ISSN 2521-9235

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الأول

- المساجد ودورها في العملية التربوية.
- القدرية بين الإفراط والتفريط.
- الفن التشكيلي الليبي بين القديم والحديث.
- The Impact of Teachers Training Programmes on English Language

العدد الثالث والعشرون - يونيو 2017م

مجلة كلية الآداب
نصف سنوية علمية محكمة - جامعة الزاوية
الجزء الأول
العدد الثالث والعشرون - يونيو 2017م

رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
شارع عبد المنعم رياض - 0925031603

مجلـــة كليـــة الآداب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية الآداب

بجامعة الزاوية

العدد الثالث والعشرون

الجزء الأول

يونيو 2017 م

تمت عمليات الجمع المرئي والطباعة **بدار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان**
ليبيا – الزاوية – شارع عبد المنعم رياض – هـ 0925031603

المشرف العام
د. إبراهيم محمد سليمان

هيئة التحرير

رئيس التحرير : د. المختار عثمان العفيف

مراجعة لغوية : أ. عز الدين علي الذيب

الهيئة الإستشارية

د. عائشة أحمد حسن　　د. حسن مولود الجبو
د. سالم مصطفى القريض　　د.عمارة امحمد أبوزيد
د.محمد عبد المجيد حسنات　　د.أنور الرماح الشريف

الإشراف الفني: أ. أشرف الكوني

ISSN 2521-9235

المراسلات:
ترسل المراسلات باسم رئيس التحرير – جامعة الزاوية
هـ وفاكس : 023-626881

www.aladab.zu.edu.ly
السعر : ديناران أو ما يعادلهما خارج ليبيا

قواعد النشر

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

المحتويات

ت	اسم الباحث وعنوان البحث	الصفحة
1	د. عبدالباسط إسماعيل يربوع	22-1
	المساجد ودورها في العملية التربوية	
2	د. سمية الطيب الطاهر عمران	41-23
	القدرية بين الإفراط والتفريط	
3	د. عمارة إمحمد الميساوي أبوزيد	69-42
	الحروف النورانية المقطعة في فواتح سور القرآن الكريم	
4	د. عبدالمجيد علي التقاز	82-70
	ثنائية الذات والآخر في الفكر الأستشراقي	
5	د. الهادي البشير المغيربي	
	تباين أبعاد أهمية الموقع في علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي	118-83
6	د. إبراهيم عبدالله سويسي	
	تعقبات العلامة الشنقيطي على آراء الزمخشري النحوية من خلال تفسيره أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن عرض وتوجيه	156-119
7	د. عمران العجيلي بشنة	
	الفن التشكيلي الليبي بين القديم والحديث	197-157
8	د. سهيل كامل عبدالفتاح كِلاب	231-198
	متطلبات بيئة التعليم الإلكتروني (البنية التحتية) في التدريس في كليات التربية- جامعة طرابلس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المختصين	
9	د. عبدالكريم صولة	258-232
	الجماليات التشكيلية للفنان (عمران بشنة) ومدى تأثيرها بالفن الليبي	

المحتويات

ت	اسم الباحث وعنوان البحث	الصفحة
10	د. نعيمة علي الخبولي	297-259
	The Impact of Teachers Training Programmes on English Language Novice Teachers Learning and on Their Early Professional Experiences at Zawia Secondary Schools	
11	أ. فائزة محمد المشكوي	315-298
	Interlanguage Fossilization Among EFL Learners	
12	د. عبدالله مصطفى وريث	354-316
	Desk-Talk participation in EFL Classrooms	

تنويه

إن تقديم البحوث المنشـــورة أو تأخيرها
في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة،
لكن متطلبات التنسيق الفني هي التي
تتحكم في هذا الترتيب

المساجد ودورها في العملية التربوية

د.عبد الباسط إسماعيل يربوع
كلية التربة/الزاوية

توطئة

الحمد لله القائل: ﴿إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا اللَّهَ فَعَسَىٰ أُولَٰئِكَ أَنْ يَكُونُوا مِنَ الْمُهْتَدِينَ﴾[1] والصلاة والسلام على النبي القائل: (أحب البلاد إلى الله مساجدها وأبغض البلاد إلى الله أسواقها) [2]

أما بعد: فيكفي المساجد تشريفا وتكريما أن الله جل وعلا أضافها لنفسه فقال تعالى: ﴿وأن المساجد لله فلا تدعوا مع الله أحدا﴾[3]، وقد كان المسجد في عهد النبي ﷺمنطلق التربية والتعليم، فقد كان مسجد قُباء وهو أول مسجد بني في الإسلام حافلا بالتربية الروحية والأخلاقية، ومن قبله دار الأرقم بن أبي الأرقم فهي أول مؤسسة تربوية، حيث كان يلتقي المعلم الأول مع قلة من أصحابه من آمن سرا فيعلمهم ويربيهم، وهذا الدور في بناء ثقافة الفرد لم يختص بجنس دون آخر فالرجل والمرأة على حد سواء في التربية والتعليم داخل مدرسة النبيﷺ.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله-: وكانت المساجد مجامع الأمة ومواضع الأئمة، وقد أسس ﷺ مسجده المبارك على التقوى، فكانت فيه الصلاة والقراءة والذكر وتعليم العلم والخطب، وفيه السياسة وعقد الألوية والرايات وتأمير الأمراء وتعريف العرفاء، وفيه يجتمع المسلمون كلما حزبهم أمر من أمر دينهم ودنياهم[3]، وقد لعبت المساجد _ بعد عهد النبي ﷺوالقرون المفضلة _ دورا كبيرا في قضية التربية التعليمية، ولعل من أعظم المساجد التي لعبت دورا مهما الجامع

الأموي الذي بُني سنة (87هـ)، وجامع الزيتونة بتونس الذي بُني سنة (114هـ) وجامع القرويين بالمغرب الذي بُني سنة (245هـ).

أهمية الموضوع:

1. في ظل ما تعيشه الأمة الإسلامية اليوم من انفتاح على العالم بلا قيود، وفي ظل ما تعيشه البلاد من أزمة في الأخلاق، وما نلاحظه في المدارس و الجامعات والطرقات من انحراف في التربية والأخلاق، كان حريا بنا أن نشخص الداء لنعرف الدواء، وذلك بالرجوع إلى ما كان عليه السلف الصالح في تربية المجتمع، انطلاقا من المساجد وربطها بالمؤسسات التربوية والتعليمية.

2. من المتقرر أن أسلافنا رضوان الله عليهم ملكوا الدنيا وسادوا، يوم كان منطلقهم المساجد والكتاتيب، وما ضيعت الأمة مكانتها إلا يوم تخلت عن دور المساجد والكتاتيب في بناء الفرد، فحري بنا ونحن نبحث عن التقدم والرقي،أن ننطلق من حيث انطلقوا لنعيد للأمة مكانتها وعزتها، وننفض عنها غبار الذل والهوان.

أهداف الموضوع:

1. بيان مكانة المسجد في الإسلام وأنه لن يُصلح آخر هذه الأمة إلا ما صلح به أولها كما قال ذلك إمام دار الهجرة مالك بن أنس رحمه الله.
2. إحياء دور المساجد في التربية والتعليم.
3. الاهتمام بالمساجد وتوجيهها التوجيه الصحيح.

4. توحيد كلمة الخطباء والوعاظ حول الثوابت والبعد عن الخلافات الفقهية والتوجهات الفكرية، وهذا بحث قد انتظم عقده في ستة مطالب، وخاتمة وتوصيات.

- المطلب الأول: تعريف المسجد.
- المطلب الثاني: دور المسجد في التعليم.
- المطلب الثالث: دور الإمام في التربية.
- المطلب الرابع: دور المسجد في تعليم المرأة.
- المطلب الخامس: دور المسجد في تربية النشء.
- المطلب السادس: أخطاء في ممارسات دور المسجد.
- الخاتمة والنتائج والتوصيات.

المطلب الأول: تعريف المسجد.

المسجد لغة: قال الزَّبيدي: المسجد بِكَسْر الجِيم: أَي موضع السجود نَفْسه،وقال ابْنِ بَرّيّ: المَسْجِد: البَيْتُ الَّذِي يُسْجَد فِيهِ، وبالفتح: مَوضع الجَبْهَةِ، وَقَالَ الزَّجَّاج كلّ مَوضع يُتَعَبَّد فيهِ فَهُوَ مَسْجِد، (ويُفتح جِيمُه)،وقَالَ ابْن الأَعرابيّ: مَسْجَد، بِفَتْح الْجِيم، مِحْرَابُ البيتِ ومُصَلَّى الجَماعاتِ .

فيتبين مما سبق أن المسجد لغة الموضع الذي يسجد فيه، ثم اتّسع المعنى إلى البيت المُتّخذ لاجتماع المسلمين لأداء الصلاة فيه، قال الزركشي رحمه الله: ولَمّا كان السجود أشرف أفعال الصلاة لقرب العبد من ربه، اشتق اسم المكان منه فقيل: مسجد، ولم يقولوا: مركع، ثم إن العُرف خصص المسجد بالمكان المهيّأ للصلوات الخمس، حتى يخرج المُصلّى المجتمع فيه للأعياد ونحوها، فلا يُعطى حكمه.[3]

المسجد شرعا: المكان الذي أُعِدّ للصلاة فيه على الدّوام[4]، وأصل المسجد شرعا كل موضع يسجد لله فيه ، لحديث جابر بن عبدالله رضي الله عنه -، عن النبي -ﷺ-

: (أُعْطِيتُ خَمْسًا لَمْ يُعْطَهُنَّ أَحَدٌ قَبْلِي: نُصِرْتُ بِالرُّعْبِ مَسِيرَةَ شَهْرٍ، وَجُعِلَتْ لِي الأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهُورًا، فَأَيُّمَا رَجُلٍ مِنْ أُمَّتِي أَدْرَكَتْهُ الصَّلاَةُ فَلْيُصَلِّ...)[5]

المطلب الثاني: دور المسجد في التعليم

المسجد هو المدرسة الأولى التي انطلق منها شعاع العلم والمعرفة في الإسلام وإن الحديث عن دور المساجد في التعليم لا يعد انتقاصا من دور الجامعات والمعاهد اليوم، ولا دعوة إلى قصر التعليم على التعليم المسجدي، وإنما الكشف عن الواقع الذي كانت تعيشه العملية التربوية في المساجد، ودعوة إلى تفعيل دورها والإفادة منه في هذا الوقت متعاضدة مع المؤسسات الأخرى ليكون العمل متكاملا في مجال التوجيه والتثقيف، وقد ظل المسجد عبر قرون من الزمن مؤسسة تعليمية تربوية للصغار والكبار للرجال والنساء، وكان الرجال الأوائل حكاما ومحكومين - الذين نصروا الدين ورفعوا راية التوحيد خريجي التعليم المسجدي، وعندما تخلت الأمة عن هذا الجانب التعليمي أصبحت اليوم تعيش في مرحلة الغثائية الهزيلة من الداخل، وتكالب قوى الشر والطغيان والغزو عليها من الخارج، وضعف دور المسجد وانحسر مَدُّهُ ونَضُب نبعه أو كاد في كثير من بلدان الإسلام.

قال ابن تيمية: وكانت مواضع الأئمة ومجامع الأمة هي المساجد؛ فإن النبي ﷺأسس مسجده المبارك على التقوى: ففيه الصلاة والقراءة والذكر؛ وتعليم العلم والخطب، وفيه السياسة وعقد الألوية والرايات وتأمير الأمراء وتعريف العرفاء وفيه يجتمع المسلمون عنده لما أهمهم من أمر دينهم ودنياهم.[6]

إن من أهم الركائز التي يرتكز عليها التعليم المسجدي، تربية الروح، ويستهدف هذا الجانب ترسيخ الإيمان والعقيدة في نفوس الناشئين ودعم وتعزيز القيم الروحية لديهم، وتوسيع إنارة وعيهم وإدراكهم الديني، وتنمية وصقل معارفهم

الدينية والخلقية السليمة، بطريقة تتمشى مع مستوى فهمهم العقلي وتحصيلهم التعليمي والعلمي، والتيسير عليهم وتبشيرهم وجذب انتباههم بمختلف الوسائل التربوية المشوقة والمرغبة.[7]

فنجد أن السنة قد اعتنت بعمل القلوب ألا وهي النية لما لها من تأثير روحاني ينعكس على سلوك المرء، فعن عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: (إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّةِ، وَإِنَّمَا لِامْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ، فَهِجْرَتُهُ إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ، وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ لِدُنْيَا يُصِيبُهَا أَوِ امْرَأَةٍ يَتَزَوَّجُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ)[8]

كما أن الصلوات الخمس داخل المسجد لها تأثير على التربية فتطهر النفس من الأنانية وحب الذات والكبر وغير ذلك من الصفات السلبية، قال تعالى: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ﴾[9] فلهذا حث النبي ﷺعلى تعليمها فقال (مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا، وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرٍ وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ)[10]

وهكذا نجد عبادات أخرى لها تأثيرها الروحي داخل المسجد تتعلق بتلاوة القرآن وتدبره قال تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَنْ تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ﴾ [11]، وتتعلق بالاعتكاف في أواخر رمضان، وكذا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من خلال خطبة الجمعة والدروس والمواعظ، وبهذا نجد أن القيم الروحية عند المسلم متواصلة ما دام مرتبطا بالمساجد، آمرا بالمعروف ناهيا عن المنكر محبا للخير.

فالتربية أساس العلم، ونجد هذا واضحا بينا في حديث عائشة رضي الله عنها في قصة سؤال النفقة قَالَ عليه الصلاة والسلام (لَا تَسْأَلْنِي امْرَأَةٌ مِنْهُنَّ إِلَّا أَخْبَرْتُهَا، إِنَّ اللهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا، وَلَا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا) [12]

وقد حث النبي ﷺ على تعلم العلم وتعليمه عن عثمان رضي الله عنه، عن النبي ﷺقال: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) [13]

كما حثهم على مذاكرة العلم في المسجد فقال ﷺ(مَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللهِ تَعَالَى، يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ، إِلاَّ نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ، وَحَفَّتْهُمُ الْمَلاَئِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ) [14]

وقد كان ﷺيُعلم الناسَ بكلامه، ويعلمهم بفعله ليعملوا كما يعمل، وكان ﷺيسأل أصحابه، وهو يعلمهم، ليشحذ أذهانهم، ويهيئهم للإصغاء لما يقول لهم، ويضرب لهم الأمثال ليقرب لهم المعاني التي يريد أن يفهموها.

كما روى عبد الله بن عمر، رضى الله عنهما عن النبي ﷺ، قال: (إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ، فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ؟) فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي، قَالَ عَبْدُ اللهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدِّثْنَا مَا هِيَ؟ يَا رَسُولَ اللهِ قَالَ فَقَالَ: (هِيَ النَّخْلَةُ). [15]

ولأهمية التعليم رغب النبي ﷺفي ارتياد المساجد للتعلم، عَنْ عُقْبَةَ بْنِ عَامِرٍ، قَالَ: خَرَجَ رَسُولُ اللهِ ﷺوَنَحْنُ فِي الصُّفَّةِ، فَقَالَ: (أَيُّكُمْ يُحِبُّ أَنْ يَغْدُوَ كُلَّ يَوْمٍ إِلَى بُطْحَانَ، أَوْ إِلَى الْعَقِيقِ، فَيَأْتِيَ مِنْهُ بِنَاقَتَيْنِ كَوْمَاوَيْنِ فِي غَيْرِ إِثْمٍ، وَلَا قَطْعِ رَحِمٍ؟)، فَقُلْنَا: يَا رَسُولَ اللهِ نُحِبُّ ذَلِكَ، قَالَ: (أَفَلَا يَغْدُو أَحَدُكُمْ إِلَى الْمَسْجِدِ فَيَعْلَمُ، أَوْ يَقْرَأُ آيَتَيْنِ مِنْ كِتَابِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، خَيْرٌ لَهُ مِنْ نَاقَتَيْنِ، وَثَلَاثٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ ثَلَاثٍ، وَأَرْبَعٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَرْبَعٍ، وَمِنْ أَعْدَادِهِنَّ مِنَ الْإِبِلِ)[16]، ومما يؤكد أن مسجد النبي ﷺكان

مدرسة للتعليم حديث أبي واقد الليثي، قال: بينما رسول الله ﷺفي المسجد فأقبل ثلاثة نفر، فأقبل اثنان إلى رسول الله ﷺوذهب واحد، فأما أحدهما، فرأى فرجة في الحلقة، فجلس وأما الآخر فجلس خلفهم، فلما فرغ رسول الله ﷺقال(ألا أخبركم عن النفر الثلاثة؟ أما أحدهم: فأوى إلى الله، فآواه الله، وأما الآخر: فاستحيا فاستحيا الله منه، وأما الآخر: فأعرض فأعرض الله عنه)[17] .

واتخذ ﷺلنفسه منبراً، يحدث الناس من عليه في الجمعة وغيرها، ليشاهدوه ويتعلموا منه رؤية وسماعا، كما روى أبو حازم ـ رحمه الله ـأَنَّ نَفَرًا جَاءُوا إِلَى سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ، قَدْ تَمَارَوْا فِي الْمِنْبَرِ مِنْ أَيِّ عُودٍ هُوَ؟ فَقَالَ: أَمَا وَاللهِ إِنِّي لَأَعْرِفُ مِنْ أَيِّ عُودٍ هُوَ، وَمَنْ عَمِلَهُ، وَرَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺأَوَّلَ يَوْمٍ جَلَسَ عَلَيْهِ، قَالَ فَقُلْتُ لَهُ: يَا أَبَا عَبَّاسٍ، فَحَدِّثْنَا، قَالَ: أَرْسَلَ رَسُولُ اللهِ ﷺإِلَى امْرَأَةٍ - قَالَ أَبُو حَازِمٍ: إِنَّهُ لَيُسَمِّيهَا يَوْمَئِذٍ –(انْظُرِي غُلَامَكِ النَّجَّارَ، يَعْمَلْ لِي أَعْوَادًا أُكَلِّمُ النَّاسَ عَلَيْهَا) فَعَمِلَ هَذِهِ الثَّلَاثَ دَرَجَاتٍ، ثُمَّ أَمَرَ بِهَا رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَوُضِعَتْ هَذَا الْمَوْضِعَ، فَهِيَ مِنْ طَرْفَاءِ الْغَابَةِ. وَلَقَدْ رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺقَامَ عَلَيْهِ فَكَبَّرَ وَكَبَّرَ النَّاسُ وَرَاءَهُ، وَهُوَ عَلَى الْمِنْبَرِ، ثُمَّ رَفَعَ فَنَزَلَ الْقَهْقَرَى حَتَّى سَجَدَ فِي أَصْلِ الْمِنْبَرِ، ثُمَّ عَادَ، حَتَّى فَرَغَ مِنْ آخِرِ صَلَاتِهِ، ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَى النَّاسِ فَقَالَ: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي صَنَعْتُ هَذَا لِتَأْتَمُّوا بِي، وَلِتَعَلَّمُوا صَلَاتِي)[18]

وهكذا سار الصحابة من بعده يتعلمون العلم في المساجد فعن أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّهُ مَرَّ بِسُوقِ الْمَدِينَةِ، فَوَقَفَ عَلَيْهَا، فَقَالَ: «يَا أَهْلَ السُّوقِ، مَا أَعْجَزَكُمْ» قَالُوا: وَمَا ذَاكَ يَا أَبَا هُرَيْرَةَ؟ قَالَ: «ذَاكَ مِيرَاثُ رَسُولِ اللَّهِ ﷺيُقْسَمُ، وَأَنْتُمْ هَاهُنَا لَا تَذْهَبُونَ فَتَأْخُذُونَ نَصِيبَكُمْ مِنْهُ» قَالُوا: وَأَيْنَ هُوَ؟ قَالَ: « فِي الْمَسْجِدِ» فَخَرَجُوا سِرَاعًا إِلَى الْمَسْجِدِ، وَوَقَفَ أَبُو هُرَيْرَةَ لَهُمْ حَتَّى رَجَعُوا، فَقَالَ لَهُمْ: «مَا لَكُمْ؟» قَالُوا: يَا أَبَا هُرَيْرَةَ فَقَدْ أَتَيْنَا الْمَسْجِدَ، فَدَخَلْنَا، فَلَمْ نَرَ فِيهِ شَيْئًا يُقْسَمُ. فَقَالَ لَهُمْ أَبُو هُرَيْرَةَ: «أَمَا رَأَيْتُمْ فِي الْمَسْجِدِ أَحَدًا؟» قَالُوا: بَلَى، رَأَيْنَا قَوْمًا يُصَلُّونَ، وَقَوْمًا يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ

وَقَوْمًا يَتَذَاكَرُونَ الْحَلَالَ وَالْحَرَامَ، فَقَالَ لَهُمْ أَبُو هُرَيْرَةَ: «وَيْحَكُمْ، فَذَاكَ مِيرَاثُ مُحَمَّدٍ ﷺ» [19]

ومن هنا يعلم أن المسجد كان جامعة كبرى للتعلم والتعليم، وأن أصحاب رسول الله ﷺالذين خلفوه من بعده على أمانته، وأقاموا دولة الإسلام قوية، وكانوا أكفأ الناس لقيادة البشرية، إنما تخرجوا على يديه في مسجده الذي كانت كل تحركاتهم، للدعوة والجهاد ونشر الدين تبدأ من ذلك المسجد العظيم، وتبعوه هم على ذلك فكانوا يعلمون الناس في المسجد، فتخرج التابعون على أيديهم في المساجد.

وما من خليفة ولا قاضٍ ولا أمير ولي أمر المسلمين في العصور الإسلامية الزاهرة إلا كان من خريجي المساجد، ولم يكن علماء المسلمين في العصور الأولى يعرفون مقراً للعلم يجمع الناس إلا المسجد. [20]

المطلب الثالث: دور الإمام في التربية

لقد كان الإمام في العهد الأول من صدر الإسلام هو ولي أمر المسلمين، فلهذا كان إمام المسلمين الأول وخطيبهم هو رسول الله ﷺمن بعثه الله رحمة للعالمين.
ثم تبعه الخلفاء الراشدون من بعده فكانوا أئمة وخطباء قومهم، واستمر الأمر على هذا حتى غلب أمر الدنيا على الدين لدى الخلفاء والأمراء، وبدأ الخلاف بين العلماء والأمراء فاختص الأمراء بالسياسة!، واختص العلماء بالتعليم والإفتاء والقضاء وإمامة المساجد وخطبها! مع وجود تعاون بين الفريقين، فريق العلماء: ينصح ويبين الحق، وفريق الأمراء: ينفذ، ثم حصلت فجوة واختلاف بين العلماء والأمراء، تبع ذلك انفصام نكد بين العلماء والحكام في العالم الإسلامي، وتمكن الشقاق بين المسلمين بسبب افتراق التوجيه الديني، والقيادة السياسية. [21]

قال ابن تيمية رحمه الله: وقد كانت السنة أن الذي يصلي بالمسلمين الجمعة والجماعة ويخطب بهم: هم أمراء الحرب الذين هم نواب ذي السلطان على الأجناد؛ ولهذا لما قدم النبي ﷺأبا بكر في الصلاة قدمه المسلمون في إمارة الحرب وغيرها، وكان النبي ﷺإذا بعث أميرا على حرب كان هو الذي يؤمره للصلاة بأصحابه، وكذلك إذا استعمل رجلا نائبا على مدينة كما استعمل عتاب بن أسيد على مكة، وعثمان بن أبي العاص على الطائف، وعليا ومعاذا، وأبا موسى على اليمن وعمرو بن حزم على نجران: كان نائبه هو الذي يصلي بهم ويقيم فيهم الحدود وغيرها مما يفعله أمير الحرب، وكذلك خلفاؤه بعده ومن بعدهم من الملوك الأمويين وبعض العباسيين؛ وذلك لأن أهم أمر الدين الصلاة والجهاد [22]

فإن المقصود من هذا هو بيان مكانة الإمامة في ذاك الزمن وأن دورهم لم يكن مقصورا على الإمامة والخطابة والوعظ فقط، وإنما كان للإمام دور كبير في التربية أشبه ما يكون بالسلطان - فقد كان المسجد أشبه ما يكون بالمحكمة في جانب المعاملات والأحكام، وبالجامعة في جانب التعليم، والإمام أشبه ما يكون قاضيا وأستاذا جامعيا- ثم ضعف تأثير الإمام عندما شيدت الجامعات وأصبح هناك فرق بين الجامعات والمساجد، وانصرف الناس عن التعليم في المساجد إلى المدارس و الجامعات مع ما يتميز به الأستاذ الجامعي من مزايا دنيوية، كل ذلك زهّد الناس في تولي منصب الإمامة وما ترتب عليه من تولي الإمامة من غير ذوي الكفاءة سبب في ضعف التأثير التربوي في حياة الناس وأصبح مفهوم المسجد لدى الناس أنه محل للصلاة وتلاوة القرآن لاغير!

فإذا أردنا اليوم أن نعيد للمسجد مكانته وللإمام هيبته ليكون لهما الدور الأكبر في التربية فلابد من إيجاد السبل التي من شأنها أن ترفع من مكانة المسجد وهيبة الإمام، منها:

أولا: أن يكون الإمام حاملا لكتاب الله أو أجزاء كبيرة منه، فالإمام إذا كان حافظا لكتاب الله سيكون له تأثير كبير في تربية الناس أثناء الصلاة الجهرية وهو يطوف بهم في بستان القرآن يتخير منه ما يذكر ويوعظ وما يحتاجونه في المناسبات، مما يكون له بالغ الأثر في تربية الناس.

ولهذا جعل النبي ﷺأحقية الإمامة لأكثر الناس حفظا،كما في حديث أبي مسعود الأنصاري رضي الله عنه قال: قال لنا رسول الله ﷺ: (يَؤُمُّ الْقَوْمَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللهِ، فَإِنْ كَانُوا فِي الْقِرَاءَةِ سَوَاءً، فَأَعْلَمُهُمْ بِالسُّنَّةِ، فَإِنْ كَانُوا فِي السُّنَّةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ هِجْرَةً، فَإِنْ كَانُوا فِي الْهِجْرَةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ سِلْمًا، وفي لفظ - سِنًّا - وَلَا يَؤُمَّنَّ الرَّجُلُ الرَّجُلَ فِي سُلْطَانِهِ، وَلَا يَقْعُدْ فِي بَيْتِهِ عَلَى تَكْرِمَتِهِ إِلَّا بِإِذْنِهِ) [23].

ثانيا: أن يكون عالما بسنة النبي ﷺوما يتعلق بالأحكام الشرعية ما يتعلق بأحكام الطهارة والصلاة والمسجد وغيرها من الأحكام التي يحتاجها الناس في حياتهم اليومية مما يؤهله للإجابة عن أسئلتهم، وتعليم الجاهل منهم – كما في قصة الرجل الغريب الذي أتى المسجد والنبي ﷺيخطب على المنبر فقال يَا رَسُولَ اللهِ رَجُلٌ غَرِيبٌ، جَاءَ يَسْأَلُ عَنْ دِينِهِ، لَا يَدْرِي مَا دِينُهُ، قَالَ: فَأَقْبَلَ عَلَيَّ رَسُولُ اللهِ ﷺ، وَتَرَكَ خُطْبَتَهُ حَتَّى انْتَهَى إِلَيَّ، فَأُتِيَ بِكُرْسِيٍّ، حَسِبْتُ قَوَائِمَهُ حَدِيدًا، قَالَ: فَقَعَدَ عَلَيْهِ رَسُولُ اللهِ ﷺ، وَجَعَلَ يُعَلِّمُنِي مِمَّا عَلَّمَهُ اللهُ، ثُمَّ أَتَى خُطْبَتَهُ، فَأَتَمَّ آخِرَهَا [25]- والرفق بهم، كما في قصة مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ، قَالَ: بَيْنَا أَنَا أُصَلِّي مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ، إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنَ الْقَوْمِ، فَقُلْتُ: يَرْحَمُكَ اللهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ، فَقُلْتُ: وَاثُكْلَ أُمِّيَاهْ، مَا شَأْنُكُمْ؟ تَنْظُرُونَ إِلَيَّ، فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَاذِهِمْ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ يُصَمِّتُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُّ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي، مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فَوَاللهِ، مَا كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي، قَالَ:

«إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ، إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ) [26]

ثالثا: أن يكون ذا هيبة ومكانة لدى الناس ذا حسب ونسب، معروفا بطيب أخلاقه، له من الفضائل ما يؤهله أن يكون مسموع الكلمة لدى الناس.

رابعا: أن يكون مهتما بحوائج الناس له القدرة على حل مشكلاتهم حريصا على قضائها، فلقد تأخر رسول الله ﷺ عن صلاة العصر حتى قضى بين المتخاصمين [27]

خامسا: أن يكون فصيحا بليغا مؤثرا في حال السامعين أثناء خطبته، عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللهِ، قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺإِذَا خَطَبَ احْمَرَّتْ عَيْنَاهُ، وَعَلَا صَوْتُهُ، وَاشْتَدَّ غَضَبُهُ، حَتَّى كَأَنَّهُ مُنْذِرُ جَيْشٍ يَقُولُ: (صَبَّحَكُمْ وَمَسَّاكُمْ)، وَيَقُولُ: (بُعِثْتُ أَنَا وَالسَّاعَةُ كَهَاتَيْنِ)، وَيَقْرُنُ بَيْنَ إِصْبَعَيْهِ السَّبَّابَةِ، وَالْوُسْطَى...) [28] وأن يتناول قضايا الناس اليومية.

سادسا: أن يكون في غنى عن الناس بحيث يكون راتبه من عوائد الأوقاف وأن يكون مجزئا يتناسب مع عظمة الوظيفة التي يقوم بها ولا ينشغل بغيرها من الأعمال الأخرى.

المطلب الرابع دور المسجد في تعليم المرأة

لم يقتصر التعلم والتعليم في العهد النبوي على الرجال دون النساء، فالنساء شقائق الرجال، ويشملهن ما يشمل الرجال من الأحكام إلا ما اختص به الرجال.

وقد خص النبي ﷺيوما معلوما يُعلمهن شؤون دينهم ويجيب عن أسئلتهن ويَعظهن عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ، قَالَ: جَاءَتِ امْرَأَةٌ إِلَى رَسُولِ اللهِ ﷺفَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ ذَهَبَ الرِّجَالُ بِحَدِيثِكَ، فَاجْعَلْ لَنَا مِنْ نَفْسِكَ يَوْمًا نَأْتِيكَ فِيهِ، تُعَلِّمُنَا مِمَّا

عَلَّمَكَ اللهُ، قَالَ: (اجْتَمِعْنَ يَوْمَ كَذَا وَكَذَا) فَاجْتَمَعْنَ، فَأَتَاهُنَّ رَسُولُ اللهِ ﷺفَعَلَّمَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَهُ اللهُ، ثُمَّ قَالَ: (مَا مِنْكُنَّ مِنِ امْرَأَةٍ تُقَدِّمُ بَيْنَ يَدَيْهَا، مِنْ وَلَدِهَا ثَلَاثَةً، إِلَّا كَانُوا لَهَا حِجَابًا مِنَ النَّارِ» فَقَالَتِ امْرَأَةٌ: وَاثْنَيْنِ، وَاثْنَيْنِ، وَاثْنَيْنِ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «وَاثْنَيْنِ، وَاثْنَيْنِ، وَاثْنَيْنِ) [29]

كما خصهن بالموعظة في صلاة العيد، عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الخُدْرِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺفِي أَضْحًى أَوْ فِطْرٍ إِلَى المُصَلَّى، ثُمَّ انْصَرَفَ، فَوَعَظَ النَّاسَ، وَأَمَرَهُمْ بِالصَّدَقَةِ، فَقَالَ: (أَيُّهَا النَّاسُ، تَصَدَّقُوا)، فَمَرَّ عَلَى النِّسَاءِ، فَقَالَ: (يَا مَعْشَرَ النِّسَاءِ، تَصَدَّقْنَ، فَإِنِّي رَأَيْتُكُنَّ أَكْثَرَ أَهْلِ النَّارِ) [30]

وقد ربط الإسلام بين المسجد والمرأة بروابط متينة، وذلك حين أمرنا الرسول ﷺألا نمنع النساء من الذهاب إلى المسجد،عن ابن عمر رضي الله عنه عَنِ النَّبِيِّ ﷺقال: (إِذَا اسْتَأْذَنَتِ امْرَأَةُ أَحَدِكُمْ إِلَى المَسْجِدِ فَلاَ يَمْنَعْهَا) [31]

وقد كان النساء قديما يشاركن الرجال في الدخول من جميع أبواب مسجد الرسول ﷺ، حتى أبدى الرسول ﷺرغبته في تخصيص باب للنساء، لا يشاركهن فيه أحد، فعن ابن عمر رضي الله عنه قال (لَوْ تَرَكْنَا هَذَا الْبَابَ لِلنِّسَاءِ) قَالَ نَافِعٌ: فَلَمْ يَدْخُلْ مِنْهُ ابْنُ عُمَرَ، حَتَّى مَاتَ[9]، وقد حرص هؤلاء النسوة على حضور صلاة الصبح مع رسول الله ﷺفي مسجده الشريف، مغتنمات ستور الظلام، فعن عائشة رضي الله عنها قَالَتْ: (إِنْ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺلَيُصَلِّي الصُّبْحَ، فَيَنْصَرِفُ النِّسَاءُ مُتَلَفِّعَاتٍ بِمُرُوطِهِنَّ، مَا يُعْرَفْنَ مِنَ الغَلَسِ) [32]

وكانت الصحابية أم هشام بنت حارثة بن النعمان تشهد صلاة الجمعة مع النبي ﷺوذلك من أجل أن تستفيد من الدروس والمواعظ النبوية، تقول أم هشام بنت حارثة بن النعمان: (لَقَدْ كَانَ تَنُّورُنَا وَتَنُّورُ رَسُولِ اللهِ ﷺوَاحِدًا، سَنَتَيْنِ أَوْ سَنَةً

وَبَعْضَ سَنَةٍ، وَمَا أَخَذْتُ ق وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ إِلَّا عَنْ لِسَانِ رَسُولِ اللهِ ﷺ، يَقْرَؤُهَا كُلَّ يَوْمِ جُمُعَةٍ عَلَى الْمِنْبَرِ، إِذَا خَطَبَ النَّاسَ) [33]

وبهذا يتضح دور المرأة في التعلم في المساجد، ولم يقتصر دورها على التعلم فحسب، بل كان لها الحق في نشر العلم وتعليمه بين الرجال والنساء، وأكثر من اشتهر بالتعليم والفتوى من النساء السيدة عائشة رضي الله عنها، قال ابن القيم ـ رحمه الله ـ والذين حُفِظَتْ عنهم الفتوى من أصحاب رسول اللَّه -ﷺ- مئة ونَيِّف وثلاثون نفسًا، ما بين رجل وامرأة، وكان المكثرون منهم سبعة: عمر بن الخطاب، وعليّ بن أبي طالب، وعبد اللَّه بن مسعود، وعائشة أم المؤمنين، وزيد بن ثابت، وعبد اللَّه بن عَبَّاس، وعبد اللَّه بن عمر. [34]

ونجد التاريخ الإسلامي قد حفل لنا بأمثلة كثيرة على دور النساء في التعليم والفتوى والإجازة في الحديث وغيره واشتهارهن بذلك [35].

المطلب الخامس دور المسجد في تربية النشء:

لاشك أن للمسجد أثره التربوي في نفوس النشء، لا سيما إذا تعودوا على ارتياد المساجد مع آبائهم، فهو يعودهم على النظام من خلال تراص الصفوف، واحترام الكبار، ومعرفة حرمة المسجد وتقديسها، وتعظيم الإمام ومعرفة قدره، كل ذلك وغيره مما يؤثر بالإيجاب في سلوك النشء.

وقد كان مسجد النبي ﷺ مدرسة للأطفال كما كان للكبار، فهذا أنس بن مالك، وهو من صغار الصحابة، رضي الله عنهم، وقد روى أحاديث كثيرة من مشاهداته في المسجد النبوي، منها قوله: (لقد رأيت كبار أصحاب النبي ﷺيبتدرون السواري عند المغرب، حتى يخرج النبي ﷺ).[36]

وكذلك جَابِرِ بْنِ سَمُرَةَ، قَالَ: (صَلَّيْتُ مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺصَلَاةَ الْأُولَى، ثُمَّ خَرَجَ إِلَى أَهْلِهِ وَخَرَجْتُ مَعَهُ، فَاسْتَقْبَلَهُ وِلْدَانٌ، فَجَعَلَ يَمْسَحُ خَدَّيْ أَحَدِهِمْ وَاحِدًا وَاحِدًا،

قَالَ: وَأَمَّا أَنَا فَمَسَحَ خَدِّي، قَالَ: فَوَجَدْتُ لِيَدِهِ بَرْدًا أَوْ رِيحًا كَأَنَّمَا أَخْرَجَهَا مِنْ جُؤْنَةِ عَطَّارٍ). [37]، وقد حمل النبي ﷺأمامة بنت زينب بنت رسول الله ﷺوهو يؤم الناس في الصلاة قال أَبو قَتَادَةَ: (إِنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺكَانَ يُصَلِّي وَهُوَ حَامِلٌ أُمَامَةَ بِنْتَ زَيْنَبَ بِنْتِ رَسُولِ اللهِ ﷺوَلِأَبِي الْعَاصِ بْنِ الرَّبِيعِ، فَإِذَا قَامَ حَمَلَهَا وَإِذَا سَجَدَ وَضَعَهَا؟) [38]، وقد كانت الصحابيات يحضرن الصلاة مع أطفالهن، فيبكون فيخفف رسول الله ﷺالصلاة رأفة بهن، فقد روى أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ «إِنِّي لَأَدْخُلُ الصَّلَاةَ أُرِيدُ إِطَالَتَهَا فَأَسْمَعُ بُكَاءَ الصَّبِيِّ، فَأُخَفِّفُ مِنْ شِدَّةِ وَجْدِ أُمِّهِ بِهِ» [39]

وقطع ﷺخطبته عندما رأى الحسن والحسين يمشيان فيعثران في المسجد، فنزل عن المنبر وحملهما، ورجع يخطب، وهما بين يديه. روى بريدة، رضي الله عنه، قال: كان رسول الله ﷺيخطبنا، فجاء الحسن والحسين، عليهما السلام، وعليهما قميصان أحمران يمشيان ويعثران، فنزل رسول ﷺعن المنبر، فحملهما ووضعهما بين يديه، ثم قال: (صدق الله: ﴿إنما أموالكم وأولادكم فتنة﴾نظرت إلى هذين الصبيين يمشيان ويعثران، فلم أصبر حتى قطعت حديثي، ورفعتهما). [40]

وهكذا عندما يأخذ المسجد موقعه الطبيعي سيكون من أعظم الوسائل التربوية للأطفال والناشئين، تجعله يألفه ويرتبط به، وارتباطه بالمسجد ليكون من رواده مصلحة عظمى، لا يجوز التفريط فيها، بحجة مفسدة تلويث المسجد، أو التشويش على المصلين، والمصلحة العظمى تقدم على المفسدة التي هي أخف، لا سيما وقد قدمت في عهد رسول الله ﷺ.

المطلب السادس: أخطاء في ممارسة دور المسجد

مما رسخ في أذهان الناس اليوم أن علاقة الناس بالمسجد هي للصلاة وتلاوة القرآن فحسب! وأي نشاط آخر كحل المشاكل والنظر في المسائل العامة وغيرها فيبحث له عن مكان آخر، وفي الآونة الأخيرة، بدأ المسجد يستعيد شيئا من مكانته

الصحيحة، مما يستدعي الاهتمام بهذا الموضوع من العلماء والمؤسسات المعنية كالأوقاف والشؤون الإسلامية، ومن أبرز الأخطاء التي تقع اليوم وتعود بالسلب على الدعوة،

أولا: قيام أنشطة ومحاضرات بعيدة عن رقابة أهل العلم الموثوقين داخل البلد ومخالفة لائحة العمل بالمساجد المعتمدة من الهيئة العامة للأوقاف والشؤون الإسلامية.

ثانيا: تصدر غير أهل العلم للخطابة والوعظ والتدريس مما يؤدي إلى اجتهادات وممارسات خاطئة شرعا، أو الخروج عن مشهور الفتوى مما ينعكس أثرها على الناس في اضطراب الفتوى وزعزعة الثقة في علماء البلد والمذهب المعتمد، فضلا عن الشقاق الذي يحصل من أجل التعصب لمثل هؤلاء.

ثالثا: عدم تناول واقع الناس وما يحتاجونه وما ينزل بهم، فينبغي للخطيب أن يخالط المجتمع ليعلم واقعهم، فتتابع على الأمة نوازل وابتلاءات، يعتدي عليهم المعتدي ويغتصب أرضهم، وتقوم الحروب داخل البلاد، يرى المصلون من المآسي النازلة بهم وبأمتهم، ما لا تطاق رؤيته، ويسمعون مالا يستساغ سماعه تحترق نفوسهم، ينتظرون من خطبائهم ما يخفف عنهم وما يعينهم على الصبر عند الابتلاء، فتجد الخطباء يسبحون في بحر آخر ويتناولون قضايا ليست من مشكلاتهم، فمثل هؤلاء الخطباء لن يكون لهم تأثير ولا تغيير في الناس.

رابعا: عدم تناول فقه السياسة الشرعية في الدروس والمواعظ مما أخرج لنا خطيبا علمانيا في ثوب إسلامي، فضلا عن ترسيخ ثقافة لدى العامة بعدم مشروعية تناول قضايا الأمة العامة كشكل الدولة ونظام الحكم فيها.

خامسا: عدم التنسيق بين المساجد في تنفيذ مشروع دعوي موحد، يعالج مشكلة من المشاكل، وكذا عدم توحيد خطبة الجمعة من كل شهر، بحيث يتناولون موضوعا مهما، والهدف أن يخرج الناس في تلك البلد قد استفادوا من الموضوع،

وحديث الناس بأن الخطبة واحدة يزيد من شد انتباههم لأهمية الموضوع، فيكونوا قد تلقوا رسالة واحدة هادفة.

ومن أبرز السلبيات عدم تصدر المشايخ من أهل العلم للتدريس وتخلفهم عن توجيه النصح مباشرة لعامة الناس، كما أن الأوقاف تتحمل جزءا كبيرا من هذه الممارسات الخاطئة في تكليفها لأناس ليست لديهم كفاءات.

الخاتمة والنتائج.

توصلت إلى نتائج في نهاية هذه الورقة أهمها:

1. كان للمسجد دور كبير في التربية فهو المدرسة الأولى التي انطلق منها شعاع العلم، وخرجت الأجيال الذين نصروا الدين ورفعوا راية التوحيد.
2. المسجد مؤسسة تعليمية للصغار والكبار للرجال والنساء.
3. التربية أساس التعليم ويدل عليه قوله عليه الصلاة والسلام (لَا تَسْأَلْنِي امْرَأَةٌ مِنْهُنَّ إِلَّا أَخْبَرْتُهَا، إِنَّ اللهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا، وَلَا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا)
4. مؤسسة المسجد لا تقتصر على العبادة فقط.
5. أهم ركائز التعليم المسجدي تربية الروح.

التوصيات

1. أن يتم التنسيق بين الهيئة العامة للأوقاف والشؤون الإسلامية ومراكز التعليم العليا في مجال التربية والتوجيه والتثقيف، بأن تكون هناك برامج عملية مشتركة وتبادل الخبرات.
2. أن تقوم لجنة مختصة من العلماء والتربويين بإعداد مناهج للتدريس داخل المساجد يتماشى مع مراحل النمو، الطفولة المتأخرة (10-12سنة)

المراهقة المبكرة (13-15سنة، المراهقة المتوسطة (16-18 سنة) المراهقة المتأخرة (19-21 سنة)

الهوامش

1. سورة التوبة آية (18).
2. أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب المساجد ومواضع الصلاة / باب فضل الجلوس في مصلاه بعد الصبح وفضل المساجد) رقم (761).تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، بيروت ـ لبنان، سنة: 1991م.
3. سورة الجن آية (18)
4. مجموع الفتاوى،تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ) تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، ط: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام:416هـ/1995م، (ج35/ص39).
5. تاج العروس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق: د عبدالعزيز مطر، ط: التراث العربي، الكويت،سنة: 1970م، (ج8/ص174)
6. إعلام الساجد بأحكام المساجد، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي الشافعي (المتوفى: 794 هـ) تحقيق: أبو الوفا مصطفى المراغي، ط: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة،ط: الرابعة، 1416 هـ - 1996 م، ص (28).
7. معجم لغة الفقهاء ، محمد رواس قلعجي، ط: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع،ط: الثالثة، بيروت ـ لبنان، 1994 م، ص (397).
8. أخرجه البخاري في صحيحه(كتاب الصلاة/ باب بَابُ قَوْلِ النَّبِيِّ ﷺجُعِلَتْ لِي الأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهُورًا) رقم (438)،ط: دار طوق النجاة (مصورة عن

السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط: الأولى، 1422هـ. وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب: المساجد ومواضع الصلاة، باب جُعِلَتْ لِي الأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهُورًا) رقم (521).

9. مجموع الفتاوى (39/35).
10. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية ، عبدالرحمن الصيد الزنتاني، ط: دار العربية للكتاب، ليبيا، سنة 1993م،ص (336).
11. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب بدء الوحي / باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ) رقم (1) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الإمارة/ باب قوله ﷺ: «إنما الأعمال بالنية») رقم (1907).
12. سورة العنكبوت آية (45)
13. أخرجه أبو داوود في سننه (كتاب الصلاة/باب متى يؤمر الغلام بالصلاة) رقم (495).تحقيق: محمد عوّامة، ط: القبلة،جدة، ومؤسسة الريان،بيروت، ط: الثانية (1425 هـ = 2004 م).
14. سورة النور آية (36).
15. أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الطلاق/ باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقا إلا بالنية) رقم (1478).
16. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب فضائل القرآن/ باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه) رقم (5027).
17. أخرجه أبو داود في سننه (كتاب الصلاة/ باب في ثواب قراءة القرآن) رقم (1455).
18. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب العلم/ باب الفهم في العلم، ومسلم (2811) كتاب صفات المنافقين وأحكامهم/ باب مثل المؤمن مثل النخلة) رقم (72).

19. أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب صلاة المسافرين وقصرها/ باب فضل قراءة القرآن في الصلاة وتعلمه) رقم (803).
20. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الصلاة/ باب الحلق والجلوس في المسجد) رقم (474)، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب السلام/ باب من أتى مجلسا فوجد فرجة فجلس فيها وإلا وراءهم) رقم (2176).
21. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الجمعة/ باب الخطبة على المنبر) رقم (917)، أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب المساجد ومواضع الصلاة/ باب جواز الخطوة والخطوتين في الصلاة) رقم (544).
22. المعجم الأوسط للطبراني،سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، ط: دار الحرمين – القاهرة، سنة 1995م. ح (1429).
23. راجع دور التربية في المسجد ، د عبد الله قادري الأهدل، منشور على موقع النت، ص (59).
24. مرجع سابق، بتصرف، ص14.
25. مجموع الفتاوى (ج260/28ص).
26. أخرجه مسلم في صحيحه(كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب من أحق بالإمامة) رقم (673).
27. أخرجه مسلم في صحيحه(كتاب الجمعة ، باب حديث التعليم في الخطبة) رقم (876).
28. أخرجه مسلم في صحيحه(كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب تحريم الكلام في الصلاة ونسخ ما كان من إباحته) رقم (537).

29. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الأحكام، باب الإمام يأتي قوما فيصلح بينهم) رقم (7190).
30. أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الجمعة، باب تخفيف الصلاة والخطبة) رقم (864).
31. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الاعتصام/ باب تعليم النبي ﷺأمته) رقم (7310) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب البر والصلة الآداب/ باب من يموت له ولد فيحتسبه) رقم (2633).
32. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الزكاة/ باب الزكاة على الأقارب) رقم (1462)، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الإيمان/ باب بيان نقصان الإيمان بنقص الطاعات، وبيان إطلاق لفظ الكفر على غير الكفر بالله، ككفر النعمة والحقوق) رقم (79).
33. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الأذان/ باب استئذان المرأة زوجها بالخروج إلى المسجد) رقم (5238) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الصلاة/ باب خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مطيبة) رقم (442) .
34. أخرجه أبو داود في صحيحه (كتاب الصلاة / باب اعتزال النساء عن الرجال في المساجد) رقم (462).
35. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الأذان/ باب خروج النساء إلى المساجد بالليل والغلس) رقم (867) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب المساجد ومواضع الصلاة/ باب استحباب التبكير بالصبح في أول وقتها، وهو التغليس وبيان قدر القراءة فيها) رقم (645).
36. أخرجه مسلم في صحيحه(كتاب الجمعة/ باب تخفيف الصلاة والخطبة) رقم (873).

37. إعلام الموقعين (18/2)، تأليف: أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب المعروف بابن قيم الجوزية، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، ط الأولى، 1423 هـ.

38. راجع كتاب المسجد بين الأمس واليوم ص (174)، تأليف: د عبدالله انبية المعلول، ط: جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.

39. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الصلاة/ باب الصلاة إلى الاسطوانة) رقم (503).

40. أخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الفضائل/ باب طيب رائحة النبي ﷺولين مسه والتبرك بمسحه) رقم (2329).

41. أخرجه البخاري في صحيحه(كتاب الصلاة/ باب إذا حمل جارية صغيرة على عنقه في الصلاة) رقم (516) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب المساجد مواضع الصلاة/ باب جواز حمل الصبيان في الصلاة) رقم (543).

42. أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الصلاة/ باب من أخف الصلاة عند بكاء الصبي) رقم (709) ، وأخرجه مسلم في صحيحه (كتاب الصلاة/ باب أمر الأئمة بتخفيف الصلاة في تمام) رقم (470).

43. أخرجه الترمذي في سننه (كتاب المناقب/ باب مناقب أبي محمد الحسن بن علي بن أبي طالب والحسين بن علي بن أبي طالب رضي الله عنهما) رقم (3774)، تحقيق: بشار عواد معروف، ط: دار الغرب الإسلامي – بيروت، سنة النشر: 1998 م.

و أخرجه النسائي في سننه (كتاب صلاة العيدين /باب نزول الإمام عن المنبر قبل فراغه من الخطبة) رقم (1585).

القدرية بين الإفراط والتفريط

د. سمية الطيب عمران
قسم الفلسفة / كلية الآداب بالزاوية

المقدمة

من المعلوم أن المعتزلة " القدرية " جمعوا بين علمي الكلام والجدل مما قادهم إلى المناظرات والمخاصمات ،وكثرة الكلام والخوض فى أمور يجب التوقف فيها ، فأدى ذلك بهم إلى التجرؤ في صفات الله عز وجل ، فأخضعوها لقياساتهم العقلية وبحوثهم ومصطلحاتهم وتسمياتهم، ثم استخدموا قياس الغائب على الشاهد بقياس الله على المخلوقات فأداهم ذلك إلى عدة مسائل أخذت بعضها برقاب بعض ومنها نفي القدر وخلق أفعال العباد، والتوليد، والصالح والأصلح والتحسين والتقبيح وغيرها .

والرأي المقصود هنا هو أن أهل الأهواء والبدع يقدمون نظر العقل على القول فى الشرع بالاستحسان والظنون والاشتغال بحفظ المعضلات ورد الفروع بعضها إلى بعض من دون ردها إلى أصولها ' وإعمال النظر العقلي مع طرح السنن إما قصداً وإما غلطاً وجهلاً ،والرأي إذا عارض السنة فهو بدعة وضلالة .

فلذا كان منهج أهل البدع أنهم يعتمدون على آرائهم في تكوين الدليل الذي يريدون أن يعتمدون عليه في تأصيل قواعدهم ،فوقعوا في الانحراف ، لكون الإنسان بشر معرض للأخطاء والنقص والناس في كل زمان ومكان متفاوتون في النزعة ، فما يحبه أحدهم قد يبغضه الآخر ، وما يراه أحدهم مصلحة قد يراه الآخر مفسدة ، ولهذا كله أنزل الله تعالى تشريعاً يحقق الخير لهم في كل زمان

ومكان ، ولم يتركهم لأنفسهم لقصورهم في تنظيم شؤونهم واختلافهم في نزعاتهم فاختلاف الآراء ظاهرة طبيعية لاختلاف الأعراض والطبائع ،وكل أمر يستقل به

البشر يظهر فيه الاختلاف ، وهذا ما سلمت منه الشريعة الإسلامية في أصولها عامة ، وما حدث من الخلاف فإنما هو راجع للبشر، والسؤال الذي يطرح نفسه علينا في هذا البحث هو:-

هل فرطت أم أفرطت القدرية في دينهم؟ وهل انحرفت القدرية عن المنهج الإسلامي الملتزم بالقرآن والسنة الصحيحة ؟

وهل هناك تناقض في أصولهم وفروعهم ؟ هذا ما نحاول الإجابة عنه من خلال البحث.

ولقد اقتضت طبيعة هذا البحث إتباع المنهج التحليلي النقدي .

أسباب اختيار البحث وأهميته

1. دراسة هذا الموضوع الذي يكثر فيه التفريع ،والبحث فيه يحتاج للنظر في مصادر كثيرة .
2. إيضاح سيطرة الآراء البشرية على منهج أهل الأهواء والبدع .
3. إظهار تناقض القدرية في منهجهم فيما يأخذونه ويردونه .
4. وقوع الانحراف عند كثير من الناس في باب الاعتقاد وتأثرهم بمناهج أهل البدع الدخيلة .

أما عن أهداف البحث فإنها تكمن في الآتي

1. توضيح تناقض وتلون القدرية في أصولهم .
2. معرفة النتائج السيئة التي أفرزتها هذه الفرقة .

أما عن خطة البحث فإنها تتكون من مقدمة ومبحثين ، وإلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج .

- **المبحث الأول كان بعنوان القدرية أهل أهواء وبدع**

تناول المحور الأول تعريف أهل الأهواء لغة واصطلاحاً ، وتعريف البدع لغة واصطلاحاً ،أما المحور الثاني كان عن تعريف المعتزلة لغة واصطلاحاً.

- **المبحث الثاني والذي كان بعنوان القدرية وغلوها في القدر .**

تناول المحور الأول تعريف الغلو لغة وشرعاً، ثم تناول المحور الثاني غلو القدرية في القدر ،والمحور الثالث بحث في التفريط والإفراط عند القدرية . ثم الخاتمة والتي كانت عرضاً لنتائج البحث .

المبحث الأول القدرية أهل أهواء وبدع

المحور الأول : -

تعريف الهوى لغة : الأهواء[1] لغة جمع هوى ،وهوى يهوي بمعنى سقط وأهويتهُ إذا ألقيته من فوق .قال تعالى : (وَالْمُؤْتَفِكَةَ أَهْوَى)[سورة النجم ،الآية: 53]أي أسقطها الله تعالي فهوت ،وهوى السهم هوياً سقط ، وهوت الناقة إذا عدت مسرعة [2] وقال اللغويون : الهوى محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه حتى يصل إلى العشق [3] لشدة شهوته وميله ، لذا يقال استهوته الشياطين أي : ذهبت بهواه وعقله ، وقيل استفهامه وحيرته قال تعالي: (كَٱلَّذِي ٱسْتَهْوَتْهُ ٱلشَّيَٰطِينُ فِي ٱلْأَرْضِ حَيْرَانَ)[سورة الأنعام ، الآية :7]فكلمة الهوى أكثر ما تستخدم في الحب المذموم، كما قال الله سبحانه وتعالي :(وأمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنْ الْهَوَى فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمأَوَى) [سورة النازعات ، الآيتان :40،41] فلذا سُمي

الهوى بالهوى لأنه يهوي بصاحبه ، فالهوى في الجملة يدور حول السقوط، والميل عن الحق، الميل إلى رغبة النفس وشهواتها، ومحبة الشيء وغلبته على القلب، استحواذ الشياطين،الحيرة، الضلال، الفجور، الظلم .

أما عن الهوى اصطلاحاً :خلاف الهُدى ، فهو ميل النفس إلى ما ترغبه وميل القلب إلى ما يحبه إذا خرج ذلك عن حد الاعتدال ،ويكون ذلك فى الشهوات والعقائد والآراء والمذاهب فيقول ابن تيمية : "ولهذا كان ممن خرج عن موجب الكتاب والسنة من المنسوبين إلى العلماء والعباد يجعل من أهل الأهواء ....وذلك أن كل من لم يتبع العلم فقد إتبع هواه والعلم بالدين لا يكون إلا بهدى الله الذي بعث به رسوله عليه الصلاة والسلام "[4] فالضابط في التعريف الاصطلاحي لأهل الأهواء هو مخالفة الكتاب والسنة .

آما عن تعريف البدع

البدعة لغة: اسم هيأة من الابتداع كالرفعة من الارتفاع، وهي ما أحدث على غير مثال سابق سواء كان محموداً أو مذموماً، والبدع بكسر الباء : الأمر الأول، ومنه قوله تعالى: (قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِنْ الرُّسُلِ) [سورة الاحقاف ،الآية :9] أي لست أول من جاء بالوحي من عند الله تعالى وحمل الرسالة إلى الناس، بل قد أرسل قبلي مبشرون ومنذرون فلست مبتدعاً اسم مفعول لم يتقدمني رسول ويجوز أن يكون بمعنى مبتدع اسم فاعل فيكون معنى الآية : ما كنت مبتدعاً فيما أقوله وأدعو إليه من الرسالة ولست مخترعاً لها، بل هي من عند الله، والبدع بكسر الياء تستعمل فى الخير والشر، وفلان بدع فى هذا الأمر: أي هو أول من فعله لم يسبقه إليه أحد[5]، فبدع هنا بمعنى مبتدع، ورجل بدع وامرأة بدعة : إذا كان غاية في كل شيء علماً

البدعة اصطلاحاً: عرفها ابن تيمية "البدعة ما لم يشرعه الله من الدين ، فكل من دان بشيء لم يشرعه الله فذاك بدعة ، وإن كان متأولاً فيه "[6]والبدعة ما خالفت الكتاب والسنة أو إجماع سلف الأمة من الاعتقادات والعبادات، وعرفها ابن العثيمين بقوله " ما أحدث في الدين على خلاف ما كان عليه النبي صل الله عليه وسلم من عقيدة أو عمل "[7] و نكتفى بهذا العرض توضيحا منا لأهل الأهواء والبدع

المحور الثاني: تعريف المعتزلة لغة واصطلاحاً.

المعتزلة في اللغة : تدل على التنحي والانفراد ،الضعف ،الانقطاع ،الحمق ، ومن لا سلاح معه.[8] وهذا يعني أن التيار المعتزلي لم يكن القصد منه الذم أو السخرية من المعتزلة بوصفهم خارجين على مذهب الجماعة الإسلامية ومنشقين عنها ، وإنما كما يقول نلينو " إن المعتزلة الأولين اختاروا هذا الاسم أو على الأقل تقبلوه بمعني المحايدين أو الذين لا ينصرون أحد الفريقين المتنازعين " [9] ومعروف أن حركة الاعتزال بدأت بواكير ها غداة حرب صفين . وأنها ظهرت وخاضت في المسألة السياسية الدينية الخطيرة : مسألة الفاسق وما حكمه ؟أهو كافر مخلد في النار؟ أم مؤمن يعاقب على الكبيرة بقدرها ؟ أم هو في منزلة بين المنزلتين؟ .

المعتزلة اصطلاحاً: فرقة من القدرية خالفوا قول الأمة في مسالة مرتكب الكبيرة بزعامة واصل بن عطاء وعمرو بن عبيد زمن الحسن البصري [10] وصف يلقب به المعتزلة ولكنه يعود تاريخيا إلى ما قبل ظهور الاعتزال حينما بدأ المسلمون يطرحون مشكلات في الدين ويحاولون الإجابة عنها ، على أن متأخري المعتزلة يرفضون هذه التسمية قائلين إنها تنطبق على أولئك الذين يقولون بأن الخير والشر كله من الله تعالى ،أكثر مما تنطبق عليهم . [11]

أسماء المعتزلة

1. القدرية: لقولهم بحرية الإرادة للإنسان ،وأنه خالق الأفعال خيرها وشرها[12]
2. المعتزلة : بسبب اعتزال واصل بن عطاء أول زعيم لهم حلقة الحسن البصري ، حينما ألقي رجل سؤالاً عن مرتكب الكبيرة فبادر واصل إلى الجواب قبل أن يجيب الحسن ، فقال : إنه في منزلة بين المنزلتين لا مؤمن ولا كافر وفي الآخرة هو مخلد في النار، مخالفاً بذلك مذهب أهل السنة والجماعة [13]
3. الجهمية:وذلك للتوافق بين الجهمية والمعتزلة في مسائل عقائدية منها القول بنفي الرؤية والصفات ،والقول بخلق القرآن ، واعتبار العقل المصدر الأول للمعرفة ولأن المعتزلة أحيوا آراء الجهمية . [14]
4. الوعيدية : وسموا بذلك لقولهم بالوعد والوعيد وإنفاذه لا محالة ،وإن الله تعالي لا يخلف في وعده ووعيده فلا بد من عقاب المذنب إلا أن يتوب قبل الموت [15]، ومن أسمائها أيضا المعطلة، و أهل العدل والتوحيد ،والمخيرة، هذه بعض من أسماء القدرية على سبيل المثل لا الحصر .

المبحث الثاني : الغلو عند القدرية:-

الغلو لغة: هو مجاوزة الحد يقال فلان غلا فى الدين غلواً تشدد وتصلب حتى جاوز الحد [16] فالتطرف والغلو بمعنى واحد وان كان لفظ الغلو قد ورد في النصوص الشرعية، في قوله تعالي (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ) [سورة المائدة ، الآية :77]

الغلو شرعاً : هو مجاوزة الحد بأن يُزاد فى الشيء على حمده أو ذمه على ما يستحق، يقول ابن تيمية " الغلو هو المبالغة فى الشيء والتشديد فيه يتجاوز الحد

"[17] والمراد بالحد هو النص الشرعي من كلام الله تعالي وكلام رسوله الكريم ، ولو أردنا أن نطبق الغلو على الفرق لوجدنا الأمثلة العديدة على ذلك .

المحور الأول : القدرية وغلوها في القدر

إن المعتزلة قد غلت في القضاء والقدر فضلوا ضلالاً بعيداً ، فبدلاً من أن ينزهوا الله تعالي كما يزعمون وقعوا في نقيض القصد .

ومن هذا الغلو أن الأصل الثاني من أصول المعتزلة هو العدل ويريدون به كما يقول القاضي عبد الجبار : أن أفعال الله تعالى كلها حسنة ، وانه لا يفعل القبيح ولا يخل بما هو واجب عليه، [18] فلذا قالوا : إن قضاء الله وقدره في معاصي العباد منهم دونه ، وأنه لم يخلق أفعال العباد بل هم الخالقون لها دونه ، وأن العبد مخير يفعل ما يشاء من خير وشر ليس لله تعالي في فعله صنع ، وقالوا : لأنه لو كان له صنع في فعل عبده لما سأله عنه ، ولو أنه سأله عنه لكان جوراً منه ، وقالوا : إنه تعالي يريد منهم مالا يكون ويكون منهم ما لا يريد ، والعباد يشاؤون لأنفسهم ما لا يشاء ربهم لهم ، وأنهم قادرون على الخروج عن علمه [19]، فهم قد قالوا بالعدل وجعلوه أصلاً من أصولهم الخمسة التي يعضون عليها بالنواجذ حتى لا يصفوه بوصف مخل ، فإذا بهم يقعون في نقيض قصدهم فوصفوه تعالى بالعجز والضعف وعدم القدرة والإرادة ، حيث إن إرادة العبد تقدم على إرادة الله تعالي ، ومشيئة العبد تحصل دون مشيئة الله تعالى ، فهل بعد هذا الظلم ظلم أكثر منه في حق الله عز وجل ؟ فالصحيح أن الله تعالي خلق الخلق على محبة ما نهي وكراهية ما أمر ، ولم يجعل المشيئة إليهم ، ولو فعل ذلك لكان قد ظلمهم ، لكنه جعل المشيئة إلى نفسه يعصمهم ممن أراد بهم ويتفضل عليهم من فضله بما لا يريدون ولا يشتهون [20]، فكيف يرجع هذا المخلوق إلى ما أمر به وهو يكرهه ويثقل عليه أن لا

يتفضل عليه مولاه؟ فالقدرية جعلت العدل ظلماً والظلم عدلاً فوقعوا في نقيض قصدهم .

المسألة الثانية : يقولون بمسألة الوجوب على الله عز وجل ، أي أنهم يوجبون على الله تعالى أن يدخل الطائع الجنة وأن يدخل العاصي النار ، فجعلوا الخالق كالمخلوق من جنس ما يستحقه الأجير على المستأجر من باب المعارضة ،يقول ابن تيمية : " وأما الإيجاب عليه سبحانه وتعالى والتحريم بالقياس على خلقه فهذا قول القدرية ، وهو قول مبتدع مخالف لصحيح المنقول وصريح المعقول ، وأهل السنة متفقون على أنه سبحانه خالق كل شيء ، وربه ومليكه ، وأنه ما شاء كان ، وما لم يشاء لم يكن ، وأن العباد لا يوجبون عليه شيئاً "[21] فهنا جرهم الغلو إلى تشبيه الخالق بالمخلوق ، وإلى قياس الغائب بالحاضر مع كونهم ينفرون من التشبيه والتمثيل ، وهذا ما قالوا به في أصلهم الأول التوحيد . حيث جردوا الله عز وجل من الصفات حتى لا يقعوا في التشبيه ، فجمهور المعتزلة يقولون : إن الله تعالى قادر ، حي بذاته لا بعلم ولا قدرة ولا حياة ، وحقيقة قولهم تعطيل الباري جل وعلا عن صفاته العُلا كلها ، واعتبر بعضهم كأبي الهذيل العلاف تلك الصفات عين الذات ، فادّعى أنه تعالى عالم بعلم هو ، قادر بقدرة هي هو ، وحي بحياة هي هو ، والفرق بين القولين أن الأول [22] ينفي الصفات كلها والثاني يثبت الصفة على أنها بعينها ذات ويثبت الذات على أنها بعينها صفة وهو نفي للصفة في الحقيقة . بل ونفي للذات أيضاً فالمعتزلة عندما نفوا الصفات احتجوا بحجة التركيب وخلاصتها : أن إثبات صفات أزلية قديمة لله تعالي زائدة على ذاته يجعل الصفة تشارك الذات في القدم فيقتضى تعدد القدماء وهو تركيب ينافي التوحيد بزعمهم .

المسألة الثالثة : أن نظرية رعاية الله للأصلح تأتي كمحصلة منطقية لمفهوم العدل الإلهي ولمعنى الحكمة في أفعال الله تعالى(23) عند المعتزلة، غير أنهم يقالون : أن الله يفعل الصلاح والأصلح لعباده فيما يتعلق بشؤون عباده ، فإذا كلف العباد فامتثلوا فلابد من أن يثيبهم على ذلك ، وإن أصاب عبداً بأذى ، لابد أن يجعل ذلك تحققاً لصلاحه ومنفعته، وإلاّ كان مخلاً بواجبه وهذا قبيح في التكليف ، والله سبحانه وتعالي يقول : (وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ)[سورة النحل ، الآية :9] وفي قوله تعالي :(وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً) [سورة يونس، الآية :99] فبذلك وقع المعتزلة في وصف الله تعالى بالقبح والخلل مع زعمهم أنهم ينزهونه عن أي عيب، وهذا وقوع في نقيض القصد، فيقول الملطي :"يقولون إن الله عدل لا يجور ثم ينقضون ذلك بما لا أحب ذكره"[24] ، وبذلك يكونوا قد وقعوا في نقيض كلامهم . يوجبون على الله تعالي من جنس ما يوجبون على العباد ، ويحرمون عليه ما يحرمون على العباد ، ويضعون له شريعة على خلقه فهم مشبهة الأفعال .

المسالة الثالثة: في مسألة الوجوب أوجبوا الوعد والوعيد فقالوا : لو لم يفِ الله تعالي بما وعد وتوعد عباده لكان ظالماً، يقول القاضي عبد الجبار :"وأنه سبحانه وتعالي لو كذب في وعده ووعيده وأخلفهما لكان ذلك فساداً في التدبير" [25] فوقعوا في نقيض قصدهم من تنزيه الله تعالي من الظلم والجور حيث قالوا : إذا لم يفعل كان ظالماً، وفي الحقيقة أن الله عز وجل قد لا يدخل الطائع الجنة بسبب ما يعلمه سبحانه وتعالى، وقد يغفر ويعفو للعاصي ، فبذلك على زعمهم يكون الله تعالى جائر ظالماً ، مع أن أصلهم الأول قائم على التنزيه والتعظيم ، فأين هذا التنزيه المزعوم ؟ ! فالله سبحانه وتعالي المالك لكل شيء ومن حقه أن يفعل ما يشاء وما يريد يقول الله تعالي : (قُلْ فَمَنْ يَمْلِكُ مِنْ اللَّهِ شَيْئاً إِنْ أَرَادَ أَنْ يُهْلِكَ الْمَسِيحَ ابْنَ

مَرْيَمَ وَأُمَّهُ وَمَنْ فِي الأَرْضِ جَمِيعاً) [سورة المائدة ،الآية:17] فالصحيح أن الله تعالي إذا وعد عباده بشيء كان وقوعه واجباً بحكم وعده فأنه الصادق في خبره الذي لا يخلف الميعاد ، وأنه يجوز إخلاف الله تعالي لوعيده ، لأن الوعيد حق محض له ، فإسقاطه يدل على كرمه وإحسانه ، وعلى عظيم فضله ورحمته ، فهم لم يقعوا في هذه المتناقضات إلا لغلوهم في مسالة القضاء والقدر .(*) فالوقوع في نقيض القصد يقع فيه أصحاب البدع والأهواء ، وهذا ما نجده الآن من العقلانيين الذين اعتمدوا على العقل اعتمادا كليا في الوصول إلى المعرفة ،فاختلطت عليهم الأصول وتناقضت عندهم الأسس ، لعدم معرفتهم حقيقة الدين وجهلهم قدر سنة سيد المرسلين ، ومع هذا وذلك فهم يظنون أنهم العاقلون ، وأن غيرهم لا يعقلون ، وفي الحقيقة أن العقل منعزل عنهم فالعقل مناط بالتكليف .

المحور الثالث:التفريط والإفراط عند القدرية

إن فرقة القدرية كباقي الفرق التي غلت وبالغت في الحدود المشروعة فغلوا وفرطوا في حق الله تعالى وحق رسوله عليه الصلاة والسلام ، وحق الصحابة ، وحق ولى الأمر .

أولا: في تفريطهم في الله عز وجل فذلك عن طريق نفي الصفات عن الله تعالى التي أثبتها الله عز وجل لنفسه وأثبتها له رسول الله عليه الصلاة والسلام ، وهذا هو الأصل الأول عند القدرية ، ويزعمون أنه هو التوحيد المطلوب من العباد ويقصدون بذلك أن الله تعالي واحد لا ثاني له في القدم والإلهية ، ولا شريك له فيما يثبت له أو ينفي عنه من الصفات (26)، وبذلك يعطلون الله سبحانه وتعالى عن جميع ما يستحقه في هذا الأصل ، ويظهر مدى تفريطهم في التوحيد الذي به يسعد الإنسان أو يشقى ، فالتوحيد عندهم يخالف التوحيد الذي يدين به أهل السنة

والجماعة ، ومع ذلك يعتقدون أنفسهم أنهم على الحق ومن خالفهم فهو من أهل الباطل ، يقول الجاحظ: "وإن كانوا قد أجمعوا على انتحال اسمه فليس كل من انتحل التوحيد موحداً إذا جعل الواحد ذا أجزاء وشبهه بشيء ذي أجزاء"[27]، وفي الحقيقة أنهم المشبهة .

فانظر هنا إلى سوء أدبه مع الله تعالى، ثم مع الموحدين من خلق الله تعالى فالله عز وجل في كتابه يجعل الموحد من آمن بتوحيد الإلوهية والربوبية والأسماء والصفات ،ويأتي الجاحظ فيزعم أن من اثبت الأسماء والصفات فهو غير موحد له سبحانه وتعالي ،فما هذا إلا إفك ، ويقول ابن المرتضي المعتزلي : " وأما ما أجمعوا عليه فقد أجمعت المعتزلة على أن للعالم محدثاً ، قديماً ، قادراً ، عالماً ، حياً لا لمعان (**)، ليس بجسم ، ولا عرض ، ولا جوهر(***) غنياً واحداً لا يدرك بحاسة " [28]، فهم لم يكتفوا بمجرد التعطيل الصفات لله عز وجل ،بل أولوا الصفات بتأويلات ما أنزل الله بها من سلطان ، ومن ذلك تأويليهم لصفة السمع والبصر بمعنى الحياة ، فيقولون سميع بصير بمعنى أنه حي لا آفة به تمنعه من إدراك المسموع والمرئي، وفرقة الجبائية من المعتزلة هي التي تقول بهذا القول [29] فهم يعتقدون أن الحي إذا كان سليماً سُمي سميعاً بصيراً ،وفي الوقت نفسه تجد طائفة منهم يزعمون أن الله لا يسمع ولا يبصر شيئاً على الحقيقة ،ويتأولون صفة السمع والبصر على معنى العلم بالمسموعات والمرئيات فهل يوجد غلو أكثر من هذا الغلو والإفراط في حق الله عز وجل مع زعمهم التنزيه والتوحيد؟ فهم قد جعلوه لا يسمع ولا يبصر مع أن الله تعالى قال في كتابه العزيز : (إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً)[سورة النساء ، الآية 58]وفي قوله تعالي :(لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ) [سورة الشورى ، الآية :11] فيكونون بقولهم بعدم سمع الله وبصره هم أعرف بالله تعالى من نفسه ، أو أن الله عز وجل كاذب في وصفه ،

تعالي الله علواً كبيراً، ومن تفريطهم في حق الله أنهم يجمعون على أن كلام الله مخلوق ، يقول القاضي عبد الجبار : " أما مذهبنا فهو أن القرآن كلام الله تعالى ووحيه وهو مخلوق محدث "[30]، هنا يطلقون على كلامه سبحانه بأنه مخلوق فوقعوا فيما فروا منه وهذا عين التناقض .ويقول الخياط:"إن الله تعالى لو كان عالماً بعلم ،فإما أن يكون ذلك العلم قديما أو محدثاً ،لا يمكن أن يكون قديما لأن هذا يوجب وجود اثنين قديمين ، وهو قول فاسد ،ولا يمكن أن يكون علماً محدثاً ، لأنه لو كان كذلك يكون قد أحدثه الله إما في نفسه أو في غيره ، أولا في محل ، فإن كان أحدثه الله في نفسه أصبح محلا للحوادث ، وما كان محلا للحوادث فهو حادث وهو محال " [31] فهم بقولهم قد أقروا بالمحال حيث جعل الله محلاً للحوادث مع كون هذا الأمر من المحال !! فما هذا إلا عين الإفراط في حق الله عز وجل .

ثانياً : وأما تفريطهم في حق الرسول عليه الصلاة والسلام ، فإنهم قدموا عقولهم وأهواءهم على سنة الرسول عليه الصلاة والسلام ، وأقواله وأفعاله وزعموا معارضة السنة للعقل فكأن عقولهم أهدى وأفضل من عقل الرسول عليه الصلاة والسلام الذي لا ينطق عن الهوى ،وهو الذي قد زكى الله سمعه ولسانه، وبصره وفؤاده ، فقال عز من قائل :(وَمَا يَنْطِقُ عَنْ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَى) [سورة النجم ، الآيتان : 3-4] (أَفَتُمَارُونَهُ عَلَى مَا يَرَى وَلَقَدْ رَآهُ نَزْلَةً أُخْرَى) [سورة النجم ، الآيتان : 12-13] ويأتي المعتزلة فيصفون أقواله وأفعاله بمناقضة العقل ، فكأن إدراكهم أفضل من إدراكه وعلمهم أفضل من علمه ،ولاغرو في ذلك فهم يزعمون أن الخلف أعلم من السلف ، فيترتب على هذا أن ترك الناس من غير إنزال هذه النصوص كان أنفع لهم وأقرب إلى الصواب ، حيث إنهم ما استفادوا منها إلا معارضة العقل ولم يأخذوا منها يقيناً ولا علماً بما يجب لله والرسول عليه الصلاة والسلام ،وإنما يستفاد من عقولهم وآرائهم،ولم

يكتفوا في تفريطهم بحق رسول الله ، بل جعلوا الرسول عليه الصلاة والسلام لم يوضح الحق في هذا الشأن العظيم الذي هو من أهم أصول الإيمان حيث لم يرشد الأمة للمراد من معاني الآيات والأحاديث وبلغت الجرأة بهم إلى وصف الرسالات والنبوات بالقبح [32] يقول القاضي عبد الجبار : "إن البعثة متى حسنت وجبت على معنى أنها متى لم تجب قبحت لا محالة "[33]، ويقول أيضا :وإذا علم أن صلاحنا يتعلق بهذه الشرعيات ، فلابد من أن يعرفانها ، لكي لا يكون مخلاً بما هو واجب عليه ،ومن العدل أن لا يخل بما هو واجب عليه ،ثم يقولون إن الأفعال قد ثبت قبحها والعقاب عليها عقلاً كما ثبت حسنها والثواب عليها عقلاً قبل ورود الشرع فلازم قولهم إن البعثة لا تجب فتكون قبيحة بشهادتهم وبقولهم. وللنظام رأي في مسألة انشقاق القمر ، والتي تعتبر مِن الآيات العظام في صدق نبوة رسول الله . قد عاب علي ابن مسعود ما قاله في مسألة انشقاق القمر، ويذكر لنا القاضي عبد الجبار وجهة نظره في هذه المسألة من منظور رجل من رجال المعتزلة ، رأي النظام في انشقاق القمر بتوضيح، في قوله من أين لكم أن القمر قد انشق له ؟! أتعلمون ذلك ضرورة أم بدلالة ؟ ويأتي النظام هنا وشك في آية انشقاق القمر، في قوله أنه لو كان قد أنشق لعلم الناس (أهل الغرب والشرق)، بذلك وهذا شيء سيكون عند قيام الساعة ومن شروطها ، فماذا تردون عليه ؟ وتبينون غلطه قيل له ؛ ما نعلم ذلك ضرورة ولكن نعلمه بدلالة فمن استدل عرف ، ومن لم يستدل لم يعرف ، ومن قصر عن الاستدلال والنظر غلط كما غلط إبراهيم النظام ، وهذا اعتراف صريح من القاضي بأن النظام قد وقع في المحظور .[34]

ثالثاً: أما في تفريطهم في حق ولاة الأمور فهم لا يطيعون إلا من يكون على شاكلتهم، ويعتقد معتقدهم وأصولهم ، ويخرجون ويحاربون من يخالفهم ، ويقومون بكل الطرق حتى يجعلوا الإمام أو الخليفة ينقاد لمعتقدهم.

وهذا ما فعلوه مع الخليفة المأمون [35] الذي كان صاحب همة وولع بالمعرفة وحدث باعتناقه لأفكار المعتزلة بلاء عظيم على الإسلام وعلماء السنة وقد عُرفت تلك الفترة بمنحة القول بخلق القرآن ، وقد قُتل فيها من قُتل وحبُس من حُبس وجُلد من جُلد [36]حتى رفع الله هذه المحنة ، وعاد الأمر إلى أهل السنة ، وأعلن مذهب أهل السنة في القرآن وأنه كلام الله غير مخلوق منه بدء وإليه يعود.

وقد يصل المعتزلة إلى تكفير الأمة بأكملها كما يزعمون أنهم هم الموحدون وأما غيرهم فهم ضُلاَّل فسقة كما فعلوا في محنة القرآن ، وحكموا على مرتكب الكبيرة بالمنزلة بين المنزلتين وفي الآخرة بالخلود في النار ، والجميع يعلم أن كل ابن آدم معرض للخطيئة والذنب .

الخـــــاتمة

وفي خاتمة البحث توصلت الدراسة إلى عدة نقاط هي :-

1. القدرية "المعتزلة " فإن منهجهاً كان مبنياً على علم الكلام المبتعد عن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، حيث عظمت العقل وجعلته المصدر الأول للمعرفة ، واستخدمت الجدل وسيلة للبحث في الدين .
2. الحقيقة أن أصول المعتزلة الخمسة "التوحيد" العدل ، والوعد ، والوعيد ، والمنزلة بين المنزلتين ، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر " قامت على أسس عقلية بحثه فقادتهم إلى نفي الصفات وإلى القول بخلق القرآن ، فجلوا صفة من صفات الله مخلوقة ، ونفي رؤية الله عز وجل يوم القيامة .
3. إن القدرية في أصولهم يوجبون على الله فعل الصلاح والأصلح ثم يزعمون أن العبد خالق لأفعاله ، فلو كان القول كما يقولون بالوجوب على الله بفعل الصلاح الأصلح ،فكيف يترك الحبل على الغارب لعبده يقوم بالشرك والفساد

والنفاق ؟ فأين الصلاح والأصلح بالنسبة للعبد فأما أن يقولوا بالصلاح الأصلح ويتركوا القول بخلق العبد لأفعاله ، وأما يقولوا بخلق العبد لأفعاله ويتركوا القول بالصلاح والأصلح وإلا يكونون قد جمعوا بين المتناقضات .

4. إن القدرية تقول بالحسن والأحسن ويقومون بضده في موقفهم من الأسماء والصفات ، حيث عطلوا الله سبحانه وتعالي عن الصفات وسموه توحيداً وتنزيهاً فجعلوا الحسن قبيحاً والقبيح حسناً ، فهم قد أطلقوا على إنكارهم لصفات الله تعالى اسم التنزيه فأصبح ظاهر كلامهم التنزيه والباطن هو التشبيه والتعطيل فجمعوا بين المتناقضات .
5. كذلك القدرية أجمعت على أن العالم محدثاً قديماً قادراً عالماً حياً ، ويقولون إنه لا يمكن أن يكون علمه محدثاً ، ولا يمكن أن يكون قديماً ، ويكونون بذلك قد وقعوا في نقيض القصد والمعتقد . مع زعمهم بالعقل والتعقل فأين العقل والمنطق من أقوالهم المتضاربة المتناقضة .
6. تنكر فرقة المعمرية من المعتزلة أن الله قديم ثم يصفون الله بأنه موجود أزلي فكيف يحصل الجمع بين المتناقضات ؟ مع قولهم بأن كل حادث لا بد له من محدث ويستدلون بذلك على حدوث العالم ، فالإنسان حادث ولا بد له من محدث ، بل إن المعتزلة يعتقدون أن الدليل على إثبات وجود الله هو حدوث العالم فيقول القاضي عبد الجبار المعتزلي : " إذا كان القدم صفة ذات لله وحده يختص بها و لا يشاركه فيها غيره كان العالم بكل ما فيه من أجسام محدثاً ، فإذا كان العالم مخلوقاً لله فهو بالضرورة بكل ما فيه من أجسام محدث "(38)فهم يقررون أن الأجسام لم تنفك عن الحوادث ولم يتقدمها ، وما لم يخل من المحدث ولم يتقدمه يجب أن يكون محدثاً مثله ، فجمعوا بين المتناقضات فكيف يكون الجسم أو المحدث خالقاً لمحدث مثله ، فنقضوا دليلهم

الذي يستدلون به على حدوث العالم ونقضوا الأصل الأول عندهم وهو تنزيه الخالق سبحانه وتعالي .

الهوامش

1. ابن منظور :لسان العرب جـ 15 ، تصحيح أمين محمد ، بيروت ، دار إحياء التراث ، ص170-173
2. ابن القيم الجوزية : روضة المحبين ونزهة المشتاقين ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ص23.
3. ابن القيم الجوزية : المصدر السابق ، ص23 .
4. ابن تيمية : الاستقامة جـ 2 ، تحقيق محمد رشاد ، 1409هـ، ص 223-224.
5. ابن منظور :لسان العرب جـ 8 ،بيروت ، دارصادر ،ص 6-7، وكذلك الجوهري : الصحاح ، تحقيق أحمد عطار ، دار العلم ، 1399هـ ، ص 183 .
6. ابن تيمية : الاستقامة جـ 1 ، ص 42.
7. الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس ، مصر ،المطبعة الخيرية ، 1406هـ ، ط1 ، ص14- 15 .
8. الملطي : التنبيه والرد ، تحقيق يمان بن سعد ، رمادي للنشر ، المؤتمن للتوزيع ، 1994 ، ص49 .
9. عبد الرحمن بدوي : التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية ، القاهرة ، 1965، ط3، ص190.
10. زهدي جار الله : المعتزلة ، القاهرة ، دار المعرفة ، 1947، ص3-4.

11. إسماعيل العربي : معجم الفرق والمذاهب الإسلامية ، المغرب ، دار الأفاق الجديدة ، 1993،ط1، ص302.

12. الإسفرئيني : التبصير في الدين ، تحقيق كمال يوسف الحوت ، بيروت ، 1983 ، ص 67-68 .

13. زهدي جار الله ، المعتزلة ، القاهرة ، دار المعرفة ، 1947، ص3-4.

14. المرجع السابق ، ص3-4.

15. ابن تيمية : منهاج السنة جـ1 ، القاهرة ، مكتبة العروبة ، ص 156.

16. البغدادي : الفرق بين الفرق ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ص 80 وكذلك الأصفهاني : المفردات في غريب القرآن ، تحقيق محمد كيلاني ، بيروت ، ص 364-365.

17. ابن تيمية : اقتضاء الصراط المستقيم جـ 1،تحقيق ناصر العقل ، الرياض، مكتبة الرشد ،1994،ط1، ص289.

18. القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، تحقيق عبد الكريم عثمان ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، 1996، ط1، ص132.

19. المصدر نفسه ،ص132.وكذلك انظر يحيي بن الحسين : رسائل العدل والتوحيد ، تحقيق محمد عمارة ، دار الشروق ، ط1، ص208.

20. المرتضى : رسائل العدل والتوحيد، تحقيق محمد عمارة ، القاهرة ، دار الشروق ، 1407هـ ، ص208 .

21. ابن تيمية : الفتاوي جـ 7 ، تقديم محمد عبد الرازق ، القاهرة ، مطبعة المدني ، ص 393.

22. الخياط : الانتصار والرد على ابن الراوندي الملحد ، بيروت ، 1988، ص 67-68 .وكذلك القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، ص233.

23. سميح دغيم ،فلسفة القدر في الفكر المعتزلة ، بيروت ، دار الفكر اللبناني ، 1992، ط1، ص323وما بعدها .

24. الملطي : التنبيه والرد ، ص50.

25. القاضي عبد الجبار : المغني جـ 14 ، القاهرة ، مطبعة عيسى الحلبي ، ص43.

26. هذا ما وقع فيه رؤوس المتعزلة كالأصم ، وأبي الهذيل ، الفوطي ، والنظام ، والجاحظ ، عباد بن سليمان ، حيث أكثروا الكلام والنقاش حتى خرجوا عن الاعتدال ،وتجاوز بهم التشدد حتى خرجوا عن الاعتزال إلى الكفر والزندقة للمزيد من الاطلاع انظر البغدادي : الفرق بين الفرق ، ص114-115 والشهرستاني : الملل والنحل جـ 1 ، ص64-65.

27. النيسابوري : المسائل في الخلاف بين البصريين والبغداديين ، تحقيق معن زيادة ورضوان السيد ، 1979 ، ط1، ص323.

28. الجاحظ : رسائل الجاحظ ، شرح علي أبو ملحم ، بيروت ، مكتبة الهلال ، 1985، ط1 ، ص229.

29. المرتضي : المنية والأمل ، تحقيق عصام الدين محمد ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ،ص13 .

30. القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، ص 428-528.

31. المصدر السابق ، ص 564.

32. الخياط: الانتصار ، ص82-83.

33. المأمون هو الخليفة أبو العباس عبد الله بن هارون الرشيد ، قال الذهبي : كان كلامه في القرآن(محنة القرآن) سنة اثنتي عشرة ومئتين فأنكر الناس ذلك واضطربوا ، ولم ينل مقصوده ففتر إلى وقت ، وقال في موضع آخر : أما مسألة القرآن فما رجع عنها وهم على امتحان العلماء في سنة ثماني عشرة

ومئتين وشدد عليهم فأخذه الله أنظر ابن كثير ، البداية والنهاية ، بيروت مكتبة المعارف ، 1977، ط2، ص244.

34. القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، ص564ز

35. المصدر السابق ،ص564.وكذلك أحمد امين : ضحى الإسلام جـ3، بيروت ، دار الكتاب العربي ، ط10، ص 86.وايضا القاضي عبد الجبار : تثبيت دلائل النبوة جـ1،تحقيق عبد الكريم عثمان ، بيروت ، دار العربية ، ص55-56.

36. الحنبلي : طبقات الحنابلة جـ 1 ، تصحيح محمد حامد الفقي ، القاهرة ، مطبعة السنة المحمدية ، 1371هـ ، ص4

37. القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، ص 131.

38. المصدر السابق ،ص130-131،وكذلك الشهر الثاني : الملل والنحل جـ1،دار المعرفة ،بيروت ، ص65-69.

**-أي أنهم يثبتون أن الله سبحانه قادر ، عالم ، حي ، لكنها أسماء مجردة لا تدل على صفات .

***- هو ما لا مادة له ، ويطلق على متحيز . أنظر موسى الحسيني الكفوي : الكليات ، تحقيق عدنان درويش ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، 1992، ط2، ص 330، 345.

الحروف النورانية المقطعة في فواتح سور القرآن الكريم

د. عمارة امحمد الميساوي أبو زيد
كلية الآداب/ جامعة الزاوية

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله، وصحبه، ومن سار على هديه إلى يوم الدين أما بعد:

فالقرآن الكريم كلام الله المعجز نزل به الروح الأمين على قلب رسولنا الكريم عليه أفضل الصلوات، وأزكى التسليم ليكون آية معجزة على وحدانية الله سبحانه، وتعالى، وعلى تفرده بالخلق تحدى الله به كل الخلائق على أن يأتوا بمثله فما استطاعوا يقول الله تعالى: (قل لو اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهير)[1]، ومن وجوه الإعجاز في هذا القرآن لغته لما اشتملت عليه من دقة اللفظ وبلاغة المعنى فهذا الكتاب العزيز- كما قال عنه الباقلاني (بديع النظم عجيب التأليف متناه في البلاغة إلى الحد الذي يعلم عجز الخلق عنه[2] وقال أيضا: (إن ما ذكر في الحروف المقطعة في أوائل السور التي ذكرت فيها بيان لإعجاز القرآن وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله مع أنه من الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها ولهذا كل سورة افتتحت بالحروف فلا بد أن يذكر فيها الانتصار للقرآن وبيان إعجازه وعظمته)[3] ولما كانت هذه الحروف وجها من وجوه الإعجاز لعظم معانيها، وأسرارها ارتأيت أن أفردها بالدراسة، والبحث وأن يكون عنوان هذا البحث تحت مسمى: (الحروف النورانية المقطعة في فواتح سور القرآن الكريم) دراسة لغوية فقمت بحصر هذه الحروف من خلال القرآن الكر يم، وبيان ما يتعلق بها من الناحية الصوتية، والنحوية، والدلالية، وما قاله علماء اللغة، والمفسرون فيها ولكن رب سائل يسأل

لم وصفت الحروف بهذا الوصف؟، ولمَ كان البحث بهذا العنوان؟ للإجابة نقول: إن وصف هذه الحروف بالنورانية أو المقطعة ليس من عند الباحث وإنما هو وصف وصفها به علماء سابقون فوصفها بالنورانية قال به بعض العلماء كشهاب الدين الخفاجي[4] والدعاس[5]، وغيرهما أما وصف هذه الحروف بالمقطعة، فقد قال به علماء اللغة الأوائل كسيبويه[6]، والأخفش الأوسط[7]، والقرطبي[8]، وابن حيان[9]، وابن كثير[10]، والسيوطي[11]، وبعض العلماء المحدثين كالشعراوي[12]، ولدقة الوصفين جعلت عنوان هذا البحث جامعا لهما معا وستكون محاور البحث فيه كما يلي:

المحور الأول: مواطن الحروف النورانية المقطعة في فواتح السور.

المحور الثاني: البيان الصوتي للحروف النورانية المقطعة .

المحور الثالث: آراء علماء اللغة في إعراب الحروف النورانية المقطعة .

المحور الرابع: التفسير الدلالي للحروف النورانية المقطعة .

وسأذيل هذا البحث بخاتمة أسرد فيها أهم نتائج البحث وهذا بيان تفصيلي لهذه المحاور:

المحور الأول:

مواطن الحروف النورانية المقطعة في سور القرآن الكريم:

وردت الحروف النورانية المقطعة في فواتح سور القرآن الكريم في تسعة، وعشرين موطنا وهي كالآتي:

1. **(ألم)** وقد وردت في فواتح السور ست مرات في قوله تعالى : (ألم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين)[13]، وفي قوله: (ألم الله لا إله إلا هو الحي القيوم)[14]، وقوله:{ألم أحسب الناس أن يتركوا أن يقولوا ءامنا وهم لا يفتنون}[15]

وقوله: (ألم غلبت الروم في أدنى الأرض وهم من بعد غلبهم سيغلبون)[16]
وقوله:(ألم تلك ءايت الكتاب الحكيم)[17]، وقوله:(ألم تنزيل الكتاب لا ريب فيه من رب العالمين) [18]

2. **(ألمص)** وقد وردت مرة واحدة في فواتح السور من القرآن الكريم في قوله: تعالى:(ألمص كتب أنزل إليك فلا يكن في صدرك حرج منه لتنذر به وذكرى للمؤمنين)[19].
3. **(ألر)** وقد وردت خمس مرات في فواتح السور في قوله تعالى : (ألر تلك ءايت الكتاب الحكيم)[20]، وقوله: (ألر كتب أحكمت ءايته ثم فصلت من لدن حكيم خبير)[21]، و قوله: (ألر تلك ءايت الكتاب المبين)[22]، وقوله: (ألر كتب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور)[23] وقوله: (ألر تلك ءايت الكتاب وقرءان مبين)[24].
4. **(ألمر)** وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى: (ألمر تلك ءايت الكتاب والذي أنزل إليك من ربك الحق ولكن أكثر الناس لا يؤمنون)[25]
5. (كهيعص) وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى: (كهيعص ذكر رحمت ربك عبده زكريا)[26].
6. (طه) وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى:(طه ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى)[27].
7. (طس) وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى: (طس تلك ءايت القرآن وكتاب مبين)[28]
8. (طسم) وقد وردت في فواتح السور مرتين فقط في قوله تعالى: (طسم تلك ءايت الكتاب المبينْ)[29] وقوله (طسم تلك ءايت الكتب المبينْ)[30]

9. (يس) وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى: (يس والقرآن الحكيم)[31].

10. (ق) وقد وردت مرة واحدة في فواتح السور في قوله تعالى :(ق والقرآن المجيد)[32].

11. (ن) وقد وردت مرة واحدة في فواتح السور في قوله تعالى: (ن والقلم وما يسطرون)[33].

12. (ص) وقد وردت في فواتح السور مرة واحدة في قوله تعالى:-(ص والقرءان ذي الذكر بل الذين كفروا في عزة وشقاق)[34].

13. (حم) وقد وردت في فواتح السور ست مرات في قوله تعالى:

(حم تنزيل الكتاب من الله العزيز العليم)[35] وقوله تعالى:(حم تنزيل من الرحمن الرحيم)[36] وقوله: (حم والكتاب المبين)[37] وقد تكررت هذه الآية في سورة آخرى[38]

وقوله: (حم تنزيل الكتاب من الله العزيز الحكيم)[39] وقد تكررت هذه الآية أيضاً في سورة آخرى [40]

14. (حم عسق) وقد وردت مرة واحدة في فواتح السور في قوله تعالى: (حم عسق كذلك يوحى إليك وإلى الذين من قبلك الله العزيز الحكيم)[41]

المحور الثاني:

البيان الصوتي للحروف النورانية المقطعة الواردة في فواتح سور القرآن الكريم.

اتضح من خلال مواطن الحروف النورانية المقطعة التي سبق بيانها أنها كانت بين الإفراد، والتركيب وتشكلت على خمسة أنماط وهي:

النمط الأول: نمط الحرف الواحد المنفرد، وقد ورد ذكر هذا النمط في فواتح ثلاث سور وهي: { ق} في سورة ق و{ن} في سورة القلم و{ص} في سورة ص

النمط الثاني: نمط مركب من حرفين مختلفين حيث ورد ذكر ثلاث تنائيات في فواتح تسع سور والثنائيات هي: {يس} و{طه}و{حم}.

النمط الثالث: نمط مركب من ثلاثة حروف مختلفة حيث ورد ذكر ثلاث ثلاثيات في ثلاث عشرة سورة والثلاثيات ، هي: (ألم) و(ألر) و(طسم).

النمط الرابع: نمط مركب من أربعة حروف مختلفة حين ورد ذكر رباعيتين في سورتين والرباعيتان هما: {ألمص} و{ألمر}.

النمط الخامس: نمط مركب من خمسة حروف مختلفة، وقد ورد ذكر خماسيتين في سورتين والخماسيتان هما: (كهيعص) و(حم عسق)وفي هذا المعنى يقول السيوطي (إن الله تعالى ذكر حروفا مفردة وحرفين حرفين وثلاثة ثلاثة وأربعة وخمسة لأن تراكيب الكلام على هذا النمط ولا زيادة على الخمسة)[42] وهذا القول موافق لما ذهب إليه الرازي[43] فمجموع ما وقع من حروف الهجاء في أوائل السور أربعة عشر حرفا، وهي نصف حروف الهجاء، وأكثر السور التي وقعت فيها هذه الحروف السور المكية عدا سورة البقرة وآل عمران أما الحروف التي تشكلت من خلالها هذه الأنماط فهي: أ ،ح ،ر،س،ص،ط،ع، ق،ك، ل ،م،ن، ه ،ي، وكل حرف من هذه الحروف له مخرج وصفات عند علماء اللغة القدماء، والمحدثين، وهذا بيان بمخارجها وصفاتها عند هؤلاء العلماء:

- **القاف والكاف:** يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ) (وأما مخرج الجيم والقاف والكاف فمن بين عكدة[44] اللسان، وبين اللهاة في أقصى الفم)[45]، ولم يخرج تلميذه سيبويه(ت 180 هجرية) عن هذا المعنى حين قال: (ومخرج القاف من أقصى اللسان، وما فوقه من الحنك الأعلى)[46] وقد تابعه في هذا المعنى ابن جني، وغيره[47] ومن حيث صفات هذين الحرفين فالقاف حرف مجهور شديد غير مطبق[48].

أما الكاف فمخرجه من أسفل من موضع القاف من اللسان قليلا، ومما يليك من الحنك الأعلى[49] وهو ما قال به ابن جني أيضا[50] وهو حرف مهموس شديد غير مطبق[51] أما العلماء المحدثون فالقاف عندهم صوت لهوي مهموس انفجاري مرقق فموي ينطق برفع أقصى اللسان حتى يلتقي باللهاة ويلتصق بها فيقف الهواء مع عدم السماح له بالمرور من الأنف ثم يطلق سراح مجرى الهواء فيندفع الهواء محدثا صوتا انفجاريا، ولا يتذبذب الوتران الصوتيان عند النطق به[52] ونقطة الخلاف بين القدماء، والمحدثين في صوت القاف في موضع نطق القاف، وفي الجهر، والهمس. أما الكاف فصوت حنكي، قصي، انفجاري، مهموس ينطق برفع أقصى اللسان تجاه الحنك الأعلى، والتصاقه به ليسد مجرى الهواء من الأنف، ويضغط هذا الهواء لمدة قصيرة، ثم يطلق سراحه فيحدث انفجارا ولا يتذبذب الوتران الصوتيان خلال النطق به[53]

- **العين والحاء والهاء:** يقول الخليل (وأما مخرج العين والحاء والهاء.... فالحلق)[54] وفي هذا النص عموم ولعل ما ذكره سيبويه، وما تابعه فيه ابن جني به شيء من التخصيص حيث خص مخرج العين والحاء بأوسط الحلق، ومخرج الهاء من أقصى الحلق[55] ومن صفات هذه الحروف عند سيبويه أن العين حرف مجهور يجمع بين الرخاوة، والشدة غير مطبق[56] أما الحاء والهاء عنده فحرفان مهموسان رخوان غير مطبقين[57]

أما في نظر المحدثين فالعين صوت حلقي احتكاكي مجهور مرقق فموي يتم نطقه بتضييق الحلق عند لسان المزمار، ونتوء لسان المزمار إلى الحلق حتى يكاد يتصل بالحائط الخلفي للحلق، ويرتفع الطبق ليسد المجرى الأنفي مع اهتزاز الأوتار الصوتية[58] والحاء صوت حلقي احتكاكي، مهموس، مرقق، فموي[59]، والهاء صوت حنجري، احتكاكي، مهموس، مرقق، فموي ينطق باحتكاك الهواء

الخارج من الرئتين بمنطقة الأوتار الصوتية دون اهتزاز بها مع ارتفاع الطبق ليسد المجرى الأنفي[60].

- **الراء واللام والنون:** الراء، واللام، والنون عند الخليل من حروف الذلاقة فهي تخرج من ذلق اللسان من طرف غار الفم[61] وقد علل لهذا الرأي بقوله: (وإنما سميت هذه الحروف ذلقا لأن الذلاقة في المنطق إنما هي بطرف أسلة اللسان والشفتين...)[62] وهو مذهب سيبويه، ومن بعده ابن جني.

يقول سيبويه:(فهذه الحروف مخرجها من أدنى حافة اللسان إلى منتهى طرف اللسان ما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى، وما فويق الثنايا)[63]، أما عن صفاتها فالراء صوت مجهور، مكرر، شديد، يجري فيه الصوت لتكريره، وانحرافه إلى اللام، وهو غير مطبق[64] واللام حرف مجهور، منحرف، شديد، يجري فيه الصوت لانحراف اللسان مع الصوت، ولم يعترض مع الصوت كاعتراض الحروف الشديدة[65] والنون حرف مجهور، شديد، يجري معه الصوت بغنة من الأنف، وهو غير مطبق[66]، أما عند المحدثين فالراء صوت لثوي، مكرر، مجهور، يصدر صوته بتكرار ضربات اللسان على مؤخر اللثة تكرارا سريعا، ويكون اللسان مسترخيا في طريق الهواء الخارج من الرئتين مع تذبذب الأوتار الصوتية عند النطق[67]

واللام عندهم صوت أسناني، لثوي، جانبي، مجهور، ينطق باعتماد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة مع وجود منفذ لخروج الهواء من جانب الفم، وتذبذب الأوتار الصوتية حال النطق به[68]

والنون صوت أسناني، لثوي، أنفي، مجهور، عند النطق به يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة فيقف الهواء فينخفض الحنك اللين فيمر الهواء الخارج من الرئتين عن طريق الأنف فتتذبذب الأوتار الصوتية[69]

- **الميم:** يقول الخليل–وهو يتكلم عن مخارج الحروف-: (وثلاثة شفوية ف – ب – م فمخرجها من الشفتين خاصة لا تعمل الشفتان في شيء من هذه الحروف الصحاح إلا في هذه الأحرف الثلاثة[70]، وقد تابعه في هذا الرأي سيبويه[71]، وابن جني[72]، ومن صفاته عند هؤلاء العلماء أنه حرف مجهور، شديد، غير مطبق، يجري معه الصوت بغنة من الأنف[73] أما عند العلماء المحدثين فالميم صوت شفوي، أنفي، مجهور، متوسط، مرقق، عند النطق به تنطبق الشفتان انطباقا تاما فيقف الهواء ويحبس حبسا تاما ثم ينخفض الحنك اللين فيمر الهواء عن طريق الأنف مع تذبذب الأوتار الصوتية[74].
- **الصاد:** من الحروف الأسلية عند الخليل لأن مبدأها من أسلة اللسان، وهي مستدق طرف اللسان[75]، أما سيبويه فقد فصل القول فيه حيث رأى أن مخرجه من بين طرف اللسان، وفويق الثنايا[76]، وهو مهموس، رخو، مطبق[77]، ورأى ابن جني ان مخرجه من بين الثنايا وطرف اللسان[78]

أما المحدثون فالصاد عندهم صوت لثوي، احتكاكي، مهموس، مفخم، مطبق، يشبه نطق السين مع فارق واحد هو أن مؤخرة اللسان ترتفع معه ناحية الطبق، ولا ترتفع مع السين[79].

- **الطاء:**يرى سيبويه وابن جني أن مخرج الطاء من بين طرف اللسان، وأصول التنايا [80] وهو حرف مجهور، شديد، مطبق[81] في حين ذهب العلماء المحدثون إلى أن الطاء صوت أسناني، لثوي، فموي، انفجاري، مفخم ينطق بأن تلتصق مقدمة اللسان باللثة، والأسنان العليا لمنع مرور الهواء مع ارتفاع مؤخرة اللسان تجاه الطبق، ويأخذ اللسان معه شكلا مقعرا منطبقا على الحنك الأعلى.[82]

- **الياء**:هذا الحرف عده الخليل من الحروف الهوائية مثل الواو، والهمزة حيث قال: (الياء والواو والألف والهمزة هوائية في حيز واحد لأنها لا يتعلق بها شيء)[83]، أما عند سيبويه وابن جني فمخرج الياء من وسط اللسان بينه، وبين وسط الحنك الأعلى[84] وهو حرف مجهور لين لأن مخرجه يتسع لهواء الصوت أشد من اتساع غيره[85]، وذهب علماء اللغة المحدثون إلى أن الياء صوت صامت، أو نصف حركة، حنكي، وسيط، مجهور وعند النطق به يتجه وسط اللسان نحو وسط الحنك فتنفرج الشفتان فيسد مجرى الأنف، وتتذبذب الأوتار الصوتية [86].
- **السين**: حرف السين عند الخليل من الحروف الأسلية مثل الصاد، والزاي حيث يقول: (والصاد، والسين والزاي أسلية لأن مبدأها من أسلة اللسان، وهي مستدق طرف اللسان)[87] ويرى سيبويه أن مخرجه من بين طرف اللسان، وفويق الثنايا[88] في حين يرى ابن جني أن مخرجه من بين الثنايا، وطرف اللسان كمخرج الصاد والزاي[89]، وهو حرف مهموس، رخو، غير مطبق[90] وعده بعض العلماء المحدثين صوتا أسنانيا، لثويا، مهموسا، احتكاكيا، مرققا[91]، وينطق هذا الصوت بأن يعتمد طرف اللسان خلف الأسنان العليا مع التقاء مقدمته باللثة العليا مع وجود منفذ ضيق للهواء فيحدث احتكاك ويرتفع أقصى الحنك حتى يمنع مرور الهواء من الأنف، ولا تتذبذب معه الأوتار الصوتية حال النطق به[92].
- **الهمزة والألف:**يقول الخليل: (وأما الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة فإذا رفه عنها لانت)[93]، والهمزة والألف هما من الحروف الهوائية في حيز واحد مع الياء، والواو لأنهما لا يتعلق بهما شيء[94]، وهو مذهب سيبويه[95]، وابن جني أيضا[96] إضافة إلى هذ ا هما حرفان مجهوران[97] إلا أن الهمزة

شديدة[98] والألف هوائية[99] أما العلماء المحدثون فقد اختلفوا مع القدماء في وصفهم للهمزة فالهمزة عندهم صوت مهموس، انفجاري، مرقق[100]، وهناك من عده صوتا لا مجهورا، ولا مهموسا حيث يقول الدكتور إبراهيم أنيس :(الهمزة صوت شديد لا هو بالمجهور، ولا هو بالمهموس)[101] وتابعه في هذا القول بعض الباحثين[102] وأنكره بعضهم الآخر[103].

- **المحور الثالث:** آراء علماء اللغة في إعراب الحروف النورانية المقطعة الواردة في فواتح السور

تعددت وجوه إعراب الحروف النورانية المقطعة عند علماء العربية بناء على صوغها ووزنها فمنها ما عُدَّ معربا مصروفا ومنها ما عُدَّ غير مصروف ومنها ما عُدَّ مبنيا يقول عالم العربية سيبويه (وأما حم فلا ينصرف جعلته اسما لسورة، أو أضفته إليه لأنهم أنزلوه بمنزلة اسم أعجمي نحو: هابيل، وقابيل)[104] وقد استدل سيبويه[105] على هذا البناء غير المصروف بقول الشاعر الكميت:

وجدنا لكم في آل حاميم آية تأولها منا تقي ومعرب [106]

وبقول الحماني:

أو كتبا بين من حاميما قد علمت أبناء إبراهيما [107]

وأضاف سيبويه قائلا: (وكذلك طاسين، وياسين واعلم أنه لايجيء في كلامهم بناء حاميم وياسين وإن أردت في هذا الحكاية تركته على حاله...)[108]

وقد ذكر الأخفش الأوسط (ت215هجرية) للحروف المقطعة وجهين من الإعراب: الوقف (التسكين) والنصب حيث قال: (أما قوله ألم فإن هذه الحروف أسكنت لأن الكلام ليس بدرج وإنما يكون مدرجا لو عطف بحرف العطف وذلك أن العرب تقول في حروف المعجم كلها بالوقف إذ لم يدخلوا حروف العطف فيقول: ألف، باء، تاء، ثاء ويقولون: ألف وباء وتاء... ومثل ذلك: ألمص وألر وألمر

وكهيعص وطسم ويس وطه وحم وق وص إلا أن قوما نصبوا يس، وطه، وحم وهو كثير في كلام العرب)[109]وقد علل الأخفش لهذا بقوله: (وذلك أنهم جعلوها أسماء كالأسماء الأعجمية هابيل وقابيل فإما أن يكون جعلوها في موضع نصب، ولم يصرفوها كأنه قال : اذكر حم، وطس، ويس، أو جعلوها أسماء التي هي غير متمكنة فحركوا آخرها حركة واحدة كفتح أين)[110] ولم يخرج رأي المبرد عن هذين الرأيين حيث قال: (وفواتح السور كذلك على الوقف لأنها حروف تهج نحو ألم، وألمر، وحم، وطس، ولولا أنها على الوقف لم يجتمع ساكنان)[111] وقال في موضع آخر: (وأما فواتح السور فعلى الوقف لأنها حروف مقطعة فعلى هذا نقول: ألم ذلك وحم والكتاب لأن حق الحروف في التهجي التقطيع)[112] وقال في إعرابها (فإذا جعلت شيئا منها اسما أعربت كما قال الكميت:

وجدنا لكم في آل حاميم آية تأولها منا تقي ومعرب

فحرك ولم يصرف للعجمة وقال:

أوكتبا بين من حاميما قد علمت أبناء إبراهيما)[113]

والذي يعنيه المبرد بقوله: (فحرك ولم يصرف للعجمة) هو قوله: (حاميم) و(إبراهيم) وقد بين هذا في موضع آخر من كتابه قائلا: (وأما حاميم فإنه اسم أعجمي لا ينصرف للسورة جعلته أو للحرف، ولا يقع مثله في أمثلة العرب لا يكون اسم على فاعيل فإنما تقديره تقدير هابيل وكذلك طس، ويس فيمن جعلهن اسما[114] وقال أبوجعفر النحاس (ت337هجرية) (إن مذهب الخليل وسيبويه في ألم: وما أشبهها أنها لم تعرب لأنها بمنزلة حروف التهجي فهي محكية ولو أعربت ذهب معنى الحكاية وكان قد أعرب بعض الاسم) ونقل النحاس عن الفراء قوله: (إنها لم تعرب لأنك لم ترد أن تخبر عنها بشيء)[115] ويقول الفراء (ت207هجرية) وهو كوفي المذهب: (الهجاء موقف في كل القرآن وليس يجزم يسمى جزما إنما هو كلام جزمه نية الوقف على كل حرف منه فافعل ذلك بجميع

حروف الهجاء فيما قل أو كثر)[116] وقد خص الفراء حروف الهجاء المقطعة الواردة في أوائل السور المكونة من حرف أو حرفين بوجهين في العربية حيث قال: ((وإذا كان الهجاء أول سورة فكان حرفا واحدا مثل قوله: ص، و ن و ق كان فيه وجهان في العربية إن نويت به الهجاء تركته جزما وكتبته حرفا واحدا وإن جعلته اسما للسورة أو في مذهب قسم كتبته على هجائه (نون) و(صاد) و(قاف) وكسرت الدال من صاد، والفاء من قاف، ونصبت النون الآخرة من (نون) فقلت: نون، والقلم، وصاد، والقرآن، وقاف لأنه قد صار كأنه أداة... وكذلك افعل بيس والقرآن فتنصب النون من يس وتجزمها وكذلك حم وطس ولا يجوز ذلك فيما زاد على هذه الأحرف مثل طاسين ميم))[117] وقد علل الفراء هذا بقوله :(لأنها لا تشبه الأسماء وطس تشبه قابيل ولايجوز ذلك في شيء من القرآن مثل ألم وألر ونحوهما)[118] ويقول أبو منصور الهروي (ت370هجرية) (أجمع النحويون على أن هذه الحروف مبنية على الوقف بأنها لا تعرب كقولك: ألف لام ميم بسكون الفاء من ألف والميم من لام ومن ميم والنطق بها أن تسكت على كل حرف والدليل على أن حروف التهجي مبنية على السكت كما يبنى العدد على السكت أنك تقول فيها بالوقف مع الجميع بين الساكنين كما تقول إذا عددت واحد اثنان أربعة... وإذا عطفت الحروف فإنك حينئذ تعربها فتقول: ألف، ولام، وميم، وكذلك ألف، وباء، وتاء... وكذلك اختير الوقف في ألم، وألر، وكهيعص، وما أشبه هذه الحروف)[119] وهو ما ذهب إليه ابن الأنباري (ت577هجرية) عند إعراب ألم الواردة في قوله تعالى: (الم ذلك الكتاب...)[120] حيث قال: (أحرف مقطعة مبنية غير معربة، وكذلك سائر حروف الهجاء في أوائل السور، وقد تعرب إلا أن يخبر بها، أو عنها، أو يعطف بعضها على بعض... وموضعها من الإعراب نصب بفعل مقدر تقديره: اقرأ ألم ويجوز أن يكون رفعا على تقدير : مبتدأ والتقدير: هذا ألم)[121] ونقل ابن الأنباري عن الفراء أنه أجاز أن يكون (ألم) مبتدأ و(ذلك)

خبره كما نقل عن أبي إسحاق الزجاج أنه أنكر ذلك[122] وذكر ابن عطية(ت542هجرية) في تفسيره أن موضع ألم من الإعراب رفع على أنه خبر ابتداء مضمر أو على أنه مبتدأ، أو نصب بإضمار فعل، أو خفض بالقسم[123] في حين جعل الزمخشري (ت538هجرية) فواتح السور التي جاءت على هيئة حروف مقطعة على ضربين أحدهما: ما لايتأتى فيه الإعراب نحو كهيعص، وألمر، والثاني: ما يتأتى فيه الإعراب وهو إما أن يكون اسما فردا مثل - (ص وق ون)، أو أسماء عدة مجموعة على زنة مفرد كحم وطس ويس فإنها موازية لقابيل وهابيل وكذلك طسم يتأتى فيها أن تفتح نونها فالنوع الأول محكي ليس إلا وأما النوع الثاني فسائغ فيه الأمران الإعراب والحكاية[124].

وذهب الرازي (ت606هجرية) إلى أن طسم مركب من ثلاثة أسماء، وهو من باب مالا ينصرف لاجتماع سببين فيها وهما العلمية والتأنيث [125] وقد أجاب الزمخشري عن تساؤل عقده في هذا الشأن قائلا: (هل لهذه الفواتح محل من الإعراب قلت: نعم لها محل فيمن جعلها أسماء السور لأنها عنده كسائر الأسماء الأعلام فإن قلت: ما محلها؟ قلت: يحتمل الأوجه الثلاثة أما الرفع فعلى الابتداء، وأما النصب، والجر فلما مر من صحة القسم بها بمنزلة آلله والله على اللغتين ومن لم يجعلها أسماء للسور لم يتصور أن يكون لها محل في مذهبه كما لا محل للجمل المبتدأة والمفردات المعددة)[126] وهوما ذهب إليه أيضا بعض المفسرين كالرازي (ت606 هجرية) [127]، والقرطبي (ت671هجرية)[128]، وأبي حيان(ت.745 هجرية)[129]، والألوسي(ت 1270هجرية) إلا أن من هؤلاء من فصل القول في وجوه الإعراب كالقرطبي، والأ لوسي يقول الألوسي: (فالرفع على أنها خبر مبتدأ محذوف، أو مبتدأ خبره محذوف والنصب بتقدير فعل القسم، أو فعل يناسب المقام، وجاز النصب بتقدير فعل القسم فيما وقع بعده مجرور مع الواو نحو ق والقرآن، والجر على إضمار حرف القسم)[130]

ونقل القرطبي عن ابن كيسان النحوي قوله: (ألم في موضع نصب كما تقول: اقرأ ألم أو عليك ألم وقيل: في موضع خفض بالقسم لقول ابن عباس: إنها أقسام أقسم الله بها)[131] وقال الكواشي: (ت680هجرية) (ألم تام إن رفعته ابتداء، اوخبر ابتداء، أو نصبثه بمضمر تقديره: هذه ألم، أو ألم هذه، أو اقرأ ألم لأنه يصير جملة مستقلة وكذلك يتم إن جعل كل حرف منها من كلمة تقديره: أنا الله أعلم وغير جائز إن جعل ألم مبتدا خبره: ذلك الكتاب، أو جعلته خبرا مقدما عنه)[132]، وقال السيوطي (ت911هجرية) (اعلم أن للرفع وجهين، وللنصب وجهين، وللجر وجها واحدا فوجها الرفع إما أن يكون ألم مبتدا وذلك الكتاب خبر عنه، وإما ان يكون خبر مبتدأ محذوف أي هذه ألم وأما وجها النصب فإما على المفعولية تقديره: اقرأ ألم، أو اتل ألم وإما بحذف حرف القسم والجر به)[133]

المحور الرابع:

التفسير الدلالي للحروف النورانية المقطعة:

اختلف المفسرون في الحروف النورانية المقطعة التي في أوائل السور فمنهم من قال: هي مما استأثر الله بعلمه فردوا علمها إلى الله ولم يفسروها ومنهم من فسرها واختلف هؤلاء في تفسيرها الدلالي[134] على أقوال شتى:

- الأول: هي اسم من أسماء القرآن[135].
- الثاني: هي فواتح افتتح الله بها القرآن[136] حيث روي عن مجاهد قوله: (ألم وحم وألمص وص فواتح افتتح الله بها القرآن)[137].
- الثالث: قيل هي اسم للسورة [138].
- الرابع: قيل هي اسم الله الأعظم[139].
- الخامس: قيل هي قسم أقسم الله به وهو من أسمائه[140].

- السادس: قيل هي حروف مقطعة من أسماء وأفعال كل حرف من ذلك لمعنى غير معنى الحرف الآخر[141]. فقد ذكر الطبري في تفسيره عن ابن عباس (أن معنى: ألم الواردة في قوله تعالى: (ألم ذلك الكتاب...)[142] أنا الله أعلم)[143]، وذكر أيضا أن (قوله: ألم وحم ون اسم مقطع)[144].
- السابع: قيل هي حروف هجاء موضوع[145] فعن ابن مجاهد قال: (فواتح السور كلها ق، ص، حم، وطسم، وألر وغير ذلك هجاء موضوع[146].

وقال القرطبي في تفسيره (قال قطرب، والفراء، وغيرهما: هي إشارة إلى حروف الهجاء أعلم الله بها العرب حين تحداهم بالقرآن أنه مؤتلف من حروف هي التي فيها بناء كلامهم ليكون عجزهم عنه أبلغ في الحجة عليهم إذْ لم يخرج عن كلامهم[147]، وأضاف القرطبي قائلا: (قال قطرب كانوا ينفرون عن استماع القرآن فلما سمعوا ألم، وألمص استنكروا هذا اللفظ فلما أنصتوا له صلى الله عليه وسلم أقبل عليهم القرآن المؤتلف ليثبته في أسماعهم، وآذانهم ويقيم الحجة عليهم)[148]

- الثامن: قيل لكل كتاب سر وسر القرآن فواتحه[149] وهو ما ذهب إليه أبو حيان حيث قال: (والذي أذهب إليه أن هذه الحروف التي في فواتح السور هو المتشابه الذي استأثر الله بعلمه وسائر كلامه تعالى محكي وإلى هذا ذهب أبو محمد اليزيدي، والشعبي، والثوري)[150] وقد أخذ بهذا الرأي أيضا. السيوطي[151] وينقل لنا أبو حيان أن جماعة من المحدثين قالوا: هي سر الله في القرآن وهي من المتشابه الذي انفرد الله بعلمه، ولا يجب أن نتكلم فيها ولكن نؤمن بها وتمر كما جاءت وأن جمهور العلماء قالوا: يجب أن يتكلم فيها وتلتمس الفوائد التي تحتها والمعاني التي تتخرج عليها واختلفوا في ذلك[152]، وقال ابن عطية في تفسيره: (والصواب ما قاله الجمهور)[153].

والباحث يميل إلى رأي جمهور العلماء في هذه المسألة لان الله سبحانه وتعالى في كثير من الآيات في كتابه العزيز يدعونا إلى التأمل والتدبر وإعمال الفكر في آياته لمعرفة القيم الروحية الكامنة وراءها كما في قوله تعالى: (أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها)[154] .

- التاسع: قيل هي حروف من حروف المعجم استغنى بذكر ما ذكر منها في أوائل السور عن ذكر بواقيها التي هي تتمة الثمانية والعشرين حرفا[155].
- العاشر: قيل هي حروف يشتمل كل حرف منها على معان شتى مختلفة أي أنها حروف دالة على أسماء أخذت منها، وحذفت بقيتها[156] قال الطبري:

(قال الربيع بن أنس في معنى ألم هذه الأحرف من التسعة، والعشرين حرفا دارت فيها الألسن كلها ليس منها حرف إلا وهو مفتاح اسم من أسمائه، وليس منها حرف إلا وهو في آلائه وبلائه، وليس منها حرف إلا وهو في مدة قوم، وآجالهم فالألف مفتاح اسمه (الله) واللام مفتاح اسمه (لطيف)، والميم مفتاح اسمه (مجيد)، والألف آلاء الله، واللام لطفه، والميم مجيد الألف سنة، واللام ثلاثون سنة، والميم أربعون سنة)[157]

وروي عن ابن عباس في تفسير هذه الحروف المقطعة قوله: (ألم قال: أنا الله أعلم، وألر: أنا الله أرى، وألمص أنا الله أفصل فالألف تؤدي عن معنى أنا، واللام تؤدي عن اسم الله، والميم تؤدي عن معنى أعلم)[158]

- الحادي عشر: قيل هي حروف من حساب الجمل، وقيل هي حروف تدل على مدة الملة، وقيل مدة الأمم السابقة، وقيل مدة الدنيا.[159]

وقد حاول الإمام الرازي أن يوجه كل واحد من هذه الأقوال، ويوفق بينها- كما قال ابن كثير- وأنه لا منافاة بين كل قول منها وبين الآخر وأن الجمع ممكن فهي أسماء السور ومن أسماء الله تعالى يفتح بها السور فكل حرف منها دال على اسم

من أسمائه وصفة من صفاته كما افتتح سورا كثيرة بتحميده وتسبيحه وتعظيمه ولا مانع من دلالة الحرف منها على اسم من أسماء الله تعالى، وعلى صفة من صفاته[160].

النتائج:

من خلال رحلتي مع مادة هذا البحث توصلت إلى عدة نتائج أهمها:

1. أن القرآن الكريم كلام الله المعجز المتعبد بتلاوته دال على وحدانية الخالق سبحانه وتعالى، وفيه سر الله في خلقه، وإن اجتهد العلماء في تدبر ألفاظه، وفهم معانيه والحروف النورانية المقطعة سر من أسراره.
2. أن الحروف النورانية المقطعة وردت في فواتح سور القرآن الكريم في تسعة، وعشرين سورة من القرآن الكريم منها ما ورد مرة واحدة، ومنها ما ورد أكثر من مرة.
3. أن الحروف النورانية المقطعة تشكلت على خمسة أنماط مختلفة بين الإفراد، والتركيب كما ظهر ذلك جليا مفصلا من خلال البحث وقد كانت أنماطها كما يلي: نمط الحرف الواحد المنفرد، والنمط المركب من حرفيين مختلفين، والنمط المركب من ثلاثة حروف مختلفة، والنمط المركب من أربعة حروف مختلفة، والنمط المركب من خمسة حروف مختلفة.
4. أن هذه الحروف منها ما كان متفقا في المخرج الصوتي، ومنها ما كان مختلفا تبعا لنوع الحرف وكذا حالها من حيث الصفات فمنها الشديد، والرخو، والمرقق، والمهموس، والمطبق، وغير المطبق.
5. أن علماء اللغة والمفسرين اختلفوا في تفسير هذه الحروف دلاليا حيث وصلت أقوالهم فيها إلى أحد عشر قولا كما ورد مفصلا في البحث.

6. أن علماء اللغة اختلفوا في إعراب الحروف النورانية المقطعة وكل له رأيه، وتقديره وتوجيهه من هنا تعددت وجوه الإعراب فيها.

وأخيرا أتمنى أن أكون قد قدمت من خلال مادة هذا البحث شيئا ولو يسيرا يخدم لغة القرآن الكريم وينفع إخواننا وأبناءنا المسلمين أينما وجدوا وما توفيقنا إلا بالله والحمد لله رب العالمين.

الهوامـــش

1. سورة الإسراء: 17 / 88
2. إعجاز القرآن، لأبي بكر الباقلاني محمد بن الطيب 1/ 35,69 تحقيق السيد: أحمد صقر الناشر دار المعارف مصر، الطبعة الخامسة 1997م
3. المصدر السابق نفسه 144/1
4. حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، لشهاب الدين الخفاجي 151/1، دار صادر بيروت
5. إعراب القرآن للدعاس، وآخرون 2/ 110 دار المنير دمشق بدون رقم للطبعة، وبدون تاريخ لها.
6. كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن بشر بن عثمان بن قنبر: 355/3 تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى، بدون تاريخ للطبعة .
7. معاني القرآن للأخفش الأوسط: 22/1 تحقيق: د/ هدى محمود قراعة، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الأولى 1990م

8. الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي: 155/1 الناشر: دار الشام للتراث، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، بدون تاريخ للطبعة

9. البحر المحيط، لأبي حيان محمد بن يوسف بن حيان الأندلسي: 58/1 تحقيق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر، بيروت لبنان، بدون رقم للطبعة، تاريخ الطبعة 1420هجرية

10. تفسير القرآن العظيم، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير: 155/1- 156 تحقيق: سامي بن محمد بن سلامة الناشر: دار طيبة للنشر، والتوزيع، الطبعة الثانية 1999م

11. الإتقان في علوم القرآن لجلال الدين السيوطي:28/3-31 تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974م.

12. تفسير محمد متولي الشعراوي: 1/ 103 الناشر: مطابع أخباراليوم.

13. سورة البقرة: 1/2

14. سورة آل عمران: 1/3

15. سورة العنكبوت: 29/ 1

16. سورة الروم: 30/ 1

17. سورة لقمان: 31/ 1

18. سورة السجدة: 1/32

19. سورة الأعراف: 1/7

20. سورة يونس: 10/ 1

21. سورة هود: 1/11

22. سورة يوسف: 1/12

23. سورة إبراهيم: 1/14

24. سورة الحجر: 1/15
25. سورة الرعد: 1/13
26. سورة مريم: 1/19
27. سورة طه: 1/20
28. سورة النمل: 1/27
29. سورة الشعراء: 1/ 26
30. سورة القصص: 1/28
31. سورة يس: 1/ 36
32. سورة ق: 1 /50
33. سورة القلم: 1/68
34. سورة ص: 1/38
35. سورة غافر: 1 /40
36. سورة فصلت: 1/41
37. سورة الزخرف: 1/43
38. سورة الدخان: 1/44
39. سورة الجاثية: 1/45
40. سورة الأحقاف: 1 /46
41. سورة الشورى: 11/42
42. الإتقان في علوم القرآن، لجلال الدين السيوطي: 32/3 تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، تاريخ الطبعة 1974م
43. مفاتيح الغيب للرازي: 255/2 دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، 1420هجرية .

44. كتاب العين للخليل بن احمد الفراهيدي: 52/1 تحقيق: د/ مهدي المخزومي، ود/ إبراهيم السامرائي الناشر: دار ومكتبة هلال .

45. قال ابن منظور: (العُكدة والعكدة أصل اللسان والذنب وعقدته والجمع عُكد ... والعكدة عقدة أصل اللسان وقيل معظمه، وقيل، وسطه، وعكد كل شيء وسطه) لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن علي أبي الفضل جمال الدين ابن منظور 300/3 الناشر: دار صادر بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، 1414هجرية

46. كتاب سيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، مصدر سابق: 433/4

47. سر صناعة الإعراب لابن جني: 60/1 الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2000م.

48. كتاب سيبويه، مصدر سابق، 433/4-434 .

49. المصدر السابق: 433/4.

50. سر صناعة الإعراب لابن جنى، مصدر سابق: 60/1.

51. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 434/4 - 436 .

52. علم الأصوات، للدكتور كمال بشر ص54- 55 دار غريب للطباعة، والنشر، القاهرة، تاريخ النشر 2000م بدون رقم للطبعة.

53. المدخل إلى علم اللغة للدكتور: رمضان عبد التواب ص54، القاهرة 1985م، بدون رقم للطبعة، وعلم الأصوات للدكتور: كمال بشر مصدر سابق ص 273 .

54. كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي مصدر سابق1/ 52.

55. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 433 ،وسر صناعة الإعراب لابن جني، مصدر سابق: 60/1.

56. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 434- 436 .

57. المصدر السابق: 4/ 434- 436

58. المدخل إلى علم اللغة مصدر سابق ص55، وعلم الأصوات للدكتور كمال بشر ص 304

59. المدخل إلى علم اللغة مصدر سابق ص55، وعلم الأصوات المصدر السابق ص304

60. علم الأصوات المصدر السابق ص305 ، والمدخل إلى علم اللغة المصدر السابق.ص57

61. كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي: 1/ 51

62. المصدر السابق: 1/ 51

63. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 433- 434، وسر صناعة الإعراب لابن جني، مصدر سابق: 1/ 60

64. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 435- 436

65. المصدر السابق: 4/ 435

66. المصدر السابق: 4/ 434- 436

67. المدخل إلى علم اللغة مصدر سابق ص 48-49، وعلم الأصوات مصدر سابق ص345- 346

68. المدخل إلى علم اللغة مصدر سابق ص 47- 48، وعلم اللغة مقدمة للقارئ العربي، للدكتور محمود السعران ص 14 م، القاهرة 1999م، والأصوات اللغوية للدكتور : إبراهيم أنيس ص64، القاهرة، الطبعة السادسة، 1994م، وعلم الأصوات لكمال بشر، مصدر سابق: ص347-348

69. مناهج البحث في اللغة للدكتور: تمام حسان ص 134القاهرة 1990م، والمدخل إلى علم اللغة مصدر سابق ص 49، وعلم اللغة مصدر سابق: ص49، وعلم الأصوات، مصدر سابق: ص 349

70. كتاب العين، مصدر سابق: 1/ 51

71. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 433/4

72. سر صناعة الإعراب، مصدر سابق: 1/ 61

73. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 434- 436

74. علم الأصوات، مصدر سابق: ص 348 والمدخل إلى علم اللغة، مصدر سابق: ص 42

75. كتاب العين، مصدر سابق: 58/1

76. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 433

77. المصدر السابق: 434/4

78. سر صناعة الإعراب، مصدر سابق: 60/1

79. الأصوات اللغوية، مصدر سابق: ص 76، وعلم الأصوات، مصدر سابق: ص302

80. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 433/4، وسر صناعة الإعراب، مصدر سابق: ص60/1

81. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4 /434-436

82. علم الأصوات، مصدر سابق: ص 250 ، والأصوات اللغوية لإبراهيم أنيس، مصدر سابق: ص61 ، وعلم اللغة مصدر سابق: ص144، والمدخل إلى علم اللغة مصدر سابق: ص46

83. كتاب العين، مصدر سابق: 58/1

84. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 433 ، وسر صناعة الأعراب، مصدر سابق: 60/1

85. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 435/4

86. علم الأصوات، مصدر سابق: ص369 وعلم الأصوات اللغوية للدكتور: مناف الموسوي ص 77 ، ليبيا، الطبعة الأولى، 1993م

87. كتاب العين، مصدر سابق: 1/ 58

88. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 433

89. سر صناعة الإعراب، مصدر سابق: 60/1

90. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 434/4- 436

91. الأصوات اللغوية، مصدر سابق: ص76 وعلم الأصوات، مصدر سابق: ص301

92. علم الأصوات، مصدر سابق: ص301

93. كتاب العين، مصدر سابق: 52/1

94. المصدر السابق: 58/1

95. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 433/4 وسر صناعة الإعراب، مصدر سابق: 60/1

96. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 4/ 434

97. المصدر السابق: 4/ 434

98. المصدر السابق:436/4

99. المدخل إلى علم اللغة، مصدر سابق: ص56

100. الأصوات اللغوية، مصدر سابق: ص 90

101. علم اللغة، مصدر سابق: ص 132 وعلم الأصوات، مصدر سابق: ص288

102. المدخل إلى علم اللغة، مصدر سابق: ص57

103. علم الأصوات، مصدر سابق: ص 288

104. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 258/3

105. المصدر نفسه:258/3

106. لم أعثر على ديوانه، وهو من شواهد سيبويه في كتابه 257/3، والمبرد في المقتضب 1 /237

107. لم أعثر على ديوانه وهو من شواهد سيبويه في كتابه 257/3، والمبرد في المقتضب 1 /237

108. كتاب سيبويه، مصدر سابق: 258/3

109. معاني القرآن للأخفش الأوسط، مصدر سابق: 1 /19

110. المصدر السابق:21/1

111. المقتضب لأبي العباس المبرد،237/1 تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت لبنان، بدون رقم وتاريخ للطبعة .

112. المصدر السابق: 355/3

113. لم أعثر على قائله، وهو من شواهد المبرد في المقتضب، 237/1

114. المصدر السابق: 237/1

115. إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس: 1/23-24 وضع حواشيه وعلق عليه عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2001م

116. معاني القرآن لأبي زكرياء يحي بن زياد الفراء،1 / 9- 10 عالم الكتب، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، 1983م

117. المصدر السابق: 1 /10

118. المصدر السابق: 10/1

119. معاني القراءات لمحمد بن أحمد الأزهري الهروي: 120/1 الناشر مركز البحوث المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 1991م

120. سورة البقرة: 1/2

121. البيان في غريب إعراب القرآن لابن الأنباري ص36، دراسة: وتحقيق الدكتور: جودة مبروك محمد، الناشر: مكتبة الآداب، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى 2004م

122. المصدر السابق: ص 36

123. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية الأندلسي: 83/1 تحقيق: عبد الشافي عبد السلام محمد، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 1422هجرية

124. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل لجار الله محمود الزمخشري: 21/1 الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، 1407هجرية.

125. مفاتيح الغيب لأبي عبد الله محمد بن عمر الرازي: 258/2 دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، 1420هجرية

126. الكشاف للزمخشري: مصدر سابق: 31/1

127. مفاتيح الغيب للرازي: مصدر سابق، 258/2

128. الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي: مصدر سابق: 156/1

129. البحر المحيط لأبي حيان محمد بن يوسف بن حيان الأندلسي: مصدر سابق: 1 /56

130. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم، والسبع المثاني لشهاب الدين محمود بن عبد الله الألوسي: 108/1

تحقيق: علي عبد الباري عطية الناشر دار الكتب العلمية بيروت لبنان الطبعة الأولى 1415هجرية.

131. الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: مصدر سابق: 157/1

132. تبصرة المتذكر وتذكرة المتبصر، والتفسير الصغير (التلخيص) ص67

133. حاشية السيوطي على البيضاوي 1 /98

134. تفسير القرآن العظيم لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير: 156/1 تحقيق سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية 1999م

135. جامع البيان في تأويل القرآن لمحمد بن جرير الطبري: 206/1 تحقيق: أحمد محمد شاكر مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 2000م

136. المصدر السابق: 206/1

137. المصدر السابق: 206/1

138. المصدر السابق:206/1، والكشاف للزمخشري: مصدر سابق: 21/1 ومفاتيح الغيب للرازي مصدر سابق: 258/2

139. جامع البيان: مصدر سابق: 206/1

140. المصدر السابق: 206/1

141. المصدر السابق:208/1

142. المصدر السابق:208/1

143. المصدر السابق: 208/1

144. المصدر السابق: 208/1

145. جامع البيان: مصدر سابق: 208/1

146. المصدر السابق:208/1

147. الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 1 / 156

148. المصدر السابق: 1 /156

149. جامع البيان: مصدر سابق: 209/1، ومفاتيح الغيب للرازي: مصدر سابق: 251/1، والجامع لأحكام القرآن للقرطبي: مصدر سابق: 1 /154

150. البحر المحيط : مصدر سابق:60/1

151. الإتقان في علوم القرآن: مصدر سابق: 31/3

152. البحر المحيط :مصدر سابق: 60/1

153. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: مصدر سابق: 82/1

154. سورة محمد: 47/ 24

155. البحر المحيط: مصدر سابق: 1 /59

156. جامع البيان: مصدر سابق: 208/1

157. المصدر السابق: 208/1

158. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: مصدر سابق: 82/1

159. جامع البيان مصدر سابق: 208/1 ، والبحر المحيط، مصدر سابق: 56/1

160. الكشاف للزمخشري: مصدر سابق: 1 /158

ثنائية الذات والأخر في الفكر الاستشراقي

د. عبد المجيد علي التقاز
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة

تعد ثنائية الذات والآخر مواجهة بين حضارتين، الحضارة العربية الإسلامية تاريخها ودينها وأصالتها، والحضارة الأوربية الغربية وتقدمها في العديد من المجالات التقنية خاصة. فأوربا اكتشفت الفكر الإسلامي في مرحلتين من مراحل تاريخها، فكانت مرحلة القرون الوسطى قبل وبعد توماس الاكويني* تريد اكتشاف هذا الفكر وترجمته. ومن أجل إثراء ثقافتها؛ بالطريقة التي أتاحت لها تلك الخطوات التي هدتها إلى حركة النهضة، منذ أواخر القرن الخامس عشر ميلادي. وفي المرحلة العصرية والاستعمارية فإنها تكتشف الفكر الإسلامي مرة أخرى،لا من أجل تعديل ثقافي، بل من أجل تعديل سياسي ربما ولذلك وضعت عناوين هذا البحث متضمنة: الفكر الاستشراقي أولا وتوضيح مفهومه الاصطلاحي واللغوي. ثم محاولة التعرف على الشرق ثانيا، وثالثا كان العنوان شرق استشرافي وهو محاولة لتوضيح الجدل العميق بين العقل والمنهج في الفكر الغربي عامة.

منهجية البحث

المنهج هو الوسيلة التي تقربنا من ملامسة الموضوع، وعلى اعتبار أن هذا البحث يهدف إلى توضيح العلاقة الجدلية بين الذات والآخر، ولتوضيح هذه العلاقة سنعتمد على المنهج التحليلي النقدي الذي يستند إلى تحليل الأفكار ومحاولة نقدها، والهدف هو إبراز البعد المنهجي في الفكر الاستشراقي والذي مارس وما يزال يمارس سلطة معرفية ومنهجية على الفكر العربي الإسلامي.

أولا: الفكر الاستشراقي

لم يقطن العالم العربي – الإسلامي في ذاكرة الغرب ومخيلته على نحو واحد أو ثابت متجانس، بل بعناوين متعددة وصور متعاقبة متمايزة، تحكمها جميعا طبيعة العلائق السياسية واختبارات الظروف التاريخية.

إن الفكر الاستشراقي له وجهان، أولهما انه علم يختص بفقه اللغة وتعلقاتها على وجه الخصوص، وثانيهما انه علم الشرق، أو علم العالم الشرقي على وجه العموم. فعلى هذا الأساس يشمل كل ما يتعلق بمعارف الشرق، من لغة وآداب، وتاريخ وآثار، وفن وفلسفة، وأديان وغيرها من علوم وفنون.

لهذا فالمسلمون عند الطبقة المثقفة وحتى عند أقطاب الكنيسة من الغربيين، وإن ظلوا عموما أعداء دينيين وسياسيين، فهم نافعون علميا وفلسفيا لأنه بواسطتهم وبفضلهم تسنى لأوربا الاطلاع على تراث العهد القديم، وخاصة منه علوم اليونان وفلسفاتهم. كما أنه مجديون ماديا وتجاريا، وبالتالي فلا محيد عن التعايش معهم حفاظا على التوازن والمصالح المشتركة.[1]

ونحن لسنا بصدد تتبع السياق التاريخي للعلاقات الأولى بين الشرق والغرب، والتي اتخذت طابعا تجاريا ترجع إلى أيام الكنعانيين، ثم تلا ذلك الحرب والاحتلال بين العالمين المميزين جغرافيا بالشرق والغرب، ولكن موضوعيا منصب على العلاقات الثقافية الناشئة عن هذا التلاقي بين الشرق والغرب، ذات دلالة إيديولوجية في إطار ثنائية (الذات - الآخر).

لا شك بأن الظاهرة الاستشراقية أثارت وما زالت تثير جدلا بين مؤيد ومعارض. فقد تطرق الفكر الاستشراقي إلى جميع مناحي الحياة الشرقية والإسلامية خاصة،

ولم يدع مجالا إلا وأدلى فيه بدلوه، ولم يترك شاردة أو واردة إلا وقال فيها كلمته، ولم يهمل جزئية أو رأيا مهما كان ضنينا إلا وأشبعه بحثا وتحليلا.[2]

من هنا كان لابد لنا من الاطلاع على آراء المستشرقين، والنظر في ما كتبوه عن الإسلام عموما والمجتمعات الشرقية خصوصا، وكان لابد لنا أيضا من التعرف على المناهج المستخدمة في دراساتهم وأبحاثهم. ذلك لأنهم ينظرون إلى هذا التراث الشرقي من زاوية مختلفة، حتى نصل في نهاية المطاف كما قال علي عبد اللطيف أحميدة بأن هناك افتراضين لا تاريخيين: هناك شرق مقفل وواحد، وهناك غرب واحد، مقفل وحديث، أي أن الحداثة والتقدم هما ملك للغرب، ممثلا في صورة الرأسمالية، والليبرالية، والاشتراكيةـ والقومية، وأن على الشعوب المستعمرة قبول الامتلاءات الاستعمارية وهيمنتها، إذا أرادت أن تخرج من كهوف التقليد والتخلف والدين المعادي للعلم.[3]

إذا فالاستشراق واقع معرفي مارسته أوربا على الشرق، حتى قبل ظهور كلمة مستشرق لأول مرة بالانجليزية سنة 1779م ثم بالفرنسية في 1799م، وقبل تبني الأكاديمية الفرنسية لكلمة استشراق قي 1838م، فالمستشرق حسب تعريف أولي متداول هو العالم المتخصص في معرفة الشرق ولغاته وآدابه، والاستشراق هو بالذات هذه المعرفة وقد تراكمت وترسخت في تقليد وانتظمت في نسق له مقدمات ونتائج ويعمل بتقنيات ومناهج مخصوصة.[4]

لهذه المعرفة تصورات يزود بها المستشرق مجتمعه، وهي كما أحسن ادوارد سعيد تلخيص وظائفها.

1. تحمل طابعه المميز.
2. تدلل على مفهومه لما يمكن أن يلزم الشرق أن يكون.

3. تناقش عن وعي آراء غيره عن الشرق.
4. تعطي الخطاب الاستشراقي ما هو بأمس الحاجة إليه آنيا.
5. تجيب عن بعض الانتظارات الثقافية والمهنية والوطنية والسياسية والاقتصادية للحقبة القائمة.[5]

ثانيا: التعرف على الشرق

إن التعريف الحقيقي للشيء طبقا لقواعد المنطق كما قال ابن سينا هو "التعبير عن ماهية الشيء"[6]، وبعبارة أخرى هو البحث عن العناصر الجوهرية الأساسية التي يتألف منها ذلك الشيء.

وانطلاقا من ذلك فإن الاستشراق يعرّف بعدة مفاهيم متداخلة ومتكاملة في آن واحد، فهو أحيانا يراد به ذلك العلم الذي يتناول المجتمعات الشرقية بالدراسة والتحليل من قبل علماء الغرب. وأحيانا أخرى يقصد به أسلوب للتفكير يرتكز على التمييز المعرفي والعرقي والأيديولوجي بين الشرق والغرب. ومرة اخرى يجدد مفهومه بالناس الذين يقومون به ونعني بهم "المستشرقين" وهم الكتاب الغربيون الذين كتبوا عن الفكر والحضارة الإسلامية.[7]

والمقصود من كل ذلك إظهار أفكار المستشرقين التي اتخذت أشكالا متعددة خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، ففي البدء كان في أوربا مادة ضخمة حول الشرق وُرِثتْ عن الماضي الأوربي. وما يميز أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، أن الاستشراق الحديث فيها، هو أن نهضة استشراقية قد حدثت.

وبدا فجأة لفئة من المفكرين، والسياسيين، والفنانين أن وعيا جديدا للشرق، الذي امتد من الصين إلى المتوسط، قد تنامي، وكان هذا الوعي، جزئيا، نتيجة

لنصوص شرقية حديثة الاكتشاف والترجمة في لغات مثل السنسكريتية، والعربية، وغيرها. كما كان أيضا نتيجة لعلاقة جديدة التصور بين الشرق والغرب، غير أن هناك من يرى بأن الصيغة الأساسية للعلاقة بين الشرق الأدنى وأوربا كانت قد تشكلت بالغزو النابليوني لمصر سنة 1798م الذي كان على أكثر من وجه، النموذج الأكمل للمصادرة العلمية التي تمارسها ضد ثقافة ما ثقافة أقوى منها. وبتجارب مثل تجربة نابليون جعل الشرق بما هو جسد من المعرفة في الغرب حديثا.[8]

ففي تلك الفترة – القرنين التاسع عشر والعشرين – كان ثمة بين المستشرقين في كل موضع ذلك الطموح لصيغة اكتشافاتهم وتجاربهم، ونظراتهم الثاقبة بلغة حديثة مناسبة، أو لجعل أفكارهم حول الشرق على اتصال وثيق بالواقع الحديث، غير أن الاستشراق، مثل كثير من العلوم الاجتماعية والطبيعية، كان قد أصبح له منطلقات للبحث، وجمعيات علمية، ومؤسسات خاصة. وخلال القرن التاسع عشر اكتسب هذا الميدان امتيازا متعاظما، كما تعاظمت أيضا السمعة والنفوذ اللذان تمتعت بهما مؤسسات من قبيل "الجمعة الآسيوية"، و"الجمعية الاستشراقية الأمريكية"، وقد ازداد مع تنامي هذه المؤسسات، عبر أوربا كلها عدد كراسي الأستاذية في الدراسات الشرقية، ونتيجة لذلك فقد توسع مجال الوسائل المتاحة لنشر الاستشراق، إلا أن الاستشراق في شكل آخر من أشكال وجوده - كما يقول ادوارد سعيد – فرض حدودا على الفكر المتعلق بالشرق. "إذ أن الاستشراق كان في نهاية المطاف رؤية سياسية للواقع، رؤيا روجت بنيتها للفرق بين المألوف (أوربا، الغرب، "نحن") وبين الغريب (الشرق، المشرق، "هم"). وبمعنى ما فقد خلقت هذه الرؤيا أولا، ثم خدمت بعد ذلك كلا العالمين متصورين بهذه الطريقة.[9]

ثالثا: شرق استشراقي:

لا يمكن لأي باحث أن ينكر ما كان للاستشراق من أهداف علمية ثقافية، وتتمثل هذه الأهداف في أربعة: (معرفة الشرق – معرفة الغرب لذاته – تكريس الشعور الغربي بالتفوق – تعرف الغرب على الخطر الذي يهدده) تلك هي الرؤية التي تعود بجذورها إلى فترة ما قبل نشوء الاستشراق بوصفه علما، فإنها تبقى هي المركب الاول الذي اثر إن سلبا أو إيجابا في حساسيات ومدارك الاعصر الأوربية المتتالية. ففي عمقها يبرز الحدثان الحاسمان في العصر الوسيط، المتمثلان من جهة في الحملات الصليبية المسيحية على ألاماكن المقدسة وأراضي المسلمين في المشرق، ثم من جهة ثانية في حرب استرداد الأندلس من المسلمين تعويضا عن فشل تلك الحملات الصليبية، وانتهائها، هذا ما جعل من الشرق ميدانا انثروبولوجيا مجردا من قيمه وتاريخه، وفقا للاستشراف، وظهر وفق توصيفاته الشرقي: العربي، التركي، والفارسي، صورة للشهواني القاسي، او صورة البربري الفظ، خاصة الشمال أفريقي، يجمع بين هذه الصور دين بسيط وبدائي ومتعصب وعدواني هو الإسلام، وكانت مسيحية القرون الوسطى قد بثت هذه الصور، ونسجتها مخيلة تمركزها اللاهوتي الذي دفع إلى حدوث اكبر مواجهة دينية بين الإسلام والمسيحية خلال الحروب الصليبية.[10]

وقد أدى تأثر المستشرقين بتاريخ الأديان واللغويات المقارنة آو بالنشوئية البيولوجية والانثربولوجيا الفيزيائية إلى إقامة دراساتهم للتراث الشرقي على نظرة تغلب القوام الديني أو اللغوي أو العرقي، وتجعلهم لا يتدخلون عامة في قضايا الحاضر وإشكالاته إلا بطرق متهافتة ضارة، كما هو الحال مع المستشرق الفرنسي ارنست رينان (1823-1892) صاحب التمييزات الثقافية بمقياس تفوق الآريين على الساميين.[11] وبالنظر إلى ادوارد سعيد وكتابه "الاستشراق" الذي لا

يزال يستثير اهتماما بالغا ونقاشا واسعا في العالم العربي وخارجه، يتحدث سعيد عن علاقة ماركس بالفكر الاستشراقي الأسيوي، فيقول: "كان ما حققه المستشرقون الأوائل ، وما استغله الذين لم يكونوا مستشرقين في الغرب، نموذجا مصغرا للشرق ملائما للثقافة السائدة الطاغية وتفسيراتها النظرية (ثم العملية في أعقاب النظرية المباشرة)"[12]

هذا النص يضعنا في إطار المقولة الأساسية التي تحكم فكر المؤلف في كتابه، على امتداد صفحاته كلها. فالشرق الذي يجري عليه الكلام في كلام الاستشراق ليس الشرق نفسه، بل هو "شرق" نتيجة الفكر الاستشراقي على صورته، ملائما للثقافة السائدة الطاغية، والثقافة هذه هي في الغرب، الثقافة الأوربية الغربية المسيطرة. وتطمح إلى إلغاء كل ما ليس هي، والى الظهور بمظهر الثقافة الواحدة بالمطلق، ذات طابع شمولي، تحتل به كامل الفضاء الثقافي، بمثل هذا الفكر ينظر ادوارد سعيد إلى ماركس وعلاقته بالفكر الاستشراقي. يقول مباشرة بعد النص السابق "بين حين وحين يعثر المرء على استثناءات وعلى حالات إن لم تكن استثناءات فهي تعقيدات وتشابكات شيقة، لهذه الشراكة اللامتساوية بين الشرق والغرب. فقد ميز كارل ماركس هوية مفهوم نظام اقتصادي آسيوي في تحليله عام 1853م للحكم البريطاني للهند، ثم وضع إلى جانب ذلك مباشرة الاستلاب الإنساني الذي ادخله هذا النظام التدخل الاستعماري الانكليزي والجشع والقسوة الوحشية الصريحة. وفي مقالة تلو أخرى، عاد ماركس بقناعة متنامية إلى فكرة ان بريطانيا، وحتى تدميرها لآسيا، كانت تجعل خلق ثورة اجتماعية حقيقية فيها امرأ ممكنا، ويحشرنا أسلوب ماركس وجها لوجه أمام صعوبة التوفيق بين استنكارنا الطبيعي، كمخلوقات مماثلة، لعذابات الشرقيين والآلام التي يقاسونها فيما يحول مجتمعاتهم بعنف ضار، ومن الضرورة التاريخية لهذه التحولات ..."[13]

لا شك بأن ثمة شراكة لامتساوية بين الشرق والغرب هي التي يقيمها الفكر الاستشراقي بينهما، لا يفلت منها باحث في الغرب حتى لو لم يكن مستشرقا. معنى ذلك ان كل فكر غربي هو في علاقته بالشرق فكر استشراقي، لأنه ينظر في الشرق بعين هذا الفكر، ولأن الشرق هذا هو شرق الاستشراق لا الشرق نفسه.

فالعلاقة بين الشرق والغرب هي قائمة إذا في الفكر الغربي، محكومة بمنطق الفكر الاستشراقي، لا يفلت من هذا الفكر فكر، حتى لو كان فكر ماركس، وهذا ما يؤكده النص السابق بوضوح، كمبدأ عام يصح على ماركس كما يصح على غيره، فالقضية ليست قضية هذا المفكر الفرد أو ذاك، إنها في أساسها قضية مبدئية، فالفكر السائد في امة هو فكر هذه الأمة، به يفكر الأفراد جميعا كالفكر الاستشراقي السائد في الغرب، به يفكر الباحثون الغربيون جميعا، إذ "ليس في وسع أي باحث (...) أن يقاوم ضغوط أمته، ضغوط التقليد البحثي الذي يعمل في سياقه عليه".[14]

هذا هو القانون العام الذي يصوغه سعيد للفكر، فالحقل الفكري في مجتمع ما هو عنده، حقل الفكر السائد وحده، وبنية هذا الحقل بنية بسيطة تنحصر في بنية هذا الفكر،إذ لا وجود لغيره. إنه قانون سيادة الفكر القومي – كما نسميه في لغتنا السياسية – لا يخرج عليه فرد إلا "بين حين وحين" في حالات استثنائية، هي إن وجدت تأكيد لسيادته أكثر منها إلغاء لها. فالاستثناء يؤكد القاعدة من حيث هي بالضبط خروج عليها.[15]

والسؤال هنا هو، هل أفلت صاحب "الاستشراق" (ادوارد سعيد) في نقده للفكر الاستشراقي، من ثنائية الشرق والغرب التي يقيمها هذا الفكر نفسه، والتي هي ثنائية الذات والآخر؟

يجيب مهدي عامل على هذا السؤال بالقول: ما نظنه أفلت منها، بل لقد جاء بالعكس، نقده الاستشراق محكوما بها، وقام على تربة الفكر الاستشراقي نفسه، بأن اكتفى بقلب تلك الثنائية- فأكدها، فصار فيها الشرق هو الذات والغرب هو الآخر.[16]

بقى أن نقول إن الاستشراق عامة – في أوائل القرن العشرين – متأثر بالمركزية الأوربية، القائمة على الاعتقاد بمحورية النموذج الحضاري الأوربي وشموليته، وعلى تهميش أو ازدراء ما سواه، ولم يتخلص المستشرقون بوجه عام من كل هذه الافكار و الأحكام المسبقة التي لا أساس لها من الصحة في بعض الأحيان إلا بفعل عوامل مؤثرة، كما يراه سالم حميش مثل:

1- الحرب العالمية الأولى والثانية اللتان كان من مضاعفاتهما المباشرة أن أضعفتا ثقة الإنسان الغربي بتفوقه الحضاري والعقلي، وبثتا فيه إحساسا بنسبية مواقعه وقيمه، فلحق الانشقاق والتناقض أنظمته الاجتماعية والاقتصادية وحتى العسكرية.

2- نمو حركات التحرر الوطني في البلدان المستعمرة ونجاحاتها ضد المد الامبريالي، بالتالي جعل "الأزمة كما يسجل أنور عبد الملك تضرب قلب الاستشراق".[17]

3- تطور العلوم الإنسانية، والذي ألغى هيمنة المناهج الاستشراقية التقليدية. ما يؤكد بأن الاستشراق التقليدي قد فقد تقريبا كل مواقعه وخانته وسائله لصالح استشراق مغاير ومتواجد مع إشكاليات جديدة وعامل بأدوات ومناهج مستحدثة.[18]

وأخيرا، يمكن أن نحلل الاستشراق بفلسفة الأنا والآخر، والذي شرحه محمد عابد الجابري بأنه يرجع للفكر اليوناني الذي يرى ثنائية الإنسان والطبيعة، ويحلل علاقات الصراع بينهما؛ باعتبار أن الإنسان هو مركز الكون والفاعل فيه، والطبيعة أو الآخر عبارة عن موضوعات مسخرة له، وهي غالبا مرتبطة بالفعل.[19]،

فالأنا هي نفي الآخر، أي أن منطق الثنائيات هو عنصر متجذر في الفلسفة الغربية ومبني على السيطرة، وهناك وجهة نظر أخرى في هذه الفلسفة تحاول تحسين العلاقة بين الأنا والآخر، لتجعلها علاقة تكاملية؛ فمن الفلاسفة من يرى أن الآخر انعكاس للانا ومرآته، وأن الأنا مكمل للآخر، فيفسر أدب الرحلات والاستشراق والاستغراب هو اكتشاف لزوايا لم تعرفها الأنا عن نفسها، وقد تساهم في التأثير والتغيير أحيانا، وفي مجال رحب للاستفادة والتشارك الحضاري.

ولكن كيف تمثلت العلاقة بين الأنا والآخر؟

إن العلاقة بين الأنا والآخر، والذي اخذ ملفوظات أخرى كثنائية التراث والحداثة أو الشرق والغرب ... كان يندرج دائما في إطار سياقات تاريخية وفكرية مطبوعة تارة بالإخضاع والتبعية، وتارة أخرى بالانبهار والإعجاب.

إن العلاقات التاريخية التي ربطت هاتين المنظومتين الجغرافيتين والثقافيتين والإيديولوجيتين المتجاورتين والمتنافرتين في نفس الوقت،ـ قد تركت آثارا عميقة على كل مناحي الحياة، من قيم وأفكار ومشاعر.

بدءا بالمواجهات الدينية كالحروب الصليبية والهزائم العسكرية والسياسية، مرورا بالتغييرات الفكرية والدينية المختلفة كبعثات التنصير والاستشراق،

ووصولا الى المرحلة الراهنة التي أخذت ابتعادا جديدة مثل العولمة ووسائل الاتصال الحديثة، هذه التغييرات والمنعطفات والتموجات في العلاقة بين هذين الكيانين تترك الانطباع بأن اللقاء مع هذا النموذج الحضاري الجديد يتمدد من خلال الآخر، وينظر إلى مقدماته الذاتية في ضوء ما يفرضه عليه هذا الآخر من رهانات وتحديات، ويمكن القول بأن الاستشراق يمثل ظاهرة بارزة من مظاهر تلك التفاعلات، والصراعات التي قامت بين الشرق والغرب.

ويمكن النظر الى الاستشراق على أنه فرع من فروع المعرفة في الثقافة الغربية، موضوعه: الشرق.

وفي الختام يمكن القول بأننا لسنا بحاجة إلى ثقافة كونية عميا تقفز على اشتراطاتها التاريخية، وإنما بحاجة إلى فكر نقدي تاريخي منفتح، يمارس شتى أشكال المعرفة، لكنه – في الوقت ذاته – يحتفظ بحاجاته الدينية والاجتماعية والفكرية للمجتمع العربي الإسلامي.

إننا بحاجة إلى فكر يقدم الغرب لا كوحدة إيديولوجية متماسكة، وإنما كتعدد واختلاف، كحركة جدلية كمن الوحدة والانشطار، كصراع بين أفكار وقيم ومصالح واستراتيجيات متعارضة، إن هذا التصور النقدي الايجابي تجاه الغرب وفكره الاستشراقي هو ما نحتاجه، وهو ما يجب أن يساهم مثقفونا ونحبنا في محاورته الفكرية.

الهوامش والمراجع

* توماس الاكويني: ولد سنة 1225م، وتوفي سنة 1274م، ويعتبر من أعظم الفلاسفة واللاهوتيين في العصر المدرسي المسيحي.

1- سالم حميش، الاستشراق في أفق انسداده، الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1991، ص16.

2- ساسي الحاج، نقد الخطاب الاستشراقي، ج1، بيروت: دار المدار الإسلامي 2002، ص8.

3- علي عبد اللطيف أحميدة، ما بعد الاستشراق، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009، ص20.

4- سالم حميش، مرجع سابق، ص7.

5- ادوارد سعيد، الاستشراق؛ نقله إلى العربية كمال ابوديب، ط6، بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، 2003، ص305.

6- ابن سينا، منطق المشرقيين، (د.ن): القاهرة، 1910، ص36.

7- مالك بن نبي، إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي الحديث، بيروت: دار الإرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، 1969، ص130.

8- ادوارد سعيد، مرجع سابق، ص73.

9- نفس المرجع، ص74.

10-يوهان فوليه، تاريخ حركة الاستشراق، ترجمة عمر لطفي العالم، ط2، بيروت: دار المدار الإسلامي، 2001، ص353.

11- سالم حميش، مرجع سابق، ص21.

12-ادوارد سعيد، مرجع سابق، ص170.

13-نفس المرجع والصفحة.

14-ادوارد سعيد، مرجع سابق، ص273.

15-مهدي عامل، هل القلب للشرق والعقل للغرب؟، ط3، بيروت: دار الفارابي، 2006، ص11.

16-نفس المرجع، ص112.

17-أنور عبد الملك، أزمة الاستشراق، باريس: طبعة الموساي، 1972، ص77.

18-سالم حميش، مرجع سابق، ص22.

19-محمد عابد الجابري، التراث والحداثة: دراسات ومناقشات، الرباط: المركز الثقافي العربي، 1991، ص28.

تباين أبعاد أهمية الموقع في علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي

د. الهادي البشير المغيربي
كلية الآداب بالزاوية

المقدمة:

إن البحث عن تباين أهمية الموقع الجغرافي للدولة الليبية واستراتيجياته، يقوم على المقومات الطبيعية والبشرية للإقليم السياسي، ومدى ارتباطه المكاني والزماني بجواره الجغرافي الإقليمي والدولي، فالعلاقات الدولية عامة والعلاقات مع الجوار الجغرافي بصفة خاصة، تتم بحسب معطيات الأسس البنيوية لمواقع الدول وأشكالها ومساحتها وحدودها الجغرافية، وأنواع نظمها السياسية، بناءً على تحليل قيم تفاعل المقومات البشرية (السكان وتركيبهم الاجتماعي والاثنوجرافي، والأهمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأنواع وأنماط الحدود السياسية مع بلدان الجوار الجغرافي)، وهذا يحكمه المجال الحيوي وتباينه بين الدول، وإن مجموعة العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية المتشابكة، تدفع إلى دراسة أهمية أنماط هذه العلاقات، وتحديد أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتأثراتها المتبادلة وفق المجالات الحيوية لدول الجوار الجغرافي، وبنيتها الإقليمية والجيوسياسية، وإن البحث عن دراسة مثل هذه الموضوعات يتطلب تحقيق التواصل العلمي مع العلوم الأخرى، ذات العلاقة بأثر أهمية الموقع في علاقات ليبيا بالجوار الجغرافي .

إن تحديد الأبعاد الإقليمية لأهمية الموقع الجغرافي، وعوامله الطبيعية والبشرية، تؤثر تأثيراً واضحاً على أهمية وطبيعة العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مع دول الجوار الجغرافي، فمن خلال المقدمة وتحليل أهمية الموقع ، وتحديد الأبعاد الإقليمية والدولية برزت أهمية البحث ومبرراته لصياغة مشكلته

الرئيسة التي تكمن في دراسة تباين أبعاد أهمية الموقع في علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي وعلى تلك الأسس تمت صياغة تساؤلاتها على النحو الآتي:

1. ماهي الأبعاد التي تحدد قوة وضعف أهمية الموقع الجغرافي للدولة الليبية في علاقاتها مع جوارها؟.
2. ما مدى تباين أهمية المقومات الطبيعية والبشرية في علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي؟.

استوجبت منهجية البحث الجغرافي تقديم فرضياته كحلول مبدئية لتساؤلات مشكلة البحث الرئيسة والتي تخضع للقياس والتحليل والتعليل والدراسة لأجل تأكيدها أو رفضها بما يعزز أهمية مشكلة البحث ودراسة عواملها الطبيعية والبشرية المحلية والإقليمية والدولية وهي:

1- تحدد الأبعاد الجغرافية المحلية والإقليمية والدولية قوة وضعف أهمية الموقع الجغرافي للدولة الليبية في بناء علاقاتها مع جوارها؟.
2- ؤ تساهم المقومات الطبيعية والبشرية في تباين علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي.

يفرض الواقع المكاني والزماني للدولة الليبية أن ترتبط بأبعادها الجغرافية مع جوارها الجغرافي لكونها جزءاً من الوطن العربي، والعالم الإسلامي، وقارة أفريقيا، ودول حوض البحر المتوسط؛ ومن هذه الجوانب الأربعة اكتسب الموقع الجغرافي الليبي أهميته الموقعية، كجسر للتواصل بين أكبر امتداد جغرافي، لبعدين مهمين البعد الأفقي يمثل الامتداد(العربي – العربي) من المحيط إلى الخليج، والبعد العمودي يمثل الامتداد الرأسي المتوسطي – الإفريقي، كما يوضحه الشكل (1).

أملت الأبعاد الأفقية على الدولة الليبية أن ترتبط قومياً وثقافياً امتثالا للبعد الجغرافي العربي، لوجودها ككيان لإقليم سياسي طبيعي بشري تحتضنه مساحتها الأرضية وسيادتها الإقليمية، ويكون لها بعداً سياسياً إسلامياً يعتمد الأساس الديني

للسكان فهم يدينون بالإسلام ويرتبطون بروابط روحية تجمعهم ببقية شعوب العالم الإسلامي؛ أما الأبعاد العمودية بين البحر المتوسط والقارة الإفريقية وامتداداتها الشمالية الجنوبية، تمنحها أن تكون بوابة أفريقيا الشمالية، وأن تحتل وتتداخل امتداداتها الثقافية، العربية والإسلامية، ضمن مجالها الحيوي الإقليمي العربي الأفريقي الإسلامي المتوسطي الأوروبي، لكونها همزة الوصل بين قارتي أفريقيا وأوروبا عبر المتوسط، فمن خلال امتداد ساحلها أحتلت أكبر وأطول واجهة بحرية عربيه أفريقية متوسطية، من رأس الرملة عند الحدود المصرية الليبية، إلى رأس جدير عند الحدود الليبية التونسية، هذا الامتداد الجغرافي أضفى ببعدين على أهمية الموقع الجغرافي للدولة الليبية وهما: بُعد النظير المائي الشمالي للمتوسط والظهير الأرضي الأوروبي؛ وبُعد الظهير الأرضي الأفريقي الإسلامي عبر الحدود الجنوبية للدولة الليبية.

من خلال ما تقدم تتضح أهمية المقومات الطبيعية التي تتضمن أهمية الموقع الجغرافي، والمقومات البشرية بمحتواها السكاني ونشاطهم الإنتاجي والخدمي، المهيمن على الأبعاد الاقتصادية والسياسية، ومدى أثرهما في بناء العلاقات الثنائية والإقليمية مع دول الجوار الجغرافي والعلاقات الدولية مع بقية دول العالم والمنظمات الدولية.

تبين المظاهر الجغرافية الطبيعية للدولة الليبية بأن مساحتها الأرضية البالغة حوالي 1.676.198 كم^2 يحددها الموقع الجغرافي الطبيعي في شمال أفريقيا، والموقع الفلكي ما بين 18.45 شمالاً إلى 33.10 شمالاً، وما بين 9 شرقاً إلى 25 شرقاً، وساحلها الشمالي الطويل الذي يمتد من بئر الرملة شرقاً عند الحدود الليبية المصرية إلى رأس جدير عند الحدود الليبية التونسية غرباً بطول يزيد عن 1900 كم يمثل 36% من أطوال السواحل العربية المطلة على البحر المتوسط، والبالغ طولها حوالي 5270 كم، كأكبر وأطول واجهة بحرية عربية أفريقية متوسطية، وتبلغ حدود ليبيا البرية 4363 كم، تجاورها ست دول أطولها الحدود المصرية

(1150 كم)، وتشاد بـ (1055 كم)، والجزائر (982 كم)، وتونس (459 كم)، والسودان (383 كم) والنيجر(354 كم).[1]

تؤكد معطيات أهمية الموقع الجغرافي للدولة الليبية ومقوماتها، وأبعادها بالنسبة لدول الجوار عن مدى الترابط الطبيعي الأرضي والمائي والمجال الجوي، والمقومات البشرية من خلال عدد سكانها البالغ 5657692 نسمة عام 2006 بمعدل نمو بلغ 1.56[2]، وكثافتها المساحية 3.38 نسمة/كم^2 عام 2006 [3] ولغتها ودينها وثقافتها، وقوتها الاقتصادية، وتنوع مجتمعها (الاثنوغرافي)، ومدى ارتباطه بجواره الجغرافي، كل ذلك يُجسد بنية العلاقات الدولية مع دول الجوار الجغرافي، وهو ما يُعبر عنه (بسياسة حسن الجوار) ضمن حدود مجال التعاون الثنائي والإقليمي والدولي السياسي والأمني والاقتصادي والاجتماعي، والمواقف من القضايا الاستراتيجية والاتفاقيات الدولية، والتي تتم عن طريق منظمات الأمم المتحدة أو المنظمات القارية أو الإقليمية أو بعض الاتحادات الدولية والإقليمية.

تشكل أطوال الحدود السياسية مع دول الجوار الجغرافي أهمية سياسية مميزة في العلاقات بين الدول، فكلما قلت حدود دول الجوار الجغرافي ضعفت قدرة احتكاكها مع جوارها، والعكس صحيح، وكلما كانت الحدود أطول مع دول الجوار الجغرافي، كانت فرصة الاحتكاك متاحة بشكل أكبر مع جوارها، ولكن عاصم هذه الحوادث هي المحافظة على علاقة حسن الجوار وتعزيزها باتفاقيات سياسية واقتصادية، تسهل حركة التعامل بين الحدود، وفي كل الأحوال فإن الروابط والأبعاد التي تحدد العلاقات تتضمن أبعاد الحدود ومشكلاتها السياسية المزمنة أو المحدودة، كما يوضحه الشكل(2).

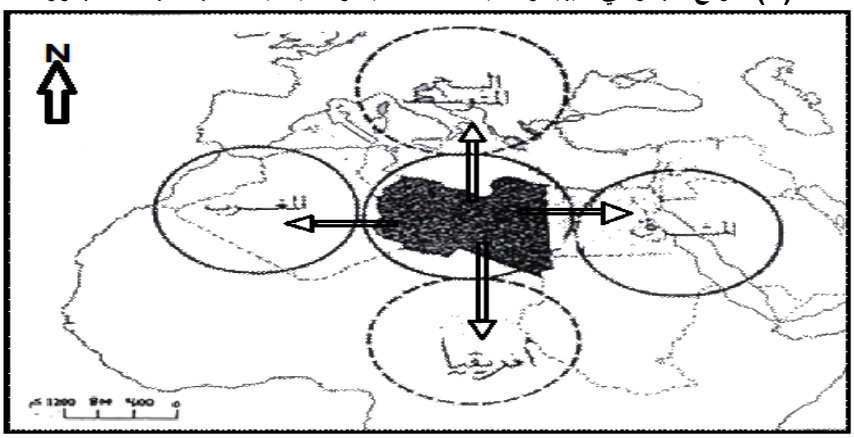
كما تعمل التخوم الجغرافية في حدود وظائفها الحيوية على تعزيز علاقات الجوار الجغرافي في وقت السلم، ولكن وجود الإثنيات العرقية والموارد الاقتصادية المشتركة

في التخوم الجغرافية، تعمل على فتح خطوط التماس في العلاقات بين دول الجوار الجغرافي، مثلما عليه الحدود الليبية وتخومها الجغرافية، التي تحوي أثنية التبو بين ليبيا وتشاد وحقول اليورانيوم على جبال تيبستي، والطوارق بين ليبيا والنيجر والجزائر، النوائل والصيعان والجرف القاري بين ليبيا وتونس، وأولاد على بين ليبيا ومصر، والنفط والغاز بين ليبيا والجزائر في حوض حسي مسعود.

وحقول النفط والغاز في المياه الإقليمية بين ليبيا ومالطا، كل ذلك ما هو إلا قنابل موقوتة تنتظر إشعال فتيلها.

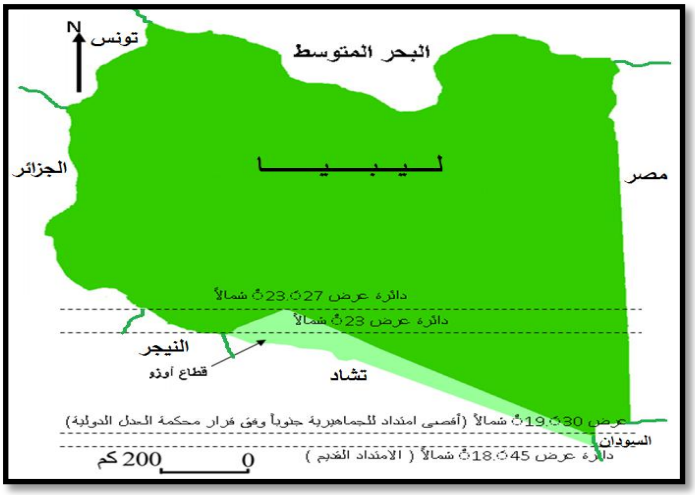
إن الخصائص الجغرافية لليبيا مع دول جوارها الجغرافي، تتموضع تحت اتجاهات الامتدادات وأبعادها الاستراتيجية للموقع وأهميته الجيوسياسية، والأبعاد الحيوية للأمة العربية وقوميتها، والرابطة الإسلامية، والظهير الأفريقي والنظير المتوسطي الأوروبي، ثم الاتجاهات الدولية وخصائصها البنيوية ضمن منظمة الأمم المتحدة، والمنظمات الإقليمية والقارية.

شكل(1)الموقع الجغرافي لليبيا وأهميته الاقتصادية والسياسية حسب الأبعاد المجاورة



المصدر: جمال حمدان، الجماهيرية الليبية، دراسة في الجغرافيا السياسية، مكتبة مدبولي، القاهرة،1996،ص145.

شكل(2)الحدود الليبية التشادية
شكل (2)أحدث تغيير في الحدود السياسية الليبية



المصدر: الحدود الليبية التشادية حسب قرار محكمة العدل الدولية منطوق حكم محكمة العدل الدولية بشأن الحدود الليبية التشادية لجنة تخطيط الحدود، مصلحة المساحة، طربلس،1994،ص37.

أولاً- اتجاه المحور الأفقي لليبيا:

يتضمن اتجاه البعدين الشرقي والغربي وكلاهما يحتوي البعد العربي الافريقي المتوسطي:

- **البعد العربي الشرقي لليبيا:**

إن تحديد هذه الأبعاد واتجاهاتها ضمن المحور الأفقي يحدد القيمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة الليبية من خلال تاريخ ليبيا السياسي القديم والحديث والتكوين العرقي واللغوي لسكانها، وإن دلالة اسم ليبيا واستخدامه بشكل رسمي يعطي مدلولاً جغرافياً لإقليم سياسي يعرف (بالدولة الليبية) بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وتحديداً بعد إعلان استقلالها في 1951/12/24، خلافاً

لأصول مدلوله التاريخي القديم (كاسم لبلد وشعب) يقطن أفريقيا الشمالية منذ استقرار الحضارات الإنسانية القديمة ممثلة في قبائل الليبو التي استوطنت في جرمة بالجنوب الليبي، ومنها أصبحت هذه التسمية رمزاً جغرافياً لإقليم سياسي يسمى (دولة ليبيا) والتي جسدت الربط بين دلالة الاسم للشعب وأرضه يحتلون به المكانة اللائقة بين الأمم الأخرى[4].

كانت بداية استعمال الاسم الرسمي لليبيا هي محاولات إيطاليا الاستعمارية للسيطرة على هذا الإقليم من قارة أفريقيا حيث تجسدت هذه البداية في المرسوم الملكي الذي أصدرته الحكومة الإيطالية لانتداب قضاة للعمل في ليبيا بتاريخ 8/1/ 1912 تحت رقم 1133 وعد هذا المرسوم أول وثيقة رسمية تعلنها حكومة إيطاليا لتجعل من ولاية طرابلس وبرقة وفزان إقليماً واحداً حدد له اسم ليبيا[5]، كما ورد اسم ليبيا في المنشور الذي أصدره الجنرال كارلوكانيفا قائد حملة الغزو الإيطالي والحاكم العسكري لليبيا المحتلة، وقد صدر هذا المنشور في طرابلس 7 /4 /1912 وينص على دعوة الشركات والمؤسسات القائمة فعلا في ليبيا إلى التقدم للسلطات لتسجيل شركاتهم ومؤسساتهم في السجل التجاري للولاية[6].

تم تدويل الاسم كعلم لدولة ذات مساحة جغرافية وحدود سياسية معترف بها حين ما أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم (2891 / أ 4) سنة 1949 أن ليبيا دولة بحدودها السياسية معترف بها أمام المجتمع الدولي، لتوافر أركان الدولة بها متمثلة في الشعب والإقليم والهيأة الحاكمة، وسميت بالمملكة الليبية المتحدة، في شكل نظام فيدرالي يضم ثلاث ولايات هن ولاية طرابلس وبرقة وفزان[7]. تغير اسمها إلى المملكة الليبية بعد أن تم توحيدها في شكل نظام واحد ومنها قسمت ليبيا إلى نظام إداري يظم عشر محافظات، وقد عمل قطاع النفط على توحيدها على هذا المسمى.

استمر هذا الاسم إلى قيام ثورة الأول من سبتمبر 1969 حيث أصبحت تحت اسم الجمهورية العربية الليبية الذي عُدل بعد ذلك بإعلان قيام سلطة الشعب فأصبح الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، وبعد الغارة الأمريكية على ليبيا في 14 الطير1986 عُدل الاسم ليُصبح الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى. وبقيام ثورة 17 فبراير2011 تحولت إلى اسمها الأصلي (دولة ليبيا).

إن تباين الثقل السياسي للدولة الليبية خلال تلك المراحل منذ الاستقلال إلى 2011 ، جعلها تمر أولاً بمرحلة النظام الملكي بشقيه الفيدرالي والدولة الموحدة، كانت ليبيا دولة حديثة النشأة تتلقى المساعدات الخارجية إلى أن تم إنتاج النفط وتصديره، في عام 1962، ثم بدأت في تنفيذ خطة للتنمية الشاملة بداية من عام 1963 خصص لها 170 مليون دينار في حين بلغت مصروفاتها بنهاية الخطة 298 مليون دينار، وفي ذلك تحول استراتيجي تحررت به ليبيا من دولة ممنوحة إلى دولة مانحة، فتعززت قوة ثقلها السياسي والاقتصادي، وتعتبر أول خطوة عملية في إدارة اقتصادياتها. تلتها مطالبة الحكومة لأمريكا بإنهاء عقود قواعدها في ليبيا. بقيت المحادثات إلى أن قامت ثورة الفاتح سنة 1969 انتقلت فيها ليبيا من دولة ملكية إلى دولة جمهورية برز ثقلها السياسي العربي والقومي ودخلت على مسرح السياسة العربية التي تعاني من آثار نكسة 1969كدولة قيادية في الساحة العربية، والتقت أهدافها مع أهداف ثورة 23 يوليو بقيادة جمال عبد الناصر.

وضعت ليبيا مجموعة من المبادئ حكمت بها علاقاتها العربية العربية والإفريقية والدولية. أخذ بعدها العربي مشروع الوحدة العربية كمطلب رئيسي وما يتبعها من قضايا تمس الوجود العربي كالصراع العربي الصهيوني وتحرير جزر سبته ومليلة وطنب الصغرى وطنب الكبرى.

أن ليبيا في معظم مظاهر تعاونها أو خلافاتها مع دول الجوار العربي تبرز قضية الوحدة العربية بجوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لتتصدر قائمة كل اللقاءات

الليبية العربية لتحقيق أبعاد المحور الأفقي من أهمية موقع ليبيا كحلقة وصل بين المشرق العربي والمغرب العربي، وإن الأهداف الوحدوية لهذه التجارب تتعارض مع مستهدفات الدول الغربية لحماية الدولة الصهيونية(إسرائيل) ضمن مشروع الشرق الأوسط الجديد، كما أن كثرة عروض التجارب الوحدوية المقدمة من ليبيا أفقدت محتواها القومي ضمن أبعاد المحور الأفقي العربي – عربي؛ وشحذت القوى الغربية الكبرى جهودها لإدارة الصراع من أجل عزل ليبيا عن أبعادها العربية والإسلامية والأفريقية والمتوسطية، توافقاً مع سياسات وصراعات الحرب الباردة بين الدول العظمى المهيمنة على العالم.

اتجهت ليبيا منذ عام 1969 بكل ثقلها نحو مصر، وهذا الاتجاه جاء نتيجة لعوامل البعد الجغرافي والروابط الديمغرافية بين البلدين كأمة عربية واحدة أصولها عربية إسلامية أفريقية منذ القديم، يعززها التوافق الثوري الأيديولوجي بين القيادتين في ليبيا ومصر؛ وعلى تلك الخطى سخرت ليبيا كل إمكاناتها السياسية والبشرية والاقتصادية من أجل قومية المعركة ووضعتها تحت تصرف القيادة المصرية في أحداث حرب أكتوبر 1973 مع إسرائيل، فقدت العلاقات الليبية المصرية قوتها منذ 1977 إلى 1989، وذلك بسبب توجه السياسية المصرية إلى ما أطلق عليه سياسة التطبيع مع إسرائيل، ومع بداية التسعينيات بدأت مرحلة جديدة في طبيعة العلاقات الليبية المصرية امتازت بالمرونة والعودة بالعلاقات إلى طبيعتها، والتي تجذرها عوامل الدين واللغة والمصالح المشتركة والتقارب الجغرافي وتؤكدها القومية العربية والوحدة الترابية[8].

فشلت الجهود الليبية في جدية ارتباطها بالسودان في كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وإن كانت محاولة الوحدة مع السودان قد فشلت فإن عواملها متعددة منها:

1- إن السودان بوابة مهمة من بوابات القارة الأفريقية فهو تُحد دول زائير وأوغندا وكينيا وأثيوبيا إضافة إلى كل من تشاد وأفريقية الوسطي ومصر وليبيا، فالوحدة الليبية – السودانية تجعل ليبيا بما لها من تطلعات تحررية تستقطب دول جوارها الجغرافي.

2- ناهيك أن السودان يعاني من حرب أهلية بين الشمال العربي المسلم والجنوب المسيحي وهو الأمر الذي يدفع بأي عمل وحدوي مع ليبيا إلى ترجيح كفة الشماليين ضد الجنوبيين وهو أمر لن تسكت عليه الدول الغربية[9].

إن تحليل البعد الجغرافي العربي الشرقي لليبيا يتمثل في الثقل السكاني لدولتي مصر والسودان والذي بلغ حوالى 126.6 مليون نسمة، بنسبة 31.5% من مجموع الثقل السكاني للجوار الجغرافي، حازت مصر على 86 مليون نسمة والسودان على 40.6 مليون نسمة[10]، وهذا الاتجاه يعطى دلالة البعد الحيوي للسكان ونشاطهم السياسي الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، فالعلاقات السياسية لليبيا مع جوارها الجغرافي انطلقت من دوافع الثقل السكاني ثم تتابعت المقومات الأخرى في أهميتها تبعاً لقوتها الذاتية، فمن خلال تتبع العلاقات الاقتصادية الليبية مع بعدها العربي الشرقي مثلث مصر 252 مليون دينار بنسبة 0.7% من مجموع الصادرات الليبية، وبلغت وارداتها لليبيا 383 مليون دينار بنسبة 2.4% من قيمة الواردات الليبية عام 2009[11]، الأمر الذي يؤكد قوة أثر الثقل السكاني الاقتصادي والسياسي المتبادل بين مصر وليبيا ضمن البعد الشرقي للجوار الجغرافي الليبي في حين لم يرد ذكر السودان في حجم الصادرات والواردات الليبية.

تُعد مصر مركزاً للإشعاع الثقافي والعلمي العالمي ضمن مجموعة الحضارات القديمة التي رسخت أبعاد سيطرتها السياسية والاقتصادية في شمالي أفريقيا والعالم، وأن القوى العاملة الفنية والمدربة والعادية تكتسحها العمالة المصرية حيث يتواجد

في ليبيا ملايين العاملين من مختلف الخبرات حتى وصل عددهم إلى أكثر من 2 مليون عام 2009[12]، وأن عدد الليبيين الدارسين في مصر وصل إلى أكثر من خمسة آلاف طالب إضافة إلى عدد المقيمين فيها مما يعزز دور البعد الشرقي للجوار الجغرافي الليبي في قوة علاقته وتميزها.

- **البعد العربي الغربي لليبيا:**

يتضمن اتجاه البعدين الغربي والشرقي وكلاهما يحتوي البعد العربي الأفريقي المتوسطي والذي يتمتع بوحدة جغرافية سياسية طبيعية وبشرية منذُ القرن الحادي عشر في عهد دولة المرابطين، وقد ساهمت الحوادث التاريخية في فصل المغرب العربي عن مشرقه ولكن قوة الترابط القومي الإسلامي الأرضي الأفريقي حالت دون تثبيت ذلك؛ فحركة مقاومة الاستعمار الحديث في القرن الثامن عشر والتاسع عشر عززت قوى الترابط السياسي بين أقاليمه، ولكن قوة المستعمرين أجبرت أهله على تقسيم المغرب العربي إلى عدة دول، ومع ذلك فإن شواهد الثورة الجزائرية التي استلقت في عام 1962 خير دليل على عمق الترابط بين مغربه ومشرقة، فالأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية رسخت مبادئ القومية العربية في سكان إقليم المغرب العربي[13] كما يوضحه الشكل(3).

استطاعت ليبيا ملء فراغ جسم المغرب العربي بإصرارها على توحيد قضياه المصيرية مع مشرقة وما تجارب الوحدة مع تونس وتجربة الاتحاد المغاربي خيرُ دليل على نمذجة الأنظمة العربية وتوحيد أنظمتها السياسية على وفق العوامل التاريخية والموقعية الطبيعية والبشرية والاجتماعية تعززها قوة الوحدة أكثر من عوامل الانفصال، ولذلك كانت التجارب في حقيقتها أعمال مهدت ولازالت تمهد إلى القضايا المصيرية الوحدوية.

فصلت محكمة العدل الدولية في الخلاف الليبي التونسي على الرصيف القاري فيما يعرف بالجرف القاري الليبي والتونسي، تذللت الخلافات بين البلدين وفُتح باب التعاون المستمر في العلاقات الليبية التونسية، ومع عهد 7 نوفمبر 1987 فتحت ليبيا مجالها الإقليمي النفطي لصالح الدولة التونسية، وتنازلت عن جزء من النفط الليبي من الجرف القاري لصالح تونس في إطار دعم علاقات حسن الجوار وتحقيق مستهدفات الوحدة العربية وتطور التجارة البينية بين البلدين[14].

اتسمت العلاقات الليبية الجزائرية بالاستقرار والتعاون والتنسيق في المواقف الدولية، فلم تظهر خلافات سياسية على سطح العلاقات بين البلدين إلا في موضوع استغلال حقول حسى مسعود ولكن التعاون وحسن الجوار أخمد ظهورها واستمرت العلاقات في إطارها العربي إلى أن ولد الاتحاد المغاربي في عام 1989. كما يوضحه شكل (3)، الأمر الذي يعد نتيجة تاريخية للجهود المبذولة من أجل توحيد الأقطار العربية، وفقاً لأسس الجغرافيا والتاريخ والجوار والدين والقومية والانتماء، وهذه العوامل دفعت إلى تحقيق استراتيجيات الأمن القومي العربي، إضافة إلى ما تسعى إليه دول أوروبا الجنوبية من وجود هيكل دولي يشكل كتلة تحقق الأمن الإقليمي الأفريقي الأوروبي، كذلك لأن أوروبا تعتبر المغرب العربي السوق الاستهلاكية لمنتجاتها الزراعية والصناعية، وبوجود الاتحاد المغاربي تتحقق لأوروبا مستهدفاتها السياسية والاقتصادية والأمنية، بعد صراع داخلي في الجزائر أستمر لسنوات فخشيت أوروبا من ذلك ولكن استطاعت الجزائر بالتعاون مع جوارها الجغرافي أن تقضي على الحركات الإرهابية في بلادها، ويُعد ذلك أحد منجزات الجزائر أولاً والاتحاد المغاربي ثانياً[15].

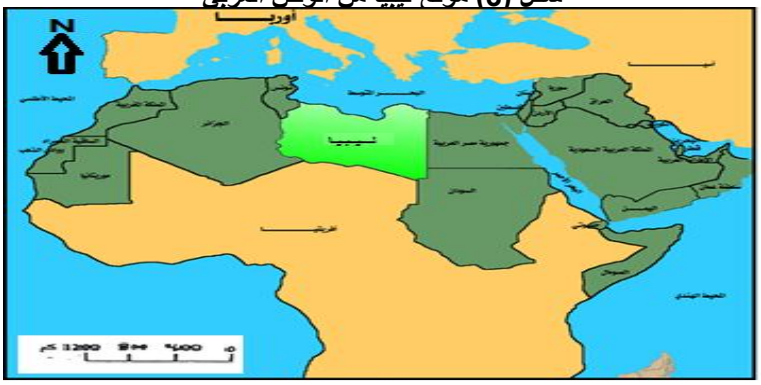
كان لميلاد الاتحاد المغاربي بعد نهاية الحرب الباردة بين المعسكرين حلف الناتو وحلف وارسو. أو بين الشيوعية والرسمالية، أهمية استراتيجية للوطن العربي عامة والاتحاد المغاربي خاصة، بحيث أصبحت السياسية الدولية تدار

ضمن سياسية القطب الواحد، واستطاعت أمريكا وأوروبا القضاء على الشيوعية والسيطرة على العالم حيث أصبحت سياسة القطب الواحد هي السائدة في العالم، كما كان لضعف الجامعة العربية، وهشاشة مواقفها في القضايا العربية دفع لوجود تكتل عربي خليجي لدول مجلس التعاون الخليجي وانفرد بكتلته وآرائه وبخاصة فيما يتعلق بالسياسات النفطية، الأمر الذي دفع الاتحاد المغاربي إلى القيام بدوره لتكوين تكتل اقتصادي يتعامل مع الدول الأوروبية ويعمل على استقرار المغرب العربي[16].

شكل البعد العربي الغربي لليبيا مجموعة دول المغرب العربي وهم تونس والجزائر والمغرب وموريتانيا ثقلاً سكانياً بلغ 83.4 مليون نسمة بنسبة 20.7% من مجموع الثقل السكاني للجوار الجغرافي، احتلت الجزائر المركز الأول بعدد 37.8 مليون نسمة[17]، وبذلك احتل المحور العربي الغربي لجوار لليبيا الجغرافي أهميته بعد المحور العربي الشرقي وإن اتجاهات هذه الأبعاد وقوتها هي التي تحدد حجم العلاقات الليبية مع جوارها الجغرافي، كذلك حجم التبادل التجاري بين دول المحور العربي الغربي مع ليبيا حيث احتلت تونس المركز الأول تجارياً مع ليبيا بنسبة 2.1% من حجم الصادرات الليبية إلى تونس في حين احتلت الواردات التونسية إلى ليبيا نسبة 4.4% من إجمالي قيمة الواردات الليبية عام 2009[18]، وهذا يمثل دور البعد وأثر الموقع الجغرافي في العلاقات مع دول الجوار الجغرافي، فعلى الرغم من أن الثقل السكاني للجزائر أكبر من مجموعة المحور العربي الغربي إلا أنها لم تحقق قيمة تجارية قوية مثلما تحصلت عليه تونس، وهذا يؤكد أهمية الموقع الجغرافي لتونس وواجهتها البحرية وقرب موانيها من ليبيا، وبذلك ضعف دور الثقل السكاني أمام أهمية الموقع الجغرافي في بناء علاقات الجوار الاقتصادي، وإن ذلك لا يحد من قوة العلاقات السياسية ومتانتها بين ليبيا والجزائر ولكن لكل بُعد أثره في العلاقات مع الجوار الجغرافي، وكذلك دولة

المغرب وموريتانيا فإن ضعف حجم العلاقات الاقتصادية يقلل من أهمية الموقع الجغرافي وإن العلاقات السياسية قد تربطها مواقف واتجاهات تعزز دورها السياسي أكثر من دورها الاقتصادي.

شكل (3) موقع ليبيا من الوطن العربي



المصدر: الأطلس الوطني، طرابلس،1078، ص 6.

إن تحليل أبعاد العلاقات الليبية مع جوارها الجغرافي له خصوصية أهمية الموقع الجغرافي وأهمية موارده الاقتصادية النفطية، وأن تذليل الصعاب تتمثل في فتح الحدود الليبية أمام كل العرب واعتبرت الجنسية العربية هي جنسية سكانها، وهيأت مقدراتها على أهميتها كحلقة وصل بين كتلتي الوطن العربي مشرقه ومغربه، وامتصت البطالة من البعدين الشرقي والغربي ضمن المحور الأفقي، ومع ذلك كله عَزفَتْ الدول العربية على كل المقترحات الليبية، وهذا يؤكد على حاجة في نفس يعقوب كما يقول المثل، أن كثرة العروض ترخص ثمن البضاعة، وهذا ما حصل للدور الليبي المحوري في قضايا الوحدة العربية والتكتلات الإقليمية، وأصبحت تلك الافكار وفق آليات عرضها منبوذة بشكل سافر، الأمر الذي دفع مؤيديها إلى التخلي عن طرحها، ومع ذلك يبدو أن دور الغرب ضد العرب في الصراع الصهيوني وقضايا الأمن القومي، شحذ الأطراف الغربية على وأدِ تلك الاتجاهات في مهدها

نظـراً لخطورتهـا الاسـتراتيجية فـي الجسـد السياسـي المتوسـطي الحاضـن لدولـة إسرائيل[20].

ممـا تقدم تتبين أبعـاد المحـور الأفقـي العربـي: بجناحيه الشرقي والغربـي لأمـة اجتمعت علـى وحـدة ترابهـا ولغتهـا وإسـلامها واقتصـادها، ولكنهـا لازالـت رهينـة تبعيتها الاستعمارية المصلحية ولم تتحرر الأنظمة العربيـة من عقدها الاستعمارية إلا القليل منها، إضافة إلى أن الحدود السياسية والاقتصادية والأبعـاد الجيوسياسية لم تكن فاعلة في مطالبها الوحدويـة العربيـة وتكتلاتها الاتحاديـة، فكثير منها فشل بشكل ذريـع والآن الاتحـاد المغـاربي علـى المحـك فـي صـياغته الأخيـرة، وكـذلك مجلـس التعـاون الخليجـي. وإن القاعـدة السياسـية الإقليميـة العربيـة لـم تنضـج فـي مستوى التحديات التـي تواجههـا، وإنمـا تريـد اصـلاحاً متواضـعاً يتناسب وقدراتها وهذا ما فشلت فيه الأنظمة العربية أمام التحديات الغربية.

ثانياً- اتجاه المحور العمودي وأبعاده الشمالية الجنوبية:

1- البعد الشمالي:

إن ارتباط أبعـاد المحـور العمـودي أو الرأسـي تأخـذ أشـكالا مـن الموقـع الجغرافـي للجغرافيـا السياسـية الليبيـة فـي الاتجـاهين: الشـمالي والجنـوبي ومـن خلالهمـا تتحـدد الأبعـاد السياسـية والاقتصـادية والسـكانية وأهميتهـا الطبيعيـة بقـوة المحـور الشـمالي المتوسطي الأوروبي السكاني حيث وصل الثقل السكاني للدول الأوروبيـة المرتبطـة اقتصادياً مع ليبيا إلى أكثر من 167 مليون نسمة بنسبة 41.5% من مجموع الثقل السكاني للجوار الجغرافي، إضـافة إلـى قوتهم التقنيـة العلميـة، وقد عـزز هذا الاتجـاه توافر مصادر الطاقة في ليبيا من النفط والغـاز وأهميـة الصـناعات الأوروبيـة لحقول التنمية الاقتصادية في ليبيا، بقيمـة صـادراتها للـدول الأوروبيـة علـى السـاحل الشـمالي للبحـر المتوسـط والتـي بلغـت 22.9 مليـون دينـار بنسـبة 60.9% عـام 2009،

توزعت بنسبة 34.3% لإيطاليا، 12% لفرنسا، 7.7% لإسبانيا، 6.9% لألمانيا كشريك تجاري مهم بالنسبة للدولة الليبية، وبذلك عززت قيمة الصادرات الليبية قوة المحاور الأربعة الشمالية والجنوبية الشرقية والغربية في أهميتها السياسية والاقتصادية للدولة الليبية، كما بلغت قيمة الواردات الليبية من الاتحاد الأوروبي2.3 مليون دينار بنسبة 16.6% من مجموع وارداتها لعام 2009، استحوذت كل من إيطاليا على 7.2% وألمانيا على 4.9% وفرنسا على 1.9% من مجموع قيمة الواردات الليبية من دول الاتجاه الأوروبي[21].

ولذلك يشكل البعد الشمالي لليبيا من المحور العمودي أهميته بين النظير المتوسطي والظهير الأوروبي، ويحوي الإقليم المائي لحوض المتوسط جزراً وبحاراً وخلجان تساهم في تغير الأنماط السياسية والاقتصادية لمحتوى النظير الجغرافي في المتوسط، فالوضع الجيوستراتيجي ومحتواه الجيوبوليتيكي يعزز الارتباط بين مجال حوضه الغربي والشرقي، وبحكم أن المجال الأوسط هو الذي يدخل في محتوى الإقليم السياسي الليبي وما يوفره ساحله الممتد لأكثر من 1900 كم إضافة إلى تعرج خليجه (سرت) نحو الداخل، الأمر الذي يهيئ إلى إرساءِ علاقات مكانية وزمانية مهما اختلفت الأنظمة السياسية في الإقليم السياسي الليبي أو سيطرة القوى الكبرى على محتواه الاستراتيجي الأوسط، وهذا ما أوصل البعد المتوسطي إلى أزمات وصراعات ومنازعات سياسية واقتصادية بين ليبيا ومالطا وبين ليبيا وأمريكا وبين ليبيا وإيطاليا في العقود الأخيرة من القرن الماضي.

يشكل البحر المتوسط الثقل الاستراتيجي العالمي قديماً وحديثاً، حيث احتوت مساحته الاحداث العالمية قبل وبعد الحربين العالميتين الأولى والثانية، وما تلاهما من أحداث مع ليبيا والدول العربية أثناء العدوان الثلاثي على مصر عام 1956 وحرب حزيران 1967، وحرب العبور عام 1973، وحرب البلقان عام 1995 كل هذه الأحداث ماهي إلا شواهد تاريخية سياسية تمنح المتوسط أهميته الإقليمية

والدولية وبخاصة عند ارتباطه عبر مضايقه في جبل طارق والسويس والبسفور والدردنيل ضمن حركة الملاحة الدولية أو تمركز أساطيل القوى الكبرى وبخاصة أثناء الحرب الباردة بين قطبي العالم، حلف الناتو وحلف وارسو، فعلى الرغم من أن مساحة البحر المتوسط لا تزيد على 2.5 مليون كم^2، إلا أن أهميته الجيوسياسية والاستراتيجية تفوق ذلك بالنسبة لليبيا والوطن العربي والشمال الأفريقي، وإن حظوة البحر المتوسط العالمية التاريخية الاستراتيجية الاقتصادية لم تنالها كل بحار العالم على مدى العصور، هذا ما جعل حجم التنافس الدولي للسيطرة عليه واحتواء أهميته، يشكل صراعاً عالمياً متواصلاً لبسط النفوذ والسيطرة على كامل حوضه بدءاً من التاريخ القديم إلى الحديث، فمرت على شواطئه الحضارات القديمة من قدماء المصريين على حوضه الشرقي والفينيقيين في حوضه الشرقي والغربي، والاغريق على حوضه الشرقي والأوسط، والحضارة الرومانية التي سيطرت عليه لعدة قرون، ثم الفتوحات الإسلامية التي شكلت واقعاً جديداً على شواطئه، فمن الطابع اللاتيني المسيحي إلى الطابع الإسلامي العربي. فالتطور التاريخي لجغرافية البحر المتوسط ومجالها الحيوي وأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية هي التي عززت أهمية جغرافيته السياسية من خلال أهمية الموقع الجغرافي الليبي ودوره في بناء العلاقات السياسية المتوسطية، ومن هذا الجانب تتحدد الدائرة والمتوسطية وهي أهم وأخطر الدوائر التي ارتبطت بالتاريخ والجغرافيا السياسية لموقع ليبيا وأهميته المتوسطية، فمجالات الاهتمام بأهميته الأمنية والاقتصادية ترتكز على توجهات الدولة الليبية بالنسبة للدائرة المتوسطية، وهي الأسس التي يُمليها موقعها الجغرافي ودورها التاريخي والسياسي وانتمائها الفكري والحضاري، فليبيا تمثل قلب الوطن العربي الأفريقي المتوسطي عززته القوى الثقافية والتراثية والاقتصادية، فالوزن السياسي الليبي فرض وجوده في المتوسط كحلقة وصل بين الشرق والغرب، وإن انفراد

ليبيا بمميزات موقعها الجغرافي في القارة الأفريقية وفي حوض المتوسط وفي وسط الوطن العربي إضافة إلى ثقلها السياسي وانتمائها الأفريقي العربي جعلها النافذة المهمة لأفريقيا في البحر المتوسط.[22]

تُعزز المنافذ البحرية تأثر دولها وأهميتها الاستراتيجية في الأقاليم السياسية والمسطحات المائية وإن تأثيرات العبور الحضارية والفكرية والسياسية والدينية تعمق وتجذر الفكر الإنساني في المجتمعات الحضارية ذات الطابع السلمى في مواقعها، في حين تعمل هذه المسطحات على نقل الحروب والصراعات من أماكن خارج مجالها الحيوي وفق أبعاد القوة الحاضنة للمشكلات السياسية والحروب، فموقع جزيره مالطا في وسط حوض المتوسط جعلها ملجأ وموطن لأولئك الذين يتاجرون بالصراعات والحروب، وقد شهدت جزر مالطا وقبرص وكريت كثيراً من الأزمات والصراعات والحروب المتوسطية، وإن كانت قد قلت في العصر الحديث، و يشهد التاريخ السياسي للبحر المتوسط على سلسلة الأحداث والحروب التي تعرضت لها ليبيا من البحر، وذلك للاهتمام بموقعها الجغرافي في الحوض الأوسط للمتوسط ولأبعادها الجغرافية في قارة أفريقيا، وإن أكبر التحديات الأمنية وأخطارها تأتي بسبب الأهمية الاستراتيجية لموقع ليبيا الجغرافي وبخاصة بعد اكتشاف النفط في ليبيا وتعاظم أهميته الاقتصادية والاستراتيجية في السوق النفطية الدولية، وكذلك الغاز الطبيعي، شكلت هذه الثنائية الموقعية النفطية الاقتصادية أهمية في التخطيط الاستراتيجي لدول المتوسط ودول العالم المهيمنة، وعندما وقعت ليبيا تحت سيطرة إيطاليا كانت أهميتها أحادية لعدم ظهور النفط بها ولكن بعد النفط أصبحت محط أنظار الدول العظمي، فما شهدته ليبيا من خلافات وصراعات مع الدول الغربية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي ما هي إلا محاولات لإيجاد مبررات لإعادة استعمار ليبيا أو الضغط عليها حتى تبتعد عن تحالفها مع الاتحاد السوفيتي، وكذلك دعوتها إلى البلدان الواقعة تحت السيطرة

الاستعمارية وتقديم الدعم لحركات التحرر العالمية، هذه الأسباب دفعت القطب الأطلسي لمحاربة ليبيا والنيل من أهميتها الجيوستراتيجية الدولية في البحر المتوسط، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية قُسمت أراضي ليبيا بين الدول الاستعمارية فأخذت فرنسا جنوبها ليعطيها فرصة التواصل مع مستعمراتها الفرانكفونية في أفريقيا، وكذلك البعد الجغرافي للامتداد أقليم برقة الليبي إلى أراضي مصر ومستعمراتها الانجليزية في الشرق جعل بريطانيا تولى اهتمامها بشرق ليبيا، أما الولايات المتحدة فبقيت في غرب ليبيا لتتمكن من السيطرة على أهم المواقع التي تستخدمها الولايات المتحدة لبسط هيبتها ومنافستها لأقطاب دولية أُخرى.

ارتبطت العلاقات بين ليبيا والدول المتوسطية بالحالة الأمنية والاقتصادية، فالخلاف بين شمال المتوسط وجنوبه من خلال الأسس البنيوية للعلاقات الاستراتيجية في البحر المتوسط، ومن خلال التحالفات الدولية ومناطق النفوذ على المتوسط من قبل حلف الناتو وحلف وارسو. فالأساطيل تجوب المتوسط شرقاً وغرباً لضمان سير الحركة التجارية وتحقيق ضمانات أمنية لعدم قيام أي أحداث من شأنها أن تخل بأمن جنوب أوروبا وقواعد الحلف الأطلسي في المتوسط.

يحتم الواقع الجغرافي على ليبيا وجميع دول المتوسط لإثبات حسن النوايا ضرورة أن يرى الجميع أن المتوسط بحيره عربية أوروبية من حيث الواقع الجغرافي، وبذلك يستوجب تصحيح أنماط العلاقات لتتوافق مع الواقع الجغرافي لترسيخ مبدأ التعاون وحماية البيئة والتعاون الأمني وحفظ السلم والأمن العالميين، وهذا ما سعت إليه ليبيا في المحافل الدولية لأن تجعل من البحر المتوسط بحيرة سلام خالية من جميع الأسلحة ونادت بحياد مالطا وإبعادها عن الصراعات المتوسطية ولكن موقعها الجغرافي في وسط حوض المتوسطي حتى لو لم تكن طرفاً في هذه النزاعات فأنها ستعيش حالة أزماته وصراعاته وحروبه، وبعد أن نادت ليبيا بحياد مالطا وقعت معها معاهدة تعاون

وأمان لمدة خمس سنوات[23]، وأصرت على أن يكون المتوسط مركزاً للاتصال بين القارات، وبحراً للتجارة و النقل البحري، وحرية العبور من مضايقه، واعتمدت سياسة ربط القضايا العربية المصيرية بالموضوعات الأوروبية ذات العلاقة بالشعب الليبي، وبناء أسس علاقات اقتصادية تقوم على مصادر الطاقة والموارد الأولية والمواد المصنعة وتبادل الخبرات لتنفيذ المشاريع والشراكة الأوروبية كسوق لتصريف النفط الليبي ومنتجاته في أوروبا.

اتسمت العلاقات الإقليمية الأفريقية الأوروبية بعدم تكافئها المادي والمعنوي، ولذلك يجب أن يتم التعامل بروح المساواة والاحترام ودعم الاستراتيجية المتوسطية، وتعزيز روابطها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،وتهيئة مناخها وإطارها السياسي للحوار البناءَ حول مختنقات القضايا السياسية والاقتصادية بعيداً عن سلوك الهيمنة والتبعية الاقتصادية؛ وبأثر ذلك تكونت مجموعة من المبادئ وأُسست مجموعة للتعاون الإقليمي سُميت مجموعة العشر أو 5+5 بين دول الاتحاد والمغاربي (ليبيا، تونس، الجزائر المغرب، موريتانيا) من جهة ودول أوروبية (إسبانيا، فرنسا، إيطاليا، مالطا البرتغال)[26]، ككتلة إقليمية متوسطية في مواجهة العديد من المتغيرات الدولية.

2- البعد الجنوبي:

يشكل البعد الجنوبي لليبيا مجموعة الدول الأفريقية في وسط قارة أفريقيا، تغلب عليها صفة الأقاليم الصحراوية المحتضنة للمجالات الحيوية الأفريقية، على الرغم من قساوة مناخها وشدة حرارتها وقحولة أراضيها وشدة تأثيرات موقعها الجغرافي في المنطقة المدارية الشمالية لقارة أفريقيا، يسودها المناخ المداري الصحراوي الشديد الحرارة والجفاف، يكسوها طيف الكثبان الرملية في سراب لا يتناهى مع الأفق يسكنها البدو الرحل مربو الإبل يتوزعون بالقرب من مصادر مياهها وهناك كانت أطلالهم الحضارية القديمة التي ازدهرت في عقودها الخوالي ولم يتم استبصار

حقائقها الثقافية والعلمية، تلك هي الصحراء الكبرى بقضها وقضيضها تنتشر على الإقليم السياسي الليبي حيث تمثل أكثر من 90% من أراضيها في نطاق فاصل بين شمال البلاد وجنوبها، انتشرت طرقها ومعابرها القديمة عبر الاتجاهات التجارية لموانى المدن الساحلية على المتوسط عملت كجسور للتواصل عبر طرق القوافل العابرة للصحراء مع غرب أفريقيا ووسطها وجنوبها لعقود طويلة من ماضيها.[27]

إن العوامل التي هيأت الدولة الليبية لإذكاء الدور المحوري لسياساتها تجاه الوطن العربي والقارة الأفريقية، جعلتها تبذل جهوداً سياسية واقتصادية مضنية سخرت لها كل إمكاناتها الجغرافية المواردية والموقعية في سبيل تحقيق التعاون المثمر والوحدة بين الدول العربية وخلق تكتلات اقليمية تجارية افريقية أوسطية أوروبية تساعد على تنمية القارة وتطورها في مناطقها الشمالية والجنوبية عبر موقعها في الشمال الأفريقي وعبر حدودها الجنوبية مع الدول الصحراوية؛ إذاً المحور العمودي وأبعاده الشمالية والجنوبية تحقق أهدافها من خلال أهم منافذها الشمالية في عمق شمال الدولة الليبية وفي مناطقها الجنوبية عبر البوابات الصحراوية على الحدود الليبية الجنوبية وأهم مدنها هي غدامس وغات وأوزو والممرات الجنوبية لإقليم الكفرة... إلخ.

ارتبطت الحركة التجارية الليبية بالموانئ الشمالية والطرق البرية عبر الصحراء الليبية إلى مداخل الدول الأفريقية في حدودها الشمالية مع ليبيا، مما يرسم خارطة توزيعها على الإقليم الليبي ارتباطاً شمالياً بالبحر المتوسط وجنوبياً عبر الحدود الليبية، وهذه الخصائص مكنت سكانها من معرفة حرفة التجارة ومسالكها ومواسمها، الأمر الذي أوجد نشاطاً بشرياً اقتصادياً يتوزع على كل المدن الليبية الشمالية والوسطى والجنوبية في شبكة متواصلة من الطرق والمراكز القديمة والحديثة، حيث ربط الساحل الشمالي الليبي عند توغله نحو الجنوب وقرب المسافة بينه وبين الدول الأفريقية الجنوبية مثل تشاد والنيجر ونيجريا ومالي، كذلك صادرات هذه الدول تمر على الموانئ الليبية في المتوسط، وأكدت اللقاءات الليبية مع الدول

الأفريقية توسيع حلقة التعاون التجاري والأمني بين ليبيا وظهيرها الأفريقي في الاتجاهين الجنوبي والشمالي لتحقيق أبعاد المحور الرأسي أو العمودي لأهمية الموقع الجغرافي الليبي في القارة الأفريقية؛ أكدت ذلك مقولة أحد الرحالة الألمان المدعو رولفس (أن من يريد أن يكون حاكماً على السودان والنيجر وتشاد يجب أن يستولى على طرابلس) [28].

إن اختراق دولة الجرامنت وسيطرتها على جنوب ليبيا وطرق القوافل التجارية في منطقة فزان بالصحراء الليبية، يؤكد العمق التاريخي لوصول القبائل الليبية إلى وسط الصحراء بل اختراقها إلى المناطق الاستوائية، كما كان لمحاولة قبائل النسامونيين القاطنين ساحل سرت اختراق الصحراء ووصولهم إلى نهر النيجر يؤكد قِدم التواصل بين الشمال المتوسطي والجنوب الصحراوي.[29]

أكدت مصادر الرحالة الجغرافيين العرب وغيرهم أن الأهمية الموقعية لليبيا ساهمت في ازدهار التبادل الاقتصادي وتنشيط الحركة التجارية بين المناطق الأفريقية باتجاه الشمال والجنوب والغرب والشرق وإلى جزر المتوسط وإلى وسط أوروبا عبر الموانئ الايطالية، وقد ساهمت مراكز التجمع الليبية من موانئ وواحات ومحطات القوافل التجارية المتحركة من المغرب العربي في الشمال والبلاد والأفريقية في الجنوب لتبادل البضائع عبر مجموعة من الطرق البرية وأهمها:

1. طرابلس بورنو نهر تشاد ماراً بفزان وكوار.
2. غدامس بلاد الهوسا عن طريق غات واهير.
3. طريق برقة واداي عن طريق الكفرة.[30]

ساهمت ممارسة الليبيين للتجارة في طرابلس وغدامس وأوجله وفزان وجبل نفوسة في تطوير تبادلاتهم التجارية وقوة صلاتهم مع الآفارقة وتعززت مكانتهم في المراكز التجارية المرموقة في قارة أفريقيا مثل تمبكتو وكانم وبلاد البرنو

الهوسة[31]، ومن هذه المراكز انطلقت فكرة التبادل الثقافي تمثلت في لغة الهوسا التي أجادها سكان مدينة جادو الليبية في جبل نفوسه، وكذلك وجدت جماعات أفريقية من كانو قطنت أجناون الواقعة أسفل مدينة جادو وعن طريق تجمع طرق القوافل القادمة من غرب ووسط أفريقيا.[32]

ساهمت القوافل التجارية والممرات والطرق الصحراوية في انتشار الثقافات الأفريقية اللغوية والدينية والسياسية، فعن طريق هذه الطرق دخل الاسلام إلى الجنوب الليبي وإلى وسط وغرب أفريقيا، مما جعل من الليبيين المساهم الأكبر في نشر الإسلام في وسط وغرب قارة أفريقيا، تكللت جهودهم بقيام ممالك إسلامية قوية في كانم وبرنو في أفريقيا.[33]

ساهمت قبائل التبو في دخول الإسلام إلى إقليم الكوار غرب جبال تيبستي عن طريق تجار القوافل من الجنوب الليبي، ودخل الإسلام إلى مملكة كانم عن طريق تجار القوافل القادمون من طريق فزان، وفي واداي دخل الإسلام عن طريق أولاد سليمان الذين يقطنون غرب التبو من الجنوب الليبي، ودخل الإسلام إلى برنو عن طريق الهجرات وقوافل التجارة عبر الصحراء الليبية بدءا من الشمال (طرابلس – فزان – كوار، تشاد) والعودة من الجنوب إلى الشمال، ووصلت حضاراته إلى قلب أفريقيا[34] وكُتبت أكثر من ثلاثين لغة أفريقية باللغة العربية والتي يتكلم بها الملايين من سكان قارة أفريقيا.[35]

ساهمت الحركة السنوسية في انتشار الإسلام في جنوب ليبيا عن طريق الزوايا التي تُعلم القرآن الكريم والدين الإسلامي كأساس للدعوة في رباط الصحراء، وأصبحت هذه الزوايا منبراً لنشر الإسلام واللغة العربية في واداي، كانو، فولي ووادي قرو في كهوف عمرانية لمراكز صحراوية، ساهمت هذه المراكز في نشر رسالة الإسلام إلى الشعوب الوثنية في قلب أفريقيا، وساهمت في توطيد علاقات ليبيا مع دول الجنوب.[36]

فتحت الزوايا الدينية والمراكز العمرانية وتجار القوافل الطريق أمام هجرة الليبيين إلى أفريقيا، حيث شكل الليبيون أكبر جالية في مدينة كانو شمال نيجيريا[37]، ازدهرت فيها التجارة والنشاط العلمي والنشاط الاقتصادي إلى أن دخل الغزو الأوروبي إلى غرب ووسط القارة الأفريقية جنوب الصحراء، واستطاع القضاء على المجاهدين الذي حملوا لواء الجهاد من أبناء المناطق الصحراوية منهم أبناء ليبيا المقيمين والقائمين على الزوايا الدينية وهبت مناطق ليبيا لنجدتهم وواصلو المقاومة إلى أن سيطر الغزو الصليبي على هذه المناطق في الصحراء.

تزامن الغزو الفرنسي للمناطق الصحراوية الليبية عام 1919 مع الوجود الإيطالي في ليبيا عام 1911، ولذلك انشغل الليبيون بهموم بلادهم ولم يتمكنوا من الاستمرار في مقاومة الفرنسيين مع اخوانهم الآفارقة في الأقاليم الصحراوية؛ وتعطل التوازن الثقافي والاقتصادي نتيجة عزلة الأقاليم عن بعضها بسبب الغزو الأوروبي وأن فرار الليبيين من ليبيا نتيجة العزو الايطالي وفرار الآفارقة من بعض الأماكن في الصحراء جعلهم يتجمعون في مناطق محمية في الصحراء الليبية مما عزز تعارفهم وتصاهرهم وتطور معاملاتهم التجارية فيما بينهم، ومن خلال استعراض ما سبق يتأكد عمق العلاقات الليبية الأفريقية بأبعادها الجنوبية والشمالية وأنها حافظت على علاقة حسن الجوار والأخوة والإسلام الأمر الذي يؤكد أن استقرار أي دولة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً يقوم على أساس محافظتها على علاقاتها مع دول الجوار الجغرافي.[38]

شكل الثقل السكاني للجوار الجغرافي الليبي في المحور الجنوبي ما مجموعة 25 مليون نسمة، يمثل 6.2% من مجموع الثقل السكاني للجوار الجغرافي الليبي ضمن محاوره الأربعة لدولتي النيجر بعدد 14.2 مليون نسمة وتشاد بعدد 10.8 مليون نسمة، كما إن حجم التبادل التجاري مع هذا المحور لم يسجل ضمن قائمة الصادرات والواردات الليبية، الأمر الذي يعني أن التجارة البينية مع المحور الجنوبي ضعيفة

جداً أو هناك تجارة خاصة تمر عبر الحدود الجنوبية بشكل غير مسجل نتيجة للإهمال الواضح في توثيق بيانات حجم التجارة أو نتيجة استحواذ المهربين على أنواع التجارة في الجنوب الليبي عبر الهجرة غير الشرعية التي قد تمويلها عصابات التهريب، مما يعنى أن الاقتصاد التجاري لهذا المحور يشكل عبئاً اقتصادياً على الاقتصاد الليبي إضافة إلى الإخلال الأمني في المناطق الجنوبية منذ بداية تسعينيات القرن الماضي، ومع زيادة حركة الهجرة غير الشرعية نشطت التجارة البرية عبر الطرق والمنافذ الجنوبية وبخاصة قبل عام 2011، تطورت بعدها إلى تحرك تجار السلاح، والجماعات الإرهابية عبر الجنوب الليبي ، مما أدى إلى تدهور الحالة الأمنية في الجنوب الليبي وليبيا عامة.

شكل التعاون الليبي مع دولتي تشاد والنيجر بعداً استراتيجياً أمنياً للمحافظة على استمرار العلاقات بينهما، فقد قدمت ليبيا مساعدات لدولة تشاد وبقيمة 340 ألف دولار لمقاومة الجفاف والتصحر بعد زيارة رئيسها تومبلباي عام 1972 إلى ليبيا، وقطعه للعلاقات السياسية مع إسرائيل، ثم ارتبطت مع ليبيا بمعاهدة الدفاع المشترك عام 1980[39]، ثم ساءت العلاقات وتدخلت ليبيا عسكرياً في تشاد مما أدى إلى تدخل منظمة الوحدة الأفريقية وحُلت الخلافات العالقة وقامت ليبيا بتعويضها عن الأضرار التي لحقت بالمدن التشادية التي دمرها الطيران الليبي وإطلاق سراح الأسرى الليبيين والتشاديين[40]، قبلت ليبيا قرار محكمة العدل الدولية في 3 فبراير 1994 ودخل البلدان في معاهدة صداقة وتكامل اقتصادي بتأسيس المصرف العربي الخارجي برأس مال ليبي بنسبة 60% في انجامينا، ثم تأسس المصرف الإسلامي بقيمة 160 مليون دولار نسبة مساهمة ليبيا 15% من رأس ماله، وفتح مكتب الاستثمارات الخارجية في تشاد وقدمت ليبيا المنح الدراسية للطلبة التشاديين، وقدمت جمعية الدعوة الاسلامية مساعدات لبناء المساجد والمدارس الدينية[41]. مول النفط الاقتصادي الليبي لسداد خسائر الحرب مع تشاد، والتي استمرت لعشرة أعوام

وخسر كلاهما مقدراتهم البشرية والاقتصادية، ومع ذلك تحقق السلام بين البلدين ليستشعر كلاهما أهمية السلم بدل الحرب.

جمعت العلاقات الليبية النيجرية الأبعاد التاريخية والسياسية الاستراتيجية والاجتماعية بفعل جوارهما الجغرافي المحفز لتطور طرق القوافل التجارية إلى بناء أسس التعاون القديم الحديث، فلم تشهد علاقاتهما أزمات سياسية خلال الفترات السابقة، وقد اقتصرت علاقاتهما على درجة التمثيل الدبلوماسي منذُ عام 1951، وتطورت علاقاتهما بمستوى الانحدار الجيوبوليتيكي لقوى الجوار الجغرافي تكلل بتوقيع إحدى عشرة اتفاقية منها اتفاقية الصداقة عام 1971 والتي أنجزت إنشاء مصرف نيجري للتجارة الخارجية برأس مال ليبي قدرة مليون فرنك إفريقي لمقاومة الجفاف والتصحر وتغطية الاحتياجات الصحية والتعلمية[42].

نستخلص من ذلك أن المحور الجنوبي يشكل ضعفاً في الجوار الجغرافي الليبي قد يتحول إلى مؤثر سلبي في اقتصاديات الدولة الليبية واستراتيجياتها السياسية والاقتصادية والأمنية وبخاصة في الوقت الحالي بعد انتشار ظاهرة الإرهاب في جنوب ليبيا وامتدادها إلى الجوار الجغرافي الأفريقي مما يقوض جهود ليبيا لتنمية أبعادها السياسية والاقتصادية مع وسط القارة الأفريقية.

تحليل أبعاد العلاقات الليبية الأفريقية:

اتجهت السياسة الخارجية الليبية بعد الاستقلال إلى المشاركة في الشؤون الأفريقية ضمن توافق السياسات التقليدية والدبلوماسية مع الدول الأفريقية المستقلة، بعيدا عن التوجهات الثورية التحررية لما فيها من تجاذبات سياسية دولية متداخلة لا تستطيع ليبيا كدولة ناشئة تحمل تبعاتها المستقبلية، فهذا التأصيل السياسي حصر علاقاتها وتمثيلها الدبلوماسي في ثلاث بعثات لدول تشاد والنيجر ونيجيريا، على الرغم أنها أحد

الأعضاء المؤسسين لمنظمة الوحدة الأفريقية، وهذا قد أبعدها عن مثالب المشكلات والتغيرات السياسة الدولية وتفاقم أزماتها الخارجية في قارة أفريقيا[43].

أخذت توجهات العلاقات الخارجية الليبية نحو أفريقيا بعد سنة 1969 اتجاها ثوريا مرتبطاً بسياسات ثورة 23 يوليو في مصر بقيادة جمال عبد الناصر، وهذا يدل على عمق التوجهات الليبية المصرية في أفريقيا، ويبن الأسس البنيوية لأيدولوجية الثورتين، يساعدهما في ذلك أهمية موقعهما الجغرافي على البوابة الشمالية لقارة أفريقيا، وامتدادهما الأرضي الطبيعي العربي الافريقي؛ لأجل تعزيز صلات العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مع الدول الأفريقية، إدراكاً لتأكيد دور البعد الاستراتيجي الأفريقي بين شمال القارة ووسطها وجنوبها، وهذا ما أعلنت عليه القيادة الليبية في16-9-1969،(إن الدفاع عن أي جزء من القارة الأفريقية يمثل بالنسبة إلينا عملاً مشروعاً لأنه يعد دفاعاً عن النفس فنحن أبناء قارة واحدة والقضية الأفريقية واحدة وعدو أفريقيا عدو مشترك)[44].

حملت هذه التوجهات نبض حركات التحرر الإفريقية المقاوم للهيمنة الاستعمارية الأوروبية منذ 1884، وكذلك للأنظمة العنصرية، ولتسارع تدخلات إسرائيل في القارة الأفريقية[45]. وسخرت ليبيا دعمها للدول التي قطعت علاقاتها مع إسرائيل حتى وصل عددها إلى إحدى وثلاثين دولة، مستخدمة النفط كسلاحاً اقتصادياً في حرب أكتوبر عام 1973[46]؛ كما عمدت على تطوير علاقاتها الثنائية الأفريقية بدعم حركات التحرر، وتوطيد عُرى العلاقات الدبلوماسية مع الدول الأفريقية حتى وصل عدد بعثاتها إلى (32) بعثة في القارة الأفريقية عام 1974.

كان لأبعاد المقومات الطبيعية الموقعية والبشرية الاقتصادية والحضارية والثقافية لقارة أفريقيا، دور في بناء أسس أهمية التعاون الليبي الأفريقي وتجسيد ارتباط دورها بالنظم السياسية وعلاقاتها الدبلوماسية ضمن التكتلات أو المجموعات السياسية والاقتصادية الإقليمية والدولية، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى التي كانت جوابا

لتساول مشكلة البحث، الأمر الذي هيأ لوجود منظمة الوحدة الأفريقية والالتزام بأهدافها لدعم حركات التحرر وتوثيق التعاون الأفريقي، والقضاء على أنواع الاحتكارات الأجنبية، وبناء نظام اقتصادي أفريقي جديد، وفك ارتباط الكيانين العنصريين الصهيوني في فلسطين، والأفريقي في جنوب أفريقيا[47].

أرهقت متناقضات الأنظمة السياسية الأفريقية وأزماتها المتفاقمة، وكذلك مكائد ودسائس الدول الغربية والصهيونية العنصرية وحلفائها في أفريقيا، لتفتيت مقومات الوحدة الأفريقية، وأضعاف دور التعاون الأفريقي وإفشال مستهدفاته التحررية، فبرزت المشكلة التشادية كعلامة فارقة في علاقة ليبيا مع جوارها الجغرافي الأفريقي، نتيجة لصراع القوى السياسية التشادية فأيدت ليبيا القوي الوطنية لأجل حماية حدودها، مع تشاد، ولكن تطور الأمر إلى حرب أهلية تدخلت ليبيا على إثر ذلك عسكرياً بداية من عام 1979، إلى أن قدمت مبادرة السلام الأفريقية وأيدتها ليبيا، وبذلك قطعت خط الرجعة على أولئك العنصريين المتآمرين على القارة الأفريقية[48] وأفشلت ادعاءاتهم بأن ليبيا دولة داعمة للإرهاب، بل تعززت العلاقات الليبية الأفريقية بعد احتواء العمق الاستراتيجي الأفريقي لأبعاده المعنوية السياسية والعسكرية والاقتصادية عند اتخاذهم لقرار فك الحظر الجوي على ليبيا في واغادوغو مايو 1998، والتوجه لبناء تكتل أفريقي دون المراهنة على الدول الغربية وبخاصة بعد حرب الخليج الأولى 1990[49].

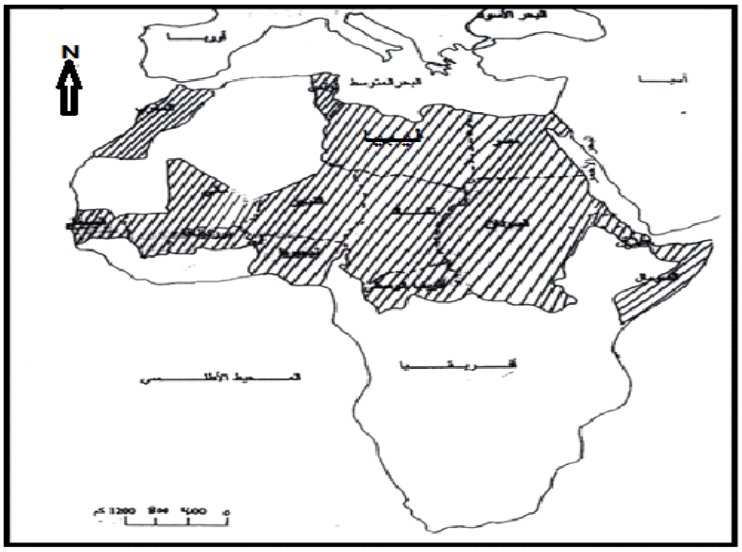
إن التوجه لبناء تكتل أفريقي سياسي اقتصادي فعال يتطلب أخذ زمام المبادرة لتكوين هيكله ومجموعة دوله، وهذا ما كان في المبادرة الليبية لإنشاء تجمع دول الساحل والصحراءَ المعلن عنه في فبراير 1998 في ختام القمة الإفريقية الثانية، وصل عدد أعضائه إلى (18) دولة شكلت عمقاً استراتيجياً أفريقيا بنيته السياسية الوفاق وحسن الجوار والتعاون في القضايا الإقليمية والدولية، وتوحيد المواقف السياسية ضد الدول الاستعمارية، وتقويض روابط الدول الأفريقية مع مجموعة الدول

الفرانكفونية، ومجموعة دول الكومنولث، وإنشاء السوق المشتركة الإفريقية لتحقيق التكامل الاقتصادي بين دوله، حيث تم الإعلان عن قيام الاتحاد الإفريقي بمدينة سرت في يوم 1999.9.9. كما يوضحه الشكل(4).

عملت ليبيا على توحيد المواقف السياسية ضد الاستعمار الذي يسعى إلى طمس الهوية الإفريقية والعربية والتصدي لمحاولات الاحتواء التي تتبعها الروابط الغربية سواء الفرانكفونية أو الكومنولث وبهذا يتم التخلص من هذه المسميات التي كُرست لخدمة الاستعمار كما سعت ليبيا من منطلق موقعها ومقوماتها الاقتصادية وعلى رأسها النفط إلى العمل بجدية على ربط جسور التواصل الإفريقي متمثلة في تجمع دول الساحل والصحراء وذلك بربط دول التجمع بالطرق البرية والسكك الحديدية وفقا للظروف الطبوغرافية لتسهيل عمليات التبادل التجاري وتنظيم الخطوط الجوية بينهما وضبط الهجرة بتوفير فرص عمل مناسبة ودعم الاستثمار وتوفير ضمانات له في إطار دول التجمع مع العمل على إيجاد هيكلية لمواجهة أخطار البيئة والتصحر والجفاف، من خلال دراسة طبيعة علاقات ليبيا مع الجوار الإفريقي يلاحظ مدى مساهمة موقع ليبيا كبوابة شمالية لإفريقيا في توطيد هذه العلاقات التي امتدت عبر حقب تاريخية طويلة كانت معظمها تتسم بحسن الجوار والتبادل التجاري منذ عهد تجارة القوافل عبر الصحراء الكبرى التي كانت جسرا متواصلا لهذه التبادلات التجارية ثم أصبحت ينبوعا لنشر الإسلام واللغة العربية في القارة السمراء، ثم تطورت هذه البدايات في العلاقات إلى أن شملت كافة الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لتتطور في ظل الصراعات التي مر بها العالم في العصر الحديث، وتتوج بدايته بتكوين تجمع دول الساحل والصحراء ثم تلاه بعد ذلك الإعلان عن قيام الاتحاد الإفريقي بمدينة سرت في يوم 1999.9.9 حددت المحاور الأربعة الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لأهمية الموقع الجغرافي الليبي وأثره في علاقاتها مع جوارها الجغرافي عبر مسيرة حياتها

التاريخية، وأظهرت تلك الأبعاد تباين أهمية الموقع الجغرافي وأثره في العلاقات الخارجية مع دول الجوار الجغرافي، وإن هذا التباين ما هو إلا ظاهرة تستحق الدراسة والبحث بين فترة وأخرى حتى تتعزز مهمة الجغرافيا السياسية في مقرراتها العلمية التي تقوم بتعليل وتحليل وقياس الظواهر الجغرافية التي تتأثر بها دول الجوار الجغرافي، فقد كان المحور الشمالي للموقع الجغرافي الليبي أقوى تأثيراً في علاقات ليبيا مع جوارها الجغرافي، فيما كان المحور الشرقي في المرتبة الثانية تلاه المحور الغربي ثم الجنوب والاقل تأثيراً مما يعنى أن للموقع الجغرافي الليبي تأثيراً متبايناً في محاوره الجغرافية وفق أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهو مايو كد صحة الفرضية الثانية التي كانت جوابا لتساؤل مشكلة البحث.

شكل (4) تجمع دول الساحل والصحراء



لمصدر: الهيئة العامة لدول الساحل والصحراء

النتائــج:

1. حافظت الوحدة الجغرافية الليبية على أصولها البشرية وتكويناتها العرقية على الرغم من قوة عوامل تفككها بالثنائية الإقليمية والاستعمارية والامتداد الطبيعي بين المعمور وغير المعمور.
2. الأبعاد الجغرافية الطبيعية والبشرية عززت أهمية الموقع الجغرافي الليبي العربي الإسلامي الأفريقي المتوسطي وفق مجالاته الحيوية ومحاوره العمودية والأفقية.
3. ساهم الموقع الجغرافي الليبي وتوزيع ثروات أقاليمه الطبيعية والبشرية في تنشيط الحركة التجارية الليبية الأفريقية قديماً وحديثاً، وقضى على الثنائية الإقليمية حديثاً.
4. فتحت المجالات الجيوسياسية محتوى الأبعاد وتفاعلاتها الحيوية العربية والأفريقية والمتوسطية والأوروبية، وأثرت على القيمة النوعية لقوتها السياسية والاقتصادية قديماً وحديثاً.
5. رسمت الحدود السياسية شكل الدولة ومساحتها الأرضية فكانت صنعة استعمارية غربية أشعلت احتكاكاتها فتيل نزاعاتها مع جوارها الجغرافي في تونس ومالطا وتشاد ومصر والجزائر، وأثمرت بنتائج تفاعلها بين النظير والظهير الجغرافيين بقيمة عوائدها الاقتصادية على الدولة الليبية.
6. وفرت البنية الجيولوجية الليبية الأفريقية، موارد القوة الاقتصادية للدولة من خلال التكوينات النفطية والموارد المعدنية وتكوينات خزانات المياه الجوفية في الجنوب لاستثمار مشروع النهر الصناعي.

التوصيات

1. توظيف الموقع الجغرافي للدولة في استثمار طاقاتها الجديدة والمتجددة.
2. الاستثمار السياسي والاقتصادي للتكتلات السياسية والاقتصادية لبناء قوة الدولة الليبية.
3. استثمار سواحل البحر المتوسط، بين ظهيره ونظيره، ومجاله الحيوي السياسي والاقتصادي لبناء قوة الدولة الليبية.
4. خلق برنامج عمل لجذب السكان في وسط وجنوب البلاد، وذلك من خلال إقامة المشاريع الاقتصادية.
5. بناء قواعد بحرية وأسطول بحري حربي قوي لحماية الخطوط الأمامية للدفاعات الليبية من أي تهديد خارجي.
6. إنشاء طرق برية تربط موانئ الساحل الليبي بالدول الحبيسة في وسط القارة الأفريقية، لتعزيز قيمة التكامل والترابط بين الساحل والظهير الصحراوي.
7. العمل على تفعيل دور ليبيا في كافة الاتحادات والتجمعات الدولية والإقليمية كالاتحاد المغاربي وتجمع دول الساحل والصحراء والاتحاد الأفريقي وجامعة الدول العربية ، بالإضافة إلى المنظمات العالمية الأُخرى، دون تفضيل أحدها على الآخر.

الهوامش:

1. الهادي أبولقمة، سعد القزيري، في مقدمة الساحل الليبي، تحرير: الهادي أبولقمة، سعد القزيري، منشورات مركز البحوث والاستشارات، جامعة قاريونس، بنغازي، 1997، ص7.

2. الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان 2006، طرابلس،2006، ص41.
3. الهيأة القومية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان مصدر سابق، ص76.
4. مجيد خدوري ، ليبيا الحديثة دراسة في تطورها السياسي، دار الثقافة بيروت، 1966، ص9 .
5. محمد مصطفي بازامة ، ليبيا هذا الاسم في جذوره التاريخية ، طرابلس، 1965م، ص1.
6. الهادي أبولقمة، مدخل عام، الجماهيرية دراسة في الجغرافيا، تحرير : الهادي أبو لقمة وسعد القزيري ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1995، ص ص 14-.
7. أبولقاسم العزابي، صالح أبو صفحة، الطرق والنقل في الجماهيرية، تحليل جغرافي، المنشأة الاشتراكية للتوزيع والنشر والإعلان والمطابع، طرابلس 1981، ص29.
8. صبحي قنوص، الجماهيرية دراسة في الجغرافيا، تحرير : الهادي ابو لقمة وسعد القزيري ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1995، ص 164-.
9. مفتاح محمد جمعة، الخبر السياسي في الصحافة الليبية، رسالة ماجستير، جامعة قاريونس، بنغازي، 1993، ص، 151.
10. لاروس، أطلس بلدان العالم، دار عويدات للطباعة، بيروت، ص 150، 128.
11. الهيأة العامة للمعلومات ملخص احصاءات التجارة الخارجية 2009، ص ز.

12. وزارة العمل والتأهيل، التقرير السنوي عن القوى العاملة، 2013، طرابلس، ص6.
13. سالم حسن البرناوي، السياسة الخارجية الليبية، مركز بحوث العلوم الاقتصادية، طرابلس،2000 ، ص،252.
14. إسماعيل العربي، التنمية الاقتصادية في الدول العربية في المغرب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980، ص49.
15. مفتاح محمد جمعة، الخبر السياسي في الصحافة الليبية، مصدر سابق، ص152.
16. زايد عبدالله مصباح، اتحاد المغرب العربي الطموح والدوافع، مركز دراسات الوحدة العربية، المستقبل العربي، العدد 236، بيروت، 1998، ص31.
17. لاروس، أطلس بلدان العالم، مصدر سابق، ص120.
18. الهيئة العامة للمعلومات، ملخص احصاءات التجارة الخارجية، 2009، ص ز.
19. عبدالله ساعف، اتحاد المغرب العربي، الهوية والتفاعلات، مجلة السياسة الدولية، العدد 108، القاهرة، 1992، ص24.
20. الهياة العامة للمعلومات، ملخص احصاءات التجارة الخارجية 2009، مصدر سابق، ص ز.
21. الهادي أبولقمة، الجماهيرية دراسة في الجغرافيا، مدخل عام، مصدر سابق، ص22.
22. عبد المطلب البرغوتي، التاريخ الليبي القديم من أقدم العصور حتى الفتح الإسلامي، الجامعة الليبية، دار صادر،1971،ص 444.
23. صبحي قنوس، التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في ليبيا (الثورة في 30 عام 1969-1999)، مصدر سابق ص 42.

24. سالم حسن البرناوي ، مصدر سابق ،ص250.
25. السجل القومي، المجلد التاسع والعشرون،97-98، ص -38.
26. محمد المبروك يونس، تاريخ التطور السياسي للعلاقات العربية الإفريقية،(1952- 1977) مطابع الوحدة العربية الزاوية، 1991، ص 18.
27. المصدر نفسه، ص 20 .
28. هانس فايس، الصحراء الكبرى في ضوء التاريخ ، ترجمة ميكائيل محرز، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، ص 183.
29. ظاهر جاسم محمد، التواصل العربي الإفريقي عبر التاريخ ودور ليبيا في إدامته، مجلة دراسات العدد 6، الربيع 2001،ص -184 .
30. إبراهيم فخار، تجارة القوافل ودور التجار الليبيين في حضارة الصحراء الكبرى، ص -55.
31. محمد المبروك يونس، مصدر سابق، ص ص 30،32.
32. حسين مؤنس ، فزان ودورها ، مجلة كلية الآداب، العدد الثالث، ص -60.
33. على محمد عبد اللطيف، أفريقيا العربية، مكتب الإعلان والبحوث والنشر، جمعية الدعوة الإسلامية، بنغازي، 1998، ص 86.
34. مصطفي عبدالله بعيو، دراسات في التاريخ اللوبي ، مطابع عابدين ، الإسكندرية 1953. ص ص -200-208.
35. عبد العزيز طريح شرف ، مصدر سابق، ص -19.
36. محباب أمام الشرابي، الوجود والإسرائيلي والعربي في افريقيا، دار المعارف، 1982، ص 264.

37. صبحي قنوص وآخرون، ليبيا الثورة في 30 عاماً، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، مصراته 1999، ص 228-229.
38. عبد المجيد خليفة الكوت، السياسة الخارجية الليبية تجاه أفريقيا غر العربية منذ انتهاء الحرب الباردة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003، 170.
39. ظاهر جاسم، دراسات تاريخية في العلاقات العربية الأفريقية، دار شموع الثقافة للطباعة والنشر، الزاوية، 2003، ص 112.
40. محمد المبروك يونس ، مصدر سابق ،صـ90.
41. سالم البرناوي ، مرجع سابق ،ص، ص 198،197.
42. السجل القومي، المجلد السنوي الثامن والعشرون،69-70،طرابلس، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر- ص 93.
43. هنري حبيب ، ليبيا بين الماضي والحاضر، ترجمة شاكر إبراهيم ، منشورات المنشاة الشعبية للنشر، 1981،ص -298.
44. محمد الزيادي، العمل العربي الإسلامي في أفريقيا، جمعية الدعوة الإسلامية "نموذجاً" ندوة العلاقات الأفريقية، ص -98.
45. أحمد الجبير، العلاقات العربية الأفريقية ،منشورات الجامعة المفتوحة طرابلس، 1992، ص -111.

محمد علي الأعور ، المظاهر الساحلية وعلاقتها بالتشريعات البحرية الليبية، الساحل الليبي، تحرير الهادي أبولقمة ،سعد القزيري، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1997، ص -1

العلامة الشنقيطي على آراء الزمخشري النحوية من خلال تفسيره أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن عرض وتوجيه

د. إبراهيم عبد الله سويسي
جامعة طرابلس- كلية التربية طرابلس

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله محمد بن عبدالله، سيد الخلق أجمعين، وعلى آله وأصحابه ومن والاه إلى يوم الدين، أما بعد:

فقد لفت انتباهي وأنا أتصفح تفسير العلامة الشنقيطي المسمى بأضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، تعقباته على الزمخشري، وعند تتبعي إياها لاحظت على بعضها أنها تحتاج إلى مزيد من الإيضاح، أو إلى زيادة بيان، أو إلى عرض وتوجيه، فجعلتها في دراسة منفصلة، ليكون النفع بها أعم - إن شاء الله-،فجاءت هذه الدراسة مقسمة إلى تمهيد ومبحثين وخاتمة، تسبقها مقدمة، وهي كما يأتي:

التمهيد: تضمن تعريفا موجزا ومختصرا بالعلامة الشنقيطي، معتمدا في ذلك على ما جاء في ترجمة تلميذه الشيخ عطية سالم؛إذ كان ملازما له إلى آخر حياته، وفي ترجمته له كفاية - إن شاء الله- وتعريفا موجزا كذلك للعلامة الزمخشري.

المبحث الأول: تعقباته من حيث المعنى، وقد تضمنت التعقبات الآتية:

1. معنى (مِن) في قوله- تعالى-:﴿ فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ﴾[1]، ومعناها في قوله- تعالى-:﴿ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ﴾[2].
2. معنى (لن) في حديث البراء بن عازب الثَّابت في الصحيحين: أن أبا بردة قال:" إن عندي عَنَاقًا جَذَعَةً وهي خير من شاتَيْ لحمٍ، فهل تُجزِئُ عني؟ فقال: النبي - صلى الله عليه وسلَّم - لأبي بُرْدَةَ:" نعم، ولن تُجْزِئَ عن أحَد بعدكَ"[3].
3. معنى (لولا) في قوْله -تعالى-:﴿ لولا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونَ مَعَهُ نَذِيرًا ﴾[4].

المبحث الثاني: تعقباته من حيث أوجه الإعراب، وقد تضمنت التعقبات الآتية:

1. وجه إعمال أفعل التفضيل وعدم الإعمال.
2. وجه كسر نون (حين) في قوله- تعالى-:﴿ وَلاَتَ حِينَ مَنَاصٍ﴾[5].
3. وجه (تقاسموا) في قوله - تعالى-:﴿ قَالُوا تَقَاسَمُوا بِاللَّهِ لَنُبَيِّتَنَّهُ وَأَهْلَهُ ثُمَّ لَنَقُولَنَّ لِوَلِيِّهِ مَا شَهِدْنَا مهْلِكَ أَهْلِهِ وَإِنَّا لَصَادِقُونَ﴾[6].
4. وجه كسر اللام والهاء في قوله (وقيله) من قوله- تعالى-:﴿وَقِيلِهِيَارَبِّ إِنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لاَ يُؤْمِنُونَ﴾[7].
5. (وجه عطف (آباؤنا) رفعا، في قوله -تعالى-:﴿ إِنَّا لَمَبْعُوثُونَ أَوْ آبَاؤُنَا الْأَوَّلُونَ﴾[8].

أولا: التعريف بالشنقيطي[9]، وفيه:

اسمه ولقبه: هو العلامة الإمام محمد الأمين محمدٌ المختارُ بنُ عبد القادر بن محمدِ بن أحمد نوح ابن محمد بن سيدي أحمد بن المختار،الملقب بـ(آبّا)،الموريتاني موطنا، المالكي فقها، الأندلسي نحوا.

نسبه: هو من أولاد الطالب، وهذا من أولاد أولاد كَرَيْرِ بن الْمُوَافِي بن يعقوبَ بن جاكنَ الْأَبَرِّ، جد القبيلة الكبيرة المشهورة المعروفة بالجِكْنِيِّينَ، ويعرفون بتجَكَانْت، ويرجع نسب هذه القبيلة إلى حِمْيَر[10] (11].

نشأته: نشأ الشنقيطي منذ نعومة أظافره في بيئة ذات علم وأدب،وترعرع بين علمائها من بيت أخواله[12]،وفي بيته مع والده ووالدته التي كانت حريصة على تعليمه،يقول الشنقيطي:"...فجهزتني والدتي بجملين أحدهما عليه مركبي وكُتُبِي، والْآخرُ عليه نفقتي وزادي، وصحبني خادمٌ ومعه عدة بقرات، وقد هيأتْ لي مركبي كأحسن ما يكون من مركب، وملابس كأحسن ما تكون فرَحا بي وترغيبا لي في طلب العلم، وهكذا سلكتُ سبيل الطَّلب والتحصيل"[13].

الحياة الاجتماعية: عاش الشنقيطي في قبيلته الجكَنِيِّين، التي يغلب عليها طابع طلب العلم وطابع الفروسية والقتال، مع الكرم والجود وعفة عن الأموال، مات والده وهو صغير مع ثروة كبيرة من الحيوان والمال، وعاش في بيت أخواله وتربى بينهم وفي حاضنتهم، وظل فيه إلى أن أرسلته أمه إلى البوادي طلبا للعلم، ومن هناك صار طويلب علم في صحراء البلاد حتى تخرج فيها وهو على قدر من العلم والأدب زيادة على أدبه.

ثم عاش في بلاد المملكة بين علمائها وملوكها في كنف العلم وبجوار بيت ربه وحبيبه محمد – صلى الله عليه وسلم – وفي رغد من العيش والبحبوحة، لم يطلب عطاء ولا مرتبا ولا نحوٍ من ذلك طوال حياته ، بل كان جوادا يجود مما في يده على الأرامل والمحتاجين[14].

حياته العلمية: دأب الشنقيطي – رحمه الله – على تعلم العلوم الشرعية من فقه وحديث، وعلوم العربية كالنحو والصرف والبلاغة والمنطق، وتنقل من بلدة إلى أخرى، ومن دولة إلى دولة لتحصيل العلوم وتعليمها، فكان طالبا وعالما، حفظ القرآن رسما وتجويدا في بيت أخواله وهو ابن عشر سنين، ورواية وهو ابن السادسة عشر، ودرس بعض المختصرات في فقه مالكٍ كرجز الشَّيخ ابن عاشرٍ، وفي أثنائها أيضا درس دراسة واسعة في الْأدب،ومبادئ النحو، ودروسٍ واسعةٍ في أنساب العرب وأيامهم، والسيرة النبوية، ونظم الغزوات لأحمد البدوي الشنقيطي كل ذلك على زوجة خاله[15]في مراحل تعليمه الأولى، ثم واصل مسيرته التعليمية في تلقي العلوم والاستزادة منها وتحصيلها على عدد من المشايخ الأجلاء، وبعد أن تلقى مبادئ تلك العلوم أرسلته والدته إلى البوادي؛ لينال من العلوم أوفرها، ومن المتون أوثقها، فكان الطالب المجد اليافع، قال الشيخ عطية سالم:" وقد مضى - رحمه اللَّه - في طلب العلم قدما، وقد ألزمه بعض مشايخه بالقِران، أي: أن يقرِنَ بين كل فنين حرصا على سرعة تحصيله، وتفرسا له في

القدرة على ذلك، فانصرف بهمة عالية في درس وتحصيلٍ"[16]، ومن شغفه لحب العلم والتوسع فيه، يذكر أنه عندما سافر لأداء فريضة الحج- وفي المسجد النبوي حيث كانت حلق العلم تُعقد والدروس تُسمع- رأى الشنقيطي – رحمه الله – أن يتوسع أكثر في دراسة المذاهب الفقهية فانثنى إليها بالدراسة والاهتمام، وقد ساعده على هذا التَّوسع والاستيعاب ما هو متمكن فيه من فن الْأصول والعربية.

حياته العملية: فكما أن حياته العلمية ازدهرت بالتحصيل وتلقي العلوم، كذلك حياته العملية كانت على نحو من هذا الازدهار، فكانت أعماله- رحمه اللَّه- كعمل أمثاله من العلماء: الدَّرس والفتيا، ولكنه كان قد اشتُهر بالقضَاء وبالفراسة فيه، وكان الشنقيطي قد تولى التدريس في التفسير بالمسجد النبوي امتدادا لمن كان قبله من العلماء الذين جلسوا للتدريس به، قال عنه الشيخ عطية سالم:" فكان نفْعُه- رحمه اللَّه- في المسجد النبوي للمقيم والقادم للقاصي والدَّاني نفعا عظيما"[17].

وفي سنة 1371هـاختير للتدريس في المعهد والكلِّيَّتَيْن:الشريعة واللغة بالرياض،وفي مسجد الشيخ محمد أيضا يحضره العامة والخاصة من أنحاء الرياض،كما كانت له دروس خاصة في بيته رغبة لبعض الطلاب،وقد استمر على هذا النحو يعطي العطاء العلمي دون ملل أو كلل،إلى أن افتتحت الجامعة الْإسلامية بالمدينة حينها انتقل إليها، وكانت له اليد الطولى والمجهود الْأكبر في سيرها ومناهجها، وفي نشر العلوم خارجها إذ كان على رأس وفد البعثات العلمية ابتدأت بالسودان وانتهت بموريتانيا موطنه[18].

وهكذا كان للعلامة – رحمه الله – السبق والفضل والحكمة في التدريس والتوجيه والعطاء الحسن.

مشائخه: درس الشنقيطي في بداية حياته ومنذ طفولته على أخواله وأبناء أخواله وزوجات أخواله، فبيت أخواله كان المدرسة الأولى، ثم على الشيخ محمد بن صالح أخذ الفقه المالكي مختصر الخليل إلى قسم العبادات، وجزءا من ألفية ابن

مالك، وبقية العلوم على مشايخ كلهم من مشاهير الجكنيين منهم:أحمد الأفرم بن محمد المختار،والعلامة أحمد بن عمر،والفقيه الكبير أحمد بن مود،والعلامةُ المتبحِّر في الفنون أحمد فال بن آده،ومحمّد بن صالح المشهور بابن أحمد الْأفرمِ، والفقيه محمد النعمة بن زيدان،قال رحمه اللَّه:" وقد أخذنا عن هؤلاء المشائخ كل الفنون: النحوَ، والصّرفَ، والْأُصول، والبلاغة. وبعض التفسير والحديث"[19].

تلامذته: كان للشنقيطي تلاميذ كثر، وكانوا على مستوى من العلم والذكاء[20]، نذكر منهم[21]:الشيخ الدكتور بكر بن عبد الله أبو زيد،والشيخ عبد العزيز بن باز - رحمه الله -، والشيخ عبد العزيز بن صالح آل صالح - رحمه الله -،والشيخ عبد الله بن عبد الرحمن الجبرين، والشيخ محمد بن صالح العثيمين - رحمه الله -،والشيخ الفاضل عطية محمد سالم القاضي بالمحكمة الشرعية الابتدائية، فقد لازمه فترة حياته ملازمة لم ينفك عنه، وأقام معه في الحل والترحال[22]إلى أن انتقل إلى جوار ربه العزيز الغفار، وغيرهم كثير.

مؤلفاته: كان للإمام الشنقيطي – رحمه الله – دور في التأليف وإحياء بعض العلوم، ومؤلفاته عدة كان لها النفع العميم، جاءت على شكل مصنفات ومحاضرات منها في بلاده ومنها في الرياض والمدينة، نورد بعضها على النحو الآتي:

فما كان في بلاده هو:

- ألفيةٌ في المنطق.
- رجز في فروع مذهب مالك يختص بالعقود في البيوع والرهون.
- في أنساب العرب نظما، ألفه قبل البلوغ.
- نظمٌ في الفرائض

وكل هذه المؤلفات مخطوطة، أما مؤلفاته في الرياض والمدينة، فهي:

- آداب البحث والمناظرةِ.

- أضوَاء البيَان لتفسير القرآن بالقرْآن: طبع منه ستة أجزاء كبار والسابع تحت الطبع، وصل فيه -رحمه اللهُ -إلى نهاية (قَدْ سَمِعَ)، وهو المعني بتتبع تعقباته للزمخشري في هذا البحث .
- دفع إيهام الاضطراب عن آي الكتاب، أبان فيه مواضع ما يشبه التعارض في القرَآن كله،وقد طبع وما قبله ونفِدَا[23].
- مذكرة الأصول على روضة الناظر.
- منع جواز المجاز في المنزَّل للتعبد والإعجاز.

وله العديد من المحاضرات ذات المواضيع المستقلة طبعت كلها ونَفِدَتْ[24].

وفاته:وبعد أن ملأ حياته علما وأدبا وخلقا انتقل العلامة إلى جوار ربه، وقد خلف ولدين أدبيين وعلى قدر وجاه من العلم والخلق، وافته المنية في ضحى يوم الخميس 17 -12 - 93 13 هـ، وكانت وفاته بمكة المكرمة مرجعه من الحج، ودفن بمقبرة المعلاة، وفي ليلة الأحد 20 \ 12، أقيمت عليه صلاة الغائب بالمسجد النبويِّ، وصلى عليه من حضر من الحجاج ما لا يحصى عددا[25]. تغمد الله الفقيد بواسع رحمته وأسكنه فسيح جناته مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا.

ثانيا: التعريف بالزمخشري، وفيه:اسمه، وكنيته، ولقبه

هو محمود بن عمر بن محمد،أبو القاسم، جار الله، الزمخشري،ولد سنة 467ه في قرية (زمخشر)[26]، ولقب بـ(جار الله) لمجاورته مكة المكرمة، فصار هذا اللقب علما عليه[27]، نشأ الزمخشري بـ(زمخشر)، ودرس بها، ثم رحل إلى بخارى لطلب العلم، ثم إلى خراسان، ثم إلى أصفهان، ثم إلى بغداد[28]، وكان ذا فضل غزير.

مشايخه: تتلمذ الزمخشري على أساتذة لهم قدر كبير وفضل مثل محمود بن

جرير الأصفهاني، وأبو علي بن الحسن النيسابوري، وأبو منصور نصر الحارثي، وأبو منصور الجواليقي[29].

تلامذته، ومنهم: أبو عمرو عامر بن الحسن السمسار، وأبو المحاسن إسماعيل الطويلي، وأبو المحاسن عبدالرحيم بن عبدالله البزاز[30].

حياته العلمية: كان الزمخشري محبا لطلب العلم، إذ أكثر من طلبه، وبفضل جهده صار متقنا للفارسية، عالما في اللغة، والنحو، والعروض، والأدب، والبلاغة، والتفسير،والحديث[31]، وهو على المذهب المعتزلي، مجاهرا به، حنفيا، تقيا متدينا، قاسيا على مخالفيه من المعتزلة[32].

مؤلفاته، أشهرها:

1. الأجناس.
2. أساس البلاغة.
3. الأنموذج في النحو.
4. جواهر اللغة.
5. شرح أبيات كتاب سيبويه.
6. الفائق في غريب الحديث.
7. الكشاف عن غوامض حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل.
8. الكلم النوابغ.
9. المفصل في صنعة الإعراب[33].

وفاته:بعد عودته من مكة بقي في خوارزم إلى أن توفي سنة 538ه ليلة عرفة[34]، رحمه الله تعالى رحمة واسعة.

المبحث الأول: تعقباته من حيث المعنى

1. **(معنى (مِن) في قوله –تعالى-:﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ﴾[35])**

قال الزمخشري:" فإن قلتَ:فما يصنع بقوله –تعالى- في سورة المائدة ﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ﴾أي: بعضه، وهذا لا يتأتى في الصخر الذي لا تراب عليه؟ قلتُ: قالوا: إنّ(من) لابتداء الغاية فان قلتَ، قولهم إنها لابتداء الغاية قول متعسف ولا يفهم أحد من العرب من قول القائل: مسحت برأسه من الدهن، ومن الماء ومن التراب، إلا معنى التبعيض قلتُ هو كما تقول. والإذعان للحق أحق من المراء[36] قال الشنقيطي- بعد أن ذكر السياق الذي جاءت فيه (من)، والأدلة التي تعضد وجهة رأيه- :" وبه تعلم أن ما ذكره الزمخشري من تعين كون(مِنْ) للتبعيض غير صحيح"[37]، وبيّن أن (من) جاءت في سياق النفي فدل ذلك على عموم النفي في كل أنواع الحرج، مؤيدا ذلك كلهما أخرجه الشيخان في صحيحيهما من حديث جابر بن عبد الله -رضي اللَّه عنهما-، قال: قال رسول اللَّه - صلَّى اللَّه عليه وسلَّم " أُعْطِيتُ خَمْسًا لَمْ يُعْطَهُنَّ أَحَدٌ قَبْلِي، نُصِرْتُ بِالرُّعْبِ مَسِيرَةَ شَهْرٍ، وَجُعِلَتْ لِي الْأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهُورًا، فَأَيُّمَا رَجُلٍ مِنْ أُمَّتِي أَدْرَكَتْهُ الصَّلَاةُ، فَلْيُصَلِّ"[38]، فهذا نص صحيح صريح في أن من أدركته الصلاة في محل ليس فيه إلا الجبالُ أو الرمالُ أن ذلك الصَّعيد الطيبَ الَذي هو الحجارة،أو الرمل طهور له ومسجد"[39] وهو بذلك يعترض على ما ذهب إليه الزمخشري حيث إن التقيد بعلق الغبار باليد من الصعيد أمر ظاهر المشقة والتكلف، فناسب ذلك أن تكون (من) لابتداء الغاية[40]، وقد قال بذلك جماعة من العلماء، منهم الألوسي، وأبو السعود[41]، وغيرهما، وبين الشنقيطي صحة ما ذهب إليه بجملة من الأحاديث النبوية، من ذلك ما أخرجَه مسلمفي صحيحه من حديث حذيفةَ رضي اللَّه عنه، قال: قال رسول اللَّه - صلى اللَّه عليهِ وسلَّم-:"فُضِّلْنَا عَلَى النَّاسِ بِثَلَاثٍ: جُعِلَتْ صُفُوفُنَا كَصُفُوفِ الْمَلَائِكَةِ، وَجُعِلَتْ لَنَا الْأَرْضُ كُلُّهَا مَسْجِدًا، وَجُعِلَتْ تُرْبَتُهَا لَنَا طَهُورًا، إِذَا لَمْ نَجِدِ الْمَاءَ"[42]، وذكر – أيضا- أن من يرى تخصيص التراب بِالطهورِيَّة في مقام الامتنان يفهم منه أن غيره من الصَّعيد ليس كذلك،وأجاب على ذلك بثلاثة أوجه ذكرها[43]، وبدليل من

اللغة أن الصعيد في اللغة: ما صعد على وجه الأرض عليه تراب أو ليس عليه[44]، وبه استدل القرطبي[45].

وما ذهب إليه الزمخشري من أن (من) للتبعيض،يترتب عليه تعيُّن التراب الذي له غبار يعلق باليد فيه موافقة للمذهب الشافعي[46]،و نفي الصحة عنه بالكلية من الشنقيطي فيه إجحاف؛ وذلك لورود الأدلة الداعمة لهذا المذهب،وقد قال به جماعة من العلماء منهم الطبري، والبيضاوي[47]، وغيرهما،غيرأن الأندلسي نفى صحة ما عليه هذا التقدير لما يلزم من أن يكون التبعيض في قوله:﴿ فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ﴾ أن يقتصر على مسح بعض الوجه وبعض اليد[48]، وعلى الرغم مما استدل به الشنقيطي وما فسره يظل ذلك مبنيا على الاجتهاد والرأي، طالما أن رأي الزمخشري له وجه يحتمله التأويل، وله أدلته الصحيحة التي تؤيده، فنفي الصحة عنه بالمطلق غير مقبول.

2-(معنى (لن) في حديث البراء بن عازب الثَّابت في الصحيحين:أنأبا بردة قال:إن عندي عَنَاقًا جَذَعَةً وهي خير من شاتَيْ لحمٍ، فهل تُجزِئُ عني؟ فقال: النبي - صلى الله عليه وسلَّم - لأبي بُرْدَةَ:"نعم، ولن تُجْزِئَ عن أحَد بعدكَ"[49])

جاء هذا الحديث في معرض شرح قول الله –تعالى-:﴿لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَعْلُومَاتٍ عَلَى مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ﴾[50] فيما يجزئ من الأضحية وما لايجزئ[51]. فذكر الشنقيطي أن جذع المعز لا يجزئ في الأضحية، وأن هذا الحديث فيه رد على من قال إن جذع المعز يجزئ، واسترسل الشنقيطي في توضيح مطوّل وذكر الأحاديث المؤيدة لما ذهب إليه وتفنيد ما خالفه، وفي إزالة الإشكال الحاصل بين الأحاديث التي لا يسعنا سردها لضيق المقام[52]، وفي رده على ما ادعاه الزمخشري في أنموذجه قوله:" أن (لن) تفيد التأبيد في نفي المستقبل بخلاف كشافه[53] قال:" فالجواب أن قول

الزمخشري بإفادة لن: التَّأبيد يجب ردّه؛ لأَنه يقصد به استحالة رؤية اللَّه تعالى يوم القيامة زاعما أن قوله لموسى: لن ترَاني، تفيد فيه لفظة لن تأبيدَ النفيِ، فلا يرى اللَّه عنده أبدا لا في الدنيا، ولا في الآخرة. وهذا مذهب معتزليٌّ معروفٌ باطلٌ ترده النصوص الصحيحة في القرآن والأحاديث الصحيحة الكثيرة التي لا مطعن في ثبوتها. وقد بينا مرارا أن رؤية اللَّه- تعالى- بِالأَبصار جائزَة عقلا في الدنيا والآخرة. ولو كانت ممنوعة عقلا في الدنيا لما قال نبي اللَّه موسى:﴿ رب أرني أَنْظُرْ إِلَيْكَ﴾؛ لأنه لا يجهل المحال في حق خالقه تعالى، وأنها ممنوعةٌ شرعا في الدنيا ثابتة الوقوع في الآخرة، وإفادة (لن) التأبيد التي زَعمها الزمخشري في الآية تردها النصوص الصّحيحة الصريحة في الرؤية في الآخرة، ولا ينافي ذلك أن تفيد (لن) التأبيد في موضع لم يعارضها فيه نص"[54].

وأوضح بأن إفادتها التأبيد لا تكون إلا بوجود ما يصرفها عن ذلك كما في الحديث السابق، فهي عنده تدل على تأبيد نفي الإجزاء[55].وقال الحلبي:"إن إفادتها التأبيد ليس بلازم"[56]، وقال ابن عطية في قوله:﴿ لن تراني﴾[57]:" نص من الله تعالى على منعه الرؤية في الدنيا و(لن) تنفي المستقبل، فلو بقينا على هذا النفي بمجرده لتضمن أن موسى لا يراه أبدا ولا في الآخرة لكن ورد من جهة أخرى الحديث المتواترأن أهل الإيمانيرون اللَّه –تعالى- يوم القيامة، فموسى -عليه السلام- أحرى برؤيته"[58]، وقال ابن عادل نقلا عن شهاب الدين:" وعلى تقدير أنّ (لَنْ) ليست مقتضيةً للتأبيد، فكلام ابن عطية وغيره ممن يقول: إن نفيِ المستقبل بعدها يَعُمُّ جميع الأزمنة المستقبلة، صحيح، لكن لِمَدْرَكٍ آخر، وهو أن الفعل نكرةٌ، والنكرة في سياق النفي تعُمُّ"[59].

وذهب الأزهري إلى أن القرينة هي التي تدل على أحد المعنيين كما في قوله – تعالى-:﴿ لَنْ نَبْرَحَ عَلَيْهِ عَكِفِينَ حَتَّى يَرْجِعَ إِلَيْنَا مُوسَى ﴾[60]، فالنفي هنا الغاية

وهي رجوع موسى، و في قوله –تعالى-:﴿لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً﴾[61]، فهي هنا تفيد التأبيد المستمر إذ إن خلق الذباب محال[62]،وعند سيبويه والجمهور أنها تنفيه من غير أَن يشترط أن يكون النفي بها آكد من النفي بلا، قاله السيوطي فيه معه[63].

3-(معنى (لولا) في قوله –تعالى-:﴿ لولا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونَ مَعَهُ نَذِيرًا ﴾[64]

تأتي لولا على أوجه هي:

الأول: تكون حرف شرط يدل على امتناع لوجود نحو قولك: لولا زيد لأحسنت إليك.والثاني من حالي لولا الامتناعية أن تكون حرف جر، وذلك إذا وليها الضمير المتصل، الموضوع للنصب والجر، كالياء والكاف والهاء. قال الشاعر:

وَكَمْ مَوْطِنٍ، لَوْلَايَ طَحَتْ، كَمَا هَوَى ... بِأَجْرَامِهِ، مِنْ قُلَّةِ النِّيقِ، مُنْهَوِي[65]

والثالث:أنتكون حرف تحضيض، فتختص بالأفعال، ويليها المضارع، نحو:لولا تعلمون الناس الخير، والرابع: أَن تكون للتوبيخ والتنديم فتختص بالماضي، نحو: لولا احترمت الناس وقد أجهدني تعليمك، وقد يليها اسم معمول لفعل مقدر، نحو: لولا زيداً ضربته، أو معمول لفعل مؤخر، نحو: لولا زيداً ضربت، وإذا وليها الماضي لفظا ومعنى معا، ظاهرا، أو مقدرا يدل عليه دليل، فمثال ذلك : لولا دافع الجبان عن وطنه فانتصر، أو استشهد، لولا قاومت بالأمس بغي الطاغي، والخامس:أن تكون للاستفهام نحو:﴿ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ ﴾[66]،و﴿لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ ﴾[67][68] .

وبناء على ما سبق قال الشنقيطي -معقبا على ما قاله الزمخشري-: بأن الذي أشار إليه الزمخشري من أن (لولا) تدل على الاستفهام ليس بصحيح[69]، بل الصحيح عنده هي للتحضيض، وليست للاستفهام كما ذكر الزمخشري[70]، وبرهن على ذلك بنصب الفعل(فيكون) بأن مضمرة بعد الفاء الواقعة في جواب

الطلب، واستدل على ما ذهب إليه بقوله –تعالى-:﴿فَيَقُولَ رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ مِّنَ الصَّلِحِينَ﴾[71]، وأوّلَ(لولا) في الآية بمعنى الطلب بشدة، والفعل منصوب بحذف النون على اعتبار أن الفاء واقعة في جواب الطلب، وما ذهب إليه في معنى (لولا)، قاله الشيخ ابن عاشور في تفسيره[72]، والألوسي كذلك[73].

وأما ما ذهب إليه الزمخشري، فقد ذكره ابن هشام في المغني عن الهروي، وبين أن أكثر النحويين لا يذكرون هذا المعنى، وهي في مثل ذلك كقوله –تعالى-:﴿لَوْلَا جَاؤُو عَلَيْهِ بَأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ﴾[74][75]،وبمثله ذهب القرطبي في تفسيره[76]،وأبوحيان كذلك[77]، والزجاج في معانيه[78]، وتبعه النحاس[78].

ونرى أن ما ذهب إليه الزمخشري جائز؛ لأن المعنى يحتمله، ونفي الصحة عنه مردود طالما هناك وجه يستسيغه، ويقويه ما جاء في سياق الآية الكريمة، وهي قوله –تعالى-:﴿وَقَالُوا مَا لِهَذَا الرَّسُولِ يَأْكُلُ الطَّعَامَ.....﴾[79]، فهي في معرض السؤال والاستفهام، إذ إن الآية جاءت متعددة الاستفهامات؛ ليتبين مدى حمق واستهزاء الكفار ومعاندتهم، وتوغلهم في الإنكار والجحود.

4-(معنى (من) في قوله تعالى:﴿وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ﴾)[80]

قال الزمخشري:" فإن قلت:هل لزيادة (مِنْ) في قوله:﴿ وَمِنْ بَيْنِنا وَبَيْنِكَ حِجابٌ﴾ فائدة؟ قلت: نعم؛ لأنه لو قيل: وبيننا وبينك حجاب: لكان المعنى: أن حجابا حاصل وسط الجهتين، وأما بزيادة (مِنْ) فالمعنى: أن حجابا ابتدأ منا وابتدأ منك، فالمسافة المتوسطة لجهتنا وجهتك مستوعبة بالحجاب لا فراغ فيها"[81] .

وتعقبه الشنقيطي بقوله:"وتعقبه ابن المنير على الزمخشريِّ، فأوضح سقوطه، والحق معه في تعقبه عليه"[82]. اختلف النحاة في (من) الداخلة على قبل وبعد، فجعلها ابن مالك لابتداء الغاية زائدة، فقال:"...؛ لأن (من) كثرت زيادتها، فلم يعتد بدخولها على الظرف الذي لا يتصرف بخلاف غيرها كـ(مذ وحتى)"[83]، قال ابن عاشور فيكون بين:(قبل وبعد)؛ لأن الجميع ظروف"[84]، وجعلها أبو حيان كذلك، على اعتبار أن الحجاب ابتدأ منا وابتدأ منك، وبين أن المقصود من الآية المبالغة بالتباين المفرط[85]، وهو مبني على قول الأخفش في عدم الاشتراط لزيادتها[86]، ووصف الرازي ما ذكره الزمخشري بأنه في غاية الحسن[87]، وقد أكد الألوسي هذا الاختيار وذكر بأن إعادة (البين) في الآية، إلا لاستئناف الابتداء من تلك الجهة أيضا[88] .

وقد نفى الرضي أن تكون (من) لابتداء الغاية، وعلل قوله بأن البينية ليست حدثا ممتدا، بل حدثا واقعا، فتكون (من) بمعنى (في)، بناء على أن الابتداء :" يكون الفعل المتعدي بـ(من) الابتدائية شيئا ممتدا، كالسير، والمشي ونحوه، ويكون المجرور بـ(من): الشيء الذي منه ابتداء ذلك الفعل نحو: سرت من البصرة، أو يكون الفعل المتعدي بها أصلا للشيء الممتد، نحو: تبرأت من فلان إلى فلان، وكذا خرجت من الدار، لأن الخروج ليس شيئا ممتدا، إذ يقال: خرجت من الدار، إذ انفصلت عنها ولو بأقل من خطوة"[89].

فبالنظر إلى تعقب الشنقيطي لما ذهب إليه الزمخشري نرى أنه قد خطأه بناء على تحقيق ابن المنير الأسكندي[90] الذي وصف كلام الزمخشري بالضعف، في حين أنه لم يلتفت في هذه المرة، لا إلى قول ابن مالك الذي كان في أغلب أحكامه يستشهد بخلاصته في تقوية رأيه وتفنيد غيره، ولا إلى رأي أبي حيان كذلك، الذي كثيرا ما كان يستأنس برأيه في تعقباته ، وبالتالي وصفه بالسقوط اعتمادا على

اجتهاد ابن المنير وترك ما سواه، ليس من النصفة في شيء، وهو حكم غير دقيق، فلماذا الزمخشري، وقد قال به غيره؟ مع أن ظاهره أقرب للأفهام مما أفاد به ابن المنير.

المبحث الثاني: تعقباته من حيث أوجه الإعراب

1-(وجه إعمال أفعل التفضيل وعدم الإعمال)

ذكر الشنقيطي في معرض كلامه عند قوله –تعالى-:﴿ثُمَّ بَعَثْناهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْحِزْبَيْنِ أَحْصى لِما لَبِثُوا أَمَداً﴾[91]، أن قول الزمخشري:" فأفعل لا يعمل"[92]، ليس بصحيح ؛ لأن صيغة التفضيل تعمل في التمييز بلا خلاف[93]، ومن المعلوم أن أفعل التفضيل يصاغ من مصدر الفعل الذي يراد التفضيل في معناه، بشرط أن يكون هذا الفعل مستوفيًا كل شروط التعجب في بابه، قال ابن مالك:

صُغْ مِنْ مَصُوغ مِنْهُ للتَّعَجُّبِ ... أَفْعَلَ للتَّفْضِيلِ وَأْبَ اللَّذْ أبِي

ومَـــا بِهِ إلى تَعَجُّـــبٍ وُصِـــل ... لِمَانِع بِهِ إلى التَّفْضِيلِ صِـــل[94]

بأن يكون فعلًا ثلاثيًا ماضيًا وإن كان الفعل رباعيًا على وزن(أفعل) ففيه خلاف، وأن يكون متصرفًا، تامًا، مبنيًا للمعلوم مثبتًا، فلا يصاغان من فعل منفى، وألا تكون الصفة المشبهة منه على وزن:(أفعل) الذي مؤنثه:(فعلاء)، فالشروط التي يجب توافرها لصياغة (أفعل التفضيل) هي -نفسها- الشروط التي لا بد من توافرها لصوغ (فعلي التعجب)، فإن كان الفعل غير مستكمل الشروط، وكان السبب هو جموده أو عدم قبول معناه للمفاضلة كالفعل: مات، فنى، عدم ... لم يجز التفضيل منه مطلقًا؛ بطريق مباشر، أو غير مباشر؛ لأنه بجموده لا مصدر له، ولأنه بعدم قبوله المفاضلة يفقد الأساس الذي يقوم عليه التفضيل في أغلب حالاته.وإذا أُريدَ صوغُ اسمِ التفضيل ممّا لم يَستوفِ الشروطَ، يُؤتى بمصدره منصوباً بعدَ (أَشدَّ) أو (أَكثرَ) أو نحوهما، تقولُ: هو أشدُّ إيماناً، وأكثرُ سواداً، وأبلغُ عَوراً، وأفرُ

كحلاً[95]، فالشنقيطي يرى أن (أمدا) تمييز منصوب بـ(أحصى)، وهو اسم تفضيل يعمل عمل الفعل، واستدل بقول ابن مالك: وَالْفَاعِلَ الْمَعْنَى انْصِبَنْ بِأَفْعَلَا ... مُفَضِّلًا كَأَنْتَ أَعْلَى مَنْزِلَا[96]، وهذا ما ذهب إليه ابن عصفور، والزجاج،والتبريزي وغيرهم[97]، وعند ابن هشام هو وَهْمٌ غير صحيح[97]واختيار الشنقيطي ومن معه جاء إما بناء على أن اسم التفضيل مصوغ من الرباعي وهمزته همزة نقل، وإما أن الهمزة فيه ليست للنقل وهو حينئذ خلاف القياس، وعلى الرغم من ذلك، فقد جاءت عليه أمثلة كثيرة في القرآن نحو: ﴿أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾،و﴿أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً﴾، وفي الكلام الفصيح كأَعْدَى من الجَرَب، وأفلسُ من ابن المُدْلِق، ومَا أَعْطَاهُ لِلدِّرْهَمِ، وَمَا أَوْلَاهُ لِلْمَعْرُوفِ، غير أن ابن مالك لا يرى فيما سبق شذوذا وتابعه ابن عقيل في شرحه[98]، كما أن الأخفش يجيز بناء اسم التفضيل من كل فعل ثلاثي لحقته زوائد، وذلك على اعتبار الأصل، وتابعه المبرد، واعترض عليه ابن يعيش بحجة أن ما في أوله همزة يجوز استعماله من غيرها[99].

وأما الزمخشري الذي يرى أن (أمدا) مفعول به منصوب بـ(أحصى) وهو فعل ماض، ولا يجوز أن يكون اسم تفضيل، بناء على أن أفعل التفضيل من غير الثلاثي المجرد ممتنع، وهو مذهب الفارسي[100]، وابن عطية[101]، واختيار البيضاوي[102]، وهو قول البصريين[103]، وأجاز الكوفيون نصب المفعول بـ(أفعل التفضيل).

وعند سيبويه جواز بنائه من أفعل مطلقا[104]، وعند الطبري أنه منصوب بـ(لبثوا)[105]، وهو غير متجه عند ابن عطية[106]. وأوضح ابن يعيش في شرحه أن (أفعل التفضيل) لا تعمل؛ لأنها أسماء والأسماء لا تعمل في أسماء مثلها[107]، وبالتالي فإن (أحصى) عنده هي فعل وليست اسم تفضيل وفاقا للزمخشري.

وعلى كل فإن اختيار الزمخشري له وجهٌ جاء تجنبا لما هو على غير القياس،

واختيار القياس المستعمل على ما هو على غير القياس أولى بالاستعمال، وهو ما درج عليه أئمة النحو.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فقد ذكر الشيخ ابن عاشور وجها لجواز إعماله حيث قال:" فالوجه،أَنَّ أَحْصى اسم تفضيل، والتفضيلُ منْصرفٌ إلى ما في معنى الإحصاء من الضَّبط والإصابة، والمعنى: لنعلم أي الحزبين أتقن إحصاء، أَي: عَدًّا بأن يكون هو الموافقُ للواقع والأمر نفسه، ويكون ما عداه تقريبا ورجْما بالغيب، وذلك هو ما فصله قوله- تعالى-:﴿ سَيَقُولُونَ ثَلاثَةٌ﴾"[108].

2- (وجه كسر نون (حين) في قوله –تعالى-:﴿ ولات حين مناص﴾[109]

قال الزمخشري:" وقرئ: حين مناص، بالكسر [110]، ومثله قول أبى زبيد الطائي:

طَلَبُوا صُلْحَنَا وَلَاتَ أَوَانٍ ... فَأَجَبْنَا أَنْ لَاتَ حِينِ بَقَاءِ[111]

فإن قلت: ما وجه الكسر في أوان؟ قلت: شُبِّه بـ(إذ)، في قوله: وأنت إذٍ صحيح، في أنه زمان قطع منه المضاف إليه وعوض التنوين: لأنّ الأصل: ولات أوان صلح"[112].

وقال الشنقيطي:" .....وكذلك قراءة كسر النون من(حِينَ)، فهي شاذة لا تجوز، مع أن تخريج المعنى عليها مشكل.وتعسّفَ له الزمخشري وجها لا يخفى سقوطه"[113].

والوجه الذي أظهره الزمخشري على هذه القراءة: أنه نزَل (حين) منزلة قطع الإضافة من مناص، فـ(حين) عنده مضافة إلى محذوف، إضافة مناص إلى ضمير تقديره: مناصهم، والتنوين فيه عوض عن هذا الضمير، قياسا على قول الطائي

السابق، حيث جر (أوان) بعد (لات)، المعلوم أنه لا يجوز حذف حرف الجر وإبقاء عمله إلا في (رب) بعد الواو، وقد حذفت بعد الفاء و(بل) قليلا.

أما حذف الجار غير رب فهو على قسمين: مطرد وغير مطرد، فالمطرد كقولهم: بكم دينارٍ اشتريت هذا، فدينار مجرور بـ(من) محذوفة عند سيبويه والخليل، وبالإضافة عند الزجاج، فالمطرد إذا في مميز (كم) الاستفهامية إذا دخل عليها حرف الجر، وغير المطرد كقول رؤبة إذا قيل له: كيف أصبحت؟ يقول: خيرٍ والحمد لله، أي على خيرٍ[114]، وما ذهب إليه الزمخشري، قاله الزجاج من قبله:لأنه أراد: ولات أواننا أوان صلح، أي: ليس وقتنا وقت صلح، ثم حذف المضاف وبناه، ثم دخل التنوين عوضا عن المضاف المحذوف فكسرت النون لالتقاء الساكنين، وصار التنوين تابعا للكسرة فهو بمنزلة يومئذ وحينئذ[115]، وهذا التخريج لم يرتضه الشنقيطي تباعا لأبي حيان في كونه تخريج لا يستقيم[116] من جوانب عدة ستظهر لنا مآخذه، وأنسب منه ما خرجه أبوحيان على رأي الشنقيطي، وهو:"أن الجر هو على إضمار من، كأنه قال: لاتَ مِنْ حِينِ مَنَاصٍ، وَلَاتَ مِنْ أَوَانِ صُلْحٍ، كما جروا بها في قولهم: على كم جذع بيتك؟ أي من جِذْعٍ في أصح القولين، وكما قالوا: لَا رَجُلٍ جَزَاهُ اللَّهُ خَيْرًا، يريدون: لا مِنْ رَجُلٍ، ويكون موضع(مِنْ حِينِ مَنَاصٍ) رفعا على أنه اسم (لات) بمعنى ليس، كما تقول: لَيْسَ مِنْ رَجُلٍ قَائِمًا، والخبر محذوف، وهذا على قول سيبويه، أو على أنه مبتدأٌ أو الخبر محذوف، على قول الْأخفش"[117]، غير أن الأخفش ذهب إلى خلاف ما تأوله أبوحيان، إذ يرى أن (حين) جُرَت بالكسر، وذلك على حذف مضاف وبقاء المضاف إليه مجرورا، والتقدير: ولات حينُ مناص[118]، وله ما يؤيده من الأدلة، وهي كثيرة، كقول الشاعر:

أَكُلُّ امْرِئٍ تَحْسَبِينَ امْرَأً وَنَارٍ تُوقَدُ بِاللَّيْلِ نَارَا[119]

حيث حذف المضاف (كل) وأبقى المضاف إليه(نار) محله، ويبقى القول: أن ما ذهب إليه الزمخشري من تخريج وجه الكسر فيه بُعدٌ وفي غاية التعقيد، أوضح منه وأقرب ما أوله أبوحيان، والأخفش كذلك، وإن كان كل منهما لا يخلو من النقد عند العلماء[120]. ، والذي دعاه إلى هذا التخريج حمل مناص على (أوان) تنزيلا لما أضيف إليه الظرف منزلته لما بينهما من الاتحادإذ أصله يحن مناصهم ثم بني الحين لإِضافته إلى غير متمكن وَلاتَ بالكسر كـ(جير).

ووجه التشبيه كما أشار إليه الألوسي بقوله:" أنه زمان قطع عنه المضاف إليه، وعوض التنوين فكسر للالتقاء الساكنين، فهما شبهان في أنهما مبنيان مع وجود التنوين في آخرهما للعوض يوجب تحريك الآخر بالكسر وإن كان سبب البناء في أوان دون إذ شبه الغايات، حيث جُعل زمانا قُطع عنه المضاف إليه، وهو مراد، وليس تنوين العوض مانعا عن الإلحاق بها، فإنها تبنى إذا لم يكن تنوينا؛ لأن علته الاحتياج إلى المحذوف كاحتياج الحرف إلى ما يتم به، وهذا المعنى قائم نوّن أو لم ينون، فإن التنوين عوض لفظي لا معنوي، فلا تنافي بين التعويض والبناء، لكن اتُّفق أنهم لم يعوضوا التنوين إلا في حال إعرابها، وكأن ذلك لئلا يتمخض للتعويض، بل يكون فيها معنى التمكن أيضا فلا منافاة، وثبت البناء فيما نحن فيه بدليل الكسر، وكانت العلة التي في الغايات قائمة، فأحيل البناء عليها، واتفق أنهم عوضوا التنوين هاهنا تشبيها بـ(إذ) في أنها لما قطعت عن الإضافة نونتأ و توفيه لحق اللفظ لمَا فات حق المعنى"[121] يتضح بما سبق أنتلكم التأويلات والتعقيدات للوجه الذي خرجه الزمخشري، وقد علمت ما فيه من مآخذ وتمحلات، وتكلف لا أرى لها داع.

والأوضح من ذلك كله ما قاله ابن هشام، وهو:" والأولى أن يقال: إن التنزيل المذكور اقتضى بناء الحين ابتداء، وإن المناص مُعرب وإن كان قد قطع عن الإضافة بالحقيقة لكنه ليس بزمان فهو ككل وبعض"[123].

3-(وجه (تقاسموا) من قوله تعالى:﴿قَالُوا تَقَاسَمُوا بِاللَّهِ لَنُبَيِّتَنَّهُ وَأَهْلَهُ ثُمَّ لَنَقُولَنَّ لِوَلِيِّهِ مَا شَهِدْنَا مهْلِكَ أَهْلِهِ وَإِنَّا لَصَادِقُونَ﴾[124]).

قال الزمخشري:"تَقاسَمُوا: يحتمل أن يكون أمرا وخبرا في محل الحال بإضمار (قد)، أي: قالوا متقاسمين"[125].

وقال الشنقيطي:"تقاسموا: التحقيق أنه فعل أمر محكي بالقول"[126].

وعلى قول الزمخشري يكون المعنى: كأنه قال: قالوا متقاسمين بالله لنبيتنه، بدلا أو حالا، بتقدير (قد) أو بدونها.

وعلى قول الشنقيطي يكون المعنى: كأنه قال: تحالفوا وأقسموا لتبيتنه، أو لنبيتنه.

وقد تعقب الشنقيطي ما قاله الزمخشري بقوله:" وأجاز الزمخشرِي، وابن عطية أنْ يكون ماضيا في موضع الحال، والْأول هو الصواب إن شاء الله"[127].

وما ذهب إليه الزمخشري جوزه الطبري، والسمين الحلبي،ابن عطية، الألوسي[128]، وهو الأوجه عندي من أوجهعدة:

الأول: أن رأيه يتماشى مع الجمهور[129] لأن مذهبهم يوجب وجود (قد) ظاهرة أو مقدرة، و(قد) تقرّب الماضي من الحال.

الثاني: على تقديره يجوز في قوله(لنبيتنه) الياء والتاء والنون، والنون أجود على قول الفراء[130].

الثالث: لو كان (تقاسموا) أمرا لم يجئ فيه (ليبيتنه) بالياء؛ لأنه ليس بغائب، فلا يجوز أن تقول: للرجل: احلف ليقومن[131]، وإنما الأنسب أن يكون خبرا وقع بدلا أو حالا بإضمار (قد) حتى تقرأ (لنبيتنه) بالياء والتاء والنون، وما كان كذلك أولى بالتقدير من الأول.

الرابع: يؤيد ما ذهب إليه الزمخشري قراءة عبدالله[132]:﴿ ولا يصلحون تقاسموا بالله﴾ ليسفيها (قالوا)[133].

الخامس: حكم الشنقيطي لم يكن واضحا من أي جهة كان صوابا لديه، ومن أيها لم يكن صوابا لدى الزمخشري، قال السمين الحلبي:"ولا أدري: عدمُ الصحة من ماذا؟ لأنه جعل الماضي خبراً لاحتماله الصدق والكذب مقابلاً للأمر الذي لا يحتملهما. أما كون الكلام لا ينقسم إلا إلى خبر وإنشاء، وأن معانيه إذا حُققت ترجع إليهما، فأيُّ مَدخلٍ لهذا في الردِّ على أبي القاسم؟....."[134].

4- (وجه كسر اللام والهاء في قوله (وقيله) من قوله تعالى:﴿ وقيله يارب إن هؤلاء قوم لا يؤمنون﴾[135])

قال الزمخشري – بعد سرده أوجه الإعراب- :" وأقوى من ذلك وأوجه: أن يكون الجرّ والنصب على إضمار حرف القسم وحذفه، والرفع على قولهم: أيمن الله، وأمانة الله، ويمين الله، ولعمرك: ويكون قوله: إِنَّ هؤُلاءِ قَوْمٌ لا يُؤْمِنُونَ، جواب القسم، كأنه قيل: وأقسم بقيله يا رب، أو وقيله يا رب قسمي إنّ هؤلاء قوم لا يؤمنون فَاصْفَحْ عَنْهُمْ..."[136]،وهي قراءة عاصم وحمزة[137]، ولهذه القراءة

وجهان: الأول معطوفة على الساعة في قوله : وعنده علم الساعة، أي: وعلم قيل الرسول، وعند الزمخشري وجه ضعيف من حيث المعنى لوقوع الفصل بين المعطوف والمعطوف عليه بما لا يحسن اعتراضا، ولتنافر النظم[138]،والأقوى منه وهو الوجه الثاني، ما أوله الزمخشري، بأن الواو للقسم، وجوابه جملة: إن هؤلاء قوم لا يؤمنون، وذهب صاحب إبراز المعاني إلى أن هذا الوجه جائز وذكر أن قراءة النصب غلط لوجود واو القسم[139]، كما أن الظاهر من كلام النحاس أن هذا الوجه قبيح لما فيه من الفصل بين المعطوفين وهو علم الساعة وعلم قيله[140]، ونرى الشنقيطي يصف ما ذهب إليه الزمخشري بأنه تأويل بعيد،وبعده لا يخفى[141]؛ لما فيه مخالفة لظاهر الكلام، فالظاهر من قوله: يارب إن هؤلاء قوم لا يؤمنون، متعلق بـ(قيله)، كما أن ابن هشام في شرح الكعبية أنكر ما ذهب إليه الزمخشري لإمكان تخريج الجر على وجه صحيح، قاله ابن عاشور في التحرير والتنوير[142]، وهو ما تطمئن إليه النفس، والله أعلم بالصواب.

5-(وجه عطف (آباؤنا) رفعا، في قوله تعالى:﴿إنا لمبعوثون أو آباؤنا الأولون﴾[143])

قال الزمخشري:"فإن قلت: كيف حسن العطف على المضمر في﴿لَمَبْعُوثُونَ﴾ من غير تأكيد بـ(نحن)؟ قلت: حسن للفاصل الذي هو الهمزة، كما حسن في قوله تعالى:﴿ ما أَشْرَكْنا وَلا آباؤُنا﴾، لفصل لا المؤكدة النفي"[144]، وقال الشنقيطي – معقبا-:"الوجه الثاني: هو أنَّ همزة الاستفهام في محلها الأصليِّ، وأنها متعلقة بجملة محذوفة، والجملة المصدَّرة بالاستفهام معطوفةٌ على المحذوفةِ بحرف العطف الذي بعد الهمزة، وهذا الوجه يميل إليه الزَّمخشريُّ في أكثر المواضع من كشَّافه، وربّما مال إلى غيره، وعلى هذا القول فالتَّقدير: أمبعوثون نحنُ وَآبَاؤُنَا الْأَوَّلُونَ؟

وما ذكره الزَّمخشريُّ هنا من أنَّ قوله:﴿آبَاؤُنَا﴾ معطوفٌ على واو الرفع في قوله: ﴿لَمَبْعُوثُونَ﴾، وأنه ساغ العطفُ على ضمير رفعٍ متَّصلٍ من غير توكيدٍ بالضَّمير المنفصل لأجل الفصل بالهمزة - لا يصحُّ"[145].

اختلف في هذه المسألة بين البصريين والكوفيين[146]، وهي عطف الظاهر على المضمر المرفوع بارزا أو مستترا، فهيعند البصريين جائز بشرط الفصل بينهما بالتوكيد أو بأي فاصل كان، وعند الكوفيين جائز بلا شرط، وهذا عند البصريين قبيح لصيرورته مع الفعل كالحرف الواحد[147]، وعند الأزهريغير مستحسن؛ لأنه يوهم العطف على عامل الضمير[148]، وإلى هذه المسألة أشار ابن مالك بقوله:

وَإِنْ عَلَى ضَمِيرِ رَفْعٍ مُتَّصِلْ عَطَفْتَ فَافْصِلْ بِالضَّمِيرِ الْمُنْفَصِلْ

أَوْ فَاصِلٍ مَا..... .....[149]

وعلى الأول أجاز الزمخشري عطف(آباؤنا) على الضمير المتصل من(مبعوثون) على اعتبار الفصل بهمزة الاستفهام، وذلك حسن عنده، وبينه في موضع آخر بقوله:" والذي جوّز العطف عليه: الفصل بهمزة الاستفهام، والمعنى: أيبعث أيضا آباؤنا على زيادة الاستبعاد"[150]،وتبعه البيضاوي في ذلك[151]، وفي هذا يقول ابن عاشور:" تصحيح أو تحسين العطف على الضمير المرفوع المستتر يحصل بكل فاصل بين الفعل الرافع المستتر وبين المعطوف"[152].

وما قاله الشنقيطي من عدم الصحة- في نظري- هو غير دقيق، إذ إن النحاة الذين يشترطون الفصل لم يقيدوه بفاصل معين، بل جعلوه مطلقا بأي فاصل كان،

والزمخشري في هذا مصيب؛لأنه لم يخرج عن ما قاله النحاة وعد الهمزة فاصلا، وبالتالي جوز العطف على الضمير.

فبالنظر إلى ما قاله الزمخشري يكون الشرط قد تحقق بالهمزة، وإن كان على ضعف كما يراه أبو حيان، إلا أنه جائز على كل حال، وهو رأي يعتد به في أضيق الأحوال. قال أبو حيان:"...فلا يجوز عطفه على الضمير؛ لِأن همزة الاستفهام لا تدخل إلا على الجمل، لا على المفرد؛ لأَنه إذا عطف على المفرد كان الفعل عاملا في المفرد بوساطة حرف العطف، وهمزة الاستفهام لا يعمل فيما بعدها ما قبلها"[153]، ووجه ضعفه: أن الهمزة في التقدير متأخرة عن حرف العطف، لكنه لما كان الاستفهام له صدر الكلام قدمت.

أما وجه قياسه على قوله- تعالى-:"﴿مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا﴾، فقد عده بعض النحويين قياساً ضعيفاً لا يعتد به، ووجه ضعفه كما صرح بذلك الألوسي حيث قال:"بأن الحرف لا يكرر للتوكيد بدون مدخوله، والمذكور في النحو أن الاستفهام له الصدر من غير فرق بين مؤكد ومؤسس مع أن كون الهمزة في نية التقديم يضعف أمر الاعتداد بالفصل بها لا سيما وهي حرف واحد فلا يقاس الفصل بها على الفصل بلا في قوله –تعالى-:﴿ ما أَشْرَكْنا وَلا آباؤُنا﴾"[154]،ورده الحلبي بقوله:" ولا تأكيد ولا فصل بـ(لا) بعد حرف العطف كقوله- تعالى-:﴿مَآ أَشْرَكْنَا وَلاَ آبَاؤُنَا﴾"[155]، وفي رأيه أن هذا قياس من غير نظير، بينما استحسنه سيبويه[156]لطول الكلامِ بـ(لا) عوضاً عن التوكيد بالمنفصل، وتبعه المبرد[157]، وكذلك الإشبيليفي كتابه البسيط؛لحسن مكان لا[158]، وأجازه العكبري؛ لسد(لا) مسد التوكيد[159]،وفي كلام ابن مالك ما يستشعر بجوازه حيث قال:" وقد يغني عن الفصل في الجملة المنفية وقوع (لا) بين العاطف والمعطوف كقوله –تعالى-:﴿مَا أَشْرَكْنَا وَلا آبَاؤُنا﴾ "[160]

وبما سبق نستطيع القول: إن تأويل وتوجيه الزمخشري فضلا عن قياسه كان مصيبا فيه، واجتهاداً مبنياً على أدلة لا يصح تفنيدها كما عرفت، بل تأييده من باب أولى، والله أعلم بالصواب.

الخـــاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد: فهذا ما استطاع الباحث أن يقوم بجمعه من التعقبات النحوية ، - بحمد منه وتوفيق-، التي رأى أنها جديرة بالدراسة والبحث، وأنها تحتاج لزيادة توضيح وبيان وتوجيه.

وتعقبات محمد الأمين، على الزمخشري يعتري بعضها شيء من النقص- وليس هذا طعنا أو استنقاصا منه - رحمه الله- كما هو الحال في مسألة عطف الظاهر المرفوع على الضمير البارز من قوله تعالى:﴿إنا لمبعوثون أوآباؤنا الأولون﴾، فالمدقق والمحقق سيكتشف أن الزمخشري صاحب حق فيها وقد بيناه في محله، فكان له اجتهاده ورأيه المبني على الأدلة، ربما غابت على متعقبيه، وحتى على ممن أيدوه، مما يدل على قوة عقله ونباهة فكره وسعة اطلاعه، فكشافه كشف عن صنعة إعرابه في هذه المسألة، وفي بعض من المسائل الأخرى، كما أن تعقبات العلامة الشنقيطي، كانت أغلبها مؤيدة للأندلسي أبي حيان، مكتفيا برده دون تعليق منه، وقد يكون الذي دفعه إلى ذلك طريقة منهجه في التفسير، إذ كان يستطرد أحيانا قاعدة فيبين أدلتها وأحكامها، وأحيانا أخرى يكتف بالإشارة إليها.

ومع هذا، يعد الشنقيطي بحق شخصية لامعة، ومدرسة جامعة، جمعت العلوم والفنون، ظهر هذا في تفسيره أضواء البيان، فقد حوى كثيرا من المسائل والآراء النحوية والصرفية والبلاغية والفقهية، وغيرها من العلوم كعلم الأصول والمنطق، تحتاج إلى من يتتبعها ويسبر غورها في دراسات وأبحاث علمية.

وأخيرا: فإن كان الباحث قد لامس السداد، وقارب الصواب، فهو التوفيق، ومن الله سبحانه، وإن كان غير ذلك، فنسأله أن يغفر الزلات، ويتجاوز الهفوات، ويمحو الخطيئات ،ثم أزكى تحيات، وأفضل صلوات، على نبينا محمد خير البريات، وعلى آله وأزواجه الطاهرات العفيفات، وأصحابه أولي الفضائل الطيبات، وسلم تسليما كثيرا ما دامت الأرض والسموات، وفي كل الساعات والأوقات، آمين ...

قائمة هوامش البحث

(1) سورة المائدة، من الآية:7.

(2) سورة فصلت، من الأية:4.

(3) سنن أبي داود، أبي داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق السِّجسْتاني، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت،لا. ط، لا. ت، 96/3، ومسند الإمام أحمد بن حنبل، أبي عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، تح: شعيب الأرناؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1421،1هـ،2001م، 625/30.

(4) سورة الفرقان، من الآية:7.

(5) سورة ص، من الآية: 2.

(6)سورة النمل، الآية:51.

(7)سورة الزخرف، الآية:88.

(8)سورة الواقعة، من الآية:50، 51.

(9) قال الشيخ عطية سالم:" لم يكتب عنه كلمةٌ ولم يكن يرضى بالكتابة عنه، لقد كانت أعماله تُتَرجِم عنه ومؤلفاتُه تُعَرِّفُ به حتى عرفه الصّغير والكبير، .....ومات - رحمه اللَّه - ولم يكتب عنه – أيضا- إلا تعريفٌ موجَزٌ بالنشأة والمولد وما إلى ذلك"، ينظر ترجمته إملاء على الشيخ عطية محمد سالم من العلامة محمد الأمين ابن محمد المختار الشنقيطي، في: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع بيروت – لبنان، لا، ط، 1415 هـ - 1995 م 474/9.

(10) بالكسر ثم السكون، وياء مفتوحة، وراء، وحمير قبائل ثلاث، وهي: حمير الأصغر، وتنسب إلى حمير بن الغوث بن سعد، وابن لهيعة بن حمير بن سبأ بن يشجب، وهو حمير الأكبر، وحمير الغوث هو حمير الأدنى، وإلى حمير بن الغوث هذا ينسب أكثر هذه اللغة الحميرية.ومنازلهم باليمن بموضع يقال له حمير غربيّ صنعاء. ينظر: معجم البلدان، أبي عبدالله، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار صادر، بيروت، ط2، 1995م، 307/2.

(11) ينظر: المصدر السابق، 479/9.

(12) ينظر: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ، 9/ 485.

(13) المصدر السابق، 485/9.

(14) ينظر: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، 480/9، 502، 503.

(15) ينظر: المصدر السابق،9/ 482.

(16) أضواء البيان ،486/9.

(17) المصدر السابق،9/ 492.

(18) ينظر: أضواء البيان، 492/9، 496.

(19) المصدر السابق، 9/ 483.

(20) ينظر: أضواء البيان، 9/ 494.

(21) ينظر: ترجيحات الشنقيطي في تفسيره أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، من أول سورة الأعراف إلى آخر سورة الكهف جمعا، إعداد: محمد بن مبارك السبر الدوسري، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في القرآن وعلومه، مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، إشراف: زكي بن محمد أبو سريع فرغلي، لا. ت، ص 10، 11.

(22) ينظر: أضواء البيان، 9/ 476، وما بعدها.

(23) ينظر: المصدر السابق، 498/9.

(24) ينظر: أضواء البيان، 499/9.

(25) ينظر: المصدر السابق، 9/ 473.

(26) ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، أي الحسن، جمال الدين، علي بن يوسف القفطي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1424هـ،265/3، و بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية – لبنان، لا.ط، لا.ت، 279/2.

(27) ينظر: بغية الوعاة،279/2.

(28) ينظر:إنباه الرواة، 268/3.

(29) ينظر: إنباه الرواة، 270/3، وبغية الوعاة،279/2

(30) ينظر: الأنساب، أبي سعيد، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني، تح: عبد الله عمر البارودي، دار الفكر، بيروت، لا.ط، 1998م، 164/3.

(31) ينظر: معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، أبي عبد الله، ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار الكتب العلمية،بيروت،1411 هـ-1991م،494/5، ووفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبي العباس، شمس الدين أحمد ابن خلكان،تح: إحسان عباس، دار صادر – بيروت،ط1، 1994م،168/5.

(32) ينظر: بغية الوعاة، 279/2.

(33) ينظر: معجم الأدباء 494/5، وبغية الوعاة،280/2، و الأعلام، خير الدين بن محمود ، الزركلي، دار العلم للملايين، ط2002،15م، 187/7.

(34) ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، 268/3.

(35) سورة المائدة، من الآية:7.

(36) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبي القاسم، محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1407،3هـ، 1/ 515

(37) أضواء البيان ،354/1.

(38) شرح صحيح البخاري، أبي الحسن علي بن خلف بن عبد الملك، ابن بطال،تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد - السعودية، الرياض، ط2، 1423هـ - 2003م،464/1.

(39) ينظر: أضواء البيان، 354/1.

(40) ينظر: المصدر السابق،354/1.

(41) ينظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين، محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، تح: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لا. ط، لا.ت، 3/ 253، وإرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبي السعود، العمادي محمد بن محمد بن مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لا. ط، لا. ت،11/3.

(42) صحيح مسلم، أبي الحسين، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي ، لا. ط، لا.ت، 371/1.

(43) ينظر: أضواء البيان ،354/1.

(44) ينظر: تاج العروس من جواهر القاموس، أبي الفيض، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، الزَّبيدي،المحقق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، لا.ط، لا.ت،283/8، 284.

(45) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، أبي عبد الله، محمد بن أحمد بن أبي بكر شمس الدين القرطبي، تح: أحمد البردوني،وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ ، 1964م، 236/5.

(46) ينظر: الأم، أبي عبد الله، محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع، دار المعرفة، بيروت، لا. ط، 1410هـ،1990م، 65/1، وأحكام القرآن، أبي عبدالله، محمد بن إدريس الشافعي، تح: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت لا. ط، لا.ت، 1400ه، 47/1، وما بعدها.

(47) ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبي جعفر، محمد بن جرير، الطبري، تح: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، لا. ط،لا.ت، 8/ 214، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل، أبي سعيد، ناصر الدين عبد الله ابن عمر البيضاوي، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418 هـ، 76/2، ومحاسن التأويل، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميه، بيروت، ط1، 1418هـ، 129/3.

(48) ينظر: البحر المحيط ، أبي حيان، محمد بن يوسف الأندلسي، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، لا. ط، لا. ت، 191/4.

(49) سنن أبي داود، أبي داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق السِّجِسْتاني، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت،لا. ط، لا. ت، 96/3، ومسند الإمام أحمد بن حنبل، أبي عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، تح: شعيب الأرناؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، إشراف:عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1421،1هـ،2001م، 625/30.

(50) سورة الحج، الآية: 26.

(51) ينظر: أضواء البيان،214/5، وما بعدها.

(52) ولزيادة التوضيح ومعرفة التفاصيل، ينظر: المصدر السابق، 208/5-215.

(53) ينظر: الكشاف،101/1، 154/2، والمفصل في صنعة الإعراب، أبي القاسم، محمود ابن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال - بيروت، ط1، 1993م، ص407.

(54) أضواء البيان،215/5، 216.

(55) وقد بين في سياق شرحه ما يفيد ذلك، ينظر: المصدر السابق، 215/5.

(56) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبي العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف، المعروف بالسمين الحلبي تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، لا. ط، لا.ت، 449/5.

(57) سورة الأعراف، من الآية:143.

(58) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبي محمد، عبد الحق بن غالب ابن عطية الأندلسي، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1422هـ، 450/2.

(59) اللباب في علوم الكتاب، أبي حفص، سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ، 1998م، 301/9.

(60) سورة طه، من الآية:90.

(61) سورة الحج، من الآية:71.

(62) ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني، أبي محمد، بدر الدين حسن بن قاسم المرادي، تح: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1413،1 هـ - 1992م،597/1 -609، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، أبي محمد، عبد الله بن يوسف جمال الدين، ابن هشام، تح: مازن المبارك،ومحمد علي حمد الله، دار الفكر–دمشق،ط1985،6م،359/1-362.

(63) ينظر: شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد بن عبد الله بن أبيبكر ابن محمد الأزهري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، 1421هـ، 2000م،357/2.

(64) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر،لا. ط، لا.ت، 365/2.

(65) سورة الفرقان، من الآية:7.

(66) البيت من الطويل، ينسب لطرفة بن العبد في الأغاني، أبي الفرج الأصفهاني، تح: سمير جابر، دار الفكر - بيروت، ط2، لا.ت،343/12، 344 ، وليزيد بن الحكم الثقفي في الكامل في اللغة والأدب، أبي العباس، محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، ط3، 1417 هـ - 1997 م، 247/3، و خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن

عمر البغدادي، تح: محمد نبيل طريفي، وإميل بديع اليعقوب، دار الكتب العلمية- بيروت، لا.ط، 1998م،329/5.

(67) سورة المنافقون، من الآية:10.

(68) سورة الأنعام، من الآية:9.

(69) أضواء البيان،19/6.

(70) ينظر: الكشاف، 265/3.

(71) سورة المنافقون، الآية:10.

(72) ينظر: التحرير والتنوير " تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد"، ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984مـ، 327/18.

(73) ينظر: روح المعاني، 428/9.

(74) سورة النور، من الآية:13.

(75) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص362.

(76) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي ، 5/13.

(77) ينظر: البحر المحيط،84/8.

(78) ينظر: معاني القرآن وإعرابه، أبي إسحاق، إبراهيم بن السري، الزجاج، تح: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب – بيروت، ط1، 1408هـ - 1988م، 58/4.

(79) ينظر: إعراب القرآن، أبي جعفر، أحمد بن محمد بن إسماعيل، النَّحَّاس، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1421،1ه، 106/3.-

(80) سورة فصلت، من الآية: 4.

(81) سورة الفرقان، من الآية:7.

(82) الكشاف، 185/4.

(83) أضواء البيان، 9/7.

(84) شرح التسهيل، أبي عبدالله، محمد جمال الدين، تح: عبد الرحمن عبد السيد، ومحمد المختون، هجر للطباعة والنشر، ط1، 1410ه، 1990م، 202/2.

(85) التحرير والتنوير، 235/4.

(86) ينظر: البحر المحيط، 285/9.

(87) ينظر: مغني اللبيب، 429/1.

(88) ينظر: مفاتيح الغيب، 540/27، 541.

(89) ينظر: روح المعاني، 349/12.

(90) شرح الرضي على الكافية، 264/4.

(91) ينظر: الكشاف، 185/4.

(92) سورة الكهف، الآية:12.

(93) الكشاف، 705/2، والمفصل، ص 302.

(94) ينظر: أضواء البيان، 211/3.

(95) ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهاء الدين بن عقيل، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه، ط20، 1400هـ - 1980م، 289/2.

(96) شرح الأشموني،299/2، 300.

(97) ينظر: النحو الوافي،395/3، وما بعدها.

(98) ينظر: المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين بن عقيل، تح: محمد بركات، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى- السعودية، ط1، 1402ه- 1982م، 166/2.

(99) ينظر: البحر المحيط،147/7.

(100) ينظر: مغني اللبيب،781/1.

(101) ينظر: شرح المفصل، أبي البقاء، موفق الدين بن يعيش، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط1، 1422ه-2001م،123/4.

(102) ينظر: مفاتيح الغيب، أبي عبد الله، محمد بن عمر بن الحسن الرازي، دار إحياء التراث العربي – بيروتط3، - 1420ه، 430/21.

(103) ينظر: المحرر الوجيز، 500/3، والبحر المحيط،146/7، وما بعدها.

(104) ينظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل،264/3.

(105) ينظر: روح المعاني، 205/8.

(106) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش، 4 /122.

(107) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، 614/17.

(108) ينظر: المحرر الوجيز، 500/3.

(109) ينظر: شرح المفصل، 141/4.

(110) ينظر: التحرير والتنوير،270/15.

(111) سورة ص، من الآية:2.

(112) ينظر: الكشاف، 71/4.

(113) أي: بكسر التاء والنون، وهي لعيسى بن عمر، ووجهها أنّها بُنيَت على الكسر نحو:(جَيْرِ)،ويمكن أن تكون الكسرة في التاء إتباعاً لكسرة الحاء في حين. وأمّا خفض الـ(حين) فهو أمر مُشْكل، وخرّجه بعضهم على أن(لات) حرف جرّ، والـ(حين) مجرور به،ينظر:إعراب القرآن، النحاس، 453/3، وتحفة الأقران في ما قرئ بالتّثليث من حروف القرآن، أبي جعفر، أحمد بن يوسف البيري، الأندلسي، كنوز أشبيليا - المملكة العربية السعودية، ط1482،2هـ - 2007 م،ص54.

(114) البيت من الخفيف، وهو لأبي زبيد الطائي في الإنصاف ،90/1، وخزانة الأدب 4/ 190،

(115) ينظر: أضواء البيان، 334/6.

(116) ينظر: مشكل إعراب القرآن، أبي محمد، مكي بن القيسي، تح: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة – بيروتط2، 1405ه،624/2، وشرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، بنغازي، 1398ه - 1978م، 198/2، وما بعدها.

(117) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، أبي محمد، عبدالله جمال الدين بن يوسف ابن هشام، دار الجيل – بيروت، ط1979،5م،73/3-80، وشرح الأشموني،113/2، وشرح التصريح،669/1-672.

(118) ينظر: أضواء البيان، 119/6.

(119) ينظر: البحر المحيط،137/9.

(120) ينظر: معانى القرآن، أبي الحسن، سليمان الأخفش، تح: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي القاهرة، ط1411،1هـ- 1990 م، 492/2.

(121) البيت من المتقارب، وهو لأبي دؤاد حارثة بن الحجاج في: شرح التصريح،729/1، ولعدي بن زيد في الكامل في اللغة والأدب،3 /75.

(122) ينظر: مشكل إعراب القرآن ، 624/2، والدر المصون، 354/9، والبحر المحيط، 137/9.

(123) ينظر: أنوار التنزيل، 23/5، وروح المعاني، 158/12.

(124)مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، 337/1.

(125) سورة النمل، الآية:51.

(126) الكشاف،372/3.

(127) أضواء البيان، 334/6.

(128) المصدر السابق، 334/6.

(129) ينظر: جامع البيان،478/19، والدر المصون،623/8، وروح المعاني، 360/2.

(130) ينظر: روح المعاني، 360/2.

(131) ينظر: معاني القرآن، أبي زكرياء، يحيى بن زياد الفراء ، تح: أحمد يوسف النجاتي، ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، ط1،لا.ت،296/2.

(132) ينظر: روح المعاني، 207/10.

(133) لم يرد في كتب القراءات من هو عبدالله، ولا في كتب التفسير، وهذه القراءة على معنى الحال، أي: كأنه قال: قالوا: متقاسمين بالله، قال الطبري:" ويتوجه قوله:﴿تَقَاسَمُوا بِاللَّهِ﴾إلى وجهين: أحدهما النصب على وجه الخبر، كأنه قيل: قالوا متقاسمين، وقد ذُكر أن ذلك في قراءة عبد الله: "ولا يصلحون تقاسموا بالله" وليس فيها "قالوا"، فذلك من قراءته يدل على وجه النصب في "تقاسموا"على ما وصفت". جامع البيان في تأويل القرآن، 478/19.

(134) ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 216/13.

(135) ينظر: الدر المصون، 623/8، وما بعدها.

(136) سور الزخرف، الآية:88.

(137) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، شهاب الدين، أحمد بن محمد الدمياطيّ، تح: أنس مهرة، دار الكتب العلمية – لبنان، ط3، 1427هـ - 2006م، ص 498.

(138) الكشاف،268/4.

(139) ينظر: المصدر السابق،268/4.

(140) ينظر: إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع ،عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، تح: إبراهيم عطوة عوض، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، لا. ط، لا.ت، 682/2.

(141) ينظر: إعراب القرآن، النحاس، 123/4.

(142) ينظر: أضواء البيان، 169/7.

(143) 273/25.

(144) سورة الواقعة، من الآية:50، 51.

(145) الكشاف، 463/4.

(146) أضواء البيان،523/7.

(147) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، أبي البركات، عبد الرحمن بن محمد ، كمال الدين الأنباري ، المكتبة العصرية، ط1، 1424هـ- 2003م، 388/2.

(148)ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب، أبي البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، تح: عبد الإله النبهان، دار الفكر – دمشق، ط1، 1416هـ-1995م،431/1.

(149) ينظر: شرح التصريح، 182/2.

(150) ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، أبي الحسن، علي بن محمد بن عيسى، نور الدين الأُشْمُوني ، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط1، 1419هـ-1998م، 2/ 392.

(151) الكشاف،38/4.

(152) ينظر: أنوار التنزيل، 180/5.

(153) التحرير والتنوير،54/8.

(154)البحر المحيط، 95/9، 96.

(155) روح المعاني، 12/ 76.

(156) الدر المصون، 276/4.

(157) ينظر: الكتاب، أبي بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر، سيبويه ، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3، 1408هـ - 1988م، 369/2.

(158) ينظر: المقتضب، أبي العباس، محمد بن يزيد ، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب – بيروت، لا. ط، لا. ت،210/3.

(159) ينظر: البسيط في شرح جمل الزجاجي، ابن أبي الربيع، عبيدالله بن أحمد الإشبيلي، تح: عياد ابن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، 1407ه، 1986م، 345/1.

(160) ينظر: اللباب،432/1.

(161) ينظر: شرح الكافية الشافية، أبي عبدالله، محمد بن عبد الله، ابن مالك ، جمال الدين، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى- مركز البحث العلمي، وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، ط1، لا.ت، 1244/3.

الفن التشكيلي الليبي بين القديم والحديث

د. عمران العجيلي بشنة
كلية الآداب/الزاوية

مقدمة :

عرف العالم أهمية دراسة الفنون التشكيلية منذُ القدم خاصة مع فترة ما بعد عصر الظلمات وبداية عصر النهضة بأوروبا التي اتسمت بالتمرد على الاستبداد والجهل والتخلف في مختلف مناحي الحياة من علم وفن وأدب ، حيث صارت تُرسم بدايات التطور الحديث في مجال الفنون التي برزت مع ظهور المدارس الفنية الغربية الحديثة والتي تزامن ميلادها مع المدارس الأدبية حيث اشتقت بعض التسميات من بعضها البعض، ومن تلك الفترة صار يؤسس لفتح المدارس والمعاهد ومن ثم الأقسام فالكليات والتي تُعنىَ بتدريس الفنون في أساليبٌ أكاديمية متبعة يتلقى عن طريقها الطالب علومه العملية والنظرية في مجال الفنون الجميلة والتشكيلية في حرية أكثر من ذي قبل، بمرور الزمن صار الاهتمام يزداد أكثر فأكثر بمعرفة أهمية الفنون ودراستها والجدوى منها في حياة الفرد والجماعة فالأمة .

وتعتبر الفنون عامة من أولى ضروريات تمدن الحياة ولا غنىً عنها إلا في المجتمعات المتخلفة ، وإن صحَ القول في المجتمعٌات التي يُخيم على أفرادها التخلُفَ، ولقد شهدت الحضارات القديمة في بادئ الأمر ظهور الفن التشكيلي فطريا يُحاكي الطبيعة كهواية في شكل رسومات بدائية على الصخور وجدران الكهوف ، ومع مرور الزمن صار هذا الفن يجد مكانه في أنماط الفنون الحديثة وأصبحت له مناهجه ومدارسه الفنية على نطاق واسع.، وتجدر الإشارة هنا أن

الفن التشكيلي الليبي موجود من العصور البدائية وحتى اليوم يُمارس بشكل عصامي ومع مرور الزمن والتطور الحديث وحيث صار للفن التشكيلي الحديث

أهمية بالغة ، وصار يجد مكانه خاصة بعد إيفاد أعداد من الطلاب الليبيين الذين يمتلكون الموهبة للدراسة بالخارج والذين عادوا بعد إكمالهم للدراسة مُحملين بخبرات تحمل في مضامينها الخبرة العلمية والتقنية والثقافية مع تشبعهم المسبق بالتراث والتاريخ والحنين للوطن ليرسموا اللوحة الليبية ،

ومع تزايد أعداد العائدين من الخارج من أبناء ليبيا صار لزاما فتح شعب بالمعاهد المتوسطة لتدريس مادة التربية الفنية التشكيلية ، ليأتي بعدها ومع تطور الزمن فتح أقسام للفنون التشكيلية ، ومع مرور السنوات افتتاح كليات الفنون المتخصصة بُنيت على عدة شُعب فنية مختلفة ، وليأتي أخيرا تأسيس أقسام الدراسات العليا للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه بكلية الإعلام والفنون وأكاديمية الدراسات العليا .

مشكلة البحث

من خلال الموضوع الذي يطرحه الباحث وتحت هذا الاسم يرى الباحث أهمية التعريف بالفنون الليبية بما وسعه ذلك نظرا لأهميتها ووجودها محليا وخارجيا ومن خلال بداياتها الأولى عبر التاريخ الضارب بالقدم لما لهذا من فائدة تحقيق وجودها من خلال ثوابت ومسارات متواصلة ومتباينة ولم ينقطع تواصلها إلا من خلال بعض الفترات الزمنية إما للغزو الأجنبي للبلاد واحتلالها أو للجهل ببعض أوقات تاريخية .

عليه يرى الباحث في محاولة منه ربط الفنون الليبية القديمة والمعاصرة ببعض وتقديمها لكل المهتمين بها ، وتقسيم الفنون المعاصرة إلى حقب كل حقبة بعشرة من السنوات متواصلة عبر أجيال من المبدعين .

وحيث لاحظ كباحث وكفنان أن هناك عدم ترابط بين الفنون الليبية القديمة والفنون الحديثة حيث أن ما قدم اغلبه في أبحاث للفنون البدائية بصورة مستقلة والحديثة هي نفس الحال بكامل استقلاليتها وكأن بلادنا لم ترى الفن إلا حديثا أو أن هناك تجاهل من خلال عدم الكتابة في أبحاث تجمع بينهما في تواصل مشترك من قديمه وحتى حديثه .

ومن جملة التساؤلات التي طرحها الباحث :

1. **ما الغاية العلمية من الربط بين الفن التشكيلي الليبي القديم والحديث ؟**
2. **إثبات وجود علاقة مشتركة بين الفن التشكيلي الليبي القديم والحديث ؟**
3. **ما النتائج التي تعود من وراء دراسة هذا البحث على البلاد**

أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث في الإشارة إلى بعض النقاط الآتية :

1. مدى ما يقدمه البحث (**واقع الفن التشكيلي الليبي المعاصر**) للفنان والباحث في الفنون التشكيلية الليبية للتعرف على وجود هذا الفن ببلادنا وأنه ليس وليدا للصدفة أو أنه من مؤثرات وافدة حديثة .
2. التعريف بمستوى الفن الليبي المنبعث من تاريخ قديم وعلى أزمنة تاريخية حتى زمننا الحاضر.

3. رد على البعض ممن يقولون على أن الفنون بجنوب ليبيا ليست ليبية بل وافدة مع موجات بشرية عاشت على تلك المنطقة وأن الفن الحديث وافد مع دخول الاستعمارين التركي والايطالي لبلادنا .

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى إيصال حقيقة للجميع وهي أن الفن الليبي التشكيلي المعاصر هو امتداد تاريخي ضارب في القدم عبر تلك الأزمنة التاريخية البدائية الأولى وأنه ليس وليداً حديث في ليبيا.

حدود البحث

الحدود الزمنية :ـ حدد الباحث المرحلة الزمنية والتي تبدأ من معرفة الإنسان الأول للرسم وحتى هذا الزمن الحالي في الألفية الثالثة القرن الحادي والعشرين .

الحدود المكانية :ـ ترك الباحث الحدود المكانية مقترنة بأمكنة وجود النشاط التشكيلي القديم وتركه مفتوحا للزمن الحالي كظاهرة عامة تخص كل ليبيا .

منهجية البحث

اعتمد الباحث الجانب التاريخي الوصفي للبحث مروراً بالمراحل الأولى البدائية وحتى وقتنا الحاضر ليتمكن من تطبيقه في ما يتعلق بالجانب التاريخي القديم والحديث .

أدوات البحث

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج التاريخي الوصفي الذي يعتمد على بعض المصادر والمراجع المتعلقة بمسيرة الفن التشكيلي الليبي .

- **الفنون القديمة والبدائية :**

فنون إنسان العصر الحجري الحديث : تثبت الرسوم التي تركها الإنسان القديم مثل رسومات (الثور البري) أن له معرفة بالحيوان وأن له مقدرة تثبت تعاطفه معه ، في حين أن تلك الرسوم لم تعرف هل هي مجرد تعابير أو طقوس سحرية؟ أم هي تربوية؟.

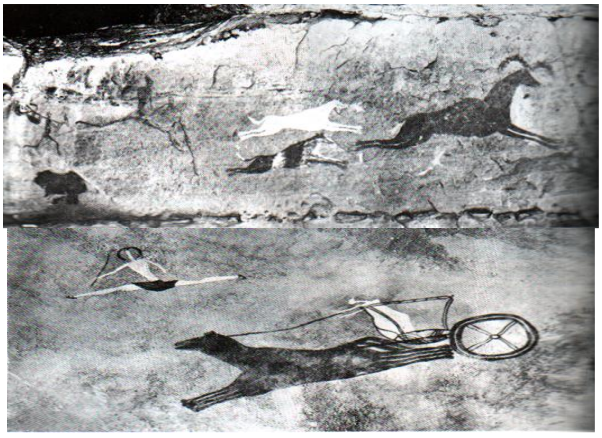
ومع توالي السنين والحقب التاريخية تطور عقله ومعرفته بكيفية مواجهته للطبيعة، حيث صنع سلاحه وكان عبارة عن عصي وأقواس وسهام ورماح للصيد.

دوافع الإنسان البدائي لإنجاز العمل الفني :

بينت مجموعة الرسوم البدائية للفترة الأولى وتحديداً الدور الرعوي على رموز لطقوس سحرية دينية طغت على كافة اللوحات المرسومة ، وفي فترة ما بعد الدور الرعوي كشفت الرسوم عن أسلوب فني أكثر تطوراً ويميل إلى تزايد أكبر إلى إبراز الرموز الدينية بوضوح كامل ، إضافة إلى استخدامهم لتلك الوسائل الهامة التي تمثلها الألوان للتعبير عن بعض المفاهيم والرموز ومنها اللون الأبيض المصفر أو الأبيض النقي أو الأصفر الخالص والذي برز واضحاً في فترة ما قبل الدور الرعوي.

لمحة تاريخية عن الفنون الليبية القديمة :

مروراً بمختلف العصور القديمة وحتى وقتنا الحاضر توالت حضارات عديدة على ليبيا منذُ بداية العصور البدائية الأولى لزمن ما قبل العصر الحجري القديم ، ونحن نعلم بأن الإنسان وجد على هذه الأرض الليبية كما يتبين من خلال ما عثر عليه من تلك الآثار القديمة في ما بين الأراضي الليبية والجزائرية والتي يقع أغلبها داخل ليبيا، والتي كتب عنها الغربيون من خلال بحوثهم وتحليلاتهم الكربونية التي أجروها على تلك الرسوم وأقروا بأنها الأقدم في التاريخ وهي رسوم " تاسيلي وأكاكوس" ، وما أثبتته الحفريات والتحاليل الكربونية في كهف " هوا الفتايح " والذي يعود لزمن وجود إنسان " النياندرتال " والذي يزيد تقديره عن " 90000 ألف سنه " ، ولعل الحفريات التي تمت داخله قد أثبتت ذلك ، والفنون التي جاءت من بعد ذلك هي فنون القبائل الجرمنتية بوسط ليبيا والتي كونت " الحضارة الجرمنتية " الليبية العريقة والتي أثرت في كثير من الحضارات المجاورة وكل التي جاءت بعدها، هذه الحضارة التي كانت أول من عرف صناعة العربات التي تجرها الخيول ، والتي أخذها عنها الرومان والإغريق وكثير من الحضارات الأخرى من خلال غنائم تلك الحروب الطوال التي خاضوها ، إضافة لكثير من الفنون الأخرى والتي سبقوا بها غيرهم من كثير من حضارات تلك الأزمنة القديمة . [1]



- ش1 - صيد حيوان الودان ش2 - عربة تجرها خيول خلال فترة دور الحصان .
- (ش1، 2 / تشارلز دانيلز ، تعريب : أحمد اليازوري ، الجرمنتيون – سكان جنوب ليبيا القدماء، طرابلس ، ليبيا، 1974، مكتبة الفرجاني)

أهمية دراسة الفنون البدائية القديمة

بينت لنا الدراسات العلمية التي تمت على تلك الشواهد التي خلفها لنا الإنسان القديم أن إنسان ذاك الزمان كان على درجة عالية من الذكاء ، الأمر الذي مكنه من الوصول إلى أسس التعبير الفني وبعفوية تامة مكنته من التعبير عن الموجودات التي من حوله بالرسم أو بالرقص أو بالأصوات للحصول على حاجته ومع الزمن عُرف التعبير أكثر بالرسم أو بالنقش والتخطيط الملون على سطوح وقمم الجبال وفي جدران المغارات والكهوف وكأنه يدون يومياته حيث رسم تلك الأشياء القريبة منه وحدد تلك الظروف الخاصة بها حيث رسم الجماعة البشرية وهي في حالة الاستعداد للصيد وأثناء الصيد فرسم الحيوانات التي كان يصطادها وطرق اصطيادها ، ثم ترك لنا أدوات كان يستعملها في حياته اليومية أثناء الصيد أو الدفاع عن النفس عند مواجهة حيوانات متوحشة .

ش3- زعماء وأتباعهم .

ش4 - راعيان من فترة الدور الرعوي الحديث .

ش5- تصفيف الشعر عند الجرمنتيين .

- (ش3 ، 4 ،5 / تشارلز دانيلز ، تعريب : أحمد اليازوري ، الجرمنتيون – سكان جنوب ليبيا القدماء، طرابلس ، ليبيا، 1974، مكتبة الفرجاني) .

ومن خلال تلك الألوان ترك لنا شيئاً ثميناً من الاكتشافات وهي الألوان وطرق استخراجها بدائياً ومكونات استعمالاتها مما أعطاها القدرة على تحمل كل تلك العوامل الزمنية عبر التاريخ الطويل من برد وحرارة ورياح.

لذلك فدراسة تلك الموروثات وغيرها تعتبر هي السبيل إلى المعرفة بعدة جوانب منها الفني والجمالي والعلمي ومواطن وجودها وتحديد تواريخ إنتاجها عبر تلك الحقب الزمنية البعيدة .

موضوعات الرسوم في الفنون القديمة

الرسوم : (رسم الإنسان البدائي رسوماً كثيرة تمثل مشاهد للصيد وهو يطارد فرائسه كذلك مجموعات الأبقار والجمال والخيول والأيائل والغزلان والأسود

والفهود والنمور بحسب المراحل وبحسب معرفته بالحيوان وذلك بحسب المراحل التاريخية ونوع الحيوان الذي يجده أمامه أو يتعامل معه من خلال الصيد في فترة الإنسان الصياد وحتى فيما بعد معرفته باستئناس الحيوانات ورسم الأفراد من البشر وهم في حالة رقص إما تحميساً للصيد أو فرحاً بعد العودة بصيد وافر .

الرسوم الأولى للإنسان البدائي فلا زالت إلى اليوم غير معروفة ، هل رسمت على أنها أعمال فنية ، أم رسمت كنوع من الطقوس الدينية والسحرية والشعوذة لتحفيز الصيادين وحمايتهم أثناء الصيد عند مواجهة الحيوانات الضخمة والمتوحشة، ولتعينهم في العودة بصيد وافر، وتنتشر هذه الرسوم في معظم مناطق الأكاكوس والتاسيلي ، وقد قسمت الرسوم إلى خمسة أدوار حسب الحقب التاريخية المتوالية.

هذا وتعتبر جبال الأكاكوس أهم مُركبات الفنون الصخرية وأن هذا الفن يدل على وجود تجمعات بشرية هائلة وحضارات إنسانية ليس لها اسم يميزها ، عبر كل تلك الأزمنة التي لا يمكن تحديدها.

واستخدم رسامو تلك الفترة ومن خلال ما تبين من التحاليل يتضح أن رسامي تلك الفترة استعملوا الشكل الترابي لهيدرو اكسيد الحديد في تركيبات متفاوتة بخلطها بمادة يرجع الفضل إليها في كل تلك المقاومة لكل تلك الرسوم عبر كل الأزمنة المتعاقبة والتأثيرات المناخية ، وقد استعملوا بياض بيض الطيور ومنها النعام مع إضافة الحليب إليها كمثبت). [2]

ش6 - مُحارب.جرمنتي

- (ش6 / تشارلز دانيلز ، تعريب : أحمد اليازوري ، الجرمنتيون – سكان جنوب ليبيا القدماء، طرابلس ، ليبيا، 1974، مكتبة الفرجاني) .

أسلوب تنفيذها

استخدم الإنسان البدائي مواد رسومه وتلوينه وكما أثبتته التجارب والتحاليل الكربونية أن المادة الملونة التي أستعملها في تلوين رسومه هي ليست سوى هيدرو أكسيد الحديد في تركيب كيميائي متفاوت وفي شكله الترابي ، وقد قام بإعداد الخلطات بمادة لمقاوم يرجع إليه الفضل في الحفاظ على كل تلك الرسوم طيلة تلك المدة الزمنية الطويلة ، كما جاءت النتائج تثبت أنهم استعملوا بياض البيض مثل النعام أو بعض الطيور الأخرى ، إضافة إلى استعمال الحليب للحصول على نتائج أفضل .

ويعرف " يوسف غراب " الأسلوب في كتابه (التذوق الفني ـ مدخل لبنائية النقد الجمالي فيصفه :ـ " الأسلوب هو نمط مركب من الفن يوضح السمات ، ويعرف الأسلوب أو الطراز بأنه فطري أو تاريخي، وتتناول الأسلوب أو الطراز في العمل الفني بالنسبة إلى أسلوب معين أو أساليب معينة، فقد تكون الأساليب تقليدية أو أساليب أخرى واسعة النطاق يمارسها فنانون آخرون أو أساليب مزدوجة يختص بها فنان واحد بالذات "[3]، عند تجهيز الخلطات يتم تنفيذ بعض الرسوم كتجربة على سطوح مماثلة للسطح المراد الرسم عليه .

مرحلة فنون الكهوف

- **التعبير بالرسم :**

حول مسألة بدايات التعبير بالرسوم القديمة من جودها وجذورها التاريخية حيث هي تعتبر موجودة منذ أن عرف الإنسان اللون والخط (الخربشات) في العصور البدائية الأولى حيث رسم إنسان ذاك الزمان رسوماً ولونها إما على سطوح الجبال أو في المغارات والكهوف وعلى جوانب الوديان معبراً بقصد أو غير قصد عن مرحلته الزمنية التي يعيشها فرسم الحيوانات في جماعات أو وهي مطاردة من جماعات الصيادين ، ورسم الإنسان في حالة الصيد أو قيامه ببعض الطقوس إما استعداداً للصيد في فترة ما قبل الخروج للصيد تشجيعا وتحميساً للصيادين أو المحاربين أو فرحاً بوفرة غنائم الصيد . كما رسم رسوما تمثل اشتباكه مع الحيوانات الكبيرة أو أثناء المطاردة بالعصي أو بالحجارة الثقيلة والحادة أو بالنبال مثل ما هو موجود إلى يومنا هذا في جنوب ليبيا وتحديداً في أكاكوس وتاسيلي وبعض الوديان مثل تاشونيت وغيرها

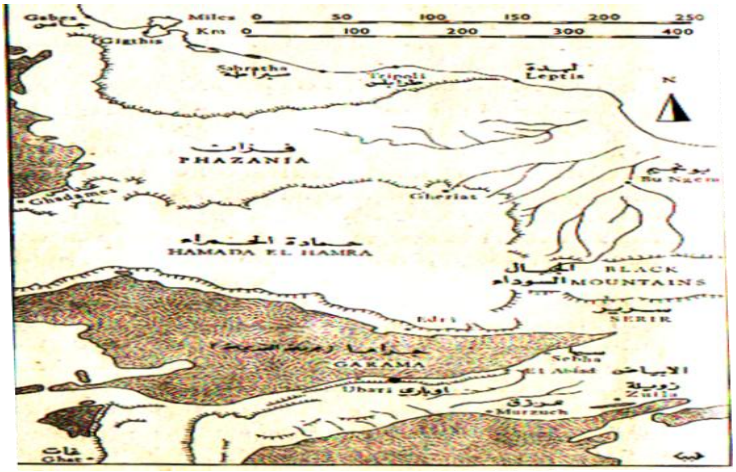
- **التلوين :**

استعمل (الفنان البدائي ألوان رسومه من مواد لازالت صامدة حتى اليوم توصل إليها بالتجربة وهي متمثلة في مكونات من "هيدرو أكسيد الحديد والنباتات وبياض بيض النعام وبول الإنسان " وربما مع إضافة أشياء أخرى ، وكان يقوم بالتلوين على سطوح رسومه بتجارب لعجائن ألوانه قبل كل ذلك على سطوح أخرى) [4] .

ومع توالي العصور وتَحَضُّر الإنسان عرف النحت والتصوير ألفسيفسائي الذي يوجد منه في ليبيا الكثير ، في تلك الآثار المنتشرة بليبيا ، إذ يعتبر هذا النوع من التصوير من أهم الثروات الفنية قي شمال إفريقيا .

الجرامنت

عرف الجرمنتيون من خلال بعض المصادر القليلة التي تركها كل من : هيرودوت ، وبليني ، وسترابون ، وتاسيتوس ، وبطليموس ، وبومبونيوس ، وكانت عاصمتهم جرما بوادي الآجال. [5]



ش7 - المدن الساحلية والحصون وأراضي الجرمنتيين .ش8- سجين جرمنتي على موزاييك - زليطن .

(ش 7،8 / تشارلز دانيلز ، تعريب : أحمد اليازوري ، الجرمنتيون – سكان جنوب ليبيا القدماء، طرابلس ، ليبيا، 1974، مكتبة الفرجاني) .

(" دوُنَ هيرودوت مؤلفاته التاريخية حوالي سنة 445 ق م ، سجل فيها أن مسيرة عشرة أيام إلى الغرب من آمون (معبد زيوس آمون في واحة سيوة غربي مصر) توصل الإنسان إلى " واحة جالو " ، " حظي الجرمنتيون بمكانة خاصة بين القبائل الأفريقية ، وهم قوم ينتمون إلى فترة تاريخية بعيدة شبه أسطورية ، وقد كان الجرمنتيون أقوياء جبابرة ذوي قوة بدنية عظيمة ، وقادتهم رغبتهم في المشاركة في شؤون المناطق الساحلية إلى الصراع مع روما "، " يسافر الجرمنتيون على عربات ذات خيول أربعة ، يطاردون بها الأثيوبيين سكان الكهوف، لأن الأثيوبيين كانوا يسرعون في سيرهم على الأقدام ") .[6]

الفن التشكيلي الحديث :

لمحة عن الفنون التشكيلية الحديثة :

عُرف الفن في العصور البدائية كالرسم والحفر على هياة خدوش ومع الزمن عرف النحت وتطورت مواهب الإنسان ، وزادت أفاقه الفنية فتنوعت الفنون مثل : فنون الفخار والخزف والزجاج والأعمال البرونزية وأعمال العاج والذهب والفضة وغيرها حتى تحول الرسم لفنون تحمل مضامين وفلسفات وأفكار راقية وتطورت التقنيات وولدت أساليب ومدارس قديمة مثل الفنون الإفريقية والتي كانت نتاجا فلسفيا " جمالي نفعي " وفنون تلك الحضارات القديمة كالجرمنتية والفرعونية والرافدية والإغريقية والرومانية والفارسية .

ومع العصور وتطور الإنسان ولدت اسماء لمدارس أخرى صارت الأساس المهم للفنون الحديثة خاصة مع ظهور عصر النهضة في أوربا مثل : الكلاسيكية والواقعية والتأثيرية الانطباعية والتجريدية والسريالية والدادائية ، وغيرهم ، والفن التشكيلي أو الفنون التشكيلية تظم : الرسم والتصور في اللوحة الفنية والخزف والفخار والنحت والزخرفة والفنون التطبيقية من التصميم وهندسة الديكور وتصميم طباعة المنسوجات ، وطرق المعادن ، وفنون الإعلان والجرافيك والفنون الضوئية .. إلخ .

ـ لمحة تاريخية عن التصوير الليبي الحديث:

(الفن الحديث في ليبيا ولد مع أواخر الاحتلال التركي حيث تعلم بعض الفنانين الليبيين فن التصوير في تركيا خلال إيفادهم لدراسة العلوم العسكرية بالأستانة عاصمة الدولة العثمانية آنذاك، ومن أولئك الفنانين الذين نقشوا أسمائهم في سجل الفن والفنانين ، الفنان (محمد لاغا) الطرابلسي الأصل.

ومع احتلال المستعمر الإيطالي لليبيا منذُ سنة 1911م ومع توطينه لأسر إيطالية بالمدن وبعض المزارع قام بفتح مدارس إيطالية ببعض المناطق حيث سمح لأبناء العائلات التي تعمل معه بتعليم أبنائها المناهج المقررة لأبناء الإيطاليين وكانت مادة الرسم أو ما نعرفها اليوم بالتربية الفنية التشكيلية كأحد المواد التي تدرس باعتبار انتمائهم لحضارة تعتبر الفنون مادة مهمة في المدارس لتعريف التلاميذ والطلاب بأهمية هذه الفنون حضارياً عندهم تاريخيا وفكريا وفلسفيا وأن التيارات والمدارس الفنية هم مؤسسوها ورواداها، ومن هنا تعرف البعض من هؤلاء الأطفال وهم قلة على الرسم وبرع البعض منهم فيه، وتعرف آخرون على هذا الفن من خلال هؤلاء الأطفال وصار معروفاً لديهم . كما تعلمه بعض من الشباب أثناء عملهم ببعض الورش الفنية الإيطالية التي تُصنع الموبيلية والأثاث المنزلي فكان هؤلاء الشباب أو الصبية هم من يقوم بطلاء أو تزيين قطع الأثاث ومن هنا ارتبط بعضٌ منهم باللون فمنهم من صار فناناً مثل الفنان المرحوم (محمد البارودي) والذي صار علماً في التشكيل الليبي الحديث). [7]

ش9 ش10ش9، 10 - الفنان محمد البارودي .

تطور مراحل الفن التشكيلي الليبي الحديث :

- **فترة الخمسينيات من القرن العشرين:**

ومع بداية استقلال ليبيا في 1951 م ، برزت أسماء محدودة في بعض المناطق من ليبيا ، ومن ذلك تأسيس أول (جمعية للفن التشكيلي بليبيا) سنة 1956 بمدينة بنغازي ، في حين توسعت ساحة الممارسة الفنية التشكيلية في أغلب أرجاء ليبيا فكانت مجموعة من الأسماء نذكر منهم :

الشيخ أبوبكر ساسي ، أبوالقاسم الفروج ، فؤاد الكعبازي ،المهدي الشريف، محمد شرف الدين، محمد الأرناؤوطي، عوض عبيدة ، محمد أستيته، عبد المنعم بن ناجي، محمد الزواوي، عبد الحميد الجليدي، محمد البارودي، حسن بن دردف الهاشمي داقيز، يحي البدوي، فخر الدين إبراهيم ، يحي أبو حميدة ، علي محمد بركة، صالح بن دردف ، فرج فليفل ، وآخرين . [8]

هذه المجموعة قد ربطت بين فترة الخمسينيات في عهد المملكة الليبية وحتى أواخر الستينيات ، وكانت الممارسة الفنية آنذاك عبارة عن تقليد لما عُرف عن الإيطاليين أو الشواهد التركية المتبقية من زمن الاحتلال التركي أو من خلال بعض المشاهدات بالمطبوعات في تلك الفترة وهي غربية.

وكانت تسودها روح الفطرية وحب التلوين والموضوعات الشعبية المنبعثة من التراث الشعبي ولعل هذا هو أهم ما يميز الفن التشكيلي الليبي حتى اليوم التركيز على موضوعات الأصالة والتراث. [9]

ش11 ش12 ش13

11- (لوحة القافلة) للفنان المرحوم : ابو القاسم الفروج.

12- (لوحة الرحاية) للفنان أبوسيف الغزالي .

13- (لوحة الماء سر الحياة) الفنان عبد الحميد الجليدي.

- **فترة الستينيات من القرن العشرين:**

جاءت فترة الستينيات امتدادا لمرحلة الخمسينيات من القرن العشرين الماضي وبنفس الروح ، وتم فتح شعبتين للتربية التشكيلية في كل من طرابلس وبنغازي تساهمان في تخريج معلمي مادة التربية الفنية التشكيلية للتعليم الأساسي والمتوسط. ولعل أهم ما يميز هذه الفترة هو سفر بعض الشباب الليبي الموهوب لدراسة الفنون التشكيلية ببعض البلاد الغربية والتي منها على سبيل الذكر إيطاليا .

في شهر مارس من العام 1960 تم تأسيس نادي الرسامين بطرابلس مواكباً لافتتاح معرض فناني تلك الفترة ، وفتح بعض الفرص لبعض الفنانين لعرض أعمالهم خارج ليبيا. وبروز بعض الأسماء من فطريين ودارسين للفن في بعض الساحات وعلى الصعيد المحلي حيث سجل أول معرض تشكيلي في أوائل الستينيات. وكان للفن التشكيلي دور بارز ضد الاستعمار داخل وخارج ليبيا مثل ما قام به بعض الفنانين الليبيين برسومهم الساخرة وتعليقاتهم على جرائم الاستعمار وإيمانهم وقناعتهم بالعروبة والإسلام أمة واحدة فما يمس بلدٍ يمس البلد الآخر ، وأن ما كان يقع في الجزائر من أفعال الاستعمار الفرنسي ضد الشعب الجزائري من تنكيل وإبادة ، وخلال حرب العام 1967 الإسرائيلية ضد مصر برعاية غربية هو الذي حرك مشاعر الشعب للتنديد من جهة ، ومن خلال ما نفذه الفنانون الليبيون للرسم والتعبير عبر الصحف والمجلات المحلية.

ش14 ش15 ش16

14- (لوحة " نسوة " جلسة اجتماعية)الفنان عبد الحميد الجليدي .
15- (لوحة حاملة الجرة)الفنان محمد الأرناؤوطي .
16- (لوحة الكورنيش) الفنان محمد بركة .

عرف التشكيل الليبي تطوراً جديداً وعلى يد رسامين اثنين هما "عبد المنعم بن ناجي، وعلي محمد بركة " حيث كانا أول من مارس التجريد خلال الستينيات من القرن الماضي، إضافة للفنانون التالي ذكرهم : " الطاهر المغربي – علي العباني – علي أرميص – بشير حمودة – أحمد الحراتي") .[10]

- **فترة السبعينيات من القرن العشرين:**

في هذه المرحلة تواصلت أغلب الأسماء السليقة وتزايد العدد عليها بإضافة أسماء جديدة أخرى لحركة الفن التشكيلي الليبي التي أخذت في التنامي من خلال انتشار الذائقة الفنية لدى كثير من الشباب ، إضافة إلى تزايد عدد الخريجين بالداخل والعائدين من البلاد الغربية وأمريكا .

في هذه الفترة فُتحت بدائرة الثقافة بطرابلس وحدة الفنون التشكيلية ، وفتح باب المشاركات الخارجية على أوسع أبوابها وتم تسجيل عضوية ليبيا باتحاد الفنانين العرب ، وبدأت فاعلية المعارض وتشجيع الفنانين على المعارض واقتناء الأعمال تشجيعاً لهم ، كما شجعت الثقافة الفنانين باستيرادها للمواد الفنية المختلفة الخاصة بالتشكيليين وتقديمها لهم هبة ودعماً لهم. وصار باب الدراسة مفتوحاً للجميع تُشجع عليه الدولة لمن هم يعملون بقطاع التعليم أو غيره من القطاعات الأخرى.

صارت اللوحة الليبية تتحرر بعض الشيء من تلك القيود الأولى المرهونة بالواقعية خاصة مع بداية الانفتاح الجديد على عالم الفن والتقنية وانتشار المطبوعات المختلفة ، وبالمثل واكب الفنان الليبي مسيرة الثورة ورسم لها ووثق أغلب منجزاتها وساهم في الدعاية لها والتحريض عليها لتعطشه للحرية قياساً بتلك الفترة التي كان يعيشها من قبل.

في العام 1971 تم تأسيس دائرة الفنون الجميلة والتشكيلية بإدارة الفنون والآداب أعقبها معرض عام للفن التشكيلي الليبي والذي صدر عنه أول مطبوعة عن الفن التشكيلي في ليبيا. وفي أواخر السبعينيات تم افتتاح قسم للفنون الجميلة والتطبيقية بكلية التربية بجامعة طرابلس والذي تحول في العام الدراسي 1987-1988 إلى كلية للفنون والإعلام فيما بعد. [11]

ومن تلك الدماء الجديدة التي برزت في الفن التشكيلي الليبي في الفترة من بداية السبعينيات نذكر الأسماء التالية منها :

حسين غابة ، أحمد أبو ذراعه ، أحمد الباجي ، أحمد أبوصوة ، أسماء حمدي، إدريس بادي ، الناجي الشلوي ، خالد مصطفى بشير ، عابدين أحمد دردير، عبد الله محمد حسن ، عبد الحفيظ النعاس ، عبد الرحمن الأسود ، عبد

الرحمن الركباني ، عبد القادر المغربي ، علي الأرناؤوطي ، فرج الشلطامي ، محمد عبيه ، محمد قدري، مسعود الباروني ، علي أرميص ، بشير حمودة ، إبراهيم بن نوح ، أبو سيف الغزالي ، أحمد المرابط ، عياد هاشم ، خليفة التونسي ، محمد التونسي ، علي البوسيفي ، فرج سعد أبو زعيتر ، علي عامر ، فوزية التاجوري ، رمضان البكشيشي ، عمر الشوشان، سالم التميمي ، فتحي الخراز ، التيجاني أحمد، مرعي التليسي، فوزي الصويعي، عمران بشنه ، عبد الصمد المشري ، أحمد أبو فيله ، بشير الشامس ، أحمد الفساطوي ، جمعه الفزانى ، عمر الغريانى ، علي مادي، عبد السلام النطاح، حسين بللو، نوري دوزان، علي سالم، حسين الجواشي ، مفتاح سعيد ، محسن بن خيال ، محمد سويسي ، يوسف الختالي ، رمضان نصر ، محمد الأصقع ، ضو الشلحي ، الصادق المخلوف ، سالم عبد الرازق ، حسين الديهوم، محمد نجيب، عادل جربوع، عبد القادر بدر، محمود الحاسي ، عبد العزيز احفيظه ، أسمهان الفرجاني وهي من النساء الرائدات في هذا الفن.

ش17 - لوحات لفنانون ليبيون مختارة من كاتالوجات ومطويات معارض مختلفة .

- **فترة الثمانينيات من القرن العشرين:**

مع بداية هذا العقد وفي سنة 1980 تحديدا أُقيم معرض السنتين العربي للفن التشكيلي برعاية اتحاد الفنانين التشكيليين العرب بفندق الودان بطرابلس، ومع السنوات الأول من الثمانينيات أقيم المعرض العام الثاني للفنانين الليبيين بطرابلس.

ومع نهاية الثمانينيات تم تحويل قسم الفنون بجامعة طرابلس بكلية التربية إلى كلية للفنون والإعلام تضم عدة أقسام للتخصصات الفنية وعدة شعب بهذه الأقسام تُعنى بتدريس الفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح. وتزايد عدد الرسامين من خريجين وغيرهم في الفن التشكيلي الليبي، وبرزت أسماء شابة من مناطق ليبية متعددة كان من بينها:

بشير السنوسي العجيلي ، ضو محمد الشلحي ، صلاح الشاردة ، يوسف افطيس عبد الرزاق الرياني ، ريم جبريل ، مريم العباني ، عفاف الصومالي ، هادية قانا ناديه فحيمة، صلاح غيث ، ميسون عبد الحفيظ ، عائشة الذيب ، نجلاء شوكت أمباركة زيدان، خالد الصديق ، محمد الأمين ، معتوق أبوراوي ، عدنان معيتيق محمد أبو ميس ، مصباح الكبير ، صلاح زقرونه ، ناصر أبوصوة ، عماد الباشا عبد الكريم الترهوني ، إبراهيم المصراتي ، يوسف معتوق) ، وآخرون. [12]

بدأت خلال هذا العقد الزمني الثمانينيات تتباين الرؤية التشكيلة وتبرز ثقافة الفن ويزداد ثبات تواصله مع العالم وما فيه من جديد في ميدان الفن التشكيلي من مدارس وأساليب وتقنيات ودراسات مكتوبة مختلفة، وصارت اللوحة الليبية تبرز شيئاً فشيئاً وتنتشر على أيدي عدد من الفنانين سواء بالإيفاد أو عن طريق المشاركات الشخصية أو عن طريق سوق العمل الفني من خلال المعارض المختلفة أو السائحين الأجانب.

- **فترة التسعينيات من القرن العشرين:**

شهدت مرحلة التسعينيات من القرن الماضي قفزات نوعية جديدة في مجال العمل التشكيلي المحلي والذي تنوع فيه إنتاج الفنان الواحد، وتنوع فيه إنتاج معظم الفنانين الليبيين حيث تباينت أعمالهم من فنان لآخر، من تصوير بالمواد المعروفة للوحة والتصوير الضوئي والنحت بأنواعه والخزف ونحت وتشكيل المعادن والحروفية والتصميم والإعلان.

واختلف خامة ونوع وحجم اللوحة عن ما كانت عليه من قبل، وزاد الاهتمام بنوع الخامة من ورق وقماش وألوان مختلفة من حيث الجودة والأهمية والصلاحية كما شهدت فترة التسعينيات كثير من المعارض الليبية بالداخل والخارج إضافة إلى كثير من المشاركات بالخارج في مهرجانات دولية وإقليمية، وفي كثير من البينالية الدولية، وصار الفنان الليبي يتبوأ المكانة والمنزلة الراقية في مشاركاته حيث نجحت اللوحة في شد انتباه الجمهور العربي والدولي لنتاجه الفني.

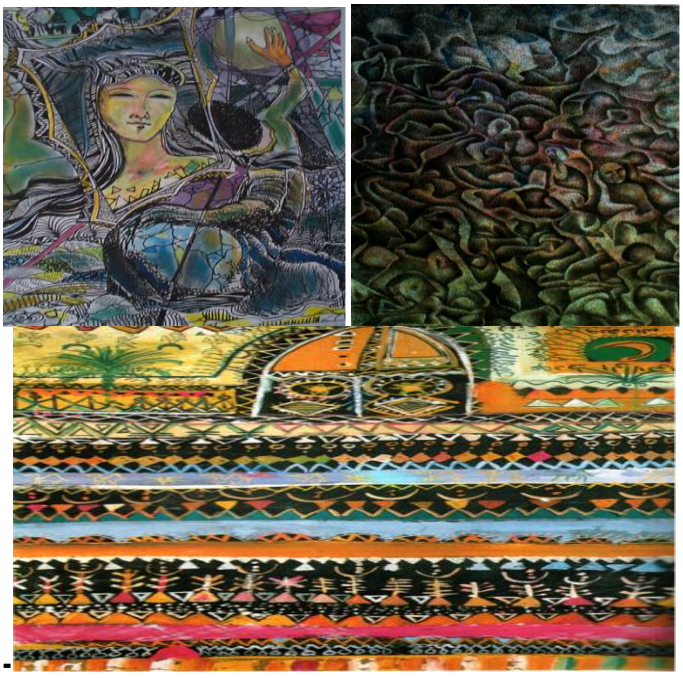
- **فترة العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرون:**

شهدت هذه الفترة التزايد العددي على مستوى مؤسسة ليبيا وعلى مستوى ثقافة الناس التشكيلية فتأسس قسم الفنون بأكاديمية الدراسات العليا بطرابلس لينال الخريج منه الدرجة الدقيقة العالية الماجستير، وأخيراً تم افتتاح شعبة بالقسم نفسه بالأكاديمية لتمنح درجة الدكتوراه بفضل جهود من الدكتور عيد هاشم .

صارت اللوحة الليبية أكثر نضجاً عند كثير من الفنانين الذين يسعون خلف تطور النص والتقنية في العمل الفني فكانت متفوقة في كثير من المناسبات والمشاركات الداخلية والخارجية ولها نكهتها وحسها بين أعمال كثير من لوحات

الفنـانين الآخـرين ، وفـاز ليبيـون بـبعض الجـوائز والتراتيـب وشـهائد التقـدير والاعتراف بقدرة العمل الفني للفنان الليبي.

وصارت اللوحة الليبية مطلوبة خارج ليبيا أكثر من أي فترة سابقة وخارج لعبة التجارة والسوق، كما دخلت الفنادق والجهات العامة ، ودخلت باب الاستنساخ ابتداءً من فترة الثمانينيات من القرن الماضي، إلا أنها اليوم بوعي ونضج أكثر وبطلب أقوى مربوط بالقيمة الفنية لا القيمة المادية.



لوحة الفنان عياد هاشم ـ لوحة الفنان على الزويك ـ لوحة الفنان حسين غاب.

ـ لوحة للفنان الكبير الطاهر المغربي ـ لوحة الفنان الكبيرعلي العباني.
ش18ـ لوحات فنية من كاتالوجات ومطويات معارض .

كتب " شوكت الربيعي " عن الفن التشكيلي الليبي قائلاً: - " أخذ الهواة من الفنانين الرواد في ليبيا من الأشكال التي طبعها الإيطاليون باسمهم واتجاهاتهم

خلال فترة الاستعمار، وعلى الأخص إنتاج مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية ومنها فنون الخزف ، وكان (المهدي الشريف، أبو القاسم الفروج، محمد الأرناؤوطي ، عوض عبيدة) من أولئك الذين تأثروا وأخذوا واقتبسوا الكثير من صياغات وأعمال الفنانين الإيطاليين ، وظهر بعد الحرب العالمية الثانية جيل جديد استطاع أن يفرز نفسه عن التأثيرات السابقة ويتأمل موروثه العربي الإسلامي بوعي قومي. ومن هؤلاء (عبد المنعم بن ناجي) الذي اهتم بصياغة لونية جديدة في بنائها المعماري خلال استلهام الكلمة والجملة والحروف العربية، وهو بحث له فرادته من بين من استخدم الحرف في الوطن العربي، والمهم أن سمة ما ندعوها (بالخصوبة) تتميز في اللون حركةً وإيقاعاً وبناءً شكلياً في أعمال الفنان (علي أرميص) وخاصة المائية منها تلك التي استخدم فيها (الحبر الصيني) والألوان النباتية ومجموعة أخرى من المواد المختلفة، بثراء لوني وإشباع في الرموز الأدبية والشعرية. ويبرز في ذلك الاتجاه (الطاهر الأمين المغربي) في تبسيطه للمساحات واستخدامه للكلمة المقروءة المفروشة على أرضية صريحة اللون مقتصدة، ذات إيحاء ودلالة ورؤية في بساطتها وتجريديتها وسكونيتها وحرارة ألوانها ". [13]

كما تناول شوكت الربيعي عدداً آخر من الفنانين بالكتابة منهم: ـ (الفنان محمد الزواوي ، على مصطفى رمضان).

ـ الفروسية للفنان العالمي المرحوم محمد البارودي ـ طبيعة للفنان عبد الصمد المشري .
ش19ـ لوحتان لفنانين ليبيين.

تـأثيرات الجانـب الاجتمـاعي والثقـافي علـى العمـل الفنـي التشـكيلي الليبي

إن الحال في ليبيا كان في الخمسينيات والستينيات له طابع تقيده روح الالتزام الثقافي والارتباط بعوامل التاريخ والتراث والمكان (البيئة) ، إضافة للعادات والتقاليد الاجتماعية والجانب الديني والخرافة والأسطورة ، فكان الفنان الليبي يعمل وبحرص على الابتعاد عن تصوير الكائن الحي بادئ الأمر، وقام بتجسيد روح التراث والعادات والملامح البيئية الطبيعية والاجتماعية في أعماله بشكل جميل ، وبصورة تقليدية لا تخرج عن واقعيتها وملامحها الطبيعية مثل تصويره للبحر وقوارب الصيد والخيمة وبيت الطين والحقل (السانية) والفلكلور الشعبي والكروسة ورسومه للوجوه في فترة لاحقة من هذه الفترة الزمنية للستينيات ، وتلك الملامح الرمزية المتمثلة في الأهلة والمثلثات والنجمة وفي الحرف العربي ، بحيث انعكس كل ذلك على العمل الفني المحلي حتى صار تقليداً متبعاً عند الجميع ، حتى صار هذا العمل لا يختلف عن ذاك ، ومن فنان لآخر، إلا من خلال الشكل أو بعض الاختِلافات التقنية التي تميز بين كل عمل وآخر .

أما في السبعينيات وما تلاها ومع انتشار ظاهرة التعلم في مختلف مجالات وانتشار ثقافة التشكيل وتزايد أعداد الممارسين للرسم والتصوير زادت قيمة العمل الفني وانتشر العمل الفني الليبي محلياً وخارجياً وعُرف عن طريق اقتناء الأجانب الزوار أثناء تواجدهم بالأراضي الليبية ، أو العاملين المقيمين بها عند عودتهم لبلدانهم أعمالاً لفنانين ليبيين ، أو من خلال المعارض والمهرجانات بالخارج .

وأخيرا ومن خلال انتشار الوعي الفني التطبيقي والثقافي بين أهل الفن واستفادتهم من تجارب وفلسفات ممن سبقهم بدرجة ملموسة محلياً أصبح وعي الناس بقيمة الفن التشكيلي وبالاهتمام بالفنان الليبي فصار للفنان الليبي موقعه

واحترامه وتقديمه في بعض المناسبات ، وبهذا أصبح للعمل الفني ثلاث قيم : قيمة فنية ، وقيمة جمالية ، وقيمة مالية .

اللوحة الليبية الحديثة في محافل المعارض الدولية

عرفت اللوحة الليبية طريقها خارج البلاد بادئ الأمر على يد الرواد الأوائل وهواة الرسم أمثال : محمد لاغه ، محمد البارودي وابوالقاسم الفروج وبعضاً ممن رسموا طرابلس والمدن القديمة حيث كانت تباع لوحاتهم للسائح الغربي والزوار للبلاد في فترات مبكرة واستمر الحال مع تأسس أول جمعية للفن التشكيلي الليبي سنة 1956 م بمدينة بنغازي .

وفي العام 1963 تأسس نادي الرسامين بطرابلس حيث جمع بين فريقين الأول هواة يمارسون بالفطرة والثاني عائدون من دراسة بالخارج مشبعون بثقافة تقنية ونظرية عن الفنون القديمة والحديثة .

بدأ الاحتكاك وتناقل الخبرة ونقل المعرفة للمدارس وشعب التربية التي تأسست منها واحدة بمعهد بن منظور في مبناه القديم بشارع عمر المختار بطرابلس والأخرى بمدينة بنغازي واستمرتا حتى الآن ، وفي حين ازداد العدد بفتح شعب أخرى بشكل ملحوظ خاصة بتواجد أعداد هائلة من أساتذة ومعلمي الفنون من مصر بليبيا .

في أواخر السبعينات فتح قسم للتربية الفنية بكلية التربية بطرابلس واستمر حتى تحول لاحقا لمركز عالي للفنون ثم سرعان ما تغير اسمه ليكون كلية الفنون والإعلام الحالية بطرابلس . ومن بعد وخلال أواخر التسعينيات فتح قسم بأكاديمية الدراسات العليا بطرابلس لدراسة وتحضير الماجستير في الفنون التشكيلي ومن

بعد وخلال أواخر العشري الأولى وبداية العشرية الثانية من الألفية الثالثة أُضيف قسم الدكتوراه .

وخلال المسيرة الطويلة للفنان الليبي ومحاولاته المختلفة لإثبات وتنامي أعداد الموهوبين والمتميزين والخريجين وفتح باب المعارض بالداخل بدأت المشاركات بالخارج تتواصل لجهود الرواد القدامى من الفنانين الليبيين العصاميين ممن عرفوا بالخارج لتتواصل الجهود لإقحام الفنانين الليبيين في المشاركات برغم تنوعها مثل البينالیات ـ الأسابيع الثقافي ـ أنشطة اتحاد الفنانين العرب ـ المشاركة بالمعارض المشتركة خارجيا وفي المهرجانات المختلفة والمعارض الشخصية .

عرفت اللوحة الليبية وتميزت بجدية الفنان في إثبات طموحه للوصول ولإثبات ذاته ولتشريف ليبيا خير تشريف ، وكانت اللوحة الليبية حتى فترات قريبة تعتمد الموروث المحلي ومتابعة الكثير من الفنانين للمعاصرة وبشكل طيب وواع بما يقدمونه أصبحت اللوحة الليبية تنال حظوة كبيرة عند روادها محليا وخارجيا ويكون لها وجوده الفني والثقافي والمادي وتتصدر ببعض الأوقات وتتميز دون غيرها . وأصبحت الأساليب الفنية تتنوع وبشكل واضح وبحرية كاملة بحسب القدرات الثقافية البصرية والمعلوماتية عن الأساليب والمدارس الفنية لكل فنان .

مقومات الإنتاج الفني التشكيلي الحديث

من هنا ومن خلال تأثير هذه المدارس أو تلك جعل ضرورة نشر المعرفة العملية والنظرية عليه وحتى يتمكن المبدع أياً كان إضافة لطلاب الفنون أن تتوفر ورش للإنتاج الفني بحيث تخصص كل واحدة منها لفنان أو موهوب حتى يتمكن كل منهم من إنتاج أعمالاً فنية بعيدة عن النقل والتكرار أو تقليد الآخرين ، وأن

يتفرغ كل فنان من خلال انعزاله عن بقية زملائه للاستفادة من وقته من دون تشويش أو تضييعٍ للوقت من جهة ، ومن جهة ثانية محافظته على مواده وإنتاجه الفني ليحافظ به الانفراد المتعلق ببناء الشخصية الفنية لذلك يتوجب أن تجهز القاعات أو المراسم أو الورش الفنية بكامل استعداداتها على النحو الأتي :

1. **مواصفات قاعة المرسم :**

- أن تكون المساحة المخصصة كافية لتعطي فرصة للفنان في حرية الحركة داخلها للتعامل مع عمله الفني .
- ضرورة إيجاد مخزن مخصص لتخزين المواد الفنية والأعمال المنتجة مثل اللوحات والأعمال المجسمة وغيرها .

2. **المُعدات اللازمة للعمل الفني :**

- حوامل الرسم والتلوين وستاندات ومناضد وعدد من الكراسي الخاصة بقاعة الرسم .
- مواد فنية مثل الألوان والزيوت والمنظفات .
- مصدر مياه وحوض غسيل وأحواض بلاستيكية .
- ضرورة وجود شبابيك للتهوية الكاملة .
- أن تكون الإضاءة سليمة .
- أن تكون القاعة آمنة من العبث بمحتوياتها.
- أن توجد بالقاعة الأرفف والدواليب والعدد والأدوات والمواد الفنية المختلفة.

3. **قاعة المعرض :**

تقول سماح هارون عبد السلام في كتابها (العلاقة الجدلية بين التقنيات المستحدثة وإبداع الفنان التشكيلي في فنون ما بعد الحداثة) : " إذا كان الفن التشكيلي قد استفاد من إنجازات نالعلم في العصور السابقة مثل انكسار الضوء،

الأصباغ اللونية وإلى آخره، فإن العلم الحديث انطلق بهذا الفن من مجال الصورة التقليدية أو التمثال إلى أنواع من التشكيل أو الحركة في الفراغ، بحيث فوجئ الفنانون بأن عليهم أن يبلوروا مضامين وأفكار وتوجهات لا يمكن التعبير عنها إلا بهذه الإنجازات. .. وهكذا استعار الفنان التشكيلي في زمن ما بعد الحداثة من العلم وسائطه المستحدثة بديلاً عن الفرشاة والأزميل.

وساهمت في إبداعاته مثل أشعة الليزر التي اعتبرت إضافة علمية ضمن الوسائط والخامات التي استعارها الفن من العلم ليضمها إلى الاستخدامات الفنية حديثاً، وتحدد في ذات الوقت القوى الإبداعية لدى الفنان ". [14]

يتطلب أن يكون الفضاء الخاص داخل القاعة مناسباً لعرض الأعمال الفنية من حيث نظافة الجدران ، ومتسعاً حتى يعطي الفرصة الكافية للفرجة والتمتع بمشاهدة العمل الفني كل لوحده وبحرية.

4. النتائج

صار للوحة الليبية أهمية واضحة في المعارض والمسابقات الخارجة ومن حيث الإقبال على اقتنائها وترسخ وجودها وانتشار ممارسيها وثقافة التشكيل وإن كانت قليلة على الصعيد المحلي فأصبح لها قيم هامة منها الفني ومنها الجمالي ومنها المالي :

5. القيمة الفنية :

جاءت من خلال تطور مستوى العمل الفني وتواصله مع ركب التطور العام للفن الحديث ثقافة وممارسة وتعليم مدرسي وأكاديمي ، والتعرف على تقنياته وأساليبه ومدارسه ورواده على مستوى ساحة الفن في العالم .

وبرزت اللوحة الليبية بشكل ملحوظ في المحافل التشكيلية بمختلف بلاد العالم وصار لها حضور مميز ومعجبون ومنها ما فازت في بينياليات وملتقيات أو مهرجانات بتراتيب الصدارة .

6. القيمة الجمالية :

والقيمة جاءت من خلال التزام الفنان بسماته المكانية البيئية والتراثية ومعالجتها بروح تقنية متطورة ، بل سعى بعض الفنانين إلى تطور لغة خطابهم التشكيلي بحداثة جديدة تساير آخر تطورات الفن التشكيلي ، فصار للعمل الليبي مذاق من لون جديد لم يُعْهد من قبل .

اللوحة الليبية ولدت من رحم الأصالة والتراث بلون أعطاها قيمة وتميزا وبشكل خال من الكُلفة والمبالغة في الموضوع والتقنية والأسلوب مما جعل لها نكهة تميزها بعيدة عن روح الصنعة المعتادة وبعفوية منحتها جمال الشكل والموضوع مما جعلها تتميز جمالاً وموضوعية شكلاً وموضوعاً .

كذلك الحال في اللوحات التي اعتمدت الحداثة من مدارس مختلفة اجتهد فنانوها في اقتراب اغلبها من الموروث المحلي أو مواكبة الحداثة بالعالم وجاءت أعمال لها قيمتها الفنية وتميزت هي الأخرى من حيث الموضوع والشكل والمضمون الفكري .

7. القيمة المالية :

صارت قيمة العمل التشكيلي الليبي الفنية والمالية تتصدر المكانة المرموقة وتميزه عن غيره من الفنون مما وضعه في صدارة القيمة المالية بشمال إفريقيا ، وازدياد الطلب على العمل الفني التشكيلي الليبي ، ولازال في بعض الأوقات على الرُغم قلة قاعات العرض الخاصة والعامة بالساحة الليبية بل بانعدامها في بعض

الأوقات في مناطق عديدة بالبلاد على الرُغم وجود مواهب ليبية متميزة لها حضورها المحلي والخارجي .

التوصيات

يوصي الباحث الفنانين التشكيليين والنقاد والكتاب والجهات المختصة وكافة المهتمين بالنقاط الأتية :

1. أن يُركز الفنانون التشكيليون في مختلف أعمالهم الفنية على الموروث المحلي من الفنون والشواهد التاريخية البدائية الليبية وحتى اليوم في أعمالهم الفنية .
2. أن تتم قراءات نقدية مواكبة للإنتاج الفني التشكيلي ككل لتبيين أهميته ودوره في حياتنا المعاصرة .
3. أن تقوم مؤسسات الدولة ذات العلاقة بدفع عجلة الإنتاج والإبداع التشكيلي بالتشجيع المادي والمعنوي والاهتمام بالفنانين الكبار في مجال إنتاجهم وافتتاح صالات المعارض والمتاحف المختصة واقتناء اللوحات الناضجة وإيداعها المتاحف .
4. تأسيس مهرجانات وملتقيات سنوية تقدم ورش إنتاج العمل الفني والمعارض التي تقوم على شاكلتها.
5. الاهتمام بالنقد التشكيلي وتدريسه بمدرسة الإعلام والفنون بأكاديمية الدراسات العليا وأقسام الفنون التشكيلة بالكليات والمعاهد العليا .

هوامش البحث

1- الصادق النيهوم وآخرون، ليبيا ـ الكتاب الأول من عصور ما قبل التاريخ حتى القرن السابع قبل الميلاد (سلسلة تاريخنا)، دار التراث ـجنيف / سويسرا . ص 26 ،43 ،62.

2- فابريتشيو موري ، تادارارت اكاكوس ـ الفن الصخري وثقافات الصحراء قبل التاريخ، ليبيا ـ مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، ليبيا ، طرابلس 1988، 1988 .ص 42 ، 43 ، 44 ، اقتباس.

3- يوسف خليفة غراب ، التذوق الفني ، مدخل لبنائية النقد الجمالي ، القاهرة ، زهراء الشرق ، مطبعة الموسكي / القاهرة ، 1993. ص 186، 187.

4- فابريتشيو موري ، مرجع سابق ، ص 42 ، اقتباس

5- تشارلز دانيلز ، الجرمنتيون – سكان جنوب ليبيا القدماء ، ، تعريب : أحمد اليازوري ، ليبيا ، 1974، مكتبة الفرجاني ، طرابلس- ص 9 ، 10 ، 11.

6- عمران بشنه ، " الحركة التشكيلية في ليبيا " ، مجلة نقد ، نقابة الفنون التشكيلية المصرية ، العدد الأول، مارس 2004 ، القاهرة ، ص 25

7- محمد مهدي حميدة ، الفن التشكيلي العربي وأبرز مبدعيه – دار سعاد الصباح ، القاهرة 2001م. ص 38، 39، 40.

8- علي صالح النماوي ، " حوار مع الفنان / علي العباني " ـ مجلة الثقافة العربية ، ليبيا- طرابلس ، العدد11 العام 1982.

9- مرجع سابق : علي صالح النماوي ، " حوار مع الفنان / علي العباني ".

10- مرجع سابق : علي صالح النماوي ، " حوار مع الفنان / علي العباني ".

11- مرجع سابق : علي صالح النماوي ، " حوار مع الفنان / علي العباني ".

12- مرجع سابق : علي صالح النماوي ، " حوار مع الفنان / علي العباني ".

13- شوكت الربيعي ، الفن التشكيلي المعاصر في الوطن العربي ، 1885-1985 الهيئة المصرية العامة للكتاب 1988 القاهرة . ص33 .

14- سماح هارون عبد السلام ، العلاقة الجدلية بين التقنيات المستحدثة وإبداع الفنان التشكيلي في فنون ما بعد الحداثة ، أكاديمية الفنون - المعهد العالي للنقد الفني - قسم نقد التشكيلي ، مصر – القاهرة 2008 م . ص 1 ، 4 .

متطلبات بيئة التعليم الإلكتروني (البنية التحتية) في التدريس بكليات التربية "جامعة طرابلس "من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين"

د/ سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَّب

- مقدمة:

أصبح توظيف المستحدثات التكنولوجية التي أفرزها التفاعل الحادث بين مجالي تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية ضرورة ملحة تفرض على النظم التعليمية إحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ ليكون التركيز على إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات، ومنها مهارات التعلم الذاتي (Self-Learning Skill)، ومهارات المعلوماتية (Informatics) وما تتضمنه من مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، ومهارات إدارة الذات، بدلا من التركيز على إكسابهم المعلومات فقط.

ويختلف التعليم الإلكتروني (Electronic Learning) عن التعليم الافتراضي(Virtual Education) بأن التعليم الإلكتروني يشبه التعليم التقليدي في خطواته، ولكن يستخدم في التعليم الإلكتروني الوسائل، والوسائط الإلكترونية، ويتم داخل الفصل الدراسي فهو تعليم حقيقي وليس تعليماً افتراضياً، حيث تشير كلمة " افتراض" إلى شيء غير حقيقي، وأن التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، حيث نستخدم مصطلحات أخرى، وهي كالآتي:

Web Education / Online Learning / Electronic Education) (Based

والمؤسسات التعليمية لا خيار أمامها سوى مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة في التعليم، وهذا يتطلب منها تطوير برامجها ومراجعة أنظمتها وقوانينها إداريا ومهنيا، واستغلال التقنيات الحديثة كوسيلة أساسية في نظام التعليم وعليها أن تدرك أهمية التكامل بين الإعداد المهني والإعداد الأكاديمي للمعلمين وأهمية تدريبهم على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات واستغلالها لتحسين العملية التعليمية، وبذلك لابد من توافر متطلبات البيئة التعليمية والتي من أهمها جهوزية البنية التحتية لتطبيق هذا النوع من التعليم (التعليم الإلكتروني) في هذه المؤسسات، حيث تتكون هذه البنية من جانبين الأول:

- جانب مادي وتقني والثاني.
- جانب بشري وفني.

من خلال ذلك يرى الباحث إن رفع مستوى جودة المخرجات التعليمية من المتعلمين، وللوفاء بمتطلبات سوق العمل المتجددة، فإن على مؤسسات التعليم العالي عامة وكليات التربية خاصة أن تعمل على مواكبة هذه التغيرات والمستجدات، وتطوير قدرات أعضاء هيأة التدريس فيها، لتخريج جيل من المعلمين القادرين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، والتدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة ومنها التعليم الإلكتروني، بحيث تستفيد من التقدم التقني الذي أصبح سمة العصر.

مشكلة البحث:

تُعتبر كليات التربية الجهة التي تُعد المعلمين المؤهلين لتدريس مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط، وهذا يجعل المسؤولية تزداد على هذه الكليات، لتنظيم مناهجها، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة لطلبتها، وتهيئتهم ليكونوا معلمين مؤهلين للقيام بواجباتهم، بغض النظر عن الطريقة المستخدمة للتعليم،

فالتحول يتم من قاعات الدرس التقليدية لقاعات الدرس عبر الفضاء المعلوماتي (Cyberspaces) وهذا هو مستقبل التعليم، وهو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني.

إن إدخال هذا النوع من التعليم في برامج كليات التربية يحتاج إلى معرفة المتطلبات اللازم توافرها لتطبيقه، ولما يراه الباحث من حاجة لتوجيه الدراسات لخدمة هذا التوجه لدى الجامعات، ولما أوصت به بعض المؤتمرات والبحوث والدراسات السابقة المحلية أو العربية من دراسة هذه المطالب، ومنها: توصيات المؤتمر العلمي الثالث للمعلومات:"المجتمع الالكتروني:الواقع والآفاق" من الفترة 28-30/ سبتمبر/2004م، في طرابلس- ليبيا، كذلك توصيات مؤتمر التربية الدولي في جنيف من الفترة 25/28 /11 /2008م. أيضاً دراسة كل: عبد الله الموسى (2007)، وخالد الكميعي (2010)، وسهيل كلاَب (2012م).

حيث اتفقت في مجملها على ضرورة توفير البنية التحتية حتى تتمكن المؤسسات التعليمية من استخدام وتطبيق التعليم الالكتروني في العملية التعليمية، بذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:**ما متطلبات بيئة التعليم الإلكتروني (البنية التحتية) في التدريس بكليات التربية "جامعة طرابلس" من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين؟**

تساؤلات البحث: من خلال التساؤل الرئيسي قام الباحث بوضع التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مفهوم بيئة التعليم الالكتروني (البنية التحتية)؟ وما هي أنواعها؟
2. ما المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بكليات التربية-جامعة طرابلس، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟

3. ما المتطلبات البشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في الجامعات، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟
4. ما درجة أهمية متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في جامعة طرابلس، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟

أهمية البحث:

تُستمد أهمية البحث من الاعتبارات الآتية:

1. يتناول البحث أحد أهم منجزات العصر التربوية (التعليم الإلكتروني) وما يمثله من تحدٍ للمؤسسات التعليمية وللمجتمع، وتحديد متطلبات (البنية التحتية) لاستخدامها في التدريس بكليات التربية.
2. تزويد المسئولين عن تطوير كليات التربية بمعلومات وآراء من الميدان تساعدهم في تحقيق ذلك مستقبلاً.
3. قد يُسهم هذا البحث من خلال ما تتوصل إليه من نتائج في تقديم رؤية لتطوير برامج إعداد وتدريب أعضاء الهيأة التدريسية للتخصصات المختلفة في كليات التربية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1. التعرف على مفهوم وأنواع بيئات التعليم الالكتروني.
2. تحديد المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بكليات التربية، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟

3. تحديد المتطلبات البشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟
4. التعرف على درجة أهمية متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر عينة البحث؟

مصطلحات البحث:

- **متطلبات البيئة التعليمية الإلكترونية:** يُقصد بها في هذا البحث احتياجات منظومة تعليمية شاملة للجوانب المادية من معامل وأجهزة وأدوات شبكات وفصول دراسة تُستخدم في التعليم الالكتروني، وجوانب العلمية التدريسية من الأنشطة وأساليب التدريس وطرق التقويم، وجوانب فنية بشرية من خبراء وفنيين، تعمل ضمن ضوابط وقوانين تحكم السلوك وتحافظ على النظام ويطلق عليها (البنية التحتية).
- **أعضاء هيأة التدريس المختصين:** يُقصد بهم في هذا البحث أعضاء هيأة التدريس المختصين في المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في جامعة طرابلس.
- **مناهج كليات التربية:** يُقصد بها المواد الدراسية المقررة على طلاب كليات التربية وفق عدد وحدات محددة وبحسب متطلبات القسم المُنتسب إليه والمعتمدة من قبل الجامعة ووزارة التعليم العالي في ليبيا.

حدود البحث:

يقتصر مجال البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** بحث متطلبات بيئة التعليم الالكتروني (البنية التحتية) في التدريس بكليات التربية "جامعة طرابلس" من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين.
2. **الحدود البشرية:** المختصون في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيأة التدريس العاملين في كليات التربية بجامعة طرابلس.
3. **الحدود المكانية والزمنية:** كليات التربية بجامعة طرابلس، وأجري البحث في الفصل الثاني ربيع 2016م.

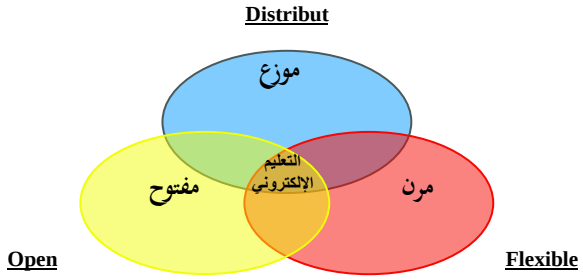
الأدب النظري والدراسات السابقة:

تمثل الأدب النظري للبحث في الإجابة على السؤال الأول: ما مفهوم بيئة التعليم الالكتروني (البنية التحتية)، وما هي أنواعها؟ وذلك من خلال الآتي:

- بيئة التعليم الالكتروني (البنية التحتية):

تُعرف البيئة التعليمية بأنها: "جملة الظروف المادية والتدريسية والتيسيرية وتتعلق بالظروف المادية، وبالمتغيرات الطبيعية التي يتصف بها: من درجة حرارة وإضاءة ورطوبة وما إلى ذلك"،وتحدد هذه الظروف المادية بالبعد المادي للبيئة التعليمية، أما الظروف التدريسية فتشمل أفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل غرفة الفصل، سواء ما تعلق منها في تحديد الأهداف التدريسية، أو بأساليب التدريس أو بالتقويم، وفي الغالب ثمة توافق إلى حد كبير بين تصميم المكان وبين الظروف التدريسية السائدة فيه، أما الظروف التيسيرية فتتعلق بالقواعد والمعايير التي يعمل بها في البيئة التعليمية لضبط سلوك المتعلمين أو للمحافظة على انتظامهم في متابعة تعلمهم. ([1])

شكل يبين بيئات التعلم الإلكتروني: موزع، مرن، مفتوح



المصدر: من عمل الباحث

ومن خلال الشكل السابق نلاحظ اختلاف بيئة التعلم التقليدي عنه في التعلم الإلكتروني، فلا يوجد هناك التقاء وجه لوجه بين الطالب والمعلم ويشتمل التعلم الإلكتروني على بيئة مفتوحة،(Open) ومرنة، (Flexible)، وموزعة (Distributed). ويقدم التعلم الإلكتروني ليشتمل على هذه الخصائص مجتمعة وكل خاصية لها تعريفها على النحو الآتي: ([2])

- **التعلم المفتوح (Open Learning)** : هو التعلم الذي يتم في الوقت والسرعة والمكان التي يحددها المتعلم.
- **التعلم الموزع (Distributed Learning)**: هو التعلم الذي يتيح للمعلم والطالب والمحتوى أن يكونوا في مواقع مختلفة غير مركزية لذا يتم التعلم باستقلالية عن الزمان والمكان، ويمكن أن يتم نموذج التعلم الموزع مجتمعا مع التعلم التقليدي في الصف، أو مع أنماط التعلم عن بعد التقليدية، أو من خلال صف افتراضي كلياً.

- **التعلم المرن (Flexible Learning)**: ويشتمل التعليم المرن على جميع أساليب التعلم التي تترك فيها عجلة القيادة إلى المتعلم لا المعلم، وفيه مساحة حرية للمتعلم بحيث يختار الوقت والمكان والسرعة أو حتى المواد الدراسية.

كما يجب أن تُصمم بيئات التعلم الإلكتروني بطريقة تعزز من مهارات التفكير العليا لدى المتعلم. ([3]).

لابد من توفر بيئة تعليمية تدعم خطوات تنفيذ إستراتيجية التعليم الإلكتروني تبدأ بالوعي الكامل بأهميته وضرورته في هذا العصر على جميع المستويات؛ ليتم تجهيز البيئة اللازمة في المدارس وإرساء قواعد التعليم الإلكتروني، فنجاح أي تعليم يتوقف على البيئة التي يحدث فيها، إذ لابد أن تتوفر عناصر تناسب التعليم المطلوب، وبذلك فإن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة تزامنية في الصف الدراسي، أو غير تزامنية عن بعد اعتماداً على التعلم الذاتي، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وما تحتاجه هذه البيئة من أجهزة (hardware) وملحقاتها، وتوفر البرمجيات (software) ووسائل الاتصال اللازمة، ([4])

إن نجاح التعليم الإلكتروني وإرساء قواعده في المؤسسات التعليمية يتوقف على توفر البيئة التي تدعم خطوات تنفيذ إستراتيجية التعليم الإلكتروني، وتوفر التعاون من قبل الجميع. **([5])**

ويرى الباحث أنه من الضرورة قبل الشروع في تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية البدء في توفير الكثير من الاحتياجات المستخدمة في عملية التدريس، ومن أهمها البنية التحتية الإلكترونية حتى يتم تخطي الإشكالات التي قد تواجه هذا النوع من التعليم بدءاً من المبنى الرئيس، وشكل القاعات

الدراسية وملحقاتها من شبكات انترنت وأجهزة، وصولاً إلى إعداد الكادر البشري من أعضاء هيأة التدريس والمتعلمين والفنيين.

أنواع بيئات التعليم الإلكتروني

يمتاز التعليم الإلكتروني بوجود بيئات تعليم كثيرة ونشطة تتمركز حول الطالب، ويمكن حصر أنواع بيئات التعليم الإلكتروني كما يأتي: ([6])

1. **البيئات الواقعية**: عبارة عن أماكن دراسة موجودة على أرض الواقع، تتكون من مكونات البيئة التقليدية من حوائط وأسقف وتجهيزات، إلا أنه يتوفر فيها تجهيزات خاصة بالتعليم الإلكتروني، من أجهزة حاسب، وبرمجيات، واتصالات، ومن أمثلة البيئات الواقعية للتعليم الإلكتروني، ما يأتي:

أ- **الفصل الدراسي**: يقصد به الفصل الدراسي العادي المزود بالأجهزة والبرمجيات والاتصالات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني، وينقسم إلى نوعين:

ب- **فصل دراسي إلكتروني كامل**: هو الفصل المزود بأجهزة حاسب بعدد الطلاب وجهاز للمعلم مزود ببرامج أداة الصف، بحيث يصبح هذا الجهاز عبارة عن خادم (Sever)، متصل بالشبكة الداخلية في المؤسسة التعليمية.

ت- **فصل دراسي إلكتروني جزئي:** هو الذي يتوفر فيه فقط جهاز حاسب للمعلم متصل بالشبكة الداخلية في المؤسسة التعليمية، وجهاز عرض البيانات وشاشة عرض مستقلة في مقدمة القاعة الدراسية.

ث- **معمل الحاسب**: يقصد به أحد القاعات الدراسية الذي يتوفر فيه بيئة مثالية لتوظيف الحاسب و(الإنترنت) في التعليم، من خلال توفر عدد كاف من أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها وشبكة اتصالات جيدة، ويشرف على هذا المعمل معلم الحاسب أو فني مختص.

ج- **الفصل الذكي**: عبارة عن معمل يتوفر فيه عدد من أجهزة الحاسب بعدد طلاب الصف وملحقاتها وجهاز (Sever) للمعلم متصلة مع بعضها من خلال شبكة محلية، مما يمكن المعلم من التواصل مع طلابه، ومن ثم التحكم فيما يشاهدونه على شاشات أجهزتهم، ويلاحظ بأنه يختلف عن معمل الحاسب بإمكانية إدارته إلكترونياً .

2. **البيئات الافتراضية**: هي البيئات التي تحاكي من حيث مكوناتها ووظائفها بيئة التعليم المادية التقليدية، وتكون في الوقت نفسه بسيطة من حيث إمكانية استخدامها وسهولة الدخول إليها، وتوجد هذه البيانات على مواقع معينة على الشبكة العالمية للمعلومات.

هذه البيئة تشمل شبكة الربط الإلكتروني التي ستصل المدارس أو الجامعات ببعضها، والهيكلية التي ستقوم عليها الشبكة والتي تحدد أجهزة الربط الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب التي ستستخدم للاتصال والتصفح، ومن ثم البرمجيات التي ستوفر التطبيقات التعليمية التي ستسهل التعامل مع المحتوى التعليمي الذي سيكون في الغالب باللغة العربية ويمكن تفصيل بعض منها كالآتي: ([7])

- **شبكة اتصال عالية القدرة**: توفر اتصالاً بين مؤسسات التعليم المختلفة بسعة لا تقل عن (100) ميغابايت، ذلك لضمان قدرة نقل عالية تضمن سرعة تنزيل المناهج و التطبيقات، وتبادل البيانات في حالات التعلم التفاعلي.
- **هيكلية تعتمد نظام (Thin Client)**: والذي يعتمد بالأساس على مركزية المعالجة من خلال تسخير أجهزة خوادم عالية القدرة الحسابية والسعة التخزينية وأجهزة حواسيب طرفية رخيصة ذات قدرة محدودة، ومثل هذا النظام يتطلب شبكة ربط عالية السعة لضمان سرعة انتقال التطبيقات والمحتويات عند الحاجة إليها.

- **البرمجيات التعليمية:** والتي توفر تطبيقات لإدارة التعلم و إدارة المحتوى الإلكتروني، وأنظمة التحكم والسيطرة والمتابعة للشبكة.

ومن خلال ذلك يمكن حصر متطلبات البيئة التعليمية (البنية التحتية) لاستخدام التعليم الإلكتروني فيما يأتي:

- المتطلبات المادية (تقنية): وتشمل الأجهزة و(الإنترنت) وملحقاتهما من برامج وغيرها.
- المتطلبات البشرية: وتشمل الفنيين والمتدربين على مهارات تطبيق التعليم الإلكتروني.

الدراسات السابقة:

أجرت منى ناجي (2004):([8]) وعنوانها: " أسس تطوير بنية التعليم الإلكتروني حيث هدف البحث إلى التعرف على كيفية الاستفادة من شبكة (الإنترنت) في التعليم من خلال:

1. التعرف على استعداد المعلم والطالب للتعامل مع التقنية في التعليم.
2. التعرف على الآثار التي يمكن أن تحدثها التقنية.
3. التعرف على وضع الحاسوب في العملية التعليمية.
4. التعرف على فكرة المدرسة الالكترونية وفوائدها المرجوة للقطاع التعليمي.

واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي من خلال استعراض الأدب المنشور، والدراسات السابقة في موضوع البحث، وتوصلت إلى أن:

- التعليم الالكتروني يحقق العديد من المزايا للمعلم والمتعلم.
- تساعد التكنولوجيا على الاندماج في المجتمعات العالمية والاشتراك بمشروعات دولية.

- تسمح تكنولوجيا الاتصالات بتبادل الخبرات بين الشباب بما يساعدهم على حل مشكلاتهم بطرق علمية.
- تتيح متابعة التطورات العلمية الحديثة والاستفادة منها.

كما قام عبد الله الموسى (2007): [9] بدراسة عنوانها: "متطلبات التعليم الإلكتروني".

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وقد استخدم الباحث منهج الاستقصاء من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة، هذا وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن: هناك عدم اتفاق بين المهتمين في مفهوم التعليم الإلكتروني، فبعض الباحثين اكتفى باعتباره وسيلة مساعدة في طريقة التدريس باستخدام التقنية، أما الفريق الآخر فيرى أن مفهوم التعليم الإلكتروني يشمل عناصر العملية الأخرى كاملة.

أما في مجال الأجهزة والأدوات والتجهيزات فقد خلصت الدراسة إلى وضع العناصر الأساسية للبنية التحتية في المجال، وفي مجال المناهج وصلت إلى أن هناك معايير خاصة للمناهج الإلكترونية يجب إتباعها عند تصميم المناهج الدراسية المستخدمة في التعليم الإلكتروني، وفي مجال المعلم أثبتت الدراسة أن تدريب المعلم والمتعلم على التقنيات الجديدة وعلى استراتيجيات التدريس يعد مطلباً أساسيا للعملية التعليمية، أخيرًا اتضح من خلال البحث أن البيئة التعليمية الإيجابية ضرورية لكل تغيير وخاصة في مجال التقنيات واستخدامها في التعليم.

وأظهرت دراسة خالد الكميعي (2010): ([10]) وعنوانها: "رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي بالجماهيرية من خلال تطبيق التعليم الإلكتروني". حيث هدفت إلى توضيح مفهوم التعليم الإلكتروني وإبراز مزاياه وعوائقه، والتعرف على دوره في مجال التعليم، وعرض خطة مستقبلية لتطوير التعليم العالي في

ليبيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته للبحث، ولتطبيق التعليم الإلكتروني في ليبيا، توصل إلى أهم النتائج الآتية:

1. يجب توفير شبكات محلية وقنوات اتصال بين مؤسسات التعليم والمناطق البعيدة.
2. يجب توفير التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني.
3. يجب توفير البرمجيات، والكوادر وتواصلهم مع أعضاء هيأة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني.
4. يجب إعداد برنامج لتأهيل الكوادر الوطنية المتخصصة، وتكوين وحدة إدارية تتولى إدارة ومتابعة النشاطات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني.
5. يجب إنشاء مواقع الكترونية على (الإنترنت) لنشر المعلومات التعليمية في مختلف التخصصات.

وقام سهيل كُلاَب (2012): ([11]) بدراسة عنوانها: "إستراتيجية التعليم الإلكتروني ودورها في العملية التعليمية بكليات التربية". وهدفت إلى الإحاطة بمفهوم التعليم الإلكتروني وأنواعه، والتعرف على إستراتيجياته، وكيفية الاستفادة منها لرفع كفاءة العملية التعليمية في كليات التربية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للأدب النظري والدراسات السابقة، وتوصل إلى مجموعة من التوصيات الآتية:

1. إعادة تشكيل النموذج التربوي ومراجعة السياسات التربوية والأهداف، وبناء استراتيجيات وطنية للتربية وفق التقنيات الحديثة والتعليم الإلكتروني.
2. أن تبادر الدولة إلى وضع سياسات واستراتيجيات للتعليم تنطلق من حاجات العصر وتتواكب مع عجلة التطور العلمي التقني، وتتبنى وضع خطط تربوية

وتكنولوجية للاستفادة من التحولات العلمية في مشروعات التنمية البشرية الشاملة.

3. أن تبادر وزارات التربية والتعليم بالعمل على تطوير النظم والتشريعات لمحو الأمية المعلوماتية التكنولوجية بدءاً بالمدارس الابتدائية والتدرج إلى التعليم العالي وتطوير مناهج هذه المدارس، ونشر استخدام (الإنترنت)، ونشر الوعي في المجتمع حول أهمية ودور تقنية المعلومات والاتصال في توفير أشكال جديدة من التعليم.
4. الاهتمام بالمكتبات المتخصصة بكليات التربية والجامعات، ودعمها وتزويدها بأحدث التقنيات المستخدمة في مجال المكتبات بما في ذلك إنشاء مكتبة للأقراص المدمجة (CD-ROM) تمهيدا لإتاحتها عبر (الإنترنت) .
5. ربط المؤسسات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي معا في شبكة للمعلومات، مما يزود مخططي سياسات التعليم الجامعي والعالي ومتخذي القرار، والمسئولين التنفيذيين والأساتذة الباحثين بالمعلومات اللازمة لإنجاح أعمالهم وإدارتها.

من خلال عرض الدراسات السابقة ونتائجها وتوصياتها نلاحظ تركيزها على أهمية توفير البنية التحتية لاستخدام التعليم الالكتروني في العملية التعليمية، سواء أكانت هذه البنية من ناحية متابعة التطورات العلمية الحديثة والاستفادة منها، أو إن البيئة التعليمية الإيجابية ضرورية لكل تغيير وخاصة في مجال التقنيات واستخدامها في التعليم، كذلك توفير شبكات محلية وقنوات اتصال بين مؤسسات التعليم والمناطق البعيدة، وتوفير التمويل، وتوفير البرمجيات، وتأهيل الكوادر في مجال التعليم الإلكتروني، وإنشاء مواقع الكترونية على (الإنترنت)، ونشر الوعي في المجتمع حول أهمية ودور تقنية المعلومات والاتصال في توفير أشكال جديدة من التعليم.

وهذا ما يتوافق مع أهداف البحث الحالي، كذلك المنهج المستخدم حيث كان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المستخدم، مع اختلاف العينة في البحث الحالي (أعضاء هيأة التدريس الجامعيين) مع الدراسات السابقة والتي اعتمدت على التحليل النظري للدراسات والبحوث.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي (Descriptive Method)، حيث إنه الأسلوب الأنسب الذي يمكن عن طريقه دراسة بعض الموضوعات الإنسانية، واعتمد أسلوب المسح (Survey) ويُعرَّف بأنه: "الأسلوب الذي يستخدم مع المفردات البشرية دون سواها، ويعتبر شكلاً خاصاً يجمع المعلومات عن حالة الأفراد، وسلوكهم، وإدراكهم، واتجاهاتهم، وأن أهم ما يميز المسح الوصفي أنه يمثل الأسلوب الأمثل لجمع المعلومات من مصادرها الأولية". ([12])

مجتمع البحث:اشتمل مجتمع البحث على كافة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في (المناهج وطرق التدريس) بكليات التربية في جامعة طرابلس، والبالغ عددهم (39) عضو هيأة تدريس، في (3) كليات تربية تابعة للجامعة، ولأن مجتمع البحث ليس كبيراً، فقد تم اختيار العينة المعيارية (Criterion) وهي: " اختيار جميع الأفراد الذين يمثلون حالة ما، أو تتوفر لديهم الخصائص والصفات المدروسة، لتكون تحت سيطرة الباحث من حيث الحجم، وهي من استراتيجيات العينات المفضلة". ([13])، كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1)

يوضح الجامعة ومجتمع البحث والكليات التابعة لها

ت	الجامعة	كليات التربية التابعة لها
1	جامعة طرابلس	سوق الجمعة- قصر بن غشير- جنزور

وتم توزيع (39) استمارة استبيان، تم استردادها جميعاً، منها واحدة غير صالحة، فأصبح عدد استمارات الاستبيان الصالحة للتحليل (38) استمارة، وبنسبة (97.44%) كما موضح بالجدول الأتي:

جدول رقم (2)
عدد الاستبيانات الموزعة على أفراد مجتمع البحث

ت	الجامعة	الكلية	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات العائدة	عدد الاستبيانات المستبعدة	عدد الاستبيانات المكتملة	نسبة الاستبيانات المكتملة
1	كليات التربية جامعة طرابلس	طرابلس	11	11	00	11	%100
		قصر بن غشير	16	16	00	16	%100
		جنزور	12	12	1	11	%91.67
المجموع		3	39	39	1	38	%97.44

أداة البحث: استخدم الباحث الاستبانة (Questionnaire) لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث، وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي شيوعاً في مجال الدراسات التربوية والبحوث الوصفية، من خلال الخطوات الآتية:

- الرجوع للعديد من البحوث والدراسات السابقة المحكمة، والكتب ذات الصلة بموضوع البحث.
- مراجعة بعض المعايير العالمية ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني وأدواته، كمعايير الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب و(الإنترنت) (ICDL)، والجمعية الدولية للتقنية في التربية (ISTE)، والإفادة منها.

وتضمنت الاستبانة (16) عبارة بهدف التعرف على المتطلبات اللازم توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بكليات التربية بجامعة طرابلس.

اختبار أداة البحث (استمارة الاستبيان):

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية (Pilot Study Sample) من (20) مفردة من مفردات عينة البحث، طبق الباحث عليهم المقياس، للتأكد من فهمهم لتعليماتها وتحديد زمن تطبيقها، وكذلك التأكد من صدق الأداة، وثباتها، وكانت النتائج كما يأتي:

1- صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق أداة البحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة على مفردات العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (3)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان

المتطلبات اللازم توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية)		
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية(.Sig)
1	0.712 (**)	0.00
2	0.626(**)	0.00
3	0.369(**)	0.00
4	0.607(**)	0.00
5	0.360(**)	0.00
6	0.327(**)	0.00
7	0.706(**)	0.00
8	0.629(**)	0.00
9	0.607(**)	0.00
10	0.460(**)	0.00
11	0.457(**)	0.00
12	0.327(**)	0.00
13	0.716(**)	0.00
14	0.445 (**)	0.00

15	0.767(**)	0.00
16	0.760(**)	0.00

(**) معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) و(0.05).

يوضح جدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور كانت دالة عند مستوى معنوية (0.01)، بذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

2- الثبـــــات: تم حساب قيم معامل الثبات (Reliability) بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل (ألفـــــا كرونبـــاخ) (Alpha–Cornpach) كما تم قياس **الصدق الذاتـي:** (وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

قيمة معامل الثبات والصدق الذاتي للاستبيان

م	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات	الصدق الذاتي
1	المتطلبات اللازم توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس	16	0.74	0.86

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات للمقياس كان (0.74) وأن الصدق الذاتي تراوح بين (0.86)، وهي معاملات مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق، وبهذا تكون الأداة قابلة للتوزيع، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات أداة البحث مما يجعله على ثقة تامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلته.

أساليب التحليل الإحصائي للبيانات:

تـــم اســـتخدام نظـــام التحليـــل بـــالرزم الإحصـــائية للعلـــوم الاجتماعيـــة (SPSS Statistical Package For Social Sciences) لمعالجة بيانات البحث كما يأتي:

1. **التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية**: لتحديد عدد التكرارات، والنسبة المئوية للتكرار التي تتحصل عليه كل إجابة، منسوباً إلى إجمالي التكرارات، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل إجابة.
2. **المتوسط الحسابي المرجح**:لتحديد درجة تمركز إجابات المبحوثين عن كل فقرة، حول درجات المقياس: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات هذا الاستبيان وتنحصر الإجابات وفق هذا المقياس في: [(مهمة جدا)، (مهمة)، (مهمة إلى حد ما)، (غير مهمة)، (لا أدري)] وتم تحديد أوزان الاستجابات للفقرات وفق الجدول الأتي:

جدول (5)
يوضح أوزان الاستجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الرأي	الوزن
مهمة جدا	5
مهمة	4
مهمة إلى حد ما	3
غير مهمة	2

وتم تحديد اتجاهات أفراد العينة وفق مقياس "ليكرت" الخماسي وفق الجدول أعلاه حيث إن طول الفترة المستخدمة هي (5/4) أي حوالي (0.80) وقد حسبت طول الفترة على أساس أن أوزان الاستجابات الخمسة (1-2-3-4-5) وقد حصرت فيما بينها أربع مسافات والجدول الأتي يبين ذلك :

جدول (6)
تحديد الاتجاهات وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب المتوسط المرجح

ت	المتوسط المرجح	الرأي
1	من 1 إلى 1.79	لا أدري
2	من 1.80 إلى 2.59	غير مهمة
3	من 2.60 إلى 3.39	مهمة إلى حد ما
4	3.40 إلى 4.19	مهمة
5	4.20 إلى 5	مهمة جدا

3- الانحراف المعياري: استخدم لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن متوسطها الحسابي، وكلما كان الانحراف صغيرا، كان معناه أن القيم مجتمعة حول متوسطها الحسابي، وبالتالي فإن قيمة المتوسط تمثل إجمالي الإجابات تمثيلا صادقا.

4- معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ومحاورها.

5- اختبار ألفا كرونباخ: لمعرفة ثبات أداة البحث.

- عرض ومناقشة النتائج:

- الإجابة عن السؤال الثاني: ما المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بكليات التربية- جامعة طرابلس، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال بناء الأداة، حيث تم تحديد المتطلبات التقنية الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية بجامعة طرابلس، وأشتمل على (11) عبارة، كما هو موضح بالجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

استجابة أفراد العينة حول المتطلبات التقنية اللازم توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

ت	العبارات	مهمة جدا	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	لا أدري	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرأي السائد
1	توافر خط اتصال بشبكة (الإنترنت) ذي سرعة عالية	5	29	4	0	0	4.00	0.48	%75	مهمة
2	توافر قاعات دراسية ومعامل تدريب حديثة ومتطورة	12	26	0	0	0	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
3	توافر أجهزة حاسب آلي بمواصفات جيدة وبأعداد كافية من بينها جهاز رئيسي(Server)	2	30	6	0	0	3.87	0.44	%72	مهمة
4	توافر الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (طابعات- المودم-السماعات –و(ميكروفون)- والماسح الضوئي (Scanner) – والكاميرات)	2	29	7	0	0	3.84	0.48	%71	مهمة
5	توافر شبكات اتصال داخلية جيدة	2	31	5	0	0	3.72	0.53	%68	مهمة
6	توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة	12	26	0	0	0	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
7	توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات (Data show)	14	21	3	0	0	4.29	0.57	%82	مهمة جدا
8	توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية (Moodle)	25	10	4	0	0	3.52	0.69	%63	مهمة
9	توافر جدار الحماية (Firewall) لمنع أنواع محددة من البرامج والمعلومات من الدخول لأجهزة الحاسب الآلي	25	13	0	0	0	3.71	0.45	%68	مهمة
10	وجود مكتبة الكترونية متخصصة	10	24	4	0	0	4.14	0.60	%79	مهمة
16	توفير الدعم المالي للتعليم الإلكتروني في الكليات	13	21	4	0	0	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
	الإجمالي						3.98	0.52	%75	مهمة

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين أن قيمة الوسط الحسابي الموزون الإجمالي للفقرات الخاصة بـ (المتطلبات التقنية اللازم توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس) لمفردات عينة البحث بلغ (3.98) وبانحراف

معياري قدره (0.52)، ويدل على أن هذه المتطلبات الواردة في الجدول (مهمة)، وبنسبة (75%)، كما يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي لتلك المتطلبات الواردة ضمن هذا المجال هو (4.29) عن الفقرات التي تشير إلى (توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة) و(توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة) و(توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات "Data show")، في حين كان أقل متوسط حسابي عند الفقرة التي تنص على (توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية "Moodle") حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.52) يشير تحليل البيانات إلى أن المتطلبات التقنية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية ، الواجب توافرها في البيئة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين، تحددت في (11) عبارة من ضمن (16) عبارة من الاستبيان، رتبت المتطلبات التقنية تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية كالآتي:

- توافر قاعات دراسية ومعامل تدريب حديثة ومتطورة، بمتوسط (4.29) وبنسبة (82%).
- توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة، بمتوسط حسابي (4.29) وبنسبة (82%).
- توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات (Data show) ، بمتوسط حسابي (4.29) وبنسبة (82%).
- توفير الدعم المالي للتعليم الإلكتروني في الكليات، بمتوسط حسابي (4.23) وبنسبة (81%).
- وجود مكتبة الكترونية متخصصة، بمتوسط حسابي (4.14) وبنسبة (79%).

- توافر خط اتصال بشبكة (الإنترنت) ذي سرعة عالية، بمتوسط (4.00) وبنسبة (75%).
- توافر أجهزة حاسب آلي بمواصفات جيدة وبأعداد كافية من بينها جهاز رئيسي(Server)، بمتوسط حسابي (3.87) وبنسبة (72%).
- توافر الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (طابعات، والمودم، والسماعات، وميكروفون، والماسح الضوئي (Scanner)، والكاميرات) ، بمتوسط حسابي (3.84) وبنسبة مئوية (71%).
- توافر شبكات اتصال داخلية جيدة، بمتوسط حسابي (3.72) وبنسبة مئوية (68%).
- توافر جدار الحماية (Firewall) لمنع أنواع محددة من البرامج والمعلومات من الدخول لأجهزة الحاسب الآلي، بمتوسط حسابي (3.71) وبنسبة مئوية (68%).
- توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية (Moodle)، بمتوسط حسابي (3.52) وبنسبة (63%).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج كل الدراسات السابقة تقريباً من حيث ضرورة توفير المتطلبات التقنية اللازمة للبيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، حيث أكدت أهميتها للعملية التعليمية وعدم القدرة على استخدام التعليم الالكتروني في عملية التدريس بدونها، ويؤكد الباحث على هذه النتيجة وذلك بسبب اختلافها على النمط التقليدي في عملية التدريس، وهذا النوع من التعليم لابد أن تتوافر له كل احتياجاته لاعتماده الأساسي على التقنية الحديثة ولا يمكن الاستغناء عنها وإلا فقد خصوصيته وأصبح تقليدياً.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما المتطلبات البشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في الجامعات، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال بناء الأداة، حيث تم تحديد المتطلبات البشرية الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في جامعة طرابلس، واشتملت على (5) عبارات، كما هو موضح بالجدول رقم (8):

جدول رقم (8)
استجابة أفراد العينة حول المتطلبات البشرية اللازم توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

ت	العبارات	مهمة جدا	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	لا أدري	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرأي السائد
11	وجود فريق للدعم الفني و الصيانة	2	33	3	0	0	3.98	0.39	%75	مهمة
12	وجود أعضاء هيأة تدريس قادرين على تخطيط وتنفيذ التعليم الإلكتروني	11	24	3	0	0	4.21	0.53	%80	مهمة جدا
13	فريق عمل مختص لتحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى الكتروني متكامل	14	18	6	0	0	4.17	0.70	%79	مهمة
14	توافر مدربين متميزين في برامج الحاسوب والشبكات وتطبيقاتها التعليمية	14	20	4	0	0	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
15	وجود التشجيع من إدارات الكليات لاستخدام التعليم الإلكتروني	14	16	8	0	0	4.11	0.75	%78	مهمة
	الإجمالي						4.14	0.60	%79	مهمة

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين أن قيمة الوسط الحسابي الموزون الإجمالي للفقرات الخاصة ب (المتطلبات البشرية اللازم توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس) لمفردات عينة البحث بلغ (4.14)

وبانحراف معياري قدره (0.60) ، ويدل على أن هذه المتطلبات الواردة في الجدول مهمة بدرجة كبيرة وبنسبة (79%)، كما يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي لتلك المتطلبات الواردة ضمن هذا المجال هو(4.23) عن الفقرة التي تشير إلى (توافر مدربين متميزين في برامج الحاسوب والشبكات وتطبيقاتها التعليمية) في حين كان أقل متوسط حسابي عند الفقرة التي تنص على (وجود فريق للدعم الفني والصيانة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98).

يشير تحليل البيانات إلى أن المتطلبات البشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في الجامعات، الواجب توافرها في البيئة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس المختصين، تحددت في (5) عبارات من ضمن (16) عبارة في الاستبيان، حيث رتبت المتطلبات البشرية تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية كالآتي:

1. توافر مدربين متميزين في برامج الحاسوب والشبكات وتطبيقاتها التعليمية، بمتوسط حسابي (4.23) وبنسبة (81%).
2. وجود أعضاء هيأة تدريس قادرين على تخطيط وتنفيذ التعليم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (4.21) وبنسبة (80%).
3. فريق عمل مختص لتحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى الكتروني متكامل، بمتوسط حسابي (4.17) وبنسبة (79%).
4. وجود التشجيع من إدارات الكليات لاستخدام التعليم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (4.11) وبنسبة (78%).
5. وجود فريق للدعم الفني و الصيانة، بمتوسط حسابي (3.98) وبنسبة (75%).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة تقريباً من حيث ضرورة توفير المتطلبات البشرية اللازمة للبيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في

التدريس، من الفنيين والخبراء، كذلك المدربين، وأعضاء هيأة التدريس القادرين على تصميم وتخطيط التعليم الإلكتروني. ويؤكد الباحث على ضرورة ترابط هذه العناصر لأن فقدان أو ضعف إحداها سوف يؤدي إلى فشل كل الجهود في تطبيق هذا النوع من التعليم أو إضعافه، مما يسبب خللا؛ وهذا ما يؤدي لعدم الجدوى من استخدامه بالشكل الأمثل، بالتالي إيقاف عجلة التطور العلمي واللحاق بالدول التي استفادت من هذا النوع من التعليم.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة أهمية متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية في جامعة طرابلس، الواجب توافرها في البيئة التعليمية (البنية التحتية) من وجهة نظر أعضاء هياة التدريس المختصين؟للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، لإجابات عينة البحث حول درجة أهمية المطالب الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس كما في الجدول رقم (9):

جدول رقم (9)
استجابة عينة البحث على العبارات المتعلقة بالمتطلبات الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

ت	العبارات	مهمة جدا	مهمة	حد ما	مهمة إلى	غير مهمة	لا أدري	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	السراي الساند
1	توافر خط اتصال بشبكة (الإنترنت) ذو سرعة عالية	5	29	4	0	0	0	4.00	0.48	%75	مهمة
2	توافر قاعات دراسية ومعامل تدريب حديثة ومتطورة	12	26	0	0	0	0	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
3	توافر أجهزة حاسب آلي بمواصفات جيدة وبأعداد كافية من بينها جهاز رئيسي(Server)	2	30	6	0	0	0	3.87	0.44	%72	مهمة
4	توافر الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (طابعات-المودم-والسماعات –و(ميكروفون)- والماسح الضوئي (Scanner) – والكاميرات)	2	29	7	0	0	0	3.84	0.48	%71	مهمة
5	توافر شبكات اتصال داخلية جيدة	2	31	5	0	0	0	3.72	0.53	%68	مهمة
6	توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة	12	26	0	0	0	0	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
7	توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات (Data show)	14	21	3	0	0	0	4.29	0.57	%82	مهمة جدا
8	توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية (Moodle)	25	10	4	0	0	0	3.52	0.69	%63	مهمة
9	توافر جدار الحماية (Firewall) لمنع أنواع محددة من البرامج والمعلومات من الدخول لأجهزة الحاسب الآلي	25	13	0	0	0	0	3.71	0.45	%68	مهمة
10	وجود مكتبة الكترونية متخصصة	10	24	4	0	0	0	4.14	0.60	%79	مهمة
11	وجود فريق للدعم الفني و الصيانة	2	33	3	0	0	0	3.98	0.39	%75	مهمة
12	وجود أعضاء هيئة تدريس قادرين على تخطيط وتنفيذ التعليم الإلكتروني	11	24	3	0	0	0	4.21	0.53	%80	مهمة جدا
13	فريق عمل مختص لتحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى الكتروني متكامل	14	18	6	0	0	0	4.17	0.70	%79	مهمة
14	توافر مدربين متميزين في برامج الحاسوب والشبكات وتطبيقاتها التعليمية	14	20	4	0	0	0	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
15	وجود التشجيع من إدارات الكليات لاستخدام التعليم الإلكتروني	14	16	8	0	0	0	4.11	0.75	%78	مهمة
16	توفير الدعم المالي للتعليم الإلكتروني في الكليات	13	21	4	0	0	0	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
	الإجمالي							4.04	0.55	%76	مهمة

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين أن قيمة الوسط الحسابي الموزون الإجمالي للفقرات الخاصة ب (المتطلبات اللازم توافرها في البيئة التعليمي لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس) لمفردات عينة البحث بلغ (4.04) وبانحراف معياري قدره (0.55)، كما يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي لتلك المتطلبات الواردة ضمن هذا المجال هو(4.29) عن الفقرات التي تشير إلى (توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة) و(توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة) و(توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات (Data show)) ، في حين كان أقل متوسط حسابي عند الفقرة التي تنص على (توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية Moodle)، حيث بلغ المتوسط (3.52). وتم ترتيب درجة أهمية هذه المتطلبات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبيان كما في الجدول رقم (10)

جدول رقم (10)
درجة أهمية المتطلبات الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

ت	العبارات	المتوسط المرجح	ف المعيار	النسبة المئوية	السرأي السائد
2	توافر قاعات دراسية ومعامل تدريب حديثة ومتطورة	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
6	توافر البرمجيات الخدمية اللازمة لعمل الأجهزة	4.29	0.45	%82	مهمة جدا
7	توافر شاشات العرض الثابتة والمتحركة وأجهزة عرض البيانات (Data show)	4.29	0.57	%82	مهمة جدا
14	توافر مدربين متميزين في برامج الحاسوب والشبكات وتطبيقاتها التعليمية	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
16	توفير الدعم المالي للتعليم الإلكتروني في الكليات	4.23	0.64	%81	مهمة جدا
12	وجود أعضاء هيئة تدريس قادرين على تخطيط وتنفيذ التعليم الإلكتروني	4.21	0.53	%80	مهمة جدا
13	فريق عمل مختص لتحويل محتوى المادة الدراسية لمحتوى الكتروني متكامل	4.17	0.70	%79	مهمة

10	وجود مكتبة الكترونية متخصصة	4.14	0.60	%79	مهمة
15	وجود التشجيع من إدارات الكليات لاستخدام التعليم الإلكتروني	4.11	0.75	%78	مهمة
1	توافر خط اتصال بشبكة (الإنترنت) ذو سرعة عالية	4.00	0.48	%75	مهمة
11	وجود فريق للدعم الفني و الصيانة	3.98	0.39	%75	مهمة
3	توافر أجهزة حاسب آلي بمواصفات جيدة وبأعداد كافية من بينها جهاز رئيسي (Server)	3.87	0.44	%72	مهمة
4	توافر الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (طابعات-المودم-السماعات -ميكروفون-الماسح الضوئي (Scanner) – الكاميرات)	3.84	0.48	%71	مهمة
5	توافر شبكات اتصال داخلية جيدة	3.72	0.53	%68	مهمة
9	توافر جدار الحماية (Firewall) لمنع أنواع محددة من البرامج والمعلومات من الدخول لأجهزة الحاسب الآلي	3.71	0.45	%68	مهمة
8	توافر برنامج لإدارة المواقع التعليمية كبرنامج المقررات الدراسية (Moodle)	3.52	0.69	%63	مهمة
	الإجمالي	4.04	0.55	%76	مهمة

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي الموزون لدرجة أهمية المتطلبات لدى عضو هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني في عملية التدريس، تراوحت بين (4.29 و 3.52)، وحيث إن المتوسط الحسابي الموزون الإجمالي لجميع الفقرات لهذا المحور كان (4.04)، وهذا يدل على أن هذه المتطلبات الواردة في أداة البحث تعتبر متطلبات (مهمة)، وبنسبة (76%). وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة في المطالب الواجب توافرها في البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في عملية التدريس، ويؤكد الباحث على أن تطوير عملية التدريس ليست مجرد تغير في نمط التدريس فقط إنما يجب توفير كافة الاحتياجات اللازمة لذلك، والأهم من ذلك التخطيط الجيد والقيام بالدراسات التي تخدم عملية التطوير، والبناء على نتائجها حتى لا تواجه العقبات التي قد تؤدي لفشلها وضياع الجهد والوقت والمال الذي سيبذل لمحاولة تحقيقه.

نتائج البحث:

1. المتطلبات التقنية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية الواجب توافرها في البيئة التعليمية، الواردة في أداة البحث كانت بدرجة (مهمة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون الإجمالي لها (3.98)، وبنسبة (75%).
2. المتطلبات البشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية الواجب توافرها في البيئة التعليمية، الواردة في أداة البحث كانت بدرجة (مهمة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون الإجمالي لها (4.14)، وبنسبة (79%).
3. جميع المتطلبات التقنية والبشرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مناهج كليات التربية الواجب توافرها في البيئة التعليمية، الواردة في أداة البحث كانت بدرجة (مهمة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون الإجمالي لها (4.04)، وبنسبة (76%).

التوصيـــات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بما يلي:

1. أن توفر الجامعات البنية التحتية اللازمة لاستخدام التقنية في التعليم والتعلم من خلال المواقع الإلكترونية، والشبكات، والأجهزة، والمكتبات الإلكترونية، مع الاستفادة من الخبرات الداخلية والخارجية في هذا المجال.
2. تزويد المؤسسات التعليمية ببنية أساسية تساعدها على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في مواقف التعليم الإلكتروني من قبل المعلمين والمتعلمين، والمناهج التعليمية، على أن تراعي البيئة التعليمية التي

ينفذ فيها التعليم الإلكتروني توفر الإمكانات المادية والبشرية لتنفيذ هذا النوع من التعليم.

3. توفير أجهزة حاسوب حديثة لأعضاء هيأة التدريس، مع تأمين شبكات الاتصال والانترنت المناسبة، مع أنظمة حماية متطورة لحماية البيانات.
4. إنشاء مراكز للتدريب والتطوير الجامعي لتأهيل وتدريب أعضاء هيأة التدريس على استخدام الحاسب الآلي والشبكات وتطبيقاتهما في العملية التعليمية .
5. أن تهتم كليات التربية ومؤسسات التعليم العالي الراغبة في إدخال التعليم الإلكتروني ضمن برامجها بالمتطلبات اللازم توفرها في المتعلم من خلال تضمين بعضها في شروط القبول، وتدريبه عليها أثناء الدراسة.
6. القيام بدورات تدريبية في استخدام الحاسب الآلي و(الإنترنت) للطلاب.
7. ضرورة توافر العنصر البشري الفاعل الذي يقوم على إدخال وإخراج البيانات، كذلك المبرمجين القادرين على تصميم وتطوير البرامج الالكترونية لاستخدامها في العملية التدريسية.
8. أهمية توافر الفنيين المهرة الذين يعملون على مواجهة الأعطال التي تحدث في الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها وشبكات الاتصال.

المقترحـــات:

إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في كليات أخرى على مستوى التعليم العالي ومن وجهة نظر عينة أخرى مثل الطلاب.

1. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مستوى التعليم الأساسي والمتوسط ومن وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

2. إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية.
3. إجراء دراسة حول عوائق استخدام التعليم الإلكتروني في عملية التدريس.

المراجع:

1. عبد الحافظ سلامة، وحسين صالح (2005): "مدرسة المستقبل"، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ص 27.

2. بدر الخان (2005): استراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة الموسوي: علي بن شرف وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، دمشق، سوريا، ص 14.

3. Tan, W., Aris, B., & Abu S. (2006)., GLOTT Model: A pedagogically Enriched Design Framework of Learning Environment to Improve Higher Order Thinking Skills. AACE Journal ,14(2), (139-153), p 148.

4. محمد بن صنت الحربي (2006): "مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين"، دراسة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 84.

5. محمد محمود زين الدين (2007): كفايات التعليم الإلكتروني، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة، المملكة السعودية، ص 250.

6. حسن حسين زيتون (2005): التعليم الإلكتروني، المفهوم، القضايا، التخطيط، التطبيق، التقييم، الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة السعودية، ص 134.

7. نبيل الفيومي (2003):"التعليم الإلكتروني في الأردن خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية والانجازات وأفاق المستقبل" الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم الإلكتروني، دمشق، سوريا، ص 3- 5.

8. منى محمد ناجي (2004):"أسس تطوير بنية التعليم الإلكتروني"، أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي الثالث للمعلومات:" المجتمع الإلكتروني: الواقع والآفاق"، من الفترة 28-30/ سبتمبر/ 2004م، الدار الأكاديمية للطباعة والتأليف والنشر، طرابلس، ص547-574.

9. عبد الله بن عبد العزيز الموسى (2007):" متطلبات التعليم الإلكتروني"، بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني آفاق وتحديات، جامعة الكويت، الكويت.

10. خالد خليفة الكميعي (2010): "رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي بالجماهيرية من خلال تطبيق التعليم الإلكتروني"، مجلة كلية الآداب، جامعة الفاتح، العدد(16)، ص13-42.

11. سهيل كامل كِلاَّب (2012م): "إستراتيجية التعليم الإلكتروني ودورها في العملية التعليمية بكليات التربية"، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الأول لقسم معلم فصل بعنوان (جودة تكوين المعلم بين تحديات الواقع ورؤى التطوير) كلية التربية قصر بن غشير، جامعة طرابلس، من الفترة (22-24 مايو2012م).

12. محمد عبد الحميد (2005): البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم، ط1،عالم الكتب، القاهرة، ص 230.

13. عـامر قنـديلجي (2008): البحـث العلمـي، واسـتخدام مصـادر المعلومـات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص 154.

الجماليات التشكيلية للفنان (عمران بشنه) ومدى تأثيرها بالفن الليبي

د. عبد الكريم صولة

مُقدمـــــة :

لقد بدأت اللوحة الليبية تتحرر مع بداية الانفتاح الجديد على عالم الفن والتقنية وانتشار المطبوعات المختلفة وبالمثل واكب الفنان الليبي أغلب المنجزات التشكيلية وساهم في الدعاية لها والتحريض عليها لتعطشه للحرية قياساً بتلك الفترة التي كان يعيشها خلال الفترة التى سيطر الأجانب فيها على مقدرات الشعب.

ومن بين هولا الفنانين التشكيليين الليبيين الذين أمتزج عندهم التراث بالرؤى والابتكارات الجديدة مثال الفنان"عمران بشنه الذي تأثر بمضمون وفكر الفنان الليبي القديم ذلك الفن الذي يحمل العديد من الدلالات والمعاني التي لازال تأثرها حتي الآن، لذلك أراد الباحث إلقاء الضوء علي ألأعمال التشكيلية والفنية عند الفنان "عمران بشنة ومدى تأثيره بالفن الليبي وفي تكوين الشخصية باستجاباتها الفريدة ، وتطويرها في تشكيل الحياة تجعل العمل الفني منزهاً عن المحاكاة أو التعبير المباشر.

قبل أن يبني الإنسان البدائي مأوى له خط صوراً على قطع العظام الجافة وعلى حوائط كهفه الصخري المظلم ، تعبر عن نشاط الصيد وحيوانات وبشر في أوضاع مختلفة، ووجدت أيضاً دمى حجرية لنساء بدينات عرفت باسم (فينوس) [1]" ليس الفن الحديث ، جديدًا في الواقع بل إن جذوره تمتد إلى آلاف السنين الغابرة.[2]

عندئذ أصبح العمل الفني للفنان " عمران بشنه " إبداعاً حقيقا له كيانه الخاص والمؤثر بقوة في من حوله عند مشاهدته أو تأمله ، ولأن المكان والزمان والبيئة المحيطة به تحتاج إلى تفسير لفهم مدلولها وتحديد دورها في تكوين شخصيته. ولذلك فالبيئة كانت لها التأثير الأكثر بالنسبة إليه فهو يدركها من خلال اهتماماته الجمالية وهي من أهم العوامل التي أثرت فيه وحفزته للاستجابة الجمالية فتحرك كيانه وانعكس ذلك علي إنتاجه الفني وعن فلسفة المكان يقول الدكتور (نعيم عطية) : " إن علاقة الفنان بالمكان علاقة تبادلية محققه ويكاد المكان يكتسب شخصية ذات وجود ملموس تطبع بسمائها كما تتطبع طقوس الحياة ذاتها ، ومن ثم يأتي النتاج الفني من صنف البيئة التي يتعامل معها ".[3]

في هذه الدراسة يقوم الباحث على توضيح العوامل المؤثرة على الأعمال الفنية التشكيلية للفنان (عمران بشنه) ومدى تأثيره من حيث الأساليب والتقنيات والعناصر البنائية والجمالية مع الاهتمام بالأسلوب الفني وإبراز الجوانب التقنية وتأثير الجانب الاجتماعي والثقافي على العمل الفني التشكيلي للفنان عمران بشنه ، كما نوضح أيضاً مدى تأثيره بأعماله الفنية في مسيرة الحركة الفنية في ليبيا.

مشكلة البحث:

تنحصر مشكلة البحث حول الجماليات التشكيلية والفنية للفنان (عمران بشنه) ومدى تأثيرها بالفن الليبي وما يحتويه من حضارات وثقافات مختلفة ، والتعرف على دورها الفني والوظيفي والجمالي التعبيري في الحركة الفنية وتأثير البيئة على أعماله الفنية من خلال تجاربه الإبداعية.

أهداف البحث:

1ـ المساهمة في تطوير وتعميق الثقافة التشكيلية والفنية للفنانين الليبيين عامة وللفنان عمران بشنه خاصة وتطوير الهوية الليبية.

2ـ التعرف علي الأساليب والتقنيات الجمالية التشكيلية والفنية للفنان "عمران بشنه".

أهمية البحث:

1. إن الأهمية الأساسية لهذا البحث تأتي في مسار الجهود أمام الباحثين والفنانين والطلاب للعمل على وضع تصور جديد لسد النقص الواضح في الدراسات العلمية والأكاديمية لتناول ظاهرة الريادة في الفن التشكيلي وأثرها على تطور الحركة فى ليبيا.
2. ان هذا البحث سيكون خطوة في إيجاد وجهة نقدية وانعكاس أسلوبه الفني وأهدافه التشكيلية والتعبيرية لشخصية الفنان "عمران يشنه.
3. التعرف على جماليات التصوير التى اتسمت بها أعمال الفنان عمران بشنه.

إجراءات البحث وتتمثل في الآتي :

طرائق جمع المعلومات والبيانات :

- لقد قام الباحث بإجراء مقابلة مفتوحة مع الفنان عمران بشنه ، الاسم المقترح للبحث بحكم انه زميل لفترة الدراسة العلمية وكذلك بقسم الفنون أو على مقربة به ومعرفته معرفة جيده إلى حد يساعد الباحث في إجراء العملية البحثية بصورة أسهل.
- استعان الباحث في جمع المعلومات المتعلقة بدراسته على عينات التي أختارها من الأعمال الفنية التشكيلية للفنان (عمران بشنه) للدراسة البحثية داخل إطار المدة الزمنية المحددة لهذه الدراسة.
- قام الباحث بتوجيه بعض الأسئلة إلى الفنان عمران بشنه وذلك لتحديد بعض المفاهيم العلمية التي تخص الدراسة الحالية والتي كان من بينها :

1. متى عرف الليبيين تاريخ والنقد الفني في ليبيا ؟
2. ما هي العوامل المؤثرة في الفن الليبي القديم ؟
3. ما هي العوامل المؤثرة في الفن الليبي الحديث ؟
4. ما هي العوامل التي أثرت في أسلوب عمران بشنه ؟
5. هل الأساليب والتقنيات المختلفة في المدارس الفنية الغربية الحديثة أثرت على عمل الفنان الليبي عمران بشنه ؟
6. ما هي أهم الأعمال الفنية التي يتميز بها الفنان "عمران بشنه "؟

مصطلحات البحث :

الفن التشكيلي Plastic Art :" لم يصل الباحثون إلى تعريف إجرائي للفن. وبالتالي لا توجد معايير لتقنينه والحكم عليه فالقواعد تستخلص بعد إنجاز الأعمال الفنية الناجحة ، كما يحدث في العلم ، حين تستنبط القوانين بعد ثبوت صحة التجارب ".[4]، الفن هو كل إبداع حققه أو شكّله إنسان من خلال موهبة أو مقدرة على التشكيل بحيث يعطينا مدلولاً جمالياً .

الفنان التشكيلي :" هو الفنان الباحث الذي يقوم بصياغة الأشكال آخذاً مفرداته من محيطه ولكل إنسان روأه ونهجه ، لذا تعددت المعالجات بهذه المواضيع مما اضطر الباحثون في مجالات العطاء الفني ان يضعوا هذه النتاجات إطار للمدارس الفنية ".[5]

التأثر: كلمة تأثُر ومعناها تأثر شيء بشيء ، ويُقصد بالتأثر هو أن يتأثر فلان بفلان بأن يكون شبيهاً له ومتأثراً به في شكله أو فعله أو قوله أو ذوقه أو في أي شيء من حياته وأفعاله إيجاباً أم سلباً ، أو أن يستفيد من خبراته فيحاكيه في تلك الخبرات فيكون نسخة منه ، أو أن يعمل وفق آلية تبرز مدي المعرفة بخبرة الأول

وفيها الشخصية الذاتية للطرف الثاني في نتاجه حتى لا يكون ناسخاً ومحاكياً لغيره أو لمن تعلم على يديه مثل الولد لأبيه أو الفتاة لأمها أو التلميذ أو الطالب لمعلمه أو أستاذه حتى لا يكون نسخة أو ناسخاً من غيره.

التأمل الفني :هو رؤية العمل الفني ، وهو ينحصر في الجوانب التي يتجلى من خلالها العمل الفني كموضوع خارجي بالنسبة إلى الحواس ، اي من خلال خصائصه المميزة كاللون والشكل. وهو يختلف عن العلم الذي يحاول الكشف عن الطبيعة الأساسية او الجوهرية للموضوعات ، في حين التأمل الفني يهتم بالمواد الحسية للعمل الفني التي تكون حاضرة على سطوح العمل الفني نفسه.

النقد الفني :النقد الفني يمتلك منطلقات ومفاهيم تختلف عن المفاهيم والمنطلقات الأدبية له أدواته ومصطلحاته كونه تجربة حية وإبداعية غير وصفية وغير مبنية على ادعاءات معرفية واهية وحسابات بعيدة تماما عن القيمة الفنية للعمل الفني. والنقد الفني هو رصد لتجربة أو عمل فني يمتلك معايير وأسس يساعد المبدع على تلمس طريقه وتشخيص خلقه الفني.

* المحور الأول:

نبذة مختصرة عن الفنان التشكيلي عمران بشنه

ولد الفنان التشكيلي الليبي عمران العجيلي محمد بشنه - عام 1957م فى مدينة الزاوية الواقعة غرب العاصمة الليبية .

- ناقد تشكيلي وكاتب متنوع .
- ناشر بالصحف الليبية والعربية .

- اشترك في مجموعة كتب منها (كتابين في الرسم المتقدم لثانويات الفنون الإعلام) .
- اشترك في أربع كتب في النقد التشكيلي في مصر (الجزء الأول والثاني من بانوراما فناني العالم في لوحات الخط العربي والتشكيلي).
- اشترك في (الجزء الأول والثاني من موسوعة الماسة الذهبية في النقد والخط العربي والتشكيلي) .
- عضو بالرابطة العامة الفنانين ومنسقا عاما للفنون التشكيلية من سنة 2004م
- فنان تمكن من صياغة لوحاته بدقة عالية ليجعل لها قيمة فنية .
- أسهم في تنشيط وتأسيس الحركة الفنية في مدينة الزاوية .
- استطاع بلوحاته وكتاباته أن يُحرك ويجذب المتلقي إلى صالات العرض التشكيلي.

*** المؤهلات العلمية :**

- دكتوراه مع مرتبة الشرف الأولى في فلسفة النقد الفني التشكيلي من المعهد العالي للنقد الفني بأكاديمية الفنون بالقاهرة (فن التصوير الليبي وتأثره بالمدارس الفنية الغربية - دراسة تحليلية مقارنة - 1952- 2010م). يوم 21 /9 / 2014 م.

*** دوره في تأسيس الجمعيات وأقسام الفنون التشكيلية :**

1. مؤسس جمعية للفنون التشكيلية داخل إطار فرقه الزاوية للمسرح 1975 والتي استمرت لعامين ثم توقفت.
2. مؤسس قسم الفنون التشكيلية بإعلام الزاوية 1980.
3. مؤسس لجمعية الفنون التشكيلية بالزاوية قي العام 1990 م.
4. مؤسس لثانوية الفنون والإعلام بالزاوية .
5. كان له دوراً مهم في تأسيس قسمي :

- الفنون التطبيقية بالمركز العالي للمهن الشاملة بالزاوية .
- قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب بجامعة الزاوية .

*** مشاركاته الفنية :**

ساهم في المشهد التشكيلي المحلي الليبي منذ أول السبعينيات وحتى اليوم من خلال عدة معارض شخصية ومشاركات على النحو الأتي:

1. معارض شخصية بالداخل والخارج .
2. مشاركات في معارض جماعية بالداخل والخارج.

*** جماليات الأسلوب الفني عند الفنان عمران بشنه:**

عندما نتحدث عن جماليات اللوحة القومية والوطنية التي دائما يحرص عليها (عمران بشنه) في كثير من معارضه الشخصية والجماعية ، فإننا نجد المرأة المحور الأساسي والرمز الخاص والحاضر في شموخ وثبات على اعتبار أنها تتمثل فيها الدراما كلها ومبعث الأصالة والتراث وتمثيلاً للحرية والوطنية بوجوه يملؤها الغضب والتحدي والسرور والبراءة أحيانا ومعاً في أحيان الأخرى.

يقرأ الأدب بوجه خاص ، حيثُ نرى الروايات تحوم فوق ظهر اللوحة ونرى القصائد تغنيها حناجر الألوان ، في لوحاته أفكاراً حية لم تجردها الحياة ومشاكلها من معانيها .

الموروث الشعبي يترك بصمات واضحة على العديد من التجارب التي صرنا نستدل على هويتها عبر مفرداتها التراثية التي تعكس تنوعات البيئة وثقافتها ، وفي نفس الوقت تتيح مخزونا بصريا وكما هائلا من التجارب الجمالية في أعماله كتجاربه الخاصة في " الكولاج " و " الرمل " و "الضبابية " وهذه السمة التراثية الشعبية طبعت العديد من الأعمال والتجارب ، ونشير هنا على سبيل الذكر إلى نماذج فنية من رسوماته إلا أن خصوصية التعبير والتنوع الذي تتجسد في لوحاته

تختلف بين عمل وآخر ، فلكل منهم سماتها ، وخصائصها ، ومميزاتها التي تحتفظ له ببصمة فنية خاصة لكي يبدع في لوحة الحاضر بألوان جديدة ، و تطويعات فنية تبعث الروح في الأشياء وهذا ما يتضح جليا من خلال تكوينه الفني الذي تعكس لوحاته عبر حوار لوني تشترك فيه مفردات الماضي والحاضر ، لتبدو خزائن الذاكرة نشيطة وقد ارتدت ألوانا وظلالا جديدة.

جمع بين التشكيل والشعر والقصة والمقالة من سبعينيات القرن الماضي ، شارك في عدة معارض وطنية و دولية ، وحاز على العديد من الجوائز والشهادات التقديرية.

أخذت لوحاته طابع الواقعية فى بداياته وتتميز فرشته بالتعبيرية الرمزية من خلال الاعتماد على الرموز والدلالات في أعماله التجريدية ، وخلق للوحاته رؤية بصرية متنوعة وهذا الفنان استطاع اليوم إن يكون من نخبة الفنانين التشكيليين الليبيين وشق غبار الزمن ليصل إلى أسمى غايات الفن والجمال بلوحاته المميزة .

نجد أن مفهوم القيم هو " بمثابة معايير ومصدر الالتزام الفني والقيم الجمالية والأخلاقية والتي تندمج مع العمل الفني ، وهي مجموعة من المعارف التي تشكل الأعمال الفنية مثل التوازن ، والتكوين ، والتصميم ، وعلاقة العناصر الفنية وانسجامها مع بعضها البعض".[6]، " لتثير قدراً من التناسق ، نتيجة لجهد إداري مرتبط بالسياق التقني للعمل الإيقاعي فالخلق الفني يعتمد على التعديل والتشكيل المستمر الذي يحققه الفكر ألابتكاري ، فعبر عنه في آثاره الفنية الجمالية ".[7]

1- كولاج "مواد مختلفة ". 2 -رمل " ريليف ".

3 - الضبابية " طبيعة صامتة ". 4- تجريد .

5 ـ لوحة واقعية

الأشكال 1، 2 ، 3 ، 4 لوحات للفنان (عمران بشنه) :

ش1 ـ كولاج من مواد مختلفة رمل وخيش وحبال وغراء وألوان زيت .

ش2 ـ نحت ريليف بارز وغائر بمواد من قماش ورمل وغراء وألوان انزيت.

ش3 ـ طبيعة صامته (ضبابية) ألوان جواش على ورق .

ش4 ـ أشكال تجريدية ، مائية خفيفة على ورق .

ش5- ـ إعداد طعام الأكلة الشعبية الكسكسي للفنان.

مميزاته الفنية فى مرحلته الأولى من أواخر السبعينات والثمانيات:

بدأ خلال هذا العقد الزمني من الثمانينيات لتتباين الرؤية التشكيلة وتبرز ثقافته الفنية من خلال اطلاعه لكثير من الكتب والمطبوعات ويزداد ثبات تواصله مع العالم وما فيه من جديد في ميدان الفن التشكيلي من مدارس وأساليب وتقنيات ودراسات مكتوبة مختلفة ، وكانت هذه الحقبة الزمنية أغنى فتراته في التجريب الفني والمدرسي.

بالتأكيد كانت هناك عوامل تختلف من فترة زمنية لأخرى ومن هذه الاختلافات هو العامل التقني للفنان الليبي "عمران بشنه " وأسلوب تناوله لموضوعاته بصورة تلقائية بينت مراحل تاريخية عديدة شهدتها بلادنا ، بينما ما تشهده في مرحلته الأولى من أواخر السبعينيات وحتى الثمانينيات ورغم تجاربه في كل المدارس والأساليب إلا أن الواقعية ضلت هي المميزة حيث كان يراها الأساس فكان كل اهتمامه بالتراث والحياة الاجتماعية ، وتواصل على نفس الحال حتى أول التسعينيات حيث صارت الواقعية تتحول عنده إلى رموز إيحائية في تجربته الجديدة وهي التجربة الضبابية كأول محاولة محلية وبشكل غزير من اللوحات ، ومع نفس الوقت اتجه بخط موازي لإنتاج تجربة أخرى جديدة له أيضا وهي كولاج مواد مكملة مختلفة وفي نمط شكلي ولوني جديدين فهاتين التجربتين عرضهما في طرابلس والزاوية وخارج ليبيا ، وفي معرضين شخصيين في القاهرة، كما رسم في التجريد ، وله فيه أسلوبه المتنوع والخاص به والغير ناسخ لغيره ولأفكارهم فعنده تجربة طويلة في هذا لأنه يؤمن بالتجربة وعدم التوقف على محطة دون غيرها فاللوحة تُرسم حسب لحظة وحالة الحمل بها وزمن مخاضها.

مر عمران بشنه بمرحلة تجارب في اللوحات وهذه المرحلة ساعدته على تكوين أسلوبه الخاص عملية الإيحاء بعنصر الحركة لتأتي كخطوة في تطور التأليف البنائي في العمل الفني مبتعداً عن التأثير بالغير ، وصارت ألوانه متنوعة زاهية حيث ظهر أسلوبه يتميز بالتوازن المتناغم ، ونلاحظ أنه اتجه إلى أسلوب التسطيح في اللوحات التي رسمها، ونلاحظ عدم اهتمام المؤسسات المعنية بالثقافة والفنون باقتناء الأعمال الفنية وتخصيص المتاحف وقاعات العروض.

- **فترة التسعينيات من القرن العشرين:**

صارت اللوحة الليبية تبرز شيئاً فشيئاً وتنتشر على يد "عمران بشنه " من خلال المعارض المختلفة ، والذي تنوع فيها إنتاجاته بالمواد المعروفة للوحة والتصوير واختلاف الخامة ونوع وحجم اللوحة عن ما كانت عليه من قبل ، وزاد الاهتمام عنده بنوع الخامة من ورق وقماش وألوان مختلفة من حيث الجودة والأهمية والصلاحية . ولكن في الرسم تتجسد الأشياء في علاقتها بسطح اللوحة ونوعه ، فهو ليس كالنحت حيث تأخذ الأشياء كتلة وحجماً، كما يمتاز عن النحت في علاقته بالضوء واللون ، لذلك فإن امتياز فن الرسم عن بقية الفنون وهو اللون.

كما شهدت فترة التسعينيات كثير من المعارض الليبية بالداخل والخارج إضافة إلى كثير من المشاركات بالخارج في مهرجانات دولية وإقليمية ، وصار الفنان الليبي "عمران بشنه" يتبوأ المكانة والمنزلة الراقية في مشاركاته حيث نجحت اللوحة في شد انتباه الجمهور العربي والدولي لنتاجه الفني.

- **فترة العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرون:**

شهدت هذه الفترة التزايد العددي على مستوى ثقافة الناس التشكيلية فتأسس قسم الفنون بأكاديمية الدراسات العليا لينال منها الخريج الدرجة العلمية العالية الماجستير والدكتوراه.

وصارت للوحة الفنية عند الفنان " عمران بشنه " أكثر نضجاً فهو الذي يسعى إلى تطور النص والتقنية في العمل الفني فكان متفوقاً في كثير من المناسبات والمشاركات الداخلية والخارجية وكانت لها نكهتها وحسها بين أعمال كثير من لوحات الفنانين الآخرين ، وفازت أعماله ببعض الجوائز وشهائد الاعتراف بقدرة العمل الفني للفنان الليبي.

وصارت أعماله مطلوبة خارج ليبيا أكثر من أي فترة سابقة ، لأنها أصبحت اليوم أكثر وعياً ونضج والطلب إليها أقوى مربوطاً بالقيمة الفنية الجمالية لا القيمة المادية" لنرسم ليس يعني ببساطة إيجاد حدود الشكل ، الرسم لا يشمل على مجرد الخط ، الرسم أيضاً تعبير الشكل الداخلي ، السطح ، الصياغة ، والرسم يتضمن ثلاثة أرباع ونصف الربع من محتوى التصوير".[8]

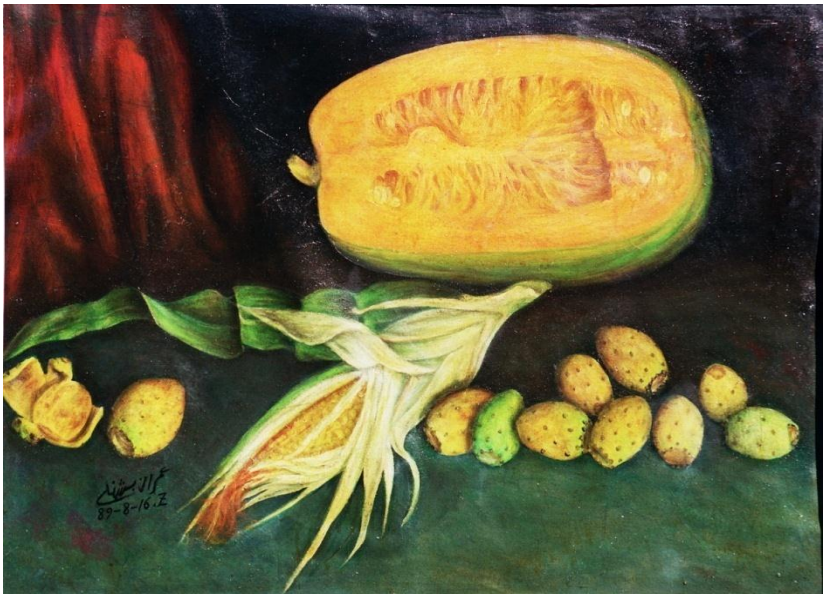
*** المحور الأول:**

تحليل العمل الفني التشكيلي للفنان الليبي: عمران بشنة.

تحليل : العينة رقم (1)

اسم العمل الفني: طبيعة صامتة.

تقنية العمل الفني : زيتي على قماش.



6- لوحة طبيعة صامتة .

التحليل:

ـ موضوع العمل الفني :ـ " طبيعة صامته " .

تتكون اللوحة من خضروات وفواكه موسمية صيفية من البيئة الليبية (قرع ، وتين شوكي ، وذرة) .

ـ الأسلوب :ـ واقعي .

تقنية المستخدمة في العمل الفني:ـ استعمل الفنان مادة الزيت على القماش يمتاز بقوة التعبير ، فهو ذات حيوية وذات عمق ابعد ما يصل إليه الحواس، فهو يتغلغل في أعماق الطبيعة ، فالعمل ليس مجرد زخرفة للحياة، ولكنه تعبير عن معني الحياة ومغزاها و أنعاش للوجدان و للجهود المستمرة التي يتطلبها الاستمرار والتعايش.

اختار الفنان ألوان لوحته بصورة جعلت من اللون يعطي الإحساس بتناغمات موسيقية جميلة والمتمثلة في الأصفر والأحمر والبني الخفيف والبنفسجي المنساب في الخلفية والأرضية مع بياض الحائط بشكل لا تكاد تراه العين إلا خِلسة والأزرق الكحلي في التين الشوكي الممزوج بالبني ليمنحك الإحساس بمذاق التين ، وجود الصورة حققت الوحدة الكلية في العمل الفني.

الجمالية الفنية التشكيلية:ـ جاء التكوين ناجحاً بصورة منحت راحةً للمتلقي حيث نجد بساطة التكوين والهدوء الشامل من خلال الخطوط المبسطة والمحددة في البناء والاتزان على توزيع الكتل وزيادة مساحة اللون الفاتح في خلفية اللوحة لتوازن اللون حيث ركز فيها الفنان على الشكل واللون.

حركة العين في الجمالية الفنية التشكيلية في العمل الفني تتناسب مع درجة اللون وثقل الكتل مما أعطى إيحاء بتوازن العناصر واستقراءها وحقق الشد البصري المتوازي.

تقسيم مساحات الفضاءات في العمل الفني أعطي انطباعا في التناسب في أشكال الكتل من خلال وجود درجة اللون (الخلفية).

*** المحور الثاني :**

تحليل : العينة رقم (2)

اسم العمل الفني :ـ البيت الليبي القديم .

تقنية العمل الفني : جواش على قماش.

ـ بيت العيلة " حوش الطين ".

التحليل :

موضوع العمل الفني :ـ البيت الليبي القديم .

الأسلوب :ـ واقعية .

تقنية المستخدمة في العمل الفني :- جواش على قماش ، نجد أن هذا العمل يحرر شخصية المرأة إلى أشكالها الجوهرية الخالدة. وان جمعت عناصر من الأشكال المألوفة التي صاغتها يد الفنان "بشنة" في تكوينات مبتكرة يميل الي الرموز والدلالات تحت مذهب فني واحد حيث نلاحظ انه عمل منسق مبسط ذات خطوط صريحة واضحة تحاكي الطبيعة والظروف التي نعيش فيها وتأثير الجانب الاجتماعي والثقافي على العمل الفني التشكيلي.

الجمالية الفنية التشكيلية :- جاء الشكل هنا بهذه اللوحة ناجحاً في التكوين بصورة ملحوظة من تركيز على جمالية الفراغ والأضواء والظلال والنسب والخط واللون مُسيطراً على الفراغ في مساحة اللوحة.

وكما تعود الفنان عمران بشنه في تناوله ملمس لوحاته في الخلفية ركز على أثار الفرشاة بصورة واضحة لتعطيك الإحساس بروح انطباعية بأسلوب أكاديمي كلاسيكي تشعر فيه بنعومة المادة في سطح اللوحة من خلال هدوء ألوانه ومزجها إضافة لتلك التأثيرات الانطباعية في الخلفية.

جاءت القيمة الجمالية من خلال عمل الفنان بشنه بسماته المكانية في بعض الظروف والمناسبات البيئية والتراثية ومعالجته بروح تقنية متطورة ، بل سعى إلى تطور لغة خطابهم التشكيلي بحداثة جديدة تساير آخر تطورات الفن التشكيلي ، فصار للعمل الليبي مذاق من لون جديد لم يُعهد من قبل.

*** المحور الثالث :**

تحليل : العينة رقم (3)

اسم العمل الفني : تجريد .

تقنية العمل الفني : جواش على ورق .

ـ لوحة تجريدية (آثار أقدام) في الوان جواش على ورق ـ للفنن (عمران بشنه) .

التحليل :

موضوع العمل الفني :ـ الأحذية المثقوبة .

الأسلوب :ـ تجريدي.

تقنية المستخدمة في العمل الفني :ـ جواش على ورق ، استخدم الفنان ألوان الجواش على الورق ونفذ ذلك بروح تستشعر المعاناة عند الآخرين فكانت لوحة " الأحذية المثقوبة " فجاء التلوين بأسلوب تجريدي عكس تكويناً وشكلاً مميزين لمعاناة وهموم الإنسان المغلوب والمقهور الباحث عن حقه ودوره بالحياة .

الألوان التي استخدمها الفنان في اللوحة وهي : اللون البنفسجي القاتم والأحمر والأزرق والأصفر والأخضر والأبيض أعطت تناغماً لونيًا في تجاور جميل ليُقدم لنا عدة حالات نفسية من خلال الخطوط الملونة فكانت لوحة جميلة بالشكل وجميلة وقوية بالتعبير.

كثافة اللون عند التلوين تجعل من يدي أو أصابع من يلامس اللوحة يشعر بوجود كتل لونية على السطح .

الجمالية الفنية التشكيلية :ـ نجح بلوحة " الأحذية المثقوبة " في تكوينه تكويناً تعبيرياً يحمل رموزاً لحالة من المعاناة التي يعيشها كل مواطن عبر مسيرة حياته اليومية في مجتمع يسوده التخلف والأنانية والطمع بعيداً عن الثقافة العامة وحب الوطن والإنسانية مع ضعف في الدين عند غالبية من البشر وفي كل وطننا العربي وهكذا لنضل نعيش إلا لنعاني مرارة الحياة كل يوم مليون مرة أو يزيد.

خطوط كثيرة بلوحة " الأحذية المثقوبة " وضعها في أشكال حلزونية في شكل دوامة اللانهاية أو ملتفة في تداخلات توحي بوجود شيء ما مثير للنفس هنا حيث تبرز من كل ذلك آثار أقدام بأحذية مثقوبة وبصمة مُقدمة قدمٍ من الأمام وقد أعياها طول المسير والكد من أجل الحياة اليومية مع الشارع والإدارات المختلفة عند زيارتها لقضاء حاجات مُستحقة منها حيث اللامبالاة والتسيب حتى ثُقِبتْ كل تلك الأحذية وتعرتْ قدمه ولم يتوقف أو يشعر صاحبها بالملل أو اليأس .

خرج الشكل في صورة تكامل بنائها الخطي والجمالي في تكوين بشكل أضاف سبيلاً للتحرر والمناداة والمجاهرة علناً بأننا قوم لنا الحق في الحرية وفي أنْ نعيش أسوة ببقية الشعوب.

***المحور الرابع :**

تحليل : العينة رقم (4)

اسم العمل الفني : جمهرة شعبية.

تقنية العمل الفني : مائية خفيفة على ورق.

ش ـ جمهرة " السوق "للفنن عمران بشنه .

التحليل :

موضوع العمل الفني :- جمهرة شعبية .

الأسلوب :- تجريد واقعي .

تقنية المستخدمة في العمل الفني:- اللوحة " جمهرة شعبية " للفنان (عمران بشنه) أعطت شكلاً أخر للعمل الفني تراه واقعياً وترى فيه شكلاً سريالياً وأسطورياً مشبعاً بألوان الأكريليك المخففة بروح المائية فأعطت قيمة تعبيرية وجمالية ميزتها عن كل تجاربه السابقة مع اللوحة.

تقنية اللون بسيطة واقعية لونت اللوحة بألوان خفيفة ورقيقة ناعمة بحيث أعطت فرصة لتبيان عناصرها وخروجهم بشكل متباين بالرغم من الكثافة العددية لها في زحام كون تراكمية فنية ليست معتادة نجدها بالطبيعة في مناسبات محددة فقط مثل الأفراح والأسواق والمزارات الدينية .

الجمالية الفنية التشكيلة :- استعمال الفنان " بشنه " لألوان الأكريليك بروح مائية شفافة وعلى الورق هو في حد ذاته جمال فني.

تتزاحم الخطوط في جمْعٍ من الكائنات البشرية والحيوانية بشكل كثيف لتخرج لنا حشدا يوحي لنا بيوم تسوق شعبي أو عرس تقليدي قديم أو حفل ديني بأحد المزارات والتي كانت تُقام ببعض الأضرحة .

أعطتنا الخطوط أشكالاً لرجال ونساء وأطفال وجملٍ وحصان وكلاب وبأحجام متفاوتة بشكل يمنحنا الفرصة لتأويل العمل إلى شكل خيالي التكوين بكل ما احتواه جميل جدا في زحام بين أهمية الخط باللوحة والقدرة على تكوين نص تشكيلي يُلفت النظر إليه ويفتح باب التحاور معه والتأويل له بعد قراءته للخروج بشيئين الأول الحصول على معنى تعبيري والثاني على الحصول على معنى ذوقي جمالي لتبيان عناصرها وخروجهم بشكل متباين بالرغم من الكثافة العددية لها في زحام كون تراكمية فنية ليست معتادة نجدها بالطبيعة في مناسبات محددة فقط مثل الأفراح والأسواق والمزارات الدينية .

استعمال الفنان " بشنه " لألوان الأكريليك بروح مائية شفافة وعلى الورق هو في حد ذاته جمال فني.

***المحور الخامس :**

تحليل : العينة رقم (5)

اسم العمل الفني : كائنات .

تقنية العمل الفني : أكريليك على ورق.

ش ـ تجريد للفنان (عمران بشنه) اكرليك على ورق .

التحليل :

موضوع العمل الفني :- كائنات .

الأسلوب :- تجريد حر.

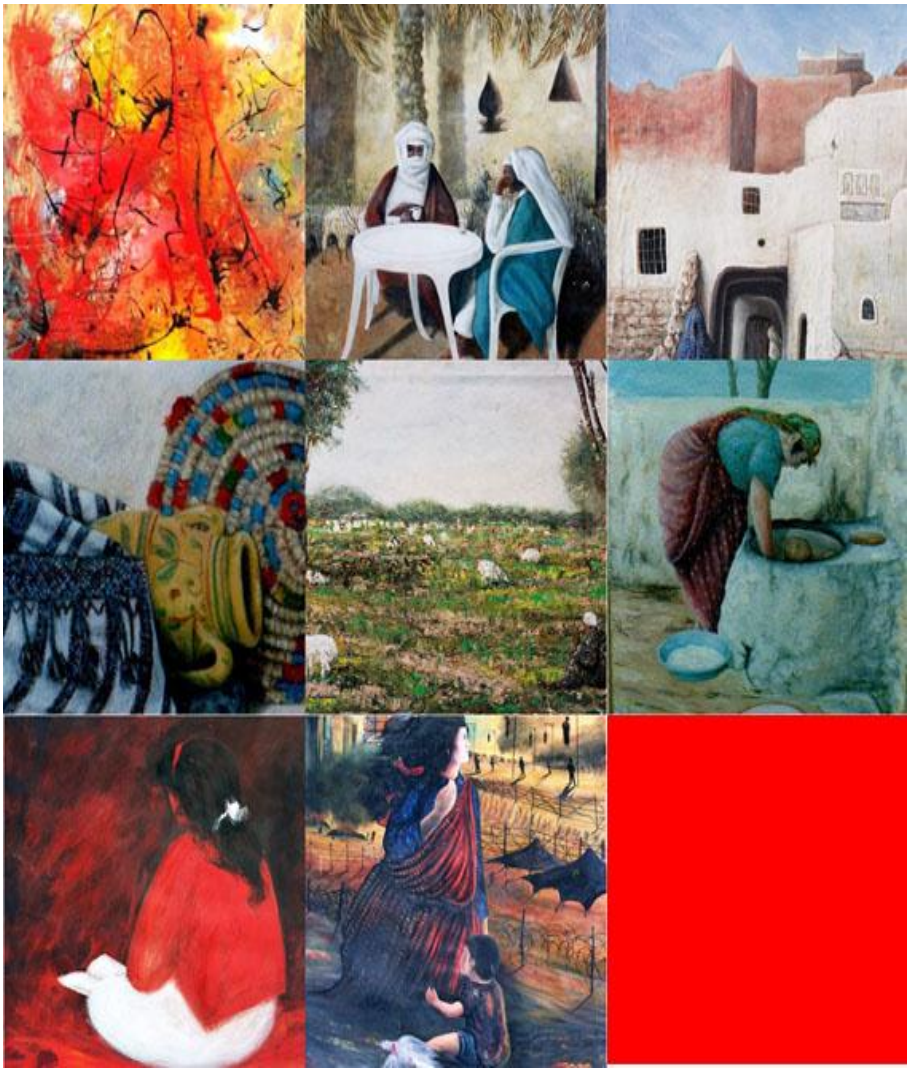
تقنية المستخدمة في العمل الفني:- استعمل الفنان تقنية لون الأكريليك بأسلوب تجريدي حر على ورق حيث كانت النتيجة صور تسرق العين إليها هي عبارة عن عناصر لكائنات غريبة ناتجة بواقع مداعبات الفرش للون والورق فكانت هذه النتيجة لكائنات بهذه اللوحة " تجريد حر.

الفرشاة توحي بوجود ملمس قوي على سطح الورق وظهور أجسام في أشكال غير مألوفة توحي بعدة أشياء لكائنات وغير كائنات فكانت لوحة جديدة على التجريد تحمل بصمة من نوع آخر.

لجمالية الفنية التشكيلية :- في لوحة " كائنات " تتغير حالة الخط من منظم إلى أشكال عبثية أو متحررة هي أقرب ما تكون لتكوينات بحرية تسبح بالماء حيث يمكن أن نستقرى منها أشكالاً لأسماك .

تكوين اللوحة بداء بشكل يوحي للبعض بأنها كائنات تتحرك وسط بركة ماء تخلق صورة للمتلقي كي يراها صورة جميلة تغذي العقل عند رؤيتها ، بحيث يمكن الاستفادة منها في بعض المطبوعات الورقية لتغليف العلب والهدايا أو كصور تُعلق بالبيوت والمكاتب .

الشكل العام للوحة خلق مناخاً مُريحا للعين من خلال تكوينات تضع المتلقي في تفسيرات عن كينونات للعناصر الموجودة باللوحة ومدى الاستفادة منها في المصنعات الورقية أو في البلاستيكية ، لون اللوحة يمتلئ ألواناً مختلفة تُغذي النفوس والعقول بسحرها وبمساحات مريحة .



ش ـ عينات من أعمال مختارة للفنان الليبي عمران بشنه

النتائج والتوصيات :

أولاً: النتائج :

1. الاعتراف بجهود الفنان الليبي عمران بشنة في الحركة التشكيلية العربية بشكل عام والليبية بشكل خاص. لما قام به من دور كبير للمساهمة فى التطوير والتواصل لوضع الأسس الفنية لحركة التشكيل الليبي.
2. أدت الدراسة الى الكشف عن الكثير من القيم الإبداعية والجمالية والفنية والتقنية للفنان (عمران بشنه).
3. أدى البحث عن مفهوم الهوية القومية للفنان الليبي المعاصر الى الكشف عن الكثير من الأفكار والرؤى والقيم التشكيلية للأعمال الفنية التي تنوعت من حيث الأداء والتقنية والأسلوب والوسيلة من خلال اتجاهات متعددة من البيئة والحياة الواقعية المحلية وتأثرا بعضها الآخر بالتراث الليبي ومكوناته.

ثانياً: التوصيات :

1. يوصى البحث بالكشف عن المعالم الأساسية للهوية الفنية والثقافية في المستقبل، والوقوف على متطلباته الاجتماعية والاقتصادية ، واستغلال الإمكانات المحلية والذاتية.
2. الاهتمام بحفظ وعرض النماذج الفنية والإبداعية التي أنجزها الفنانون الرواد في معارض آو متاحف دائمة ومكتبات عامة والتعريف بها كي تطلع الأجيال الجديدة على هذه المنجزات والإفادة منها.
3. توصيات بإجراء دراسات وبحوث مقترحة والتعمق في خامات وتقنيات البيئية والتراثية للفن لمحاولة إظهار الجانب الجمالي ، لأنه يزخر بالألوان والأشكال الجميلة ، وكذلك فهم فلسفتهم الفكرية والفنية والجمالية.

الهـــــوامـــــش

1. مصطفى يحي، التذوق الفني والسينما، دار غريب للطباعة، دار المعارف – مصر 1997، ص 31.
2. عفيـف بهنسـي، اتجاهـات الفنـون التشـكيلية المعاصـرة – وزارة الثقافـة والإرشاد القومي سوريا 1985، ص 7.
3. نعيم عطية ، فن التصوير المصرى الحديث، دراسات في نقد الفنون الجميلة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب مع الجمعية المصرية لنقاد الفن التشكيلي _ القاهرة 1993، ص37 .
4. مختـار العطـار، الفنـون الجميلـة بـين المتعـة والمنفعـة، الهيئـة العامـة للكتـاب بالتعاون مع الجمعية المصرية للنقاد 1994، ص 37.
5. اسماعيل شوقي ، الفن التصميم ، الطبعة الثانية ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ،2002 ص 35 .
6. علي بيومي ، القيم المعمارية والفن التشكيلي ، دار راتب الجامعية ، بيروت ، 2002 ، ص 13 .
7. مصطفي عبده ، المدخل إلى فلسفة الجمال ، محاور نقدية وتحليلة وتأملية ، ط 2 ، مكتبة مدبولي القاهرة ، 1999 ، ص 36 ، 37 .
8. مصطفى الصاوي الجويني، الفن والفنانون، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1997، ص172.

المـــلاحـــــق

الشهادات التقديرية المتحصل عليها الفنان والكاتب الليبي : د. عمران بشنه من مشاركاته الخارجية.

المناسبة	مقرها	الدولة	التاريخ	ملاحظـــات
مهرجان الزيتونه	القلعـــة الكبـــرى - سوسة	تونس	121988/28	شهادة
مهرجان الزيتونه	"	"	95-97- 2001	شهادة
مهرجان المنستير الدولي للفنون التشكيلية	الميناء " المارينا"	"	2005م	
مهرجان الشابة الدولي للفنون التشكيلية	ولاية المهدية	"	2006/7/11	شهادة
ملتقـــى دوز الـــدولي للفنـــون التشكيلية والصورة لفوتوغرافية ـ مشلرك	دوز للفنون والتراث ولاية قبلي	"	2004/8/3	"
ملتقـــى دوز الـــدولي للفنـــون التشكيلية والصورة لفوتوغرافية ـ شرفي	دوز للفنون والتراث ولاية قبلي	"	2005/11/13	"
ملتقـــى دوز الـــدولي للفنـــون التشكيلية والصورة لفوتوغرافية ـ شرفي	دوز للفنون والتراث ولاية قبلي	"	2006/11/11	"
ملتقـــى دوز الـــدولي للفنـــون التشكيلية والصورة لفوتوغرافية ـ مشلرك	دوز للفنون والتراث ولاية قبلي	"	2007/11/12	"
مهرجان تطاوين	تطاوين	"	2004	-
المحرس للفنون التشكيلية	ولاية صفاقس	"	2003/8/6	" + ميدالية
" " "	" "	"	2004/8/3	" +

				ميدالية
" " "	" "	"	2007/8/3	" + ميدالية
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
مهرجان القنيطرة للثقافة الشعبية والفنون	ولاية القنيطرة	المغرب	1989/10/8	"
مهرجان القنيطرة للثقافة الشعبية والفنون	ولاية القنيطرة	"	1990/10/8	"
المهرجان الدولي11 للفنون التشكيلية بفاس	ولاية فاس	"	2 ،4/27 / 2013	شهادة
ملتقى قصبة الفنان الدولي	إقليم تنغير	"	13،/10 / 2012م	شهادة
ملتقى قصبة الفنان الدولي	إقليم تنغير	"	2013 م	
مهرجان ألوان أسفي	ولاية أسفي	"	15 ، 16 ، 17 / 3/ 2013	
مهرجان ألوان أسفي	ولاية أسفي	"	2ـــــ 6/ 4/ 2014 م	شهادة
الملتقى الدولي للفنون التشكيلية بأزمور	ازمور	"	2012 م	
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ملتقى الفنانين التشكيليين العربي	القاهرة	مصر	3/25 / 2012م	شهادة
بينالي الأسكندرية الدولي للفنون التشكيلية	الاسكندرية	مصر	2005 م	
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
الصالون المتوسطي لفنون التشكيلية	ولاية أسطيف	الجزائر	8 - 10 / 5 / 2009	شهادة
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

The Impact of Teachers Training Program meson English Language Novice Teachers Learning and on Their Early Professional Experiences at Zawia Secondary Schools

D.R :-Naeema Ali Alkhboli

Abstract:

This study is an investigation into English Language teachers who have recently started their teaching at Zawia secondary schools. The focus of this study will be on how these teachers develop their training experiences inside the class-rooms through the first three years of their teaching. Enriching the knowledge of these novice teachers may help to enable the newcomers to gain essential ways for their future learning and training processes. In this study, a mixed method approach was employed in which both a quantitative and qualitative analysis were used to see the wider picture, and to obtain more detailed account about teachers' experiences and thoughts during their first three years of practicing the profession. The vast majority of beginning teachers in this study reported serious shortcomings in the

quality of their pre-service training. Fifty-seven teachers from Zawia were surveyed, including eleven teachers who participated in interviews. With the aim of enhancing the quality of pre-service teacher training in Zawia secondary schools, the findings of this study have been used to inform the development of a set of recommendations for those who are responsible to improve the training programmes for novice teachers of English Language in Zawia.

Introduction:

This study allows novice teachers to have their voices heard and to record their experiences. The findings of this study will be reported from the perspective of the novice teachers, with the aim of enabling policy makers to improve the pre-service training programmes for English language qualified teachers in Zawia secondary schools. The rationale for undertaking this study is that there is a dearth of accurate information concerning the pre-service training programme for beginner English teachers in Zawia. As stated by (Al-Hazmi, 2003) English as a Foreign Language (EFL) pre-service programmes are inadequate and unorganised.

Significance of the study:

The findings that were generated by this study will give importance to the concerned individuals who are behind the professional development of novice teachers of English in Zawia Secondary Schools. It will provide insight into teachers' transition from initial training to professional practice. It will shed light on the necessity of effective training programmes and what they should look like and what assistance they offer in order to ease the burdens of the newcomers entering education. To the future researchers the outcome of this study will serve as a guiding path to conduct related studies in different types of respondents.

Literature Review:

The international research literature published over the last decade reveals that the transition from student teacher to novice teacher can be dramatic (Whitaker, 2001; Jones, 2002). For example, Whitaker (2001) maintained that during this period of transition novice teachers develop from being a student in charge of his/her individual learning to becoming a teacher in charge of encouraging learning in others. According to

Killeavy (2006:168) newly qualified teachers "are required to assume full professional responsibilities from the first day they enter a classroom". This study intends to investigate the experiences and perceptions of beginner teachers in Zawia secondary schools teaching English as a foreign language during their first three years in the profession.

- **Development of a professional knowledge base and classroom practice**

Newly qualified teachers need to develop their pedagogical knowledge and skill base in order to become accomplished classroom practitioners. It is commonly reported that new teachers in developing countries complain that their training programmes did not prepare them sufficiently for 'real' teaching in the real world (Brock and Grady, 2001; Steyn, 2004), and that they need to acquire an adequate knowledge and skills base to enable them to teach effectively (Whitaker, 2001; Andrews and Martin, 2003; Steyn, 2004). Many beginner teachers consider their pre-service college education to be too theoretical, general, and unrelated to real teaching in school context (Brock and Grady, 2001). Once in the classroom they cannot relate the theory from pre-service

training to what is done in reality (Whitaker, 2001; Steyn, 2004); transferring theory from training to their classroom practice therefore can pose a significant difficulty (Whitaker, 2001; Steyn,2004). As Killeavy (2006) observes, novice teachers need to develop skills that help them to deal with the stress of a progressively more demanding society. In contrast, however, teachers in many developing countries such as in Latin America and South Africa, fall into the category of what Villegas-Reimers (2003:19) terms "under- prepared teachers". They have had limited or no preparatory training in relation to developing their pedagogical knowledge and skills base.

Many countries still focus on developing the content knowledge of their student teachers, without providing opportunities for practice. For instance, in Ethiopia and in many other African and Latin American countries universities and colleges generally offer certification programmes without providing the opportunity to undertake pre-service programmes under supervision (Villegas-Reimers, 2003). Moreover, in Malawi and Eritrea a large number of untrained teachers are hired in an attempt to widen access to education (ibid, 2003). In

India, training programmes tend to be short and do not prepare teachers sufficiently. Also the majority of teacher graduates lack a 'basic knowledge of subject matter' and are ill-equipped to work in schools (ibid, 2003).

Zawia, as a city in a developing country, has a very similar education system to that of Saudi Arabia, where EFL pre-service programmes are often described as inadequate and as lacking in a systematic approach (Al-Hazmi, 2003). In the last 40 years, EFL teachers have graduated both from colleges of education and from university faculties of arts which offer a license degree in English language. This preparation is not regarded as sufficient to prepare EFL teachers in Saudi Arabia, and leaves English teachers unqualified to perform such a role (ibid, 2003). They lack subject knowledge, language proficiency, and competence in foreign language teaching methodology. The only difference between Zawia and Saudi Arabia is that in Zawia graduates from the university have been trained to become researchers, while graduates from teacher training institutions are expected to be English language teachers.

Regardless of the national context, classroom management and discipline are serious challenges for novice teachers, an issue that is frequently highlighted in the literature (Andrews and Martin, 2003; Steyn, 2004; VanTartwijk et al., 2009). Many novice teachers feel unprepared to handle classroom reality; specific challenges identified include dealing with students with poor language skills, establishing positive trusting relations with students, and motivating students (Steyn, 2004). Veenman (1984) found that establishing a helpful working atmosphere in the classroom is the first challenge of both students and novice teachers in secondary education.

Numerous new teachers, particularly in developing countries such as in Botswana, are ill-equipped to cope with classroom dilemmas and make judgments. They struggle to develop styles of leadership and to apply strategies that respond properly to students' needs. Instead of being focused on learning, beginner teachers tend to focus their attention mainly on managing student conduct (Dube, 2008). Moreover new teachers are frequently given classes of low capability where attention shortfall, behaviour problems and learning disabilities are

widespread; they are therefore often faced by students who need high level expertise in classroom management, stimulating tactics and personalised attention (Brock and Grady, 2001).

Methodology and research design:

In this paper, the writer employed Creswell's (2008) two-pronged approach: quantitative methods were used to map the territory; while qualitative methods sought to obtain in-depth understanding of individual experiences, and thus to gain access to the thoughts and experiences of English language novice teachers in Zawia secondary schools during their first three years of teaching. By adopting this approach to data collecting, valuable insights can be gained from the research findings that are not possible when using one form of data alone (Tashakkori and Teddlie, 1998), since questionnaires and interviews can be seen as ''having differing and possibly complementary strengths and weaknesses'' (Harris and Brown, 2010) Thus, it was anticipated that emerging themes from the initial survey for this study would inform the development of the questions used in the follow-up in-depth interviews.

This study was conducted in two separate phases. Phase one was a mapping survey; during Phase two in-depth interviews were conducted. The first phase, the mapping survey, was carried out using a structured self-completion questionnaire, which was divided into two sections. The first section consisted of general questions in order to obtain basic background information about the participant teachers. Section two focused on the novice teachers' pre-service experience. A five-point Likert scale was used for section two to indicate the degree of agreement with statements.

Phase two, the qualitative phase, consisted of follow-up, face-to-face in-depth interviews with a sub-sample of 11 beginning teachers, exploring the themes emerging from the survey. Of the 57 volunteers who expressed their interest to participate in the questionnaire, due to time of exams in their schools only 11 expressed their interest to participate in the interview.

Sample:

Selection of the participants for this study was based on specific criteria, so that 'they [could] purposefully inform understanding of the research problem and

central phenomenon in the study' (Creswell 2007: 125). This was therefore a purposive sample comprising a survey (N=57) and an interview sample (N=11) of beginner teachers of English as a foreign language, who between 2013 and 2015 were employed in 13 secondary schools in Zawia to provide a diverse range of rural and urban secondary schools.. Participation was entirely voluntary. At the time of the data collection, participants had three years or less teaching experience in government schools

Data collection:

The process of data collection by questionnaire is commonly associated with a quantitative approach, with a focus on measuring results and with the aim of presenting and analysing data by using statistical methods (Amaratunga et al., 2002). Questionnaires are generally regarded as an objective research instrument that can be used to generalise results based on large sample sizes (Harris and Brown, 2010). To gain access to the various participating schools, consent was obtained from the principals, and then from individual participants. The questionnaire included the items to be

completed on a voluntary basis by the participating teachers, including three closed questions (Likert scale items). After the completion of the survey, interviews were conducted with 11 teachers. Participants were told that the data collected would be confidential and that they had the right to withdraw or stop at any time (Berg, 2009).

Data analysis:

In accordance with the mixed methods approach, multiple strategies were used to analyse the data. The quantitative data were analyzed using the Excel software in order to discover the challenges that new teachers face relating to their training programme. Descriptive statistics, were used to describe the data where suitable. Furthermore, responses to the interview questions were analysed by means of the NVivo software programme. This allowed for a thematic analysis adopting a grounded theory approach (Strauss and Corbin, 1990), where the aim was to generate theory inductively from data collected in a systematic manner. This involved the identification of common themes that emerged from the data and of patterns and links that became apparent

across the various categories. The NVivo programme assisted in determining these key themes relating to the needs of the English language novice teachers in Zawia secondary schools during the first three years of practice.

Data Presentation:

A total of 57 participants responded to the survey, resulting in a response rate of 95%. 39 of the 57 respondents were female and eighteen were males.

Questionnaire data:

The survey questions provide an over view of English language beginner teachers' pre-service experience in Zawia secondary schools. Approximately 27% of participants in the survey agreed that their pre-service experience had been beneficial in assisting them in facing professional challenges. Similar responses were received with regard to the relevance of pre-service experience and the extent to which it provided them with a knowledge base for teaching**.** A teacher remarked that she completed a graduation research project but she did no pre-service training. Another reported that the pre-service training was so short. This indicates that many pre-service training programmes are not helpful in

assisting new comers managing the challenges they face in the early stages of their career. These findings suggest that the university prepared them to become researchers, not teachers, and that consequently they had entered the profession without any adequate preparation for teaching.

Interview data:

The key findings of the survey questions were followed by a set of semi-structured interviews with 11 novice teachers of English in secondary schools in Zawia. From these qualitative interview responses, a number of themes emerged.

- **Novice teachers' preparedness when starting teaching**

The interviewees felt unprepared to start teaching. This was the case for Faculty of Arts graduates whose programmes were designed to prepare them to become researchers; instead of pre-service teacher training, they completed a graduation project and were appointed in secondary schools. Not only teachers who graduated from Faculty of Arts programmes felt unprepared; teachers who studied in Colleges of Education also felt

that their preparation had been insufficient. In many instances they found their pre-service training to be too short, and its duration differs from college to another and a lack in basic knowledge content. Also, their preparation was limited only on how to deliver a lesson. Moreover, other novice teachers regretted the lack of opportunities to observe more experienced colleagues, or to be observed by another teacher and to get constructive feedback to learn some helpful strategies.

- **Novice teachers' preparedness for EFL teaching**

The interviews with beginner teachers revealed that most of them (N=9), felt ill-prepared, regardless of whether they had graduated from College of Education or a Faculty of Arts. Some of them felt unprepared to teach English for specific purposes, as they need to do in their teaching assignments. They reported that they were prepared only to teach general English. They found English grammar is the only beneficial subject in their pre-service educational programmes. Moreover, the beginner teachers believed that the focus of their faculties and colleges were too theoretical and ignored

practical aspects as pronunciation, conversation, and hearing from native speakers. Although most novice teachers believed that their college and faculty programmes did not prepare them to teach EFL, some did believe that they were prepared sufficiently, and they benefited from studying subjects such as phonetics, reading, conversation, grammar, translation, morphology and research methods.

- **Areas in which novice teachers felt adequately or inadequately prepared**

Most novice teachers in this study (N=9) reported that they were adequately prepared to teach general English, especially grammar, since the syllabuses at their faculties and colleges focused on grammar, and some of them utilize what they had studied as a resource when needed. Furthermore, a participant believed that her studies in the College of Education prepared her well to teach reading and grammar. Another beginner teacher who graduated from a Faculty of Arts felt prepared for teaching some subjects such as phonetics, reading, and conversation. Though there was evidence that beginner teachers felt prepared sufficiently in some areas of

specialization such as reading, conversation, grammar, and pronunciation; there were indications that this was so in all cases.

Some interviewees felt insufficiently prepared to teach phonetics. They reported that the time devoted to study this subject at their College of Education was not adequate. Also, participants who graduated from Faculty of Arts felt unprepared as their faculties had covered little phonetics. The evidence showed that not only teachers who graduated from Faculty of Arts programmes felt they were not prepared to teach pronunciation and conversation. A participant, who graduated from a College of Education, had the same experience. However, two participants, felt that their studies had not prepared them sufficiently to teach the listening skills, which benefit from experience with pronunciation and conversation.

Regarding to the teachers who admitted to feeling unprepared to teach in certain areas of their specialization, a participant reported that she feels unprepared to teach the writing, and she feels she needs more assistance to teach it. Moreover, assessment was

identified as the main challenge at the beginning of a new comer's career. A participant feels that her prior school and pre-service education programme were not effective and did not prepare her to develop suitable assessment criteria to set a good exam, so she depends on open-ended questions.

Furthermore, two participants who graduated as researchers, felt not prepared in the area of classroom management. Although the syllabus of the Faculty of Arts at the university was, as they reported, theoretical, they did study some educational subjects even though nothing that related to classroom management. Also they feel that they lack the experience because they are researchers. A participant graduated to be a teacher, felt inadequately prepared in the area of classroom management. She reported that her lesson rarely finishes in the same class period. Her College of Education did not deliver a single lecture which covered classroom management; neither did her pre-service placement prepare her to manage her class.

In addition to the themes emerging from the interviews new beginner teachers felt inadequately prepared in planning lessons. A beginner teacher believed that her

pre-service preparation programme did not prepare her to design effective lesson plan so she could attract her students' attention and improve her teaching by learning different teaching strategies. Novice teachers from both types of faculty and college felt inadequate when it came to areas in which they needed development in classroom practice. They reported that their place of graduation was neither effective nor supportive. They believe that their college/faculty did not prepare them to employ teaching and learning strategies which would have enabled them to enhance their students' achievement.

Moreover, the interviews revealed that most new comers felt unprepared when it came to effectively motivating the students academically and behaviourally in the day-to-day challenges. Most participants who graduated from Faculty of Arts programmes reported that they found it difficult to motivate their students academically and behaviourally, even though they encounter students who behave badly and have severe academic problems. They often felt disappointed and lack the experience due to their having trained research,

not teaching. For example, these teachers had studied general psychology only for one year, which is not sufficient, and neither did they have an initial teacher pre-service programme.

The interviewees who graduated from Colleges of Education as teachers were provided with pre-service training programmes, but they gave responses similar to those who graduated to be researchers only. Two participants stated that during their previous study they did not learn how to motivate their students behaviourally or academically. They pointed out that there was no emphasis on these matters in either their college or university coursework or in their pre-service programmes.

Some novice teachers, on the other hand, were positive regarding being prepared to motivate their students, both academically and behaviourally. Three new beginners reported that they benefited to some extent from their study at a College of Education in motivating their students' behaviour. They also got some sort of preparation from their initial teacher pre-service programmes for motivating their students effectively, academically and behaviourally.

Some interviewees, regardless of which type of place they graduated from, reported that they felt prepared to motivate their students behaviourally because of their

study of psychology. However, there was no preparation on how to motivate students who lack interest in learning a foreign language. Novice teachers from Colleges of Education also reported that motivating students academically is a skill that is acquired by practice.

Discussion of findings:

The researcher undertook this paper in order to improve the pre-service training programmes to support beginner teachers of English in Zawia secondary schools during the first three years of their career, as they have to develop their teaching skills through trial and error (Killeavy, 2006).

This study was facilitated by the collection of quantitative and qualitative data in two phases: phase one was a survey, using a structured a self-completion questionnaire for the quantitative data. Phase two involved face-to-face, in-depth interviews for qualitative data. The following question was used to guide the study:

- **How well does the university programme prepare novice teachers for EFL teaching in Zawia secondary schools?**

Upon analysis of the survey and the interviews, a number of commonalities emerged which have informed

the critique of the apparent limitations of the pre-service preparation teacher programmes in Zawia. The key issues are described below.

- **Length of pre-service programme**

No one should assume that teachers who graduated and completed their pre-service training programme have the necessary strategies at hand. Teacher education programmes need to better address issues related to novice teachers, hence improvements can be made based on the types of support novice teachers need when they start the profession. As described in the literature by Villegas-Reimers (2003), many universities and colleges in African and Latin American countries provide short pre-service training programmes, which concentrate on content more than practice, and do not include supervision (ibid, 2003). The case of the graduates from the Faculty of Arts in Zawia is similar, in that they enter the profession without pre-service training experience.

Although the pre-service training, as reported by Villegas-Reimers (2003), is the first step in a longer process of professional development it is the only

training that teachers receive in Zawia. There is no induction or in-service training, as in some other countries. Villegas-Reimers (2003) highlighted the importance to novice teachers of in-service under supervision when the pre-service training programme is short. There is a dearth of workshops and they are usually only offered when a new syllabus is introduced (Orafi and Borg, 2009). Regarding pre-service training programmes, teachers in this study expressed the view that there is a lack of systematic relevant quality provision as in other Arabic countries (Al-Hazmi, 2003), which is also apparent in Zawia .

Faculties of Arts participants were dissatisfied with their level of preparedness, since they had been educated and trained to become researchers but instead had been appointed as teachers.

The lack of pre-service training and school-based practice left the minority feeling embarrassed as a result, they required more effort to give a lesson. Pre-service training programmes which provide opportunities for supervised teaching practice throughout the duration of the course are the most effective. The length of training

period differs from one country to another throughout the world (Villegas-Reimers, 2003). For example, in Japan the initial training is for just two weeks for secondary-school student-teachers, and four weeks for elementary school student-teachers in Japan and New Zealand, or as in the case of Belgium, France, Germany, Luxembourg, and Chinese Taipei (Villegas-Reimers, 2003) it consists of a full year. The length of the pre-service training programme in this study is too short and it differs from year to another depending on the head of the department.

In India, criticism has been expressed of pre-service training programmes as they are generally short; for they are for one year and do not prepare teachers sufficiently for classroom responsibilities. Beginner teachers lack basic a knowledge of subject matter, pedagogical training and are ill-equipped to work in schools and communities (Villegas-Reimers, 2003). The same findings are reported by Marcondes (1999) with regard to Brazilian teachers. In Zawia, novice teachers' lack of experience is mainly apparent in the first few months of starting the job. A participant described her experience as 'awful and tiring,' until she familiarized herself with her

work. Also, lack of confidence, embarrassment and fear of facing the students, reported by a minority, is a cause for novice teachers' negative experience. Beginner educators experienced diverse difficulties such as dealing with the syllabus, student behaviour, slow learners and time management.

Guskey reported that many professional development training programmes include short-term workshops and presentations that contain little guidance for application (2000). This was definitely the case for the participants' pre-service training programme in this study, who commented that their training was too short. The findings of the current study resonate with Lortie (1975: 68) who reported that beginner teachers are 'critical of the preparation they receive'. Training programmes should be not only of a sufficient length; but also they should be a continuous process even after teachers have completed their initial education programme. In Hong Kong, initial teacher education has undergone a major pedagogical shift. Training institutions are now required to ensure that pre-service teachers are competent to

meet the needs of different learners (Sharma et al., 2006).

- **Training lacks relevance to practice**

Since the training programme in Zawia teachers training institutions is short, random, and disorganized, it lacks the basic knowledge content required. Consequently, teachers have difficulty managing the day-to-day challenges involved in the planning and delivery of the syllabus. Dube (2008) affirmed that newcomers are frequently required to teach topics that they have not been prepared to teach. In the UK this happens sometimes because of teacher shortages in curriculum areas such as physics, science, and mathematics, as many graduates in these subjects prefer to work in industry. The reason in Zawia is completely different. Teachers in Zawia form the majority of all graduates, but they are not adequately prepared with subject knowledge.

In Zawia, teachers of English as a foreign language find themselves in a similar situation to those in Saudi Arabia. On the one hand the government has achieved a great deal of improvement in developing the English syllabus; on the other it did not do the same for preparing

the teachers adequately to deliver it. Thus, Al-Hazmi(2003) reported that many graduates find communicating in English a challenge because they lack the essential linguistic skills. As reported by Orafi and Borg (2009), the new syllabus is designed and based on the communicative principle. It is recommended that both students and teachers should use English as much as possible in the classroom, since the aim is to make the students communicate easily and efficiently with each other in the classroom (Macfarlane, 2000).

In addition, the interview data from this study showed that the overwhelming majority of the interviewees (N=9) were adequately prepared to teach general English grammar. It seemed to be of real use and appeared to be the only relevant subject studied at the university. They ascribed that to their faculties' syllabuses which had a strong focus on grammar, and some of them utilized what they studied as a resource when needed for teaching in schools. English language beginner teachers in Zawia secondary schools have to teach unfamiliar topics, as did the teachers studied by Ring staff and Sandholtz (2002) in California.

Renard (2003) recommend that novice teachers should be assigned to the grade and subject area for which they are qualified for two or three years at least to enable them to become experienced teachers, a participant who trained to be a researcher, studied general English, but had to teach a variety of topics involving a large amount of unknown vocabulary. Another participant stated that her previous study at the teacher training institution was easy, general and is of no relevance to what she teaches her students. Consequently, they had difficulty teaching the scientific terms in the syllabus and consequently had to resort to the use of Arabic instead. As reported by Borzellino (2005), training programmes can be beneficial if they are specific to the needs of beginner teachers and the learners they teach, and take into consideration the style of training workshops and their context. Furthermore, Guskey (2000) reported that most professional development training programmes comprise unrelated presentations that have little guidance for application.

One particular shortcoming apparent in the preparation of English teachers in Zawia is the lack of opportunities to listen to native speakers. The programmes offered by

universities and Colleges of Education study are too theoretical and pay no attention to the practical aspects of language learning such as pronunciation, conversation, listening and writing. Some interviewees felt insufficiently prepared to teach these aspects of English, and still feel challenged by them.

The novice teachers in this study shared the idea that they lacked sufficient pre-service training as well as workshops to support them to teach students different topics in Zawia secondary schools. They require training that is specific to their needs and to their students' needs. Providing novice teachers with sufficient pre-service training does not mean that they will not need any support in assisting them to teach the English language effectively. This study indicates that much of what they have learned about teaching English as a foreign language is being achieved through practising teaching and therefore it is important that pre-service preparation programmes include a sustained period of school-based classroom experience.

According to Brock and Grady (2001) and Steyn (2004) beginner teachers in the USA and in South Africa need

to develop their pedagogical knowledge and skill base. They often protest that the pre-service programme did not prepare them sufficiently for the real world of the classroom, and that they need adequate knowledge and skills in relation to planning and preparing lessons, teaching approach and evaluation, lesson pace (Steyn, 2004), assessing students' work (Andrews and Martin,2003), classroom management (Veenman, 1984; Steyn, 2004), and time management(Veenman, 1984; Andrews and Martin, 2003). The situation in Zawia is more difficult. As the study data show, the pedagogical training programmes schools are limited in Zawia. Some novice teachers in this study struggled, particularly with the area of planning. The level of opportunity that novice teachers have to decide on objectives, and activities that they believe are suitable for their students and for them are one of the developmental factors that ease or hinder novice teachers' development (McLaughlin et al., 1990). Beginner teachers in Zawia feel restricted in the options available to them. For example, A minority (N=2) felt bored for repeating the same strategies over and over again. A participant blamed her inadequate preparation

for teaching that prevents her from designing an interesting lesson to attract her students' attention.

Novice teachers in this study, regardless of whatever they attended a university or a teacher training institution, expressed their feelings of inadequacy where catering for different ability levels was concerned. Their initial training programme lacked opportunities for the observation of experienced, effective classroom practitioners and did not include any entitlement to prompt constructive feedback on their own performance. Having neither observed other colleagues nor having been observed by them, a participant did not have access to models of good practice. On the contrary, teaching staff tended to present negative examples of professional practice, they lacked commitment and enthusiasm and considered attendance and punctuality not as one of their priorities.

As noted in the literature review, classroom management and discipline is a serious challenge for novice teachers (Brock and Grady, 2001; Steyn, 2004; Van Tartwijk et al., 2009). According to Steyn(2004), many novice teachers feel unprepared for the classroom reality, which requires them to make decisions in often

complex situations. Most participants in this study felt that this was another area for which they had been ill prepared, particularly with regard to dealing with the wide range of behavioural and academic differences displayed by their students. They felt they had not been given opportunities to develop relevant skills, particularly the university graduates who had been destined to become researchers. Accordingly, they believed that classroom management could be learnt through practice from prior pre-service training.

In the previous research, it was also seen that novice teachers are frequently given the most problematic classes, and they need to be experts in classroom management and stimulating students. Also, transferring the theory from pre-service training to classroom practice is another issue raised by Whitaker, 2001 and Steyn, 2004. Moreover, novice teachers found time is a challenge, as highlighted by Abdal-Haqq, 1996 and Villegas-Reimers, 2003, especially in developing countries. The situation in Zawia is complicated and that novice teachers are not given sufficient time to engage in professional development activities.

Consequently, they felt unprepared to effectively motivate their students academically and behaviourally for the challenges they face day to day. Most university graduates in this study whatever their experience was not satisfied with their ability to motivate their students academically and behaviourally, particularly with students who display severe learning and behavioural difficulties. They believe that studying psychology just in the first year of their university programme was considered entirely inappropriate. Some novice teachers felt that the study of psychology had somewhat prepared them to motivate and stimulate their students. However, they felt that due to their inadequate preparation, they had to develop their own strategies on learner motivation through practice.

Communication in English in Zawia secondary schools was cited as one of the most common challenges that emerged from the interviews with many novice teachers. They themselves have difficulty using English as a means of communication in the classroom without resorting to Arabic, especially when teaching some kind of topics which include scientific terms. As in Saudi

Arabia, novice teachers in Zawia lack subject knowledge, language proficiency, and competence in foreign language teaching methodology (Al-Hazmi, 2003).

The last challenge that emerged from this study as confronting novice teachers is assessment. This has also been identified by Veenman (1984; 1987) and Mandel (2006) as an area that novice teachers generally find difficult. Participants of this study seemed to be largely unaware of the diverse ways of assessment, such as formative and summative assessment, and also had difficulty managing the practical and administrative aspects of assessment. They felt that they were not supported by their colleagues when it came to recording marks, calculating percentages and grading students' work.

Conclusion:

Since, teachers are a valuable and crucial resource for building a country's future and if we want to improve the country, we need to change them. Therefore, we need a new generation of teachers, who are full of life and well prepared. As the Arabic poet says: we should stand up

for the teacher who is a messenger-a messenger of how to build a better future.

Recommendations:

- Pre-service training programmes should contain opportunities for school-based practice and observation of experienced practitioners.
- Pre-service training programmes should include aspects of planning, teaching and assessment as well as behaviour management, learner motivation and catering for diverse learner needs.
- The knowledge gained during the pre-service programme for English Language teachers should include aspects of language skill development, such as listening, speaking, reading and writing.
- Pre-service training programmes should focuses on opportunities for professional development.
- Novice teachers need refresher courses in the syllabus to improve their level.
- Phonetics and listening require to be taught in a laboratory for further development.
- Some pedagogical aspects that require further development such as: motivating students, behaviour

management, time management, communicating with students in English, and creating strategies to increase students' level.

- For professional development novice teachers' training should require further development in language-specific and general pedagogy and classroom practice.

References:

Abdal-Haqq, I. (1996) Making time for teacher professional development. (ERIC Digest, 95-4). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Al-Hazmi, S. (2003) EFL teacher preparation programs in Saudi Arabia: Trends and challenges, TESOL Quarterly, 37(2): 341-344.

Amaratunga, D., Baldry, D., Sarshar, M. and Newton, R. (2002) Quantitative and qualitative research in the built environment: Application of mixed research approach. Work Study, 51(1): 17-31.

Andrews, S. P. and Martin, E. (2003) No Teacher Left Behind: Mentoring and Supporting Novice Teachers, paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Association of Colleges for Teachers' Education, St. Simons Island, GA, Spring 2003.

Berg, B. (2009) Qualitative Research Methods for the Social Sciences.(7th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Borzellino, S. (2005) Teaching ESL students in mainstream classes: Three novice teachers' perspectives regarding their needs for support, Unpublished MA dissertation. York: York University.

Brock, B. L. and Grady, M. L. (2001) From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Creswell, J. W. (2007) Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2008) Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (3rd ed). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Dube, W. S. (2008)The induction of novice teachers in community junior secondary schools in Gaborone, Botswana. Unpublished MA dissertation. University of South Africa.

Fantilli, R. D. and McDougall, D. E. (2009) A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years, Teaching and Teacher Education, 25(6): 814-825.

Guskey, T. R. (2000) Evaluating Professional Development. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Harris, L. R. and Brown, G. T. L. (2010) Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. Practical Assessment Research & Evaluation, 15(1): 1-19.

Jones, M. (2002) Qualified to become good teachers: A case study of ten newly qualified teachers during their year of induction, Journal of In-Service Education, 28(3): 509-526.

Killeavy, M. (2006) Induction: A collective endeavor of learning, teaching, and leading.Theory into Practice, 45(2): 168-176.

Lortie, D. C. (1975) School Teacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.

Macfarlane, M. (2000) English for Libya: Teachers' Book.Garnet Publishing Ltd., Reading.

Mandel, S. (2006) What new teachers really need? Educational Leadership, 63(6): 66-69.

Marcondes, M. I. (1999) Teacher education in Brazil, Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. 25(3), 203-213.

McLaughlin, M. W., Talbert, J. E. and Bascia, N. (eds) (1990) The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' realities. New York: Teachers College Press.

Orafi, S. and Borg, S. (2009) Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform.System, 37(2): 243-253.

Renard, L. (2003) Setting new teachers up for failure ... or success.Educational Leadership, 60(8): 62-64.

Ringstaff, C. and Sandholtz, J. (2002) Out-of-field assignments: Case studies of two beginning teachers, The Teachers College Record, 104(4): 812-841.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers'attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. International Journal of Special Education, 21 (2), 80-93.

Steyn, G. M. (2004) Problems of, and support for, beginner educators, Africa Education Review, 1(1): 81-94.

Strauss, A. and Corbin, J. (1990) Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications: Newbury Park.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998) Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches, Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. and Wubbels, T. (2009) Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms, Teaching and Teacher Education, 25(3): 453-460.

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers, Review of Educational Research, 54(2): 143-178.

Villegas-Reimers, E. (2003) Teacher Professional Development: An international review of the literature, Paris: International Institute for Educational Planning-UNESCO.

Whitaker, S. D. (2001) Supporting beginning special education teachers, Focus on Exceptional Children, 34(4): 1-18

Interlanguage Fossilization Among EFL Learners

Faiza M. Almshakowi

Abstract:

This paper aims to shed the light on fossilization. The researcher started with defining this term referring to the first time it was introduced to the field of L2 Acquisition. This paper did not only clarify the meaning of this term, but it also accompanied the definition with analysis of why it was not acceptable by some researchers. Causes, factors and types of fossilization were covered as an essential part of this paper. Finally, the researcher presented some techniques and suggestions for overcoming and reducing fossilization. Reviewing literature about fossilization is not only helpful because it helps EFL learners recognize their difficulties in learning the TL, but it also beneficial for EFL teachers as it gives a clear idea about how to deal with learners' weaknesses in certain areas of the TL.

Key Words:- TL, L2, EFL, Interlanguage, Adequate Motivation, Local Fossilization, Fossilized Competence.

Introduction

Most EFL learners pass through a stage where some areas of the TL is hardly developed, this stage is called fossilization and it is a normal stage in the process of learning any new language. This term was under debate since the first time it was presented to the field of second language acquisition. The argument started with the definition, continued with the ways it was classified and finally dealt with different suggestions about how to overcome and reduce fossilization. Consequently, the purpose of this study is to focus on the term fossilization and to investigate the difficulties encountered by EFL learner through the process of achieving the TL Having a clear and detailed idea about fossilization helps EFL learners to analyze their TL weaknesses. Furthermore, when EFL teachers sufficiently learn about Interlanguage fossilization, they will have deeper understanding of the difficulties that may face EFL learners. Analyzing these difficulties will motivate them to choose appropriate and adequate teaching methods that will eventually lead to better productivity of the TL.

Defining Fossilization:

The term ‘fossilization’ was first introduced to the field of second language acquisition by Slinkier (1972). He proposed that most L2 learners fail to achieve neither a native-like proficiency nor the same L1 competence in the target language even with receiving great amount of instruction, a persistent exposure to the target language input, or having an adequate motivation to learn the target language.

In this paper, different arguments toward Slinkier’s definition of fossilization were discussed: Krashen(1982) criticized the above definition when he focused on the role that TL exposure plays in achieving high level of proficiency in that Language. He indicated that exposure to sufficient amount of natural TL input not only helps the learner to achieve high level of proficiency in that language, but it also reduces fossilization and provides deep understanding of TL culture. Slinker's definition of fossilization was not only questionable in terms of neglecting the role of TL exposure, but it also debatable regarding underestimating the importance of motivation

toward TL learning. Pintrich and Schunk(1996) stated that motivation is one of the affective variable that lead to SL/FL achievement. They explained that being extremely motivated to learn the TL will facilitate the learning process, making it enjoyable mission as it helps to overcome TL learning difficulties which eventually leads to lower the possibility of fossilization existence. In additions to the criticism that faced Slinkier's definition by Krashen, and Pint rich and Schunk ; some other researchers questioned the issue of fossilization and how some learners could be identified as fossilized or failed to learn the TL in an acceptable manner. Han and Odlin (2005) argued that it is hard to admit that TL learners are completely fossilized at some stages of learning the target language because each Interlanguage has its own weaknesses and strengths and that some aspects of the target language are fossilized or still developing and other aspects are successfully acquired. They added that environmental, personal, or social factors should be taken into consideration before judging that a learner is fossilized or failed to achieve high level of TL proficiency. Say your arguments about this issue.

Factors that may cause or affect fossilization

Many researchers have argued that there are many factors that may cause fossilization. Some of these factors are:

- Negative language transfer: Selinker (1972) has argued that one of the common factors that cause fossilization is negative transfer; it refers to the difference in rules between the first and the second language He believed that since many of the learner's Interlanguage rules are transferred from the first language, then, most of the errors that appear in the second language are caused as a result of the negative transfer.
- Overgeneralization: another factor that was believed to lead to a fossilized TL is overgeneralization. Ellis (2000) indicated that this term refers to the extension of applying some rules without taking into consideration rule restrictions and exceptions . She added that failure to treat this type of errors appropriately may cause that these errors to turn into a part of the learner's interlanguage and eventually become fossilized.

- Lack of formal instruction: Valette(1991) argued that fossilization occurs more in language that is learned through contact or interaction than in the language that is learned through formal instruction. His argument based on an experimental study that he conducted by comparing what he called 'street' language and 'school' language. Valette found that learners who learn language through interaction produce more fossilized forms of language because they pay less attention to the accurateness in their lexical and grammatical patterns and because most of their errors are not corrected compared with learners who learn their language through formal instruction and who are error-corrected by the teachers.
- Misapplication of learning strategies: Sims(1989) suggested that there is a strong relation between fossilization and learning strategies. He explained that the misapplication of certain learning strategies or, the continuous use of unsuccessful strategies may lead to fossilization because these strategies may impede the learner's progress in certain areas of the

second language; these areas could be phonological, morphological, syntactic, or lexical.

- Internal and external factors: Han (2003) argued that many other factors could influence fossilization. She included them under the term internal and external factors which include environmental, cognitive, neurobiological, and socio-affective factors.

Classifications of Fossilization:

Slinkier (1987) has classified fossilization according to its name into two main categories:

- Individual fossilization: it refers to the continuality of the Interlanguage development in the TL individual learning The individual fossilization is subdivided by slinkier into two types The first type is language competence fossilization, which refers to the repeated errors that are found in the output of l2 learners who spent a long period in learning the target language and who have achieved a high level of proficiency in the target language. The second type is error reappearance, which refers to the type of errors which tend to appear regularly even with a permanent correction and which resulted from the inappropriate

formulation of the interlanguage structure. Those errors are found in the output of L2 beginner learners who have achieved a low level of proficiency in the target language.

- Group fossilization: this refers to the type of fossilized language that becomes common or universal in a certain community or group of people. For example, Indian English Slinkier (1987) has also classified fossilization according to its nature into two main categories:
- Stabilization or temporary fossilization: it refers to the target language structures that are adopted for shorter or longer period of time. This type of fossilization, as was explained later by Krashen (1982) that it is possible for l2 learners to achieve a high level of proficiency in the target language if they are exposed to a great amount of natural TL input.
- Permanent fossilization, or as was named by Sims (1989) as soft fossilization or jellification, which refers to the type of fossilization that is resulted from social, psychological and interactive variables In addition to the above classification, Han (2004) in her article

stated that there was an argument between researchers on whether to classify fossilization as global or local, and also to classify it as product or process.

- **Global or local fossilization**

Global fossilization refers to the type of fossilization which occurs to the whole system of the interlanguage. Han argued that that some researchers consider "fossilized competence" and "fossilized learners" as an indicator for the global fossilization. This idea was illustrated more by Tarone, Frauenfelder and Selinker (1976), when they classify learners into two types: the first type is fossilized learners, the learners in this type are suffering from stabilized or fossilized learning, and they are neither able to change their interlanguage rules nor to treat the errors that appear in their production of the target language. The other type of learners is non-fossilized learners, the learners in this type are more flexible with developing their interlanguage system and treating their errors over time. Han (2004:24) criticized the previous second learners classification in the following quote: "…. it essentially relies only on learners'

production (i.e. the observable behavior) to determine whether learning is occurring or not, and inasmuch as it ignores the underlying internal, invisible, and cognitive processes, it reflects an over simplistic and a behaviouristic view of learning." Local fossilization: refers to the type of fossilization that appears locally in some parts of the Interlanguage. Han considered "fossilized error" as an indicator for local fossilization which can be considered more authentic and realistic because fossilization appears in some parts of the learners' interlanguages and other parts or linguistics rules are successfully acquired; compared with the global fossilization which took into consideration the complete fossilization of the TL elements.

- **Fossilization as product or process:**

Han's classification of fossilization as a product or process was based on Seliker and Lakshmanan's definition of fossilization(1992) when they defines it as " the long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage of non-native speakers. "Han defines fossilization in terms of the product perspective as a continuous freezing in the

development of the interlanguage system, either locally or globally. From the process perspective, She argued that fossilization does not necessarily indicate an absence of development in certain areas of the learner's interlanguage, but it could refer to a tendency towards the end of development.

Types of fossilization

The main reason that encouraged the researcher to include fossilization types in this paper is that the belief that some of them could be related to L2/FL learners from different backgrounds like Arabs, Indians, etc. There are several types of fossilization. Wei (2008) indicated that fossilization is a linguistic phenomena that appears in all the aspects of the language starting from the phonological level and ending in the pragmatic level. He conducted a study on some of Chinese students and he gave reasons on why these areas could be fossilized.

- Phonological fossilization: this type of fossilization refers to the redundant use of some of the phological rules which usually occur as a result of the incorrect acquisition of the target language pronunciation

and/or that certain sounds do not appear in the first language.

- Morphological fossilization: as was argued by Wei is that one of the basic reasons that lead to morphological fossilization is that certain morphemes do not exist in the learner's first language, so L2 learners find difficulty acquiring or need more time to develop theses morphemes. He also added that the most common aspects that are morphologically fossilized is inflectional morphemes and articles.
- Syntactic fossilization: Wei indicated that since Chinese students do not tend to have an obvious differentiation in terms of verb tenses and since English has an extended tense verb system, many of these students tend to have a long time until they became able to accurately choose the right form. Syntactic fossilization occurs in the time before students perfectly acquire the appropriate forms of verb tenses.
- Semantic and Pragmatic fossilization: These two types are closely related and they sometimes overlap with each other. Semantic fossilization appears when

a certain word or expression is used differently between FL and TL. So, L2 learner tends to use that expression inappropriately in the TL. Pragmatic fossilization or as was named by Thomas(1982) as pragmatic failure refers to the situation where the learner fail to understand the meaning of a certain message directed to him.

Overcoming fossilization or fossilization reduction:

Zheng (2010) in his article has suggested some unique patterns to overcome fossilization that exists among students in terms of speech sound, grammar and pragmatics. These aspects are:

- Specifying the learners' needs: Zheng suggested that conducting need analysis is too helpful for both the teachers and the learners. For the learners, after they specify their needs, they can set themselves a specific goal to achieve. For the teacher, analyzing the leaners' needs will help the teacher to select the appropriate material and the useful strategies for addressing the difficult areas in the TL.

- **Testing the learners' proficiency in the TL:** Zheng (2010) argued that the main purpose of using proficiency tests is to determine the learner's level and identify his strengths and weaknesses in different aspects in the TL, such as speech sounds, syntax, pragmatics, and several other aspects. This will help the teacher to identify the learner's problems and be able to deal with them appropriately.
- **Developing a positive learning attitude in the language learner**: as was argued by Zheng that there are many studies have shown the role that positive attitude plays in the process of learning. So, fostering a positive learning attitude in the TL learners may facilitate the learning process and make learners more motivated to learn, while negative attitude may affect the learning process negatively.

Conclusion

Fossilization is a linguistic phenomenon that occurs in the process of achieving the target language. It appears when the learner is still developing and formulating the rules of the Interlanguage before S\he perfectly achieve the target language. Some researchers argued that

when some of the TL areas were partly or fully fossilized, it is hard for such learners to overcome the frozen rules. However, many explained that EFL learners could overcome their interlanguage fossilization if they had the sufficient time, motivation, good instruction and learning strategies. They added that some exposure to the target language and working hard to develop his own weaknesses and difficulties in the target language will help EFL learners to achieve an acceptable level of the TL.

References

Corder, S. P. (1978). Language-learner language. In J. C. Richards (ed), Understanding Second and Foreign Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.

Ellis, R. (2000). The Study of Second Language Acquisition. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Fidler, A. Reconceptualizing fossilization in second language acquisition: a review. Second Language Research 22,3 (2006); pp. 398–411.

Han, Z.-H. 2003: Fossilization: from simplicity to complexity. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6, 95–127.

——2004: Fossilization: five central issues. International Journal of Applied Linguistics, Vol.14, No.

2004: Fossilization in adult second language acquisition. Multilingual Matters. Han, Z.-H. and Odlin, T. 2005: Studies of fossilization in second language acquisition Multilingual Matters.

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and application. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc

Selinker, L.. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, (10): 209-30.

—(1985) Attempting comprehensive and comparative empirical research in second language acquisition: a review of *Second language acquisition by adult immigrants: a field manual, Part one*. *Language Learning* 35.4: 567–84.

Selinker, L. and Lakshmanan, U. 1992: Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In Gass, S. and Selinker, L., editors, *Language transfer in language learning*. John Benjamins, 197–216.

Sims, W. R. (1989). Fossilization and Learning Strategies in Second Language Acquisition.

Minne TESOL Journal, 7.

Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure [J]. *Applied Linguistics*, (2): pp. 91-110.

Tarone, E., Frauenfelder, U. and Selinker, L. 1976: Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. *Language Learning* 4, 93–134.

Valette, R. M. (1991). Proficiency and the prevention of fossilization--An editorial. *Modem Language Journal,* 75(3), 325-328.

Wei, X. (2008). Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition. *English Language Teaching,* Vol.1,No.1.

Zheng,Y. (2010). On Some New Models of Instruction for Overcoming Fossilization in English Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 2, pp. 148-150

Desk-Talk participation in EFL Classrooms

D.r Abdalla Mustafa Warayet
Tripoli University - Faculty of Arts

Abstract

This study proposes that EFL learners organise their classroom participation in different ways from the normal explicit talk in the classroom. It suggests that opportunities to participate in oral discussion are not always available to all students due to, e.g., a large number of students in the class and; therefore, they resort to alternative talk(desk talk) to participate in classroom discussion. In this way, the focus is not only on the explicit verbal engagement of the interrelated issues between teacher-student exchanges but also on the micro-interactional practice used by language learners to participate in classroom interaction. The analysis of data is based on Conversation Analysis (CA) methodology which can be used to analyse language and its environment, including a combination of the side talk in the classroom context. The findings show that desk talk produced beyond teacher-student talk in EFL classroom is actually relating to the classroom

discussion. Students produce such desk talk in order to cope with ongoing discussion and to compensate for their lack of explicit oral opportunities to participate in classroom discussion.

Conceptions of classroom participation

Classroom includes the interaction phenomenon through which the teaching and learning issues are achieved and organised. Both teachers and students perform a variety of different types of actions in order to accomplish classroom activities. Among these actions, classroom participation is a fundamental interactional and pedagogical task through which students display their involvement.In the context of EFL classes examined in this study, opportunities for explicit oral participation are not equally available to all students. This is due to various factors, such as overcrowded classrooms and the time allotted for English lessons.

In English as a foreign language context, student participation is often evaluated according to the amount and quality of their talk, even though opportunities are not always available for everyone to participate orally. In most EFL classrooms, students are put in teacher-fronted activities where they are only able to contribute

the minimum of speech and, moreover, participation in such settings is more difficult to elicit. Putting students into such classes means that they are less likely to speak without being prompted to participate during classroom activities. Also, teachers often encourage their students to talk, and feel that they have had a successful lesson when participation merely involves any student speaking. This means that the teacher is the director of activities, playing a crucial role in providing students with opportunities for participating in the classroom. More specifically, classrooms of teacher-fronted activities often give the teacher the right to hold the floor and to designate speakers. In such situation, they may constrain student talk on some occasions. Therefore, students may resort to other forms of classroom participation since they are not fully under the teacher's control. As Allwright (1980) claimed, "learners are not wholly under the control of the teacher ... they have some freedom concerning the nature and extent of their participation in class" (p. 166). Thus, an understanding of how students organise their participation in different ways from the explicit talk in the classroom is extremely important for foreign/second language pedagogy.

Classroom Participation

As discussed above, students often display their willingness to participate in oral discussion, but opportunities are not adequately available for all students due to some issues related to classroom context, including time allotted for teaching and teacher-fronted activities. While classroom interaction has been studied by some researchers and linguists interested in the relationship between teachers and learners (Walsh, 2002; Seedhouse, 1996; Johnson, 1995) and by those interested in the effects of participatory structures such as task-based work (Jenks, 2007; Ellis, 2003; Robinson, 2001), these studies have mainly focused on explicit verbal participation. Much remains to be learned about the micro-interactional practices used by language learners in classroom work as part of an overall understanding of how they participate through a range of implicit actions. Thus, student participation analysed in this study aims to display the role of student-student talk (desk-talk) which occurs during the ongoing discussion, but behind the scenes in the classroom.

Desk Talk

Desk-talk in this study is defined as turns in which students self-select and nominate themselves to participate beyond the classroom discussion and when it is ongoing. Only those desk-turns between two or more students which appear to be designed as contributions to the ongoing discussion are included in this type of participation. Therefore, these utterances may not be aimed at the whole group discussion; but are designed mainly for student(s) sitting next to the speaker (desk partner) when the other members of the class are busy with the ongoing talk. This, however, excludes instances of 'private speech'in which turns are designed for the speaker her/himself and not for anybody else (Ohta, 2001).

This type of student talk alongside classroom oral discussion can be characterized as desk-talk in which utterances are built on the progression of the classroom oral activities. Students exploit this type of talk to compensate for their lack of participation in the whole class discussion, especially in EFL classes where students have not the equal opportunity to participate

orally. This is, because oral discussion in most EFL classrooms is teacher-led and teachers have the right to nominate participants and decide which students may talk and when. Therefore, students depend on desk-talk to orientate themselves to what is going on around them; and thus, the large the class is, the more behind-the-scenes talk is likely to occur.

Students may resort to desk-talk, even though they do not have the right or obligation to speak. They utilize such talk as a self-selection mechanism to cope with the surrounding atmosphere. This type of talk often occurs unexpectedly, because students themselves control their turns while classroom discussion is in progress. In addition, desk-talk is organised in a similar way to the general patterns occurring in classroom interaction; either the current speaker selects the next-speaker or the next-speaker self selects to participate in (see e.g. Lerner, 2003).

This type of talk has not often been described in the literature and view research about such kind of talk has been conducted. For example, Sahlström (1999) has found that desk-talk in plenary interaction is organised in a same way to the everyday conversation in which “all

present parties take turns, and there is no pre-set agenda for the talk" (p. 143). He has also stated that students rely on desk-talk for understanding plenary interaction in a similar way to participation by hand-raising and self-selection.Sahlström (1999) claims that students display non-participation when they talk at their partner's desk.However, such talk behind the scenes among students who are equivalent may have a different nature than between a teacher and students where there is a power status. By investigating the natural occurrence of desk-talk inside the classroom, the characteristics of this phenomenon can be clarified, deepening our understanding of its relationship to classroom participation. In fact, both teachers and students may be generally unaware of how such utterances are constructed. Therefore, this study investigates this type of talk as it happens in EFL classrooms, in order to identify its role in the organisation of student participation.

CA methodology is used to discover the relationship of such talk to classroom interaction.

Conversation Analysis (CA)

Heritage (1997)states that CA examines all aspects of the interaction because the sequences of "actions are a major part of what we [conversation analysts] mean by context" (p. 162). The utterances of each participant can only be understood in terms of both what was said before, since talk is context-shaped, and what relevant next action is performed, as talk is context-creating. In this way, CA preserves the 'emic' perspective due to a stringent adherence to the text, including only those contextual features that are made relevant by the participants. As Schegloff (1992) explains, CA may allow the inclusion of all aspects of context, even the race or gender of the participants, only if they are "demonstrably relevant to the participants" (p. 109).Also,CA is concerned with the social practices that participants orient to during talk-in-interaction. It is used as a research method for describing the rules, techniques and procedures that people rely on to perform the actions that constitute their social lives.Accordingly, CA is a data-driven method in which descriptions do not start from a priori categories or hypotheses or from a general

theoretical framework. Rather, its descriptions begin from the analysis of recorded sequences of naturally occurring talk-in-interaction in order to study specific aspects of that interaction.

The Study

The key resources of this study are followed by the specific methodological tools of conversation analysis (CA) for understanding language in interaction and basic organisational principles of talk-in-interaction (see Atkinson and Heritage 1984; ten Have 2007). This study, therefore, is conversation analytic in its orientation to deal withinteraction in institutions rather than interaction in ordinary conversation (Hester and Francis 2000, p. 392). It aims to uncover the organisation of student participation in EFL classrooms in which activities are often teacher-led.The study mainly deals with the desktalk employed by participants who are indirectly participated in classroom interaction. Thus,all sequence types and other conversational mechanisms used among participants beyond the explicit discussion were uncovered to determine how such utterances related to the ongoing discussion.

Following the framework of conversation analysis, data on naturally occurring social practices can be collected by video and/or audio recordings of talk-in-interaction. As ten Have (2007) indicates, CA is an inductive method and the initial step is therefore to collect data through audio and video digital recordings. In this study, audio and videodata were collected from six classrooms of second and third-year English department chosen from two universities in two different cities in Libya. Each classroom was recorded on two occasions and some of them three times using a video camera mounted on a tripod and placed in the front corner of the classroom. In addition, a number of small digital recorders were used to capture audio tracks from different positions in the classroom. The visual and audio recordings together provide a wealth of contextual information which is extremely helpful in the analysis of interactional talk especially in complex settings with more than a few speakers (ten Have, 2007, p. 72).

All video and audio recordings following the completion of data collection were reviewed to identify extracts for analysis. The extracts of interest in this study were identified by the presence of student participation,

and special note was made of sequences involving desk talk. All samples of extracts which include student participation and desk talk were transcribed in detail, so that all relevant features of the interactions were included for analysis. All types of CA sequence organisation and mechanisms such as turn-taking organization, adjacency pairs, sequence types and references were taken into account for analysing participants'

desk talk. These selected extracts were only utilized throughout the rest of the data collected, because the focus of the current study is mainly on thistype of student participation The CA transcripts represent all aspects of interaction, such as overlaps, emphasis, laughter, and numbered lines (Psathas, 1995, pp. 71-78). The transcription conventions used in this study were developed by Gail Jefferson (see also, e.g., Atkinson and Heritage, 1984; Hutchby and Wooffitt, 1998). Since most utterances in the desktalk in this study were produced by participants in their mother tongue, the Arabic language, the translation of these utterances was essential for the purpose of transcription. However, the translation of transcriptions is difficult (ten Have, 2007, p. 109), and the translations of these desk utterances were, at best, an

approximation of the original data.

Also, as ten Have (2007) explains, there are several ways to present translated material in the publications. Sometimes it is only presented in translation, or it may be presented in the original language alongside the translation, (pp. 109-110). In the present study, all Arabic desk turns are presented in the original language first, accompanied by an English translation below, line by line as shown in provided extracts.

Data Analysis

This section investigates how student talk behind the scenes is related to the oral discussion in the classroom. The data obtained show that this type of talk,in either the mother tongue or target language, helps students to be involved indirectly in classroom oral interaction andplays a significant role in their understanding and following the ongoing interaction. In extract 1 below, the teacher was reviewing the students' understanding of a textbook activity on vowel sounds using the board, nominating particular students to provide answers, or prompting choral replies. The exercise was about identifying a sound; pronouncing it in the correct way, giving a

description of it, and placing this sound in the right position in the IPA vowels chart drawn on the board which represents the oral cavity where these vowels are produced. The extract begins as the teacher asked about the second vowel to be identified:

Extract 1 (03.49)

1. T: oka:y (.) the second vowel↑=
2. Ss:=yes yes
3. T: y:esplea:se ↑ (1.4) ₒ ₒ
4. S1: → **شن يقصد اي فاول**

which vowel does he mean

5. S2: → **ثاني واحد هنا**

the second one here

((pointing to the textbook))

The teacher's turn in line 1, "*okay the second vowel*", asking about the vowel was provided to prompt students as an invitation to answer. Although the teacher initiated the sequence in this case, students still self-selected to respond. The teacher's prompt was an invitation to bid, where the teacher indicated that students should raise their hands to be called on. Students in line 2 confirmed

this invitation to bid by saying together "*yes yes*", raising their hands because they knew the answer. The teacher marked this action as acceptable in line 3, saying "*yes please*" as he nominated a particular student to provide the answer. While the oral discussion between the teacher and students was going on, desk talk relating to this discussion was produced by two students in the background of the classroom. Lines 4 and 5 show these students' participation beyond the classroom discussion. S1 seemed to be unable to understand the teacher's question, saying "*which vowel does he mean*". She invited S2 sitting next to her to provide her with some information in response. Her prompt in line 4 was a self-selection to initiate such a type of desk talk, opening the floor to S2 to provide an answer. In line 5, S2 pointed to the textbook referring to the answer saying "*the second one here*". Desk turns prompted by students above seem to be commonly used to give information.

Desk talk is also found behind classroom turn-taking for the purpose of translation. Students reply to specific invitations in the form of prompts asking for the meaning of words. Here students self-select with prompts followed by other students' responses for translation. Illustrative

example of this pattern from the data collected is provided below:

Extract 2(27.55)

1. T: s:o (0.2) yes↑ (.) take a piece of paper↑=
2. S1: =yes
3. T: and write (.) these words (0:2) I'll give you an example for
4. each vowel↓ oka:y and then we will correct them↓ together okay

5 S1: → شينو

(what)

5. S2: → طلعي ورقة

(take a piece of paper)

Extract 2 was also taken from the phonetics lesson about vowel sounds in which the teacher asked students to write down some words which included different examples of vowels, as in lines 1 to 4. In line 5, S1 self-selected to prompt a desk talk with S2 who was sitting beside her, to try to understand the teacher's words at the beginning of the above extract. S2 summarised the teacher's request in line 6 as a short answer, '*take a*

piece of paper'.

However, desk talk can be defined as self-selected initiations building on the prior talk in the classroom. These initiations relating to the surrounding discussion may help students to orient themselves to the direction of the classtalk, and may be used by students for the purpose of making comments and expressing feelings or for creating jokes. Student initiations for making comments can be employed to express feelings such as different forms of suggestions, objections, and criticisms where students self-select to provide their turns following up the classroom discussion. This type of follow-up turn to make comments may occur after a teacher's and/or a student's utterance. An example of desk talk for making comments comes from the lesson on listening comprehension skills where students were asked to listen to the tape and pick up key words to describe somebody who was well known to all of the students in the classroom but without saying their name. Then, the students in the other groups were asked to name that person while they listened to the key words used for description.Type of desk talk in this example (extract 3) was used for the purpose of criticism.

Extract 3(57.04)

1. T: yes so you give me em you give the description (0.1)oo
2. [and let's see how]
3. S1: [shall I]
4. T: the other groups can=
5. S1: =shall I mention the shape first↑ or the um
6. T: um start with the shape↑
7. S1: em the shape is a whirlwind (.)
8. T: u::m
9. S1: um we chose the shape to describe Mr Alenton↑
10. T: .hh. we're not supposed to say the name
11. Ss: ((laughter))
12. S2: → حيه الغبية قالت اسمه

(oh, she said her name, what a stupid is she)

In line 1, the teacher identified the student chosen by the first group to give the description in this activity. While the teacher was reminding the other groups about what they needed to do in this activity in lines 2 and 4, S1 overlapped the teacher's attempt to give an

explanation by latching on to his utterances with a question in lines 3 and 5. The teacher accepted her overlapping in line 6 by saying '*um start with the shape*↑' as an immediate response to S1's question before the completion of her turn. In line 7, S1 started to talk about the person's shape, '*the shape is a whirlwind*'. Then, the teacher provided an extended prosodic marker to keep the speaker's talk going. This follow-up of the prosodic marker '*u::m*' comes in line 8. Then, in line 9 S1 made the mistake of naming of the person described, '*um we choose the shape to describe Mr Alenton*'. The teacher directly evaluated her turn as a mistake in line 10. His comment on this mistake was followed by laughter from the other groups in line 11. During the classroom laughter, S2 provided her comment on this situation in line 12 to the student sitting next to her. She used this type of self-selected desk utterance to criticise the current speaker (S1) for not understanding the requirements of the current activity, saying '*oh, she said her name, what a stupid is she*'. Describing S1 with the word '***stupid'***, which could not have been used explicitly in the oral discussion,

indicates that students may feel able to express themselves more freely in such desk talk participation.

Desk talk for comments may also involve self-selected utterances following prior talk used to express feelings about the surrounding discussion. For example, extract 4 below is taken from the lesson on speaking skills in which students were instructed to prepare a question for classroom discussion based either on what they had studied in their textbooks or on their previous knowledge. They were divided into groups where each group was told to ask their question which would lead to an open discussion and then they should give the correct answer. By asking them to create their own questions, the teacher here aimed to regulate the classroom discussion in order to ensure that most students would be involved in classroom talk and participate more deeply with what was going on. Line 6 by S1in extract 4 gives an example of desk talk used for expressing feelings about the teacher's clarification: **Extract 4(36.28)**

1. T: so yes (.) so in the in English I mean if you see the
2. dictionaries they're always modernized (.) developed (.)↑
3. right↑ they're always developed↑

4. so (.) here↑ in English(.) e:m what they say is that eh(.)
5. it accepts about four thousand words a year↑ (0.7)
6. **S1: → four thousand (.) wow↑**
7. T: that's oxford dictionary

Line 6 in extract 4 above represents the student's words in the background of the classroom. It is clear that her comment '*four thousand wow*' was actually related to the ongoing classroom discussion. With this expression in line 6, S1 conveys her feeling of surprise to the desk partner sitting next to her about the information given by the teacher on the large number of English words from foreign origins, where in lines 1-5 she was clarifying the development and modernisation of English words as an issue raised by students for discussion. The teacher continued her talk, giving an example as a reference to support her explanation, '*that's oxford dictionary*', in line 7.

Desk talk participation was also found in this study in the form of self-selected turns taken by students from time to time to make jokes about the classroom discussion. As can be seen below, such turns are based on the classroom activities where students provide amusing

comments to appeal to other students. In extract 5 below, S2 self-selected to provide her desk partner with a joke while the teacher-student discussion was in progress:

Extract 5(15.09)

1. T: yes (0.1) y:es please↑
2. S1: */ə /*
3. T: yes (.) */ə /* or we call it a::=
4. Ss:=schwa
5. T: schwa yes this is th::e (.)
6. Ss:schwa
7. T: only English vowel↑ that has↑ a name (.)
8. Ss:[[name]]
9. T: so this is the (.) schwa vowel↑ okay
10. S2: → أه شوا هذا أحسن شئ

(oh barbecue, this is the best thing)

In line 1, the teacher selected S1 as the next speaker to pronounce and describe a sound. S1 provided the pronunciation of the vowel in line 2, and the teacher marked her answer as acceptable in line 3, saying '*yes (.) /ə/* '. At the same time, the teacher's turn in line 3 was by designing an incomplete utterance, intended to

prompt a completion of his turn. Such incomplete utterances are often accompanied by indicators such as pauses and prosodic markers (Koshik, 2002, p. 287). Koshik argues that this type of utterances is used to extend utterances or conduct actions to elicit knowledge from students that is already known by the teacher (p. 288). In this case, the teacher employed a sound stretch on the last syllable (a::) to mark his turn as a designedly incomplete utterance. This represented the teacher's general invitation to reply, indicating that any or all students may respond simultaneously. The answer "*schwa*" in the next line came from several students as a completion of the teacher's incomplete utterance, because he had not identified any specific student for the next turn. Then, the teacher marked their answer as acceptable in line 5 and again provided a turn with a deliberately or designedly incomplete utterance using the sound stretch on the last syllable (th::e) in order to elicit an extension of his utterance. Despite students repeating the same answer "*schwa*" in line 6 as a completion of the teacher's utterance, his own completion in line 7 '*only English vowel↑ that has↑ a name (.)'* marked his intention as an attempt to elicit different information. The

additional students' turn in line 8 was delivered as a choral reply. Then, the teacher concluded by repeating the answer (schwa) and confirming its correctness with 'okay' in line 9 before moving on. After the teacher's explicit attempt to move on to the next vowel sound, S2 used her self-selected desk turn to make a joke, talking to her desk partner in line 10. Her intention in this turn (*oh barbecue, this is the best thing*) was an attempt to make a joke because (schwa) in Arabic means to cook meat on a barbecue.

Discussion

From the findings obtained above, it was found that the turn taking organisation of desk talk seems to be in some ways similar to that which occurs in the explicit plenary classroom discussion. That is, desk talk basically uses a kind of interactional organisation in which participants orientate themselves in turn-taking patterns. Similarly, as Seedhouse (2004, 2005) confirms, turn-taking organisation is constrained by and related to the goals of classroom interaction (see also Markee, 2000), and it was also found in the current study that participants' turn-taking in desk talk is constrained and mainly related to the ongoing activities in classroom

interaction. Also, desk turn-taking was found to involve self-selection, where a student initiated an action and their desk partner responded.

With regard to the organisation of desk talk in relation to the way students engaged and participated, this study has found that desk talk plays a major part in helping students become more involved in the ongoing talk. That is, the use of desk talk taken the form of question-answer pairs are produced for clarification, translation and giving more information in order to follow the ongoing conversation. However, desk talk taken the form of single turns is provided for giving comments, expressing feelings and making jokes. In this way, the organisation of desk talk provides students with various different types of classroom participation. It appears to be associated with the pedagogical aims of the lesson, and when they change, the turn-taking in this type of talk changes accordingly. This type of talk is therefore similar to that found in Seedhouse's (2004) study of plenary classroom interaction, in which he argued that turn-taking is organised differently depending on the pedagogical activities.

The findings of this study are in accordance with those

of the study conducted by Sahlström (1999) with regard to the recipiency.It was found that the relationship between speaking and listening works in the same manner as explained by Sacks, et al. (1974), because in desk talk students may several times take the roles of both speaker and/or recipient. In this way, students' motivation to listen is very high because there are enough opportunities and less competition for taking the next turn than in the plenary classroom discussion. It was found that for the individual student recipiency in desk talk is much easier compared to being a collective recipient among a large number of students. The listener in the latter type of talk has a greater responsibility to respond when he is addressed as a recipient. Conversely, in terms of speaking patterns in desk talk, speakers have to provide their turns to only one or two students rather than addressing a large number of recipients as in the plenary classroom interaction.

The final finding that can be highlighted from the desk talk in this study concerns the use of L1. Students use their mother tongue to simplify the target language and to create a kind of social interaction. In fact, this is different from the plenary classroom interaction where only the

target language may be used. In the explicit classroom talk there is thus a limited possibility of L1 use which generally relates to the current classroom activity. This indicates that students resort to their L1 to produce desk talk to simplify the ongoing talk and to create the kind of social interaction described by Cook (2001). Here, in foreign/second language classrooms, the L1 can be used to explain difficult grammar, clarify new vocabulary, and manage the classroom Cook further argues that there is no evidence that this use of L1 in foreign/second classrooms is inappropriate

Conclusions

Many researchers have concluded that the analytical approach used should not isolate talk from its environment (see, e.g., Goodwin, 2000; Goodwin, 2003; Olsher, 2004). Thus, the analysis in this study has employed the CA approach to include a combination of ongoing discussion and the use of the desk talk in the classroom context. Results revealed that student participation is much more than just speaking or providing oral engagement. Students were not only following and orienting to what is going on through

speaking to their teacher when they participated in classroom discussion, but they were also participated in class discussions using the strategy of desk talk in different areas of the classroom. This desk talk was a type of self-selection engagement employed by participants to cope with classroom activities. In this way, they initiated topics to prompt their desk partners using question-answer pairs for translation and gaining more information in order to follow the ongoing discussion. They also used desk talk in order to provide comments and make jokes which displayed their paying much attention to the ongoing talk.

References

Allwright, R. L. (1980) 'Discourse analysis in second language research', in Larsen-Freeman, D.(ed), *Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching.* Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc, pp. 165-187.

Atkinson, J. M. and Heritage, J. (1984) *Structures of Social Interaction.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cook, V. (2001) *Second language learning and language teaching* 3 ed Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Goodwin, C. (2000) 'Pointing and the Collaborative Construction of Meaning in Aphasia ', *Texas Linguistic Forum,* 43 pp. 67-76.

Goodwin, C. (2003) 'Pointing as Situated Practice ', in Kita, S.(ed), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 217-241.

Heritage, J. (1997) 'Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Data', in Silverman, D.(ed), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice.* London: Sage, pp. 161-182.

Hester, S. and Francis, D. (2000) 'Ethnomethodology, conversation analysis, and 'institutional talk.' ', *Text* 20, (3), pp. 391-413.

Hutchby, I. and Wooffitt, R. (1998) *Conversation Analysis. Principles, practices and Applications* Cambridge: Polity Press.

Jenks, C. J. (2007) 'Floor management in task-based interaction: The interactional role of participatory structures', *ScienceDirect,* 35, pp. 609-622.

Johnson, K. E. (1995) *Understanding communication in second language classrooms.* New York: Cambridge University Press.

Koshik, I. (2002) 'Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences',

Research on Language and Social Interaction, 35, pp. 277-309.

Lerner, G. (2003) 'Selecting Next Speaker: The Context-Sensitive Operation of a Context-Free Organization ', *Language in Society,* 32, pp. 177-201.

Markee, N. (2000) *Conversation Analysis.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Ohta, A. S. (2001) *Second Language Acquisition Processes In The Classroom: Learning Japanese.* Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Olsher, D. (2004) 'Talk and gesture: the embodied completion of sequential action in spoken interaction ', in Gardner, R. and Wagner, J.(eds) *Second language conversations.* London: Continuum International Publishing Group Ltd, pp. 221-245.

Psathas, G. (1995) *Conversation analysis:Ths study of talk-in-interaction* Thousand Oaks, CA: Sage.

Robinson, P. (2001) 'Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influence on SLA', in Robinson, P.(ed), *Cognition and second language instruction.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 287-318.

Sacks, H., Schegloff, E. A. and Jefferson, G. (1974) 'A Simplest Systematics for the Organization of Turn-

Taking for Conversation', *Language in Society,* 50, pp. 696-735.

Sahlström, F. (1999) *Up the Hill Backwards.* Uppsala: Uppsala Studies in Education.

Schegloff, E. A. (1992) 'On talk and its institutional occasions', in Drew, P. and Heritage, J.(eds) *Talk at work: Interaction in institutional settings.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 101-134.

Seedhouse, P. (1996) 'Classroom Interaction: possibilities and impossibilities', *ELT,* 50, (1), pp. 16-24.

Seedhouse, P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom: A conversational analysis perspective* Palgrave Macmillan.

Seedhouse, P. (2005) 'Conversation Analysis and language learning', *Language Teaching,* 38, (04), pp. 165-187.

ten Have, P. (2007) *Doing Conversation Analysis.*2 ed: London, Thousand Oaks and New Delhi SAGE.

Walsh, S. (2002) 'Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom', *Language teaching research,* 6, (1), pp. 3-23.