبادئ، أو الأسس التي يقوم عليها البناء، وبيان الارتباط بينها، وبين قضايا العلم ونظرياته المشتقة منها، وبالرغم من ذلك يضطر العلم النامي بشكل دائم أن يدخل في نظرياته مفاهيم ذات بعد فلسفي، ويسعى إلى تعريف هذه المفاهيم تعريفاً دقيقاً في حدود طريقته الخاصة، ويسعى بذلك إلى تحاشي أي مناقشة فلسفية، غير أن العلم بهذا الأسلوب قد يضمر فلسفة خفية لا يعترف بها. (أحمد، 1994، ص 56).

فالمسائل الفلسفية للعلوم هي قيادة العلم وتوجيهه نقداً وتقويما، بمختلف جوانبه القبلية والبعدية، حيث إنها تشمل ما يشار إليه بفلسفة العلوم، ومناهج البحث في العلوم، أو الميتودولوجيا، وعن حاجة العلم الدائمة إلى الفلسفة فيبينها العالم الفيزيائي لوى دى بروى بقوله: يضطر العلم النامي بشكل دائم أن يدخل في نظرياته مفاهيم ذات بعد فلسفي مثل مفهوم الزمان والمكان، والموضوعية، والسببية، والفردية وغيرها، ويسعى إلى تعريف هذه المفاهيم تعريفاً دقيقاً في حدود طريقته الخاصة. (أبو جبل، 2019، ص564).

ومما لا شك فيه أن مجرد التفكير في المبادئ والطرق الخاصة بعلم من العلوم ليس فلسفياً بالضرورة، إلا أن التوغل في هذا الاتجاه وتعميقه سيولد حتماً في كل علم مسائل لن يؤدي تناولها من قبيل العلماء وحدهم إلى التفاهم السريع، بل إلى مناقشات حادة، تضعهم بالنهاية على مستوى التفكير الفلسفي، ومهما يكن الأمر فإن ثمة مسائل تدخل في إطار التفكير الفلسفي، وهذا يفسر لنا ظهور خلافات بين العلماء ليس من الممكن فهمها إلا إذا وضعت في إطار الصراعات الفلسفية، فالعلم يطرح باستمرار مسائل أبستمولوجية تؤلف جزءاً من المسائل الفلسفية للعلم. (الخولي، 2014،ص14).

والفيلسوف منذ ولادة العلم الحديث لم يعد يتدخل في المعرفة العلمية في حد ذاتها، فالفيلسوف حين يعالج مشكلات علم الفيزياء مثلاً، لا يستهدف من البحث كالعالم، نتائج هذه المعرفة، بل شروط ومقتضيات عملية المعرفة الفيزيائية ذاتها، والصلة القائمة بين المعرفة الفيزيائية والواقع، وصلاحية المعاني والمفاهيم المستخدمة في العلم.

لذلك يقول هيجل: إن الدفاع عن الفلسفة هو الدفاع عن الإنسان"، وهذا يعنى أن كل التساؤلات التي لم يكن في مقدور العلم أن يبدي رأيه فيها، أو يجد إجابة عنها كانت الفلسفة تتصدى لها ، ويتمثل دور الفلسفة الحقيقي في تغيير العالم وليس تفسيره

فحسب، فالأفكار الفلسفية هي بداية لمختلف الثورات التي حدثت في العالم، ولم تكن الفلسفة يوماً منفصلة عن العلم، بل إن الثورة العلمية أتاحت المجال الدخول الفلسفة في قلب الحقل العلمي من خلال مناقشة أبعاد الإنجازات العلمية، فالانفجار العلمي في القرن التاسع عشر، بقى مدة طويلة وصفياً تأملياً، وقد حاول هوايتهد إلقاء بعض الضوء على الصلات الوثيقة بين العلم والفلسفة؛ إذ يقول: من شأن العلم والفلسفة أن يتبادلان النقد وأن يمد كل منهما الآخر بالمواد الخصبة التي تسمح له بالتقدم، وفي حين يقوم المذهب الفلسفي بمهمة توضيح الحقيقة الملموسة التي يجردها العلم، تأتى العلوم فتتخذ مبادئها من تلك الوقائع الملموسة التي يقدمها المذهب الفلسفي، كما أن إدراك القيمة الحضارية للنظريات الفيزيائية الحديثة، وتأثيرها المتنامي في الإدراك والحياة الاجتماعية، قد أديا إلى ظهور حاجة ماسة لتوضيح المحتوى الفلسفي للتصورات غير الكلاسيكية بصدد الواقع والسببية الزمان والمكان، إضافة إلى الحاجة الملحة لفهم ماهية الأفكار الفلسفية التي مهدت لظهور النسبية والنظرية الكوانتية. (أبو جبل، 2019، ص 565).

فمثلًا النظام الكامل للفيزياء النظرية القائم على المفاهيم والخلاصات التي يتم الوصول إليها عن طريق الاستنباط المنطقي، ويتم التوصل إلى هذه الخلاصات والتي من المفترض أن تكون مرتبطة بتجاربنا المنفصلة، كما ان بنية النظام هي عمل العقل على المحتوى التجريبي لهذا النظام وعلاقاته المتبادلة، وتكمن القيمة العظمى وشرعية كل نظام من إمكانية وجود مثل هذا التعبير، وخصوصا بالنسبة للمفاهيم والقوانين الأساسية التي يحتويها، إن المنهج الفرضي الاستنباطي، ومبدأ الحرية في إنشاء المبادئ النظرية الأساسية لم يكونا خاصية الفيزياء النسبية فقط، بل إن الفيزياء إجمالاً تتبع هذا المنهج منذ نشأتها، وهو أيضا ميزة التطور في التفكير الفلسفي المعاصر، لذلك لا يمكن أبدا فصل الخيال الفلسفي كمنهج تأملي، عن التفكير العلمي الإبداعي، وتنشأ الفلسفة من محاولات عنيدة يمارسها الإنسان للوصول إلى المعرفة الصحيحة فإذا كان العلم يدرج الحقائق المتفرقة في قوانين تجمعها، فإن الفلسفة تأخذ منه قوانينه تلك لتجعل منها مادتها الخام التي منها تبدأ، وعليها تقيم بناءها.

أما العلاقة بين الفلسفة والعلم، فلا يوجد انفصال بين الفلسفة والعلم، وقد تجلت وحدة الفلسفة والعلم في كون تلك المعرفة النظرية كلية شاملة تقوم بالأساس على إنشاء التأليفات الذهنية التأملية التي تملأ الفجوات بين الملاحظات الاختيارية المبعثرة،

فلقد كان الفيلسوف هو العالم عالم الطبيعة، والطبيب، والفلكي والرياضي والعالم هو الفيلسوف أو ما سمى بالحكيم، وقد استمر الحال كذلك ما يقرب عشرين قرناً، أي حتى القرنين السادس عشر والسابع عشر، حيث بدأت العلوم تنفصل عن الفلسفة. (الشقيف، 2021، ص 4).

وبالنظر إلى تاريخ الفلسفة نجد أن هناك تفاعلاً مستمراً بين الحقائق العلمية والتفكير الفلسفي، بل إن الحقائق العلمية كثيراً ما كانت مادة للتأمل الفلسفي لمعرفة حقائق الأشياء ولوضع نظريات فلسفية في الكون والإنسان، فإذا كان العلم الطبيعي جزءا لا يتجزأ من المعرفة الفلسفية التي اهتمت بإيجاد التفسيرات المناسبة لظواهر العلم الخارجي وتغيراته، فإن انفصال العلم الطبيعي عن الفلسفة لم يفصل علاقة التأثير المتبادل بينهما، فالتقدم العلمي المطرد، بما ترتب عليه من تكنولوجيا متطورة، غير حياة الإنسان إلى الأفضل، مما جعل البعض يقلل من أهمية البحث الفلسفي، حيث أصبحت الأصوات تطالب الفلسفة بأن تنزل عن عرشها وتترك المكان للعلم، وكأنهما ضدان لا يجتمعان، وأن عصر الفلسفة قد انتهى وبدأ عصر العلم، وكأن العلاقة بينهما هي علاقة انفصال وتعارض. (الجوزي، 2021، ص 56).

ويؤكد رسل على ضرورة الربط بين الفلسفة والعلم، حيث يقول إن الفلسفة لا تختلف في جوهرها عن المعرفة العلمية، ولا تختلف النتائج التي تهتدي إليها الفلسفة في الأساس عن تلك التي يحصل عليها العلم، ولكن الميزة الأساسية للفلسفة، والتي تجعل منها دراسة متميزة عن العلم هي النقد، فهي تعرض المبادئ التي يستخدمها العالم، والتي تتجلى في الحياة اليومية للنقد الفاحص، وتبحث عما قد يكون فيها من تناقض، ولا تقبلها إلا بعد التمحيص الدقيق وبعد أن ينتفي كل سبب لرفضها، وعلى هذا فإن العلاقة بينهما هي علاقة تفاعل متبادل.

فتأملات المدرسة الطبيعية الأولى ومحاولاتها لتفسير الطبيعة، استندت في الأساس على مشاهدات وحقائق علمية، إذ اعتقدت الفيثاغورية بأن المعرفة الحقة تكمن في صفات الأعداد، لهذا اقترنت بالرياضيات، وفلسفة أفلاطون تمت في جو علمي، فنظرية المثل ليست إلا منهجاً استدلالياً رياضياً، بحيث اعتبر الرياضيات معرفة صادقة، وهي التي تقربنا من عالم المثل، كما اهتم بالبحث عن كيفية تنظيم الكون، لأن دراسة الطبيعة تؤدي إلى معرفة القيم، ويصبح البحث عن أسس المعرفة وقيمتها وسيلة للبحث في سر

تنظيم الكون، وبالتالي طريقة تنظيم المجتمع.

ويشير "نايف بلوز" إلى خطوة نتائج التقدم العلمي وتطبيقاته على مصير البشرية، وأثر هذا الوضع كالآثار الأخلاقية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتي تأتي في مقدمة اهتمامات الفلاسفة اليوم، وفي صدد ذلك يذكر بلوز أنه طرأ تبدل كبير على صورة الوضع العلمي نتيجة تعاظم دور العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والبيولوجيا والعلوم التكنيكية في حياة ومصير الإنسان، وهذا يعني أن التقدم في العلوم الطبيعية نتائج اجتماعية مهمة، فأصبحت البيولوجيا هي أساس الطب والعلوم الزراعية، إلى جانب مشكلات البيئة وتلوث الماء والهواء والأغذية وما يقابلها من شروط الحياة المثالية التي تؤرق بال الباحثين البيولوجيين، حيث هناك تطور كبير في علم البيولوجيا والتي تحمل معتقدات مثل إمكانية إجراء تغييرات في الاستعدادات البيولوجية الوراثية، إلى جانب المنجزات التكتيكية التي حققتها الفيزياء الحديثة. (عبد المحسن،2017، ص256).

وفي هذا السياق تبرز أهمية الأسئلة الفلسفية التي تتمثل إجابتها الدخول في منطقة الالتقاء بين العلوم الطبيعية والفلسفة والأخلاق، ومن بين هذه الأسئلة: هل يجوز للإنسان أن يجعل نفسه موضوع بحث علمي؟ وإلى أي درجة؟، وكذلك ماذا عن فكرة الأطفال الصناعية؟، وهل حماية البيئة الطبيعية مسألة اجتماعية حيوية يجب أن يأخذها البحث العلمي بعين الاعتبار؟ وغيرها من الأسئلة التي تبرز أهمية الفلسفة لكبح جماح العلوم الطبيعية من حيث الأخلاقيات التي قد تغافلها أثناء البحث العلمي. (عبد المحسن، 2017، ص 256).

إذا استعرضنا آراء أعظم المبدعين في علوم القرن العشرين وجدنا أنهم يؤكدون على حتمية وجود رابطة وثيقة بين العلم والفلسفة. ويقول الأمير لويس دي برولويه منشئ النظرية الموجبة للمادة (أمواج دي برولويه) إنه نشأ في القرن التاسع عشر حاجز بين العلماء والفلاسفة، فالعلماء ينظرون نظرة شك إلى تأملات الفلاسفة التي كثيراً ما بدت لهم وقد أعوزتها الدقة في الصياغة كما أنها تدور حول قضايا عديمة الجدوى ولا حل لها. أما الفلاسفة فلم يعودوا بدورهم مهتمين بالعلوم الخاصة لأن نتائجها كانت تبدو محدودة، ولقد كان هذا التباعد ضاراً بكل من الفلاسفة والعلماء، وغالبًا ما نسمع من مدرس العلوم أن الطلبة المنقطعين للبحث الجاد في العلوم لن يشغلوا أنفسهم بالمسائل الفلسفية، فإن اينشتاين -وهو واحد من أعظم الرجال الخلاقين في فيزياء القرن العشرين- قد كتب يقول

"أستطيع أن أجزم بأن أقدر من لقيت من الطلاب أثناء تدريسي لهم كانوا مهتمين اهتماماً كبيراً بنظرية المعرفة ولا أعني بأقدر الطلاب هؤلاء المتفوقين في قدراتهم فقط، بل أيضًا في استقلالهم في الرأي. ويميل هؤلاء إلى إثارة المناقشات حول بديهيات العلم وطرقه، ويثبتون بعنادهم في الدفاع عن آرائهم أهمية هذا المنطلق بالنسبة لهم". (فرانك، 1983، ص 7، 8).

ويمكننا فهم هذا الاهتمام بالجانب الفلسفي للعلم من قبل ذوي العقول الخلاقة والواسعة الخيال بتذكر التغيرات الأساسية في العلم كانت دائمًا تقترن بمزيد من التعمق في الأسس الفلسفية، فتغيرات مثل الانتقال من النظام البطليموسي إلى النظام الكوبرنيكي، ومن الهندسة الأوقليدية إلى الهندسة غير الأوقليدية، أو من الميكانيكا النيوتونية إلى الميكانيكا النسبية وإلى الفضاء المنحني والرباعي الأبعاد، كل ذلك قد أحدث تغيرًا جذريًا في تفسيرنا للكون على نحو معقول، ويتضح من كل هذه الاعتبارات أن على يريد فهمًا مقبولًا لعلوم القرن العشرين أن يكون ملمًا بقدر كبير من الفكر الفلسفي، غير أنه سرعان ما يدرك أن نفس الشيء ينطبق على من يريد الفهم الكامل للعلوم التي نشأت في أي فترة من فترات التاريخ. (فرانك، 1983، ص 8).

رابعًا: التمييز بين العلم والفلسفة والمحاولات الأولى لفلسفة العلوم.

كما تتشكل علاقة بين الفلسفة والعلم وتسمي فلسفة العلوم "الابستمولوجيا"، ويعرفها لالاند: "هي فلسفة العلوم لكن بمعنى أكثر دقة، فلا تخص فقط دراسة المناهج العلمية التي هي موضوع الميتودولوجيا والتي تعد جزء من المنطق، كما أنها ليست تركيبًا أو توقعًا حدسيًا للقوانين العلمية على الطريقة الوضعية او التطورية، إنها في جوهرها الدراسة النقدية لمبادئ وفرضيات ونتائج مختلف العلوم، الهادفة إلى تحديد اصلها المنطقي لا النفسي وقيمتها ومدى موضوعيتها"، حيث تنحصر مهمتها في البحث عن الأسس والمبادئ التي تقوم عليها مختلف العلوم، وفحص الفرضيات التي تضعها لاستخلاص نتائجها، وهذا يجعلها تعني بدراسة نقدية للمعرفة العلمية، وتختلف عن الميثودولوجيا حيث إنها تقوم بدراسة المناهج، لذلك اعتبرها لالاند جزء من المنطق، حيث وجد التقسيم التقليدي للمنطق "المنطق الصوري" الذي يهتم بالإطار الكلي للعقل ومنطق استقرائي يهتم بالمادة، حيث يدرس المناهج المستخدمة في مختلف العلوم دراسة وصفية وليست نقدية، وهذا ما يؤكد عليه بلانشي "أن الابستمولوجي لا يمكن أن يستغنى في دراسته النقدية عن دراسة مناهج العلوم لأنه بحاجة إلى معرفة صيغة مناهج العلوم التي يدرسها"،

فالابستمولوجيا مهمتها نقدية، وتهدف إلى تحليل العلم والكشف عن الفلسفة المتضمنة فيه، عن طريق متابعة المسار بهدف التعرف على ثغراته المتعلقة بالمناهج والفرضيات والمبادئ والنتائج مع محاولة معالجتها. (مليكة وعمر، 2022، ص 508، 509).

ويمكن تبرير مشروعية صعوبة التمييز بين الإبستيمولوجيا، والميثودولوجيا، ونظرية المعرفة، وفلسفة العلوم، لكونها جميعا متداخلة ومتشابكة، إلى الحد الذي يصعب معه تقرير ما إذا كانت قضية من القضايا المعرفية تخص الواحدة منها دون الباقي، فإذا كانت الإبستيمولوجيا هي، كما قلنا الدراسة النقدية لمبادئ العلوم وفروضها ونتائجها بقصد تحديد قيمتها ونفعها، فإنه من الصعب القيام مثلا، بنقد نتائج العلوم دون البدء أولا بفحص المنهاج الذي اتبع للحصول عليها، وفحص المنهاج هو من اختصاص الميتودولوجيا بالذات، كما أن نقد المناهج هو من اختصاص فلسفة العلوم، وهو ما يخص نظرية المعرفة خصوصا عندما ننظر إلى هذه النتائج من زاوية مدى تعبيرها تعبيرا صادقا أو غير صادق كاملا أو غير كامل عن الحقيقة الموضوعية. (عصمت، 2021، ص 383).

ليس من السهل تعريف فلسفة العلم، ويرجع هذا في جانب منه إلى أن الفلسفة ذاتها يصعب تعريفها، ولأن العلم أيضا وفي كثير من الحالات يصعب تعريفه، خاصة عندما نكون إزاء نوعيات من العلوم لم يتحقق لها من الدقة والانضباط ما تحقق للعلوم الطبيعية، أو عندما نكون إزاء أنماط من المعرفة تحاول أن تلبس زي العلم وهي أبعد ما تكون عنه، بل إنها في حقيقة الأمر هي أقرب إلى الخرافات، ومن أمثلتها تلك العلوم الزائفة مثل علم قراءة الكف أو التنجيم أو الطب البديل، ويلاحظ أنه من الناحية التاريخية لم يكن هناك تمييز ما بين الفلسفة والعلم، حيث ظلت الفلسفة على مدى ما يزيد على اثنين وعشرين قرنا من الزمان تقريبا تمتد من القرن السادس قبل الميلاد وحتى القرن السابع عشر الميلادي، ظلت طوال تلك الحقبة تنهض وحدها بالمهمة التي نهض العلم والفلسفة بعد ذلك، كل منهما بجانب منها، وتعنى بتلك المهمة محاولة الكشف بطريقة عقلية منهجية عن حقائق العالم، سواء كانت تلك الحقائق متعلقة بظواهر الطبيعة أو الإنسان، وسواء كانت متعلقة بما هو كائن أو بما ينبغي أن يكون، ومع تراكم المعرفة واتساعها ونمو مناهج جديدة للبحث عن الحقائق غير مجرد التأمل العقلي، بدأ البحث الذي يدور حول جانب معين من جوانب العالم يستقل بنفسه عن الفلسفة مكونا علما قائما بذاته، وفي العصور الحديثة كانت الفيزياء هي أول العلوم التي استقلت عن الفلسفة في القرن السابع عشر

الميلادي، ثم تلاتها الكيمياء في القرن الثامن عشر، حيث تفرع كل منهما بعد ذلك إلى علوم فرعية أكثر تخصصًا، ثم استقلت البيولوجيا في القرن التاسع عشر. (روزنبرج، 2011، ص 7، 8).

وعندما نتساءل عن مستقبل العلم أو قيمته ومنهاجه، فيكون العلم والفلسفة كمترادفات متمايزين بوضوح، فلن يعد القول بأنهما مترادفان صحيحًا، والسبب ليس لتغير العلاقة بين العلم والفلسفة، بل يمكن القول بأنها بدأت في التشكل، حيث يمكن التميز بين العلوم وممارسة العلم، والعلماء والفلاسفة بهدف المقابلة بينها، لذلك لم يعد العلم دليل على نمط وشكل من المعرفة، بل أصبح نسقًا من المعارف يتضح مجموعها باعتباره كيانًا يمكن التعرف عليه، وعندئذ يستطيع الفلاسفة اعتباره موضوعًا للتأمل والتحليل بناء على وجهة نظر مختلفة تمامًا فيما بينها، ويمكن الإشارة إلى أنه يمكن النظر إلى العلم بهذا المعني من أواسط القرن التاسع عشر حتي صار التعبير عن "العلم" مستعملًا بهذا المعنى، ويعود ذلك إلى تاريخ كتاب "مستقبل العلم لرينان" عام 1848م، كما أشار "كلود برنار" عام 1865م إلى "يجب أن يفسر العلم دائمًا ما هو أكثر غموضًا وأكثر تعقيدًا بالأكثر بساطة والأكثر وضوحًا". (فاغنير، 2002، ص 24).

ونجد أحد الاستعمالات الأولى لتعبير "فلسفة العلوم" في نص لـ "جاك درابارنو" ذي النزعة الطبيعانية هو خطاب في فلسفة العلوم نشر في "مونبيلييه" عام 1802م، كما استعمله أوغست كونت بعد حوالي ثلاثون عامًا ففي عام 1830 بمدخل كتاب دروس في الفلسفة الوضعية عام ونشر أمبير عام 1834 كتابه مقالة في فلسفة العلوم وتصور ويويل عام 1840 فكرة لما سماه "فلسفة العلم" حيث أرجعها إلى فلسفة العلوم واعتبرها برنامجا يتجاوز قدراتنا: "إن أفضل ما نستطيع القيام به كي نأمل في التقدم نحو فلسفة العلم هو التفرغ لفلسفة العلوم"، إن ما يبدو واضحا تدريجيا في هذه النصوص الأولى لفلسفة العلوم، هو ضرورة الاعتراف بأن العلوم تثير مشكلات منطقية، أو عرفانية (gnoséologique)، أو منهاجية تتطلب معالجة خاصة ومختلفة عن تلك التي نتبعها في شأن الأسئلة الخاصة بالمعرفة بوجه عام، وأن حل هذه المشكلات لا يعزى إلى العلوم في ذاتها، بل يعزى إلى الفلسفة، حيث أكد أوغست كونت بشدة على الفرق ورفض لفظ القواعد المنهاجية العامة باعتباره لفظًا وهميًا، فابتعد عن النصوص المنهاجية كالتي كتبها بيكون أو ديكارت أو نيوتن، حيث يتم البحث بلا جدوي عن التمييز بين ما هو علم وما هو فلسفة. (فاغنير، 2002، ص 26).

خامسًا: النتائج المترتبة على تطبيق الفصل بين الفلسفة والعلم.

إن البحث عما يربط الفلسفة بالعلم يقود إلى التعرف ما العواقب التي قد تحدث من القطيعة بين المجالين، ومن ضمن هذه النتائج إلغاء الحوار واغتراب العلم، وسنتطرق إليهم تفصيلًا كالاتي:

أ. إلغاء الحوار: إن التسليم بمبدأ القطيعة يتركز على غياب الفائدة من محاورة ماضي الفكر العلمي في جانبه الإنساني والاجتماعي، وكذلك في بداية ومساره والعقبات التي تعرض لها، وكذلك لا جدوى من محاورة الذات المبدعة لهذا العلم، فالاكتشافات العلمية الهائلة التي توصل إليها العلم اليوم تمتد جذورها إلى الإنسان البدائي والذي قاد عبر السنين تطورات العلم إلى ما توصلنا إليه اليوم، ومن هذا المنطلق فالعلم لا يخلق ذاته انطلاقًا من ذات، فهو ليس نسقًا معزولًا إنما هو تواصل مستمر بين المعطيات العلمية القديمة كمبادئ الفلسفة الناشئة مع العهد اليوناني والمعطيات الجديدة، فتاريخ العلم قادر على الوصول إلى نتيجة مفادها وجود تضافر بين العلوم والفلسفة. (بورحلة، 2016، ص 270، 271).

ب. اغتراب العلم: نتيجة للتطورات السريعة التي طرأت على العلم، فيلاحظ إنه قد انحرف عن مسعاه الحقيقي، وابتعد كثيرًا عن الأخلاق والقيم الإنسانية والتفكير الناقد والموجه لهذا العلم، فيغترب العلم عندما يبتعد عن الإنسان والتفكير الناقد، ويقصد بالاغتراب هنا أن يصبح العلم سلاحًا فتاكًا لا تقيده حدود أو أخلاقيات أو اعتبارات إنسانية وفكرية، وهذا يجعل إنه لا مفر للعلم من الرجوع إلى الفلسفة لتعديل مسار أخلاقيات العلم ومراقبته ووضعه على الإطار الصحيح له. (بورحلة، 2016، ص 275).

الخاتمة.

إن العلاقة بين العلم والفلسفة ليست علاقة خصومة كما يعتقد البعض، فالخصومة أبعد ما يتصف بها المجال الفلسفي والمجال العلمي، والنقد وممارسته كأساس لمنهج الفيلسوف لا يتعارضان مع منهج العالم في تحققه من الأسباب والعوامل المؤثرة لحدوث ظاهرة بعينها، فالعالم لا يسلم جدلا بالأشياء بل يمحص الفرض بالتجربة والملاحظة، والفيلسوف كذلك يشك دائما في الأفكار المسبقة والمسلمات، ويتأملها منطقيًا بمحك العقل والاستدلال، فليس هناك تنافر أو تباعد عن حياة الفيلسوف وموضوعية العالم ووضوح فكرته، لذلك فالفلسفة هي صدى للأفكار العلمية المعاصرة لها، فكل تحول أو نشأة يعرضها الفكر العلمي، تكون لها آثارها في الفكر العلمي المعاصر لها، فيتأثر بالتحولات العلمية المرافقة له، لذلك يريد الفكر الفلسفي إعادة النظر في أسسه، بإدخال نتائج العلم واحتوائها من جانب المذهب الفلسفي لذلك تصبح قضايا العلم هي نفسها التي تثيرها الفلسفة، لكنها إثارة لا يكون الهدف منها البحث العلمي فحسب بل معالجتها من منظور النسق الفلسفي.

قائمة المراجع:

1- أبو جبل، دعاء حسني حسن. (2019). "جدل المفارقة بين الفلسفة والعلم". المؤتمر السنوي الدولي الخامس لقسم الفلسفة "كيف نقرأ الفلسفة في جدل المفارقة" بجامعة الإسكندرية- كلية الآداب، المقالة (22): 5 (1)، 580- 559.

2- أحمد، عزت السيد. (1994). دفاع عن الفلسفة (الفلسفة ثرثرة أم أُم العلوم). دمشق، سوريا: دار الأصالة للطباعة.

3- بن جاء الله، حمادي. (1985). دراسات فلسفية "العلم في الفلسفة"، تونس: الدار التونسية للنشر.

4- بن شنة، لمياء. (2020). "علاقة الفلسفة بالعلم". مجلة متون: 11(3)، 75- 84.

5- بورحلة، نوال. (2016). "عواقب تطبيق القطيعة بين الفلسفة والعلم". مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية: (28): 13- 28.

6- الجوزي، عبد المجيد. (2021). "مدخل إلى الفلسفة"- محاضرات للسنة الأولى ليسانس. كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله.

7- الخولي، يمنى طريف. (2014). فلسفة العلم في القرن العشرين الأصول- الحصاد- الآفاق المستقبلية. وندسور: مؤسسة هنداوي.

8- راسل، برتراند. (1960). الفلسفة بنظرة علمية، (تلخيص وتقديم زكي نجيب محمود). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية. (1927).

9- روزنبرج، أليكس. (2011). فلسفة العلم مقدمة معاصرة، (ترجمة أحمد عبد الله السماحي، فتح الله الشيخ، نصار عبد الله). القاهرة، مصر: المركز القومي للترجمة. (2000).

10- شريط، غريسي. (2019). "الفلسفة ونقد العلم العقلانية الباشلارية- أنموجًا"، رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.

11- الشقيف، محمد. (2021). محاضرات وحدة فلسفة العلوم الاجتماعية. جامعة محمد الأول، الكلية متعددة التخصصات، وجدة، المغرب.

12- عبد المحسن، ماهر. (2017). "نايف بلوز بين المعرفة الفلسفية والمعرفة الاجتماعية والسياسية". أوراق فلسفية: (55): 560- 580.

13- عصمت، رحاب أحمد. (2021). "الابستيمولوجية المعاصرة في دراسات علم

اجتماع المستقبل". مجلة بحوث العلوم الاجتماعية والتنمية: 3 (1، 2): 373-416.

14- فاغنير، بيبر. (2002). الفلاسفة والعلم، (ترجمة يوسف تيبس). المنامة، البحرين: هيئة البحرين للثقافة والآثار.

15- فرانك، فيليب. (1983). فلسفة العلم الصلة بين العلم والفلسفة، (ترجمة علي علي ناصف). بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

16- قاسم، محمد محمد. (2001). مدخل إلى الفلسفة. لبنان: دار النهضة العربية.

17- لالاند، أندريه. (2001). موسوعة لالاند الفلسفية (المجلد الثاني- الطبعة الثانية)، (تعريب خليل أحمد خليل). بيروت- باريس: منشورات عويدات.

18- مليكة، معراجي، وعمر، الزاوي. (2022). "جدلية العلاقة بين الفلسفة والعلم قراءة اركيولوجية لمحطات ابستمولوجية معاصرة". مجلة أبعاد:9 (1): 507-519.

19- هيلي، باتريك. (2008). صور المعرفة مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة، (ترجمة نور الدين شيخ عبيد). بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة- مركز دراسات الوحدة العربية.

بناء الوعي الفلسفي
في الإسلام و أثره في العقيدة الإسلامية

د. فتحي محمد عبد القادر هبي
الزنتان كلية التربية - (درج)جامعة

مقدمة:

أصدرت الكثير من كتب الأقدمين من مؤرخي الفكر الإسلامي أحكاماً عدة على نتاج المسلمين الفلسفي، من أبرز هذه الأحكام، ولعله أولها وأشدها خطورة هو أن هذا المنتوج الفلسفي ليس الا صدىً لفلسفة اليونان في كلياته وتفاصيله، وتلقف المستشرقون هذا الحكم وأسسوا له وبنوا عليه استنتاجاتهم، وكذا فعل المحدثون، وهذه الدراسة لا تتقصى أسباب ذلك الحكم وآثاره، وإنما ينصب تركيزها على تفنيده وإثبات بطلانه؛ لأن موضوعية البحث تقتضي – لإثبات البطلان – التفتيش عن الجذور الدينية والاجتماعية والسياسية التي في ظلها نبت وعي فلسفي بين المسلمين، أولها الجذور اللغوية في فهم نصوص الوحي– القرآن والسنة –وثانيها الظرفية التاريخية الاجتماعية ونشأة الفرق في الإسلام والتي تصدت للدفاع عن الدين وكان أميزها أصحاب التوجه العقلي الفقهي وأصحاب التوجه العقلي الكلامي، وآخرها أثراً مما صنعته قراءة المسلمين لكتب اليونان الفلسفية والعلمية، من خلال هدمها ثم البناء عليها ونقدها والإضافة إليها، فلم تكن فلسفة المسلمين توفيقية، وليست كلها انهاراً بآثار إفلاطون وأرسطو، أو تسليماً بنظرياتهم ، بدءاً من الكندي في القرن الثاني الهجري وحتى القرن السادس الهجري على يد ابن رشد ، إذ يعبر نتاج المسلمين الفلسفي عن وعي جديد وُطِّدَت أركانُه على الظرفية العقلية الإسلامية والتميز الفردي والتكامل في قراءة وفهم الواقع الإسلامي بكافة متغيراته، مثلما لم ينقطع هذا الوعي الفلسفي عن روح الدين ونصوصه وقضاياه ، فاستطاع أن يكون جزءاً من الفكر الإسلامي معتبراً ، له تفرده وأثره في بناء الوعي الكلي بالإسلام.

إشكالية الدراسة وفرضياتها (أسئلتها):

تتجلى إشكالية الدراسة في التناقض بين التسليم بوجود فكر فلسفي معبر عن الإسلام بلغة فلسفية خالصة والحكم على نتاج المسلمين الفلسفي بأنه لا يمثل امتداداً وفكراً

مضافاً لفكر اليونان الفلسفي بزعم أنه ليس الا محاكاة له ونقلاً عنه بلفظ عربي، وأدت هذه الإشكالية إلى أسئلة عدة هي في حقيقتها فرضيات موجهة لمسار البحث، من مثل:

- هل انفصل المسار الفلسفي في وعي المسلمين بدينهم عن ظفريته التاريخية؟
- وهل كانت نشأته بمعزل عن واقعه الديني والسياسي والاجتماعي؟
- إلى أي مدىً كان انفعال العقل الفلسفي في الإسلام بنصوص الوحي الإلهي؟
- ما حظه من الإضافة إلى مجال الوعي فلسفياً بالدين؟
- كيف استطاعت جهود المسلمين أن تبني نسقاً فلسفياً متمايزاً عن نظيره اليوناني؟

منهج الدراسة:

هذه الدراسة **مقاربة وصفية تاريخية تحليلية نقدية** تعتمد الاسترداد التاريخي لتحليل درجة الارتباط بين نشوء التفلسف عند الكندي والواقع الديني والسياسي والاجتماعي آنذاك، لا تقتصر على تفسير معطيات الواقع وإنما تحاول تفسيرها باستقراء إضافات الفارابي وابن سينا وابن رشد لمسار الوعي الفلسفي وهي تركز على حل التناقض الذي خلق إشكالية الدراسة، من خلال الأدلة والحجج التاريخية التي تؤكد وجود بناء فلسفي أصيل معبر عن عقلية خاصة استمدت مكوناتها من دلالات النص القرآني وواقع المسلمين وجهد المؤسسين لهذا الوعي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في بيان الظرف الديني التاريخي السياسي الاجتماعي الذي منه نشأ نوعٌ من التفلسف معبراً بكليته عن واقع إسلامي خالص، في ظل تعابير فلسفية أسس لها حكماء اليونان .

أهداف الدراسة:

استناداً إلى ما سبق فان الدراسة تهدف إلى:

- تحديد أسس التمايز والمفاضلة والتكامل التي شكلت دوافع بناء الوعي الفلسفي بين المسلمين.
- ربط النتاج الفلسفي الإسلامي بواقعه التاريخي.
- إبراز علاقة فلاسفة الإسلام بالنص القرآني والنص النبوي.

- تحليل منهجية المسلمين الفلسفية في التعامل مع نصوص الوحي والتعبير عن الدين.
- تأطير جوانب الإضافة والجدة التي أداها العقل الفلسفي في الإسلام.
- تفنيد زعم أن المسلمين في فلسفتهم ما كانوا إلا نقلة لتراث اليونان الفلسفي.

لهذا توصي الدراسة بأن يُعاد للفكر الفلسفي اعتباره في المناهج التعليمية ، وفي نوافذنا الثقافية والاعلامية، وتُفرد له مساحته التي يجب أن تكون لمجابهة القصور في فهم النص الديني والتشتت في الفهم والتمادي في ارتكاب أفعال تفتت الروح الإيمانية في نفوس المسلمين عامتهم وخاصتهم؛ لأننا عندما لا نشغل عقولنا بإضافة معتبرة إلى بناء الوعي بنصوص الوحي في الإسلام وبواقعنا الذي تصطرع فيه اليوم متغيرات شتى، فالبديل هو أن تشغلنا غرائزنا واندفاعاتنا، ويصبح ما يصدر عنا ردوداً لأفعال، وليست أفعالاً تؤسس لإضافة متميزة في رصيد المسلمين الحضاري.

إن الوعي بالإسلام قوّة، وأن يكون لدينا وعي صحيح بجوهر الإسلام؛ فإنّ هذا ممّا يُشكّل قوّة دافعة هائلة للمسلمين، بل ولغير المسلمين، هذه القوّة ربّما كانت واحدة من غايات هذا الدين الحق؛ لأنّها قوّة إيجابيّة ومؤثّرة ومُصْلحة، وضابطة لحياة البشر، ولأن الفِكر هو ما يمثل الأداة الكبرى التي تحمل الوعي؛ فالدين معزلاً عن وعي الناس بهِ لا أثرَ له، والأمرُ ليس مقصوراً على الدين، فالعلم والأخلاق والمذاهب الفكريّة وإبداعات العقل العلميّة إنْ لم يواكبها وعيٌّ حقيقيّ، فقدت قيمتها وجدواها، لكن ما يجب الالتفات إليه أنّ الوعي بجوهر الدين ليس مسئولية جماعية تضطلع بها الأمة كافة وحسب، إنّما تنهض هذه المسئولية في أساسها عبر إنجازات فردية، فالإسلام ينحاز للفردية مثلما ينحاز للجماعية، ويدافع عنها هو يُعلي قيمة المجموع في العلم والعمل والعبادة، وشتى مناحي الحياة الإنسانية في المجتمع المسلم، قال تعالى: ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ : 105 ، غير أنه يُنبّهُ أنّ الحساب والجزاء في الآخرة هو فردي، قال تعالى: ﴿وَكُلُّهُمْ آتِيهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَرْدًا﴾ مريم :19 والجماعيّة في الإسلام ليست كما هيّأ لها الاشتراكيون، أنها جماعية تؤمّن الفرد، وتوجّهه، وتعينُه، وتحفّز الطاقات والملكات التي اختصّ بها الخالق سبحانه كلّ إنسان؛ لكي يُبدع ويعود بالخير على مجموع الأمة؛ لأنّ "أحب الناس إلى الله تعالى أنفعهم للناس"[1] ، وكل العجب أن يدّعي البعض أن التوقف في سجلّ المبدعين من مفكري وعلماء الإسلام عند أسماء بعينها أسهمت في حضارته، فيه حصر

لإبداعات الوعي بالإسلام في نفرٍ محدودٍ من أفراد الأمة، بحجة أنهم لا يمثلون إلا طفرات شخصيّة، والحقيقة خلاف ذلك، فهذه الإبداعات الفردية في جنبات العلم تمثّل نتاج مناخ كان سائداً، هيّأ للأفراد تميّزهم، لا يمثّل أحد منهم نفسه وحسب، بل هو أثر لحلقات متّصلة من العلم، كما لا يعني أنّ أحداً منهم كان نبتة في الأرض امتدّت دون قرار ثم انزوت دون أثر.

الوعي الجمعي بالإسلام:

إنّ بناء الوعي الجمعي بالدين في أمّة الإسلام أمانة، حملها في الأغلب أفرادٌ، مكّنهم من أداء مهمّة بناء الوعي في العصور الأولى ثلاثة من الاعتبارات:

1. **الاعتبار الأول: التمايز**
2. **الاعتبار الثاني: المفاضلة.**
3. **الاعتبار الثالث: التكامل.**

إنّ عمليّة بناء وعي متكامل للمسلمين بدينهم هي عمليّة دائبة، لا يجب أن تنقطع، كما لا يجب أن يحدّها سقف في فضاء الطموح، فممّا لا شكّ فيه – والتاريخ الحضاريّ للمسلمين يشهد بذلك – أنّ هذا الوعي متى ارتقى – فهماً وتطبيقاً – يصبح المجال مفتوحاً لإضافات مؤثّرة، لكنها مَهمّة غير يسيرة، كلما تهيأت الظروف لكي تتحقّق، فإنّ مخاطر جمة تعترضها وتعطّل مسيرها، وأعظمها خطراً فعل السياسة في الدين.

كانت أقوى الحوادث في بداية الإسلام هي "تعاليم الإسلام التي ظلّت تعمل وتنتشر، تؤثّر في البلاد المفتوحة وتتأثّر بها، وكذلك انتشار لغة العرب" [2]، فلم تكن هِمّة المسلمين منصرفة بالكليّة إلا لتأدية الرسالة أداءً نقيّاً من هوى النفس وشرك السلطة، فلمّا تأسّس نظام الملك على يد معاوية، "كان فيه ترجيح جانب السياسة على الدين في اتخاذ العصبيّة"[3]، ما أدّى إلى بذل طاقات المسلمين آنذاك في الاستفادة من نظم الإدارة والحكم دون غيرها من نظم الفكر والعلم والإبداع، مع ذلك فإنه يعدّ عصر بداية التفتّح للروح العلمية الإسلامية، إذ في نهايات القرن الهجري الأول "وَضعت جميع النظم الإسلاميّة، وبدأت كافة الاتجاهات الفكرية" [4]، الملفت للنظر أنّ دمشق لم تحظَ بنصيب وافر من أبنية هذه النظم وتلك الاتجاهات، ما صدر في أغلبها صنعته المدن الكبرى في بلاد الرافدين، لعلّ مرجع ذلك هو الشعور بالأمن الذي يغشى أصحاب النظم والأفكار الجديدة نتيجة بُعدهم عن مقرّ الحكم والمراقبة في الشّام، أو هو أثر العصبيّة في غير العرب من

المسلمين، إذ لم يكن لهم منجاة من قهر العصبيّة إلا بإعمال الفكر ليثبتوا أنّ عصبيّة الدين فوق عصبيّة الجنس الضيّقة، إن صحّ ذلك فإنه يُعدّ صورة معتبرة من صور الوعي بالإسلام، استأثر بها أهل الرافدين من العرب وغير العرب، فلو اتسعت مدارك الأمويين لآثار هذا الوعي بالدين لما تمادوا في تأجيج العصبية التي رعوها دونما سند شرعي، ولما تكالبوا على السلطة التي حازوها في غير رضا من أكثريّة المسلمين، ولما أضاعوا قرناً من الزمان من غير حصاد علميّ إبداعيّ يذكرهم في التاريخ، لهذا السبب لم يشجع الأمويون في أغلب الأمر من الاتجاهات التي أصابتها الحركة العلمية حتى نهاية عهدهم إلا الأدبيّة منها دون الدينية والتاريخيّة والفلسفيّة[5].

وكان هذا من أسباب تفاقم أزماتهم وسرعة انحدار دولتهم، وتنوّع الفتن التي ما هدأت طيلة عصرهم، الغريب أن هذه الفتن لم تتوقّف بعد زوال ملكهم، إذ تكاثرت أيضاً على بغداد مقرّ العبّاسيين كثيرٌ من الفتن، ما بين الخارجيّة منها كالتي حدثت في بلاد الشام، والداخليّة بين العبّاسيين أنفسهم" [6]، كما أنّ "أهل السنّة والشيعة الذين يتألّف منهم جمهور البغداديين كانوا في نزاع مستمر، وقد أدّى هذا النزاع بينهم إلى حروب وشدائد" [7]، وكانت هناك فئة "العيَّارين" الذين لعبوا دوراً في كلّ الفتن التي عصفت ببغداد[8]، وهم أشبه بما نسمّيهم اليوم بـ"البلطجية" أو "الشّبّيحة" الذين يتكاثرون في غياب الوعي بالدين، وفي ظلّ القهر والتّردّي في البؤس وغياب العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، هؤلاء يُستغلّون – سياسيّاً ودينيّاً – لأنهم لا يعطون ولاءهم إلا لمن يغدق عليهم ، فلا انتماء لهم، ولا وازع من ضمير يردعهم.

لم تكن هذه الفتن إلا معولاً للنبش في مبنى الوعي بالدين، جَلَبَتْها مطامع الطامحين إلى السلطة، ومن يوالونهم، وروتها أحقاد الكارهين للإسلام، فقد كان هؤلاء الكارهون يلمسون كيف تنقاد البلاد والعباد للدين طواعية، وكيف تنبسط العقول لسلطانه، وكيف تزدهر – رغم الفتن والثورات والقلاقل – حركة غير مسبوقة في العلم والفكر، كانت بداياتها في اللغة، حيث كانت "أوّليّة العربية في البصرة" ثم "انتقل النحو إلى الكوفة" [9]؛ ما جعل درس اللغة ينشط، وانطلقت المناظرات بين اللغويين التي "كان لها أثرها في تأويل النصوص القرآنية" [10]، وقامت مدرسة أهل الحديث ردّاً على مدرسة أهل الرّأي وتفقهاً في الدين، فاكتمل طرفا الفقه الأوليّان (الإقرار بالرأي والإقرار بالنص) ولم يكن ذاك إلا مشهداً مبدعاً من تجليات الوعي بالإسلام ،لا كما قيل إن (مدرسة الحديث) كانت الطرف

المناقض لـ (مدرسة الرأي) ؛ لأنهما تكاملا درساً وإسناداً ومنهجيةً ومقارنةً وتقديراً وانتشاراً ساد بين علماء وطلاب ومؤرخي المدرستين في المشرق والمغرب ، وليس كما قيل إن الصراع بينهما قد اشتد، إلى أن خرج إلى نطاقه الأوسع متطوّراً إلى صراع فكريّ شامل[11]، فلا يكون التنافس في الوعي بأمر من أمور الدين صراعاً ، وإنما سعةً وعمقاً وبعداً مضافاً من أبعاد فهم المسلمين للنص الرباني والعمل بمقتضاه ، وبينما كان الاتجاه السنّي يستمر في حفر قناته، ويعمّقها في العقيدة والتشريع "كانت دعائم الاعتزال تتركّز" [12] معلنةً بدء البحث الكلامي في إطار علمي له خصوصيّته في الدفاع عن قضايا الدين، وأصبحت الأمة في هذا الوقت مهيّأة "لتلقّي الكتب التي تمّ ترجمتها ثمّ التّصرّف فيها والبناء عليها" [13]، فأصبح جليّاً أنّ هناك فريقين من المتكلّمين والمترجمين، ربّما كانا معاً أوّل من "مهّد ووضع دعائم الدراسات العقلية في الإسلام"[14] ، فانطلقت الجهود المعبّرة عن صحوة أخرى للوعي بالدين، وانتعشت "لفهم ذات الله والإنسان والحياة" [15] خاصّة بعد أن التقى العرب المسلمون بغيرهم من الأجناس، واطّلعوا على ما حملته الترجمات من حكمة الفرس وتفلسف اليونان، وظهرت مدرستان:

- "المكتب" حيث مدرسة محمد بن الحنفيّة؛ الابن الثالث لعليّ بن أبي طالب - الله تعالى عنه- وأكثر أولاده علماً وسمتاً وفضلاً، وكانت في المدينة[16] .
- ومدرسة الحسن البصري، التي انطلقت منها مذاهب الفقهاء، ورجال الحديث وطوائف الزّهاد والعباد[17]

ولعل جهود المحدثين قد انطلقت تلبية لدعوة عمر بن عبد العزيز الذي أمر بتدوين الحديث النبوي الشريف، لما رأى من كثرة استشهاد حفظة الأحاديث النبويّة غي المعارك، وما كان بسبب دخول كثيرٍ من العجم من أهالي البلاد المفتوحة في الإسلام، وما لحِظهُ المحدّثون في رواياتهم من اللحن، والخطأ، فرأوا آنذاك ضرورة الحرص على معرفة الرواة، فبدأوا بدراسة الرواة وانطلقوا بذلك في تطوير علوم الحديث وتأسيس قواعده.

هكذا نشأت الاتجاهات الفكرية والدينية قبل أن ينتهي القرن الهجري الأول، وقع ذلك في مكانين هما المدينة والبصرة، وربّما عادت إلى هاتين المدرستين الأصول الأولى للقول بالقدر، والجبر، والإرجاء، والاعتزال، والزهد. كما اتصل بهما المحدثون والفقهاء، ولم يقتصر النشاط الفكري على البصرة رغم أنها "كانت أعظم مدن الشرق ومهداً للعلوم والفنون والآداب" [18]، بل امتدّ إلى الكوفة التي كانت "من أكبر الأمصار الإسلامية في ذلك

العصر، و أحفلها بالعلماء من كلّ فئة، وأشهرها بأئمّة اللغة من نحو وصرف وأدب" [19]، ولم يكن التفكير دينيّاً صرفاً، ولا كان العلم شرعيّاً صرفاً، وإنما أخذ الوعي ينشط، فاتّسعت مجالات العلم وامتدّت، حتى يمكن القول إنّ العراق في جملته "كان أكثر البلاد الإسلامية ثروة علميّة وأدبيّة" [20]، فما إن انتصف القرن الثاني الهجري إلا وبدأ التناظر بين المسلمين حول حرية الإرادة والعدل الإلهي وبدأت معها الأزمات العقائدية، كان من تجلّيات الوعي فيها عمق التفاعل بين العقل والنّص المنزّل إلى الدرجة التي صارت معها المؤثّرات الواحدة تفرز اتجاهات فكريّة مختلفة، وتنشئ علوماً متمايزة، يقول أوليري: "عندما نقارن آراء أبي حنيفة بتعاليم واصل بن عطاء في التوحيد نجد أنفسنا مضطرين لأن نستخلص خضوعهما لنفس المؤثّرات" [21]؛ فبينما أسّس أبو حنيفة الفقه علماً وبناه على الاستدلال بالرّأي، أسّس واصل الاعتزال منهجاً، وأنشأ الكلام علماً، وبناه على الاستدلال بالعقل، وظنّي أنّ المسافة بينهما في "الاستدلال" تتلاشى، ويبقى التمايز في موضوع العلم الذي انشغل به كلٌّ منهما، وفي هذا درجة عالية من الدّقّة التي تحصّلا عليها من الوعي بالدين ، حتى يؤصِّل كلّ منهما نهجاً من البحث العلمي لم يكن موجوداً من قبله.

وظهر نوع جديد من الفكر، وكان نزوع هذا الفكر إلى الحقيقة التي "يكون منطق العقل البشري هو طريق الوصول إليها دون المصادر الغيبية" [22]، فكان طبيعيّاً، وهذا الجوّ المشحون بالأفكار والتّوجّهات أن تتعدّد المذاهب، وتتفرّق الفرق، ما اعتبر معها أنّ هذه الفترة "تشكّل زمن الخلافات في العقائد درجة التّأزُّم"[23]؛ ما أدّى إلى زخم غير معهود بالتناقضات الفكرية، حيث لا قدرة لأحد أن يئد فكرة ما، أو يحول دون إضافة عقلية غير متوقّعة، أو يمنع نزاعاً بين توجّهين في الفكر، أو الدين، أو السياسة، فانتهى إلى تنافسية في العلم والاجتهاد ظلّت تتوالى على مدن العراق الكبرى، ما بين نشاط وخمود وكمون على مستوى الفكر، وفي نسيج الحياة الاجتماعية بين الناس "ما بين حياة لهو ومجون، ونعيم ورخاء، وحياة فيها جدّ وزهد وبؤس وشقاء" ، وعلى مستوى تعلّق الناس بدينهم ما بين "الشكّ والزّندقة والإلحاد، والإيمان الخالص، والاعتقاد الصادق" [24]، وكان لذلك أثره في المساجلات الكلامية، والفقهية، والسياسية، والأدبية، وبالأخص المساجلات الشعرية، ونهضت لذلك حركة كبرى للترجمة، وحدث أن دانت شيئاً فشيئاً السيطرة لرجال الاعتزال، وانفتح الباب على مصراعيه لممارسات شتى وأحياناً متناقضة للقول بحريّة الإنسان، وازدهر البحث في الأدب تتويجاً لنهضة طويلة في ساحات البحث اللغوي جراء التنافس

الكوفي البصري، ما يدلّ على أنّ علاقة قويّة انتظمت بين تقدّم البحث في اللغة وأصناف علومها من جهة، وازدهار الترجمة من جهة أخرى، ولعلّه كان سبباً مهمّاً لكي تتحوّل العربيّة من نطاقي الأدب والكلام، إلى نطاق لم تعهده من قبل.

نطاق للوعي جديد:

وُلد صاحب هذا النطاق في بيت من العزّ عربي، أو كمن يُقال عنه " وُلد وفي فمه ملعقة من ذهب" فلم تشغله الدنيا ولا الذهب، وشغله أمران: دينُه، ولغته؛ يقول عنه صاحب الفهرست أنه كان يُقدِّم البصريين على غيرهم في اللغة "لأنّ علم العربية عنهم أخذ"[25]، فقد تلقّى فنون العربية في واحتها الثرية "البصرة" ، حيث "نشأ فيها ثم انتقل إلى بغداد حيث تأدّب بعلوم زمانه" [26]، وأوّلها علوم اللغة التي صقلها ، وكانت مدخله لفهم دلالات النصوص القرآنية، هكذا نشأ الكندي صاحب جهد موفور في تحصيل اللغة، يذكر ميتز أنّ "ممّن تتلمذ على يد الكندي علماء مفسّرون أبرزهم أبو زيد البلخي" [27]؛ ما يعني أنه خاض –مستغلاً حصيلته في اللغة – غمار التفسير، مؤكّداً أنّ مقدرته في اللغة هي ما مهّدت له ذلك، وربّما دفعته لأن يبدع أيضاً في الترجمة، إذ إنّ كلّ من توطّدت علاقته بلغته يؤْثِر غالباً أن يعزّزها بلغة أخرى درايةً وفهماً وتحصيلاً ، ويعُدُّهُ صاعد الأندلسيّ واحداً من حُذّاق الترجمة الأربعة في الإسلام [28]، قيل إنّه "ترجم من كتب الفلسفة الكثير، وأوضح منها المشكل، ولخّص المستصعب" [29]، مثلما نُسب إليه "طول معاناته للكتب السريانية واليونانية وطول نظره فيها وإلمامُه بها" [30]، ويروي كوربان أنه كان "ينقّح ويصحّح ترجمة بعض المفردات التي كانت تقف عائقاً في طريق المترجمين" [31]، كما يذكر القفطي أنّ الكنديّ نقل كتاب الجغرافيا لبطليموس إلى العربية نقلاً جيداً [32]، مما يجعلنا نطمئن أنّ للكندي دوراً في الترجمة ليس مما يُستهانُ به، رغم تشكّك البعض في هذا الأمر، فلم يذكر له ابن النديم من ذلك شيئاً، وتناقض كوربان عندما يُصرّح "أنه لم يكن مترجماً للنصوص اليونانية" ثم يقول "لكنه بحكم وضعه كنبيل ثري، كان يستخدم في هذا السبيل عدداً من المساعدين والمترجمين النصارى" [33]، يقول ذلك وهو الذي أقرّ له بتنقيح وتصحيح الترجمات التي كان يؤدّيها المترجمون، فإن لم يكن للكندي تفرّغاً تامّاً للترجمة في عصره، فالإشراف التوجيه لا يدلّ إلا على علم بأصولها وضوابطها وحرفيّتها، في عصر ازدهرت فيه بضاعة المترجمين.

فلماذا لم تكن الترجمة وجهته وغايته وهو الذي اشتهر "بإحكام العلوم والتّوسّع في فنون الحكمة"[34]؟

لعلّ الكنديّ كان أكثر ميلاً إلى فكر المعتزلة، فرضيّة ردّدها البعض[35]، خاصّة وأنّ مقاليد السيادة الفكرية في العقيدة كانت بأيدي رجالهم، وكان الكنديّ "فاضل دهره، وواحد عصره في معرفة العلوم القديمة بأسرها" [36]؛ فقد أحصى له ابن النديم من جملة كتبه رسالة "في أنّ أفعال الباري جلّ اسمه كلّها عدل لا جور فيها" وفي هذا دلالة على شيوع الفكرة بين الناس، وهي بالأصل فكرة اعتزالية، كما ينسب له رسالة "في مائية العقل والإبانة عنه" وكان العقل عند المعتزلة إمامهم وهاديهم وعمدة مذهبهم. وينسب له أكثر من كتاب في الردّ على المنانية، والثّنويّة، وفي الاحتراس من خدع السوفسطائيين، وفي نقض مسائل الملحدين، وفي التوحيد، وفي تثبيت الرسل عليهم السلام [37]، وكان هذا من أولويات المسلك المعتزلي ومحور بحثهم الكلامي في الدفاع عن قضايا الدين، وأيضاً هو دليل على أنّ مسألة النزاع والجدال مع أصحاب الديانات الأخرى كانت متّقدة وتستحوذ على اهتمام أكبر من غيرها بين أعداد واسعة من مفكري الإسلام.

هكذا اعتقد كثيرٌ من المستشرقين، ومن العرب المحدثين أن الكندي كان معتزلياً، إذ تصرح هونكه أنّ الكندي "كان من المعتزلة" [38]، ربما لهذا قيل إن الكندي كان متمسكاً بالقول بحدوث العالم لإثبات الخالق المبدع، مثلما ذهب المعتزلة [39]، وإنه يتصل من نواح كثيرة بأئمّة المعتزلة [40]، وإن علم الكلام بعامة والاعتزال خاصة مجرد مرحلة من مراحل حياة الكندي، تلبّثَ بها قليلاً ليسترفدها بعض الزاد ثم تخطاها إلى ما بعدها [41]، وأنّ أثر المعتزلة في الكندي كان موجوداً في تصوّره لحقيقة الله[42].

فلماذا لم يكن الاعتزال غايته من الفكر، ومحطّ رحله في الوعي بالدين؟ فلم يَعُدُّه المعتزلةُ أحد رجالاتهم، ولم يذكروه في طبقاتهم، وليس خوضه في كثير من قضايا الاعتزال الكبرى دليلاً كافياً ودامغاً على اعتزاليته، وإنّما إشارة إلى وحدة الانشغال الفكري التي طغت على وعي المسلمين زمن العباسيين، خاصّة عهد المأمون الذي تألّقت فيه شهرة الكندي، والمعتزلة معاً.

لم يجد الكندي ضالّته في الترجمة، وإن ساهم فيها واطّلع على نتاجها واغترف منه، كما لم يجد ضالّته في مباحث المتكلّمين، وإن شغلته قضاياهم، والتقى معهم في بعضٍ منها، لقد كان شغفه الفكريّ أكبر من أن يتّسع له مجال الترجمة أو مجال الكلام، وربّما كان

أبعد نظراً وأدقّ استشرافاً لمستقبل البحث الكلامي المعتزلي، وهو يتصارع مع تيّارات وفرق المسلمين الأخرى من محدّثين وفقهاء وسلفيّين، واستشعر أنه آفلٌ لا محالة؛ إذ كان وعيه بدينه أبعد طموحاً من أن يحتويه جهد المترجمين أو بحث المتكلّمين.

لم يقبل الكندي أن يكون واحداً – تابعاً – في صفّ هؤلاء أو هؤلاء، إنّما انصرفت همّته، وارتقى وعيه بدينه، وتمكّن من إحساسه بالقدرة على الإسهام في حضارة أمّته؛ فأبى إلا أن يكون متبوعاً لا تابعاً، شغلته قضايا الدين، وأراد أن يعبّر عنها بلغة لم يسبقها إليه أحد، وبمنهج مغاير لكافّة ما استخدمه مفكرو المسلمين من مناهج، فكان له ما أراد.

لهذا اعتُبر الكندي أوّل تجليات الفلسفة في لفظ عربي دقيق، وكانت "حقيقة الله" هي حجر الزاوية في تلك الفلسفة [43]، وكان وهو في سبيله للتوفيق بين حقائق العقل وحقائق الإيمان لا يتردّد في تأويل بعض المفاهيم الدينية، بحيث تتفق ومثيلاتها في الفلسفة [44]، اختار الكندي أن يكون أول الفلاسفة من المسلمين، يقول صاحب "عيون الأنباء" أنه "لم يكن في الإسلام غيره، احتذى في تواليفه حذو أرسطو" [45]، وأجمع الباحثون على أنه "أول عربي مسلم مهّد للفلسفة سبيل الانتشار بين العرب وفي ظلّ الإسلام" [46]، مثلما أجمعوا على أنّه أوّل الموفّقين بين الفلسفة والدين؛ لأنه "يقول بالحقيقة الواحدة التي تجمع بين العقل والنقل في وحدة منسجمة، أحد وجهيها الدين والآخر الفلسفة"، واختلفوا في تحديد اللحظة التي يمكن اعتبارها بداية لسريان الفكر الفلسفي في الوعي العربي الإسلامي: أهي اللحظة التي اطلع فيها المسلمون على فكر اليونان بعد ترجمته إلى العربية، والتأثر به والسير على منواله؟ ، أم أننا يجب أن نتلمسها فقط في بحوث المتكلمين من المعتزلة لكونها فكراً إسلاميّاً خالصاً بمنهج عقليّ؟

يرى البعض أنّ نشأة الفكر الفلسفي بين المسلمين قد مهّد لها الترجمة وعلم الكلام، خاصة المعتزلة" [47]، ولهذا قيل إن العلاف والنّظّام والجاحظ من كبار المعتزلة لا يقلون إبداعاً من الناحية الفلسفيّة عن بعض المشائين، وإن كانت آراؤهم الفلسفيّة مقيّدة بالأغراض الدينية"[48] ، فهل يحقّ لنا اعتبار هؤلاء الرجال ونظرائهم من المعتزلة في عداد الفلاسفة؟ ربما تكون الإجابة "نعم" إذا تمّ النظر إلى نتاج الفكر المعتزلي كأحد مخرجات الوعي العقلي الصرف بالإسلام.

عندها لا يمكننا اعتبار الاجتهاد الفقهي بين الفقهاء إلا نوعاً من التفلسف، ولن تكون جهود المحدثين، واللغويّين، والزّهاد، والطبيعيين، والإنسانيين إلا صوراً مماثلة لهذا

التفلسف، من منظور اعتبار التفلسف نوعاً من ممارسة الحكمة، كلٌّ يمارسها على طريقته، لكن أن يجري فهم الإسلام بمنهج تحليلي أنشأهُ اليونان، ويُعبّرون عنه بتعابير ما أحدثها إلا مفكرو اليونان، هذا ما اصطلح على تسميته بالفلسفة الإسلامية، استقر هذا الاصطلاح بدعمٍ من المستشرقين، وتأييد من تلقّفوا الاصطلاح دون تمحيص من الباحثين العرب، ربّما للترويج لمقولة أن فلاسفة الإسلام ما هم إلا نقلة لإبداعات العقل اليوناني، أو لتجاوز إبداعات المسلمين الكلامية واللغوية والعلمية الرائدة في مجالات الوعي بالإسلام.

هذا يوضّح كيف أنّ بعض الغربيين ينظرون إلى كلّ ما فعل الكندي ومن تبعه من فلاسفة الإسلام "سبباً لانقلاب فلاسفة الإسلام مبشرين بالدين الإسلامي ودعاة له"[49]، ومؤكّد أن هذا صحيح إلى درجة بعيدة؛ لأنه "ليس شيء ألزمَ لفيلسوف مسلم من أن يحتفظ في مذهبه بمكان للنبوّة والوحي، إذا شاء أن تقبل فلسفته" [50]؛ فقد أدرك أول الممهدين لمسار الفكر التحليلي الفلسفي في الإسلام أنّ المطلب الجوهري في رسالة النبوّة والوحي هو توجيه الوعي الإنساني إلى تصوّر جديد للتوحيد لم يعرفه فلاسفة اليونان، خاصة أرسطو، لذلك قيل "كان لإله القرآن – لا إله أرسطو – أكبر الأثر في تكوين النظرة الغائيّة عند الكندي، وهي غير الغائيّة عند أرسطو المجرّدة، التي يرتبط فيها نظام الأشياء برابطة العشق والشوق، ويبقى الله صورة خالصةً أو عقلاً مفارقاً لا خبر له بما في العالم، ولا علم إلا بذاته، لكن الكندي ملأ ما بين الله والعالم بما يتصف الله تعالى به في القرآن من صفات الإبداع والإرادة والعلم والحكمة والتدبير" [51].

لم ينصرف الكندي بالفلسفة عن دينه، وإنما ظلّت عقيدته هاجسه الأول، ولم يصل إعجابه بفكر أرسطو حد الانبهار الذي ينسيه معتقده ، لأنه لما كان يقول بالإبداع وبفعل المبدع في كلّ شيء؛ فإنه بهذا إنما يخالف أرسطو لأنه آمن وأقرّ بعقيدة تفرّد الإله بالخلق، وأيضاً "بسريان الفعل الإلهي في كلّ الأشياء" [52]، فالله عند الكندي "الفاعل الحق الأول التام" وأنّ الإبداع "خاصّة لله تعالى الذي هو غاية كلّ علّة" [53]، وورد على لسانه في أكثر من موضع ضمن كتابه إلى المعتصم وصفاً للخالق عزّ وجلّ ، طغت عليه لغة الفلاسفة وهو ممسكٌ بأولويّة النصّ، لا يبرح حصون الدين، فعنده "الأشياء جميعاً علّة أولى، غير مجانسة، ولا مشاكلة ولا مشابهة ولا مشاركة لها، بل هي أعلى وأشرف وأقدم منها وهي سبب كونها وثباتها" [54]، كما أن "الواحد الحق ليس هو شيء من المعقولات، ولا هو عنصر، ولا جنس، ولا نوع، ولا شخص، ولا فصل ولا طاقة، ولا عرض عام، ولا حركة، ولا نفس، ولا

عقل، ولا كل، ولا جزء، ولا جميع، ولا بعض، ولا واحد. بالإضافة إلى غيره" إلى غير ذلك من الأوصاف التي يختتمها بقوله إنه "الواحد الحق، إذن هو الأول المبدع الممسك كلّ ما أبدع"[55]، استخدم الكندي في أكثر تعابيره عن الله سبحانه الألفاظ الفلسفيّة من مثل: العلّة الأولى، المجانسة، المشاكلة، المشابهة، المشاركة، الكون والثبات، وهو يؤكّد لله تعالى كلّ معاني الوحدانية، إذ "ليس كمثله شيء" التزاماً مع ما عبّرت عنه نصوص القرآن.

تجلت براعة الكندي في استبصاره المسار الذي قرّر بإصرار أن لا يسبقه إليه أحد، وجعله منسجماً مع ما يمليه عليه دينه، فقد حرص على قاعدة أولى مؤدّاها "أنّ الرسل الصادقة -صلوات الله عليها- إنما أتت بالإقرار بربوبيّة الله وحده" [56]، وكانت دعوته لله تعالى، المطّلع على سرائرنا "تثبيت الحجة على ربوبيّته، وإيضاح وحدانيّته" [57]، لذا يمكن الانتهاء من كلّ ما كتبه الكندي في الله عزّ وجلّ إلى استنباط غلبة التصوّر القرآني فيها على التصوّرات الأخرى وبالذات اليونانية منها.

نحا الكنديّ منحى أرسطو، حيث صنّف لمباحث المنطق، فأراد من رسالته في حدود الأشياء ورسومها أن يؤسّس لمبحث منطقيّ يتّصل بتعريف الألفاظ والمفاهيم بالحدّ والرّسم، وقد كان له فضل السّبق على كلّ من جاء بعده وكان له أثره فيما جاء بعده من كتب التعريفات، من مثل: الفارابي والخوارزمي والجرجاني وحاجي خليفة وطاش كبرى زاده.

خاض في العالم الطبيعي؛ لاعتقاده "أنّ فكرة إثبات أنّ عناصر العالم وهي الجسم، والزمان، والحركة: هي متناهية ومركز الدائرة"[58]، وأراد بإثبات الحدوث لعناصر الكائنات إثبات المحدث، بسبب "أنّ الأجسام متناهية في الزمان والمكان، ومركّبة من مادة وصورة، والزمان مرتبط بالحركة والأجسام، وكلّها متناهية"[59]، وتكلّم في مصادر المعرفة التي تبدأ عنده بإدراك الحواس ومباشرتها لمحسوسها، ثم المعرفة العقلية، وطريق ثالث غير ميسر لكل أحد، يختصّ به الله ذوي الدين والألباب، هو طريق الوحي والإلهام. وانتُقد بأنه لم يضع نظرية قائمة بذاتها في المعرفة[60]، وأنه "لم يكن له مبدأ فلسفيّ خاصّ به، بل كان مصنّفاً يعمم العلم وينشره بشرح أمهات الكتب والتعليق عليها"، هذا رغم عظم علمه واتساع نطاق معارفه وغزارة مادته، وتعدّد تواليفه وتصانيفه وسبقه سواه من العرب إلى درس أرسطو وترجمة كتبه [61]، كما أنّ هذا هو منطق المنشئين دائماً، أن يكون لهم سبق الإنشاء والتأسيس لمسارات جديدة في الوعي الإنساني، ليبقى للآخرين من بعده حظ الإضافة.

كان إنجاز الكندي العلمي موسوعيّاً؛ فقد "آثر أن يتّجه إلى الفلسفة وعلومها فأحاط بجميع فروعها"[62]. فصنّف – مثلما جاء في الفهرست – ما يربو على مائتين وواحد وأربعين كتاباً في قضايا فلسفيّة، وعلميّة؛ كالطبّ والرياضيات، والبصريات، والفلك، والتنجيم، والكيمياء، والموسيقى، وغيرها[63]، وعدّه ابن أبي أصيبعة من كبار الأطباء، وذكر له ما جاوز هذا العدد ما بين كتاب ورسالة في شتّى فروع العلم[64].

وكان هذا سمت الباحثين والمبدعين آنذاك، أن يأتي نتاجهم الفكري موسوعياً، بعكس ما صار عليه أمر العلم اليوم، في ظلّ تراكميّة المعرفة العلميّة وتعقّدها وكثرة موضوعاتها وتعدّد اختصاصاتها، اذ كان يُعاب على المفكّرين قديماً ألا يكون إنتاجهم العلمي موسوعيّاً، فيما ينال العالم الوقت الراهن حظّه من التقدير العلمي كلّما كان محصوله العلمي موغلاً في التّخصّص.

كان لفلسفة الكندي تأثيراتها في القرون التي تلته، في مشرق العالم الإسلامي، وفي مغربه، فضلاً عن أثره في الفكر الأوروبي في العصور الوسطى؛ من ذلك "أنّ التوحيدي انتفع بتعريفات الكندي في المقابسات وفي الإمتاع والمؤانسة، وذكر ابن عبد ربه نصوصاً للكندي، ويرد ابن حزم في بعض رسائله على الكندي [65]، في دلالة على ما خلفه الكندي من أثر، حاول البعض أن يحصره في دائرة ضيّقة هي التوفيق بين عقيدته وما أنتجه فلاسفة اليونان، متجاوزين عبقرية الكندي أنه أبدع شكلاً مغايراً للتعبير عن الإسلام والوعي به ، فليس من الموضوعيّة أن ننزع ما برع فيه من سياقه الزمني ومن أثره الحضاري.

وما أشبه الليلة بكلّ بارحة مرّت على أمّة الإسلام؛ يأتيها في كلّ عصر من عصورها بعضٌ ممّن لا همّ لهم إلا إشباع ما تحمل نفوسهم من مطامع السلطة والحكم وأغراض أرادوها لأنفسهم، لكنهم صدّروها لغيرهم باسم الدين، وما هم إلا أدعياء تديّن، ليس للدين في قلوبهم شيءٌ البتّة من خصال الإيمان والوعي الصحيح.

كان أكثر ميل الكندي إلى العقلانية التي عمّت عصره على يد المعتزلة،

تعطّل المسار التحليلي في مشرق المسلمين بالتدهور السياسي على يد التتار، ومعول الغزالي في "تهافت الفلاسفة" حين صرّح بتكفير الفلاسفة المسلمين لما ساروا عليه من قول حكماء اليونان بقدم العالم، وإنكار علم الله تعالى بالجزئيات، وإنكار حشر الأجساد، وأصابت ضربته الفارابي وابن سينا على وجه التحديد.

تكامل الوعي الفلسفي:

أما عدا ذلك من محاولات تتبع هذا المسار في المشرق حتى انهيار بغداد، فلم تكن فلسفية خالصة، وإن لم تخلُ من أثر فلسفي تحليليّ، فهي إما غلبت عليها صبغة علميّة، أو كلاميّة، أو أدبيّة، من مثل إبداعات البيروني، وابن الهيثم، وأبي بكر الرازي، وما حوته رسائل إخوان الصفا - على الغموض والسريّة اللذين أحاطا بها، وعلى تشيّع مؤلّفيها - وما أفرزته حكمة التوحيدي، والمعرّي، فلم يعد باقياً في مسرى التحليل الفلسفي الإسلامي ما يمكن أن يُعدّ فلسفيّاً كاملاً، إلا أن ينهض وعي إسلامي جديد في المغرب الإسلامي بعد أن خبت جذوته في المشرق، انطلقت إرهاصاته الأولى على يد ابن باجة وابن طفيل، وازدهرت تجلياته ثانية في النصف الثاني من القرن السادس الهجري بفضل "الشارح الأكبر" ابن رشد؛ الذي "أعاد تحديد معالم فلسفة أرسطو، وقدّم في شروحه دراسة نقديّة لما ارتكبه قبله الشراح من أخطاء" [66]، لكنه وهو يفعل ذلك ظلّ معتصماً بدينه، متمسّكاً بهدي نصوصه المنزّلة، وما تخلّى لحظة عن صمود وعيه بإسلامه؛ مما يجعلنا نقول: إنّ ابن رشد قد تمكّن من أن يكتب بأسلوبين، وينطق بلغتين، بنفس قدرته على أن ينسج فكره في نسقين متوازيين متكاملين، فصنع لفلسفته غايتين، لم ينفصلا :

- **غاية إنسانيّة**، تحقّقت بفضل جهده العقليّ الذي تجاوز من سبقوه في شروحاته الدقيقة وتقديره البالغ لأرسطو، حتى قيل إنه "ما من مدرسة فلسفيّة نشأت في أوربا بعد القرن الثالث عشر إلا أمكن أن تنتسب من قريب أو بعيد إلى الثقافة الرشديّة"[67]، لكن ما يستحقّ الالتفات إليه، ودراسته وتقصّي أسبابه وغاياته: كيف لأوروبّا وقد نهلت من علم وفلسفات وآداب المسلمين، و رغم اطلاع كثير من علمائهم على تفاصيل العلم الشرعي الإسلامي، لم ترحب به، وجاهدت في منع تداوله، أو ترجمته، أو قراءته؟ فأي الطرفين هو الخاسر؟

وغاية إسلامية، أجاد لإثباتها استعمال لغة الوحي في الإسلام من مصدريها: القرآن والسنة، ولم تفارقه تلك الروح الأصيلة التي استقاها من إسلامه، وكان شديد الثقة بها، فلا نكاد نلحظ – وهذا سرّ تفرّد به – طغيان أحد النسقين على الآخر، إنه "لم يهدف إلى إنشاء طائفة أو فرقة جديدة، بل يرمي إلى البرهنة على العقائد – برهنةً يقبلها كلّ إنسان مهما اختلفت درجة ذكائه وثقافته – إلى القضاء على النزاع والخلاف بين المسلمين" [68]، واضح أن ابن رشد أراد أن لا يُصاب الفكر، وأن لا يُضار الوعي الإسلامي جهة المغرب

بما ابتُلي به في المشرق من نزاعات وخصومات، ولعلّه أيضاً أراد "تضييق الفجوة بين الفلسفة والدين" [69]، ويدل جهده في هذا المضمار عن وعيه بوهميّة هذه الفجوة، وأن لا سند لها من الشرع أو العقل، لهذا لم تكن قضيّته الأساس في فكره التحليلي الإسلامي هي التوفيق بين الفلسفة والدين، إنما "التعارض الفعلي القائم بين الخطاب البرهاني الذي تعتمده الفلسفة، والخطاب الجدلي الذي اعتمدته الفرق الكلامية التي لم يكن هدفها - برأي ابن رشد – بناء الحقيقة، وإنما التأثير في الخصم، وهدم آرائه ومعتقداته. وهذا أدى إلى تشتيت شمل الأمة وإلحاق الأذى بالشريعة والحكمة" [70]، إنه يرى وجوب الفصل بين نوعين من الخطاب "خطاب للعامة وخطاب للخاصّة" [71]. حيث إن طرق التصديق الموجودة للناس **مسار التفلسف، ومسار الوعي بالإسلام.**

إنه يدرك "أنّ الحق لا يضادّ الحق، بل يوافقه ويشهد له" [72]، وغايتهما "معرفة الله حقّ المعرفة" [73]، وظلّت حجّته "أن الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات "ثم النظر في كتب القدماء؛ حيث "لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع" [74]، لعلّ ابن رشد قد أراد أن يواجه الغزالي حينما دعا إلى عدم النظر في كتب وعلوم القدماء، هكذا تتسع وتتمدّد مواجهات ابن رشد للغزالي، حتى يمكننا القول إن أحد المحاور الرئيسة التي بُني عليها الفكر البرهاني التحليلي عند ابن رشد إنما شكّلته ردوده على الغزالي، كان ابن رشد ينتصر للفلسفة بالدرجة التي ينتصر فيها للفلاسفة، وهو يتناول البحث الكلامي الأشعري دون هوادة، ومن المفارقات أنه "بينما كان فخر الدين الرازي يعيد تأسيس المذهب الأشعري باعتماد القياس الأرسطي، وتوظيف المفاهيم الفلسفيّة التي ابتدعها ابن سينا، كان ابن رشد – وهو المعاصر له- يفكّك المذهب الأشعري مبرهناً على أنه مذهب لا يصلح لا للجمهور لابتعاده عن ظاهر العقائد، ولا يصلح للعلماء والفلاسفة لقصور استدلالاته، وجحد أصحابه لكثير من الضرورات العقليّة" [75]، ويبدو أنّ الخلاف كان أشمل من أن يقتصر على هجوم ابن رشد على الغزالي وحسب، إذ إنّ ابن رشد "هاجم المتكلّمين من الأشاعرة هجوماً شديداً لا رفق فيه، وهم الذين كانوا يمثّلون السلفيّة الدينيّة في الأندلس زمن الموحّدين" [76]، يبدو أنّ التحالف بين الأشعرية والسلفيّة – على عكس ما حدث في المشرق – كان سبباً وراء هجوم ابن رشد على الأشاعرة، والذي يرقى إلى أن يكون خصومة مذهبيّة ومنهجيّة معاً، يقول ابن رشد في ردّه على تكفير الغزالي للفارابي وابن سينا بسبب مجاراتهم لفكرة أرسطو من أنّ الله تعالى لا يعلم الجزئيات أنه

"يعلمها بعلم غير مجانس لعلمنا بها" لأنّ علمه هو علّة للمعلوم أي للموجود وليس نتيجةً عنه [77]، ابن رشد في تفنيده "تهافت الفلاسفة" كان إسلاميّا أكثر مما كانه فلسفيّاً، وكان بحثه العقلاني في الفلسفة ذا طابع واقعي؛ فموضوع المعرفة عند "لا ينفصل تمام الانفصال عن البحث في الوجود أو الطبيعة" [78]؛ فهو أرسطي في الربط بين المعرفة والوجود، وهو إسلامي في إيجاد صيغة مغايرة لهذا الارتباط، فالشرع في مذهب ابن رشد يدلّنا أنّ طريقة معرفة الله عزّ وجلّ تنحصر في جنسين:

- أحدهما: طريق الوقوف على العناية بالإنسان، وخلق الموجودات من أجله.
- والثاني: ما يظهر من اختراع جواهر الأشياء والموجودات.

لهذا فإنّ الشرع يزوّدنا بالآيات المنبّهات على الأدلّة المفضية إلى وجود الصانع سبحانه، وهي مُضَمَّنَةٌ في كتابه العزيز [79].

ومن هذين الطريقين يشدّد ابن رشد على ضرورة الفصل بين ما يعلمه الجمهور، وما يعلمه العلماء؛ فالجميع يقتصرون على ما هو مدرك بالمعرفة الأولى المبنيّة على الحسّ، والعلماء يزيدون على ما يدرك من هذه الأشياء بالحسّ ما يدرك بالبرهان"[80]، لعلّ ابن رشد قد بدا في هذه المسألة نظرياً أكثر مما ينبغي، إذ لم يطلعنا على الكيفيّة التي نضمن بها أن لا يطلع العامة على خطاب العلماء البرهاني.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

- إن انشغال المسلمين بتأسيس منهجية فلسفية في الوعي بالإسلام كان نابعاً من اتصالهم الوثيق بعقيدتهم وتفاعلهم مع نصوص القرآن، وواقعهم التاريخي، ولم يكن صدىً لفكر اليونان الفلسفي إلا في تعابيره وأطره اللغوية، ولم ينفصل في أغلب كلياته عن مقاصد الشريعة الكبرى.
- أسس المسلمون منهجية فلسفية متصلة بمقتضيات الشرع، ولم يقبلوا منطق أرسطو كما هو، بل أسسوا أقيسة وقضايا واستدلالات جديدة استمدوها من النصوص القرآنية.
- إن تأسيس الكندي لمسار الوعي الفلسفي بالإسلام يمثل امتداداً طبيعياً للظرف السياسي والديني والاجتماعي الذي عاشه في جو مشحون بالمناظرات الفقهية والكلامية والأدبية التي سادت زمن العباسيين الأول.

- إن جهد المسلمين الفلسفي في التعبير عن الإسلام يثبت قابلية الإسلام وقدرته في الانفتاح والتواصل مع الإنجازات الحضارية لكافة الأمم.
- إن إنجازات المسلمين على مستوى الوعي الفلسفي بالدين لا تتعارض بل تتكامل مع إنجازات المتكلمين والفقهاء والمحدثين واللغويين في إعلاء كلمة الإسلام والدفاع عنه.
- تمثل هذه الإنجازات إضافة معتبرة ومتميزة بدلالة أثرها الذي انتقل عبر مفكري أوروبا حتى بدايات العصر الحديث.
- لم تكن وقفة العقل الفلسفي الإسلامي في مواجهة الفكر اليوناني سلبية، حيث إن أصحابه قبلوا ونقدوا وردوا وأضافوا إلى تفاصيل هذا الفكر بما حملوه جادين من عقيدة الإسلام وتشريعه وأخلاقه، سواء على مستوى الموضوع أو المنهج أو النتائج.

مراجع الدراسة :

- الألباني: سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط 1995م، المجلد الثاني، حديث رقم 906، ص: 574.
- عبد العزيز الثعالبي: سقوط الدولة الأموية، تحقيق: حمادي الساحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1995م، ص: 50
- محمد مرحبا: الكندي، ص: 18.
- النشار: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج 1، ص: 229: 230.
- آدم ميتز: الحضارة الإسلامية، تعريب: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 5، ص: 366، والأهواني: الكندي، ص: 59.
- صاعد الأندلسي: طبقات الأمم، ص: 286.
- محمد عابد الجابري: ضمن تحقيق كتاب الكشف عن مناهج الأدلة، لابن رشد، ص: 31.

الهوامش:

[1]) الألباني: سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط 1995م، المجلد الثاني، حديث رقم 906، ص: 574.

[2]) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج 1، ص: 1.

[3]) عبد العزيز الثعالبي: سقوط الدولة الأموية، تحقيق: حمادي الساحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1995م، ص: 50

[4]) نبيله حسن: تاريخ الدولة العباسية، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، ط 1993م، ص: 39

[5]) أحمد أمين فجر الإسلام، ص: 145 وما بعدها.

[6]) أمينة بيطار: تاريخ العصر العباسي، مطبعة جامعة دمشق، ط 4، 1997م، ص: 107.

[7]) محمد الخضري بك: الدولة العباسية، ص: 466.

[8]) أمينة بيطار: تاريخ العصر العباسي، ص: 107

[9]) الرافعي: تاريخ آداب العرب، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر ،ج 1، ص: 353.

[10]) غرديه وقنواتي: فلسفة الفكر الديني، ج 1، ص: 71.

[11]) حسين مروّة: النزاعات المادية، ج 1، ص: 534

[12]) حسين القوتلي: من مقدّمة تحقيق كتاب "فهم القرآن" للمحاسبي، ص: 11.

[13]) محمد الخضري بك: الدولة العباسية، ص: 209.

[14]) ابراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ج 2، ص: 77.

[15]) نبيلة حسن: تاريخ الدولة العباسية، ص: 11.

[16]) النشار: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج 1، ص: 229: 230.

[17]) حسين القوتلي: من مقدمة تحقيق كتاب "فهم القرآن للمحاسبي" ص: 11.

[18]) علي ظريف الأعظمي: مختصر تاريخ البصرة، مطبعة الفرات، بغداد، ط 1927م، ص: 61.

[19]) مصطفى السباعي: السنة ومكانتها في التشريع، ص: 437.

[20]) أحمد أمين: فجر الإسلام، ص: 182.

[21]) أوليري: الفكر العربي، ص: 67

[22]) حسين مروّة: النزعات المادية: ج 2، ص: 11.

[23]) Wensinck: The Muslim Creed, Barnes < Noble, Inc. , New York, 1965, P58

[24]) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج 1، ص: 137.

[25]) ابن النديم: الفهرست، المقالة الثانية من الفن الثاني، ج 2، ص: 71.

[26]) عمر فروخ: تاريخ الفكر العربي، ص: 305.

[27]) آدم ميتز: الحضارة الإسلامية، تعريب: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 5، ص: 366، والأهواني: الكندي، ص: 59.

[28]) صاعد الأندلسي: طبقات الأمم، ص: 286.

[29]) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء، ص: 286، ومحمد لطفي جمعة: تاريخ فلاسفة الإسلام، ص:10.

[30]) محمد مرحبا: الكندي، ص: 18.

[31]) كوربان: تاريخ الفلسفة الإسلامية، ص: 236.

[32]) المرجع نفسه، ص: 236: 237 (هامش التحقيق) والأهواني: الكندي: ص: 11.

[33]) كوربان: تاريخ الفلسفة الإسلامية، ص: 236.

[34]) صاعد الأندلسي: طبقات الأمم، ص: 51.

[35]) De Bore : History of Philosophy in Islam , translated by : Edward R. Jones , LUZAC , London , 1903 , p 97

[36]ابن النديم: الفهرست، ص: 315.

[37]) ابن النديم: الفهرست، ص: 116: 118، وابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء، ص: 291.

[38]) هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، ص: 200.

[39]) أبو ريدة: من تحقيق رسائل الكندي، ص: 155.

[40]) جميل صليبا: تاريخ الفلسفة العربية، ص: 129.

[41]) محمد مرحبا: الكندي، ص: 5.

[42]) الأهواني: الكندي فيلسوف العرب، ص: 189.

[43]) الأهواني: الكندي فيلسوف العرب، ص: 289.

[44]) محمد مرحبا: الكندي، ص: 65.

[45]) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء، ص: 286.

[46]) مصطفى عبد الرزاق: التمهيد، ص: 48، والأهواني: الكندي فيلسوف العرب، ص: 10. وأربو ريان: تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، ص: 223.

[47]) ابراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ج 1، ص: 77.

[48]) جميل صليبا: تاريخ الفلسفة العربية، ص: 129

[49]) مصطفى ابراهيم: التمهيد، ص: 77.

[50]) ابراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ج 1، ص: 69.

[51]) محمد مرحبا: الكندي، ص: 98: 99.

[52]) محمد أبو ريده: تحقيق رسائل الكندي، ص: 137.

[53]) الكندي: رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق: محمد أبو ريده، ص: 135.

[54]) المصدر نفسه، ص: 82.

[55]) المصدر نفسه، ص 104: 107

[56]) المصدر نفسه، ص: 35.

[57]) المصدر نفسه، ص: 36

[58]) عبد الحليم محمود: التفكير الفلسفي، ص: 224.

[59]) محمد مرحبا: الكندي، ص: 83 وما بعدها.

[60]) المرجع نفسه: ص: 46، وما بعدها.

[61]) محمد لطفي جمعة: تاريخ فلاسفة الإسلام، ص: 10.

[62]) الأهواني: الكندي فيلسوف العرب، ص: 32.

[63]) ابن النديم: الفهرست، ج 7، ص: 315 وما بعدها.

[64]) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء، ص: 289 وما بعدها.

[65]) محمد عبد الهادي أبو ريده: ضمن تحقيقه لرسائل الكندي، ص: 112.

[66]) محمد عمارة: المادية والمثالية في فلسفة ابن رشد، ص: 16.

[67]) العقاد: ابن رشد، دار المعارف، القاهرة، ط 6، ص: 50.

[68]) محمود قاسم: الفيلسوف المفترى عليه ابن رشد، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، ص: 56.

[69]) إبراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ج 1، ص: 84.

[70]) محمد العسري: ضمن تحقيق كتاب "فصل المقال" لابن رشد، ص: 7: 8.

[71]) ابن رشد: فصل المقال، ص: 96.

[72]) المرجع نفسه، ص: 96.

[73]) المرجع نفسه، ص: 31

[74]) ابن رشد، فصل المقال، ص: 96.

[75]) محمد عابد الجابري: ضمن تحقيق كتاب الكشف عن مناهج الأدلة، لابن رشد، ص: 31.

[76]) محمود قاسم: الفيلسوف المفترى عليه، ص: 32.

[77]) ابن رشد: فصل المقال، ص: 101: 103.

[78]) عاطف العراقي: النزعة العقلية عند ابن رشد، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1984م، ص: 94.

[79]) ابن رشد: الكشف عن مناهج الأدلّة، ص: 118.

[80]) المرجع نفسه، ص: 122.

الإلحادُ ماهيتُهُ وتارِيخُهُ وسُبُلُ مُواجَهَتِهِ

أ/ محمد أحمد نصر أبوسنينة
كلية الآداب - جامعة طرابلس

مقدمة

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعينَ.

أمّا بعدُ

فإنّ إنكارَ وجودِ الخالقِ شذوذٌ يستنكرُهُ العقلُ وتأباه الفطرةْ، وهو خطرٌ محدِقٌ بالبشريةِ جمعاء، فلن يكونَ قاصرا على أمّةٍ دون غيرها؛ لأنّه نظامُ حياةٍ ونمطُ عيشٍ وأسلوبُ تفكيرٍ مغايرٌ بشكلٍ جذريّ يصادمُ الفطرةَ ويناقضُ العقلَ وينسِفُ الشرائعَ، فماذا بعدَ ذلك؟!

وفي هذا السياقِ جاء هذا البحثُ محاولة منّي وإسهاما في الكشف عن حقيقة هذه الظاهرة ومعرفة أصلها وأثرها على الفرد والمجتمع والبحث عن سبل الوقاية والعلاج منها.

تحتَ عنوان: الإلحادُ ماهيتُهُ وتارِيخُهُ وسُبُلُ مُواجَهَتِهِ.

.ومن خلال العنوان انتظم البحث في مقدمة، ومطلبين، وخاتمة

المطلب الأول: التعريف بالإلحاد، وفيه ثلاث مسائل

المسألة الأولى: تعريف الإلحاد في اللغة والاصطلاح

المسألة الثانية: نشأة الإلحاد، وأنواعه.

المسألة الثالثة: أسباب الإلحاد ومخاطره.

المطلب الثاني: سبل مواجهة الإلحاد والتعامل مع الملحدين ، وفيه مسألتان

المسألة الأولى: سبل مواجهة ظاهرة الإلحاد.

المسألة الثانية: كيفية التعامل مع الملحدين

الخاتمة

نسأل الله سبحانه وتعالى أن يحفظنا وسائر بلاد المسلمين من الشر كلّه ظاهره وباطنه. آمين.

الإلحادُ ماهيتُهُ وتاريخُهُ وسُبُلُ مُواجَهَتِهِ

المطلب الأول: التعريف بالإلحاد

المسألة الأولى: تعريف الإلحاد في اللغة والاصطلاح

أولاً: الإلحاد في لغة

الميلُ والعدولُ عن القصدِ، يقالُ: لحدَ في الدّينِ لحدًا فهو لاحِدٌ، وألحدَ فيه إلحادا، حادَ عنه وعَدَلَ، فهو مُلحدٌ[1].

ثانياً: الإلحاد في الاصطلاح

مذهبٌ فَلسفِيٌّ يقومُ على فكرةِ إنكارِ وجودِ اللهْ، والقولِ بأَنّ الكونَ وجِدَ بلا خَالقٍ، وأن المادةَ أزليةٌ، واعتبارِ تغيراتِ الكونِ قد تمتْ مصادفةً، أو بمقتضى طبيعةِ المادةِ وقوانينها، واعتبارِ ظاهرةِ الحياةِ، وما تَستتبِع من شعورٍ وفكرٍ لدى الإنسانِ، من أثرِ التطورِ الذاتيّ في المادةِ[2].

المسألة الثانية: نشأة الإلحاد، و أنواعه

أولاً: نشأة الإلحاد

لا يعرفُ لنشأة الإلحاد تاريخًا محددًا، وإنْ وجِدتْ بعضُ الإشاراتِ لحالاتٍ معدودةٍ لا ترتقي لمستوى الظاهرةِ، فلم يَثبُتْ أنَّ أمةً من الأُممِ انتهجتْ الإلحادَ مسلكًا وتخلتْ عن دِينِها؛ إذ كلُّ الحضاراتِ القديمةِ تشهدُ لها معابُدُها بمكانةِ الدّينِ في نفوسِهم وتأثيرِهِ في حياتِهِمْ، حتى قال المؤرّخُ الإغريقيُ بلوتارك: وُجدتْ في التاريخِ مدنًا بلا حُصونٍ، ومُدنًا بلا قصورٍ، ومدنًا بلا مدارسَ، ولكن لم توجدْ قطُ مدينةً بلا مَعبدٍ[3].

وذاتُ المعنى يؤكدُهُ الفيلسوفُ الفرنسيُّ هنري برجسون حيثُ قال: لقد وُجِدتْ جماعاتٌ إنسانيةٌ من غيرِ علومٍ وفنونٍ وفلسفةٍ، ولكن لم توجدْ قطُ جماعةٌ بغيرِ دِيانةٍ[4].

---

[1] ينظر: تهذيب اللغة للأزهري (243/4)، ولسان العرب لابن منظور (388/3).

[2] ينظر: المذاهب الفكرية المعاصرة ودورها، للعواجي (1003/2)، وكواشف زيوف، لحبَنَّكة، ص464.

[3] ينظر: المذاهب الفكرية المعاصرة، للعواجي (1225/2)، وكواشف زيوف ص463.

[4] ينظر: كتاب الدين، لمحمد دراز ص83.

وأكثرُ فلاسفةِ العالَمِ القديمِ يُقرّونَ بألُوهيةِ اللهِ، كسقراطَ وأفلاطونَ وأرسطو، ولم يكنِ الإلحادُ سوى مذهبِ قلةٍ من المدرسةِ الأيونيةِ الماديّةِ، التي من أَعلامِهَا طاليس الذي ردَّ العالَمَ إلى أصلِ الماءِ، أو إنكِسْمانس الذي ردَّهُ إلى الهواء[1].

وقد يُشكِل على بعضِ الباحثينَ قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ﴾ حيثُ أطلقَ عليهمْ بعضُ المفسّرينَ اسمَ (الدَّهرية)، وعدَّهم المعاصرُونَ من طوائفِ الملاحدةِ القائلين بقِدمِ العَالمِ وإنكارِ الصانعِ؛ والحقيقةُ أنّ المشركينَ كانُوا يستعظمونَ على اللهِ إحياءَ الموتى، مع إيمانِهم بوجودِ الله؛ لذا نجدُ أنهُ قد قيلِ في تفسيرِ الآيةِ أقوالٌ تنفي عنهم الإلحادَ منها: ما يُهلِكُنَا إلا الموتُ، قالهُ قُطرب مستدِلا بقولِ الشاعر:

أَمِنَ المَنونِ وريبِها تَتوجَّعُ والدهرُ ليسَ بمعتبٍ مَن يجزعُ

وقال عكرمةُ: وما يُهلكنا إلا اللهُ[2].

إنّ هذا الأمرَ ليُعدُّ من أبلغِ الأدلةِ على أنّ الفطرةَ مغروزةٌ في قلبِ الإنسانِ منذُ نشأتِهِ تهتفُ بأنَّ لهذا الكونِ خالقًا عظيمًا، وهو ما اعتَرَف به معجمُ لارُوس للقرنِ العشرين: بأنّ الغريزةَ الدِّينيةَ مُشْتَرَكَةٌ بينَ كلِّ الأجناسِ البشريةِ، حتى أشدِّها هَمجيةً[3].

ورغم ذلك فقد رصدَ لنا التاريخُ حالاتٍ قد شذَّتْ عن الفطرةِ؛ فأنكرتْ وجودَ اللهِ ، فأولُ الملاحِدةِ الذينَ عُرِفُوا وسُجِلتْ آراءُهم قبلِ الميلادِ، حاولوا تفسيرَ الوجودِ، تفسيراتٍ تستبعدُ فكرةَ وجودِ خالقٍ استبعاداً كلياً، منهم الفيلسوفُ الإغريقيُّ ديمقريطس 470 ق.م ، والفيلسوفُ أبيقور 341 ق.م[4].

أما في العصرِ الميلادِيّ، فقد ظهرَ في اليونانِ كتّابٌ ملاحدةٌ، نُقلتْ عنهم عباراتٌ تنفي وجودَ خالقٍ صراحةً، منهم دياغُوراس465م، وكريستْياس من ميلوس 460م[5].

---

[1] ينظر: تاريخ الفلسفة اليونانية، ولتر ستيس ص29.

[2] ينظر: تفسير القرطبي للآية 24 من سورة سورة الجاثية (170/16).

[3] ينظر: الدين، لمحمد دراز ص83.

[4] ينظر: أعلام الفلاسفة، لتوماس ص74، وقصة الحضارة، وِل ديورَانت (250/3).

[5] ينظر: الموسوعة الحرة ويكيبيديا – الإلحاد

وأما في العصرِ الحديثِ فقد برزَ في الغربِ الكثيرُ من الملاحدةِ أمثالُ الإنجليزيّ توماس هوبز1679م الذي يعد أولَ الماديين، واليهوديِّ الألمانيِّ كارل ماركس 1883م مؤسسِ الشيوعية[1].

وقد بُنيت على فكرة الإلحاد العديدُ من المذاهبِ والمدارس الفكرية والاجتماعية المعاصرة، تبنته ودعت إليه، واستلهمت مادتها منه، وعملت على نشره، منها:

الشيوعية

وهي مذهبٌ فكريٌّ يقوم على الإلحاد وأنّ المادة أساسُ كل شيء، ويفسر التاريخ بصراع الطبقات وبالعامل الاقتصادي، ظهرت في ألمانيا على يد كارل ماركس وإنجلز[2].

الداروينية

وهو مذهب التطور، ويتلخص في أنّ الكائنات الحيّة في تطورٍ دائمٍ على أساس من الانتخاب الطبيعي، وبقاء الأصلح، فتنشأ الأنواعُ بعضها من بعض ، وصاحبُ هذه النظرية هو شارلز داروين الذي نشر كتابه أصل الأنواع سنة 1859م مما زعزع القيم الدينية، وترك آثاراً سلبية على الفكر العالمي[3].

الوجودية

مذهبٌ ينظر إلى الإنسان على أنّه وجودٌ لا ماهية، وأنّ للإنسان مطلق الحرية في الاختيار، يرتع في المعاصي واقتناص الشهوات كما يحلو له دون الخوف من رقيب ولا حسيب[4].

المذهب العقلي

العقلانيةُ وهي القول إنّ المعرفة تنشأ عن المباديء العقلية القبلية والضرورية، لا عن التجارب الحسية؛ فكل موجود معقول، وكل معقول موجود، والعقلُ قادر على الإحاطة بكل شيء دون عون خارجي يأتيه من القلب أو الغريزة أو الدين[5].

---

[1] ينظر: قصة الحضارة، وِل ديورَانت(3/34)، وكواشف زيوف ص443.

[2] ينظر: أضواء على المذاهب الهدامة، لشيبة الحمد122/7، وكواشف زيوف ص317

[3] والمذاهب الفكرية المعاصرة، للعواجي (857/2). الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب (818/2)،

[4] ينظر: المعجم الفلسفي، لصليبا(565/2)، والمعجم الفلسفي، لمجمع اللغة ص211.

[5] الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب(796/2)، والمعجم الفلسفي، لصليبا (90/2).

العلمانية

ظهرت كمذهبٍ يناهض انحرافات الكنيسة في أوروبا بما كانت تفرضه من صكوك الغفران والحرمان، ومن تحريم البحث في العلوم التجريبية ، فهذه الظروف تمخضَ عنها النظام العلمانيّ الذي يفصِل بين الدّين والمجتمع [1].

الوضعية

مذهبٌ فلسفيٌّ جوهره إنكارُ وجودِ معرفة تتجاوز التجربة الحسّية، ولاسيما فيما يتعلق بما وراء المادة وأسباب وجودها[2].

ثانياً: أقسام الإلحاد و أنواعه

ينقسم الإلحاد إلى قسمين باعتبارين مختلفين: فاعتبار الدوافع إليه له ثلاثة أقسام، وباعتبار قوته وضعفه في نفس معتقِدهِ له قسمان.

*** باعتبار الدو افع إليه**

ينقسم الإلحاد باعتبار الدوافع إليه إلى ثلاثة أنواع[3]

1– الإلحاد العاطفي أو الانفعالي

وهو إلحادٌ يستند على مجموعة من الانطباعات الشّعورية، أو الانفعالات النّفسية، المتعلقة بفهم الكون والحياة، أو بالنظرة إلى الدّين وأثرِهِ في المجتمع، أو بالضعف الذّاتي وغير ذلك.

2- الإلحاد المادي النّفعي (البرجماتية)

وهو أن ينكر الشّخص وجودَ الإلهِ في سبيل تحقيق مصلحةٍ أو غاية مادية مهما كانت يرى أنّ وجود الإله عقبةً في طريقه.

3- الإلحاد العقلي العلمي

وهو الإلحاد الناشيء عن قناعة علمية معينة تتناقض مع معتقدات دين من الأديان، والتي يبني عليها عقيدته وتشريعاته ونظرته للكون.

*** باعتبار قوة الإلحاد في نفس معتقِدهِ**

يقسم بعض الباحثين الإلحاد بهذا الاعتبار إلى موجب وسالب أو قوي وضعيف

---

[1] ينظر: معجم المناهي اللفظية، لبكر أبو زيد ص387، وتهافت العلمانية، للبهنساوي ص5.

[2] ينظر: موسوعة اليهود واليهودية، للمسيري (811/2)، والنظريات العلمية، للأسمري (198/1).

[3] ينظر: موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، لعلي بن نايف (188/45).

الملحد الموجب: هو من ينفي وجود الله مقدّما براهينه العلمية والفلسفية لإثبات ذلك، وهو المستوى الأعلى من اللادينية.

الملحد السّالب : وهو شخصٌ قد حسم مسألةَ الإيمان بالله بعبارة «لا أدري» حسب اعتقاده فلا يمكنه إثبات أو نفي وجود إله ، ولا سبيل لتأكيد وجوده أو نفي وجوده، وبالتالي فهو لا يدري، ويُعرف هذا النوع من الإلحاد باللاأدرية[1].

المسألة الثالثة: أسباب الإلحاد ومخاطره[2].

أولا: أسباب ظهورالإلحاد

إن معرفة الأسباب مسألة مهمة في تشخيصِ الظاهرةِ والوقفِ على أبعادِها ممّا يسهلُ مواجهتها وعلاجَها ، فلظهور الإلحاد أسبابٌ كثيرة يمكن أن نصنفَ هذه الأسبابَ في محورين اثنين تبعا للبيئة.

المحورالأول: أسباب ظهورالإلحاد في الغرب

تدور أسباب ظهور الإلحاد في الغرب عموما على صنفين من الإشكالات، إشكالات معرفية، وإشكالات حضارية.

* **الاشكالات المعرفية** وتتمثل في:

1- ظهور الشبهات العلمية المرتبطة ببعض نظريات العلم الحديث كالداروينية.

2- تأثر كثير من المفكرين بعدد من الفلاسفة المتشكّكين والملحدين، أمثال جورج سنتيانا وسبينوزا، وجون ديوي، وكارل ماركس، كما تركت الفلسفة التحليلية المعاصرة بصماتها الواضحة على تفكيرهم، من أنّ الإيمان بوجود الله إهانة للعقل البشري.

* **الأسباب الحضارية** وتتمثل في:

1- الكنيسة الأوروبية

لقد كان للكنيسةِ دورٌ في ظهورِ الإلحادِ وانتشارهِ بدءا من تحريفِ الكليمِ عن موَاضِعِه ، والحجرِ على عقولِ الناسِ ، ومحاربةِ العلمِ ، وانكشافِ الفسادِ الأخلاقي بين الرهبانِ والراهباتِ، الذي أُتخذَ ذريعةً لاتهامِ الرسلِ بالكذبِ والتدليسِ ، وبهذا برزتْ الموجةُ الأولى من موجاتِ الإلحادِ العالمي.

---

[1] ينظر: مواجهة الإلحاد في منطلقاته المعرفية ، لحيدر السندي ، ص9.

[2] ينظر: الإلحاد خطره وسبل مواجهته ص21.

2- مظالم النظام الرأسمالي

حيثُ أوجدَ الطبقيّةَ فاتسعتْ الهوةُ بين أربابِ العملِ والعمالِ الفقراءِ المظلومين، ومساندةُ الكنيسةِ لهذا الظلمِ أو سكوتُها كان سبباً قويا في انتشارِ الإلحادِ، واتهامِ الدّينِ بمساندةِ الظالم أو العجزِ عن تقديمِ الحلولِ الناجعةِ لمشكلاتِ الإنسانِ.

3- ظهور الشيوعية.

التي بدورها تولّتْ الدفاعَ عن الفقراءِ المظلومينَ؛ ولذا اعتنقَ هؤلاءِ الفقراءُ هذهِ العقيدةَ الجديدةَ؛ لأنّها تدافعُ عن مصالحِهم وتتبنى قضاياهم، ولذا تلقف الكادحون الشيوعيةَ بفلسفتِها العقائديةِ ولم يقتصروا على بُعدِها الاقتصاديّ.

4- اقتران الإلحادية بالقوة المادية

إنّ اقتران الإلحاد بالقوة المادية شجّع الناس على الكفر بالله واعتناق الإلحاد ؛ وذلك أنّ النّاس رأوا أن أوربا لم تتقدّم وتمتلك القوى المادية وتكتشف أسرار الكون

إلا بعد أن تخلت عن الكنيسة وعقائدها[1].

المحور الثاني: أسباب وجود الإلحاد في دار الإسلام[2]

إن هذه الظاهرة الغريبة لا تزال تواجه ممانعة في مجتمعاتنا على كل الصعد ، بيد أنّ ظهورها في بلادنا يثير التساؤل عن أسباب وجودها فضلا عن انتشارها .. ويمكننا حصر أسباب وجود الإلحاد في عالمنا الإسلاميّ في الآتي:

1- هزيمة العالم الإسلامي وانحسارهُ أمامَ المدّ الإلحادِيّ الذي حملَهُ المستعمرونَ، جعل الشعوبَ الإسلاميةَ، تقلّدُ المستعمرَ وتتشبهُ بأخلاقهِ وعاداتِهِ.

2- حالة الاستلاب الحضاري والانبهارِ التامّ برونقِ الحضارةِ الغربيةِ ، أدتْ إلى انسياقِ هؤلاء المستَلَبينَ إلى تلقي النظرياتِ المكرّسةِ للإلحاد، على أنّهُ جزءٌ من المنظومةِ الفكريةِ التي دخلتْ إلى بلادِنا، والمغلوبُ مولعٌ أبدا بتقليدِ الغالبِ.

3– عَمالةُ بعضِ الحكومات

بعضُ الحكوماتِ تمررُ مواثيقَ ومعاهداتٍ دوليةٍ تناقض الدّينَ، كما أنّها ترفعُ إلى مناصِبِها المؤثرةِ كالتعليمِ والثقافةِ والإعلامِ، المستغربينَ المحظينَ فيتمكنُون بذلكَ من نفثِ سمومِهِم وأفكارِهِم الشّاذةِ في الأمّة.

---

[1] ينظر: وموسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، لابن نايف (148/45).

[2] ينظر: أسباب الإلحاد في العالم العربي، لهشام عزمي العدد2 ، 2014م.

4- التّطرف الدّيني

متمثلا في ظهور بعض الجماعات الإرهابية المنتسبة إلى الإسلام كانت سببا في تشويه الدّين والتنفير منه، وذريعةً للطعن فيه لاسيما من الملاحدة ، ولا أدل على ذلك مما تسببت فيه أحداث الحادي عشر من سبتمبر في أمريكا.

5- قلة العلم وضعف الإيمان

يجعلان القلبَ بيئةً خصبةً للشبهات والشهوات ، ومرتعا سهلا لكل فكرة دخيلة؛ لعدم وجود ممانعة ذاتية.

6- قصور الخطاب الدّيني

والذي مرده في الأعمّ افتقار السّاحة الدعوية لأهل الاختصاص الذين يجمعون بين العلم الشّرعي ، ومواكبة المستجدات في الأفكار والتوجهات ، واستخدام الأساليب العلمية الحديثة في التعليم والإرشاد ولاسيما في تدريس العقيدة.

7- انتشار المواقع المشبوهة عبر الإنترانت

وقربها من متناول الأيدي مع غيابٍ شبه تام للرقابة الأسرية فضلا عن الرقابة الحكومية، قد ساهم في نشر الشبهات والأفكار الإلحادية.

8- الرغبة في الانفلات

فلا حلال ولا حرام في ظلال مملكة الإلحاد، ولا تأنيب للضمير، ولا ندم على اقتراف القبائح.

9- الاضطرابات النفسية

فكثيرًا من الآراء الفكرية المتطرفة أو الشّاذة هي في حقيقتها مجرد تجليات لاضطرابات نفسية وإشكالات يعاني منها الشّخص سواء كانت ميلًا للعنف أو تطرفًا دينيًا أو تطرفًا إلحاديًا.

10-اضطهاد المرأة

قد يكون سببا وداعيًا قويًا لوقوعها في فخ الإلحاد، إن لم تكن محصنةً بالعلم والإيمان ، ولاسيما أنّ دعاة الإلحاد يستهدفون المرأة بزعم التحرر من السّلطة الذكورية، وغيرها من الشّعارات.

ثانيا: بيان مخاطر الإلحاد[1]

إن للفكـر الإلحـادي مخـاطرٌ وأضـرارٌ وآثـارٌ سـيئة على سـلوك الفـرد والأسـرة والمجتمـع والدولة على وجه العموم.

*** مخاطر الإلحاد على المجتمع :**

1- هدم النّظام الأسريّ

الأسـرة هي النـّواة والخليـة الأولى من البنـاء الاجتمـاعي وبفسـادها لا شـك يفسـدُ النظام كله؛ لأنّ الأسـرة هي المحضن الأول للإنسـان وإذا فسـد الإنسـان فسـدت اللبنـات التي تكون هـذا البنـاء ولابـد، والإلحـاد فيروسٌ يستهـدف النسـيج الأسـريّ ويعمـل على هلهلتـه ومن ثم تفكيكه وهدمه.

2- تخريب المجتمعات

ولا أدل على ذلك من أحـوال المجتمعات الغربية التي أصبحت فيها الجريمة سلوكاً منظماً فبالرغم من توفر الرذيلة ينتشر الاغتصاب بصورة مذهلة، وبالرغم من توفر فرص العمل نجد السّطو والسّرقات المسلحة التي يمارسها النّاس على اختلاف أعمارهم وطبقاتهم.

*** مخاطر الإلحاد على الفرد**

1- القلق والحيرة وغياب تفسيرٍ للوجود

فلا غاية ولا حكمة من الوجود في ظل الإلحاد، وإنما هي مجرد الصدفة وتطور الطبيعة، مما سبب في وجود صراع نفسي واضطراب أدى إلى انتحار الكثير من الملاحدة.

2- طغيان النزعة الفردية

هي المحصلة من الإلحاد والانسلاخ من الدّين، واتجاه الإنسان لخدمة مصالحه الخاصة وعدم التفكير في الآخرين، فالدّين الذي يحث الإنسان على بذل المعروف للآخرين حل مكانه التفكير في النفس فقط ، وبذلك بدأ النّاس في عصور الإلحاد المظلمة لا يأبهون لغيرهم من بني البشر، وشيئاً فشيئاً قلت العناية بالفقراء المحتاجين ثم بالأهل والأقربين ثم بالوالدين وأيضاً بالزوجة والأولاد.

4- فقدان الوازع الديني

[1] آثار ونتائج الانحرافات الفكرية، لأنور الخضري ص15،

فالملحد يغرق في الشّهوات والمخدرات ولا وازع يردعه إلا القانون أو ظروفه الواقعية، وهذه أمور يمكن التغلب عليها بصور كثيرة وخاصة في المجتمع المعاصر الذي تفنن الإنسانُ فيه في طرق الإجرام والتهرب من القوانين.

5- انفلات الغرائز

فكل شيء مبذول لنيل الشهوات وارتكابها دون النظر إلى دين أو قيم أو أخلاق؛ ولذلك تجاوز الأمر حدّه إلى الشذوذ الجنسي والإعلان به حتى بلغ الأمر مرحلة التقنين.

المطلب الثاني: سبل مواجهة الإلحاد، والتعامل مع الملحدين

بعد هذا العرض الموجز لظاهرة الإلحاد، وأسبابها، ومخاطرها المدمرة على الإنسان، وأسرته، ومجتمعه، فبعد هذا التشخيص لهذه الظاهرة الخطيرة نصل إلى سُبُل القضاء عليها من خلال مواجهتها، بشتى الوسائل الدّعوية والقانونية ، وبيان ذلك في الآتي:

المسألة الأولى: سُبُلُ مواجهةِ الإلحادِ[1]

إن مواجهة هذه الظاهرة الخبيثة والتصدي لها مسئولية جماعية تضامنية كل حسب موقعه وإمكاناته ، وقدرته ومؤهلاته ، فحكمُ مواجتها حكمُ مواجهة العدو الصائل الذي لايستبقى شيئا، فلئن كانت الأوبئة والفيروسات خطرٌ على حياة الأنسان استدعى أن تستنفر البلدان طاقاتها للتصدى لها ؛ فإنّ الإلحاد لأشد خطرا وأعظم أثرا ، وفيما يلي بعض الأفكار لمواجهة هذه الظاهرة.

1- سنُّ التشريعاتِ المناهضةِ للإلحاد، التي تردعُ ذوي الشذوذِ الفكريّ.

2- دعمُ الخطابِ الدينيّ الوسطِيّ المستنيرِ.

3- تطويرُ المناهجِ الدراسيةِ بما يواكبُ العصرَ، ويحفظُ الدينَ والأصلَ.

4- الحَجْرُ على غيرِ أهلِ العلمِ والثقافةِ أن يتسَنَّموا مناصبَ الخطابةِ والدّعوةِ، أو المناظرةِ والحوارِ.

5 - التركيزُ على البرامجِ الإعلامِيةِ المؤثرةِ، وعرضُها بأساليبَ جديدةٍ في الإخراجِ.

6- استغلالُ وسائلِ التواصلِ الاجتماعيّ لدحضِ شبهاتِ الملحدينَ، وتجفيفِ منابعِ الإلحاد.

[1] ينظر: خلاصة العتاد في مواجهة الإلحاد، لأحمد الطحان ص93.

الخـاتمـة

إن مواجهـةَ الظـاهرةِ تقتضـي إيجـادَ اسـتراتيجاتٍ وفـقَ رؤيـةٍ شـاملةٍ تُسـهمُ في وضـعِها وتطبيقِها كلُّ مؤسساتِ الدولةِ الرسميةِ والأهليةِ، كلٌّ حسبَ تخصصِه.

وحبذا لـو تتولى هذا الأمرَ تنسـيقاً وتنظيماً إحدى مؤسسـاتِ الدولـةِ ذاتِ الصلةِ، والتي أقترحُ عليها _ إن وجدتْ_ أن تتبنى عددًا من الخرجينَ الجُدد، وتفرّغُهم للتخصصِ في هذا الشأنِ (مواجهةُ الإلحادِ وشبهاتِه).

والله وليّ التوفيق

نعم المولى ونعم النصير

المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم.

2- آثـار ونتـائج الانحرافـات الفكريـة، لأنـور الخضـري، (الإلحـاد إنموذجًـا)، مـؤتمر الانحرافات الفكرية بين حرية التعبير ومحكمات الشريعة - المجمع الفقهي رابطة العالم الإسلامي.

3- أسـباب الإلحـاد في العـالم العربي، د. هشـام عزمي، مقـال بمجلـة بـراهين لدراسـة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية – العدد الثاني 2014م.

4- أضواء على المذاهب الهدامة، لعبد القادر شيبة الحمد، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد7.

5- أعـلام الفلاسـفة، د. هنري توماس، ترجمـة متري أمـين، طبـع مؤسسـة فـرانكلين - بالقاهرة، 1964م.

6- الإلحاد خطره وسبل مواجهته، ط1/ دار اللؤلؤة – بيروت.

7- تـاريخ الفلسـفة اليونانيـة، ولتر سـتيس، ترجمـة مجاهـد عبـد المـنعم، دار الثقافـة للنشر والتوزيع -القاهرة، 1984م.

8- تفسير القرطبي، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2/ دار الكتب المصرية – القاهرة 1964م.

9- تهافت العلمانية، للهنساوي ط1/ دار الوفاء -مصر

10- تهذيب اللغة للأزهري، ت: محمد عوض، ط1/ إحياء التراث العربي -بيروت2001م.

11- خلاصة العتاد في مواجهة الإلحاد، لأحمد الطحان، شبكة الألوكة.

12- شبكة الإلحاد العربي، الحرية الجنسية (المثلية بشكل خاص) بتاريخ 2016/10/4م.

13- الدين، د. محمد دراز، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة 2012م.

14- وقصة الحضارة، وِل ديورَانت، ترجمة د. زكي نجيب محمُود وآخرين، دار الجيل، بيروت - لبنان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1988م.

15- كواشف زيوف، لعبد الرحمن حَبَنَّكَة ، ط2/ دار القلم - دمشق.

16- لسان العرب لابن منظور، ط3/ دار صادر -بيروت 1414هـ.

17- المذاهب الفكرية المعاصرة ودورها في المجتمعات وموقف المسلم منها ، للعواجي، ط1/ المكتبة العصرية الذهبية-جدة 2006م.

18- المعجم الفلسفي، د. جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982م.
19- والمعجم الفلسفي، لمجمع اللغة العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية 1399هـ.
20- معجم المناهي اللفظية، للشيخ بكر أبو زيد، ط3/ دار العاصمة للنشر-الرياض 1996م.
21- مواجهة الإلحاد في منطلقاته المعرفية، لحيدر السندي.
22- الموسوعة الحرة ويكيبيديا – الإلحاد https://ar.wikipedia.org .
23- والموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب، إشراف: د. مانع الجهني، ط4/ دار الندوة العالمية للطبعة 1420 هـ.
24- موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، د. عبد الوهاب المسيري ط1/ دار الشروق – القاهرة.
25- النظريات العلمية، لحسن الأسمري، ط1/الحديثة، مركز التأصيل للدراسات والبحوث –جدة.

أفعال الكلام و مشروعية الميتافيزيقا

د. ليلى فرج عبد الحفيظ الرميح
كلية الآداب - جامعة طرابلس

تمهيد:

يقول الدكتور زكي نجيب محمود في كتابه " خرافة الميتافيزيقا :" إن كل عبارة ميتافيزيقية هي من أحد هذين النوعين ؛ فهي إما مشتملة على كلمة أو كلمات لم يتفق الناس على أن يكون لها مدلول بين الأشياء المحسوسة ، أو مشتملة على كلمة أو كلمات اتفق الناس على مدلولها لكنها وضعت في غير السياق الذي يجعلها تفيد معناها ، وإذا فالعبارة الميتافيزيقية فارغة من المعنى، وليس لنا بد من حذفها"[1].

تضعنا المقولة السابقة أمام مسألة العلاقة بين نظريات المعنى والقضايا الميتافيزيقية ، وتثير هذه العلاقة العديد من التساؤلات منها : هل القضايا الميتافيزيقية تفتقد المعنى ، وعلى أي أساس أو وفق أية نظرية من نظريات المعنى في الفلسفة التحليلية يتم استبعاد وحذف تلك القضايا ، و وفق أي نظرية عولجت القضية الميتافيزيقة في الفكر الفلسفي الإسلامي ؟

تتطلب الإجابة عن تلك التساؤلات تقسيم هذه المقالة إلى ثلاثة عناصر تنصب على دراسة نظرية "التحقق في المعنى" عند رواد الوضعية المنطقية " آير" و "كارناب" مع بيان المقصود بالميتافيزيقا المستبعدة ، وأهم النتائج والانتقادات التي وُجهت لتلك النظرية ، سواء من داخل الوضعية المنطقية أو من خارجها ، مع إلقاء الضوء على ما يوجد في التراث الفكري الإسلامي و المعاصر من معالجات بالخصوص و ذلك من خلال :

أولاً : عرض ملخص لوجهة نظر الوضعية المنطقية في قضايا الميتافيزيقا .

ثانياً : نظرية الاستعمال كرد فعل على نظرية التحقق في المعنى واستبعاد الميتافيزيقا، مع إلقاء الضوء على أهم نظريات الاستعمال في المعنى كما ظهرت في مدرسة أكسفورد ، وما يناظرها عند الفلاسفة المسلمين.

ثالثاً : يتمحور حول معالجة الفلاسفة المسلمون الألفاظ والقضايا الميتافيزيقية من خلال منهج التحليل اللغوي الذي اعتمدت عليه مدرسة أكسفورد ، وبيان أوجه الشبه والاختلاف في هذه المعالجة بين الفلاسفة المسلمون ، والتيار التحليلي المعاصر.

([1]) د. زكي نجيب محمود ، خرافة الميتافيزيقا ، ص 5.

الوضعية المنطقية والميتافيزيقا المستبعدة:

أ- طبيعة الميتافيزيقا المستبعدة.

في الحقيقة إن البحث في تعريف الميتافيزيقا هو أمر في غاية الصعوبة رغم أنه يبدو عكس ذلك ، لأن الميتافيزيقا بالنسبة للفلاسفة ليس لها تعريف واحد ؛ فلقد اختلفت تعريفات الميتافيزيقا لدى الفلاسفة باختلاف المواقف حولها ، وهو الأمر الذي أشار له كانط ؛ "فمشكلة الميتافيزيقا ليست – كما قال كانط - في عدم قدرتها على تحقيق مهمتها على النحو الذي يمكنها من التقدم بخطي ثابتة ، فتلحق بركب العلوم الطبيعية والرياضية، وإنما هي في عدم وجود تعريف واحد عام للميتافيزيقا يكون في أذهان الذين ينادون باستبقاء الميتافيزيقا والذين يدعون إلى استبعادها على السواء، مما يؤدي إلى تناقض الأحكام التي تطلق عليها الميتافيزيقا وتضاربها"[1].

وعلى الرغم من رسوخ مبحث الميتافيزيقا في التاريخ الفلسفي، إلا أنه مع ذلك كان أكثر مباحث الفلسفة تعرضًا للنقد والهجوم طوال تاريخه، فهو في نظر كثير من الفلاسفة يمثل اغتراب الإنسان ومحاولة لاستلاب وجوده الحق بين جنبات هذا العالم ، فلقد كان الإهتمام بالميتافيزيقا في نظر كثير من الفلاسفة مرادفًا للانصراف عن عالم الإنسان ومشكلاته الحقة الواقعية.

ولقد تزايد هذا النقد للميتافيزيقا في العصر الحديث تحت تأثير النظريات العلمية التي اشتهرت آنذاك ويأتي على رأسها ميتافيزيقا نيوتن، والتي أكدت أن العالم لا يسير بمحض الصدفة أو بمحض إرادة الإله ، بل يسير وفقا لقوانين طبيعية حتمية ، وهو ما فتح المجال أمام فيلسوف كبير مثل "كانط" لأن يرفض إمكان قيام المعرفة الميتافيزيقية. فكتب يقول: "إن مقصودي أن أقنع سائر الذين يعدون الميتافيزيقا مبحثا جديرا بالدراسة، بأنه يتحتم عليهم أن يتوقفوا عن عملهم مؤقتا وأن يصرفوا النظر عن كل ما صنع حتى الآن ، وأن يضعوا أولا السؤال التالى. هل من الممكن على الإطلاق قيام شئ كالميتافيزيقا"[2]؟ هذا هو السؤال الأساسي في فلسفة كانط ، ولقد رأى الوضعيون المناطقة في "كانط "الأساس والدعم الفلسفي لرفضهم للميتافيزيقا، ورأوا أن السؤال الكانطي حول الميتافيزيقا هو سؤال يرفض الميتافيزيقا نفسها ، وهذا ما نجده عند "أير" الذي يقول: "على

(1) د. محمود رجب: الميتافيزيقا عند الفلاسفة المعاصرين. الطبعة الثالثة، 1966 ، ص 5.

(2) المرجع السابق ،ص 10.

الرغم من أن "كانط" قد قبل الميتافيزيقا المتجاوزة ، فلقد فعل ذلك على خلفيات مختلفة ، لأنه قد قال: إن الذهن الإنساني يوقع نفسه في تناقضات عندما يحاول أن يتجاوز حدود الخبرة الممكنة ويحاول أن يتعامل مع عالم الأشياء في ذاتها . ولذلك أكد على استحالة قيام ميتافيزيقا متجاوزة ليس كما نفعل نحن على إنها موضوع للمنطق ، بل على إنها موضوع للواقع"[1].

وعند الوضعية المنطقية ليس من شأن الفلسفة أن تتعدى التحليل المنطقي للمفاهيم والرموز العلمية، بل لابد لها أن تقف عند حدود المعطيات الحسية حتى تكشف لنا عن قيمة الصدق في التركيب اللغوي ، معتمدة في ذلك على منهج التحليل المنطقي الذي يعمل على توضيح القضايا والعبارات ، حيث إن مهمة الفيلسوف هي تمييز العبارة الخالية من المعنى، من العبارة الدالة على المعنى.[2] وهذه هي الدعوة التي أعلنها "فتجنشتين" في الرسالة المنطقية الفلسفية (يجب أن تعني كلمة فلسفة شيئا ما إما أن يكون أعلى أو أدنى من العلوم الطبيعية ، ولكنها ليست – على كل حال – في مستواها.....والموضوع الذي تهتم به الفلسفة هو (التوضيح المنطقي للأفكار) فهي ليست نظرية من النظريات ، بل هي – في المقام الأول – فاعلية ونشاط . ولذا يتكون العمل الفلسفي من (توضيحات) ولا تكون نتيجة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية وإنما هي توضيح للقضايا"[3].

ويرجع " أير" سبب وجود العبارات الميتافيزيقية التي يصفها بالمغالطات إلى عامل الإنخداع بالأساليب النحوية المصطنعة في اللغة مما أدى إلى افتراض وجود كائنات أطلق عليها إسم الجوهر والوجود والمطلق...الخ ، فهل يكفي أن يتطلب النحو توافر إسم يكون هو الفاعل في الجملة لكي نتوهم أن الفكر يستلزم أيضا بالضرورة وجود جوهر يكون بمثابة الموضوع الذي تنسب إليه هذه الصفة"[4]، وهو نفس الأمر الذي أشار إليه "جورج مور"، حيث تنشأ المشكلات الفلسفية عنده عن طريق استعمال الفلاسفة للألفاظ والعبارات ، إذ تراهم يستخدمون فيما بينهم ، اتفاقا مفهوما بالعرف ، على أن يستخدموا بها تلك الرموز اللغوية ، وبذلك تنشأ عبارات ليست بذات معنى مفهوم . وقد لا يظهر هذا الجانب إلا بعد التحليل . فتؤخذ عند فلاسفة الميتافيزيقا على أنها مشكلات تستدعي

(1) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, New York: Dover Publications ,1952 p 14
(2)Stebbing, L.S, Logical Positivism and Analysis Cannual philosophy, British Academy, p32
(3) انظر فتجنشتين ، رسالة منطقية فلسفية ، الفقرات 4,111 و4,112 و4,003و 4,003 ، ص 83–91
(4) د.زكريا إبراهيم ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ،ص 295.

التفكير والتأمل وتنتظر الحل والجواب، والحق أنها أخلاط وأمشاج من رموز لا تدل على شيء ألبتة[1].

من هذا المنطلق هاجمت الوضعية المنطقية الميتافيزيقا هجومًا شديدًا ، وحاولت استبعادها من مجال البحث الفلسفي، لأن الحديث عن الكيانات الميتافيزيقية ما هو إلا حديث أساسه الخرافة ، ولا يمكن أن يكون إلا حديثا فارغا من المعنى ، يقول أير: "بشكل عام فإن التسليم بوجود ماهيات ليس لها وجود واقعي منشئه الخرافة ، كما أشير الآن ، كل كلمة أو جملة يمكن ان تكون لغويا تابعة لعبارة ، فلابد أن يكون هناك في مكان ما كينونة واقعية تستجيب لها ، كما لو أنه لا يوجد هناك مكان في العالم التجريبي للعديد من مثل هذه الكيانات فإن هناك عالم غير تجريبي يتم استحضاره ليكون سكن لهذه الكيانات ، لهذا الخطأ يجب أن يعزى ، ليس فقط أقوال "هيدجر" الذي يؤسس ميتافيزيقاه على افتراض أن "العدم" هو اسم يستخدم ليرمز إلى شئ ما غامض على نحو ما ولكن أيضا تفشي مثل هذه المشكلات ، التي تتعلق بواقعية القضايا عن الأكوان الفارغة من المعنى ، رغم أنها أقل وضوحا"[2] . وواضح من الأقوال السابقة مدى تأثير "الرسالة المنطقية الفلسفية" على "أير". يقول "فتجنشتين ":"إن القضايا الميتافيزيقية ، هي القضايا التي توصف بأنها "كلام فارغ non-sensical.إن الداء المتأصل في الميتافيزيقا هو محاولة " أن تقول ما لا يمكن قوله". وأحد أسباب ذلك هو توهم الفلاسفة أن الصورة النحوية تناظر الصورة المنطقية : وهكذا تنشأ بسهولة أهم أنواع الخلط الفكري الذي تمتلئ به الفلسفة كلها"[3] .

ويعد "كارناب" الفيلسوف الأكثر تطرفًا في رفض قضايا الميتافيزيقا ، وعدم إظهار أي نوع من أنواع التعاطف مع قضاياها ، فلقد رفض الميتافيزيقا على أساس منهج التحليل اللغوي الذي إذا طبق على العبارات كشف عن وجود عبارات تشبه القضايا ، وبفحصها يتبين أنها فارغة من المعنى ، إما بسبب احتواءها على كلمات لا معنى لها ، أو لوجود كلمات ذات معنى صيغت بطريقة تخالف قواعد المنطق ، ولذلك يجب إبعادها لأنها خالية من المعنى ، والخلو من المعنى يفهم على أساس أن قضايا الميتافيزيقا لا يوجد ما يقابلها في

(1) د. محمد مدين ، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر ، ص 38.

(2) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, p 27

(3) فتجنشتين ، رسالة منطقية فلسفية الفقرة 3,324 ص78

الواقع فلا يمكن التحقق منها ، يقول "كارناب" :"إن كل من يشاركنا وجهة نظرنا المعادية للميتافيزيقا تبين له أن جميع المشكلات الفلسفية بمعناها الحقيقي ما هي إلا تحليلات لتركيبات لغوية"[1].

ويرى "كارناب"أن أعداء الميتافيزيقا كثيرون منذ أيام إليونان إلى وقت الفلاسفة التجريبيين في القرن التاسع عشر، وكانت انتقاداتهم توجه من وجهات نظر مختلفة ؛ فقد رأى البعض أن الميتافيزيقا مذهب خاطئ ، لأنها تتناقض ومعرفتنا التجريبية ، وذهب البعض إلى أنها غير يقينية ، على أساس أن مشاكلها تتجاوز حدود المعرفة التجريبية، و رأى الكثيرون من أعداء الميتافيزيقا أن الاهتمام بالمسائل الميتافيزيقية أمر عقيم لا جدوي منه. ومهما تعددت الإعتبارات ووجهات النظر التي يستند إليها أعداء الميتافيزيقا، فإن المنطق الحديث هو وحده – في رأى كارناب – القادر على تقديم إجابة دقيقة عما إذا كانت الميتافيزيقا ممكنة أم لا [2].

وبالنسبة لـ"كارناب" فإن الميتافيزيقا تعبر عن حاجة المرء إلى تجسيد لإتجاهه في الحياة، واستجابته العاطفية وإرادته للبيئة وللمجتمع والأعباء الملقاة على عاتقه والتي كرس لها حياته ، والنكبات التي تهبط عليه. وكقاعدة فان هذا الإتجاه يعبر عن نفسه بلا وعي في كل شئ يفعله الإنسان أو يقوله وفي ملامح وجهه بل حتى في طريقة سيره[3].

وإذا كانت الميتافيزيقا هي تعبير عن الحياة إلا أنها عند "كارناب" وسيلة عاجزة أو قاصرة للتعبير عن الحياة ، فهو يذهب إلى أن الفن وخاصة الموسيقى ، وسيلة مناسبة للتعبير عن الإحساس بالحياة ، أما الميتافيزيقا فهي وسيلة قاصرة عاجزة عن القيام بذلك ، فالميتافيزيقيون فيما يقول – موسيقيون بلا موهبة موسيقية"[4] وهكذا تكون الميتافيزيقا بالنسبة لكارناب هي تعبير عن موقف من الحياة ، ولا تعبر عن موجود خارج نطاق المحسوس ، والخطأ الأساسي عند الميتافيزيقيين إنما يكمن في ظنهم أن ما يقولونه من عبارات هي قضايا منطقية قابلة للبرهنة. يقول كارناب:" لابد أن نميز بين وظيفتين مختلفتين من وظائف اللغة، فإن اللغة تعني شيئا أو قد تعبر عن بعض العواطف

(1) د. محمد محمد مدين، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر ص 120

(2) د. محمود رجب، الميتافيزيقا عند الفلاسفة المعاصرين، ص 239

(3) د. محمد محمد مدين ، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر، ص 119

(4) د. محمود رجب، الميتافيزيقا عند الفلاسفة المعاصرين، ص 240–241 .

والرغبات. وقد دأبت الفلسفة الكلاسيكية على الخلط بين هاتين الوظيفتين مما ترتب عليه ان أصبحت ألفاظ الفلاسفة معبرة عن مجرد عواطف لا دالة على معان . ولكن الفلاسفة الميتافيزيقيين قد ظلوا يتوهمون أن عباراتهم تمثل (قضايا) منطقية تقبل البرهنة، في حين أنها مجرد تعبيرات عاطفية تكشف عن انفعالات ومشاعر دفينة ولا تنطوي على دلالات أو معان منطقية"[1].

ولعل السبب الرئيسي لرفض الميتافيزيقا عند الوضعيين كما يقول د/ زكي نجيب محمود اعتبارها تعبر عن معاني كلية وفئات فارغة من المعنى ؛ "فالميتافيزيقا بحكم تعريفها تقول قضايا عن معان كلية ليست بذات أفراد في هذا العالم – عالم الأشياء الجزئية – وإذن فهي تتحدث عن فئات فارغة ، وبالتالى تستطيع أن تقول عن أي لفظة مما يرد في الميتافيزيقا ما شئت من صفات وخصائص ، بل قل عن كل لفظة من تلك الألفاظ صفة ونقيضها ، ولن تعدو حدود المنطق، فلعلك ترى بعد ذلك عبث المناقشة في القضايا الميتافيزيقية"[2].

فالعبارات الميتافيزيقية لا تقابل واقعة ما موجودة في العالم ، ولا يمكن أن يدعي الميتافيزيقي أنه يملك أي دليل من الخبرة الحسية للتحقق مما يقوله ، ولهذا يري "أير" أن الخلاف بين المثاليين والواقعيين هو خلاف زائف وليس له ما يبرره، ويضرب المثال الآتي ليوضح أن الخلاف بين المثاليين والواقعيين ما هو إلا تعبير عن رؤي ذاتية لا يمكن أن تزعم لنفسها الحقيقة بأي شكل من الأشكال. يقول "أير": "دعنا نفترض أن هناك صورة تم اكتشافها وهناك افتراض يقول أن "جويا" هو الذي رسم هذه الصورة ، هناك إجراء محدد للتعامل مع مثل هذا السؤال ، الخبراء يختبرون الصورة ليروا كيف ، وبأية طرق تتفق مع الأعمال الأخرى لـ "جويا" ، وليروا إن كانت تحمل أي علامات مميزة تدل على التزييف، فهم يسجلون ملاحظات عن دليل وجود مثل هذه الصورة ، و أشياء من هذا القبيل. وربما يظلوا في عدم اتفاق ، لكن كل واحد منهم يعلم ما هو الدليل التجريبي الذي سوف يثبت رأيه أو يبطله ، لكن دعنا نفترض الآن أن هؤلاء الناس قد درسوا الفلسفة (الميتافيزيقا)، وأن واحد منهم تمسك بأن هذه الصورة هي مجموعة من الأفكار في عقل المتلقي ، أو في عقل الإله ، وقرر الآخرون أنها واقعية موضوعية، ما هي الخبرة الممكنة لأي منهم لتكون ملائمة لحل

(1) د. محمد محمد مدين، المرجع السابق ،ص 120.

(2) د. زكي نجيب محمود ، المنطق الوضعي، ص 41.

هذه المعضلة بطريقة أو بأخرى ؟ في الحس العادي لمصطلح (واقعي real)، الذي فيه يكون مضاد لـ (الوهمي illusory)، فإن واقعية الصورة ليست في شك، والمتنازعون يقبلون بأن الصورة واقعية بهذا المعنى ، من خلال التحقق منها بحاسة اللمس أو حاسة البصر، هل هناك أي إجراء مشابه يمكن من خلاله إثبات أن الصورة واقعية بالمعنى الذي يكون فيه واقعي real ضد ما هو مثالي ideal؟[1] .

وتقترب أراء الوضعية المنطقية مع أراء البرجماتية في رفضهما للقضايا الميتافيزيقية ؛ فقد ذهب "بيرس" إلى التمييز بين نوعين من المشكلات ، المشكلات الحقيقية والمشكلات الزائفة" ، والأولى منها تحتمل الحل ،إن لم يكن الآن ، فقد يكون ذلك في المستقبل ، المهم أن يكون الحل ممكنا . أما المشكلات الثانية فهي مشكلات يستحيل حلها، لأنها تحتوي على ألفاظ أو عبارات خالية من المعنى ، " أي إنها لا ترسم سلوكا معينا".أو بمعنى آخر لا يكون موضوعها مما يدخل في حدود الخبرة البشرية فعلا أو إمكانا . والمشكلات الزائفة عند بيرس هي القضايا الميتافيزيقية ، والتي لا تكون لها دلالة في عالم الأشياء والمحسوسات . إن هدف البرجماتية فيما يقول بيرس هو إظهار أن كل قضية من قضايا الميتافيزيقا هي إما خالية من المعنى أو أنها قضية مضللة ، وبالتالي ينبغي استبعادها ، بحيث لا يتبقى في الفلسفة إلا مجموعة من المشكلات التي يمكن البحث فيها باستخدام مناهج الملاحظ الخاصة بالعلوم الصادقة"[2] أي منهج التحقق التجريبي .

ب- المعنى ومبدأ التحقق التجريبي:

يعرف "شليك" مبدأ التحقق قائلا :"معنى القضية هو منهج تحققها " ويقول فايزمان :" لكي يحصل المرء على فكرة عن معنى القضية ، فمن الضروري أن يكون واضحًا بشان الإجراء الذي يؤدي إلى تحديد صدقها ، وإذا لم يعرف المرء هذا الإجراء ، فلا يمكن له أن يفهم القضية أيضا ... إن معنى القضية هو منهج تحققها"[3] وعلى أساس هذا المبدأ يقسم الوضعيون المناطقة أنواع القضايا ذات المعنى إلى:

1- قضايا تحليلية (وهي قضايا المنطق والرياضيات) والتي لا يضيف فيها المحمول خبرا جديدا للموضوع .

(1) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, pp 22-23

(2) د. عزمي إسلام : اتجاهات في الفلسفة المعاصرة ، ص 98–99.

(3) د. صلاح إسماعيل: فلسفة اللغة والمنطق، دراسة في فلسفة كوأين، ص 27.

2- قضايا تركيبية وهي التي يمكن التحقق من معناها وصدقها عن طريق مبدأ التحقق.

وهذين النوعين من القضايا هما مدار تركيزهم وبحثهم باعتبارهما القضايا التي تحمل معنى، بحيث يمكن الحكم عليهما بالصدق أو بالكذب ، فالصدق في القضايا التحليلية يكون تحصيل حاصل، وفي القضايا التركيبية صدق تجريبي يعتمد على المقابلة مع الواقع الخارجي[1] .

وعلى هذا الأساس تم رفض قضايا الميتافيزيقا لأنها ليست قضايا رياضية ولا قضايا تجريبية، ولهذا يقول "أير": "إن كلا ما أثبته هو أن قضايا الميتافيزيقا لا تقع في فئة القضايا الرياضية أو التجريبية.....وأنه لا يترتب على ذلك أن تكون الميتافيزيقا ليست صادقة أو كاذبة، ناهيك عن أن توصف بأن لا معنى لها"[2].

ويرتبط مبدأ التحقق عند الوضعية المنطقية بالتمييز بين ما هو تحليلي وما هو تركيبي، ويشير د/صلاح إسماعيل إلى أن التمييز بين ما هو تحليلي وما هو تركيبي يعد ملمحا هاما من ملامح الفلسفة التحليلية قائلا:"لعلنا لا نجانب الصواب إذا قلنا إنه الملمح الرئيسي الذي لا ترتبط به الملامح الأخرى فحسب ، بل وتنتج عنه أيضا ، ومن قبيل هذه الملامح القول بأن الفلسفة علمية والقول بأن الميتافيزيقا لغو، بيد أن هذا التمييز قد تعرض منذ العقديين الخامس والسادس من هذا القرن لإنتقادات عنيفة ظهرت ظهورا أساسيا ومنهجيا في كتابات "كواين" و"مورتن وايت" و"نيلسون جودمان"[3].

والتمييز بين التحليلي والتركيبي نجده قبل الوضعية المنطقية عند "كانط" ؛ حيث يضع لنا في مقدمة "نقد العقل الخالص" نوعين من التمييز: الأول هو التمييز بين ما هو "أولي" ، وما هو "بعدي"، والثاني هو التمييز بين ما هو تحليلي وما هو تركيبي. ويذهب "كانط" إلى أن المعرفة الأولية هي أية معرفة تكون "مستقلة عن التجربة"ومستقلة عن كل انطباعات الحواس ، وعندما يقول "كانط" إن المعرفة الأولية هي المعرفة المستقلة عن التجربة فإنه يعني أنها مستقلة عن أية تجربة كائنة ما تكون. ولعل إعادة الصياغة الدقيقة

(1) د. زكي نجيب محمود ، المنطق الوضعي، ص 79.

(2) Ayer: History of Logical Positivism movement, Allen and unwin press, London, 1959 pp 3-10

(3) د. صلاح إسماعيل ، فلسفة اللغة والمنطق، دراسة في فلسفة كواين، ص 45.

لعبارة "كانط" السابقة هي"ليست كل معرفتنا بحاجة إلى التحقق منها عن طريق الرجوع للخبرة الحسية"[1].

ويري "وليم ج ليكان" أن نظرية التحقق في المعني التي انتشرت على يد الوضعيين المناطقة كانت مهتمة بالكيفية الأساسية للعبارات الفارغة من المعنى لأنهم شكوا في أن الكثير من الأقوال الماضية التي لها معنى في كتب الفلاسفة الكبار السابقين لم تكن كذلك في الحقيقة ، بل لم يكن لها معنى على الإطلاق، بصرف النظر عن صدقها. لذلك فإن مبدأ التحقق كان يستخدم على أنه برهان للتمييز بين ما له معنى وما ليس له معنى . وتكون العبارة لها معنى إذا وإذا كانت فقط هناك مجموعة من الخبرات الممكنة لشخص ما تميل إلى إظهار أن هذه الجملة كانت صادقة، ونسمي هذا شرط التحقق . والجملة أيضا يكون لها شرط القابلية للتكذيب ، عندما توضح الخبرات الممكنة أنها تميل لتكون كاذبة، لكن إذا كنا نفحص جملة ما ونعجز عن أن نقرر ما إذا كانت الجملة صادقة أم كاذبة وفقا لهذه الخبرات فإن الجملة تكون فارغة من المعنى، والأمثلة كثيرة على ذلك[2].

لقد أدرك الوضعيون المناطقة أن نقد الميتافيزيقا الذي قد يؤتي ثماره لابد أن يكون منصبا على لغة الميتافيزيقي وليس أفكاره ، لغته وليس مقدماته أو نتائجه، ففي نهاية الأمر الأفكار يتم التعبير عنها بلغة، ونقد اللغة ذاتها كفيل بأن ينقد الفكر الميتافيزيقي نفسه، وهو ما يشير إليه "أير" بوضوح، حين يؤكد أنه لا يمكن نقد الميتافيزيقا من خلال أفكارها ، أو من خلال العلاقة بين مقدماتها وما تصل إليه من نتائج، لأنه من الممكن أن يصل الإنسان إلى نتائج صحيحة من خلال مقدمات باطلة، أو يصل إلى نتيجة صحيحة من خلال استدلال فاسد ، ومن هنا كانت الطريقة الوحيدة في نظره للهجوم على الميتافيزيقا تتمثل في الهجوم على طبيعة اللغة الميتافيزيقية نفسها، والتي لا يمكن التحقق منها سواء بالصدق أو بالكذب، فالاعتراض على الميتافيزيقي من خلال عالم التجربة فقط ليس دليلا كافيا على دحض الميتافيزيقا. يقول "أير": "هذا الإعتراض ربما يتم إنكاره من جانب الميتافيزيقي والذي سوف يؤكد على أنه يعتمد على حدسه العقلي والذي يخول له أن يعرف وقائع لا ترتكن إلى عالم الخبرات الحسية. وحتى لو كان واضحا أنه يعتمد على فروض

(1)المرجع السابق ، ص 52–53.

2) William G. Lycan: Philosophy of Language, a Contemporary Introduction, Second Edition, Routledge, London and New York, 1980 p. 98

تجريبية، ومغامرته للدخول في العالم اللاتجريبي كانت على الرغم من ذلك غير مبررة منطقيا، لا يجب أن يتبع ذلك أن تأكيداته التي صنعها بخصوص هذا العالم اللا تجريبي لا تكون صحيحة. لأن حقيقة أن النتيجة لا تلزم عن مقدماتها غير كافية لإثبات أنها باطلة. وبالتالى لا يستطيع أحد أن يطيح بالنسق الميتافيزيقي فقط بنقد الطريقة التي ظهر بها للوجود. ما هو مطلوب هو نقد طبيعة الجمل التي تتضمنها، وهذا هو الطريق الذي علينا اتباعه. لأنه يجب أن نتذكر أنه لا توجد جملة تشير إلى (واقعة) تتجاوز حدود كل خبرة حسية ممكنة يمكن أن يكون لها أي دلالة حرفية ، والذي منه يجب أن ينتج أن مجهود أولئك الذين كرسوا أنفسهم لوصف هذه الواقعة قد كرسوا أنفسهم في الحقيقة للحديث عما ليس له معنى"[(1)].

من خلال لغة الميتافيزيقي وصيغه النحوية يمكن بسهولة أن يُعمل الوضعي منهجه لينال من الميتافيزيقي، يقول "أير": "المثال الأوضح والأسهل على الطريقة التي تؤدي فيها اعتبارات النحو إلى الميتافيزيقا هي حالة التصور الميتافيزيقي عن الوجود، أصل إغرائنا بإقامة أسئلة عن الوجود، والتي لا تمكّننا أي خبرة معرفية من الإجابة عليها، يكمن في حقيقة أن في لغتنا الجمل التي تعبر عن قضايا وجودية ، والجمل التي تعبر عن قضايا نعتية attributive، ربما يكونا على نفس الصيغة النحوية . على سبيل المثال الجملة التي تقول : إن (الشهداء موجودون) و(الشهداء يعانون)، كلاهما يتكون من إسم يتبعه فعل لازم intransitive. وحقيقةً أن كلاهما له نفس الصيغة النحوية التي تؤدي إلى أن يفترض البعض أنهما من نفس نوع الصيغة المنطقية. نرى أنه في قضية (مارتيرز يعاني)، أعضاء من جماعة ما يعزى إليه وصف ما، ويفترض أحيانا أن نفس الشيء صحيح لو أن هذه القضية (الشهداء موجودون)، لو كانت بالفعل هذه هي الحالة ، بالفعل كأن يكون هناك تأمل في وجود الشهداء كما يكون هناك تأمل في معاناتهم. لكن كما أشار كانط ، الوجود ليس صفة تعزى إلى شئ ، لأنه عندما ننسب صفة إلى شئ ، نحن ضمنيا نؤكد وجوده : لذلك لو كان الوجود نفسه يعزى إلى الشيء ، سوف يتبع ذلك أن كل القضايا الوجودية الإيجابية هي محض لغو، وكل القضايا الوجودية السلبية متناقضة ذاتيا؛ وليست هذه هي الحالة، لذلك فإن أولئك الذي يقيمون أسئلة عن الوجود أسسوا ذلك على أساس افتراض أن

(1) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, p.14

الوجود صفة تعزى إلى شئ ، هم مذنبين باتباع قواعد النحو أكثر من اتباعهم لحد الحس"[1].

وهكذا فمن الممكن أن يصل الميتافيزيقي – من وجهة نظر الوضعيون- إلى مجموعة من الحقائق، لكنها في النهاية حقائق خاصة به، ولا يجوز إنكارها أو الهجوم عليها إلا عندما يعرضها للأخرين وكأنها حقيقة، وهنا يكون للتحقق دوره في الهجوم على الميتافيزيقي من خلال اللغة المستخدمة، ولا يهم الطريقة التي يصل بها الميتافيزيقي إلى حقائقه الخاصة، ولكن ما يهم هو إمكانية إخضاع هذه الحقائق لشرط التحقق التجريبي. ويظهر هذا الأمر بوضوح في رأى "أير" في حقائق المتصوف، حيث يقول "أير" : "ربما يحتج المتصوف بدوره بأن حدسه يلهمه الحقائق ، على الرغم أنه لا يستطيع أن يوضح للآخرين ما هي هذه الحقائق ، وأن أولئك الذين نحن منهم والذين لا يملكون هذا الحدس لا يملكون خلفية يمكن على أساسها إنكار أن هذه وظيفة معرفية. لأننا نستطيع بصعوبة أن نقبل أوليا انه لا توجد هناك طرق لاكتشاف قضايا صحيحة غير تلك التي نوظفها بأنفسنا. والإجابة هي إننا نضع عدد لا محدود من الطرق التي بها يمكن أن تصاغ فيها قضايا صادقة. نحن لا ننكر بأية طريقة أن حقيقة تركيبية يمكن أن تكتشف من مناهج حدسية محضة، مثلما يحدث في المنهج العقلي للإستقراء. لكننا نقول إن أي قضية تركيبية، بصرف النظر عن الطريقة التي تم التوصل بها إليها ، يجب أن تخضع لاختبار الخبرة الفعلية. نحن لا ننكر أوليا إن المتصوف قادر على اكتشاف حقائق من خلال منهجه الخاص. إننا ننتظر ما هي القضايا التي تجسد اكتشافه ، حتى نرى ما إذا كانوا مقبولين أو مرفوضين من خلال ملاحظاتنا التجريبية. لكن المتصوف بعيد جدا عن أن يقدم قضايا قابلة للتحقق تجريبيا ، هو غير قادر على أن يقدم قضايا مقبولة على الإطلاق. ولذلك نقول إن حدسه لم يوحي إليه بأية وقائع. لا فائدة من قوله إنه يدرك حقائق لكنه غير قادر على التعبير عنها . لأننا نعرف لو أنه قد توصل فعلا إلى أي معلومات فعلية سيكون قادرا على التعبير عنها. سيكون قادرا أن يشير بطريقة أو بأخرى كيف إن أصالة اكتشافه يمكن أن تحدد تجريبيا. الواقع أنه لا يستطيع أن يقدم ما يعرفه ، أو حتى يخضع معرفته لاختبار تجريبي ليعرض أن حالة

(1) Ayer , A. J., Language, Truth and Logic, pp.24 – 25

الحدس الصوفي ليست حقا حالة معرفية. لذلك فإن المتصوف في وصفه لرؤاه يقدم لنا بشكل محض معلومات غير مباشرة عن عقله الخاص"[1].

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما مدى فاعلية ومصداقية مبدأ التحقق في المعنى الذي استند إليه أنصار الإتجاه الوضعي في حذف جمل الميتافيزيقا ؟ وهل يمكن رفض هذه الجمل نسبة لهذا المبدأ، ثم كيف يتم التعامل مع جمل اللغة ذات البعد المعياري ؟ تتطلب الإجابة على تلك الأسئلة بيان أهم الاعتراضات التي وُجهت لمبدأ التحقق .

جـ- اعتراضات على مبدأ التحقق في المعنى:

يذهب "وايت White "إلى أن مبدأ التحقق كمنهج "ليس معيارا للمعنى بأي حال و إنما هو معيار مقترح نستطيع بواسطته أن نقرر ما إذا أمكن تصنيف الجملة المعطاة على أنها جملة تجريبية أم لا"[2] ؛ أي إن هذا المعيار لم يثبت كفاءته المطلقة ليكون هو المعيار الأوحد لقياس عبارات اللغة والحكم عليها بالصدق والكذب إنما هو معيار مقترح ويمكن أن يكون له البديل ، ودليل إمكان إيجاد البديل له ما يذكره "آير" بخصوص هذا المبدأ، والذي قال عنه إن "كل ما اثبته هو أن قضايا الميتافيزيقا لا تقع في فئة القضايا الرياضية أو التجريبية. .. وأنه لا يترتب على ذلك أن تكون الميتافيزيقا ليست صادقة أو كاذبة، ناهيك عن أن توصف بأنها بلا معنى"[3] .

إن فلاسفة الوضعية المنطقية قد سلّموا بمبدأ التحقق باعتباره اعتقاد، وعيب هذا المبدأ أنه يجعل المرء الذي يأخذ به يعمى عن الإهتمامات والتوجيهات التي يمكن أن تكون للتساؤلات الميتافيزيقية ، ومن بين هذه الإهتمامات والتوجيهات والتساؤلات تلك المتعلقة بفكرة العقيدة التي خُلق الإنسان ليمتلئ بها، والتي يكون حذفها نسبة لهذا المبدأ أمر غير مقبول. ثم إنه كيف لهذا المبدأ أن يبعد قضايا الميتافيزيقيا ويحكم عليها بالخلو من المعنى إذا لم يدرك معناها إدراكا كاملا، وطالما أنه يدرك معناها فكيف يحكم عليها بالخلو من المعنى، بذلك فإنه من الأولى الحكم على منهج التحقق بالقصور في إدراك مسائل الميتافيزيقا.

(1) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, pp 124- 125

(2)White, A. R. A not on meaning and verification. P. 66F

(3)Ayer; History of Logical positivism movement in A. J. press, and London: Allen and unwin, 1959, pp. 3-10.

وعند الوضعية المنطقية ليس من شأن الفلسفة أن تتعدى التحليل المنطقي للمفاهيم والرموز العلمية، بل لابد لها أن تقف عند حدود المعطيات الحسية حتى تكشف لنا عن قيمة الصدق في التركيب اللغوي ، معتمدة في ذلك على منهج التحليل المنطقي الذي يعمل على توضيح القضايا والعبارات ، حيث إن مهمة الفيلسوف هي تمييز العبارة الخالية من المعنى، من العبارة الدالة على المعنى.[1] وهذه هي الدعوة التي أعلنها "فتجنشتين" في الرسالة المنطقية الفلسفية (يجب أن تعني كلمة فلسفة شيئا ما إما أن يكون أعلى أو أدنى من العلوم الطبيعية ، ولكنها ليست – على كل حال – في مستواها.....والموضوع الذي تهتم به الفلسفة هو (التوضيح المنطقي للأفكار) فهي ليست نظرية من النظريات ، بل هي – في المقام الأول – فاعلية ونشاط . ولذا يتكون العمل الفلسفي من (توضيحات) ولا تكون نتيجة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية وإنما هي توضيح للقضايا"[2] .

ويرجع "أير"سبب وجود العبارات الميتافيزيقية التي يصفها بالمغالطات إلى عامل الإنخداع بالأساليب النحوية المصطنعة في اللغة مما أدى إلى افتراض وجود كائنات أطلق عليها إسم الجوهر والوجود والمطلق.....الخ ، فهل يكفي أن يتطلب النحو توافر إسم يكون هو الفاعل في الجملة لكي نتوهم أن الفكر يستلزم أيضا بالضرورة وجود جوهر يكون بمثابة الموضوع الذي تنسب إليه هذه الصفة"[3] ، وهو نفس الأمر الذي أشار إليه "جورج مور"، حيث تنشأ المشكلات الفلسفية عنده عن طريق استعمال الفلاسفة للألفاظ والعبارات ، إذ تراهم يستخدمون فيما بينهم ، اتفاقا مفهوما بالعرف ، على أن يستخدموا بها تلك الرموز اللغوية ، وبذلك تنشأ عبارات ليست بذات معنى مفهوم . وقد لا يظهر هذا الجانب إلا بعد التحليل . فتؤخذ عند فلاسفة الميتافيزيقا على أنها مشكلات تستدعي التفكير والتأمل وتنتظر الحل والجواب، والحق أنها أخلاط وأمشاج من رموز لا تدل على شيء ألبتة[4].

(1)Stebbing, L.S, Logical Positivism and Analysis Cannual philosophy, British Academy, p 32

(2) انظر فتجنشتين ، رسالة منطقية فلسفية ، الفقرات 4,111 و4,112 و4,003و 4,003 ، ص 83–91

(3) د.زكريا إبراهيم ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ،ص 295.

(4) د. محمد مدين ، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر ، ص 38.

من هذا المنطلق هاجمت الوضعية المنطقية الميتافيزيقا هجومًا شديدًا ، وحاولت استبعادها من مجال البحث الفلسفي، لأن الحديث عن الكيانات الميتافيزيقية ما هو إلا حديث أساسه الخرافة ، ولا يمكن أن يكون إلا حديثا فارغا من المعنى ، يقول أير: "بشكل عام فإن التسليم بوجود ماهيات ليس لها وجود واقعي منشئه الخرافة ، كما أشير الآن ، كل كلمة أو جملة يمكن ان تكون لغويا تابعة لعبارة ، فلابد أن يكون هناك في مكان ما كينونة واقعية تستجيب لها ، كما لو أنه لا يوجد هناك مكان في العالم التجريبي للعديد من مثل هذه الكيانات فإن هناك عالم غير تجريبي يتم استحضاره ليكون سكن لهذه الكيانات ، لهذا الخطأ يجب أن يعزى ، ليس فقط أقوال "هيدجر" الذي يؤسس ميتافيزيقاه على افتراض أن "العدم" هو اسم يستخدم ليرمز إلى شئ ما غامض على نحو ما ولكن أيضا تفشي مثل هذه المشكلات ، التي تتعلق بواقعية القضايا عن الأكوان الفارغة من المعنى ، رغم أنها أقل وضوحا"[1] . وواضح من الأقوال السابقة مدى تأثير "الرسالة المنطقية الفلسفية" على "أير".يقول "فتجنشتين":"إن القضايا الميتافيزيقية ، هي القضايا التي توصف بأنها "كلام فارغ non-sensical.إن الداء المتأصل في الميتافيزيقا هو محاولة " أن تقول ما لا يمكن قوله". وأحد أسباب ذلك هو توهم الفلاسفة أن الصورة النحوية تناظر الصورة المنطقية : وهكذا تنشأ بسهولة أهم أنواع الخلط الفكري الذي تمتلئ به الفلسفة كلها"[2] .

ويعد "كارناب" الفيلسوف الأكثر تطرفًا في رفض قضايا الميتافيزيقا ، وعدم إظهار أي نوع من أنواع التعاطف مع قضاياها ، فلقد رفض الميتافيزيقا على أساس منهج التحليل اللغوي الذي إذا طبق على العبارات كشف عن وجود عبارات تشبه القضايا ، وبفحصها يتبين أنها فارغة من المعنى ، إما بسبب احتواءها على كلمات لا معنى لها ، أو لوجود كلمات ذات معنى صيغت بطريقة تخالف قواعد المنطق ، ولذلك يجب إبعادها لأنها خالية من المعنى ، والخلو من المعنى يفهم على أساس أن قضايا الميتافيزيقا لا يوجد ما يقابلها في الواقع فلا يمكن التحقق منها ، يقول "كارناب" :"إن كل من يشاركنا وجهة نظرنا المعادية

(1) Ayer, A. J., Language, Truth and Logic, p 27

([2]) فتجنشتين ، رسالة منطقية فلسفية الفقرة 3,324 ص78

للميتافيزيقا تبين له أن جميع المشكلات الفلسفية بمعناها الحقيقي ما هي إلا تحليلات لتركيبات لغوية"[1].

ويرى "كارناب"أن أعداء الميتافيزيقا كثيرون منذ أيام إليونان إلى وقت الفلاسفة التجريبيين في القرن التاسع عشر، وكانت انتقاداتهم توجه من وجهات نظر مختلفة ؛ فقد رأى البعض أن الميتافيزيقا مذهب خاطئ ، لأنها تتناقض ومعرفتنا التجريبية ، وذهب البعض إلى أنها غير يقينية ، على أساس أن مشاكلها تتجاوز حدود المعرفة التجريبية، و رأى الكثيرون من أعداء الميتافيزيقا أن الاهتمام بالمسائل الميتافيزيقية أمر عقيم لا جدوي منه. ومهما تعددت الإعتبارات ووجهات النظر التي يستند إليها أعداء الميتافيزيقا، فإن المنطق الحديث هو وحده – في رأى كارناب – القادر على تقديم إجابة دقيقة عما إذا كانت الميتافيزيقا ممكنة أم لا [2].

و بناء على وجهة النظر السابقة هل ينتفي القول بمشروعية الميتافيزيقا أم أن تناول هذا التشريع قابل للطرح وفق رؤية أخرى ؟

أفعال الكلام بين أوستن و التراث الإسلامي

في هذا المقام نعرض أولاً لنظرية الاستعمال عند العرب حيث يذهب د/ سحبان خليفات إلى أن الربط بين المعنى والاستعمال مناظر في التراث العربي الإسلامي لما سمي بالمعنى العرفي؛ ففي الوقت نفسه الذي كان علماء النحو والصرف يجهدون فيه لاستنباط القواعد المحددة لمعنى اللفظ والعبارة رأى بعض الفقهاء والأصوليين أن المعنى يتحدد من خلال الاستعمال ، فالألفاظ أشبه ما تكون بالأدوات والمعاني هي الاستعمالات أو الوظائف الاجتماعية التي تؤديها تلك الألفاظ وهكذا صار المعنى يدرس من خلال الموقف والسياق والاستعمال""[3].وتتأسس نظرية الاستعمال في التراث الإسلامي على التمييز بين الوضع اللغوي والاستعمال العرفي ؛ فالوضع هو فعل التسمية أي جعل اللفظ دليلا على المعنى كتسمية الولد "زيدا" ، ويذهب "القرافي" إلى أن "معاني العبارات تتحدد عبر استعمالاتها أكثر مما تتحدد بالوضع الأصلي [4].فالنقل ظاهرة أساسية في عالم المعاني لأن تكرار النقل

(1) د. محمد محمد مدين، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر ص 120

(2) د. محمود رجب، الميتافيزيقا عند الفلاسفة المعاصرين، ص 239

(2) سحبان خليفات ، التحليل اللغوي ،ج 1 ،ص 82.

(3) القرافي ، شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول ، ص20.

يعني رسوخ عادة لغوية وتغير معنى. إن الاستعمال العرفي هو نقل اللفظ عن معناه الذي له في أصل الوضع إلى معنى جديد على أن يصير هذا النقل عادة ، أي أن يغلب إطلاق لفظ واستعماله في معنى حتى يصير هو المتبادر من ذلك اللفظ عند الإطلاق مع أن اللغة لا تقتضيه في أصل الوضع" .

وينقسم الاستعمال العرفي إلى قسمين : العرف القولي والعرف الفعلي . والأول"عبارة عن كثرة استعمال أهل العرف العام للفظ في بعض أفراد معناه اللغوي أو في معنى مناسب لمعناه اللغوي حتى يصير الأصل مهجورا " ومن ثم فإن هذا العرف ناسخ لما قبله ، وبالتالي يلحق بالوضع اللغوي ، فيؤثر فيه تخصيصا ،وتقييدا ، وإبطالا" .أما العرف الفعلى فهو " كثرة استعمال أهل العرف لبعض مسمي اللفظ اللغوي في عوائدهم دون بقية أنواعه ، مع بقاء اللفظ اللغوي مستعملا في مسماه اللغوي من غير تعرضله بنقل منه لغيره" ، لذا فإنه لا يعد ناسخاً لغيره من معاني اللفظ ،"فلا تؤثر في الوضع اللغوي تخصيصا ، ولا تقييدا ، ولا إبطالا"[1] .

وترتبط نظرية الاستعمال في التراث الإسلامي بما يعرف بالقرائن ، والمقصود بالقرائن في هذه النظرية" الموقف اللغوي "؛ فالقرائن كما يقول أنصارها ترجع إلى "حال المخاطب" و"حال المتكلم" فهذا ما يحدد المفهوم من العبارة ، وقد تكون القرينة عبارة أخرى غير الأولى كأن يكون أحد الخطابين يدل على أن للشيء صفة والآخر يدل على اختصاص تلك الصفة بحكم من الأحكام ، فنعلم أن ذلك الشيء يختص بذلك الحكم[2] .

و دراسة المعنى بصفته الاستعمال نجده عند عددا من المتكلمين والفلاسفة ، وقد نقل إلينا "ابن قتيبة" حكاية هامة حول هذه المسألة مفادها أن بعض المتكلمين سأل محمد بن الجهم البرمكي "أن يذكر لهم مسألة من حد المنطق لطيفة، فقال لهم ما معنى قول الحكيم : أول الفكر آخر العمل ، وأول العمل آخر الفكرة ؟ فسألوه التأويل ، فقال لهم : مثل هذا كمثل رجل قال : إني صانع لنفسي ركنا ، فوقعت فكرته على السقف ثم انحدر فعلم إن السقف لا يقوم إلا على حائط ، وأن الحائط لا يقوم إلا على أس ، وأن الأس لا

(1) انظر في شرح العرف وأقسامه كلا من : القرافي ، الفروق ،جـ1، ص 172–173 ، محمد علي بن حسين، تهذيب الفروق والقواعد السنية في الأسرار الفقهية ، جـ 1 ، ص 188–189

(2) أبو الحسين البصري ، المعتمد في أصول الفقه ، جـ 2 ، تحقيق محمد حميد الله ومحمد بكر ، وحسن حنفي، المعهد العلمي الفرنسي للدرسات العربية ، دمشق 1964 ص 913

يقوم إلا على أصل ؛ ثم ابتدأ في العمل بالأصل ثم بالأس ثم بالحائط ثم بالسقف . فكان ابتداء تفكيره آخر عمله ، وآخر عمله بدء تفكيره"[1] . إننا نجد هنا تصورا براجماتيا يتمثل في أن معالجة صلة الفكر بالوجود تركّز على فهم سلوكي للفكر فإذا كانت اللغة تعبيرا عن الفكر كانت معانيها محددة بالتالي من خلال العمل والاستعمال .

ومن وجهة نظر معاصرة فإن نظرية الاستعمال هي مجموعة من النظريات التي تنكر وجود معنى باطن في اللفظ وتعتقد أن معنى اللفظ هو ما نستعمله فيه بصورة عامة ، وإفادة فهمنا لمعنى اللفظ تتوقف على إدراك المقصد منه ومدى ما يحققه من اتصال بين المتكلم والمخاطب". ومن نظريات الاستعمال نظرية أفعال الكلام كما قدمها "أوستن " والتي نرى فيها تناظراً كبيراً موجودًا في التراث الإسلامي.

أراد أوستن أن يتجنب في علم اللغة ما كان يعتبره تجريدا ؛ أي النظر إلى اللغة كظاهرة منعزلة، أعني في حالة تجريد عن السياق والاستعمال الذي تقال فيه على الأشياء فقد أراد أن تعود اللغة مرة ثانية إلى سياق السلوك الإنساني ورأى ضرورة البدء من النظر إلى الحديث على أنه شئ يؤديه أو يفعله الناس في المواقف المعينة ، فالحديث فعل أو فاعلية وهذه الفاعلية تتضمن أشخاص آخرين يتوجه إليهم المرء بالحديث ، أي أنه هناك تفاعلا بين الذوات . فلا تبدأ دراسة اللغة من التجريدات التي تعد في نظر "أوستن" المرحلة الأخيرة من الدراسة وإنما تبدأ من ظاهرة عينية أعني من شئ يؤدي على نحو ما وهو ما وصفه أوستن بالعبارات الأدائية، فالعبارة التي تقول (أنا اعد بـ)لا تستهدف تقرير واقعة ما إنما تلزم قائلها بتقديم ضمان من نوع ما . واللغة عنده هي "أداء أعمال مختلفة في آن واحد، وما القول التقريري – كما ذهبت الوضعية المنطقية- إلا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصريحا ما، أو يأمر، أو ينهى، أو يلتمس، أو يعد، أو يشكر... "[2].

فقد رفض "أوستن" فيما يرى "وارنوك" الأسلوب الذي كان يتبعه بعض الفلاسفة في تناولهم القضايا بمعزل عن السياقات العملية واعتبر، هذا الأسلوب في الدراسة مصدرا لكثير من المتاعب ، فنحن إذا قمنا بتجريد الكلمات من السياق الذي ترد فيه ، وإذا نظرنا إليها في ذاتها ولحسابها الخاص ، فسوف تفقد جانباً هاما من قدرتها على أداء مهامها

(1) ابن قتيبة، أدب الكاتب ، دار صادر ، بيروت ، 1967ص85.

(2) محمد محمد مدين ، الحركة التحليلية في الفكر الفلسفي المعاصر، ص 175.

وتنعدم فيها إمكانية التواصل"[1] . من هنا قدم أوستن نظرية أفعال الكلام في كتابه "كيف نصنع الأشياء بالكلمات"؛ حيث تتحدد عنده على أنها "جزء من دراسة علم أعم: هي دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي"[2]. فهو هنا ينتقل من المستوى اللغوي والنحوي والنفسي للغة، إلى المستوى الاجتماعي ودائرة التأثير والتأثر، من خلال استعمال اللغة لتحقيق التواصل بين المتكلم والخاطب .

لقد لاحظ "أوستن "أن هناك عبارات إذا نطقت بها لا تنشئ قولاً فحسب ، بل تؤدي فعلا في الوقت نفسه ، مثل أن تقول لمن بشّرك بمولود : (سميته محمد)، فقد قلت وفعلت في الوقت نفسه ، ولكن الأفعال ليست كلها من هذا النوع ، لذلك فقد قسم "أوستن" الأفعال قسمين[3]:

1- أفعال إخبارية : تصف الواقع الخارجي ، وهي تتسم بالصدق أو الكذب.

2- أفعال أدائية ، تؤدى بواسطتها أفعالا معينة ، ولا يمكن وسمها بصدق أو كذب ، بل توصف بأنها موفقة أو غير موفقة ، ومنها : الاعتذار ، الوصية ، الوعد ، النصح ...الخ .

ولا تكون الأفعال عنده ملائمة إلا إذا تحقق فيها نوعان من الشروط هي شروط الملاءمة وشروط قياسية ... ولكن التصنيف الثنائي للأفعال كان للوهلة الأولى قاصرا عن استيعاب تعقيدات اللغة الطبيعة ، إذ أن بعض الأفعال الإخبارية تتضمن أداءً ، مثل : "جاء الدجال" التي تتضمن تحذيرا ... لذلك عدل إلى القول أن الفعل الكلامي يتركب في الوقت نفسه من ثلاثة جوانب لا يمكن فصلها ، وهي :

1- الفعل اللفظي:وهو المتألف من أصوات لغوية ضمن تركيب نحوي صحيح ينتج عنه المعنى الأصلي .

2- الفعل الإنجازي : وهو ما يؤديه الفعل اللفظي من معنى إضافي مع معناه الأصلي .

3- الفعل التأثيري : وهو الأثر الذي يحدث عند السامع من خلال الفعل الإنجازي .

وقد قدم "أوستن" تصنيفا للأفعال على أساس قوتها الإنجازية في خمسة أصناف ، وكان تصنيفه على النحو التالي :

---

(1) المرجع السابق ،ص 176.

(2) فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، ص95.

(3) محمد مسعود صحرواي،التداولية وأفعال الكلام عند العلماء العرب،دار الطليعة، بيروت،2005، ص-22 23.

أ. أفعال الأحكام ، وهي ما يتمثل في حكم يصدره قاضٍ أو نحوه .

ب. أفعال القرارات ، وتتمثل في اتخاذ قرار بعينه ، كالتعيين ، والطرد ، والإذن .

ج. أفعال التعهد ، وتتمثل في تعهد يقدمه المتكلم ، كالوعد ، والقسم ، والتعاقد .

د. أفعال السلوك ، كالاعتذار ، والشكر ، والتحدي .

هـ . أفعال الإيضاح ، وهي الأفعال التي تستعمل لإيضاح وجهة نظر أو بيان رأي ما كالاعتراض ، والتشكيك ، والموافقة ، والإنكار ، والتصويب ، والتخطئة .

كما يقسم "أوستن" الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعال فرعية:

1 - فعل القول، أو الفعل اللفظي: وهو النطق بالجملة المفيدة متفقة مع قواعد اللغة، ففعل القول يشتمل بالضرورة على أفعال لغوية فرعية، وهي المستويات اللسانية المعهودة: المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي.

2 - الفعل المتضمن في القول، أو الفعل غير اللفظي: ويراد به "الحدث الذي يقصده المتكلم بالجملة، كالأمر أو النصيحة"، وهذا الصنف "من الأفعال الكلامية هو المقصود من النظرية برمتها .

3 - الفعل الناتج عن القول: وهو التأثير العملي للقول، الذي يقوم به المتلقي، كقبول الدعوة، وإجابة السؤال، وامتثال الأمر.

ويضيف الدكتور مسعود صحراوي إلى هذه الفروع الثلاثة فرعًا رابعًا استوحاه من كلام الأصوليين، فيكون الفعل الكلامي الكامل هو التالي:

فعل القول .الفعل المستدعى بالقول . الفعل المتضمن بالقول .الفعل الناتج عن القول ، فهو يضيف الفعل المستدعى بالقول بناء على سبق الأصوليين في تعريف الأمر والنهي تعريفا مغايرا لعلماء المعاني، فالأمر هو: "استدعاء الفعل بالقول ممن هو دونه" والنهي: "استدعاء الترك بالقول ممن هو دونه على سبيل الوجوب"[1] ، لكن نظرية الأفعال الكلامية لم تكتمل إلا على يد "سيرل" تلميذ "أوستن" الذي طورها وسدد ما نقص في جوانبها ، حيث أعاد النظر في التقسيم الثلاثي للفعل الكلامي ، فجعل بدلا من فعل التلفظ فعل القول الذي يتم معه فعل القضية (الفعل الخبري+ فعل المرجعية)، فيصبح التقسيم عند "سيرل" هكذا :1- فعل القول.2- فعل القضية (الفعل الخبري+ فعل المرجعية) 3- الفعل الإنجازي.4- الفعل التأثيري .

(1) المرجع السابق ، ص 25 .

وقد طور "سيرل" شروط الملاءمة عند "أوستن" فجعلها في أربعة شروط هي:

أولا : شروط المحتوى القضوي : وتتحقق بأن يكون للكلام معنى قضوي من خلال قضية تقوم على متحدث عنه أو مرجع ، ومتحدث به أو خبر ، ويكون المحتوى القضوي هو المعنى الأصلي للقضية .ثانيا : الشرط التمهيدي ، ويتحقق إذا كان المتكلم قادرا ولو بوجه من الوجوه على إنجاز الفعل .ثالثا : شرط الإخلاص ، ويتحقق حينما يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل .رابعا : الشرط الأساسي ، ويتحقق حين يحيل المتكلم التأثير في السامع .

والحقيقة أن نظرية أفعال الكلام كما ظهرت عند "أوستن "و "سيرل" وما تهدف إليه من تحقيق التواصل ، تعود جذورها إلى الدراسات التنظيرية الأولى عند الجاحظ، وأبي هلال العسكري، وابن قتيبة، وحازم القرطاجني، وغيرهم. فقد ركز هؤلاء المنظرون على المرسل والمتلقي، والرسالة، وعملية التأثير والتأثر، والقصد، ونوايا المتكلم، والفائدة من الكلام، والإفهام... وقد ذهب د/محمد العمري في كتابه "البلاغة العربية" إلى أن لنظرية أفعال الكلام الحديثة بُعد "جاحظي" في أصله لاهتمام الجاحظ وتركيزه على هذا المستوى في كتابه "البيان والتبيين" وعلى عملية التأثير في المتلقي، والإقناع، وقد سميت هذه النظرية عنده، والتي تعرف اليوم بـ" بأفعال الكلام " بـ نظرية "التأثير والمقام". يقول د/محمد العمري: "إن هذا البعد هو أحد الأبعاد الأساسية في البلاغة العربية، وهو بعد جاحظي في أساسه، وأن تخلّي البديعيين عنه في مرحلة لاحقة أدّى إلى اختزال البلاغة العربية وتضيق مجالها، وتحظى نظرية التأثير والمقام حاليا بعناية كبيرة في الدراسات السيميائية"[1]

وتتجلى جذور نظرية أفعال الكلام عند "الجاحظ" من خلال تقسيمه للبيان إلى ثلاث وظائف، واهتمامه أكثر بالوظيفة التأثيرية، التي تمثل جانبا مهما في نظرية أفعال الكلام الحديثة، يقول الجاحظ: "أما بعد، يمكن إرجاع وظائف البيان، اعتمادا على كل ما سبق إلى ثلاث وظائف أساسية هي:

1-الوظيفة الإخبارية المعرفية التعليمية (حالة حياد، إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام).

2 . الوظيفة التأثيرية (حالة الاختلاف) تقديم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب.

3 . الوظيفة الحجاجية: (حالة الخصام) إظهار الأمر على وجه الاحتجاج والاضطرار"[1].

(1) محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها ، أفريقيا الشرق، المغرب، 1999، ص293

(1) الجاحظ ، البيان والتبيين، ص75.

فكل هذه الوظائف تشكل جوهر نظرية أفعال الكلام المعاصرة باعتبارها مقاربة تهتم بالتواصل في الدرجة الأولى، والإقناع، والتأثير، وإيصال المعنى، وتقديم الفائدة، ومنه فإن غايتها منفعية بحتة. يقول الجاحظ: "المعاني القائمة في صدور الناس، المتصورة في أذهانهم، والمتغلغلة في نفوسهم... مستورة خفية، وبعيدة وحسية، ومحجوبة مكبوتة... لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه.. إلا بغيره، وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إياها، وهذه الخصال هي التي تعود بها إلى الفهم وتجليها للعقل... وتجعل المهمل مبعداً، والمقيد مطلقاً... وكلما كانت الدلالة أوضح وأصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجح..."[1].فمعالم نظرية أفعال الكلام تظهر جلية في هذا النص من خلال الحديث عن ضرورة استعمال المعاني؛ فالإخبار عن المعنى هو الذي يضمن تقريبه إلى الفهم؛ حيث يركز على ضرورة إفهام المخاطب. كما يشترط "الجاحظ" أن يكون استعمال المعاني مفيدا ومحققا لقصد المتكلم أي فيه منفعة. أما إذا انتقلنا إلى مفكر إسلامي آخر وهو "حازم القرطاجني" فإننا نجده لا يعتبر الكلام الذي لا يدل على معنى كلاما، وهو هنا يشير إلى فكرة القصد، إذ أنه يجعل الفائدة المتداولة بالقصد، يقول "حازم القرطاجني": "لما كان الكلام أولى الأشياء، بأن يجعل دليلا على المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها..."[2] ؛ فالكلام الذي يكون دليلا على المعنى، يشكل أساس نظرية الاستعمال ، والتفاهم الذي قصده حازم هنا هو تحقيق التواصل، أي كلام مرسل يحمل قصدا ومعنى وفائدة ، يريد المتكلم إيصالها إلى المتلقي. فحازم هنا يركز على المنفعة، والخطاب الذي لا يحقق منفعة، فإنه لا يحقق أي تواصل انطلاقا من قوله: "... المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها أي احتياجهم إلى تحصيل المنفعة. ". و يشير حازم إلى قضية التأثير بين المتكلم والمتلقي، ويرى أنه ضروري في العملية التواصلية لقوله: "وجب أن يكون المتكلم يبتغي إما إفادة المخاطب أو الاستفادة منه"[3] .

وربما تعود أول إشارة إلى قضية الاستعمال والتواصل في التراث العربي القديم إلى: ابن قتيبة في كتابه "الشعر والشعراء"، من خلال حديثه عن "تهيئة المخاطب نفسيا ليتقبل

(1) المصدر السابق ،ص 75.

(2) محمد أديوان ، "نظرية المقاصد بين حازم ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة"، مجلة الوصل، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، العدد الأول، 1994، جامعة الرباط ، كلية الآداب، ص25.

(3) المرجع السابق، ص26.

ما يقصده الخطاب، والانفعال به انفعالا ظاهرا". حيث انتهى هذا الناقد إلى حقيقة مفادها أن على الشاعر أن يسير في قصيدته وفق خطة مرسومة سلفا يبدأ فيها بالنسيب ثم يردفه بذكر مشاق السفر، ثم يعرج على وصف ناقته، فيبثها أشجانه، ثم ينتقل إلى مدح صاحبه بعد أن يكون قد أثار انتباهه، وهيأه نفسيا إلى شعره"[1]. كما لا يفوتنا أن نشير إلى "عبد القاهر الجرجاني" الذي أشار إلى عملية التواصل في أكثر من موضع، غير أنه يركز على دراسة وضعية المخاطب ، ويتحدث عن عمق المعنى ووضوحه ويرى أن التواصل الذي يكون نتيجة لتعب وكد وإعمال للفكر هو التواصل الذي يعجب فيه المتلقي". أما إذا تطرقنا إلى كتاب "سر الفصاحة" لصاحبه "ابن سنان الخفاجي"، فإننا نجده يقول: "والكلام يتعلق بالمعاني والفوائد بالمواضعة، لا لشيء من أحواله..."[2]. وهنا نلاحظ أن "ابن سنان الخفاجي" يشير ضمنيا إلى نظرية الاستعمال ، إثر حديثه عن الفائدة التي نرجوها من الكلام، فهو يشترط في الكلام الصحيح الانتظام والفائدة، وإلا فلا يمكن عدّه كلاما. إلا إذا حقق الفائدة المرجوة منه، أي أن الكلام عنده له وظيفة نفعية. إضافة إلى هذا، يتحدث "ابن سنان" أيضا عن المواضعة والقصد واستعمال المتكلم له ، أي استعمال اللغة في قصد.

من خلال ما تقدم ذكره حول جذور نظرية أفعال الكلام في التراث العربي القديم، نلاحظ إن نظرية الاستعمال لها حضور قوي وقديم في التراث الإسلامي.

نماذج من التحليل اللغوي للألفاظ والقضايا الميتافيزيقية:

ذكرنا أن الميتافيزيقا من أهم المحاور التي ترتكز عليها الديانة الإسلامية وبالتالي التراث ، ولما كان النص الديني يحمل جملة من القضايا المتعلقة بالماورائيات كالألفاظ المتعلقة بالإله والملائكة والحقائق المتعلقة بالخوارق ، فقد طرحت جملة من المسائل المتعلقة بالذات الإلهية من حيث الوجود ومن حيث الصفات عرضت كمعضلات فلسفية وتصدى لتفسيرها جملة من فلاسفة الإسلام وهذا ما سنركز عليه في الفقرة التالية باعتبارها قاسما مشتركا تركز عليها البحث في الفلسفة الإسلامية والفلسفة التحليلية برمتها.

(1) المرجع السابق ،ص 26.

(2) أبي محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي الحلبي، سر الفصاحة، دار الكتاب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1976، ص43.

أ- معالجة مفهوم الوجود بين الفارابي وفلاسفة التحليل:

1- معالجة مفهوم الوجود في الفلسفة التحليلية.

تبنّت الفلسفة التحليلية والوضعية المنطقية وجهة نظر"كانط" حول مفهوم الوجود ؛ فقد ذكر "كانط":" انه من الواضح أن مفهوم الوجود ليس بالمحمول الحقيقي ، أي أنه لا يعد تصورًا لشيء ما يمكن أن يضاف إلى الشيء"[1]. فقد استطاع "كانط "أن يدرك أن الوجود ليس على وجه التحديد محمولا لأي شيء من الأشياء ، فنحن حين نسب الوجود إلى أي مفهوم ، لا ننسب إليه أي محمول من المحمولات ، وكانت هذه هي البذرة الأولى لنقد الدليل الوجودي أو ما يطلق عليه "كانط" الدليل الديكارتي على وجود الله ، فيرى "كانط":" إننا لو قلنا إن الله موجود ، فإن هذه القضية لا يمكن أن تخرج عن إحدى أمرين : إما أن تكون قضية تحليلية ، وأما أن تكون قضية تركيبية أو تأليفية ؛ فإن كانت تحليلية كان هناك تناقض حقيقي في أن نضع الموضوع ونحذف المحمول ، ولكننا عندئذٍ سنكون بازاء تحصيل حاصل ، لأننا لن نضيف بالوجود شيئًا جديدًا إلى فكرتنا عن الشيء، وأما إذا كانت هذه القضية تركيبية ، فلن يكون من حقنا أن نقول إن محمول الوجود لا يمكن أن يحذف بدون تناقض ، فان مثل هذه الميزة وقف -بالضرورة - على القضايا التحليلية".[2] كما رفض "كانط" الدليل الوجودي لأنه لاحظ أن هذا الدليل يستند إلى خلط واضح بين مرتبة الفكرة ومرتبة الوجود ، في حين أن للوجود طابعًا لا تحليليًّا-non analytique يجعل من المستحيل اعتباره مجرد محمول[3].

ويقبل فلاسفة التحليل كما قلنا بوجهة نظر "كانط" ؛ فبالنسبة لفريجه يتحاور مع "بونجر" حول الجملة " ليو شاسيه يكون موجودًا Leo Sachse is" ، فيذهب "بونجر" إلى القول : بأن الكلمة "is (يكون) " تحمل نفس المعنى القائل "شيء يمكن أن نحس به ، أي أنها موضوع لخبرة ما ، وبالتالى فالوجود صفة حقيقية للموضوع الشيئي".[4]، ويرى "فريجه" أن تفسير "بونجر" قد يوقعنا في التناقض التالى: " إذا كان التقرير" أ لا يكون

(1) Kant,I., : Citique of Pure Reason ,Translated and edited by Guyer, P. and Wood, A.w., Cambridge University Press, 2000 p. 566 A598 /B626"

(2) د/ زكريا ابراهيم ، كانت أو الفلسفة النقدية ، ، دار مصر للطباعة ، ط2،ص 106.

(3) نفس المرجع ، ص107.

(4) Frege,G; : Dialogue with Punger on Existence / Before 1882. p.62

موجودًا" معناه " أ ليس موضوعًا شيئيًّا يمكن أن نحس به"، إذن التقرير" هناك شيء لا يمثل موضوعًا شيئيًّا للخبرة ، يعني هناك موضوع شيئي للخبرة لا يمثل موضوعًا شيئيًّا للخبرة "، ويواصل "فريجه" نقاشه مع "بونجر" حول القضية" ليو شاسيه يكون موجودًا" ، حيث يفترض جدلا أن تلك الجملة ليست واضحة بذاتها .ويقدم "فريجه" برهانه كالآتي : "لو كان للكلمة "يكون" (موجود)، محتوى ما وكانت الجملة "أ يكون"(موجود) ليست واضحة بذاتها ، فان نفى الجملة "أ يكون"(موجود) ، صادقة في ظل ظروف معينة ، بمعنى أنه في ظل ظروف معينة يمكن أن توجد ذوات لا تمتلك صفة الوجود ، ويترتب على ذلك أن التعبير "يوجد These is" لا يمكن أن يستبدل بكلمة "يكون"، أي أن قولنا "يوجد ب" لا يكافئ في المعنى قولنا "شيء كينونته تندرج تحت التصور ب "، وإذا كانت الجملة " يوجد ذوات لا تحوز صفة الوجود "، تعني نفس معنى الجملة " شيء كينونته تندرج تحت تصور اللاكينونة"، وبالتالي تكون هذه الجملة تناقضية".[1]

ويخلص "فريجه" إلى أنه إذا كانت الجملة "يوجد ب" مكافئة في المعنى للجملة "الشيء ذو الكينونة يكون ب "، فإن تصور الوجود بالتالى تصور واضح بذاته ، وبرهان "فريجه" للقول بأن جملا مثل " يوجد أ " تعد جملا واضحة بذاتها يعتمد على استحالة نفي تلك الجمل من دون إحداث تناقض وهذا يتشابه مع أراء "كانط" السابقة . وبوجه عام فقد رأى "فريجه" أن تصور الوجود لا يعد تحديدًا لموضوع شيئي ما، أي أنه لا يساعدنا في التمييز بين أي موضوعين شيئيين ". ونتيجة لتمسك "فريجه" بأن الوجود ليس محمولا فإنه يرفض تعبيرات كهذه " يوجد يوليوس قيصر" و "يوجد العدد 2 " فهذه القضايا الوجودية من وجهة نظره ليست صادقة ولا كاذبة ، وإنما بلا معنى لأننا نحمل الوجود على شخص معين فنأخذ الوجود بمعنى تقرير وجود واقعي محسوس لذلك الشخص ، لكن مادامت الوظيفة الأساسية لإسم العلم هي أن يسمى شيئًا معينًا في الواقع ، ومن ثم يتضمن استخدامنا له وجود مسماه فعلا ، فلا معنى إذن لإسناد وجود إليه. فبالنسبة إلى القول بوجود الموضوع الشيئي "اسم العلَم " الذي ينطبق عليه الحمل ، يطلب "فريجه" " أن تكون جميع أسماء الأعلام في اللغة العلمية المنطقية أسماء غير فارغة ، كما يفترض كذلك" أننا لو تحدثنا عن موضوع شيئي في لغتنا الطبيعية ، فإننا نستلزم بالفعل وجود

(1) Frege,G; : Dialogue with Punger on Existence / Before 1882 p 63

ذلك الموضوع الشيئ ، ونحن لا نقول بأنه موجود صراحة".[1] ويبدو لنا أن "فريجه" يكرر بهذا رأى "أرسطو" القائل :"بأن التعبير "رجل موجود" ، لا يقول شيئًا فوق قولنا "رجل" أي أن كلمة موجود فارغة ، ومن ثم فهي زائدة في أي سياق كان".[2]

ولقد تبنى وجهة نظر "فريجه" والتي أخذها عن "كانط" كل من "رسل" و "فتجنشتين" ، فقد وظف "رسل" الفكرة السابقة في نظرية الأوصاف ، فرأى أن الخلط بين الأوصاف والأسماء الأعلام قد أدى إلى أخطاء فاحشة في الميتافيزيقا ، ومن بين هذه الأخطاء ما يتعلق بمسألة الوجود ؛ فقد وقع في ظن كثير من الفلاسفة أن الأشياء التي توجد تحوز صفة الوجود على عكس الأشياء غير الموجودة ، وهذا في اعتقاده خطأ ، سواء أخذنا أنواع الأشياء ، أو الأشياء الجزئية الموصوفة ، ويقدم "رسل" الجملة التالية " وجد هوميروس" فحينما نقولها فإننا نعنى" بهوميروس وصفًا ما " وليكن مؤلفًا الأشعار الهوميرية ، وأقرر أن هذه الأشعار قد كتبت بيد رجل واحد ، وهي قضية مشكوك فيها ، إلى حد بعيد ، ولكن لو أمكنك أن تمسك بتلابيب الشخص الفعلى الذي كتب بالفعل هذه الأشعار(على فرض وجوده)، لتقول عنه أنه قد وجد لكنت تقول لغوًا ، لأن الأشخاص الموصوفين هم وحدهم الذين يمكن أن يقال عنهم انهم موجودون بشكل يحمل معنى ، فالأفراد الذين هم هناك في العالم لا يوجدون، أو بالأحرى من اللغو أن نقول عنهم أنهم موجودون ، ومن اللغو أن نقول عنهم أنهم غير موجودين ، إذ لا شيء نقوله حين نسميهم ، بل حين نصفهم ، وهكذا رأى "رسل" أن الوجود لا يمكن حملة على الأشياء أو الموضوعات بل للأوصاف ، وهذا هو الرأى الذي ناصره دائمًا وأصر عليه وهو ما يفسر وجهة نظر "رسل" في الوجود بوجه عام.[3]

أما "فتجنشتين" فقد تبني الفكرة السابقة في الرسالة المنطقية الفلسفية حيث يقول : "هناك خلط بين التصورات الصورية ، وتصوراتنا عن أسماءالأعلام يملأ المنطق القدِيم كله ، فأي شيء يندرج تحت تصور صورى من حيث هو شيء تابع لها ، لا يجوز أن نعبر عنه بقضية ما ، إنما يظهر ذلك في الرمز الذي نرمز به للشيء نفسه ، فالإسم يبين،

(1) د. محمود فهمي ذيدان ، المنطق الرمزي نشأته وتطوره ، دار النهضة العربية ، بيروت ،1973 ، ص141 .
(2) Aristotle , A., : Metaphysica , in The Works of Aristatle , VOL. VIII , I 2 1003b27-3O,I 3,1054a16

(3) د. محمد مهران رشوان ، فلسفة برتراند رسل ، دار المعارف ، القاهرة ، ط3، 1986 ،ص 296.

إنه يدلّ على شيء ، كما تدل العلاقة العددية على عدد ما ، أما التصورات الصورية فلا يمكن أن يكون شأنها شأن تصوراتنا عن الأسماء الأعلام ؛ فحينما وردت كلمة (موضوع ، شيء، موجود) بطريقة صحيحة ، فسيكون قد تم التعبير عنها في الجهاز الرمز المنطقي بواسطة الإسم ، ففي القضية التالية " يوجد شيئان يتصفان بـ.." حينما تستعمل على أنها كلمة ذات تصور معين ، فعندئذٍ تنشأ عنها أشباه قضايا خالية من المعنى ولذا فلا نستطيع أن نقول مثلا إن" هناك أشياء موجودة " على غرار ما نقول "إن هناك كتبًا" ولا أن نقول "هناك 100 شيء" أو "هناك ما لا نهاية له من الأشياء".[1]

أما "آير" فقد رأى أن القضية " الله موجود " تتكون من حدين ميتافيزيقيين غير ماديين ويصعب الحكم عليهما بالصدق أو الكذب ، ونسبة لمعياره في التحقق ومنهجه التحليلي فإنه لا توجد جملة تقبل ان تصف طبيعة إله متعالى ، وتحتوي في نفس الوقت على معنى حرفي والذي ينطبق على العبارات غير التحليلية في مقابل العبارات التي تحمل المعنى الحقيقي والتي تنطبق على العبارات الخاضعة لمبدئه في التحقق بدون أن تكون تحليلية. وهو يبرهن على فكرته في إنكار وجود الله المستندة إلى التحليل المنطقي على النحو الآتي:يقول "آير": "على ماذا تعتمد النتيجة المصاغة في قضية (الله موجود) ؟ متى يمكن اعتبارها قضية يقينية مبرهنة ؟ ذلك يتطلب أن تكون المقدمات التي استقينا منها هذه النتيجة يقينية باعتبار أن نتيجة الاستدلال الاستنباطي متضمنة بالفعل في المقدمات، وأي احتمال يكون في صدق المقدمات لابد أن يؤدي إلى الاحتمال في النتيجة.غير أنه لا توجد قضية تجريبية ليست احتمالية ، فهي عرضة للتصديق والتكذيب بمقابلتها بالواقع ، ويستثنى من ذلك القضايا القبلية التي تتصف باليقينية باعتبارها تحصيلات حاصل ، وهي القضايا التي لا يستنبط منها صدق أي شيء أكثر من كونه تحصيل حاصل وينتج عن ذلك أنه ليس هناك إمكانية للبرهنة على وجود الله ، وترتب على ذلك أن رفض كل التعبيرات الوجودية كالوجود الماهوى والوجود الخالص، لأنها تندرج ضمن العبارات والقضايا الميتافيزيقية مما يصعب التحقق منها واعتبرها تقوم على أغلوطة الوجود باعتباره وصفًا"[1]. وهنا يلاحظ أن "آير" رفض القضية الميتافيزيقية(الله موجود) بناءً على احتمالية نتيجة مبنية على مقدمة محتملة، أي رفض حقيقة الميتافيزيقا بناء على تحليل لغوي.

(1) فتجنشتين ، رسالة منطقية فلسفية، نص 4.1272 ص 96-97

(1)Ayer. (A.J). O.P. Cit. p 114-117

2- معالجة مفهوم الوجود عند الفارابي:

يذهب "نيقولا ريشر" في كتابه "دراسات في تاريخ المنطق العربي" إلى القول: "إن الفارابي الفيلسوف العربي كان سباقًا في الاهتمام بتحليل الوجود ، فقد سبق بحديثه فيه " نقد العقل الخالص " بألف عام تقريبًا ، فضلا عن سبقه أيضا لمناقشة القديس "أنسلم" نفسه لهذه المسألة بقرن كامل"[1] . والحقيقة أن الفارابي قدم لنا تحليلًا لغوياً -منطقياً دقيقًا وشاملاً للفظ الوجود لا يخرج عن ما قاله فلاسفة التحليل المعاصرين ، وإن كان الاختلاف الوحيد بينه وبينهم كان الهدف من تحليل مفهوم الوجود فلم تنشأ مسألة " هل الوجود محمول ؟" في الفلسفة العربية كما يقول "نيقولا ريتشر" نتيجة للاعتبارات المتعلقة بالحجة الأنطولوجية ، بل إنها كانت خارجة عن هذه الرغبة نظرًا لأن الاهتمام بها إنما كان لتوضيح التمييز الأرسطي بين جوهر الأشياء من ناحية وكينونتها ووجودها من ناحية أخرى . فلم تكن المشكلة إثبات وجود الله ، بل زيادة التنظيم لبعض أفكار أو تصورات منطق ارسطو"[2] ويمكننا تتبع تحليلات الفارابي لمفهوم الوجود باعتباره رابطة وباعتباره "ليس محمولا حقيقيا" من خلال نصوصه.

يلاحظ الفارابي ابتداءً أن هذا اللفظ يستعمل "في لسان جمهور العرب .....مطلقًا ومقيدًا"[3] .أما الاستعمال المطلق فكما في قولنا "وجدت الضالة" بمعنى "أن يحصل الشيء معروف المكان وأن يتمكن منه في ما يراد منه ويكون معرضا لما يلتمس منه وقد يعنون به ان يصير الشيء معلوما"[4] .أما الاستعمال المقيد هو كقولنا "وجدت زيدًا كريمًا" بمعنى "عرفت زيدًا كريمًا"[5] . ويتابع الفارابي تحليل معاني هذا اللفظ فيلاحظ انه حين يستعمل للدلالة على فعل الكينونة والرابطة القائمة بين الموضوع والمحمول في قضية يصير غامضًا وملتبسًا فيقول : "لأن لفظة "الوجود" وهي أول ما وضعت في العربية مشتقة ، وكل مشتق فانه يحيل ببنيته في ما يدل عليه موضوعًا لم يصرح به... صارت لفظة "الوجود" تحيل في كل

(1) نيقولا ريشر، دراسات في تاريخ المنطق العربي ، ترجمة ودراسة وتعليق، إسماعيل عبد العزيز ، مراجعة د/محمد مهران ، الطبعة الأولى ، 2000 ، ص 110.

(2) المرجع السابق ، ص 119 .

(3) الفارابي ، كتاب الحروف ، ص 110.

(4) المصدر السابق ، ص 110.

(5) المصدر السابق ، ص 110.

شئ معنى في موضوع لم يصرح به.. وفهم أن الوجود كالعرض في موضوع"[1] وبالتالي فإنه حين يُستعمل لفظ " الوجود" للدلالة على فعل الكينونة "مكان"هست" بالفارسية ينبغي أن لا يخيل معنى الاشتقاق ، ولكن لأن هذه اللفظة ، بحيث ما هي عربية ، وبنيتها عندهم هذه البنية ، صارت مغلطة جدًا ، ورأى قوم أن يتجنبوا استعمالها واستعملوا مكانها قولنا "هو" ومكان الوجود "الهوية" . وأن لفظ "هو" ليست بإسم ولا كلمة في العربية ، ولذلك لا يمكن فيها أن نعمل منها مصدرًا أصلا ، وكان يحتاج في الدلالة على هذه المعاني التي يلتمس أن تدل عليها العلوم النظرية إلى اسم ، وكان يحتاج إلى أن يعمل منه مثل "الرجل" و"الرجولية" و"الإنسان" و"الإنسانية" ، رأى قوم أن يتجنبوها ويستعملوا الموجود مكان "هو" والوجود مكان "الهوية" .وأما أنا فإني أرى أن الإنسان له أن يستعمل أيهما شاء"[2].

ويمضي الفارابي محللا معاني لفظ "الوجود" في العلوم النظرية ليكشف عن ضروب الخطأ والوهم المتولدة عن استعمال اللفظ خارج قواعد الاستعمال الصحيح فيقول "إن الوجود لفظ مشترك يقال على جميع المقولات وهي التي تقال على مشار إليه ...مثل اسم "العين" فإنه إسم لأنوع كثيرة ويقال عليها باشتراك ، ثم يقال على كل ما تحت نوع نوع بتواطؤ على أنه إسم أول لذلك النوع ، ثم لكل ما تحت ذلك النوع على أنه يقال عليها بالتوطؤ . وقد يمكن أن يقال إنه إسم يقال باشتراك على العموم على جميع جنس من الأجناس، ثم هو إسم لواحد واحد مما يقال عليه بالخصوص"[3] .وقد يقال على كل قضية كان المفهوم منها هو بعينه خارج النفس كما فهم ، وبالجملة على كل متصور ومتخيل في النفس ، وعلى كل معقول كان خارج النفس وهو بعينه كما هو في النفس. وهذا معنى أنه صادق ، فإن الصادق والموجود مترادفان . وقد يقال على الشيء "إنه موجود" ويعني به أنه منحاز بماهية ما خارج النفس سواء تصور في النفس أو لم يتصور"[4]. ويذهب الفارابي إلى أن "الوجود اذن يقال على ثلاثة معان على المقولات كلها وعلى ما يقال عليه الصادق وعلى ما هو منحاز بماهية ما خارج النفس تصورت أو لم تتصور.. ووجود ما هو صادق فهو إضافة ما للمعقولات إلى ما هو خارج النفس... وظاهر أن كل واحد من المقولات التي تقال على مشار

(1) المصدر السابق ، ص113.

(2) المصدر السابق ، ص 114–115 .

(3) المصدر السابق ، ص115– 116.

(4) المصدر السابق، ص 116.

إليه هي منحازة بماهية ما خارج النفس من قبل أن تعقل ...وهي مع ذلك صادقة بعد أن تعقل ... والمنحاز بماهية ما خارج النفس هو أعم من الصادق. لأن ما هو منحاز بماهية ما خارج النفس إنما يصير صادقا إذا حصل متصورًا في النفس ، وهو من قبل أن يتصور منحاز بماهية ما خارج النفس وليس يعد صادقا ، وإنما معنى الصادق هو أن يكون المتصور هو بعينه خارج النفس كما تصور"[1].

وما دام أن لفظ "الوجود" في مثل هذه السياقات ملتبس فإن علينا حين نقول عن شئ "إنه موجود" أن نسأل أي المعنيين هو المراد ."هل أراد أن ما يعقل منه صادق أو أراد أن له ماهية ما خارج النفس بوجه ما من الوجوه"[2] .

يميز الفارابي في لفظ "الوجود" - الدال على ما له ماهية خارج النفس - بين معنيين :

(أ) ما كان أكمل ماهية ومستغنيًا في تحصيل ماهيته عن باقي الأشياء"[3].

(ب) ما يحتاج في تحصيل ماهيته وفي أن يعقل إلى الأول"[4] .وهذا الأول أحرى أن يقال فيه انه موجود لأنه الأكمل ماهية ، وهو أيضا السبب في حصول ماهية الثاني. ويمكن للعقل أن يمضي في هذه العملية الارتدادية ، و"يرتقي في هذه المقولة إلى الأكمل فالأكمل ماهية إلى أن يحصل فيها ما هو أكمل ماهية ، ولا يوجد في هذه المقولة ما هو أكمل منها، سواء كان ذلك واحد أو اكثر من واحد ...فتكون الموجودات التي يعني بالموجود فيها ما له ماهية ما خارج النفس مرتبة بهذا الترتيب"[5].

ويلاحظ الفارابي ، بمقارنة المعاني السابقة مع واقع استعمال أهل اللغة ، أن ما له ماهية ما خارج النفس إما أن يوجد بالفعل أو يوجد بالقوة أي بالإمكان . وما يوجد بالقوة "لم تجر عادة الجمهور فيه أن يسموه موجودًا بل يسموه غير موجود ما داموا يعبرون عنه بلفظ الموجود . وإنما يسمون بلفظ الموجود ما كانت ماهيته التي بالفعل صادقة - ولا يسمون ما كانت ماهيته صادقة وماهيته بعد بالقوة موجودا - فإنه هو الأسبق

(1) المصدر السابق ، ص 116–117.

(2) المصدر السابق ، ص 118.

(3) المصدر السابق ، ص 118.

(4) المصدر السابق ، ص 118 .

(5) المصدر السابق ، ص 119.

إلى نفوسهم من لفظ الموجود"[1]. ويتحدد معنى لفظ "غير الموجود" في ضوء المعنى السابق للفظ "الموجود" .لذا فإن قولنا "ليست له ماهية خارج النفس" مشتمل على ما له ماهية في النفس فقط من غير أن يكون خارج النفس ، وما ليست له ماهية خارج النفس ولا في النفس . و"غير الموجود" إنما يدل على السلب ..وما ليس بصادق فهو أعم من الكاذب . وذلك أن الذي لا ماهية له أصلا ليس بصادق ولا كاذب - لأنه لا اسم له ولا قوة تدل عليه أصلا - ولا بجنس ولا بفصل ولا يتصور ولا يتخيل ولا تكون عنه مسألة أصلا . وأما ما كان ليس بصادق وهو كاذب فانه يعقل أو يتصور أو يتخيل وله ماهية . فإن للكاذب ماهية ما وله اسم . وقد يسأل عنه "ما هو" مثل الخلاء فانه قد يسأل عنه ما هو فيقال عنه "هو مكان لا جسم فيه أصلا" و"يمكن أن يكون فيه جسم" أو غير ذلك مما يجاب به عن الخلاء وعن ما أشبهه. فإن هذا وما أشبهه هو كاذب وهو غير موجود"[2].

ولكن قد يقال عن أمر ما إنه "غير موجود" لا نفياً لوجود ماهية ما له ؛ بل بمعنى "أنه غير صادق أي كان لم يتصور بعد ، فما ينبغي أن يستنكر فإنه ليس بممتنع ... فمن ههنا يتبين أنهم يقولون على الكاذب أيضا "غير موجود"[3].

ويستعمل الفارابي التحليل السابق للفظ "الوجود" و"غير الوجود" ليكشف به عن المشكلات الفلسفية التي خلقها من استعمل اللفظ خارج قواعد استعماله ، لا فرق عنده بين الفلاسفة اليونان وفلاسفة المسلمين . لقد استعمل الأقدمون من القدماء[4] اللفظ على معناه الظاهر . ولكن لما كان قولنا غير موجود يفهم عنه ببادئ الرأي ما ليست له ماهية أصلا ، وكان ما هو غير موجود ' هكذا لا يمكن أن يصير موجودا وأن يحصل عنه موجود بالفعل ، ورأوا أن ما يحس أشياء تحدث وتحصل بالفعل ، وكان ما يحدث يسبق إلى النفس أنه يحدث عن غير موجود ، وكان الأسبق إلى النفس عن غير الموجود أنه لا ماهية له أصلا ، لزم عندهم محال ، إذ كان يلزم أن يحدث موجود عن غير الموجود ، فاعتقد بعضهم أنه غير موجود ، ورأى بعضهم أيضًا أن هذا يلزم عنه أيضا محال ، إذ كان يلزم أن يكون ما هو الآن موجود حادث الوجود قد كان موجودا قبل حدوثه ، فأبطلوا الكون

(1) المصدر السابق ، ص 120.

(2) المصدر السابق ص 121.

(3) المصدر السابق، ص 122 .

(4) المصدر السابق، ص123.

والحدوث . وقالوا إن الأشياء كلها لم تزل ولا تزل، وليس فيها شئ يحدث ويبطل . وأبطلوا أن يتغير شئ أصلا بوجه من وجوه التغير ، وقالوا إنه لا ينبغي أن يعمل على ما يظهر للحس ...وهذا المعنى فهم فاسد من قولنا "غير موجود" فقال : كل ما سوى الموجود فهو غير موجود ، وما هو غير موجود فليس بشيء ، وإنما حكم على ما هو لا موجود أنه ليس بشيء إذ فهم عن ما هو لا موجود ما لا ماهية له أصلا. ولما لم يتميز أيضا للطبيعيين الأقدمين* فرق ما بين الموجود بالقوة والموجود بالفعل كما تبين للإلهيين ، شنع عندهم أن يقال في شئ واحد "إنه موجود" و"إنه غير موجود" ، إذ كانوا إنما يفهمون عن "الموجود" ما له ماهية بالفعل فقط - فإن هذا هو أسبق إلى النفوس في بادئ الرأى - وعن "غير موجود" مالا ماهية له أصلا- وهذا أيضا هو الأسبق إلى النفوس في بادئ الرأى . فاعتقد كثير من المنطقيين أن كل حادث الوجود حصل بالفعل ، فقد كان بالفعل قبل وجوده . فبعضهم قال إنه كان متفرقًا فاجتمع ، وبعضهم قال كان مجتمعًا مختلطا فافترق ، وتميز بعضه عن بعض ، وبعضهم قال إنه كان عن لا موجود أصلا من كل الجهات . ثم أخذوا يحتالون في ما معنى أن يكون عن غير موجود أصلا ولا ماهية له أصلا "[1].

يميز الفارابي معنى آخر للفظ "الوجود" أعني أن يكون رابطة في القضية. "فهذه اللفظة ومعناها ، تربط المحمول بالموضوع ، وبه يحصل إيجاب شئ لشيء .وقد يحصل هذا الصنف من تركيب الموجودات بعضها إلى بعض فإن "الوجود" يدل على الإيجاب و"غير موجود" يدل على السلب . وليس يدل في مثل قولنا "زيد موجود عادلا" على أن ماهية أحدهما بالذات أو بالعرض ، ولا أن ماهية أحدهما أو كلاهما الخارجة عن النفس هي أن توصف بالعادل . فإنه قد يكون هذا التركيب في جواب ما ليست له الآن ماهية خارج النفس ، فيصدق قولنا "أوميرس موجود شاعرًا" ، فيكون صادقا لأن ما يدل "الموجود" ههنا ليس هو الموجود الذي تحددت معانيه فيما تقدم ، بل هو لفظة ينطوي فيها موضوع لمحمول أو محمول لموضوع وبالجملة شيئان ركبا هذا التركيب ... وغير موجود يدل على سلب محمول لموضوع أو موضوع يسلب عنه محمول ما . وليس للموجود منها معنى آخر غير هذا"[1] ." فلذلك لما ظن قوم انه يعني بالموجود ههنا ما له ماهية خارج النفس ظنوا أن

* يقصد بهم ديقريطس واتباعه ، وإلابيقوريين .

(1) المصدر السابق ، ص 123–124 .

(1) المصدر السابق ، ص 125 –126.

قولنا "زيد يوجد عادلا "يوجب أن يكون زيد موجودا خارج النفس . وعلى هذا المثال ظنوا في السلب كقولنا "زيد ليس يوجد عادلا " فإنهم زعموا أنه رفع ماهية زيد من حيث من حيث هو عادل ، وان الإيجاب قد كان عندهما إثبات ماهية زيد من حيث هو عادل. فلذلك لا يصدق الإيجاب على زيد متى كان قد مات وبطل... ولم يعلموا أن الموجود ههنا إنما استعمل باشتراك، وأنه إنما تنطوى فيه بالقوة ماهيتان اثنتان من حيث هما متصورتان ، لهما نسبة المحمول إلى الموضوع والموضوع إلى المحمول فقط لا غير ، وأنه ليس يتضمن إضافة ماهية خارج النفس إلى ماهية خارج النفس ، بل إضافة في النفس أحد طرفيها الموضوع والأخر المحمول"[1].

وقد نقول "هل كذا موجود كذا" ونعني هل كذا ماهيته توجب أنه كذا أو أنه يوصف بكذا ..كقولنا "هل كل مثلث موجود زواياه مساوية لقائمتين" قد نعني به هل كل مثلث ماهيته توجب أن تكون زواياه مساوية لقائمتين . فإذا قيل "نعم" وصحح أنه كذلك يكون قد تبين السبب في أن زواياه مساوية لقائمتين وان ذلك السبب هو السبب أيضا في قوام المثلث"[2].

وقد يسأل سائل عن معنى قولنا "هل الإله موجود" ، ما الذي تعني به هل نعني به ما نعتقد فيه أو نعقل منه في النفس هو بعينه خارج عن النفس ؟ وهل إذا علم أن معقولة في النفس هو بعينه خارج النفس يسوغ أن يسال عنه هل هو موجود على المعنى الثاني... إن هذا إنما كان يسوغ فيما تنقسم ماهية وجوده وذاته ، وفي ما له سبب به قوامه بوجه من الوجوه . والإله يجتمع فيه أن لا قوام له بشيء آخر أصلا ، ولا سبب لوجوده وأن ذاته غير منقسمة ولا بوجه من وجوه الإنقسام . فإذن ليس يسوغ أن يسال عنه بحرف "هل" على المعنى الثاني . ولكن قد نجيب عن ذلك : إن قولنا فيه "هل هو موجود" على المعنى الثاني إنما يعني به هل هو ذات ما منحازة ، أو هل له ذات . فإن الذات قد يقال عليها الموجود ، ويقال له إنه موجود . فإنه ليس كل ما يفهم عن لفظة ما ، وكان ما يعقل منه هو أيضا خارج النفس ، يكون أيضا له ذات مثل معنى العدم فإنه معنى مفهوم ، وهو خارج النفس كما هو معقول لكن ليس هو ذاتا ما ولا له ذات ... فإذ قيل "نعم" سئل بعد ذلك "فما وجوده" و"ما ذاته" و"أي ذات هي ". وقد يسوغ فيه أن يسأل عنه بحرف "هل" على المعنى

(1) المصدر السابق ، ص 126 –127.

(2) المصدر السابق ، ص 214 –215.

الثاني من جهة أخري .وهو أن ما هو بالقوة، ذات ليس بموجود ، فان الموجود المشهور هو الذي بالفعل"[1] .

ويلاحظ الفارابي أخيرًا أن علماء الكلام أو الجدليين لم يدركوا من معاني "الموجود" و"غير موجود" إلا معنى واحدًا، "فانهم إنما يسمون "غير موجود" ما كان قد يتوهم في النفس توهمًا فقط من غير أن يكون خارج النفس وإلى هذا المقدار يبلغ الجدل من معاني الموجود"[2].

3- تحليل مفهوم الشيء وعلاقته بالوجود :

كثيرا ما يتداخل معنى "الوجود" مع معنى "الشيء"، وقد لعب هذا التداخل دورًا في علم الكلام الإسلامي ، لذلك حاول الفارابي التمييز بين معنى الوجود ومعنى الشيء. والسؤال الآن ما المقصود بمعنى الشيء في الفلسفة التحليلية ؟ وكيف شكل الخلط في المعنى بين " الشيء" والوجود" النزاع بين الفرق الكلامية ؟ وكيف استطاع الفارابي التمييز بينهما ؟

يري "فتجنشتين" أن الشيء هو المفرد البسيط الذي لا يمكن أن يحل إلى ما هو ابسط منه، فيقول : "الشيء بسيط" [3] ، وهو يعد المكون الأساس لأي واقعة في العالم حيث إن ترابط الأشياء معا، واتحادها يكون واقعة الذرية، ومن ثم تصبح الواقعة الذرية معبرة عن تشكّل الأشياء"[4]، وهذا التشكل أو الترابط أو الاتحاد الذي يقوم بين الأشياء ، فيكوّن الواقعة الذرية، إنما هو كترابط حلقات السلسلة الواحدة منها الأخرى[5]، والترابط الذي يقوم بين الأشياء على هذا النحو يعني ترابطها من خلال العلاقات ، فالطريقة التي تتشابك بها الأشياء في الواقعة الذرية هي ما يصبح بنية الواقعة الذرية"[6].

ومن أهم صفات الشيء عند "فتجنشتين" البساطة والثبات ، والبسيط ما لا يمكن أن ينحل إلى ما هو أبسط منه كلفظ الكرسي مثلا، ويترتب على قوله بالبساطة قوله

(1) المصدر السابق، ص 218.

(2) المصدر السابق ،ص 223.

(3) فتجنشتين، رسالة منطقية فلسفية، نص 2.02، ص 65.

(4) نفس المصدر، نص 2.0272، ص 66..

(5) نفس المصدر، 2.03، ص 66.

(6) فتجنشتين، رسالة منطقية فلسفية، نص 2.032، ص 67.

بالثبات كأحد صفات الشيء ،الذي يعني عدم خضوعه للتغير، حيث أن ترابط الأشياء يدخلنا في تكوين الواقعة الذرية، فتكون الواقعة الذرية هي الشيء المركب في مقابل الشيء البسيط فتخضع للتغير باعتبارها بناء stature يتغير ويتحول بحسب تغير العناصر الداخلة في تركيبه ، فهو سيتشكل على أنحاء وأوضاع مختلفة لذا تكتسب الواقعة الذرية مفهوم الوجود بالقوة ، أي قبولها لإمكانيات لا متناهية من التشكّل ، فتكون الأشياء ثابتة وبسيطة وتشكّلها متغير، وترابط الأشياء على نحو ما يعني وجود واقعة ذرية ما ، على حين عدم ترابطها يعني انتفاء وجود الواقعة الذرية " ، وهذا هو المعنى الحقيقي الذي أراد أن يثبته من قوله: "إن الأشياء تؤسس جوهر العالم"؛ حيث يقول " الأشياء تؤسس جوهر substance العالم"[1]، وإن تشكل الأشياء يكون الوقائع الذرية[2]. ويذهب "فتجنشتين" إلى أن " الأشياء تتضمن إمكان حملها لأي حالة من حالات الواقع[3] وأن الواقع التجريبي empirical teality يتحدد بمجموع الأشياء"[4] . إذن الأشياء بسيطة وثابتة، وترابطها يكوّن الواقعة الذرية، وتفكيكها يؤدي إلى عدم وجود الواقعة الذرية .

أما الاتجاه الوضعي فقد قدم تعريفًا لمفهوم الشيء يتوافق مع الرأى الشائع والذي وفقا له يمثل هذا المصطلح مفهومًا انطباعيًّا تجريبيًّا Empirical Notion مكتسبًا عن طريق التعلم ويقوم هذا الرأي على:

أ- هناك موضوعات في العالم. ب- يمكن التعرف على هذه الموضوعات عن طريق الاعتياد.

ب- اعتياد الموضوعات يتحقق عن طريق الإدراك الحسي المباشر.

ت- يتم تعلّم مصطلح الشيء حينما يشير شخص ما إلى موضوع اعتدناه ويقول عنه "هذا شيء".ووفقًا لهذا الرأي فإن مفهوم الشيء يعد كيانا (زماني-مكاني)spatio-temporal ذا حجم ومكان يتيح الإدراك الحسي الآني له"[5] .

ومن الملاحظ أن "كانط " قد رأى أن مصطلح Object مفهوم صوري وليس انطباعيًّا، ويتفق "كانط" مع التعريف السابق في افتراضه أن الحس مطلوب لاكتساب

(1) فتجنشيتين، رسالة منطقية فلسفية، نص 2.021، ص 65.

(2) نفس المصدر، الصفحة نفسها.

(3) نفس المصدر، نص 2.014، ص65.

(4) نفس المصدر،5 .556 ، ص 137.

(5) Sluga. H;: Gottlob Frege ,London .,1980, p.121

المعرفة بالأشياء ، ولكنه وحده ليس كافيًا.[1] وسواء كان الشيء هو المفرد البسيط الذي لا يمكن أن يحل إلى ما هو ابسط منه كما قال "فتجنشتين" ، أو كان كيانا (زماني- مكاني) كما يقول التعريف الشائع ، فإن الحس مطلوب لاكتساب المعرفة بالأشياء.

أما عن معنى مفهوم "الشيء" في التراث الإسلامي وبخاصة عند المتكلمين فقد أخذ بُعدًا ميتافيزيقيًا فقد تم ربطه بمفهوم الوجود ، ويمكننا حصر ثلاثة اتجاهات في معنى الشيء وعلاقته بمعنى الوجود :

الإتجاه الأول يكافئ بين العبارتين " س شيء" و" س جسم مادي " ويلزم عن هذا التحليل أن معنى العبارة " الله شيء" مساوٍ لمعنى العبارة " الله جسم" . ومن الواضح أن هذا التحليل المنطقي هو وحده الذي يفسر رأى الفرقة المسماة بالمجسمة والتي ذهب فيلسوفها هشام بن الحكم إلى أن الشيء هو الجسم " وبنى على ذلك فهمه للألوهية.

الإتجاه الثاني فيكافئ بين معنى العبارتين " س شيء " و" س موجود " ، وهذا هو رأى الاشاعرة ، فقد قالوا إن " كل شيء موجود" وكل موجود شيء . وما لا يوصف بكونه شيئا لا يوصف بالوجود ، وما لا يوصف بالوجود لا يوصف بكونه شيئا"[2] .

الإتجاه الثالث هو الذي يساوي بين معنى العبارة " س شيء" ومعنى العبارة " س معلوم" وهو رأى المعتزلة ومنهم القاضي عبد الجبار الذي قال :" إن "الشيء" إسم يقع على ما يصح أن يُعلم ويُخبر عنه"[3]

ولقد حاول كل من "الجويني" و"ابن تيمية " الرد على كل من المجسمة والمعتزلة معتمدين في ذلك على التحليل اللغوي لمفهوم الجسم ومفهوم الوجود فيذهب "الجويني" إلى أن المجسمة ماثلوا بين معنى " الشيء" ومعنى كل من " الجسم " والوجود" مع أن لفظ " الجسم " لا يكافئ معنى لفظ الشيء" ؛ " فالجسم هو "المؤلف والمتآلف" ..دليل ذلك أن أهل اللسان إذا راموا الإنباء عن مفاضلة بين شخصين في الضخامة وكثرة الأجزاء . يقولون: "هذا أجسم من هذا" ، فقد علمنا قطعا أنهم قصدوا بإطلاق هذه اللفظة التعرض

(1) Ibid ., p.121

(2) الجويني، الشامل في أصول الدين، تحقيق على سامي النشار ، منشأة المعارف، الإسكندرية ،1969، ص126.

(3) القاضي عبد الجبار المعتزلي ، شرح الأصول الخمسة ، تحقيق عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، القاهرة ، 1965 ،ص 221.

لتفاضل بين الذاتين . ثم نظرنا في جملة صفات الذات ، وتتبعناها سبرا وتقسيما ، فعلمنا أنهم لم يريدوا" بالأجسم " التفاضل في معنى عدا كثرة الأجزاء والتأليف منها".[1] و يقول "الجويني" أيضا:"وهكذا فإن معنى الجسم هو المتألف من أجزاء ، وهو على خلاف معنى الشيء ، ومن أراد صرف اللفظ عن وجهه والعدول عن قضيته في موجب الله كان مصدودا عن ذلك إذ لا سبيل إلى إزالة قضايا الألفاظ من غير دلالة ". ذلك أن تبديل معاني الألفاظ، ولو على سبيل الاصطلاح ، لا يؤدي إلا إلى بلبلة الفكر وامتناع الفهم وتعطيل الاستنتاج"[2] .

أما نقد "الجويني" للمعتزلة فقد أقامه على تحليل لغوي لمعنى "الشيء والمعلوم " فيقول: "إن مكافأة معنى"الشيء" بمعنى " المعلوم" خطأ، لأن لفظ " المعلوم" من الأسامي المتعلقة ، إذ من ضرورة اطلاق المعلوم تقديم علم متعلق به ، وتقديم عالم يعلمه . و" الشيء" في اللغة ليس من الأسامي المتعلقة ، إذ العرب تثبته مع تقدير خروجه عن كونه معلوما ، ولا تريد بكونه شيئا كونه معلوما أصلا"[3] .

أما "ابن تيمية" فقد رأى أن لفظ "الوجود" يطلق على موجودات كثيرة، منها ما يحمل أوجه شبه تبرر إطلاق لفظ الوجود عليها جميعا ، وأوجه اختلاف قد تغيب عنا بفعل إطلاق لفظ واحد عليها ، يقول: "ما من شيئين إلا ويجتمعان في شيء ويفترقان في شيء، فبينهما اشتباه من وجه وافتراق من وجه"[4] . ثم يوضح أن التشابه قد يكون في المعاني وإن اختلفت هذه الألفاظ . فالتأويل الخطأ إنما يكون في الألفاظ المتشابهة ، في المعاني المتشابهة . "فالله والإنسان يجتمعان في شيء ويفترقان في أشياء . وإطلاق لفظ الشيء أو الموجود عليهما مع عدم مراعاة أوجه الاختلاف، يولّد التفسير الخاطئ والمقايسة الخاطئة بين العبارتين : "الله شيء"، أو" موجود"، و "الإنسان شيء" أو "موجود" . فالمساواة بين العبارتين : "الله شيء أو موجود"، و"الإنسان شيء أو موجود"، قد قادت إلى التفسير الخاطئ لمعنى الوجود المنسحب على الله في عبارة "الله موجود" . يقول "ابن تيمية: "إن

(1) الجويني ، الشامل ، ص137.

(2) الجويني، الشامل ، ص 425.

(3) المصدر السابق ، ص 135.

(4) ابن تيمية ، الرسالة التدمرية، نشر قصي محي الدين الخطيب، المطبعة السلفية، القاهرة، 1387 هـ، ص37-38

طائفة ظنت أنه إذا كانت الموجودات تشترك في مسمى الوجود – رغم اختلاف معناه بين الموضوعين: الإله، الإنسان – لزم أن يكون في الخارج عن الأذهان وجود تشترك فيه ، وزعموا أن في الخارج عن الأذهان كليات مطلقة مثل "وجود مطلق" و "حيوان مطلق" و"جسم مطلق" ونحو ذلك، فخالفوا الحس والعقل والشرع ، وجعلوا ما في الأذهان ثابتا في الأعيان، وهذا كله من نوع الاشتباه"[1] .

إن "ابن تيمية" يشير هنا إلى أن هناك قوم بنوا فرضيتهم على أساس أنه إذا كانت الموجودات تشترك في مسمى الوجود ، فلا بد أن يكون في الخارج وجود تشترك فيه هو الوجود المطلق الذي هو خارج الأذهان ، ويتصف بالكلية والإطلاق ، فوصلوا إلى نتيجة مشبوهة معتمدة على مقايسة خاطئة هي أن جعلوا ما في الأذهان ثابت في الأعيان، أي نقلوا تصوير الكلي المطلق، الذي تشترك فيه الموجودات التي تتصف بالوجود إلى الواقع العيني، ثم عبّروا عنه بنفس اللغة ، وهذا اشتباه ، سواء في المقايسة أو استخدام منطق اللغة، لأن لكل عالم لغته التي تناسبه ويجب أن تُفهم وتُفسر في نطاقه.

أما "الفارابي" فيحلل معنى "الشيء" فيري أن هذا اللفظ "يقال على كل ما له ماهية"[2] في النفس أو خارجها ، "فاننا إذا قلنا هذا شئ فا نعني به ما له ماهية ما . فإن "الموجود" إنما يقال على ما له ماهية خارج النفس ولا يقال على ماهية متصورة فقط ، فبهذا يكون الشيء أعم من الموجود"[3] . ويلاحظ "الفارابي" فروقا أخرى بين اللفظين ، منها: أن لفظ "الموجود" يقال على القضية الصادقة ولفظ الشيء لا يقال عليها". فإنا لا نقول هذه القضية شئ ونحن نعني بها أنها صادقة ، بل إنما نعني أن لها ماهية ما ونقول "زيد موجود عادلا "ولا نقول "زيد شئ عادلا" والمحال يقال عليه "إنه شئ" ولا يقال عليه "إنه موجود" .فـ"الشيء" إذن يقال على كثير مما يقال عليه الموجود، وعلى أمور لا يقال عليها الموجود . وكذلك الموجود يقال على كثير مما يقال عليه الشيء وعلى ما لا يقال عليه الشيء"[4].

وما دام أن لفظ "الشيء" قد يدل على ما له ماهية متصورة في النفس ، وليس له وجود في الواقع فإن وصفنا أمرًا ما بأنه كما يقول "الفارابي" : " ليس شئ" يعني به ما ليست

(1) المصدر السابق ، ص 38.
(2) الفارابي ، الحروف ، ص128.
(3) المصدر السابق ، ص128.
(4) المصدر السابق ، ص128.

له ماهية أصلا لا خارج النفس ولا في النفس . وهذا المعنى هو الذي فهمه بارمنيدس من "غير الموجود" ، فقال: "وكل ما هو غير موجود فليس بشيء . ".. فإنه أخذ "الموجود "على أنه يقال بتواطؤ ، وأخذ "غير موجود "على أنه يدل على ما لا ماهية له أصلا ولا بوجه من الوجوه . فلذلك حكم عليه أنه ليس بشيء . فكان الذي ينتج عن هذا القول أن ما سوى الموجود ليس بشيء وانه لا ماهية له أصلا . فأبطل بذلك كثرة الموجودات وجعل الموجود واحد فقط . وأما هو فإنه أنتج من أول الأمر "فالموجود إذن واحد فهذه معاني ما يقال عليه الشيء"[1].

بهذا يكون الفارابي قد قرر بكل وضوح العلاقة بين التحليل اللغوي المنطقي للفظي "الشيء" و"الموجود "وبين المشكلات الفلسفية الميتافيزيقية قبل المدرسة الإنجلوسكسونية المعاصرة .

4– تحليل الصفات الإلهية عند ابن حزم :

أشرنا إلى أن التحليلات المنطقية التي تناولت مفهوم "الجسم "والشيء "و"الوجود" عند مفكري الإسلام كانت عاملاً أدى إلى تأسيس منهج نقدي يتناول التركيز على ألفاظ الميتافيزيقا لتأسيس ميتافيزيقا الدين على الوجه الأصح، في مقابل ما أثير من مشاكل على هذه الساحة ، ولعل أهمها مشكلة الصفات، فكيف تم تطبيق المنهج التحليل على مشكلة الصفات التي تمثل مع مشكلة الوجود قلب المشكلة الدينية من الناحية الفلسفية" ؟.

تطرح مشكلة الصفات نفسها على العقول من ناحية ما اشتملت عليه من الآيات القرآنية التي تصف الله بصورة شبيهة بالصفات المسندة إلى الموجودات الحسية كقوله تعالى: " يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ "، و " وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ "، و" يُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ "[2]، وهي صفات تتضمن لفظ اليد والسمع والعلم والبصر والوجه وغيرها من الصفات التي تطلق على الموجود الحسي فكيف يتم فهم ألفاظ هذه الصفات وإسنادها للذات الإلهية في الوقت الذي نجد فيه أيات أخرى تعلن عن وجود اختلاف وتمايز بين الطبيعة الإنسانية والطبيعة الإلهية كقوله تعالى " لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ"[1] ، و" كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا

(1) المصدر السابق ، ص128–129.

(2) سورة الروم ، الآية 38.

(1) سورة الشورى، الآية 11.

وَجْهَهُ"[1] و"خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ "[2]، فلا مخلوق يماثله ولا تستند إليه صفة الهلاك أو الموت، وهو الخالق في تميّز عن المخلوقين ، مما يعني الإختلاف بين الطبيعيتين من حيث الذات لأن الذات المخلوقة هالكة وفانية وهي مخلوقة ولها ما يماثلها، أما الذات الخالقة فلها صفة الخلق والخلود ولا يماثلها شيء من حيث الصفات ؛حيث تسند هنا صفة الخلق والخلود والتفرد في حين وجدت صفات يمكن أن تفهم بالمعنى المسند إلى المخلوقات وأسندت إلى الذات الإلهية ، كعبارة (الله سميع) و (الإنسان سميع) ؛حيث قاد التشابه النحوي بين العبارتين إلى اعتقاد تماثل في الطبيعة الذاتية لموضوعي القضيتين، الأمر الذي برّر في نظرهم إقامة تماثل في الصورة المنطقية للعبارتين، فكان هذا المنطق مسئولا ولو جزئيا عن ظهور اتجاهات كلامية في الفكر العربي كأهل السنة والمجسمة والمشبهة والمعتزلة، وظهرت الإشكاليات الميتافيزيقية ، وظهرت الحاجة إلى الفهم والمحاولات العقلية لاستجلاء الغموض الذي يكتنف هذين المعطيين في نص قرآني ينبغي له أن لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، فظهر البحث في معنى الصفات وكيفية تفسيرها، ونسبتها إلى الله تعالى، ونشأت المحاولات العقلية لتفسير ذلك، مما أسفر عن ظهور عدد من الفرق الإسلامية التي تختلف فيما بينها بحسب اختلاف منطلقها في هذا التفسير. وقد قدم الشهرستاني[3] وصفا لتلك المحاولات بقوله: "إن جماعة كبيرة من السلف كانوا يثبتون صفات أزلية من العلم والقدرة والحياة والإرادة والسمع والبصر والكلام ، ولا يفرقون بين صفات الذات وصفات الفعل، وكذلك يثبتون صفات جبرية مثل اليدين والرجلين ولا يؤولون ذلك.. ولما كان المعتزلة ينفون الصفات والسلف يثبتون سُمي السلف صفاتية والمعتزلة معطلة"، أي ان السلفيين قرنوا بين صفات الذات والفعل ، وخلطوا بينها ، وهم في ذلك ينطلقون من مبدأ إثبات الصفات لله ، بينما ينفي المعتزلة ذلك فسموا بالمعطلة ؛ حيث يرى المعتزلة أن ألفاظ الصفات لا تدل على كيفيات طبيعية أو حسية في الذات الإلهية، وذلك انطلاقا من اختلاف هذه الذات عن الذات الحسية.

ثم اتجه السلف لطرق عدة منها: إثبات الصفات للذات الإلهية إلى حد الوقوع في التشبيه ، وهناك من اقتصر على صفات دلت الأفعال عليها... فافترقوا فرقتين ، منهم من

(1) سورة القصص، الآية 88.

(2) سورة الأنعام، الآية 102.

(3) ابن حزم ،الفصل في الملل والأهواء والنحل،ج 2 ، ص135-137.

أوّلها على وجه يحتمل اللفظ ذلك ، ومنهم من توقّف في التأويل وقال عرفنا بمقتضى العقل أن الله تعالى ليس كمثله شيء ، فلا يشبه شيئا من المخلوقات ولا يشبهه شيء منها.

بذلك فقد نجم عن تفسير هذه الصفات المثبتة للذات الإلهية ظهور فرقة المشبهة فوقعوا في التجسيم، وهناك من أوّلها على قانون التأويل العربي بحيث يحتمل اللفظ ذلك التأويل ، بينما انصرف الفريق الآخر إلى التوقف في التأويل واحتكموا إلى الآية التي تلغي المشابهة بين الذات الخالقة والمخلوقة ، بينما إن جماعة من المتأخرين زادوا على ما قاله السلف فقالوا لابد من إجرائها – الصفات- على ظاهرها ، والقول بتفسيرها كما وردت من غير تعرض للتأويل ، ولا توقف في الظاهر فوقعوا في التشبيه.

إن نظرة تقييمية لما سبق للشهرستاني أن عرضه بخصوص المواقف المختلفة من قضية الصفات لتوضح أن هذه المواقف تنحصر بين اتجاهين: اتجاه يثبت الصفات وينقسم إلى فريق يكتفي بذلك دون تفسير، وآخر يبينها فيقع في التجسيم أو التشبيه، واتجاه يعطلها وينفيها وهم المعتزلة مبررهم أن الصفات لا تطلق إلى على موضوعات مادية كما يبين منطق اللغة ، وما دمنا لا نعرف طبيعة الله فليس لنا أن نطلقها عليها ، وإلا وقعنا في التجسيم للذات الإلهية، والله لا دليل على كونه جسما فالوصف باطل ، يقول النظام: "معنى قولي عالم إثبات ذاته ونفي الجهل عنه، ومعنى قولي قادر، إثبات ذاته ونفي العجز عنه، ومعنى قولي حي إثبات ذاته ونفي الموت عنه"[1]، فهو يبتعد عن وصف كيفية الصفة ولا يفسرها من منطلقات تحليلية لغوية خوفا من الوقوع في التشبيه ، بل انطلق من "الأساس المنطقي الذي يفترض استعمالنا لألفاظ الصفات والعبارات المتضمنة لها بدون مجاوزة ذلك إلى معنى الصفات"[2].

ليس لرأى المعطلة أهمية تذكر على المستوى التحليلي، فقد أبقوا النصوص معطلة عما دلت عليه من إثبات الصفات اللائقة بالذات الإلهية ، فعطلوا ما أودع الله ورسوله في كلامهما من إثبات الصفات لله[3]، كما لا يهمنا الفريق الذي يرى أن قضايا الصفات حقيقية ثم أوقفوا تأويلها مبررهم في ذلك عدم معرفتنا بطبيعتها ومعناها، وفي هذا المقام يقول د. خليفات: هذا رأى لا يمكن قبوله إلا بالتسليم بغباء العقل الإنساني، غير أن لدينا

(1) الأشعري، مقالات الإسلاميين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1954، ج1، ص 227.

(2) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج1، ص 675.

(3) ابن تيمية، الرسالة التدمرية، ص 24.

تحفظ على كلامه الذي يرى فيه ان رأيهم يقود إلى "وجوب التسليم بإمكانية أن يكون لكل العبارات الواردة في التنزيل سواء منها الخاص بالصفات أو غيره معنى مجهول بالضرورة"، إذ أننا لا نعلم على أي فرضية استند إلى هذه النتيجة ، فإذا كان قوله إن هذا الرأي سيقودنا إلى الجهل بمعنى الصلاة والصوم والحج وعدم الالتزام بهم ، كان الرد أن ألفاظ الصوم والحج وسواها لا تحتكم إلى صفات تسند إلى ذات غير معلومة الطبع والكنه ، فالمساواة بين قضايا العبادة والتي هي موجهة للناس كافة العوام منهم والخواص ، وبين قضايا تتعلق بالذات الإلهية التي لا يمكن ادراكها نسبة إلى علوم عقيدية وفقهية ولفظية ،أمر غير مبرر. وإذ يرد د. سحبان على ذلك بقوله إنه يعتمد في مساواته بين ألفاظ العبادات وألفاظ الصفات على دلالة كل هذه الألفاظ في اللغة، فإنا نعود لنؤكد أن المنطق الذي تحتكم إليه ألفاظ العبادات من حيث التفسير والفهم هو غير المنطق التي تحتكم إليه ألفاظ الصفات كقضية ميتافيزيقية، ودليل ذلك أن تفسير الصفات وإن أدى بفريق إلى الوقوع في التجسيم إلا أن تاريخ الفكر الفلسفي الإسلامي الذي تناول هذه القضية قد أدلى بتفسير أكثر قبولا ومعقولية، تحتكم فيه الصفة إلى منطق خاص بها.

ولنتناول أمر الذين ماثلوا هذه الصفات بصفات المخلوقين، ووقعوا في التشبيه والتجسيم، يقول ابن تيمية: "إن كثيرا من الناس يتوهم في بعض الصفات أو كثير منها أو أكثرها أو كلها، أنها تماثل صفات المخلوقين ، ومنهم من مثّل ما فهمه من النصوص بصفات المخلوقين وظنّ أن مدلول النصوص هو التمثيل"[1]، وهذا الفريق الذي سحب المنطق الإنساني للصفة على الألوهية هم المشبهة والمجسمة[2]، حيث فُهم معهم منطق الصفة على أساس إنها مُسند حسي إلى موضوع حسي، أو مُسند إليه بلغة المنطق، وفي مقابل هذا الفهم عطّل المعتزلة نسب الصفات إلى الله، ونفوا ذلك، وعُدت هذه النظرة مرحلة تتوسط بين قولنا إن للقضايا الدينية المعنى المألوف لألفاظها في استعمالنا اليومي وبين قولنا إنها لغو"[3].

ذكرنا أن تاريخ الفكر الفلسفي الإسلامي قد قدم تفسيرات تتعلق بتوضيح ألفاظ الصفات وتحديد منطقها، ومن رجالات التفكير في ذلك "ابن حزم" الذي فسرها دلالياً

(1) نفس المصدر، نفس الصفحة.

(2) سحبان خليفات، التحليل اللغوي، ج2، ص 693.

(3) المرجع السابق ،ص 693

وعقيديا، وقبل أن نعرض لرأيه نوضح تشخيصه للمسألة، ثم نوضح كيف عالج معنى الصفة، وما هي نظرية المعنى التي ارتكزت عليها معالجته.

للإجابة عن ذلك نبرز أولا التصنيف الذي حدده للمسألة فيقول: "ذهب المعتزلة إلى أن عبارة (الله عالم) مساوية من حيث المعنى للعبارة (ليس الله جاهلا) على أساس أن العبارة الأولى مجاز لا حقيقة، بينما ذهبت بقية الفرق إلى أن هذه العبارة حقيقة لا مجاز، ثم اختلف هؤلاء في تفسير معنى عبارة (الله عالم) فقال "جهم بن صفوان" مثلا :إنها تدل على أن علم الله تعالى هو غير الله تعالى، فعلم الله محدث لأنه لو كان علمه لم يزل .أي قديما .لكان لا يخلو من أن يكون هو الله أو غيره، فإن كان علم الله غير الله وهو لم يزل – أي العلم- فهذا تشريك لله تعالى، وإيجاب الأزلية لغيره، وهذا كفر، وإن كان هو الله فالله علم وهذا إلحاد"[1].

من خلال النص يتضح أن ابن حزم يرى أنه قد تعدد المنطق الخاص بالصفات مما أدى إلى ظهور فرق مختلفة صنفها إلى:

1-المعتزلة الذين ساووا بين عبارة (الله عالم)، و(الله ليس جاهلا) على أساس أن لفظ عالم في القضية الأولى مسند على سبيل المجاز وليس الحقيقة، أي لا يشبه العلم الإنساني لا من حيث الطبيعة ولا الأقدمية ولا الحدوث..الخ. وقد اعتبر جهم ألفاظ الصفات مجازية، وهو ينكر الأسماء الإلهية إلا على سبيل المجاز لأنه إذا تسمى باسم المخلوق كان تشبيها"[2]، وقد أقام منطقه في فهم الصفة على أساس التمييز بين استعمالين لألفاظ الصفات هما الاستعمال الحقيقي، حيث يدل اللفظ على كيفية طبيعية، واستعمال مجازي حيث تكون الصفة محمولا في قضية موضوعها الله، وبذلك يؤكد على وجود تمايز بين الطبيعيتين الإلهية والإنسانية بقوله: "إن الله تعالى لا يوصف بشيء مما يوصف به العباد، فلا يجوز أن يقال في حقه أنه حي أو عالم أو مريد أو موجود، لأن هذه صفات تُطلق على العبيد، وقال : إنما يقال في وصفه أنه قادر موجد فاعل خالق حي مميت لأن هذه الصفات لا تطلق على العبيد"[1]، ومع ذلك تبقى رؤيته غامضة، ولم يترتب عليها أي وضوح في معنى هذه

(1) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص127.

(2) على سامي النشار، نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام، ج1، ص24.

(1) الإسفراييني، التبصير في الدين، تحقيق محمد زاهد الكوثري، مكتبة الخانجي، مصر، مكتبة المثنى ، بغداد، 1971، ص96.

الصفات على المستوى الجديد، أي أنه لم يقدم تحليلا للمعنى المجازي لأي لفظ من ألفاظ الصفات[1].

2-المشبهة: الذين تعاملوا مع الألفاظ على أنها حقيقية وانقسموا إلى تفسيرات منها: علم الله تعالى هو غير الله تعالى، ولما كان من صفات العلم بالفهم الإنساني الحقيقي للفظ أنه يعتريه الحدوث، فقد ترتب على ذلك أن علم الله محدث وهذا يخدم عندهم قضية التوحيد بفهمهم، لأنه لو كان علمه قديما وكان هو غير الله لأصبح هناك قديمين وهذا شرك، ولو كان هو الله لقلنا الله علم وهذا إلحاد.

كيف تناول "ابن حزم" تفسير صفة العلم في قضية (الله عالم) يقول: "إن الله تعالى لم يعلم شيئا حتى أحدث لنفسه علما... فلو كان يوما من الدهر لا يعلم شيئا مما سيكون فقد ثبت له الجهل به... وإثبات الجهل لله تعالى كفر بلا خلاف لأنه وصف له تعالى بالنقص ووصفه يقتضي له الحدوث ولابد، وهذا باطل"[2]، وبتحليلنا للنص نجد أن "ابن حزم" يعتمد على إبطال إثبات هذه الصفة بالمعنى الحقيقي على النحو التالي:

طالما أن العلم بمعناه الحرفي كما هو شائع في الاستخدام محكوما بالزمن والكمية، فإنه سيقود في الغالب عند إثباته للذات الإلهية كصفة بالمعنى الحرفي الحقيقي أي نسب صفة الجهل للذات الإلهية على اعتبار أنه لم يعلم ثم علم، وهذا كفر، كما سيقود إلى نسب صفة الحدوث لهذا العلم ،أي أن علم الله حادث أي مقرون بالزمنية وهذا باطل، حيث إن علمه تعالى مطلق، والأصل في وقوعنا في الكفر والبطلان ناتج عن مقايسة خطأ بين الألفاظ المستخدمة في الواقع المشاهد والمستخدمة في عالم الغيب، وهذه المقايسة الخاطئة ناتجة عن مقايسة خاطئة سابقة بين الإله والإنسان، "فلما كنا لا نملك دليلا على صحة هذه المقايسة، فإن القضايا المؤلفة على أساسها زائفة، وغير مشروعة من حيث استعمال منطق لغتنا في مجاله غير المشروع"[3]، بالتالي فإنه يرى أن معنى الكلمة في الوظيفة الميتافيزيقية محكوما بمعايير تجعل منها ذات معنى ومن ثم تأتى عملية التفرقة بين الاستعمال الصحيح وغير الصحيح، فالصحيح هو الذي ينسجم مع القواعد التي تضبطه، أما غير الصحيح فهو الذي لا يخضع لتلك القواعد ولا يتقيد بها. وتمثل هذه

(1) انظر سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، 675.

(2) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 128.

(3) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، ص 696.

الخطوة التحليلية التي تضمنت التحليل الفلسفي والمنطقي واللغوي الجانب النقدي في منهج "ابن حزم" عند معالجته لمبحث الصفات والذي سبقه بتشخيص المسألة عن طريق استقرائها تاريخيا.

ثم رد على القول بأن "علم الله تعالى هو غير الله تعالى وخلافه"[1]، بمعالجة المسألة لغويا؛ حيث يرى أنه لو طبقنا المنطق الإنساني للصفات على الذات الإلهية سنقع في الشرك ، فلو صح القول "لا يعقل سميع إلا بسمع، ولا بصير إلا ببصر فإنه يلزم من ذلك" أن يقال إن لله سمعاً وبصراً، فإنه لا يعقل من له مكر إلا وهو ماكر، ولا يكون خادعا إلا يسمى الخادع، ولا يعقل من نسى إلا وهو ناسي، هذا هو الذي لا سبيل إلى أن يوجد في العالم خلافه، وقد قال تعالى: ﴿واكيد كيدا﴾[2] ، و﴿هو خادعهم﴾"[3]، و ﴿مكروا ومكر الله والله خير الماكرين﴾[4]، فيلزمهم إذا سموا ربهم تعالى ووصفوا –من طريق استدلالاتهم- قياسهم وما شاهدوه في الحاضر عندهم أن يسموه: ماكرا، فيقولوا "يا ماكر ارض عنا، ويسمو بينهم عبد الماكر، وكذلك القول في الكيد والخداع.. وإلا فقد تناقضوا وتلاعبوا بصفات ربهم تعالى وبدينهم"[5]. والنص يحمل دلالة واضحة على أن تطبيق المنطق الإنساني في فهم الصفات على الذات الإلهية سيوقعنا في الضلال، لذا فإنه يتعامل مع الصفة المنسوبة للذات الإلهية على المستوى اللغوي من منطلق المجاز والاستعمال، وليس من منطلق الاستعمال الحقيقي فيقول: إن للصفة استعمالين: حقيقي ومجازي، وإذا ثبتت شرعية الاستعمال الثاني امتنع التمسك بالاستعمال الأول بصفته الاستعمال الوحيد، فمثلا لفظ البصير قد يستعمل في اللغة بمعنى الحفظ"[6]، وهذا يترتب عليه أن عبارة الله بصير يمكن أن تكافئ في معناها الله عالم أو ناظر إلى الوقائع وهذا هو الاستعمال المجازي[1]، وفي هذا رد على القائلين بالاستعمال الحقيقي فقط للغة الذي يساوي بين عبارة

(1) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 135.

(2) سورة الطارق، الآية 16.

(3) سورة النساء، الآية 142.

(4) سورة ال عمران، الآية 54.

(5) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 132.

(6) نفس المصدر، نفس الصفحة.

(1) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، ص700.

"الله بصير" و"احمد بصير"، فلابد من الفحص عن الاستعمال العادي والمجازي لألفاظ اللغة لأنه كما يقول "أوستن" إن فحص اللغة العادية قد يؤدي إلى تفادي الوقوع في شراكها، حيث إن "مخزوننا العام من الكلمات يجسد كل التمييزات التي وجد الناس أنها جديرة بأن توضع، ويجسد الارتباطات التي وجدوا أنها جديرة بأن تكون في حياة أجيال عديدة"[1].

ومن معالجاته اللغوية لهذه القضية أيضا فحصه لمعنى الغيرية في اللغة، يقول: "حد التغاير في اللغة هو أن كل شيء أخبر عنه بخبر ما لا يكون ذلك الخبر في ذلك الوقت جزءا من الشيء الأخر، فهو بالضرورة غير ما لا يشاركه في ذلك الخبر، وليس كل ما يعلم ويوجد شيئان يخلوان من هذا الوصف بوجه من الوجوه وهذا هو مقتضى لفظ الغير في اللغة"[2].

يتمثل الجانب البنائي في منهج ابن حزم المخصص للرد على هذه القضية في قوله: "إننا لا نفهم من قولنا عالم إذا أردنا بذلك الله تعالى إلا ما نفهم من قولنا الله فقط؛ لأن كل ذلك الأسماء أعلام لا مشتقة من صفة أصلا"[3]، أي انه ساوى بين لفظ الجلالة "الله "ولفظ عالم على أنهما الأسماء أعلام، وألغى أن يكون العلم هو الصفة المقصود معناها في فهمنا لهذا اللفظ.

هذا ولقد عرض "ابن حزم" لقضايا صفاتية أخرى ومنها: السمع والبصر فيقول: "أجمع المسلمون على القول بما جاء به نص القران من أن الله تعالى سميع بصير، ثم اختلفوا فقالت طائفة من أهل السنة والأشعرية والمجسمة :إن الله سميع بسمع وبصير ببصر"[4]، لأنه "لا يعقل إلا هذا"[5].وذهبت طوائف من أهل السنة إلى أن الله تعالى سميع بصير، ولا نقل بسمع ولا ببصر، لأن الله تعالى لم يقله، ولكن سميع بذاته وبصير بذاته"[1].كما رد على القائلين إن الله تعالى سميع بسمع، وبصير ببصر، مستندين إلى حجتهم أنه لا يعقل إلا هذا بقوله: "إن هذا لا يجوز إلا بيننا، فلم نجد في شيء من العالم

(1)د. صلاح إسماعيل، التحليل اللغوي عن مدرسة أكسفورد، ص 53.

(2) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 138.

(3) نفس المصدر، ج2، ص 128–129.

(4) نفس المصدر، ج2، ص 140–141.

(5) نفس المصدر، نفس الصفحة.

(1) نفس المصدر، ج2، ص 146.

الذي نحن فيه سميعا إلا بسمع ولا بصير إلا ببصر، فلزمهم أن يجرّوا على الله تعالى هذه الأوصاف[1].

كما يرد على القائلين بمبدأ تغاير الصفات وأنه "لا يجوز أن يقال إنه تعالى يسمع المبصرات ولا إنه يبصر المسموعات من الأصوات"، بقوله إنه دليل "شغبي –من الشغب- فاسد ، وأنه لا يجوز إطلاق سمع ولا بصر؛ حيث لم يأت به نص[2]، فبين القولين فرقا واضحا هو أننا.. لم نلتزم أن نحل تسميته عز وجل قياسا على ما عهدنا بل ذلك حرام لا يجوز ولا يحل أنه ليس في العالم شيء يشبهه عز وجل فيقاس عليه"[3].

وخلاصة رأيه هي ؛ أن معنى صفة السمع والبصر قد يتحقق بطريق آخر غير الطريق المألوف لاستعمالنا هذين اللفظين، فالله بصير، ومعنى الإبصار متحقق فيه، وإن لم يكن له عين أو جارحة يبصر بها الأشياء، كما تعودنا في عالمنا المشاهد، وهذا التفسير لا يلغي صحته، لان تفسير الصفة الإلهية بمنطق مستمد من عالمنا ينتهي إلى التشبيه والتجسيم، لذلك فإن تجنّب الوقوع في ذلك هو منطق للصفة مغاير لمنطقها المستمد من عالمنا، "ولمّا كان لا يجوز وفق منطقنا الإنساني أن يوصف شيء ما بصفة ما إلا إذا توافرت شروط معينة، وأن إطلاق الصفة على الله لا يفترض توافر هذه الشروط لأن ذلك سيؤدي بنا إلى قياس الله على الإنسان وهذا باطل، فإنه علينا أن نبحث منطق الصفة من جديد"[4].

أما عن صفة القدم التي نسبت إلى الله وما أثارته من إشكالية: أنه إذا كان الله قديما فهل هناك شيء أقدم منه؟، فإن ابن حزم يرى أن هذا السؤال غير مشروع لسبب بيّن وهو سبب لغوي بحث، فيدرس منطق لفظ القديم في قوله تعالى: ﴿ وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ ﴾"[1]،حيث أسند القدم هنا كصفة لموجود حسي هو العرجون وهو مخلوق، بذلك فلا يجوز نسبه كصفة للخالق، لأن القدم كالعلم إذا فُهم بالمضمون المصطلح والشائع في الاستعمال فهو يحتكم إلى مقتضيات زمنية، وهو لفظ يقع فيه التفاضل كالجسم، فكما نقول هذا أجسم من هذا، نقول هذا أقدم من ذاك، فبالإضافة

(1) نفس المصدر، ج2، ص 141.

(2) نفس المصدر، ج2، ص 140–141.

(3) نفس المصدر، ج2، ص 142.

(4) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، ص 697.

(1) سورة يس، الآية 39.

إلى كونه صفة مسندة إلى حسي فان إضافته كصفة لله تعالى تضفي صفة الجسمية عليه، يقول "ابن حزم": "وقد أغنى الله عز وجل عن هذه التسمية بلفظة أول، فهذا هو الإسم الذي لا يشاركه تعالى فيه غيره، وهو معنى أنه لم يزل"[1]، فصفة القدم تنسب للموجودات، وما يؤكد على ذلك أنها وردت في القرآن الكريم، كما أسلفنا، وتؤكدها اللغة، فنحن نقول: "زمان قديم، وشيخ قديم، وبناء قديم"[2]، وهو يبرر الإشكالية التي مؤداها: إذا كان الله قديم فمن أقدم منه؟ وذلك لأن طرح السؤال يتسق مع "قواعد استعمال لفظ القديم في اللغة"، ويشير إلى أن هذه الإشكالية منشؤها لغوي صرف، يتمثل في سوء استخدام ألفاظ اللغة، الأمر الذي تولد عنه مشكلات زائفة، أضاع المتكلمون والفلاسفة، وقتا هائلا في حلها دون طائل[3].

ويتناول ابن حزم صفة الإرادة التي يرى المعتزلة أنها صفة ذات قديمة وأورد آيات من الذكر الحكيم كقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾[4]، وقوله تعالى: ﴿ يُرِيدُ اللّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ ﴾[5]، حيث يرى أن إطلاق صفة الإرادة على الله تعالى، وأنه مريد جاء إما من قبل الخارجين عن الدين أو الجاهلين باللغة وماهيات المخلوقات وكيفياتها"[6]، حيث لا يجوز أن نقول إن لله إرادة أو إنه مريد، بل نقول: أراد ويريد ولم يرد ولا يريد. ويفسر د. سحبان ذلك بأن رفض ابن حزم لمشروعية العبارتين "لله إرادة " و"الله مريد " يرجع إلى أن العبارتين تفترضان وجود مشيئة وإرادة ثابتة ودائمة رغم أن المشيئة تحدث بعد الاختيار[1].

أما عن الكلام في الوجه واليد والعين والجنب والقدم[2]...الخ، فقد فسر الكلام فيهم بأن المقصود بهم الله تعالى ولا شيء غير ذلك، يقول: قال الله عز وجل ﴿ويبقى وجه ربك ذو الجلال والإكرام﴾، فذهبت المجسمة إلى الاحتجاج بهذا في مذهبهم، وقال الآخرون وجه الله

(1) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 136–137.

(2) نفس المصدر، ص 137.

(3) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، ص 676–697.

(4) سورة يس، الآية 82.

(5) سورة المائدة، الآية 41.

(6) انظر ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 156.

(1) سحبان خليفات، منهج التحليل، ج2، ص 697.

(2) انظر ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 141 .

تعالى إنما يراد به الله عز وجل... وقال أبو الهذيل وجه الله هو الله، فيرد عليهم بالخطأ في القول بالتجسيم، وعن رأى أبو الهذيل أنه لا ينبغي أن يطلق لأنه تسمية ، وتسميته تعالى لا تجوز إلا بنص، وانتهى إلى الرأى أننا "نقول وجه الله ليس هو غير الله تعالى ولا نرجع فيه إلى شيء سوى الله تعالى، برهان ذلك قول الله تعالى حاكيا عمن رضى قوله: " إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ "، فصحّ يقينا أنهم لم يقصدوا غير الله تعالى، وقوله تعالى: " فَأَيْنَمَا تُوَلُّواْ فَثَمَّ وَجْهُ اللّهِ "، إنما معناه : فثم الله تعالى بعلمه وقبوله لمن توجه إليه.

كما فسر قوله تعالى: " يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ "[1] معارضاً رأي المجسمة التي تقول باليدين ورأي المعتزلة التي فسرت اليدين بالنعمة، فسّر ذلك بقوله "لا معنى له لأنها دعوى بلا برهان"، وعارض قول الأشعري إن قول الله تعالى أيدينا معناه اليدان والأعين معناه العينان لأنه يدخل في قول المجسمة، ويرى أن هذا إخبار عن الله تعالى لا يرجع من ذكر اليدين إلى شيء سواه تعالى، ونقرّ أن لله تعالى كما قال يدا ويدين وأيدي وعين وأعينا كما قال عز وجل : " وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي "[2] ، وقال تعالى: " فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا "[3]، ولا يجوز لأحد أن يصف الله عز وجل بأن له عين لأن النص لم يأت بذلك ونقول:إن المراد بكل ما ذكرنا عز وجل لا شيء غيره"، وهنا يعالج الصفة بمنطق يتسق مع ما توصف به من أنها لا يراد بها غير الله تعالى ولا تفسير آخر مما وقعت فيه المشبهة والمجسمة.

وفي جانب آخر نجد له تفسيرا لغويا للفظ بحسب منطق الاستعمال كما هو مصطلح عليه وشائع؛ فقوله تعالى "إن لهم قدم صدق عند ربهم"، يريد به سالف صدق أي سابق صدق ؛ فمعناه الأمة التي تقدم في علمه تعالى أنه يملأ بها جهنم، ومعنى رِجله نحو ذلك، لان الرّجل الجماعة في اللغة، أي يضع فيها الجماعة التي سبق في علمه تعالى أنه يملأ جهنم بها، وكذلك الحديث الصحيح أن رسول الله ﷺ قال :إن قلب المؤمن بين إصبعين من أصابع الله عز وجل أي بين تدبير ونعمتين من تدبير الله عز وجل ونعمه، إما كفاية تسره، أو بلاء يأجره عليه، والإصبع في اللغة النعمة وقلب كل أحد بين توفيق الله وجلاله وكلاهما نعمة".

(1) سورة الفتح ، الآية 10.

(2) سورة طه ، الآية 39.

(3) سورة الطور ، الآية 48.

من خلال ما سبق عرضه يتضح منهج تحليل الصفة عند "ابن حزم" على النحو التالي:إذا اتفقنا مع "ابن حزم" في على أن منطق اللغة مسؤول عن كثير من العبارات الفارغة في الميتافيزيقيا فينبغي أن نسأل كيف نفهم صفات الله تعالى؟ يقول ابن حزم: "لا تُعقل الصفة والصفات في اللغة التي بها نزل القران وفي سائر اللغات... إلا أعراضا محمولة في الموصوفين"[1]، ولا معنى للصفة غير هذا.. وهذا أمر لا يجوز إضافته إلى الله تعالى .. إلا أن يأتي نص بشيء أخبر الله تعالى به عن نفسه، فنؤمن به وندري حينئذ أنه اسم علم لا مشتق من صفة أصلا وأنه خبر عنه تعالى لا يراد به غيره عز وجل ولا يرجع منه إلى سواه البتة"[2].

ونظراً لاختلاف ذات الله عن ذات الإنسان فإن الحديث عن الله بالطريقة التي نتحدث بها عن الإنسان لا معنى له، فبطل قياسهم الفاسد في الصفات، الغائب عندهم على الشاهد ،وبطل أن يوصف الله عز وجل بشيء من ذلك، وليس لأحد أن يحيل الأسماء اللغوية عن موضعها في اللغة.. ومن تعدّى هذا الحكم فإنه مبطل للتفاهم كله،نعم وللحقائق بأسرها"[3].

ثم إن الله تعالى لم ينص قط في كلامه المنزّل على لفظ "الصفات" ، ولا حفظ عن النبي ﷺ بأن الله تعالى صفة أو صفات، نعم ولا جاء قط ذلك عن أحد من الصحابة رضي الله عنهم ولا عن أحد من خيار التابعين ولا عن أحد من خيار تابعي التابعين، ومن كان هكذا فلا يحل لأحد أن ينطق به. ولو قلنا إن الإجماع قد تيقن على ترك هذه اللفظة لصدقنا، فلا يجوز القول بلفظ الصفات، ولا اعتقاده، بل هي بدعة منكرة، قال تعالى: ﴿إن هي إلا أسماء سميتموها أنتم وآباؤكم ما أنزل الله بها من سلطان إن يتبعون إلا الظن وما تهوى الأنفس، ولقد جاءهم من ربهم الهدى﴾[1]، وإنما اخترع لفظ الصفات المعتزلة وهشام ونظراؤه من رؤساء الرافضة، وسلك سبيلهم قوم من أصحاب الكلام سلكوا غير مسلك السلف الصالح، ليس فيهم أسوة ولا قدوة"[2]. يقول: "إن لفظ الصفة في اللغة

(1) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 153.

(2) نفس المصدر، ج2، ص159.

(3) نفس المصدر، ج2، ص157.

(1) سورة النجم، الآية 22 .

(2) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ج2، ص 113.

العربية وفي جميع اللغات عبارة عن محمول في الموصوف بها لا معنى للصفة غير هذا ، فلا يجوز إضافته إلى الله تعالى إلا أن يأتي بنص"، ولما لم يرد نص بذلك فقد اعتبرها -مشكلة الصفات- مرفوضة لأننا لا نسمي الله عز وجل إلا بما يسمي به نفسه، وهو لم يسمّ نفسه علما ولا قدرة ، فلا يحل لأحد أن يسميه بذلك. ويحتكم "ابن حزم" إلى ما ورد من نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الثابتة فيرى أن كل ما قيل إنه صفات لله ليس إلا أسماء الله الحسنى،" {قُلِ ادْعُواْ اللّهَ أَوِ ادْعُواْ الرَّحْمَنَ أَيًّا مَّا تَدْعُواْ فَلَهُ الأسماء الْحُسْنَى "[1] يقول عليه الصلاة والسلام: إن لله تسعة وتسعين إسما.. ولم يختلف أحد من أهل الإسلام في أنها أسماء الله تعالى ولا في أنها لا يقال إنها نعوت له عز وجل ولا أوصاف لله، ولو وجد في المتأخرين من يقول ذلك لكان قوله باطلا ومخالفة لقوله تعالى، ولا حجة لأحد في الدين دون رسول الله ﷺ . وهو يورد حجج أخرى تبطل أن تكون الصفة مما ذكر لله، منها أن الصفات ليست مشتقة ولم يشتقها عليه الصلاة والسلام.

وإذا عرضنا إلى نظرة تقيمية تتناول ما سبق تناوله لوجدنا أن مفكري الإسلام قد توصلوا عبر تحليلهم معنى الشيء والموجود والجسم إلى نتائج منطقية خاصة بالقضايا الميتافيزيقية (الدينية) ،وكان هذا التحليل نقطة انطلاقهم إلى تأسيس ميتافيزيقيا الدين، ونقطة انطلاق أبحاثهم النقدية لهذه الميتافيزيقيا، مع الأخذ في الاعتبار أن ذلك لا يعني تقديمهم البديل الأكمل لوجهة نظر المجسمة بحيث يكون مستندا إلى التحليل المنطقي للغة. وسبق أن أشرنا إلى ذلك عند تناولنا رأي ابن تيمية مثلا حيث لم يطرح تعريفا للفظ "الشيء" و"الموجود" في مقابل رفضه المساواة بين هذين اللفظيين كما عرضتهما المجسمة ،مع أن المسألة يمكن حلها بالوقوف على تعريف الألفاظ كالشيء والموجود. فيما نجد "لابن حزم" محاولة لتحليل المسألة على مستويات تحليلية لغوية ومنطقية ؛ حيث كشف عن أن العامل اللغوي قد أدى إلى ظهور المعضلات الميتافيزيقية كالوقوع في التجسيم.

وفي الوقت الذي نجد فيه أن التحليل اللغوي الذي قدمه "آير" للعبارات الميتافيزيقية يعد منهجا وليس مذهبا دوجماطيقيا (أي أنه تحليل من أجل التحليل) لإبعاد قضاياها باعتبار أن ما يشغله هو دقة معنى الألفاظ والعبارات، فإنا نجد "ابن حزم" وإن كان متفقا معه في التركيز على تلك الدقة إلا أن تحليله يعتمد بُعدا غائيا مرتبطا بالجانب

(1) سورة الإسراء، الآية 110.

العقيدي لديه والذي تعد الميتافيزيقيا من أهم مرتكزاته، فسعى إلى التحليل لإبعاد اللغو والغموض، وتطلّع إلى الكشف عن كيفية مناسبة للتعامل مع قضاياها.بالتالي فإن "ابن حزم" حين أوضح الأصول اللغوية لقضايا الصفات تمكن من تأسيس منطق للصفة بوعي ونضج على نظرية في اللغة والمعنى وقوامها:

تلخيصه سبب اللغو في قضايا الميتافيزيقيا، تحديده منطق الصفة المعتمد على الاستعمال الصحيح للألفاظ حسب منطقها، فاستعمال الصفة في عالمنا المشاهد لا يبرر استعمالها بنفس النظام على الذات الإلهية لتغاير الطبيعتين، وسحب منطق الصفة هذا على تصورنا للذات الإلهية ينتهي بنا إلى المعضلات الميتافيزيقية وإلى أن تكون عباراتها لغوا وحديثا لا معنى له ؛ حيث أنه واستنادا إلى وقائع استعمالنا للغة فإننا لا نغاير بين الصفات دائما ، بل نقيم أحيانا ترادفاً في المعنى بين بعضها وفي غير هذه الحالات التي يحددها الاستعمال الفعلي للغة يكون الحديث عن وجود تكافؤ في معنى الصفات لغوا.

يتفق فلاسفة الإسلام مع الوضعيين المناطقة في رفض مشاكل الميتافيزيقا ويختلفون عنهم في الأسباب؛ ففي حين تُرفض هذه المسائل عند الوضعية المناطقة على أساس استنادهم لمبدأ التحقق متسقين في ذلك مع عدم إيمانهم بالماورائيات، نجد أن فلاسفة الإسلام يرفضونها بهدف إبعاد الغموض اللغوي المؤدي إلى صياغة قضايا زائفة متسقين في ذلك مع إيمانهم بالوجود الماورائي، فتفوق "ابن حزم" مثلا على المناطقة في عدم استناده لمبدأ التحقق إيمانا منه بأنه لا قياس بين العالمين لاختلاف الطبيعتين، وهذا ما يجعله متوافقا مع عقيدته التي تعتمد فلسفة الخلق ووجود الخالق في مغايرة طبيعية للمخلوقين، إضافة إلى أنه اعتمد منهجا تحليلياً تعامل مع قضيتي الوجود والصفات على أساس عدم فهم لفظ الوجود بنفس الكيفية التي يُحمل بها كمحمول على موضوع في قضية مختلفة من حيث طبيعة موضوعها، وعلى أساس رفض قضية الصفات التي كانت من ابتداع عقل بشري غفل عن عدم ورودها في النص القرآني أو السنة النبوية، ثم الإنتباه إلى تحصيل المعنى من خلال استخدامه في اللغة فيتحصل معناه على المستوى الفردي بحسب الإصطلاح والتواضع وهذا على مستوى الاستخدام الحقيقي، بينما يتحصل معناه في المستوى التركيبي على مستوى الاستخدام المجازي، والذي وإن كان من عيوبه تغير معنى اللفظ بحسب استخدامه إلا أن دوره توضح بجلاء في فهم آي القران الكريم وتفسيرها بحسب مقايسة المعايير المشروطة لصحة الاستخدام.

هذا وقد اتخذ الاستخدام كنظرية في اللغة صورًا متعددة منها : أن معنى الكلمة عند استخدامها يتحدد بحسب المصاحبات اللفظية وتسييق الوحدات اللغوية ؛ أي أن معناها ينكشف من خلال السياق الذي توجد فيه، حيث تتدخل عوامل عدة في تحديد المعنى منها : الصيغة الصرفية وعامل بنية العبارة الذي يمكن فهم معناها الدلالي عن طريقه فيما يعرف في الفكر الإسلامي بنظرية النظم وفي الفلسفة المعاصرة بالنظرية البنيوية .

While these issues are rejected at the regional positivism on the basis of their reliance on the principle of verification, consistent with their lack of belief in metaphysics, we find that the philosophers of Islam reject them in order to remove the linguistic ambiguity leading to the formulation of false issues consistent with their belief in metaphysical existence, so the superiority of "Ibn Hazm", for example, over the regions in not being based on the principle of verification, believing that there is no measurement between the two worlds for the difference of the two natures. This is what makes him compatible with his doctrine, which adopts the philosophy of creation and the existence of the Creator in a natural contrast to the two creatures, in addition to that he adopted an analytical approach that dealt with the issues of existence and attributes on the basis of not understanding the word existence in the same way that it carries as a subject in a different issue in terms of the nature of its subject, and on the basis of rejecting the issue of attributes that were invented by a human mind that overlooked their non-occurrence in the Qur'anic text or the Sunnah of the Prophet, and then paying attention to the acquisition of meaning from During its use in the language, its meaning is obtained at the individual level according to the idiom and humility, and this is at the level of real use, while its meaning is obtained at the synthetic level at the level of figurative use, which although one of its disadvantages is the change in the meaning of the word according to its use, but its role is clearly clarified in understanding the verse of the Holy Qur'an and its interpretation according to the conditional criteria for the validity of use.

الكلمات الدالة

Speech acts and the legitimacy of metaphysics

الطريق إلى المدرسة

القصة الكاملة لوصول الإلحاد المعاصر إلى مؤسسات التعليم ومناهجه الدراسية

مناهج التعليم في ليبيا نموذجا

أحمد عبدالله ضوي

كلية العلوم الشرعية سوق الجمعة – جامعة طرابلس

المقدمة

الحمد لله القائل:﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾ فصلت: 53، والقائل: ﴿ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا﴾ النمل: 14، خلق الخلق بحكمته، ووسع كل شيء بعلمه ورحمته، لا يُسأل عما يفعل وهم يُسألون، محيط بكل شيء علماً؛ لا يعزب عنه مثقال ذرة في الأرض ولا السماء وهو السميع العليم.

وأصلي وأسلم على خير من دلَّ على ربه، جاء بالحنيفية السمحة الموافقة للعقل والفطرة، بعثه الله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون، ولو كره الكافرون، ولو كره الملحدون.

أما بعد؛ فإن مما لا يخفى على أهل العقول الصحيحة والقلوب السليمة مدى الإفلاس المدوّي الذي عليه أعداء الأديان والقيم من الملاحدة والطبائعيين والدهريين. الذين تكلفوا إنكار وجود الإله العظيم الخالق لجميع المخلوقات، وتجشموا نصب البراهين المزعومة لذلك، والتي في حقيقتها أنها أوهام مجردة وتخرصات وظنون فاسدة، قامت شواهد الحق على فراغها وبطلانها، الأمر الذي جعلهم أضحوكة أمام أولي الألباب ومحل تندرِ العقلاء.

ولقد حنقت نفوس هؤلاء الملاحدة لهذا الإفلاس العلمي الذي مُنوا به في كل محفل من محافل العلم، واحمرّت له أنوفهم مع ما يحرك ضمائرهم من حقد دفين على كل ما يتعلق بالدين والإيمان، ورغبة جامحة في نشر إلحادهم في الأمم، وضرب منظومة القيم، فلذلك لجأوا إلى اتخاذ تدابير وأدوات تبلغهم مقاصدهم وتوصلهم إلى مراداتهم؛ كان من جملتها القفز إلى مراكز صنع القرار التي ترسم سياسات التعليم في العالم، وفرض نظام تعليمي مادي يلغي وجود الإله، ويعطل ربوبيته وتدبيره في كونه عبر نظريات ومبادئ وصفوها بالعلمية وقرروها في مناهج الدراسة.

بثُّوا هذه النظريات والمبادئ الإلحادية وأضفوا عليها صفة القداسة واليقين الذي لا يقبل الشك ولا التشكيك، ووجّهوا البشرية جمعاء عبر نظام التعليم الإجباري إلى ضرورة تلقفها والإيمان بها، وجعلها من صميم اليقينيات الكونية التي من أنكرها كان عدوًّا للثوابت العلمية وكافراً بمسلمات الوجود.

ويعد هذا البحث **رصداً** لأهم النظريات والمبادئ التي تقوم على أسس إلحادية أو تؤول إليها والمبثوثة في مناهج التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا (والذي يمكن اعتباره أنموذجاً لما عليه المناهج الدراسية في عموم أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية، بل وفي العالم قاطبة). مع **مطالعة** مختصرة للخلفية التاريخية لمذهب الإلحاد المعاصر ومكان وأسباب نشأته، وعلاقته التاريخية بالعلوم النظرية والفلسفية.

أسباب اختيار الموضوع:

وقد كنت في زمن الدراسة في مراحل التعليم المختلفة (ولاسيما الأساسي منها والثانوي) ألمس البون الشاسع في العرض والتصوير بين ما تعلمناه وتربينا عليه في محاضننا الأولى في البيوت والكتاتيب في شأن الخلق والوجود والخالق، وبين ما يقرَّر في مؤسسات التعليم. وعلى سبيل المثال قضية خلق الإنسان؛ حيث يقرر القرآن أن الله هو الذي خلق الإنسان وأحسن صورته وأكمل خِلقته، وأنه - أي الإنسان - لم يزل على أصل نشأته الأولى، لم يطرأ عليه تغيير ولم ينشأ من تغيير. بينما مقررات الجيولوجيا وعلوم الأحياء وجغرافية الأرض والتاريخ في جميع المراحل تنص على أن الإنسان ما هو إلا مرحلة من مراحل تطور عشوائي في الكائنات الحية بدأت بخلية أحادية ملقاة في مستنقع قذر! – كما عبّر بعض النُّقَّاد – ثم ما لبثت وبضغط الطبيعة والظروف المتاخمة إلى أن تدرجت في سلسلة من التطورات الخلْقية عبر أزمنة سحيقة إلى أن وصلت إلى النموذج الأرقي وهو الإنسان[1]!، مارة بجملة من الكائنات الحية التي منها المنقرض ومنها الباقي إلي يومنا هذا![2]

1وقد كان من الممكن عقلا على قولهم – قبل أن يكون الإنسان هو النموذج الأرقي – أن يكون الخنزير أو الكلب أو الفأر هو النموذج الأرقي. وذلك كله تكذيب لقوله تعالى:﴿ ۞ وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ ﴾ الإسراء: 70

2وهذه النظرية هي نظرية داروين في تطور وارتقاء الكائنات الحية، وسيأتي الحديث عنها في الفصل الثالث إن شاء الله تعالى.

أهمية البحث:

فهذا مما لاشك فيه أنه من العبث الذي يسوَّق على أنه معارف وعلوم ووعي، تتوقف سعادة البشرية على الإيمان به والعمل بمقتضاه إذا هي أرادت الرقي والتقدم!!. لذلك كان من مهمات ما يجب أن تُنصَب له الأقلام هو البحث في هذه القضية الخطيرة، قضية الإلحاد عموما، والإلحاد العلمي في مناهج التعليم خصوصا، وبيان خطط الملاحدة ومسالكهم في بث سمومهم عبر مؤسسات التعليم المختلفة، وتجلية مقصدهم في هدم الدين وتقويض الأخلاق وبعث أجيال من البشرية تجحد وجود الإله، وتنكر رسالات الرسل وتتندر للقيم.

أهداف البحث:

ويهدف البحث إلى عرض جملة من المبادئ والنظريات الإلحادية التي شُحنت بها مناهج التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا، ويطرح في أثناء ذلك بعض الأسئلة التي هي في حقيقتها إشكالية البحث.

أولها: كيف أمكن التسويق عبر مناهج التعليم بأن سعادة البشرية مرهونة بمدى تبنيها للمبادئ والنظريات الإلحادية كمنهج في الحياة والإيمان، وأن الوعي المادي المجرد هو المرتكز الذي تنطلق منه نحو الرقي والتقدم، بعيدا عن منظومة المعتقد والقيم والأخلاق؟

وثانيها: ما الأسباب التي أدت إلى انتشار المبادئ الإلحادية في مؤسساتنا التعليمية ومناهجه؟

وثالثها: كيف يمكن إعادة تأهيل نظام التعليم وصياغة مناهجه الدراسية بما يعزّز الإيمان الصحيح، ويقوم على أسس القيم والأخلاق مع مواكبته لمستجدات العلوم العصرية الصحيحة.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة وأربعة فصول وخاتمة على النحو الآتي:

المقدمة: وتحدثت فيها عن أسباب اختيار الموضوع وأهميته، وأهداف البحث فيه.

التمهيد: وفيه الحديث عن الخلفية التاريخية للإلحاد المعاصر (النشأة والأسباب).

الفصل الأول: علاقة العلوم التجريبية بالإلحاد.

الفصل الثاني: استهداف الملاحدة ووكلائهم لمؤسسات التعليم العام في البلاد العربية والإسلامية.

الفصل الثالث: ذكر نماذج من مبادئ ونظريات إلحادية مقررة في مناهج التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا.

الفصل الرابع: أسباب انتشار المبادئ الإلحادية في مؤسسات التعليم ومناهجه الدراسية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

هذا وأسأل الله أن يكفينا كيد الكائدين، ويرد عنا شر الملحدين، وأن يكون هذا الجهد حلقة في سلسلة الإصلاح المنشود لهذه الأمة، إن ربنا لسميع الدعاء.

تمهيد

الخلفية التاريخية للإلحاد المعاصر

- أوروبا المهد والنشأة: كانت أوروبا الرومانية تدين بالوثنية قبل بعثة المسيح عليه الصلاة والسلام وتنتحل المذهب الأبيقوري[1] في الأخلاق، ومنذ المائة الأولى من ميلاد المسيح عرفت أوروبا الديانة المسيحية على أنها عقيدة شرقية ذات تعاليم صارمة تقيد الحريات وتحد من صلاحيات النفس.

لذلك لم يأل أباطرة روما جهدا في القضاء على هذه النحلة التي انتشرت واكتسحت معظم أراضيها طيلة القرون الثلاثة الأولى من الميلاد. حصل ذلك مع ما داخل هذه الديانة من دخيل البدع والمحدثات التي رافقتها منذ القرن الأول للميلاد على يد رجال الكنيسة الأوائل[2]، واستمر التحريف والإحداث فيها خلال القرون المتوالية. وفي القرن الرابع للميلاد شهدت أوروبا ميلاد الكنيسة الرسمية على يد الإمبراطور قسطنطين الأول (306-337م) بعد اعتناقه للنصرانية.

وقد أعطى قسطنطين لرجال الكنيسة صلاحيات واسعة هيمنوا بها على شعب الكنيسة، ثم صارت لهم السلطة في الحياة السياسية، في تتويج الأباطرة وعزلهم، وإملاء إراداتهم عليهم وعلى رجال الدولة لتحقيق رغباتهم ومصالحهم الدنيوية. واستمر الأمر على هذا الحال حتى ظهر الإسلام في جزيرة العرب، وانتشر متاخما لحدود الدولة الرومانية الجنوبية. تلى ذلك ظهور حركات إصلاحية[3] (بعضها كان واضح التأثر بالمفاهيم الإسلامية) حاولت تصحيح انحرافات الكنيسة التي كانت عليها، كإنكار حق القسيس في الاعتراف أمامه

---

1 نسبة إلى الفيلسوف اليوناني الشهير أبيقور(342–270 ق.م) صاحب المذهب الإباحي الذي يرى أن الهدف في الحياة هو استمتاع البشر باللذات، وليس لهم عمل آخر ولا عليهم واجب سواه، وأن الكون ليس من فعل الآلهة!! وإنما هو نتيجة اتفاقية لحركة الجواهر الفردة في خلاء غير متناه.ينظر كواشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة لعبدالرحمن الميداني (ص72).

2 وعلى رأسهم بولس (شاؤول الطرسوسي) (5ق.م–64م) أو مايعرف عند النصارى بالقديس بولس أو بولس الرسول، والذي أدخل على المسيحية بدعة التثليث، والفداء، والقول بألوهية المسيح وغيرها. ينظر حول هذه الشخصية: الإنجيل المفقود لمحمد حسني يوسف (ص66 وما بعدها).

3الملاحظ علي هذه الحركات أنها لم تمس جوهر الانحراف المتمثل في العقائد الكبرى لدى الكنيسة، وإنما تناولت بعض المظاهر والطقوس التي يتدين بها رجال الدين الكنسي.

بالخطيئة، وحرمة تعظيم التماثيل والصور واعتبار ذلك من الوثنية[1]. ثم توالت بعد ذلك حركات الإصلاح المعارضة للكنيسة في روما. إلى أن جاء القرن السادس عشر الميلادي والذي ظهرت فيه حركة مارتن لوثر(1483م-1546م) المعارضة للكنيسة الكاثوليكية، حيث ساءه ما رآه في كنيسة روما - لما زارها - من انحلال روحي متفش في أوساط الكنيسة العليا. فأعلن مذهبه البروتستانتي، وتبعه على ذلك جماهير من الناس.

و كل هذه الحركات الإصلاحية باءت بالفشل؛ لأن الكنيسة استخدمت كل وسائل البطش والتنكيل ضد من يعارضها أو يقف في وجه قيمها وثوابتها، وقد طال هذا الاضطهاد والإرهاب رواد العلوم التجريبية والإنسانية، والذين لم يكونوا على وفاق مع الكنيسة، بل كانت لهم آراء في الفلك والطبيعة والجغرافيا تخالف ما احتضنته الكنيسة من نظريات ومبادئ علمية مبثوثة في كتبها الدينية المقدسة، قالت عنها إنها من وحي السماء[2]، الأمر الذي جعلهم يمتلئون حنقا على الكنيسة وقمعها.

- **دور العرب والمسلمين في الحركة العلمية والفكرية في أوروبا:** استمر الوضع على هذا الحال من الاحتقان والنقمة، وتزايد حجم الاحتجاج والرفض لكل ما يتصل بالكنيسة ومبادئها، لاسيما مع تقدم الاكتشافات العلمية التجريبية والتي كان للمسلمين فيها الفضل الأكبر على أوروبا في تلك العصور[3]، وعن هذا الفضل يقول جون راندال (فيلسوف أمريكي1899م-1980م): (اتجه رجال القرون الوسطى إلى المعرفة العلمية التي وجدوها في مكتبات العرب وجامعاتهم الغنية، وعلى الإجمال كان العرب يمثلون في القرون الوسطى التفكير العلمي والحياة الصناعية العلمية التي تمثلها في أذهاننا اليوم ألمانيا الحديثة). وتقول زيغريد هونكة (مستشرقة ألمانية1912م-1999م): (إن هذه القفزة السريعة المدهشة في سلم الحضارة، والتي قفزها أبناء الصحراء والتي بدأت من اللاشيء؛ لهي ظاهرة

1 أصدر بعض الأباطرة (وهم ليو الثالث الديسكوري (675-741م) سنة (730م)، ثم تبعه على ذلك قسطنطين الخامس(741م-775م)، وليو الرابع(775م-780 م) أوامر بتجريم الصور والتماثيل وأمروا بإحراقها، و كان في تورينو أسقف يدعى (كلوديوس) (828م)كان يحرق الصلبان والصور متأثرا في ذلك بالإسلام، حيث إنه ولد في الأندلس الإسلامية.

2 ينظر موقف الإسلام من نظرية ماركس للتفسير المادي للتاريخ للدكتور أحمد العوايشة(ص63).

3 ولمعرفة إسهامات المسلمين في نهضة أوروبا وتقدمها العلمي، ينظر كتاب شمس العرب تسطع على الغرب للمستشرقة الإلمانية زيغريد هونكه ففيه النبأ اليقين، وهو مطبوع متداول.

جديرة بالاعتبار في تاريخ الفكر الإنساني وإن انتصاراتهم العلمية المتلاحقة التي جعلت منهم سادة للشعوب المتحضرة في تلك العصور لفريدة من نوعها)[1].

- **ظهور الإلحاد والعلمانية في أوروبا**: وإثر انفجار بركان البحث العلمي في أوروبا - في القرنين السادس و السابع عشر الميلاديين-، والذي أدت نتائجه العلمية في كثير من الأحيان إلى الاصطدام بمسلمات الكنيسة والثوابت المودعة في كتبها المقدسة -كما سبق-؛ تسارعت الخطى نحو نقطة التماس والصدام بين الكنيسة ومبادئها، وبين رواد البحث العلمي والاكتشافات الحديثة، وإزاء تعنت الكنيسة وطغيانها وقمعها، تفجرت -كردة فعل- موجات الاحتجاج ضدها في الأوساط العلمية[2]، وحطم الباحثون سلاسل القيود الكنسية، وأبطلوا النظريات العلمية التي اشتملت عليها كتبهم المقدسة، وانتقدوها صراحة واعتذروا عن عدم الإيمان بها، فظهرت بذلك بوادر فلسفة مادية وجودية تكرس من حرية الفكر والبحث والحكم على الأشياء، دون رقابة أو تلقين مسبق. فصار العقل والتجربة هما صاحب القول الفصل في الأحكام، ونشأ الاعتقاد بأن العقل قادر على حل ألغاز الكون وأسراره دون الحاجة إلى دين أو إله، واتجهت هذه الفلسفة نحو الطبيعة وعلومها، فأضحى جنين الإلحاد يتخلق في رحم الفكر الأوروبي وينتقل فيه من طور إلى طور، حتى اكتمل نموه بإعلان دارون لنظريته حول تطور الخلق[3]. فظهر الإلحاد والعلمانية كمذهب ومنهج في الحياة في أوروبا.

- **دور اليهود في نشر الإلحاد في أوروبا:** وقد كان لليهود دور بارز في نشر الإلحاد في أوروبا والعالم الغربي، تمهيدا لنشره في العالم قاطبة، حيث استغلوا حماقات الكنيسة في محاربتها للمعرفة، فأشعلوا الثورات ضدها (والتي كانت أعظمها وقعا الثورة الفرنسية (1789-1799م)، ودعموا جهود الباحثين من اليهود[4] وغيرهم في تأسيس نظريات تقوم على

1 ينظر المصدر السابق (ص291).

2 وانتقل بعد ذلك إلى طبقات المجتمع المختلفة؛ فنادى الساسة بفصل الدين عن السياسة، وكذا حصل من رجال الأدب والفنون والفلسفة وسائر الحياة الاجتماعية. فصارت العلمانية شعار جميع الأوساط في أوروبا.

3 كانت بداية الإلحاد العلمي في طور النطفة حين أعلن كوبرنيكوس نظريته حول مركزية الشمس ودوران الأرض والأفلاك حولها والتي بها أسقط هيبة الكنيسة وعلومها، ثم انتقل إلى طور آخر بإعلان نيوتن لنظريته حول الجاذبية وقوانينه للحركة والتي عطلت الخالق عن تدبيره للكون، وأما نظرية دارون فكانت الطور الأخير؛ حيث نسفت هذه النظرية عقيدة وجود الإله الخالق رأسا من الفكر الأوروبي.

4 ككارل ماركس وفرويد ودوركهايم ودارون وغيرهم.

الإلحاد والكفر بالدين في شتى العلوم. يقول أحد المؤرخين الغربيين[1] عن جهود اليهود في نشر الإلحاد: "كان آدم وايزهاوبث أستاذا لعلم اللاهوت في جامعة أنغولد شتات في ألمانيا، وقد **ارتد عن المسيحية ليعتنق الإلحاد**. وقد وجد رجال الماسونية في ألمانيا بغيتهم فكلفوه بمراجعة (بروتوكولات حكماء صهيون) القديم. والهدف من ذلك وضع خطة للتمهيد للسيطرة على العالم عن طريق **فرض الإلحاد** والشر على البشر جميعا".

والمقصود مما سبق: أن أوروبا التي انتشرت فيها المذاهب المادية المعادية للدين والتي على رأسها الإلحاد لم تعرف الدين الصحيح الذي جاءت به الأنبياء والرسل، وإنما اعتنقت دينا محرفا ممزوجا بوثنيات سابقة، وأن الصراع بين العلم والدين الذي دارت رحاه في أوروبا إنما كان صراعا بين علم مادي بحت لا يؤمن إلا بمجرد الحس والمشاهدة والتجربة والاستنتاج، وبين دين محرّف لم يقدِّم للاحتجاج لعقائده ما يقبله العقل والمنطق.

الفصل الأول: علاقة العلوم التجريبية بالإلحاد

العلوم التجريبية قنطرة مفكري عصر التنوير في أوروبا إلى الإلحاد: عرضنا فيما سبق نبذة عن الحرب التي كانت قائمة بين الكنيسة والعلم، ورصدنا أهم المحطات من هذا الصراع الضاري، والذي كانت أوروبا ساحته طيلة قرون من العصور الوسطى إلى عصر النهضة الأوروبية وما بعده، هذا الصراع الذي أحرز فيه العلم التجريبي النصر الحاسم على الكنيسة في كل نزالاته معها. فلقد رأى العالم كله كيف تهاوت الكنيسة أمام طوفان العلم الجارف، حين منيت بسلسلة من الهزائم المتلاحقة أمام الاكتشافات العلمية.

فحين قالت مسلَّمات العلم الرياضي إن مجموع 1+1+1 = 3 قالت الكنيسة الثالوثية إن مجموع ذلك يساوي 1، وحين قالت إن التوراة وأناجيل الرسل هي وحي من عند الله، وقال نقاد التاريخ إنها من صنع مؤلفين غير موضوعيين؛ ظهر أنهم على صواب وهي على خطأ. وحين قالت إن الرهبانية والتبتُّل وسيلة للطهر وتهذيب الأخلاق وقالت علوم النفس والاجتماع إنها تصادم الجبِلَّة وتقضي على الجنس البشري وتسوق الرغبات الغريزية إلى المهالك؛ كان الحق مع هاته العلوم وكانت الكنيسة مخطئة. وحين قالت إن الأمراض من الشياطين وإنها تداوى بإقامة القداس والتمسح بالصلبان وقال الطب إن سببها اختلال في بعض وظائف الجسم، وإنها تعالج بالمستحضرات الطبية؛ أخفقت الكنيسة في ذلك في

1 وهو وليام جاي كار في كتابه أحجار على رقعة الشطرنج(ص11).

حين نجح العلم[1].كل هذه الانتصارات التي حققها العلم على الكنيسة أفقدت فلاسفة و مفكري أوروبا الثقة بعقيدة النصرانية - إضافة إلى رغبتهم الجامحة في التفلت من قيم الدين - وجعلتهم يرددون قول بعض الملاحدة: "إن الإيمان المسيحي معناه الانتحار المتواصل للعقل البشري"[2].

لقد اندفع هذا الطوفان العلمي الجارف في كل القنوات الفكرية والفلسفية والعلمية في أوروبا، واكتسح كل رقعة خضراء للدين فيها، وطمس كل معلم من معالمه، حتى انزوت الكنيسة إلى داخل أسوارها بعد أن كانت يدها تضرب في سماء أوروبا وأرضها. ولقد استحكمت عقدة الدين لدى العقل الأوروبي وفكره ونفسه بعد تيار العلم الهادر والذي أتى على كل ما يتصل بالعلوم والفنون والآداب، وقد كان من نتائج ذلك أن **جُردت المناهج التعليمية** والبحوث والدراسات النظرية والتجريبية والفلسفية والنفسية من كل معنى ديني، وأصبحت علمانية بحتة باسم العلم.

ولضمان عدم ارتداد الفكر والبحث العلمي إلى مربع الكنيسة الأول، ولتحقيق الانفلات الأبدي من سلطة الدين على العلوم؛ عمد العقلانيون الماديون إلى توسيع دائرة الفجوة بين العلم والدين، فوضعوا معايير للبحث العلمي اصطلحوا فيما بينهم على اعتبارها مقياسا لصحة الأبحاث العلمية، وحكّموها على قبولها من عدمه،كان الهدف منها هو قطع العلاقة بالدين وإقصاء سلطان الكنيسة على البحث العلمي.

ومن أهم هذه المعايير: أن البحث العلمي لابد أن يكون مجردا عن الخبرات والعلوم والمعارف والثقافة[3] المسبقة، حتى لا تؤثر في نتائج البحث!!، وأن الحواس الخمس وحدها فقط هي أداة العلم؛ فلابد للقضية العلمية محل البحث أن تكون قابلة للاختبار من خلال التجربة والملاحظة ويكون بالإمكان الحكم عليها بعيدا عن أي اعتقاد دوجماتي (تسليمي) مسبق، أو تفسير ميتافيزيقي مرتبط بالغيب. وبهذا قضى الماديّون على خط الرجعة بالمعرفة والعلم إلى أحضان الكنيسة.

---

1 العلمانية (ص151وما بعدها).

2 قائل هذه العبارة هو الفيلسوف الملحد نيتشة. ينظر: رحلة عقل للدكتور عمرو شريف(ص166).

3 بما في ذلك المعتقد والدين. ينظر كتاب رسالة في الطريق إلى ثقافتنا للأستاذ الكبير محمود شاكر(ص28) وما بعدها.

والخلاصة أن العلوم التجريبية والفلسفية في الواقع كانت هي الباعث الرئيس لأرباب الفكر والفلسفة المادية في أوروبا للخروج من ربقة الدين – بعد إخفاق الكنيسة في إيجاد تفسير واضح لمعتقداتها التي اصطدمت بالبحث العلمي -، وهي (أي هذه العلوم) الأخدود الذي ساروا في جنَبَاته خارجين من الدين والاعتقاد، عابرين منه إلى الإلحاد.

العلم مطية المتآمرين على البشرية إلى الإلحاد: وصورة أخرى لاتقل قتامة عن الصورة السابقة في علاقة العلم التجريبي بالإلحاد، وتتمثل في جنوح أرباب المكايد والمؤامرات على البشرية (من اليهود والشيوعيين) إلى استخدام العلم مطية من أجل الوصول إلى أهدافهم في حكم العالم بنشر الإلحاد وتدمير القيم، حيث انبرى هؤلاء لإنشاء معاهد علمية و مدارس بحثية، دعموا مؤسسات تمنح جوائز عالمية[1] لدهاة الباحثين والعلماء من واضعي النظريات والمبادئ العلمية والفلسفية التي تدعم الإلحاد وتقوض دعائم الإيمان وتحض على تكذيب الرسالات السماوية.[2]

وبالفعل قام هؤلاء الباحثون بما طلب منهم[3]، فوضعوا النظريات والأفكار المادية الإلحادية المغلفة بزخرف العلم، وبُثت في الأوساط العلمية على أنها حقائق ثابتة، وقررت في المناهج الدراسية. وأخذت أفكارهم الإلحادية عنوان النظريات العلمية، مع أنها في ميزان البحث العلمي إما مردودة، أوهي مجرد افتراضات لادليل عليها[4]. وعن هذا التآمر يقول البروتوكول الثاني من كتاب (بروتوكولات حكماء صهيون) (ص213): "دعوهم يعتقدون أن

---

1 ومن هذه الجوائز جائزة نوبل التي عرفت بمنحها للأبحاث ذات التوجه العلماني المتنكر للدين. ولا أدل على ذلك من قوائم الحائزين على هذه الجائزة (فقد بلغ عدد الملاحدة فيهم 113 باحثا حسب موقع دار الحكمة على الانترنت في مقال بعنوان: قائمة اللادينيين الحائزين على جائزة نوبل) وكذا الأبحاث التي حازوا لأجلها هذه الجائزة. يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا منهم كان منخرطا في مؤسسات تعمل لصالح الماسونية والصهيونية العالمية؛ كمؤسسة روكفلر العالمية والتي تدير عددا من المؤسسات العلمية والبحثية بما فيها معهد روكفلر للأبحاث الطبية، يكفي أن نعلم أن هذا المعهد وحده قد حصد 23 باحثا منه على جائزة نوبل. ينظر كتاب آل روكفلر تجار الموت وأعوان الدجال (ص227)، و(ص235)، ورحلة عقل هامش(ص90).

2 كواشف الزيوف(ص69).

3برز –على سبيل المثال– منهم:كارل ماركس مؤسس الشيوعية، وسيجموند فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي، ودوركهايم أحد واضعي أسس علم الاجتماع في الغرب، وتشارلز دارون صاحب نظرية التطور ...وغيرهم.

4 موقف الإسلام من نظرية ماركس(ص167).

النظريات التي أوحينا إليهم بها إنما هي حقائق ثابتة يتمشى عليها العلم، وسنعمل على أن تزيد ثقتهم العمياء بها...إن الطبقات المتعلمة ستختال زهوا أمام أنفسها بعلمها، وستأخذ جزافا في مزاولة المعرفة التي حصلوها من العلم الذي **قدمه** إليها **وكلاؤنا** رغبة في تربية عقولهم حسب الاتجاه الذي توخيناه...لاحظوا أن نجاح دارون وماركس ونيتشة **والأثر غير الأخلاقي** لاتجاه هذه العلوم في الفكر الأممي سيكون واضحا لنا على التأكيد".

كان هذا حال العلم في أوروبا الغربية، وأما داخل أسوار الشيوعية في أوروبا الشرقية فلم يكن بأفضل حال، ذلك أن نتائج بحوث الخبراء السوفيات كانت محددة لهم سلفا بما رسمها لهم الحزب الشيوعي الحاكم، لا تخرج عن مبادئ إنجلز وماركس ولينين. حتى إن ستالين كان يفرض على العلماء نتائج معينة عليهم الكدح لإثباتها[1]. يقول أحد رؤساء أكاديمية العلوم السوفياتية واصفا الحالة العلمية في الاتحاد السوفياتي: "إن الفيزياء السوفياتية كالعلم السوفياتي دخلا في حياة الدولة منذ زمن بعيد ووجها كل قواهما إلى خدمة بلدنا هذا لاستيفاء كل الحاجات اللازمة لبناء مجتمع شيوعي"[2]

الفصل الثاني: تواصي الملاحدة وأعوانهم لاستهداف مؤسسات التعليم العام ومناهجه في العالم عموما وفي البلاد العربية والإسلامية خصوصا

لقد توجهت عناية أهل الشر والإلحاد إلى معاقل العلوم والثقافة (دور التعليم العام ومناهجه الدراسية)، فوجَّهوا جهودهم إلى تبني علمنة التعليم وتقرير الإلحاد في مناهجه، وقصر مقررات المواد الدينية على المبادئ العامة التي تتناسب مع العلمانية والإلحاد[3]. ومن يطالع أقوالهم في كتبهم ومقالاتهم وأبحاث مؤتمراتهم يجد الخبر اليقين، وهذه بعض نصوصهم في ذلك.

يقول هيجل: "إن التعليم هو أعظم عمل يقوم به المجتمع الذي يرغب في التخلص من الأديان"[4]. ويقول جون تكلي: "يجب أن نشجع إنشاء المدارس على النمط الغربي العلماني،

---

1 كما فعل مع عالم الكيمياء الحيوية السوفياتي ألكسندر أوبارين (1894م-1980م) حين كلفه بإثبات أن الحياة نشأت تلقائيا من المادة ليدعم بذلك عقيدة الدولة الإلحادية، وبالفعل أفنى أوبارين وأكاديميته 20 عاما من أجل التوصل لهذه النتيجة في محاولات انتهت بالفشل الذريع عام1959م. ينظر: العلمانية (ص345).

2 المصدر السابق(ص344).

3 كالمساواة والأخوة الإنسانية والتسامح والرحمة والعدالة الاجتماعية...إلخ.

4 ط: دار الهجرة سفر الحوالي، العلمانية نشأتها وتطورها (ص349)

لأن كثيرا من المسلمين قد زعزع اعتقادهم بالإسلام والقرآن حينما درسوا الكتب الغربية وتعلموا اللغات الأجنبية"[1]. ويقول صامويل زويمر: "ما دام المسلمون ينفرون من المدارس المسيحية فلابد أن ننشئ لهم المدارس العلمانية التي تساعدنا على القضاء على الروح الإسلامية عند الطلاب"[2]. ويقول جب: "لقد فقد الإسلام سيطرته على حياة المسلمين الاجتماعية، وقد تم معظم هذا التطور تدريجيا وبغير وعي،كل ذلك كان نتيجة النشاط التعليمي والثقافي العلماني"[3].

وورد في توجيهات وزارة التعليم الفرنسية في حقبة احتلالها لدول المغرب العربي[4] ما يلي: "يجب ألا يذكر للطفل البالغ سبع سنوات شيئا عن الله ليشعر الطفل من تلقاء نفسه على امتداد الساعات الست التي يتلقاها يوميا أن الله غير موجود أصلا أو أننا في أحسن الأحوال لم نعد بحاجة إليه"[5].وجاء في البروتوكول التاسع من بروتوكولات حكماء صهيون مانصه: "لقد خدعنا الجيل الناشئ من الأمميين و جعلناه فاسدا متعفنا بما علمناه من مبادئ ونظريات معروف لدينا زيفها ولكننا نحن الملقنون لها"[6].

وفي تقرير مشروع الشرق الأوسط الكبير - المعدّ من قبل الإدارة الأمريكية بعد أحداث 11 من سبتمبر، والذي يهدف إلى تغيير وجه المنطقة العربية بما في ذلك التعليم - جاء فيه تحت عنوان: (الكتب التعليمية): "يلاحظ التقرير نقصا في **ترجمة الكتب الأساسية** في الفلسفة والأدب وعلم الاجتماع وعلوم الطبيعة، كما تلاحظ الحالة المؤسفة للمكتبات في الجامعات، ويمكن لكل من مجموعة ال(8) تمويل برنامج لترجمة **مؤلفاتها الكلاسيكية** في هذه الحقول..." [7]. هكذا يقول التقرير! و لا يخفى حجم العنجهية واللغة الاستعمارية

1جلال العالم، قادة الغرب يقولون: دمروا الإسلام أبيدوا أهله (ص53)

2(ص54) المصدر السابق

3المصدر السابق (نفس الصفحة)

4 ضمن إطار قانون تعميم التعليم الصادر في 28/مارس/1882م.

5 باحو مصطفى، العلمانية المفهوم والمظاهر والأسباب(ص59-60) ط: جريدة السبيل – المغرب، الطبعة الأولى 1432هـ - 2011م.

6بروتوكولات حكماء صهيون (ص194)

7 ينظر: محمد الريمي، الوثائق التآمرية على الدول العربية (ص27 وما بعدها)، ط: دار أضواء السلف، الطبعة الأولى، 1433هـ-2012م.

المقيتة التي تضمنها تقريرهم، وكأن المسلمين قطعانا في زريبة يملكونها، يرسمون سياساتها ويحددون مصادرها.

الفصل الثالث: مبادئ ونظريات إلحادية مقررة في مناهج التعليم في ليبيا

إن من المؤسف حقا أن تتسرب إلى مناهج الدراسة في مؤسسات التعليم نظريات إلحادية أساسية كبرى، تصادم الدين وتناقض القيم، ولها سيء الأثر في تاريخ العلوم قاطبة. ولقد سنحت لى الفرصة بمطالعة ما طالته يدي من هذه المقررات فوجدت تتابع واضعها وإصرارهم على تقرير هذه النظريات والمبادئ تارة باللفظ الصريح، وتارة بالإشارة الضمنية. وسأذكر في هذه الدراسة نبذة منها على سبيل الإجمال والاختصار، وأما التفصيل في بيانها وذكر مواضعها من المقررات الدراسية فسيكون في دراسة مستقلة تالية لهذه الدراسة إن شاء الله تعالى.

1- نظريات في علوم الحياة:

نظرية التطوربالانتخاب الطبيعي لتشارلزدارون[1]: وتقوم هذه النظرية على أساس أن الكائنات الحية وجدت على الأرض في مراحل تاريخية تدرجت فيها وراثيا في سلسلة تطورات عشوائية بطيئة مرتقية من أدنى الأحياء (ذوات الخلية الواحد كالأميبا) إلى الأعلى فالأعلى عبر تصنيف افترضه دارون في ترقّي هذه الكائنات (وقد كان الإنسان في قمة تطورها)، وأن بقاء هذه الأنواع وانقراض بعضها يرجع إلى ظاهرة الصراع من أجل البقاء فيما أطلقوا عليه مصطلح (**الانتخاب الطبيعي**)[2].

1 وقد آثرت البدء بها لتعويل الملاحدة عليها في إنكار الخالق، ولما لهذه النظرية من فضل على نظريات إلحادية أخرى (كالنظرية المادية للتاريخ والاقتصاد ونظرية تطور الكون ونظريات تطور الدين والأخلاق...إلخ). وينظر كتاب موقف الإسلام من نظرية ماركس للتفسير المادي للتاريخ، للدكتور أحمد العوايشة (ص373)، ط: المكتبة الإسلامية – عمّان، الطبعة الثانية،1404هـ.

2 وملخصه أن البقاء في الصراع من أجل البقاء يُحرِزه النوع المكافح، وأما النوع الخامل فإنه يضمر ثم يضمحل ثم ينقرض. وهذا ما يفسر حديث مقررات الأحياء والجيولوجيا عن الحيوانات المنقرضة كفيل سيبيريا والديناصورات وغيرها بين يدي نظرية التطور. ينظر على سبيل المثال: مقرر مادة الأحياء(كتاب الطالب) للسنة الثانية الثانوي مقرر سنة (20–21م)(ص116–117)، ومادة الجيولوجيا للسنة الثالثة ثانوي (القسم العلمي) مقرر سنة (89–90م)(ص69وما بعدها).

وقد أحدثت هذه النظرية ضجة كبرى في الأوساط العلمية والأكاديمية[1] ،و كان لها آثار مدمرة على البشرية تمثلت في اتساع رقعة الإلحاد في أوروبا والعالم لما تضمنتها من دلالات وإيحاءات فلسفية فتحت الباب أمام فلسفات إلحادية هدامة أخرى كفلسفة العبثية وفلسفة ترادف الحق والقوة وفكرة نفي الغاية والقصد من خلق الإنسان[2].

2- نظريات في الكون والفلك:

إذا تأملنا الآيات القرآنية التي تحدثت عن نشأة الكون فإننا نجد أنها تقرر أن الله عز وجل خلق السماوات والأرض في ستة أيام، وأن جميع المشاهد الكونية والظواهر الطبيعية التي نراها اليوم هي على ما كانت عليه حين خلقها الله أول مرة في أيام الخلق الستة. وفي ذلك يقول الله عز وجل: ﴿ءَأَنتُمۡ أَشَدُّ خَلۡقًا أَمِ ٱلسَّمَآءُۚ بَنَىٰهَا ۝٢٧ رَفَعَ سَمۡكَهَا فَسَوَّىٰهَا ۝٢٨ وَأَغۡطَشَ لَيۡلَهَا وَأَخۡرَجَ ضُحَىٰهَا ۝٢٩ وَٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ ذَٰلِكَ دَحَىٰهَآ ۝٣٠ أَخۡرَجَ مِنۡهَا مَآءَهَا وَمَرۡعَىٰهَا ۝٣١ وَٱلۡجِبَالَ أَرۡسَىٰهَا ۝٣٢﴾ النازعات:27-30. والآيات في هذا المعنى كثيرة.

هذا ما يتلقاه المسلم عن كتاب ربه وسنة نبيه ﷺ و يعتقده في قضية الخلق والكون. وأما ما يتلقاه من خلال النظريات العلمية فشأن آخر؛ ذلك أن هذه النظريات تقرر أن الكون على ما هو عليه الآن لم يكن في السابق كذلك، بل تدرج في أطوار مختلفة تعاقبت عليه في سلسلة من الأحداث والظواهر التي شكلته وصاغت هيئته منذ أزمنة سحيقة حتى صار على ما هو عليه الآن.

نظرية بفون: وخلاصتها أن الأرض تكونت نتيجة لاصطدام نجم بالشمس تطايرت أجزاء منه في الفضاء لتكون الكواكب السيارة والتي منها الأرض ثم "تعرضت لسبعة أحقاب تاريخية لتتحور إلى صورتها الحالية".

نظرية لابلاس: وتتلخص هذه النظرية في أن المجموعة الشمسية كانت في زمن بعيد عبارة عن سديمة (سحابة) ضخمة لها نواة ذات كثافة عالية، وهي في حالة دوران مستمرة،

1 انتقدت هذه النظرية منذ ظهورها عام (1859م) ممن عاصروا دارون أمثال أغاسيز وهيرشل وغيرهما ثم توالى النقد عليها، فانتقدها جوليان هكسلي وأوستن كلارك وستيوارت تشيس وكريسي موريسون وغيرهم كثير. ينظر أقوالهم في العلمانية للحوالي(ص181وما بعدها).

2المصدر السابق(ص193 وما بعدها)

ونتيجة لهذا الدوران تطايرت كتل غازية من السديمة الأم متخذة نفس الاتجاه في الدوران، فلما بردت تصلبت و شكلت الكواكب المعروفة

1. **نظرية ألفرد هويل:** الذي تصوّر أن الكون قد نتج عن انفجار نجم قرب الشمس، وهو الذي شكّل الكواكب السيارة.

3- نظريات في التاريخ:

نظرية التفسير المادي للتاريخ لكارل ماركس: وتتلخص هذه النظرية في أن العامل الاقتصادي (وهو التطور في آلات الإنتاج؛ من الأدوات الحجرية إلى الخشبية ثم المعدنية ثم البخارية ثم الإلكترونية) هو المشَكِّل الرئيس للتاريخ البشري وللمعتقدات الدينية والقِيَمية والأخلاقية والقانونية في تاريخ الأمم والمجتمعات. وأن الدين والأخلاق والمُثُل ليست لها حقيقة ثابتة، بل هي في حركة تطور دائم مرهون بالعامل المادي الاقتصادي[1].

4- نظريات في علم النفس:

عقدة الكبت الجنسي لسيجموند فرويد: حيث أرجع فرويد جميع السلوكيات الصادرة عن الإنسان إلى دافع واحد وهو **الدافع الجنسي**، فدعا إلى وجوب إعطاء هذا الدافع الحرية المطلقة دون كبته بأية قيود دينية أو خلقية أو قانونية أو اجتماعية؛ لأن الكبت لهذا الدافع يتولد عنه أمراض عصبية وعقد نفسية!. وقد دلف فرويد من هذه الفكرة إلى اختراع فكرة أن البشرية هي التي صنعت الدين والأخلاق من خلال تقديسها للأب[2] بعد شعورها بالخطيئة لقتله.

5- نظريات في علوم الطبيعة:

قانون بقاء المادة والطاقة: وينص هذا القانون الذي وضع أسسه **لافوازييه** على "أن المادة لا تفنى ولا تستحدث من عدم بل تنتقل من صورة إلى أخرى". وهذا القانون صوّره الملاحدة على أنه الدعامة التي يقوم عليها بناء العلم الطبيعي كله، دون التفكير في نتائجه الخطيرة[3].

---

1 ينظر: موقف الإسلام من نظرية ماركس للتفسير المادي (ص110وما بعدها).

2 يرمز الأب في العقيدة النصرانية إلى سلطة الإله. ينظر :كواشف الزيوف(ص294)، والإلحاد مشكلة نفسية(ص122وما بعدها).

3 حيث منحوا المادة صفات واجب الوجود وهو الله عز وجل. ينظر: كواشف الزيوف(ص535)، والفيزياء ووجود الخالق، للدكتور جعفر شيخ إدريس(ص68)، ط: مجلة البيان – السعودية، 1422هـ-2001م.

6- نظريات في علم الاجتماع:

نظريـة هربـرت سبنسـر: يـرى سبنسـر أن نظريـة دارون التطوريـة لا تخـتص بالجوانـب البيولوجية للكائنات الحية فحسب، بل إن جميع ظواهر الوجود (الحياة والعقل والأخلاق والأديان) تخضع لهذا التفسير التطوري، إلا أنه أضاف إليها أن هذا التطور يعقبه الرجوع إلى نقطة البدء، ثم تبدأ مسيرة التطور مرة ثانية وثالثة...و هكذا إلى مالا نهاية. ورأى أن من جملة ما يخضع لهذا التفسير التطوري الحياة والعقل والدين والأخلاق.

نظريـة العقـل الجمعي لـدوركهايم: وتـتلخص نظريتـه في أن المجتمـع محكوم بمـا أسـماه **بالعقـل الجمعي**[1] الـذي يسـيطر عليهم دون إرادة منهم ولا تفكير، و كل مجتمـع لـه عقلـه الجمعي الـذي يحكم منظومتـه القيميـة، وهـو دائم التغير فلا يتصـور معـه ثبـات شيء من القـيم مطلقـا، فـلا الـدين ولا الأخـلاق ولا سـائر القـيم لهـا ثبـات بـل هي متغيرات بالعقـل الجمعي.

7- نظريات في العلم والمعرفة:

نظريـة برتر انـد راسـل: وتعتمـد فلسـفته الماديـة على الشـك في الإدراك والمعرفـة، وأنـه يستحيل إدراك الواقع خارج نطاق مناهج العلوم الطبيعية (التجربة والمشاهدة). فحصر المعرفـة في العلـوم الطبيعيـة وحـدها. ثـم أخـذ يتشـكك في قيمـة تلـك المعرفـة وأنهـا مجـرد احتمال لا مجال للقطع به.

مبـدأ الشـك المنهجي لـديكارت: والأسـاس الـذي يقـوم عليـه هـذا المبـدأ هـو الشـك في ثلاثـة أشـياء: "الشـك في شـهادة الحـواس؛ لأنهـا خادعـة. والشـك في شـهادة العقـل؛ لتطرق الخطإ إليها. والشك في جميع الآراء السابقة؛ لأننا تعودنا عليها لا لأنها يقينية".

الفصل الرابع: أسباب انتشار الإلحاد في مؤسسات التعليم ومناهجه

كان المؤمل أن تكون مؤسسات التعليم ومناهجه الدراسية في بلاد الإسلام منيعة حصينة متوائمة مع عقيدة المسلمين خادمة للقيم والأخلاق التي جاء بها الإسلام، إلا أن هناك عدة أسـباب هيـأت المنـاخ الخصـب لتسـلل الإلحـاد إلى مقـررات الدراسـة في الـبلاد العربيـة والإسلامية. ويمكن أن نلخص أهمها في الآتي:

1 ويفسر العقل الجمعي بأنه شيء موجود خارج عقول الأفراد وهو ليس مجموع عقولهم ولا يشترط أن يكون موافقا لعقل أحدهم.

1- جهل المسلمين بعقيدتهم، وبمخططات أعداء الإسلام: حيث تفشى الجهل بين معظم المسلمين في أقطارهم ، وبعدت بهم صروف الزمان عن غضاضة الإسلام ونداوة منابعه، فانصرفوا عن الاشتغال بالعلم المثمر، وجهلوا عقيدتهم ودينهم فتقبلوا النظريات الإلحادية المصادمة للعقيدة، وجهلوا تاريخهم المشرق[1] فاستجابوا لحركة التشويه المتعمد للإسلام وتاريخ فتوحاته، وجهلوا كذلك مخططات المتربصين بهم من الملاحدة الذين يسوِّقون إلحادهم باسم العلم والفكر والحضارة، فاستأمنوهم على علومهم وثقافتهم. وهكذا انبهر كثير من أبناء المسلمين بالحضارة المادية الغربية التي صارت محط إجلال في قلوبهم، ماحمل كثيرا منهم على الاعتقاد بأن التقدم والرقي يكمن في نبذ الدين والمعتقد والتنصل من والقيم والأخلاق.

2-الاستعمار: وقد كان هذا العامل من أكبر أسباب جهل المسلمين، هذا الاستعمار الذي جثم على صدر البلاد الإسلامية عقودا متطاولة ما جعلهم يهيمنون على الأصيل والتفصيل فيها والتي من أهمها مؤسسات التعليم الدينية منها والتجريبية، حيث ضربوا لها السياسات التي تمكنهم من جعلها تابعة لهم، ونصبوا لها من يدير خططهم من أبناء المسلمين[2].

3- المدارس الأجنبية في البلاد العربية والإسلامية: وهذه المدراس إنما هي امتداد لخدمة الأهداف الاستعمارية في ثوبه الجديد، حيث تمثل التبعية الثقافية والفكرية هدفا مضمونا، وتعد غنيمة باردة تتطلبها دول الاستعمار التقليدي. ففيها يتم ترسيخ قيم الثقافة الغربية، ويتخرج أجيال منسلخون عن ثقافتهم وتاريخهم ولغتهم لصالح هذا الاستعمار والتبعية له. ويستميت الغرب في نشر هذه المدارس في البلاد العربية والإسلامية، حيث بلغ عدد المدارس البريطانية وحدها في الدول الإسلامية ما يقارب97 مدرسة موزعة على 13 دولة يدرس بها نحو 95 ألف طالب و طالبة ويعمل بها نحو690 مدرّسا ومدرّسة، وتتراوح

---

1 حين كانوا قادة الركب الإنساني إلى كل تقدم علمي وثقافي. هذا التاريخ الذي حدا بالمستشرقة الألمانية (زيغريد هونكة) أن تؤلف كتابا يقع في(600) صفحة في الإشادة بدور المسلمين العلمي والفكري والثقافي في بناء حضارة أوروبا والغرب وسمته (شمس العرب تسطع على الغرب). بينما لا تجد لذلك ذكرا في صفحات المقررات الدراسية إلا في أسطر معدودة وعلى خجل في مقابل التبجيل والانبهار غير المبرر لملاحدة الغرب ونظرياتهم وأفكارهم ولاحول ولا قوة إلا بالله.

2ينظر: كتاب (حصوننا مهددة من داخلها)، للدكتور محمد محمد حسين (ص103)، ط: مؤسسة الرسالة – بيروت، ط (6)،1401هـ-1981م.

هذه المدارس بين الحضانة والابتدائية والثانوية[1]. ولا يزال ماثلا في التاريخ أن أول ما اشترطته فرنسا لإعادة العلاقات مع مصر(بعد طول قطيعة من الأخيرة مع الغرب بسبب ارتمائها في أحضان السوفيات) أن تعيد فتح مدارسها في مصر[2]. وعلى الصعيد المحلي فقد سجل في ليبيا بعد أحداث 2011م تزايد ملحوظ في عدد المدراس الأجنبية خصوصا في العاصمة طرابلس، ولوحظ إقبال كبير من المواطنين عليها[3]. وأما مقررات هذه المدارس فتقوم على تدريس التاريخ الغربي مع تجاهل متعمد للتاريخين العربي والإسلامي، وإعطاء النصيب الأوفر للغة الأجنبية بينما اللغة العربية والتربية الإسلامية لايكاد يكون لهما ذكر في قائمة المواد في هذه المدارس.

4- **البعثات العلمية الدراسية إلى البلدان الغربية:** وليس هذا العامل بأقل تأثيرا من العامل السابق، فإن إرسال أبناء المسلمين للدراسة في البلدان الغربية بمثابة الصيد الثمين الذي يفرح به أعداء الإسلام ليغرسوا فيهم القيم والعلوم و الآداب الغربية ثم حين يعودون إلى بلدانهم يتم تمكينهم من مراكز صنع القرار في الوزارات والإدارات والتي من أهمها مراكز إعداد المناهج، فيقوم هؤلاء بتنفيذ سياسات التعليم الشاملة وإعداد المناهج على النسق الغربي ذي التوجه العلمي الإلحادي على ما سبق بيانه. ولقد عُني أعداء الإسلام بهذه البعثات منذ أول نشأتها في مصر(بل كانت هذه البعثات وليدة أفكارهم[4])حيث أوفد محمد علي باشا أول بعثة دراسية سنة1826م إلى فرنسا، وكانت المقررات لهذه البعثة هي دراسة اللغة الفرنسية وآدابها والتاريخ الغربي والجغرافيا والفلسفة الغربية، و كذلك

---

1 موقع الشرق الأوسط مقال بعنوان: **المدارس البريطانية في الشرق الأوسط..100مدرسة و100ألف طالب**.تاريخ2016/10/3م.

ينظر: حصوننا مهددة من داخلها(ص103).

3 ينظر: موقع العربي الجديد، مقال بعنوان: **ليبيون يقبلون على المدارس الأجنبية**، للكاتب عبدالله الشريف، تاريخ النشر2018/3/4م.

4 فقد بذل قناصلة أوروبا ورجال فرنسا في مصر(خصوصا فرانسوا جومار الذي كان رئيسا لأول بعثة دراسية خرجت من مصر إلى فرنسا) جهودا مضنية من أجل الضغط على محمد علي باشا لإرسال البعثات الدراسية إلى أوروبا ينظر: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا (ص142-145) ، للأستاذ محمود شاكر(ت:1997م)، ط:دار المدني – جدة، 1407هـ-1987م.. وتخليص الإبريز في تلخيص باريز ل رفاعة الطهطاوي(ت:1873م)، (32-33)، ط: دار كلمات عربية – مصر، (د،ط)، (د،ت).

دراسة كتب فولتيير وجان جاك روسو وغيرهما[1]. وترصد الدول العربية والإسلامية ميزانيات ضخمة للبعثات الدراسية في الخارج[2] دون تدقيق النظر في آلية هذه الإيفادات، حيث إنها تعتمد في معيارها على الاتكاء على التفوق الدراسي فقط دون أخذ الاعتبار بالضوابط المتعلقة بالمحافظة على هؤلاء الموفدين في دينهم وعقيدتهم وأخلاقهم وما يستتبع ذلك من آثار تعود عليهم وعلى البلاد العربية والإسلامية[3].

5-سياسات التعليم المحلية في البلاد العربية والإسلامية: والتي طغت عليها سمة التبعية الفكرية والثقافية لكل وافدات الفكر الغربي. ولا أدل على ذلك من هذه المناهج التي بين أيدينا حيث سلمت لوكلاء الإلحاد والمناهج الهدامة في العالم يقررون فيها ما شاءوا. هذا على الصعيد الدراسي، وأما على الصعيد المؤسسي فيكفي أن نعلم أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية والتي تعنى برسم السياسات التعليمية والثقافية في الدول العربية عبر التنسيق مع الجامعة العربية ومع وزراء التربية والتعليم العرب، أن من أهدافها المعلنة: (رفع المستوى الثقافي حتى يقوم بواجبه **في متابعة الحضارة العالمية** والمشاركة الإيجابية فيها).كما جاء في نشرة أهدافها عبر موقعها على الإنترنت.

6-سياسات التعليم العالمية: والتي تولى سنها الملاحدة وأعداء الديانات أنفسهم عبر سلسلة من البرامج والإجراءات والتي يهمنا منها في هذه الورقة اثنتان هما:

---

1 ينظر: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا(ص142)، وتخليص الإبريز في تلخيص باريز لرفاعة الطهطاوي(ص322). وقد كان الطهطاوي وهو من أبناء الأزهر ضمن الموفدين في هذه البعثة الدراسية.

2 نشرت قناة ليبيا الرسمية يوم الثلاثاء2022/9/29م عبر شريط الأخبار خبرا مفاده أن المصرف المركزي أعلن عن مبلغ 52مليار دولار رصدت لتغطية نفقات الطلبة الليبيين الموفدين إلى الخارج.

3 اشترط العلماء لجواز السفر إلى بلاد الكفر للدراسة أو غيرها شروطا منها أن يكون عند الموفد دين يدفع به الشهوات وأن يكون عنده علم يدفع به الشبهات وأن يحتاج إلى هذا السفر حيث لايوجد ما يسافر لأجله نظيرا له في البلاد الإسلامية. ينظر: شرح الأصول الثلاثة، محمد بن صالح العثيمين(ت:1421هـ)، (ص131-132) ط:الثريا – السعودية، ط(4)، 1412هـ-2004م.

أ) سياسة التعليم الإجباري: الذي فرض على دول العالم قاطبة لضمان إقصاء منظومة القيم الدينية من قاعات الدراسة ووصول الفكر العلماني إلى أوسع نطاق في البشرية.[1]

ب) سياسة فرض معايير جودة التعليم: والتي تعنى بالأهداف والخطط التنموية المتعلقة بكل ما له علاقة بالعملية التعليمية والتي من أهمها تطوير المناهج الدراسية ومطابقتها للمواصفات المعتمدة عالميا. وقد تسابقت الدول العربية والإسلامية في التدرج في سلم هذه المعايير. هذه المعايير التي لايراد منها سوى فرض الهيمنة التعليمية على مؤسسات التعليم ومناهجه بحيث لاتخرج عن الأهداف التي رسمها وكلاء العلمنة والإلحاد في العالم، يضاف إلى ذلك التجسس بالمراقبة الدورية لحركة التعليم عبر التقارير التي تتبرع بها وزارات التعليم الوطنية للمؤسسات الأممية. ولا يخفى لدى العقلاء أن هذه المؤسسات تخضع لهيمنة اليهود وأعوانهم ما يجعل المرء يجزم بأن وراء أكمة هذه البرامج والسياسات ما وراءها

1والجدير بالذكر أن هذه السياسة بدأت في الظهور في أوروبا في القرن السادس عشر على يد مارتن لوثر مؤسس المذهب البروتستانتي، حيث كان أول من دعا لتطبيق سياسة التعليم الإلزامي حتى يتسنى لجميع أبناء الرعية القدرة على قراءة الكتاب المقدس بأنفسهم دون الحاجة لتفسير القساوسة كما هو مذهبه.

خاتمة

أهم نتائج البحث

وبعد رحلة اليراع في جوب تاريخ الإلحاد منذ نشأته الأولى حتى وصوله إلى مؤسسة التعليم والكتاب المدرسي، وقبل وضعه جانبا ليستريح استراحة المحارب؛ لابد من تسجيل أهم النتائج المستخلصة من البحث وها هي ذي:

1. أن أوروبا التي كانت مهد المذاهب المادية المعادية للدين - وعلى رأسها الإلحاد - لم تعرف الدين الحق الذي جاءت به الأنبياء والرسل، وأن الصراع بين الدين وبين البحث العلمي وروّاده والذي دارت رحاه في أوروبا طيلة العصور الوسطى، إنما كان بين دين محرَّف اعتمدته أوروبا الرسمية، واستغله رجالاته لخدمة مصالحهم، وبين رواد العلوم الذين كانوا على غير وفاق مع الكنيسة، وهم الذين قادوا المواجهة ضد الدين والأخلاق.
2. أن إسهام المسلمين في نهضة أوروبا الفكرية والعلمية بعد اتصالها بالعالم الإسلامي في الأندلس وفي غيرها كان واضح المعالم، وأن مسار هذه العلوم قد انحرف به الملاحدة لنشر إلحادهم وهدم منظومة القيم والأخلاق في المجتمعات، والسبب في ذلك عقدة الدين في الفكر الأوروبي.
3. أن مؤسسات التعليم ومناهجه الدراسية بالصورة التي هي عليه الآن تعد من أكبر المعاقل وأهمها عند الملاحدة لإقصاء الأديان ونشر الإلحاد العلمي والفوضى الأخلاقية، وبعث أجيال من الدارسين لهم الاستعداد النفسي والتأهل الفكري للانفلات عن الدين وحمل لواء العداء له.
4. أن أي اتصال بين العالم الإسلامي وبين أوروبا والغرب لابد وأن يوظفه الملاحدة وأعوانهم لنشر مبادئهم وأفكارهم (بما في ذلك الإلحاد)، وذلك عبر القنوات الرسمية والبعثات الدراسية والمدارس الأجنبية وغيرها.

فنسأل الله تعالى أن يوفق عموم المسلمين – حكاما وشعوبا - للتبصر بمخططات أعدائهم المتربصين بهم الدوائر، وأن يخيب آمال الملحدين و أرباب المذاهب الردية، وأن يصدق فيهم قول ربنا ﴿ وَقَدِمْنَآ إِلَىٰ مَا عَمِلُوا۟ مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَٰهُ هَبَآءً مَّنثُورًا ﴿٢٣﴾ ﴾ إن ربنا لسميع الدعاء، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

كان هذا آخر المقصود من البحث والحمد لله رب العالمين

مصادر البحث:

-أولا: الكتب:

أحجار على رقعة الشطرنج، وليام جاي كار، ت: سعيد جزائرلي، ط: دار النفائس –بيروت، ط(1)، 1970م.

– **الإلحاد مشكلة نفسية**، د عمرو شريف، ط: نيوبوك للنشر - مصر، ط(1)، (1437هـ-2016م.

– **الإنجيل المفقود**، محمد حسني يوسف، ط:دار المعرفة، (د،ط)، 2007م.

– **آل روكفلر تجار الموت وأعوان الدجال**، منصور عبدالحكيم، ط: دار الكتاب العربي - دمشق، ط(1)،2013 م.

– **بلشفة الإسلام**، دصلاح الدين المنجد، ط: دار الكتاب الجديد، ط(2)، 1967م.

– **تخليص الإبريز في تلخيص باريز**، رفاعة الطهطاوي(ت:1873م)، ط: دار كلمات عربية – مصر، (د،ط)،(د،ت).

– **حصوننا مهددة من داخلها**، د محمد محمد حسين، ط:مؤسسة الرسالة – بيروت، ط(6)، 1401هـ-1981م.

– **رحلة عقلة**، د عمرو شريف، ط: مكتبة الشروق - مصر، ط(4)، 1432هـ-2011م.

– **رسالة في الطريق إلى ثقافتنا**، محمود شاكر(ت:1997م)، ط: دار المدني – جدة، 1407هـ-1987م.

– **شرح الأصول الثلاثة**، محمد بن صالح العثيمين(ت:1421هـ)، ط: الثريا، ط(4)، 1412هـ-2004م.

– **شمس العرب تسطع على الغرب**، زيغريد هونكة، ط: دار الجيل - بيروت، ط(8)، 1413هـ-1993م.

– **الشيوعية**، محمد بن إبراهيم الحمد، ط: دار ابن خزيمة - السعودية، ط(1)، 1422هـ-2001م.

– **صراع مع الملاحدة حتى العظم**، عبدالرحمن الميداني، دار ابن القيم - دمشق، ط(5)، 1412هـ-1992م.

– **العلمانية**، سفر الحوالي، ط: دار الهجرة، (د،ط)(د،ت).

– **العلمانية**، باحو مصطفى، ط: جريدة السبيل - المغرب، ط(1)، 1432-2011م.

– **الفيزياء ووجود الخالق**، د جعفر شيخ إدريس، ط: (د،ط)، 1422هـ-2001م.
– **قادة الغرب يقولون دمروا الإسلام أبيدوا أهله**، جلال العالم، ط: (د،ط)، (د،ت).
–**كواشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة**، عبدالرحمن الميداني، ط: دار القلم - دمشق، ط(3)،1419هـ-1998م.
– **موقف الإسلام من نظرية ماركس للتفسير المادي للتاريخ**، د أحمد العوايشة، ط: المكتبة الإسلامية - عمَّان، ط(2)، 1404هـ.
- **نقض النظريات الكونية**، محمد الريمي، ط: دار الآثار صنعاء، ط(1)، 1429هـ-2001م
– **الوثائق التآمرية على البلدان العربية والإسلامية**، محمد الريمي، ط: دار أضواء السلف، الطبعة الأولى، 1433هـ-2012م.
– ثانيا: المو اقع الإلكترونية:
- موقع الخليج.
– شبكة الجزيرة الإخبارية.
– موقع شبكة الألوكة.
– موقع العربي الجديد.
– موقع الشرق الأوسط.

تفاقم مشكلة تلوث الشاطئ الليبي بالنفايات ومياه الصرف الصحي مدينة طرابلس نموذج للدراسي

د.عبدالباسط ابراهيم المشاط
كلية الآداب واللغات جامعة طرابلس

ملخص البحث:-
في ظل التطور السريع والغير مدروس بدأت ظاهرة التلوث في تزايد مستمر خصوصا في مياه البحر والشواطئ بالذات والسبب في ذلك معروف وهو التخلص المباشر من مياه الصرف الصحي بالرمي بها في الشواطئ والباقي تكمله السفن التجارية حيث تقوم بالتخلص من نفاياتها برميها مباشرة في البحر خصوصا ناقلات النفط ومياه حفظ التوازن التي تستبدل بعد تفريغ الحمولة و نحن في هذه الدراسة توجهنا الى بيئة يستخدمها معظم سكان ليبيا وفي الفترة الصيفية بالذات للترفيه عن النفس والهروب من ضغوط الحياة التي لا تنتهي وهي بيئة الشواطئ البحرية حيث ان معظم السكان يقطنون على شاطئ البحر الذي يبلغ طوله 1770 كلم ويسكنه حوالي 75٪ من سكان البلاد ناهيك عن الظروف المصاحبة مثل الهجرة وما الى ذلك.
و نحن في هذه الدراسة ركزنا على اهم موقع للتركز السكاني وهو الذي يمتد من تاجوراء شرقا الى جنزور غربا والذي اصبح التلوث من اهم ميزاته واصبح ظاهرا للعيان وعلامات منع السباحة او الدخول الى الشاطئ موجودة في اي مكان ، حيث تم عرض المشكلة واسبابها واهم المشاكل الناتجة عن مياه الصرف الصحي والمركبات الكيميائية واضرارها وكذلك المياه الملوثة من الناقلات النفطية وما تسببه من اضرار الى ان تم التوصل الى النتائج المترتبة على هذه التجاوزات التي منها هروب المصطافين والبحث عن مناطق انظف ضف الى ذلك التأثير المباشر على المستوى الاقتصادي للمنطقة وغياب الدولة لفرض القوانين اللازمة لذلك وتمت التوصية لما هو مطلوب وفقا للنتائج.

ترجمة ملخص البحث:

In light of the rapid and unplanned development, the phenomenon of pollution has been continuously increasing, especially in seawater and coastal areas. The primary cause of this is well-known: the direct disposal of wastewater by dumping it on the shores, complemented by commercial ships, which discharge their waste directly into the sea, particularly oil tankers and the balance water replaced after unloading cargo.

In this study, we focused on an environment used by most Libyan residents, especially in the summer, to relax and escape the never-ending pressures of life—namely, the coastal environment. Most people live along the 1,770 km long coastline, which is inhabited by about 75% of the country's population, not to mention associated issues such as migration.

Our study concentrated on the most significant densely populated area, which extends from Tajoura in the east to Janzour in the west. Pollution has become one of its prominent features, with visible "No Swimming" or "No Access" signs present everywhere. We presented the problem, its causes, and the major issues resulting from wastewater and chemical compounds, as well as the polluted waters from oil tankers and their associated damages. We then reached conclusions regarding the consequences of these violations, including the flight of beachgoers seeking cleaner areas, the direct economic impact on the region, and the lack of state enforcement of necessary regulations. Recommendations were made based on the findings.

مقدمة

في ظل التطور السريع والغير مدروس في جميع دول العالم اصبحت ظاهرة التلوث مألوفة والكوارث بدأت في الظهور والدول المتقدمة تعلم بأن السبب هو مخلفاتها الضارة واثارها ظهرت لدى الدول البسيطة مقابل الدعم المادي البسيط والحفاظ على نظام الحكم القائم مقابل السكوت على هذه الملوثات ونتائج هذه المشكلة بدأت في الظهور بوضوح على صحة الانسان اولا ثم البيئة وما سيحدث مستقبلا لا يعلمه الا الله والمصيبة اكبر ان لم يتم التدخل على جميع المستويات اولها ادخال ثقافة الحماية البيئية لعموم الناس .

ان الاهتمام بقضايا البيئة والحفاظ عليها من اي خلل للحفاظ على التوازن البيئي واي خلل بهذا النظام يعني تفشي الامراض لدى عموم الناس ولجميع الزراعات القائمة ومن هنا يمكن ان نعرف التلوث بأنه قيام الانسان بطريقة مباشرة او غير مباشرة بالاضرار في النظم البيئية ومن هنا في هذه الدراسة رأينا ان نختار بيئة يرتادها اغلب سكان ليبيا لا بحكم موقعهم على الشريط الساحلي وهي بيئة الشواطئ البحرية التي تمتد حوالي 1770 كم من الحدود الغربية بمدينة زوارة الى الحدود الشرقية بمدينة طبرق ، وان اكثر من 75 ٪ من سكان ليبيا يقطنون بهذا الشريط هروبا من المناخ الجاف والاراضي الصحراوية التي تمثل 95 ٪ من الاراضي فكيف سيكون مستقبل ليبيا ان لم يتم تغيير ماهي عليه الان من نظام الحماية البيئية؟

و نحن في هذه الدراسة نسلط الضوء على منطقة معينة من هذا الشريط الساحلي ونتائجها تكاد تكون واحدة على طول الساحل مع اختلاف درجة التركيز وهذه المنطقة تمتد من مدينة تادوراء شرقي العاصمة الى مدينة جنزور في الحدود الغربية للعاصمة اي ما تسمى بطرابلس الكبرى على اعتبارها اكبر تركز سكاني في البلاد.

مشكلة الدراسة

بما ان العلاقة وثيقة بين البيئة والانسان للمحافظة على توازنها الايكولوجي فالثروة المائية سواء العذبة او المالحة لها اثرها المباشر على صحة الانسان والاحياء بجميع انواعها ، وهنا نود الاشارة الى عدم تحسين مياه الصرف الصحي وعدم معالجتها قبل زجها في البحر ستكون له عواقب وخيمة على جميع الاحياء البحرية خصوصا الاسماك وحتى ان لم تمت فهي

تصبح ناقلة امراض الذي سوف يقوم بصيدها ومن هنا يمكن ان نحدد المشكلة كالأتي :

1. تكون الشواطئ المستعملة لغرض الترفيه من قبل السكان مصدر مهم في نقل الاوبئة والامراض .
2. التأثير الايكولوجي لمخلفات بعض النفايات الثقيلة التي تترسب في شاطئ البحر.
3. هل للرياح دور في نقل هذه المخلفات من مكان الى اخر عن طريق الامواج البحرية؟
4. تفاعل مياه الصرف الصحي مع الامواج وهل له دور في التحلل والقضاء على المحتوى الجرثومي الموجود في المخلفات؟

اهمية الدراسة

بالرغم من ان العديد من الدراسات الخاصة في هذا المجال تشير الى خطورة المشكلة الا ان التزايد المستمر في الاهمال من جميع الجهات واصحاب القرار بالخصوص جعل المشكلة اكبر ولا حياة لمن تنادي بسبب ظروف الدولة ، ايضا تضاعف هذه المخرجات بسبب ازدياد الهجرة الداخلية وما الى ذلك و نحن في هذه الدراسة نود الاشارة الى :

1. توضيح اهمية البحر لجميع الناس على انه سياحة بحرية واماكن ترفيه وإن المخلفات التي تلقى فيه خصوصا البلاستيكية لها اثارها الضارة عليه وعلى البيئة.
2. إيصال فكرة عامة للناس بأن البحر هو مصدر رئيسي للغذاء والمياه العذبة بعد المعالجة وان اي تلاعب او اهمال في هذا المجال نتيجته كارثية.
3. تسليط الضوء على الاجراءات المتخذة من ذوي الاختصاص في هذا المجال.

البيئة البحرية ومخاطر تلوثها

تواجه البيئة البحرية بصفة عامة مخاطر عديدة سببها التلوث شبه المقصود في جميع بحار العالم وهذه المخاطر والتهديدات تأتي من داخل الدولة او من دول اخرى مطلة على البحر ، وكل ما زادت الحاجة للاستعمال زادت الكارثة البيئية خصوصا ان الدول المسؤولة عن هذا تزين الصورة في الإعلام وتظهر مساعيها لحماية البيئة من هذا التلوث والواقع عكس ذلك وبمعنى

ادق كل التلوث اتي من البشر سواء شركات او مؤسسات او افراد وقيامهم بأنشطة غير مسؤولة مما يؤدي الى وقوع ما لا يحمد عقباه .

قال تعـــــالى ((ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت ايدي الناس ليضيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون)) سورة الروم 41

فالبحار والمحيطات هي موطن لحوالي 80٪ من الكائنات الحية على الارض ويعيش الانسان عليها حيث اثبتت دراسات ان الانسان يستهلك في المتوسط حوالي 15 كغم/سنة حسب دراسة في 2015 ، وبصفة عامة فإن مصادر تلوث البيئة البحرية تركز في الاتي:

1 ـ التلوث بالتسربات النفطية

وهو من اخطر انواع التلوث الذي يمكن ان يؤدي الى التهلكة التامة وهو يكون اما من الناقلات او من موانيء التصدير على شاطيء البحر واما نتيجة حوادث مفتعلة مثل الحروب كما حدث في حرب الخليج علم 1991 عند ضرب العراق الموانيء الكويتية و تسبب في موت العديد من الكائنات البحرية بلغت مئات الالاف.

2 ـ صرف مياه التوازن

جميع ناقلات النفط او الزيوت تحفظ توازنها داخل البحر ولهذا لابد من ايجاد وزن معين لحمايتها من قوة الامواج و عند قرب الوصول للموانيء تفرغ هذه الكمية واستبدالها بالنفط ولا حديث عن مكونات هذه المياه التي ترمى دون معالجة ومع مرور الزمن تسبب في ظاهرة المد الأحمر ومعالجة هذه المشكلة لا تتم الا عن طريق الاتفاقيات.

3 ـ ظاهرة المد الاحمر

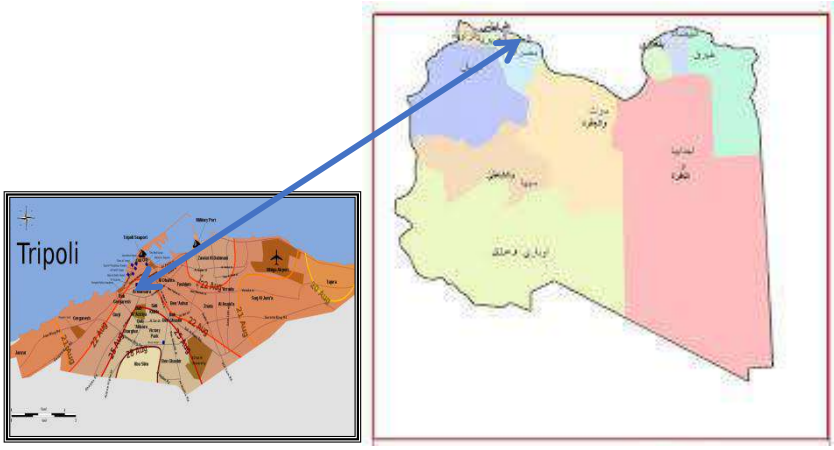
وهي نمو العوالق والطحالب النباتية في مياه البحر وتتسبب في تغير لونه الى اللون البرتقالي وهذا يسبب في موت الاسماك بصورة غير مباشرة بسبب نقص الاكسجين المذاب في الماء وبالاضافة الى الروائح الكريهة المؤثرة على صحة الانسان وايضا المكونات والتسريبات الكيميائية الاخرى.

منطقة الدراسة

يؤثر الموقع الجغرافي وهو موقع المكان بالنسبة للظاهرات الجغرافية العامة ويحدد النشاط القائم على ذلك فمثلا مواقع يمكن ان تكون موانيء واخرى شواطئ واخرى لا يمكن استغلالها لشيء وهذا يكون وفقا للظاهرة والتركيب وليس كما نشاء ولأجل ذلك فإن الاختيار لابد ان

يكون خاضع للعامل الجغرافي المرتبط بالنظير المقابل والعامل الاقتصادي والسكاني وهذا مايسمى بالظهير. ونحن في هذه الدراسة نعرض مشكلة ازدياد تلوث شاطيء البحر في المنطقة الممتدة من بلدية تاجوراء الى بلدية جنزور ممرورا ببلدية طرابلس واختيرت هذه المنطقة للدراسة لكثرة السكان والازدحام الشديد وبالتالي كثرة التلوث بجميع النواحي.

خريطة منطقة الدراسة (طرابلس الكبرى)



المصدر: google.com

وقد اختيرت هذه المنطقة بالذات لكثرة المصانع وكذلك هي الملاذ الاخير لمياه الصرف الصحي الغير معالجة زد على ذلك الميناء الاكبر في ليبيا ميناء طرابلس واخر في محطة كهرباء غرب طرابلس بجنزور ، هذا النشاط هوالظاهر فقط والبقي حدث ولا حرج.

وفي هذه المنطقة يوجد حوالي 27 الى 30 مكب لمياه الصرف الصحي وهذا الشيء المعروف والرسمي حسب دراسات قديمة ولكن المشكلة اكبر زد على ذلك وجود العديد من مقاطع الحجارة المهملة على الشواطئ خصوصا في جنزور اصبحت مكب للنفايات الاخرى سواء المنزلية او الصناعية وما الى ذلك بحجة التجميع ولكن طول المدة والتحرك الغير معروف للأمواج يكمل الغرض.

تلوث المياه بالصرف الصحي

اثبتت الدراسات المستفيضة حول العالم وهي كثيرة ،حدوث لزيادة كبيرة في تلوث الهواء والماء والتربة وبصورة مخيفة ادت الى تكثيف الجهد من جميع

العلماء على اختلاف تخصصاتهم لإيجاد حلول والزام المسؤولين بالعناية بالبيئة ونحن بدورنا في هذا البحث نسعى ليس لشد انتباه المسؤولين فقط بل لزيادة الوعي في تركيز اعمالهم ومحاولة التعرف على جميع المواد التي تستخدم في اي صناعة خوفا من حدوث الكارثة واختلال التوازن البيئي.

ومن هنا يجب الاشارة الى ماهية مياه الصرف الصحي وكيف تكون ضارة جدا وتتنوع هذه الملوثات حسب المصدر وهي :

1 ـ المخلفات السائلة المنزلية ويطلق عليها مياه المجاري وهي المياه المستخدمة لغرض المعيش اليومي كالمنازل والمطاعم والمقاهي .....الخ

2 ـ المخلفات الصناعية وهي ناتجة من عمليات التصنيع المختلفة وهذه المخلفات تكثر فيها التفاعلات الخطرة.

3 ـ مياه الامطار وهي مرحلة فصلية تتعرض لها المنطقة وتصرف في الشوارع وهي ملوثة بحكم ماهو موجود في الطريق ثم تصل الى مياه المجاري وفي النهاية تكون مكونات مياه المجاري كالآتي : 0.10٪ مواد صلبة + 99.90٪ مياه، والمواد العضوية عبارة عن مواد ذائبة وعالقة يمكن ان تترسب في الاحواض وبعضها لا يمكن ترسيبه. [بر] ، وكل هذه المواد عند اختلاطها بالبحر تتحلل وتتفاعل وتنتقل الى البيئة والانسان ، وفي دراسة للهيئة العامة للبيئة سنة 2002 اوضحت الآتي:

التكوين التقليدي لمياه الصرف الصحي

تحتوي مياه الصرف الصحي بصفة عامة على انواع كثيرة من الملوثات وهي متنوعة بسبب الاستخدام البشري للمواد المختلفة منها الكيماوي ومنها غير ذلك والمصيبة الاكبر هي دخول المواد النفطية ومخلفات المصانع على مياه الصرف الصحي وفيما يلي يلخص بعض محتويات هذه العوادم وهي كالاتي:

1 ـ المركبات الكيماوية غير العضوية وتعمل في وجود بعض العناصر الخطيرة عند التفاعل مثل الرصاص والزئبق والنحاس الكادميوم وغيرها من العناصر الاخرى التي تدخل في الصناعات وغير مراقبة سواء في التصنيع او التخلص منها.

2 ـ مواد قابلة للتحلل والتكسر البيولوجي وتتمثل في مواد هيدروكربونية وبقايا الطعام هذه المواد عند تحللها تستهلك كمية كبيرة من الاكسجين المذاب في الماء وهذا يؤذي بالمنطقة مايعيش عليها.

3 ـ الكائنات الدقيقة التي تعيش في المياه المعدومة مثل البكتيريا والجراثيم والف يروسات وهي ناقلة بجميع انواع الامراض للانسان والحيوان على حد سواء ومثال ذلك التيفود والكوليرا والبلهارسيا والحمى المائية الصفراء وغيرها.

4 ـ المنظفات بانواعها الموجودة بمياه الصرف الصحي تكون لها خطورة مباشرة على الاحياء البحرية لان بعضها سام.

5 ـ جميع ما يدخل في مجاري المياه دون رقابة من مخلفات ومبيدات زراعية او مواد صلبة مثل الورق والبلاستيك والزجاج وغيرها. كل هذه الملوثات تتجمع تحت مسمى واحد وهو مياه الصرف الصحي وترمى في البحر على اساس مياه تلقى في مياه ولا ضرر في ذلك حسب الثقافة الشائعة بين الناس.

وقد اجريت العديد من الدراسات في هذا المجال لمعرفة كمية الاملاح والعناصر الثقيلة في مدينة طرابلس واخذت اربع مخططات لذلك حسب دراسة (ارفيدة 1995) وقد استمرت الدراسة لمدة سنة كاملة ووجدت الدراسة بأن هناك بعض العناصر تزداد وترتفع في بعض شهور السنة مثل الرصاص والكروم حتى انها في بعض المحطات تتجاوز كل المعايير المسموح بها خصوصا في محطة غرب طرابلس والنسيج سابقا اما في محطة مشروع خزان الهضبة فهي تجاوزت الحدود المسموح خصوصا في درجة التوصيل الكهربائي ونسبة الصوديوم ، ولقد حاول خبراء وكالة الامم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية تقدير اجمالي المولثات تاسنوية في البحر المتوسط ووجدوا انها تقدر بحوالي 430 مليار/متر3 ، تدخل عن طريق الانهار ومياه المجارسي وتقدر المواد العالقة بهذه الكمية حوالي 350 مليون طن من المواد الصلبة وزعت حسب الاتي:

1ـ الفسفور 360000 طن.

2ـ الفينول 1200 طن.

3ـ الزئبق 130 طن .

4ـ الزنك 2500 طن .

5ـ الرصاص 38000 طن.

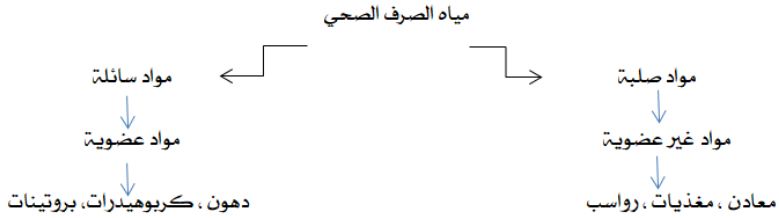
6ـ الاوزوت والمواد المعدنية 1000 طن.

7ـ المنظفات الصناعية 60000 طن.

خصائص مياه الصرف الصحي

تحتوي مياه الصرف الصحي على تركيزات عالية من المواد العضوية واعداد كبيرة من الطفيليات والكائنات الدقيقة التي لها القدرة على البقاء حية لفترات طويلة في البيئة البحرية وكل من يتعرض لها يصاب مباشرة بالامراض ايضا تحتوي على كميات عالية من المواد الثقيلة تؤدي الى الاضرار بالكائنات الحية في الماء مثل الاسماك والطحالب والقشريات وغيرها اضافة الى العديد من المركبات الاخرى والمختلفة في تركيبها مثل الاحماض العضوية والشحوم والمركبات العضوية النيتروجينية والاملاح المعدنية وغيرها. وعند اكسدتها تحتاج الى الاكسجين الذائب في الماء وبكميات كبيرة مما يسبب في استنزافه وبالتالي موت جميع الكائنات الحية التي تعيش عليه.

المكونات الرئيسية لمياه الصرف الصحي



المصدر: منى احمد قويدر : تأثير مياه الصرف الصحي على حياة الاسماك ، رسالة ماجستير – قسم الجغرافيا – جامعة قاريونس – 1997

وفي منطقة الدراسة يوجد حوالي 30 مخرج للمياه المعدومة تصب في شاطيء طرابلس الكبرى وفقا لدراسة اجريت سنة 2010 اوضحت الاتي:

1ـ مخارج ظاهرة فوق السطح وعددها 19 مخرجا.

2ـ مخارج غير مكتملة وعددها 2.

3ـ مخارج مدفونة داخل البحر بطول 160 متر وعددها 7 .

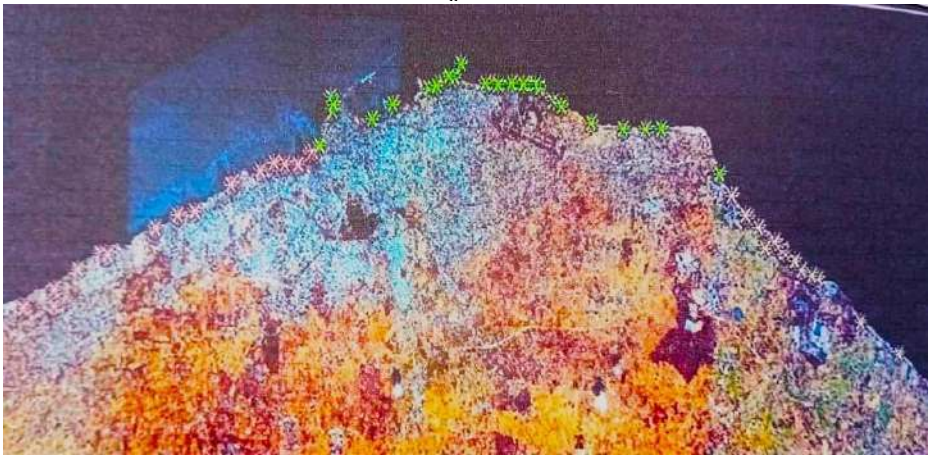
4ـ مخارج جديدة ومدفونة بعمق 15 متر وعددها 2.

شبكة الصرف الصحي لمدينة طرابلس 2010



المصدر: يوسف المهرك ومحمود الفلاح – صرف مياه المجاري للمدن الساحلية في الجماهيرية – ندوة راس لانوف – 1989

مخارج الصرف الصحي بمنطقة تاجوراء



المصدر: المركز الليبي للاستشعار عن بعد وعلوم الفضاء – ادارة المشاريع الجيوغرافيا

الاثار البيئية لتلوث الشاطئ

مع ازدياد اعداد السكان تزداد ظاهرة التلوث خصوصا مع نقص الخدمات العامة وانعدام الثقافة بالخصوص ،واصبحت ظاهرة استخدام المركبات الكيميائية عامل اساسي في النظافة اليومية والتي لها دور بارز في تلويث المناطق التي تصل اليها وطبيعة الكائنات الموجودة في البحار سواء كانت نباتية او حيوانية تكيف نفسها للتفاعل مع البكتيريا الناتجة عن التلوث وذلك بافراز مواد مضادة لها تعمل على موت هذه البكتيريا في وقت لاحق الا ان دخول مواد اخرى في المجاري مثل المخرجات النفطية وبعض الواد السامة من مخرجات الصناعات الاخرى تعيق هذه العملية وتتسبب في موت هذه الكائنات وبالتالي يصبح البحر غير قادر على التنقية الذاتية وتنتشر الامراض لمعظم الاسماك الموجودة وبالتالي الى الانسان وخير دليل المرض الذي انتشر في اوروبا منذ سنة 2011 والذي تسببت فيه بكتيريا الايكولاي E-coli وكذلك توطن امراض الكوليرا والتيفود والامراض الجلدية الاخرى وما الى ذلك .

بالاضافة الى هذه الامراض فإن هناك مكونات اخرى تحتويها مياه الصرف الصحي مثل المعادن الثقيلة والملوثات الناشئة (CEC) وتأثيرها المباشر على الناس ومنها :

1ـ التعرض الى اضرار المعادن الثقيلة بعد تناولها عن طريق تناول الاسماك الاكلة لها وتسبب خلل في وظائف الجسم.

2ـ ظاهرة المد الاحمر تنتج عنها سموم دقيقة تتشتت كجسيمات دقيقة في الهواء وهي المسؤوبة عن زيادة معدلات الاصابة بالربو وامراض الجهاز الهضمي ايضا النيترات التي تتسبب في تهيج الدم خصوصا عند الاطفال.

النتائج والتوصيات

من المتعارف عليه ان البحر المتوسط هو شبه مغلق مقارنة بالمناطق الاخرى و مما يزيد الطين بلة فمعظم المولثات تبقى في مكانها وتتفاعل حسب الوقت الذي يلائمها مما يجعل خطورتها اكبر ، ايضا ان مدينة طرابلس هي منطقة جذب سكاني لكافة الليبيين على اعتبار انها العاصمة وعدد سكانها الفعليين لا يتجاوز 50٪ من العدد القاطن بها وهذا يجعل اعداد

كبيرة من الناس يرتادون البحر في فصل الصيف ويوجد عدد هائل لصائدي الاسماك وبذلك تكون المشكلة اعظم مما نتصور ومن هنا نلاحظ الاتي:

1ـ هروب المصطافين الى اماكن بعيدة عن الحركة دون درايتهم عن ماهو موجود فيها اي بمعنى اماكن الصرف عند الانشاء ابعدت بقدر عن التجمعات السكانية والان اصبحت هذه الاماكن هي هدف الاصطياف.

2ـ غياب الوعي البيئي لدى عامة الناس بسبب نقص التربية البيئية وهذا يظهر واضحا في تصرفات الناس اثناء قدومهم للبحر لغرض الاصطياف.

3ـ الكارثة الكبرى هي ان المناطق المتضررة في هذا الخصوص واضحة للعيان كما هو موجود في منطقة سيدي بلال بجنزور او قرب ميناء طرابلس وهذا ينطبق تقريبا على جميع المناطق القريبة والمزدحمة كما في شاطئ ابونواس والمدينة السياحية وذات العماد فنجد الملوثات هي التي تسبح وليس السكان.

4ـ عدم التعاون بين السكان والجهات المختصة بحماية البيئة ومحاولة ايصال فكرة الحماية لغرض الصحة والتقيد بما امرنا به رب العالمين وليس امر حكومي فقط.

ولهذا نوصي بالاتي:

1ـ ضرورة ايجاد مرافق خدمية وترفيهية على الشواطئ على جميع شواطئ ليبيا تقوم بحماية السكان من اي اذى قادم ومنعهم من الاخطاء التي تترتب عليها الزيادة.

2ـ ابعاد جميع الزوار والمصطافين من الاماكن الخطرة بعد اجراء الدراسات المختصة بذلك.

3ـ العمل على الزام جميع المستفيدين من مياه الصرف الصحي بأخذ الحيطة والحذر بعد القاء المواد الخطرة والسامة في مياه المجاري وتطبيق جميع القوانين الخاصة بذلك.

4ـ حث الدولة على بناء محطات لمعالجة المياه قبل وصولها الى البحر.

المراجع

1ـ محمد عبدالله الغالي – مجلة الهندسي – العدد 25 – طرابلس – 1993
2ـ السعدي حسين علي ، الذهام نجم قمر – علم البيئة المائية – جامعة البصرة – 1989
3ـ Griggs Gb and Johnson's (1978) Bottom Sediment Contamination In The Bay Of Naples – Italy – Marina Pollution g.208-214
4ـ يوسف المهرك ومحمود الفلاح – صرف مياه المجاري للمدن الساحلية في الجماهيرية – ندوة راس لانوف – 1989
5ـ سلمان محمد محمود ، عيسى ناظم انيس – البيئة والتلوث – منشورات جامعة دمشق – 2000
6ـ Gastrointestinal Emergency Roon Admissions And Florida Red Tide Blooms-Harmful g(1) 82-86

Ahmed Jamil Hamoudi.(2008). Al-Hiwar Al-Mutamaddin - Issue: 2371 - 2008, Topic: Education and Scientific Research

Chapman, C. H. I. P. (2014). An independent review of the police disciplinary system in England and Wales. England and Wales: gov. uk. Retrieved on November, 10, 2016.

Zawati, H. M. (2014). The challenge of prosecuting conflict-related gender-based crimes under Libyan transitional justice. J. Int'l L & Int'l Rel., 10,44.

Dickson, B. (2009). Article 5 of the ECHR and 28-day pre-charge detention of terrorist suspects. N. Ir. Legal Q., 60, 231.

References:

Algdaia, A., & Almkatrish, M. (2008). *Study on the juvenile justice system in Libya*. Tripoli: Libya: the Ministry of Justice

Hungerford-Welch, P. (2004). *Criminal litigation & sentencing*. Retrieved November 10, 2008, from http:/www.cavendishpublishing.com.

Lawson, E., & Weisberg, L. (1996). *Encyclopaedia of Human Rights*. London: Taylor & Francis.

Musa, A. (2009). *General provisions of Libyan Penal Code*. Benghazy: Garyounis university publication. Libya.

Office, H. (1997). *Pre-court and court action*. Retrieved 15 November, 2008, from http://www.homeoffice.gov.uk.

Office, H. (2006). Youth justice: The statutory principal aim of preventing offending by children and young people [Electronic Version]. Retrieved November 13, 2008 from http://www.homeoffice.gov.uk.

Office, H. (2008). Enforcement Instructions and Guidance: working with the police [Electronic Version]. Retrieved November 17, 2008 from http://ukba.homeoffice.gov.uk/.

YJB. (2008). youth justice system: youth court [Electronic Version]. Retrieved November, 14, 2008 from www.courtroomadvice.co.uk.

Blakeman, I. (2011). The youth justice system of England and Wales. UNAFEI Resource Material Series, 78, 80-93.

Salaymeh, L. (2015). Juvenile justice in Muslim-majority states. Juvenile justice in global perspective, 249-287.

- Conducting searches of persons or property unless by consent.

- Carrying or using restraints, or transporting offenders in official vehicles.

Broadly speaking, the basic elements of the general youth justice systems concerning the definitions of youth, care and treatment are quite similar in both countries. However, the juvenile justice systems differ significantly between Libya and England particularly when it comes to the age of youth responsibility, the system of youth courts and arrest procedures. In addition, there is some room for improvement in the Libyan justice system, such as:

1. The lack of specialized justice, including the judge and prosecutors, and law enforcement assistance and administrative support, as well as access to courts dedicated to juveniles.
2. The implementation of a national database to include the number and classification of crimes, and the appropriate procedures, to be worked out with the concerned institutions dealing with juveniles.
3. The system would benefit from the experience of international organizations and other countries and from the creation of a mechanism for the exchange of experiences and expertise.
4. The establishment of family courts that deal with all family issues, because it has been proved that many juveniles commit crime due to family reasons.
5. Juvenile offenders and child victims as well, should be taken into account in the juvenile justice system.

c. As a result of a lack of social workers, the social service cannot play its role with regard to overcoming the problems between juveniles and their families; what is more, there is not enough transport to conduct field research and visit the families, thus increasing the confusion.

Conclusion:

To sum up, the above section investigates the legal system in Libya with regards to the youth justice system. It can be concluded that there are some similarities between the youth justice system in Libya and that in England & Wales, as they share some basic elements such as the definitions of youth, care and treatment. On the other hand, the juvenile justice systems differ significantly between Libya and England and Wales in ways that can be summarised as follows:

1. The age of youth responsibility in England &Wales starts earlier (at 10 years old), whereas in Libya it is 14.
2. The system of youth courts: in Libya there is just one court to deal with youth offenders and that belongs to the criminal high court, while in England &Wales there is Prevention, Pre-court and Court.
3. Arrest: According to article 24 of the Code of Criminal Procedure, the Libyan legislature for youth does not follow certain procedures at the time of arrest or detention, subject to those actions which might be accompanied by learning negative effects that could increase the deviation; however, in the youth justice system in England and Wales, the home office report (1997) suggests that if the offender is below the age of criminal responsibility, or there is insufficient evidence to warrant a prosecution, or there are other public interest factors which suggest that formal action is inappropriate, an informal warning may be given where formal action is thought to be inappropriate. In addition, there are certain actions which the Arrest Team should not conduct, which are:

- Carrying out arrests or executing warrants.

the provisions and principles that are enshrined in the Model Law in this regard.

2. Libyan legislation has not accurately rated the types of preventive measures (educational reform) which can be imposed according to age or by determining the duration by the nature of the offence, and so without a referenced and easily applied control, the judge runs the risk of miscalculation.
3. There is a lack of interest in the development of central institutions interested in the affairs of juveniles to provide advice, guidance and direction in the light of their needs and by applying a monitoring system, which would allow parents to affect and intervene on behalf of the juvenile in circumstances in which this may be requested.
4. According to rule (24) of Libyan criminal law, the Libyan legislature does not consider the youth of the offender alongside any actions at the time of arrest or detention.
5. Through a field visit to the juveniles' institution in Tripoli, discussion with those responsible for this institution and some of the male juveniles showed the existence of several problems, including those related to the work of this institution in particular and others, concerning a gap in the application of juvenile justice, as follows:

a. There is no coordination and joint cooperation with respect to reform and forward planning for juveniles between the parties responsible for it.
b. There is a lack of material and human resources in the juveniles institution in terms of the juveniles' rehabilitation and the teaching of professional skills that would help them integrate into society when they come out of it, resulting in a failure to achieve the purpose of the placing of the juvenile in the institution, and so keeping the matter simply as a punishment.

Results

It can be noted that the substantive provisions relevant to juveniles, which have appeared in places in Libyan legislation, are not significantly different when compared, not only to The Model Law, but also to the instruments which are found to be included internationally in terms of most of the principles and rules that deal with juvenile offenders. This legislation is committed to protecting juvenile victims and also those at risk, starting with identifying the age of responsibility and the application of minimum sanctions and educational measures, and also to establishing provisions to protect youths and the rights of those responsible for them in the different stages of age, under the umbrella of the legal and social protection of juveniles. Not only that, but if we look in-depth at the provisions, it is optimistic for the future best interests of the juveniles and, taking into account the legislator's concern that the commission of the crimes alleged should not be repeated, the obstacle of having a criminal record can be overcome by the application of educational measures with the purpose of reform and rehabilitation in preparation for reintegration into the community. Also, the application of the provisions of the legal system does not allow recidivism, but requires the legislator to implement superior goals; for this reason the text in the legislation includes the rule that the judge may, instead of a sentencing penalty, sign a sentencing amnesty when causes have combined to inspire a firm belief that the conduct of the juveniles has improved, including the expectation that positive results can be achieved by the implementation of a policy of reform and rehabilitation rather than punishment(.)1

If there is any failure, it can be indicated in the following points:

1. Libyan legislature is not interested in introducing a system of community service as an alternative punishment, as are introduced by the apt guidance of

In the Libyan youth justice system, there is a special court for juveniles and any child under the age of 18 must be referred to it. The youth court is a section of the criminal Supreme Court and can be located in the same building. It deals with almost all cases involving young people under the age of 18, and is led by one judge (Algdaia, 2008). The purpose is simplifying juvenile justice, and it specializes in juveniles' trials for all crimes, except cases where the juvenile may face a criminal court, which is when:

- The incident is a criminal act.
- The juvenile is aged above fourteen years old.
- If they are being tried with an adult (Musa, 2009, p. 589).

As mentioned above, there are no special measures to select judges for the juveniles' courts.

2- The judiciary in England:

Whereas, in England and Wales, the national youth justice agency (2008) reports that 'Youth courts are part of the magistrates' court. They deal with young people 17 and under. If he is under 16 he must be accompanied by a parent or guardian or social worker. Youth courts take place in front of at least two magistrates who have extra understanding of youth justice issues'(YJP, 2008).

Youth courts are less formal than adult magistrates courts and are more open and engage more with the young person appearing in court and their family. Youth courts are essentially considered as private and members of the public are not allowed in. The victim(s) of the crime however has/have the opportunity to attend the hearings of the court if they prefer. However, this must be requested. The needs and wishes of the victims often have an input into the sentencing process; this needs to be considered by the court and through the youth offending team (YJB, 2008).

from the courts of first instance. Original jurisdiction applied to cases involving felonies and high crimes. Sharia judges who formerly sat in the Sharia Court of Appeals were assigned to the regular courts of appeals and continue to specialize in Sharia appellate cases.

The Supreme Court was located in Tripoli and comprised five chambers: civil and commercial, criminal, administrative, constitutional, and Sharia. A five-judge panel sat in each chamber, the majority establishing the decision. The court was the final appellate body for cases emanating from lower courts. It could also interpret constitutional matters. However, it no longer had cassation or annulment power over the decisions of the lower courts, as it did before the 1969 revolution. Because there was a large pool of Supreme Court justices from which the panel was drawn at a given time, the total number of justices was unfixed. All justices and the president (also seen as chairman) of the court were appointed by the GPC; most likely the General Secretariat made the actual selections. Before its abolition, the RCC made Supreme Court appointments.

As of the year 2002, the judiciary was not independent of the Government, and the security forces had the power to pass sentences without trial. The Government used summary judicial proceedings to suppress domestic dissent.

There were four levels of courts: summary courts, which tried petty offences; the courts of first instance, which tried more serious crimes; the courts of appeal; and the Supreme Court, which was the final appellate level.

Special revolutionary courts tried political offences. Such trials were often held in secret or even in the absence of the accused. In other cases, the security forces had the power to pass sentences without trial, especially in cases involving political opposition. In the past, Gaddafi has incited local cadres to take extrajudicial action against suspected opponents. The private practice of law is illegal; all lawyers must be members of the Secretariat of Justice.

1. **Supreme Court**: Summit of the judicial structure, based in Tripoli. Composed of a chairman and a number of consultants selected by the General People's Congress (parliament), it consists of five rooms: a room for civil and commercial matters, the Chamber of Crimes, the Chamber of the Department, the constitutional Chamber and legitimacy Chamber.
2. **Appellate courts**: courts of second instance for appeals brought against the provisions of the Courts of First Instance issued by a court of first instance. Its judgments can be challenged before the Supreme Court of Cassation.
3. **Court of First Instance**: courts of the common law. A court of second instance to consider the provisions of the District Courts.
4. **District Courts**: The courts of first instance, and competent to adjudicate in civil matters, commercial and personal status, and has jurisdiction over misdemeanours and violations. They were based in small towns.

   District courts were located in most small towns. Each consisted of a single judge who heard cases involving misdemeanours. Misdemeanours were disputes involving amounts up to Libyan dinar (LD) 100. Most decisions were final, but in cases where the dispute involved more than LD20 the decision could be appealed.

   Court of first instance. One court of first instance was located in each area that formerly had constituted a governorate before the governorates as such were abolished in 1975. Courts of first instance heard appeals from summary courts and had original jurisdiction over all matters in which amounts of more than LD100 were involved. A panel of three judges, ruling by majority decision, heard civil, criminal, and commercial cases and applied Sharia to personal or religious matters that were formerly handled by the Qadi courts.

   The three courts of appeals sat at Tripoli, Benghazi, and Sabha. A three-judge panel, again ruling by majority decision, served in each court and heard appeals

Arrest:

It is noted that being subjected to these actions might be accompanied by learning negative effects that could increase the deviation; however, in the youth justice system in England and Wales, and according to the Act of 2004, it is important for any officers not designated for the Arrest Team not to do the following: carry out arrests; execute warrants; conduct searches of persons or property unless by consent; carry or use restraints; or transport offenders in official vehicles (Office, 2006).

A child may be only kept in police custody for 72 hours, and as soon as possible the constable concerned should make arrangements for the investigations to take place. After a juvenile has been charged, and if he is detained, he must be brought in front of the magistrates' court in accordance with the provisions of Section 46(1), as soon as is practicable and in any event, in all circumstances not later than the day of the following charge.

In England & Wales, a juvenile who has been arrested under a warrant should not be released according to Schedule 6, Para 19(b) of the Police and Criminal Evidence Act. A juvenile must not be detained in a police cell unless no other accommodation is available and the custody officer does not think it is practical to supervise him if he is not placed in a cell. (Dickson, B. (2009) pp 201-224)

The judiciary:

1- The judiciary in Libya:

With the acceptance of the primacy of Islamic law, the dual religious-secular court structure was no longer necessary in Libya. In November 1973, the religious judicial system of Qadi courts was abolished. The secular court system was retained to administer justice, but its jurisdiction now included religious matters. Secular jurisprudence had to conform to Sharia, which remained the basis for religious jurisprudence. In 1987 the court system had four levels:

the punishment should be a partial restriction of liberty and freedom of movements. Section 91 speaks about if a crime has been committed by a child of 14 or under, like murder, Section 14 of Sexual offence Act 1956, Section 15 of the Act related to indecent assault on a man, Section 1 of the Road Traffic Act 1988 causing the death of a person due to dangerous driving, or under Section 3A causing a death by rash driving while drunk or drugged, the court is of the opinion that if there is no other suitable method in which the case may legally be dealt with, the court may sentence the offender to be detained for a period not exceeding the maximum term of imprisonment with which the offence is punishable in the case of a person aged 21 or over, as may be specified in the sentence.

It can be said from the above there is a distinction between the age of responsibility, but below being considered an adult; in England this distinction is made between 10-13 years old, 14-17 years old and 18-20 years old.

Whereas in Libya there is a distinction between being an adult and being fully responsible for criminal activity, there is what is called the gradual criminal responsibility for criminal actions. It starts from the age of 7 to the age of 14. During this stage, the general rule is that the offender must not face a criminal penalty, but instead he will be dealt with by special measures, which do not involve punishments but rather educational and protective measures.

The second stage concerns persons between the ages of 14 and 18 years old. This category of juveniles is accountable for their actions and can stand criminal trial. However, they will have a diminished responsibility which means that the prescribed punishment must be reduced by two thirds of the actual penalty. The age of full criminal responsibility is 18, which is the age of adulthood (Musa, 2009, p. 582).

Article (82) shows that "If the minor reaches eighteen before the expiry of the sentence or proves after the expiry he has behaved, then he or she will move to a special section of the same place (Institution of reform and rehabilitation)." According to article (118) "If a person under 18 years old has committed a crime which is punishable by restricting his or her freedom for more than 2 years, or a fine not exceeding 50 Dinars (approximately £25), or both. the judge may grant legal amnesty" (Algdaia & Almkatrish, 2008).

However in English youth justice, as Hungerford-Welch, (2004) states, in the case of a person aged between 12 and 17 being convicted of an offence for which a person over 21 could be imprisoned, the court may pass a detention and training order. A court may only sentence a person under 15 with a detention and training order if it is of the opinion he is a persistent offender.

In England &Wales a single police reprimand is given for non-serious offences; this is to be followed by a final warning, according to Section 65(1) of the Crime and Disorder Act, if another offence is committed. Any subsequent offences would automatically lead to prosecution, unless two years had elapsed since the earlier, final warning, and the offence was a minor one. Neither the reprimand nor the final warning would be required should the police decide that the offence was sufficiently serious for immediate prosecution. It was seen that when two co-offenders were convicted of domestic burglary, they were differentiated on the basis that one had previous convictions for that kind of offence, receiving a custodial sentence, whereas the other one, not having any previous conviction, received a community service order. If an eight year old girl is found shoplifting with a group of older girls in the local shopping centre, she might be referred by the police to social services. The local authority could apply to the court for a child safety order. The section of the 1991 Act said that if the offence is too serious to be properly punished by financial penalties alone,

less than fourteen years old but the judge has the right to take preventive measures if he has completed seven years old at the time of committing the act that is considered to be a crime" (Salaymeh, L. (2015)pp 57-58).

Under English common law a child under the age of 10 should not be arrested, according to the Section 16 of the Children and Young Persons Act, and if a juvenile is arrested and later he turns out to be below the age of 10 years, he should be released immediately according to Section 34(2) of Police and Criminal Evidence Act. The Libyan juvenile rule article (81) states that between the ages of 7 and 14 years a child is presumed not to know the difference between right and wrong, and is therefore incapable of committing a crime because of lack of reasoning means. Wrong means gravely wrong, seriously wrong, evilly wrong or morally wrong (Musa, 2009, p.582).

Care and punishment:

Article (81) of Libyan youth criminal law suggests that a young person "who is fourteen years old and less than eighteen will be in criminal charge at the time of committing the act and had a sense of strength and the will. The punishment would be reduced by two-thirds."

It could be concluded that, if the young person committed a crime punishable by life imprisonment, it could be altered. For penalties of imprisonment for not less than five years, then he/she could be convicted of his/her sentence as a criminally responsible juvenile under the system of special education, and educated so as to ensure deterrence and prepared to become a viable member of the Community.

Article (83) states that for any offence there is a prescribed penalty. However, in the case of juveniles, the court must reduce this penalty by two thirds. For example, if the act is punished by custodial sentence of a minimum of 9 months, the minimum for the juveniles will be 3 months.

method is also known as one of the study tools that seeks to extract study concepts from methodological texts, relying on the process of intellectual and cognitive analysis based on knowledge of the patterns of studies. Used in a specific field. Among other definitions of the comparative approach: It is a method that helps the researcher understand the academic text by relying on developing a set of comparisons that show the points of agreement and points of difference contained in the curriculum. (Ahmed, 2008, p 68)

Definitions:

A youth in the application of the youth justice system in Libya is under 18 years old, provided he/she commits an offence that is punishable in circumstances set forth in the law. The age considered would be from the birthday. In cases where it is not possible to determine his/her legal age, a medical doctor must be consulted (Zawati, H. (2014), p 93). However, a youth in the youth justice system in England & Wales is a child or young person who, under the respective legal systems, may be dealt with for an offence in a manner which is different from an adult.

An offence is any behaviour (act or omission) that is punishable by the law under the respective legal systems. A juvenile offender is a child or young person who is alleged to have committed, or who has been found to have committed, an offence (Lawson & Weisberg, 1996, p 231).

The age of criminal responsibility:

The beginning of the age of responsibility should not be fixed at too low an age level. According to Section 50 of the Children and Young Persons Act 1933, in England &Wales it has been stated that, it shall be conclusively presumed that no child under the age of 10 can be guilty of an offence. While according to Libyan juvenile justice article (81) "there is no criminal charge for those who are

preconceived conviction of criminality and a stigma attached to the individual and his family, even if the juvenile was not guilty.

many countries have established centers, courts, teams, and special procedures to deal with juvenile offenders, including England and Wails. In this study, the focus will be on comparing some of the main topics, such as determining the age of criminal responsibility, methods of arrest, and the judiciary.

Then, placing him in detention with adults may constitute a negative experience for the juvenile and an opportunity to learn about criminals or even learn from them.

Some countries have established centers, courts, teams, and special procedures to deal with juvenile offenders. Among these countries is England. In this research, the focus will be on comparing some of the main axes, such as determining the age of criminal responsibility, methods of arrest, and the judiciary.

Rresearch aims:

This study aims to find out the points of agreement and disagreement between Youth justice system in Libya and England regarding to:

1- The concept of the juvenile.

2- Age of criminal responsibility

3- Arrest procedures.

4- Judiciary

Research method:

The comparative approach was used in this study, which identified as an academic method used to compare a group of knowledge. The comparative

circumstances which have led him to commit a crime. This inquiry must be read by the court before issuing sentence.

Research problem:

It is noticed, that the purpose of laws and imposing penalties is to try to prevent or reduce crime by deterring the offender and others. Communities are keen for this to be done through a set of legal procedures and methods under the supervision of competent authorities. The treatment of the offender from the time he is accused until his conviction is established, are important stages that may have a significant impact on the individual and societal levels, on adults and especially on juveniles.

In many societies, it is taken into account that the treatment of juvenile offenders must differ from the treatment of adults with regard to the application of legal procedures from the arrest process to trial and punishment procedures.

it is noted that the procedures followed in dealing with a delinquent juvenile in Libya are the same as those followed with other adults. The incident is reported to the same department, the arrest police deal with it to the same place of detention, and a judge who is mostly not specialized in trying juveniles is reported to preside over the trial.

Treating a juvenile with the same procedures as adults could affect him on many ways such as psychological and social level. The mere use of police's cars and police men in their uniforms, equipment, and weapons in the process of communicating with the juvenile in the first place, may give many people a

stage the general rule is that the offender must not face a criminal penalty; instead he will be dealt with by special measures which do not involve punishments but rather educational and protective measures. The second stage concerns persons between the ages of 14 and 18 years old. This category of juveniles is accountable for their actions and can stand criminal trial. However, they will have a diminished responsibility which means that the prescribed punishment must be reduced by two thirds of the actual penalty. The age of full criminal responsibility is 18, which is the age of adulthood.

2- There is a special court for juveniles and any child under the age of 18 must be referred to it.

3- There are no special measures to select judges for the juveniles' courts.

4- The proceedings do differ from the normal procedures of the criminal trial. For instance, young offenders must be tried by the juvenile court regardless of the severity of their crime that determines the court jurisdiction. Also the proceedings are not open to the public, which is an exception from the general rule of a public hearing.

5- For any offence there is a prescribed penalty. However, in the case of juveniles the court must reduce this penalty by two thirds. For example if the act is punished by a minimum custodial sentence of 9 months, the minimum for the juveniles will be 3 months.

6- The social inquiry is crucial in the trial of young offenders; the court must appoint a social expert to study the history of the offender and the

about how to deal with juveniles. A youth court is presided over by either a district judge or a bench of two or three lay magistrates, which must (unless there are unforeseen circumstances), include both a man and a woman.

(Blakeman,I (2011) pp 176-181)

In both Libya and England & Wales, a youth court is not open to the public. For nearly all the children who enter the juvenile justice system, the police are the first point of contact. They are a critical force in shaping the child's experience, vested with the power to exercise discretion as to when a child formally enters the system for an alleged offence.

Musas, A (2009, pp146-149) states that in Libya, where police are funnelling children into a system that is already overworked and under-resourced, furthermore, they are doing so in a system where false arrests and physical abuse by the police has become a common feature of a child's interaction with law enforcement officials.

The same criticism applies in the US; police are frequently faulted as a weak link in the juvenile justice system. This criticism focuses on the misuse or abuse of discretion by individual officers, which ultimately leads to a substantial number of children coming into contact with the system who should not otherwise be there.

It is expected to find considerable room for improvement in the juvenile justice system in Libya, in the light of the juvenile justice system in different countries, namely, England and Wales.

It can be concluded as follows:

1 - There is a distinction between being an adult and being fully responsible for criminal activity. There is what we call the gradual criminal responsibility for criminal actions. It starts from the age of 7 to the age of 14. During this

Introduction:

In this section we will look at the Libyan youth justice system with comparison of the system in some other countries, mainly England and Wales and the US, in the context of the following criteria: definitions, age of responsibility, care and punishment, arrest and type of youth courts.

Regarding arrest, the situation in Libya is nearly the same as in England and Wales, where a person under 17 who is arrested and taken to a police station, Code C to the Police and Criminal Evidence Act 1984 requires that the custody officer ascertain the identity of a parent, guardian, Local Authority carer or any other person who has assumed responsibility for the juvenile's welfare, and must inform them of the arrest. The custody officer should inform the appropriate adult (who may or may not be the same person) of the grounds for the detainee's detention and ask the adult to come to the police station to see the detainee. The juvenile should be told of the duties of the appropriate adult and that the juvenile can consult privately with the appropriate adult at any time, but warned that such conversations are not privileged. However, in England and Wales, a police officer can either give the offender a reprimand or a final warning. A final warning is more serious. Whereas in Libya, offenders are treated no differently from adults in a police station before he faces court. (Chapman, C. (2014) pp 25-28)

According to the Youth Courts Rules (2007) of England and Wales, a Youth Court is a magistrates' court but the Youth Court has jurisdiction to try juveniles, whereas a Magistrates Court does not have a similar power to try adults. The Magistrates and District Judges who sit in the Youth Court will receive specialist training on dealing with young people. However, this is not the case in Libya; the judges in the youth court come from the adult court whenever there is need to do so, and they do not have any kind of training

Abstract:

In many societies, it is taken into consideration that juvenile offenders must be treated different from the adults with regard to the application of legal procedures for the processing of arrest to trial and punishment procedures.

It is noted that the procedures followed in dealing with a juvenile offender in Libya actually are not different of those followed with other adults. crime is reported to the same department so that the arrest team (which does arrest adults), and he is taken to the same place of detention and brought to face A judge, who is often not competent to try juveniles, is informed to preside over the trial. Then the juvenile is treated separately from here, until he is placed in a juvenile institution. Failure to treat a delinquent juvenile in a manner that takes into account the age, psychological, and social aspects of the juvenile will have a negative impact on him, his family, and society as a whole

Treating a juvenile with the same procedures as adults results in many psychological and social problems. The mere use of police cars and their men in their uniforms, equipment, and weapons in the process of communicating with the juvenile in the first place, may give many people a preconceived notion of criminality and a stigma attached to the individual and the family, even if the juvenile wasn't guilty..

Some countries have established centres, courts, teams, and special procedures to deal with juvenile offenders, including England. This research aims to find out the points of agreement and disagreement of the age of criminal responsibility, methods of arrest, and the judiciary.

The comparative approach was used. most important finding of the study is that there is (actually) no specialized justice for juveniles, including (the judge, public prosecutors, and administrative support for juveniles).

Key words: Youth, Juvenile delinquency, Justice system, Libya, England.

Youth justice system comparison between Libya and England: from social perspective.

مقارنة نظام عدالة الأحداث في ليبيا و انجلترا من منظور اجتماعي.

د. صالح امعمر محمد الدبيب

كلية الآداب - جامعة بني وليد

ملخص:

في كثير من المجتمعات يؤخذ بعين الاعتبار ان معاملة الاحداث الجانحين يجب ان تختلف عن معاملة البالغين فيما يتعلق بتطبيق الاجراءات القانونية من عملية القبض الي اجراءات المحاكمة و العقوبة.

من الملاحظ ان الاجراءات المتبعة في التعامل مع الحدث الجانح في ليبيا هي نفسها المتبعة مع غيرهم من البالغين، فالحادثة يبلغ عنها الي نفس القسم لكي يتعامل معها شرطة القبض (التي تقبض علي البالغين) ويقتاد الي نفس مكان الاعتقال و يمثل امام قاضي في الغالب غير مختص بمحاكمة الاحداث، يبلغ لكي يترأس المحاكمة. ثم يتفرد الحدث من هنا بالمعاملة، الي ان يودع بمؤسسة الاحداث. ان عدم معاملة الحدث الجانح بأسلوب يراعي مختلف الجوانب العمرية والنفسية والاجتماعية للحدث يكون لها الاثر السلبي عليه وعلي اسرته وعلي المجتمع بأسره.

ان معاملة الحدث بنفس اجراءات البالغين يترتب عليها الكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية، فمجرد استخدام سيارات الشرطة ورجالها بزيهم الرسمي وعدتهم وسلاحهم في عملية التواصل مع الحدث في المقام الاول، قد يكون لذي الكثيرين حكما مسبقا بالإجرام ووصمة عار تلحق بالفرد والاسرة ولو لم يكن الحدث مذنبا.

بعض الدول اقامت مراكز ومحاكم، وفرق، واجراءات خاصة للتعامل مع الاحداث الجانحين، من بين هدة الدول بريطانيا، وفي هدا البحث سيتم التركيز علي مقارنة بعض المحاور الرئيسية مثل تحديد سن المسؤولية الجنائية وسبل الاعتقال، والقضاء.

يهدف البحث الي معرفة نقاط الاتفاق والاختلاف حول: (مفهوم الحدث. سن المسؤولية الجنائية، إجراءات الاعتقال، القضاء.)

الكلمات المفتاحية: الحدث، جرائم الأحداث، نظام العدالة، ليبيا، المملكة المتحدة.

References:

1. Courchene, R. (1996). Teaching Canadian Culture: Teacher Preparation. TESL Canadian Journal, Vol.13 (2), pp.1-16.
2. Graves, F, L. & Kinsley, B, L. (1982). Culture in Canada Today: Issues and Attitudes. Ottawa: Minister of Supply and Service Canada, No.CO 53-1/2-1982E.
3. Haque, E. & Patrick, D. (2015). Indigenous Language and Racial Hierarchisation of Language policy in Canada. Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol.36 (1), p.27-41.
4. Haque, E. (2014). Multiculturalism within a Bilingual Framework: a Retrospective. Canadian Ethnic Studies, Volume 46, Number 2, pp.119-125.
5. Johnston, R. (2010). Immigration, Multiculturalism and Geography: Inter-group Contact and Attitudes to Immigrants and Cultural Diversity in New Zealand. Asian and Pacific Migration Journal, Vol. 19, No. 3, pp.343-369.
6. Macdonald, G, F. (1991). What Is Culture?. Journal of Museum Education, Vol.16 (1), p.9-12.
7. Moore, David W. "Teaching history." Taylor & Francis Group, Vol.62(7),March 1989.
8. Scott, J. & Nilsen, A. (2014). C. Wright Mills and the Sociological Imagination. Cheltenham Edward Elgar Publishing.

Results and Findings:

Examining the nature of Canadian culture by the lenses of sociological imagination to question the very basic and general premise that every nation or society has a culture in common requires an x-ray vision of the most important historical and synchronic events of Canadian society. On one hand, unlike most societies where is social identity, as a crucial part of any culture, considered to be socially constructed, Canada has no common language spoken, no shared history celebrated, and no popular culture participated. On the other hand, Even though there are some culture components that most Canadians share, but these common grounds like values, beliefs, and norms are institutionally built as priorities to be Canadian citizenship. So, most Canadian citizens whom mostly are from variety of backgrounds and under multiculturalism policies, have to reflect such culture components in their daily interactions, yet they have no personal and cultural feelings nor historical memories attached to these events

Such cultural components are emphasized and supported one way or the other by the government. A recent study By Michael Useem evaluating the role of the government patronage of art and culture indicated that is done for ideological control. The government may be interested in using arts and culture to promote national unity and Canadian identity, the mandate of the CBC and the Canada Day celebrations are the best examples (Graves, F, L. & Kinsley, B, L, 1982, 12-13). Although Judeo-Christian values have been dominant in a way expressed in the most life aspects like legislations and institutional practices, many of new Canadians do not find many of these customs and traditions meaningful as they have no memories or emotions that are tied to some cultural and historical events or figures. So that, respecting the laws and rights of others, and celebrating festivals and ceremonies become mostly a way to be Canadian citizen and not done for moral or cultural reasons. Gaining nationality in Canada cannot be an indicator of being a member of a common and dominant culture. Therefore, Canada has not been able to forge common destiny based on shared societal, cultural and historical events (Courchene, 1996, 02).

general public (Frank & Brain, 1982, 01). The tendency toward "institutional culture" including more than just people from a specific cultural group have led to defining the most important components of Canadian culture as following:

1. Heroes and heroines; Pauline Johnson, Gordie Howe, Billy Bishop, Terry Fox, Jean Vanier, Margaret Lawrence, and Madeleine de Vercheres.
2. Stories and myths; The Sweater/Le Chandail, Evangeline, Indian Legends (Glooskap, Hiawatha), The Tooth Fairy, The Boogeyman, La Sagouineon.
3. Traditions and rituals; The Grey Cup, Hockey Night in Canada, Clam Bakes, Turkey Shoots, Spring Cleaning, Bees (quilting, barn building), Church suppers and bazaars, and Christmas, Easter, New Years.
4. History; Arrival of Aboriginal peoples, Founding of Port Royal, Founding of Quebec, Establishment of the Red River settlement, The Riel Rebellion, and Building the railroad.
5. Behavior norms; Stand in line for buses, tickets, concerts, etc. Respect public property, be punctual for work and appointments, treat older people with respect-give them seat on the bus, open doors.
6. Values and beliefs; Tolerance, multiculturalism, biculturalism, peace, spirit of compromise, and time as a precious commodity, a nonrenewable resource(Courchene, 1996, 04-05).

Finally, even though Canada has been adopting multiculturalism polices -to accommodate differences among Canadians- yet still there are some binary concepts socially and officially practiced within the Canadian culture. The inequality of access to power and advantages lead some groups in Canada to dominate and control not only the political and cultural issues, but also the legislative sides. As a result, getting the remote control by the dominant party would have critical impact on life satisfaction of minorities in general and even on their participation to have their rights recognized. So, rhetorically it's a way to mitigate pursuer and salience the "other" partnerships by saying Canada multi-culture and at the same keep controlling the country implicitly under bio-basis. There has been a belief that becoming Canadian is the ability to keep one's own culture and identity and at the same time participate frequently in Canadian culture and society. Many immigrants and minorities started visibly expressing their own ethnic and social identity under multiculturalism polices, nevertheless this has reduced/limited the opportunities for the evolving of a common culture in Canada. However, different societal institutions (education, family, government) play a role in forming conceptual and value system within the Canadian society, so it can be a common ground for groups' interaction. There has been a growing interest in the production, distribution, and consumption of culture in the country and at different levels from policy makers to scientists and representative of cultural industries all the way to

popularized or at least to be officially recognized as a cultural legacy (Haque &Patrick, 2015, 27). The question why only English and French had the chance to be official languages and the rest kept in dark and how privilege, ideology and power have stood behind such marginalization. Later on and once social exclusion, cultural segregation, social inequality and power division were the presenting and representing factors of the substantive nature of Canadian history, and they were the pushing factors toward multiculturalism policies which was the only alternative to mitigate social difference and injustice: nevertheless implicit manifestations of prejudice and discrimination have been practiced. Recently for example, with regard to linguistic diversity there has been multi-languages in Canada and about 40% of all Canadians have a language other than English or French as their first language according to Statistics Canada projections in 2000 (Courchene, 1996, 02). Yet, such figures produced deep radicalized anxieties about multiculturalism policies in Canada, whether Multiculturalism Stifling Bilingualism and its adverse effects on the imagined nation of the two "founding races". (Haque, 2014, 123-124). Such fears and threats of "the other" are not born out of the present, but they are deeply rooted in the Canadian History and they become indicators that the practice of discrimination and exclusion has been historically transformed from the basis of biological facts to the basis of cultural aspects.

emerge to protect white against the other arrivals in their daily interaction. So, Canada has been a mosaic society -in which peoples of different cultural, religious, and ethnic backgrounds- and most of the country's regions were segregated and was no long shared history between different ethnical groups.

Secondly, regarding the aspect of common language minorities in Canada throughout different historical periods have experienced various levels of social exclusion and only English and French languages and cultures were recognized to the extent that there were deliberate attempts of cultural erasure of the "other" partners including first nation people (Aboriginals). It clearly has been expressed in different life aspects whether in academic, political, or among public discourse that Canada is officially "a bilingual nation", and frequently described as a country with two founding peoples -French and English- (Courchene, 1996, 01-02), yet few attempts have been made to read between the lines of such expression and how this becomes normalized, practiced, and justified individually and institutionally. Tracing back of the basis that such expression built on, discloses the historical founding myths, a belief that Canada is a white settler society and it is the nation that founded and built by Anglo and French community backgrounds, and as a result prevents the other "partnerships" such as indigenous people -who per contra have founded the civilization of that country- to have their culture especially their language acknowledged,

then to what extend the contemporary of individual problems and societal dilemmas such as, violence, racism, injustice, prejudice, and social exclusion are a part of the history of wars, conflicts, migration, and starvation; and not as they just born recently (Moore, David W, p303). Unlike many countries throughout the history where was the victory of one group over another resulting in a unified national history by dominating and forcing competitors to give up their language and culture, Canada was not the case. Canada was divided between white nation - English and French - into Upper and Lower Canada along with their linguistic and religious lines, and let alone the areas occupied by first nation - Aboriginals - which resulted into a historical, regional and cultural segregation. Moreover, throughout its history, Canada has been widely known as a place of a long tradition of immigrants from a wide variety of countries, languages, and cultural backgrounds (Courchene, 1996, 02). Hence, natives, white speaking people, started experiencing fears of the magnitude number of immigrants and how those numbers might be socially, culturally and economically influential on the societal structure and thus, multifarious attitudes have been generated towards immigrants (Johnston, 2010, 346). People tend to be exclusionary, prejudicial, and unfavorable when it comes to their own social identity, economy, culture, or religion is threatened. Therefore, a tendency of maintaining inexplicit societal and cultural barriers and obstacles began to

example, is the product of shared history, common language and popular culture. So how the historical and cultural idiosyncrasy of Canadian society can be challenged by the notion of sociological imagination and how the Canadian cultural background and the sense of belonging has been evolved in terms of their language, history and culture.?

Literatures and Derived Theoretical Backgrounds:

Coping with the case of Canadian history is essential and provides mostly a holistic definition about who are the Canadians and their culture. Therefore, tracing back the historical roots of the present Canadian identity requires the mastery and the ability to deal with interconnected personal, societal, and historical concerns by applying the notion of sociological imagination. In this case and in order to examine the Canadian cultural identity the author assumes that is a product of shared history ,a common language, and popular culture.

First of all regarding Canadian shared history, picturing historical periods dynamically would show how individuals, groups and ethnicities work all together to forge a common sense of destiny and identity. So it's a search for patterns, trends, or generalizations that describes and explains the behavior of people in a given society throughout recorded periods and how such descriptions and interpretations could be correlated to the present, and

also in understanding the contemporary social problems such as social discrimination, political exclusion and institutional injustice of power distribution and social advantages among Canadian minorities which within governmental policies regarding national reconciliation, immigration, and then multiculturalism and why they become the controversial deliberate alternatives for accommodating diversity and addressing differences in Canadian culture.

Methodology and Research Questions:

Utilizing the methodology of Sociological Imagination requires an ability to connect individuals identity to their cultural structure and the latter to their history since disregarding the case history of any professional diagnosis leads merely to symptomatic treatment of any sociological diagnoses or interventions. It's the methodological tool that detects, correlates, and draws the micro and macro details about any given phenomenon which in my case, Canadian culture. So then Culture is not only an integral part of what a given people in a given society has in common today or tomorrow, but it's also belonging deeply to the past history: shared experiences and perceptions, common homelands and languages , national memories and events, and social values and preferences (MacDonald, 1991, 09). In most societies the concept of social identity for

Introduction:

Under the scope of sociological imagination, most personal issues are ultimately social and most social events must be rooted historically to get grasp any studied phenomenon (Scott & Nilsen, 2014, 05). So dealing with culture - as social phenomenon and a vital component of any social structure - requires the mastery of Sociological Imagination and the ability to connect individuals' self-identity to their social and cultural contexts (their personal beliefs, values, preferences or tastes, customs and traditions), and the latter to the history of their established society. In other words, what's considered as personality traits for example are just a product of the societal structure throughout different stages of one's life, and moreover what's considered socially structured is simply a result of accumulated historical circumstances. Utilizing sociological imagination in this paper is clearly got to challenge the generally granted assumption that every human society or nation must have a common culture. So in order to question such general knowledge about Canadian culture, one must take into account the idiosyncrasy of the well-known historical events of Canadian society, the diversity of Canadian social structure and power distribution, and the variance in presenting and socializing individual and social self. Tracing back the Canadian history under the scope of Sociological Imagination method leads not only in redefining the concept of Canadian identity, but

Examining the Social by the Sociological:

"Canadian Culture through the Lenses of Sociological Imagination".

Prof: Naser Algeddafi

Abstract:

In attempt to get understand -retrospectively and prospectively- the big picture of the individual self, institutional structure and societal identity and their present and future challenges; the history must be included. So any professional diagnosis excludes the case history is simply doomed to fail. Driven by the assumption of sociological imagination by Wright Mills, that most personal issues are ultimately societal and most societal components must be rooted historically in order to be sociologically analyzed and studied. Thus, individual, societal and historical issues and experiences are so overlapped to the extent that they cannot be understood when they are apart. In order to have the Canadian culture diagnosed one must take into account the idiosyncrasy of the historical factors behind individual, institutional and societal identity development, the diversity of social structure, and the distribution of power among multifarious groups within Canadian society and their influences on integrated Canadian culture.