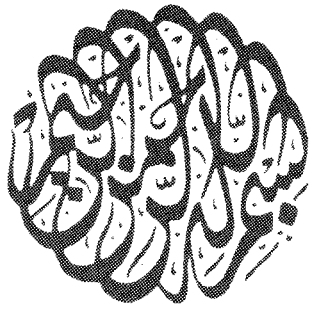
مجلة قاريونس العلمية
تعنى بمختلف فروع المعرفة الإنسانية والتطبيقية
تصدر باللغة العربية



مجلة قاريونس العلمية

تعنى بمختلف فروع المعرفة الإنسانية والتطبيقية

تصدر باللغة العربية

السنة الثانية - العدد الأول

هيئة التحرير

☆ د. الهادي أبولقمة : رئيسًا

☆ د. سعد بن حميد : عضوًا

☆ د. أحمد شمبش : عضوًا

☆ د. محمد مصطفى سليمان : عضوًا

☆ د. محمد خليفة الدناع : عضوًا

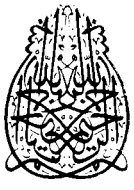
☆ د. أبو القاسم الطبولي : عضوًا

☆ أ. عبد الرحمن الشريدي : مقررًا

المراسلات والمقالات : مجلة قاريونس العلمية - جامعة قاريونس

ص.ب : ١٣٠٨ بنغازي 40175 هاتف : ٠٦١٤٨٢

محتويات العدد



رقم الصفحة

☆ كلمة العدد ٥
أسرة التحرير

☆ القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس ٧
د . منصور محمد البابور

☆ لنشرب من البحر ٣٣
د . هادي أبو لقمة

☆ ضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام في الجماهيرية ٥١
د . عمر التومي الشيباني

☆ المبادىء الإنسانية والأخلاقية للعمل التطوعي ٩٧
د . عبد السلام محمد الشريف

☆ معلقة لبيد بن ربيعة العامري وقصائده الأخرى ١٢١
د . عبد المنعم خضر الزبيدي

☆ مراجعات كتب : تجارب التاريخ الوحدوية ١٥٧
د . ميلاد المقرحي

☆ المعوقات الاقتصادية والاجتماعية للتعليم التقني والمهني بالجماهيرية١٦٧
د . محجوب عطية الفائدي ود . حميد علي مفتاح

☆ العملات الرومانية ١٨١
أ . فؤاد بن طاهر

بسم الله الرحمن الرحيم

أعزاءنا القراء الكرام .. تطل عليكم مجلة قاريونس العلمية في عددها الثاني حاوية مختلف الموضوعات والأبحاث وكلنا أمل في أن تكون مجهوداتنا التي تبذل في سبيل تقديم ما يروق للقارىء الكريم ويشبع نهمه العلمي في الاطلاع والقراءة ، مكللة بالنجاح والتوفيق بعونه تعالى ..

وقد دفعنا تشجيعكم لنا بعد أن قدمنا العدد الأول إلى مزيد من الجهد والبذل والعطاء ، وسيظل تشجيعكم محفزاً بما تمدوننا به من أبحاث وموضوعات وما تقدمونه من نقد بناء حتى يكون دافعاً لمزيد من السعي وراء إنجاح هذا العمل العلمي ، وغيره من الأعمال التي تهدف إلى تقديم الجديد دائماً في مجال البحوث التطبيقية والإنسانية .

نحن في إنتظار ملاحظاتكم وآرائكم وأبحاثكم .

والله الموفق

أسرة التحرير

القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس

د. منصور محمد البابور
أستاذ مساعد بقسم الجغرافيا
جامعة قاريونس — بنغازي

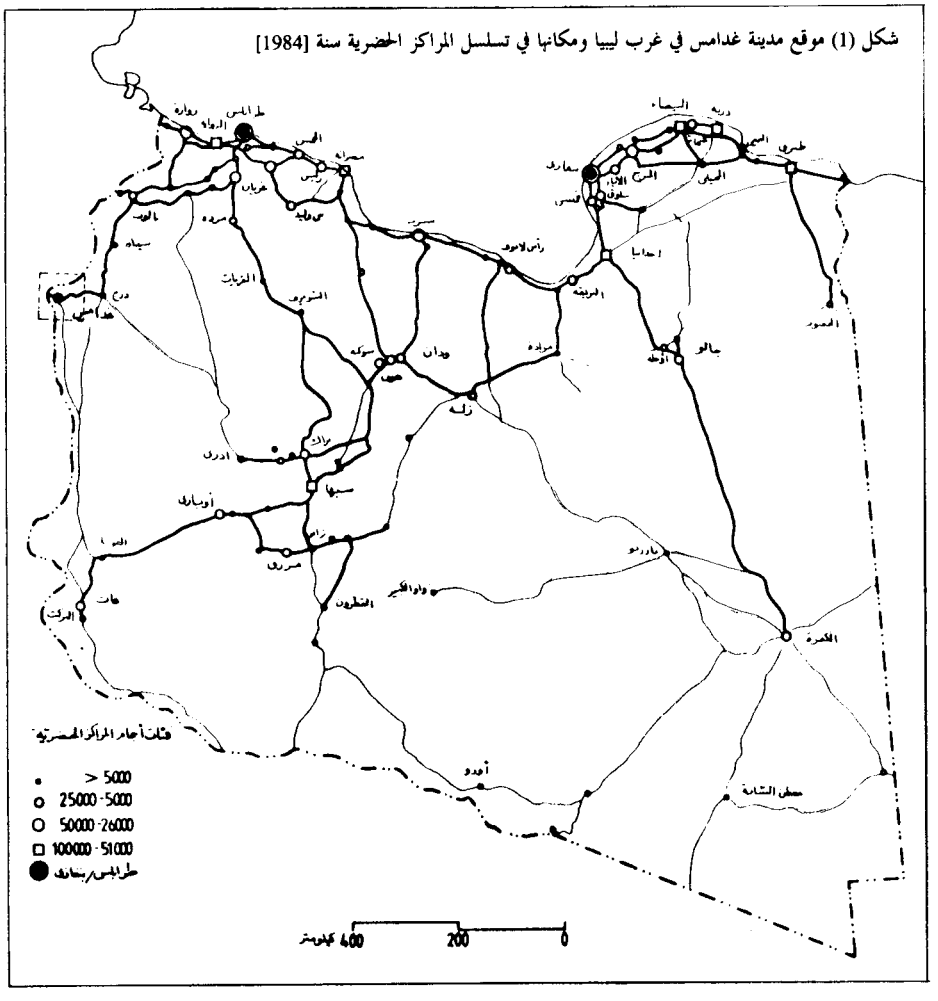
مقدمة

تقع مدينة غدامس على الحافة الغربية للحمادة الحمراء على ارتفاع 300 متر فوق مستوى سطح البحر ، وتبعد عن مدن الشريط الساحلي الغربي مسافة تصل إلى حوالي 500 كيلو متر . وهي أقصى مدن الواحات الليبية تطرفاً ناحية الغرب ، وتعد أيضاً من أقصاها في اتجاه الشمال[1] ، وتلتقي عندها أطراف ليبيا والجزائر وتونس . وبحجم سكانها الذي يزيد على ستة آلاف نسمة (تعداد 1984) فهي تعتبر من الواحات الرئيسية ومركز عمراني مهم في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا (شكل 1) .

ومدينة غدامس من أقدم المدن الليبية التي استمرت فيها الحياة حتى الآن . وتدل الآثار الموجودة بالواحة على تعاقب الحضارات على الموقع الحالي للمدينة من فترة ما قبل التاريخ (الجرمنت) ، مروراً بالعهد الروماني ، وحتى فترة العصور الوسطى عندما ضمت الواحة مثل بقية مدن شمال افريقيا إلى الدولة العربية الاسلامية في منتصف القرن السابع الميلادي . وبعد وقوعها لفترة من الزمن ضمن نفوذ الدولة العثمانية ، مرت بها تجربة الاستعمار الاوربي

(1) تقع غدامس على خط طول 4 °9 شرقاً وخط عرض 6 °30 شمالاً ، وهي بهذا الموقع تعتبر أقصى في اتجاه الغرب من مدينة تونس وتشترك مع مدينة القاهرة في نفس خط العرض تقريباً .

شكل (1) موقع مدينة غدامس في غرب ليبيا ومكانها في تسلسل المراكز الحضرية سنة [1984]



التسلسل الهرمي للمراكز الحضرية بناء على النتائج الأولية للتعداد العام للسكان المعمول به سنة 1984

الحديث (الايطالي والفرنسي) والذي استمر حتى منتصف القرن الحالي[2] .

أهمية موقع غدامس جعلت البعض يطلق عليها اسم « بوابة الصحراء » إذ تبدأ بعد حوض غدامس في اتجاه الشرق والجنوب الامتداد الواسع للحمادة الحمراء وادهان أوباري اللذان يفصلانها عن المراكز الحضرية في وادي الشاطىء ووادي الحياة ، وامتداد الأخير في اتجاه الغرب والجنوب إلى واحة غات . وبهذا الموقع النسبي الهام استمرت غدامس لقرون عديدة معبراً مفضلاً للقادم من الصحراء قديماً وحديثاً ومحطة رئيسية لأهالي المدن الساحلية يستعدون فيها للتوغل في الصحراء الكبرى واجتيازها جنوباً سعياً وراء التجارة والمغامرة .

ولا تنتهي فرادة غدامس وأهميتها عند هذا الحد . فمدينة غدامس القديمة من الأمثلة القليلة الباقية في ليبيا التي تعتبر نموذجاً « للمدينة الإسلامية »[3] التقليدية والتي قاومت الزمن محتفظة بطابعها الأصلي المستمد من التراث العربي الاسلامي الذي يظهر في شكلها العام المتميز بالتماسك ووحدة الأجزاء ، كما يظهر في تكويناتها المكانية الداخلية . فالمدينة بأكملها محاطة بسور تتخلله عدة بوابات ومقسمة إلى دورين لكل منهما وظيفة محددة . وقد شبهها البعض بمنزل واحد كبير تتخلله في جزئه الأرضي الشوارع الضيقة المسقوفة التي هي شبيهة بالأنفاق[4]. ولم يبق من السور الخارجي الذي كان يحيط بالمدينة من

---

(2) عبد العزيز طريح شرف ، **جغرافية ليبيا** ، الاسكندرية : مؤسسة الثقافة الجامعية ، 1962 ، الصفحات 476 — 475 . بشير قاسم يوشع ، **غدامس : ملامح وصور** ، بيروت : دار لبنان ، 1973 . فرنشسكو كورو ، **ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني** ، تعريب وتقديم خليفة محمد التليسي ، طرابلس : دار الفرجاني ، 1971 . انظر أيضاً :

Angelo Piccioli, **The Magic Gate of the Sahara,** Translated from the Italian by Angus Davidson, London: Methuen & Co., 1935, pp 286-290.

(3) يفترض دعاة نظرية « المدينة الاسلامية » وجود هذا النوع من المدن كوحدات مستقلة تستمد نظامها الاجتماعي والمكاني من الثقافة والتقاليد الاسلامية . فالمسجد الجامع ، الذي يعتبر المركز الروحي للمدينة ، والسوق ، التي هي مركزها التجاري ، يكونان معاً أهم المعالم البارزة في المدينة . التكوينات العمرانية الهامة الأخرى في المدينة الاسلامية تشمل الأسوار المحيطة بها والقلعة أو القصر والمدارس الدينية والشوارع الملتوية والاحياء السكنية المتعددة التي يتوزع عليها السكان حسب انتمائهم القبلي أو العرقي أو الديني . انظر :

MANASOUR M. EL—BABOUR, **Urban Networks in Eastern 'Abbasid Lands: An Historical Geography of Settlement in Mesopotamia and Persia, Ninth - and Tenth - Century A.D.,** Unpublished Ph.D. Diss., Geography, The University of Arizona, 1981, pp. 34-37.

(4) JAMES WELLARD, **The Great Sahara,** New York: E.P. Dutton, 1965. p. 206.

جميع الجهات ، بما في ذلك المزارع ، إلا بعض الآثار القليلة وبذلك ضاعت معالم البوابات الرئيسية العديدة التي كانت تتخلل السور . أما الأبواب الداخلية والتي تؤدي إلى الأحياء المختلفة بالمدينة فلا زالت معالمها واضحة[5].

وتنقسم غدامس القديمة اجتماعياً ومكانياً إلى عشيرتين رئيسيتين هما بنو وليد وبنو وازيت تقيم كل منهما في محلة منفصلة . وتتفرع كل عشيرة إلى عدد من القبائل تتوزع على عدد مماثل من (الشوارع)[6] أو الأحياء السكنية التي تسمى بأسماء القبائل التي تسكنها[7]. وتتوزع المساجد في هذه الأحياء السكنية مع وجود المسجد الجامع (المسجد العتيق) والسوق والساحة الفضاء الملحقة بهما في موقع متوسط هو بمثابة نواة المدينة أو مركزها الذي تتفرع منه الشوارع والطرق الملتوية ، كما يشكل أيضاً الحد الفاصل بين أحياء العشيرتين الرئيسيتين (شكل رقم 2) .

ولا تختلف امكانيات مدينة غدامس الحديثة كثيراً عن نظيرتها التاريخية . فالدور الإداري[8] المتزايد الأهمية الذي ينتظر المدينة نتيجة موقعها كحلقة وصل بين شمال غرب البلاد وجنوبها من ناحية ، ودورها الحضري كنقطة متاخمة لقطرين عربيين من ناحية أخرى ، وأيضاً امكانية التوسع في النشاطات التعدينية والسياحية في المنطقة ، كل ذلك

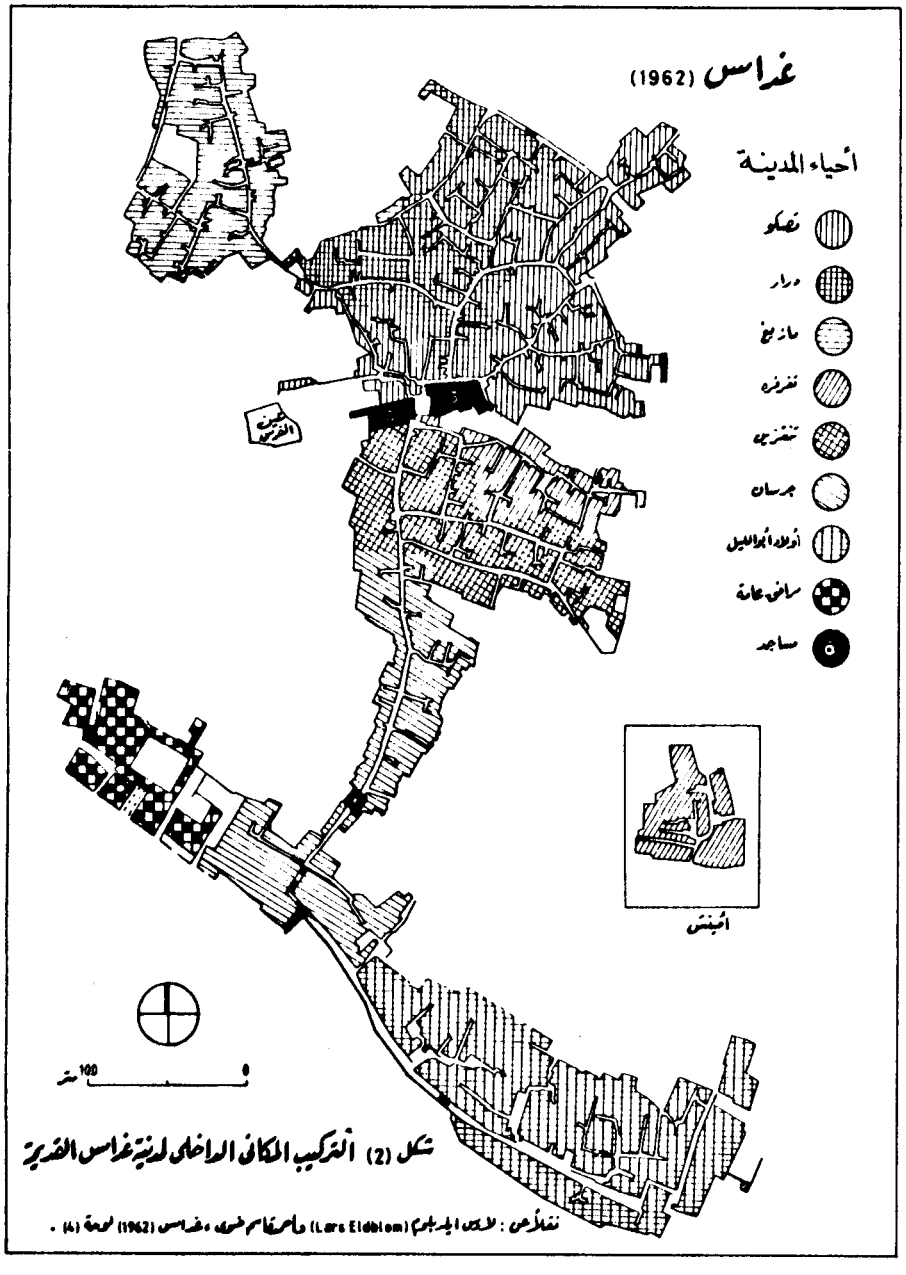
---

(5) بشير قاسم يوشع ، المرجع السابق ، الصفحات 23 — 24 .

(6) كلمة « شارع » لدى أهالي مدينة غدامس تعتبر مرادف « لجماعة من الناس انحدروا من أب واحد ويسكنون بالقرب من بعضهم » ، ولهذا يطلق على التجمعات السبعة التي تتكون منها المدينة اسم « الشوارع السبعة » . انظر : المرجع السابق ، الصفحات 54 — 55 . أيضاً بشير قاسم يوشع ، « شخصيات علمية بغدامس : 1053 - 1353 هـ » **الإخاء** ، العدد السادس عشر ، طرابلس : 1988/3/15 الصفحات 82 — 89 .

(7) ترجع فكرة تقسيم المدينة بين العشائر والقبائل إلى محلات أو أحياء سكنية إلى التقاليد الاسلامية الأولى والتي اتبعت في بناء مدن الأمصار مثل البصرة والكوفة في العراق واللتان أسستا زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه . فقد كانت البصرة مقسمة إلى خمسة أقسام قبلية كبيرة تعرف « بالأخماس » يسكن كل منها عدد من العشائر . أيضاً الكوفة خططت في الأصل بنفس الطريقة وقسمت إلى سبعة أقسام قبلية كبيرة تعرف « بالأسباع » ، ثم عدل هذا النظام بعد وقت قصير ليتمشى مع النظام المعمول به في البصرة وقسمت المدينة إلى أربعة أجزاء رئيسية تعرف « بالأرباع » وكل « ربع » منها سمي باسم العشيرة أو مجموعة القبائل التي كانت تقطنه . انظر : منصور محمد البابور ، المرجع السابق ، صفحة 59 .

(8) كانت مدينة غدامس مركزاً للبلدية التي تحمل الاسم نفسه عندما كانت ليبيا مقسمة إدارياً إلى 46 بلدية وهو التقسيم الذي اعتمد عليه في التعداد العام للسكان لعام ١٩٧٣ . وبعد أن تقلص عدد البلديات إلى 25 بلدية أصبحت غدامس فرعاً للبلدية وانتقل المركز إلى مدينة نالوت .



شكل (2) التركيب المكاني الداخلي لمدينة غداس القديمة

نقلاً عن : لحسن اليدالوم (Lars Eldblom) وآخرين ، غداس (1962) لوحة (A) .

يستدعي توفير البيانات الممكن استخدامها لأغراض التنمية في هذه المجالات . وهي ، بلا شك ، تسهل عمل الكثير من الجهات المسئولة والمهتمة بخطط التنمية سواء على المستوى المحلي داخل البلدية أو على المستوى الوطني عندما نضع مجموع البلديات وفروعها في الاعتبار .

وفي محاولة من الكاتب للمساهمة في هذا المجال بالنسبة لغدامس وغيرها من المدن الليبية المتشابهة معها في الحجم وفي ظروف التطور والتنمية ، تم إعداد هذا التقرير المتضمن للمعلومات الاقتصادية والجغرافية عن المنطقة .

أيضاً عملية جمع البيانات أثناء الدراسة الميدانية بغدامس التي قام بها قسم الجغرافيا بكلية الآداب والتربية بجامعة قاريونس في شتاء عام 1983 أعطت الفرصة لطلبة مرحلة الليسانس بالقسم الذين شاركوا في المسح الميداني للتعرف على مثل هذه الدراسات واكتساب الخبرة والمهارات التي يحتاجونها أثناء حياتهم العملية .

والتقرير التالي ينقسم إلى ثلاثة أجزاء :

الجزء الأول : البنية الاقتصادية لمدينة غدامس .

يتكون هذا الجزء من ملخص التركيب الوظيفي والعمالي لاقتصاد المدينة . وهذه البيانات توجد على هيئة جداول بها عدد المنشآت العاملة بكل قطاع من القطاعات الاقتصادية واعداد المشتغلين بهذه القطاعات .

الجزء الثاني : تحليل القاعدة الاقتصادية :

يحتوي هذا الجزء على نتائج تحليل القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس . وفيه تظهر معدلات « الأساسي » إلى « غير الأساسي » لكل قطاع (BASIC / NONBASIC RATIOS) ، بالإضافة إلى نتيجة حساب المضاعف (MULTIPLIER) المتوسط لاقتصاد المدينة . ويشمل هذا الجزء أيضاً معلومات تتعلق بالأثر الذي يحدثه السواح وغيرهم من الزوار المقيمين إقامة مؤقتة على اقتصادها المحلي .

الجزء الثالث : ملحق يحتوي على دليل المنشآت والمؤسسات العامة والخاصة العاملة في منطقة غدامس في ديسمبر 1983 .

أتقدم بالشكر إلى الدكتور الهادي أبو لقمة بقسم الجغرافيا بجامعة قاريونس على

توجيهاته القيمة ومساعدته أثناء القيام بالمسح الميداني لمدينة غدامس في الفترة ما بين 3-1983/12/10 . كما أشكر طلبة قسم الجغرافيا الذين قاموا باجراء الاستبيانات ومقابلة المسؤولين بالقطاعات الاقتصادية المختلفة بالمدينة . كذلك أشكر الاخوة المسئولين بهذه القطاعات والاخوة مواطني مدينة غدامس على حسن تعاونهم معنا أثناء القيام بالدراسة . الأخ سعد الزليتني قام برسم الأشكال الملحقة بهذا التقرير فله جزيل الشكر .

الجزء الأول

البنية الإقتصادية لمدينة غدامس

يعتمد العرض التالي للاقتصاد المكاني لمدينة غدامس على البيانات التي جمعت بطريقة المسح الحقلي الشامل وذلك باجراء استبيانات مع عدد 62 منشأة ومؤسسة عامة وخاصة يومي 6 و 1983/12/7 (ملحق ، الصفحات 29-30) . وقد استعمل لهذا الغرض ورقة استبيان (صفحة 15) وضعت أسئلتها بحيث تكفل الحصول على بيانات متنوعة على النحو التالي :

الأسئلة الثلاثة الأولى تصف المنشآت والمؤسسات التي أجري معها اللقاء من حيث الاسم والعنوان والوظيفة الرئيسية والأعمال الثانوية إذا وجدت . السؤالين الرابع والخامس يتعلقان بحصر القوى العاملة في المنطقة . السؤال السادس تعتمد عليه عملية تحليل قاعدة المدينة الاقتصادية ، بينما السؤال السابع يساعدنا في قياس القدرة الانتاجية غير المستغلة في المدينة . السؤال الثامن يتيح لنا تقدير الأثر الذي يحدثه السواح والزوار المقيمين لفترات مؤقتة على الاقتصاد المحلي .

الجداول التالية تبين التركيب الوظيفي والعمالي لمدينة غدامس :

الجدول رقم (1) به عدد المنشآت[9] التابعة لكل قطاع اقتصادي بالمدينة . والملاحظ من هذا الجدول أن قطاعي الخدمات والتجارة يحتويان على أكثر من نصف عدد المنشآت

(9) المقصود « بالمنشأة » كل وحدة اقتصادية سواء كانت عامة أو خاصة ، تقوم بتسويق أو تصنيع سلعة ما أو تقديم خدمة معينة .

جامعة قاريونس
كلية الآداب والتربية
قسم الجغرافيا

ورقة استبيان القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس

رقم ورقة الاستبيان : .....

التاريخ : 6 ، 7 / 12 / 1983

الموقع : .....

آ — **أسئلة عامة** :

(1) اسم المؤسسة وعنوانها

(2) عمل المؤسسة الرئيسي .....

(3) الأعمال الثانوية .....

ب — **بيانات العمالة** :

(4) عدد المشتغلين .....

توزيعهم حسب الجنس ذكور ..... إناث .....

(5) عدد المشتغلين المقيمين خارج حدود مدينة غدامس .....

ج — **القاعدة الاقتصادية** :

(6) نسبة المبيعات (أو الخدمات) المقدمة إلى سكان مدينة غدامس (بالتقريب)
.....

(7)في حالة زيادة حجم العمل بنسبة ١٠٪ فهل تحتاج المؤسسة إلى تعيين مشتغل إضافي ؟ نعم ..... لا .....

إذا كان الجواب بالنفي فكم تكون نسبة الزيادة في حجم العمل قبل أن تعين المنشأة مشتغل جديد ؟ .....

(8)نسبة المبيعات (أو الخدمات) المقدمة إلى السكان المقيمين داخل الحدود الإدارية لبلدية غدامس (بالتقريب) .....

نسبة المبيعات (أو الخدمات) المقدمة إلى سكان البلديات الأخرى (بالتقريب)
.....

(9)بيانات أخرى يرى الشخص الذي أجريت معه المقابلة إضافتها .....
.....
.....
.....

جدول رقم (1)
عدد المنشآت التابعة لكل قطاع
(العدد = (62))*

القطاع	عدد المنشآت
الزراعة (الخدمات الزراعية)	6
النقل والمواصلات والمنافع العامة	8
تجارة الجملة والتجزئة	16
الصناعة	4
المالية والتأمين	1
الخدمات :	
التعليمية والاجتماعية	9
الصحية	3
السياحية	5
خدمات أخرى	2
الإدارة العامة	8
المجموع	**62**

* عدد المنشآت والمؤسسات التي تم حصرها
المصدر : المسح الحقلي ، ديسمبر 1983

جدول رقم (2)
العمالة حسب القطاع
(العدد = ٥٩)*

القطاع	عدد المشتغلين (الذكور)	عدد المشتغلين (الإناث)	المجموع
الزراعة الخدمات الزراعية	49	2	51
النقل والمواصلات والمنافع العامة	164	20	184
تجارة الجملة والتجزئة	91	11	102
الصناعة	10	—	10
المالية والتأمين	11	4	15
الخدمات**	178	130	308
الإدارة العامة	38	11	49
المجموع	**541**	**178**	**719**

* عدد المنشآت والمؤسسات التي قدمت بيانات عن عدد العمالة بها .
** قطاع الخدمات يشمل : التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية والسياحية وغيرها مثل خدمات الورش الميكانيكية .
المصدر : المسح الحقلي ، ديسمبر 1983 .

والمؤسسات العاملة في المدينة ، بينما القطاع الصناعي يتكون من أربعة وحدات فقط والقطاع المالي تمثله مؤسسة واحدة فقط هي فرع المصرف التجاري الوطني .

الجدول رقم (2) يبين العمالة التابعة لكل قطاع .

تظهر بالجدول أهمية قطاعي الخدمات والنقل والمواصلات من حيث توفير فرص العمل للمواطنين حيث يستحوذ القطاع الأول على نسبة 42,8% من اجمالي العمالة في المنطقة ، بينما يبلغ نصيب القطاع الثاني حوالي ربع عمالة المدينة . ويأتي بعدهما مباشرة القطاع التجاري بنسبة 14,2% .

والجدير بالملاحظة من التوزيع الجنسي لجملة العاملين أن نسبة العاملات من النساء مرتفعة (حوالي ربع القوى العاملة) ، والقطاع الذي تكثر به العمالة النسائية هو قطاع الخدمات . وهذه النسبة أعلى بكثير من النسبة العامة للنساء العاملات في ليبيا والتي بلغت 11,8% فقط سنة 1980 .[10] .

(10) أمانة التخطيط ، مصلحة الإحصاء والتعداد ، **النتائج النهائية لحصر القوى العاملة لعام 1980** ، طرابلس ، 1981 .

الجزء الثاني

تحليل القاعدة الاقتصادية

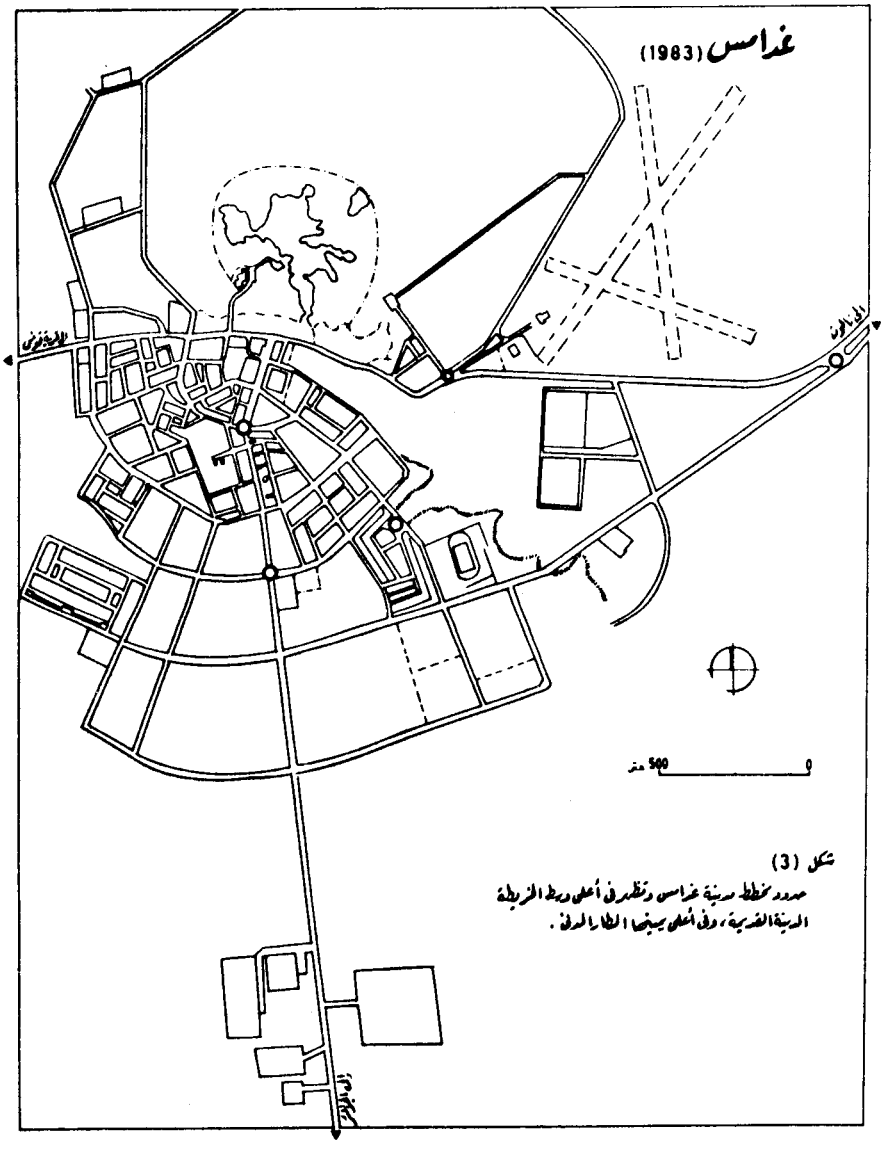
يعني مفهوم القاعدة الاقتصادية الحضرية بشكل عام أن كل النشاطات والمعاملات التي تجري في المدينة سواء تضمنت بيع وتصدير سلع ومنتجات مختلفة أو تقديم خدمات اقتصادية وثقافية وصحية وإدارية وغيرها يمكن إدراجها تحت قطاعين رئيسيين يكونان معاً الاقتصاد الحضري . ويعتمد هذا التقسيم على العلاقات المكانية بين الموقع الذي يتم فيه الانتاج أو التوزيع وهو المنطقة الحضرية أو « المدينة » بحدودها المتفق عليها في بداية التحليل ، وبين المكان الذي يتم فيه الاستهلاك والذي يشمل المركز الحضري نفسه الذي يتم فيه الانتاج والتوزيع وغيره من المناطق الأخرى[11].

اعتمدنا في تحليل القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس على البيانات التالية :

(1) نسبة المبيعات والخدمات التي تقدمها المنشآت والمؤسسات المختلفة بالمدينة إلى السكان المحليين ، (2) مقدار القدرة الانتاجية غير المستغلة في المدينة ، و (3) مدى الأثر الذي يحدثه السواح والزوار المقيمين لفترات مؤقتة على الاقتصاد المحلي . وبذلك تمكنا من ابراز معدلات « الأساسي » إلى « غير الأساسي » لكل قطاع على حدة وحساب المضاعف المتوسط لاقتصاد المدينة ككل .

---

(11) منصور محمد البابور ، « القاعدة الاقتصادية للمراكز الحضرية الصغيرة : أمثلة من مدن الواحات الليبية » ، بحث ألقي في المؤتمر العلمي حول تنمية المجتمعات الصحراوية ، مرزق : 26 — 1987/10/29 ، **مجلة قاريونس العلمية** ، العدد الأول ، بنغازي : منشورات جامعة قاريونس ، 1988 الصفحات 39-51 .



شكل (3)
حدود مخطط مدينة غداسس وتظهر في أعلى وسط الخريطة المدينة القديمة، وفي أعلى يسارها الطابية الرومانية.

إذا اعتبرنا المنطقة الداخلة ضمن حدود مخطط مدينة غدامس هي المنطقة الأساسية[12] (شكل 3) ، فإن أية معاملة يقوم بها أحد سكان هذه المنطقة المحددة تعد معاملة غير أساسية على اعتبار أنها لم تحدث أي تغيير في الاقتصاد المحلي لغدامس وكل الذي حصل هو إعادة تداول داخلية لمقومات هذا الاقتصاد .

أما المعاملات التي يتم فيها استهلاك السلع والاستفادة بالخدمات من قبل سكان غير محليين من بقية أنحاء البلدية مثل سكان نالوت أو درج أو سناون أو حتى قرية تونين القريبة من غدامس ، أو من البلديات الأخرى والدول الأخرى مثل المسافرين والسواح وغيرهم من المقيمين إقامة مؤقتة فهي تعد معاملات أساسية على اعتبار أنها تتضمن جلب أموال من أماكن أخرى يضاف إلى دخل المنطقة الأساسية .

وفي حالة قوة النشاطات الأساسية[13] يزداد دخل غدامس من مصدر خارجي هو قيمة هذه السلع والخدمات . هذا الدخل الإضافي يؤدي ، من الناحية النظرية على الأقل ، إلى نمو النشاطات الاقتصادية في غدامس وبالتالي ينعكس على نموها الحضري كما سنرى فيما بعد .

وفيما يلي نتائج هذا التحليل :

القيمة النسبية المستخلصة من السؤال المتعلق بالمبيعات المحلية هي التي اعتمد عليها في تقسيم عمالة كل مؤسسة بين فئتي اقتصاد غدامس الأساسي وغير الأساسي ، كما هو مبين بالجدول التالي :

---

(12) المرجع السابق ، الصفحات 43-44 .

(13) تنقسم النشاطات الأساسية إلى نوعين : النوع الأول الذي يصدر إنتاجه إلى خارج المدينة (النشاطات الأساسية الطاردة) ، والنوع الثاني يشمل البضائع والخدمات التي تستهلك داخل المدينة من قبل سكان غير محليين (النشاطات الأساسية الجاذبة) . انظر : المرجع السابق : الصفحات 40-41 .

جدول رقم (3)

العمالة الأساسية وغير الأساسية حسب القطاع

القطاع	عمالة أساسية	عمالة غير أساسية	المجموع
الزراعة والتعدين	9,85	41,15	51
النقل والمواصلات والمنافع العامة	88,90	95,10	184
تجارة الجملة والتجزئة	17,42	84,58	102
الصناعة	1,10	8,90	10
المالية والتأمين	4,50	10,50	15
الخدمات	79,08	228,92	308
الإدارة العامة	11,40	37,60	49
المجموع	**212,25**	**506,75**	**719**

المصدر : المسح الحقلي ، ديسمبر 1983

ويتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى نسبة عمالة أساسية سجلت في قطاع النقل والمواصلات حيث بلغت 41,9% من مجموع العمالة الأساسية وهذا راجع إلى وجود المطار المدني ومحطة الأرصاد الجوية بالمدينة . يلي ذلك قطاع الخدمات الذي يوظف 37,26% من اجمالي العمالة الأساسية . أما بقية القطاعات فمساهمتها قليلة جداً في انعاش العمالة الأساسية (شكل 4) .

وبقسمة اجمالي العمالة على العمالة الأساسية نحصل على المضاعف الاقتصادي للمدينة ككل على النحو التالي :

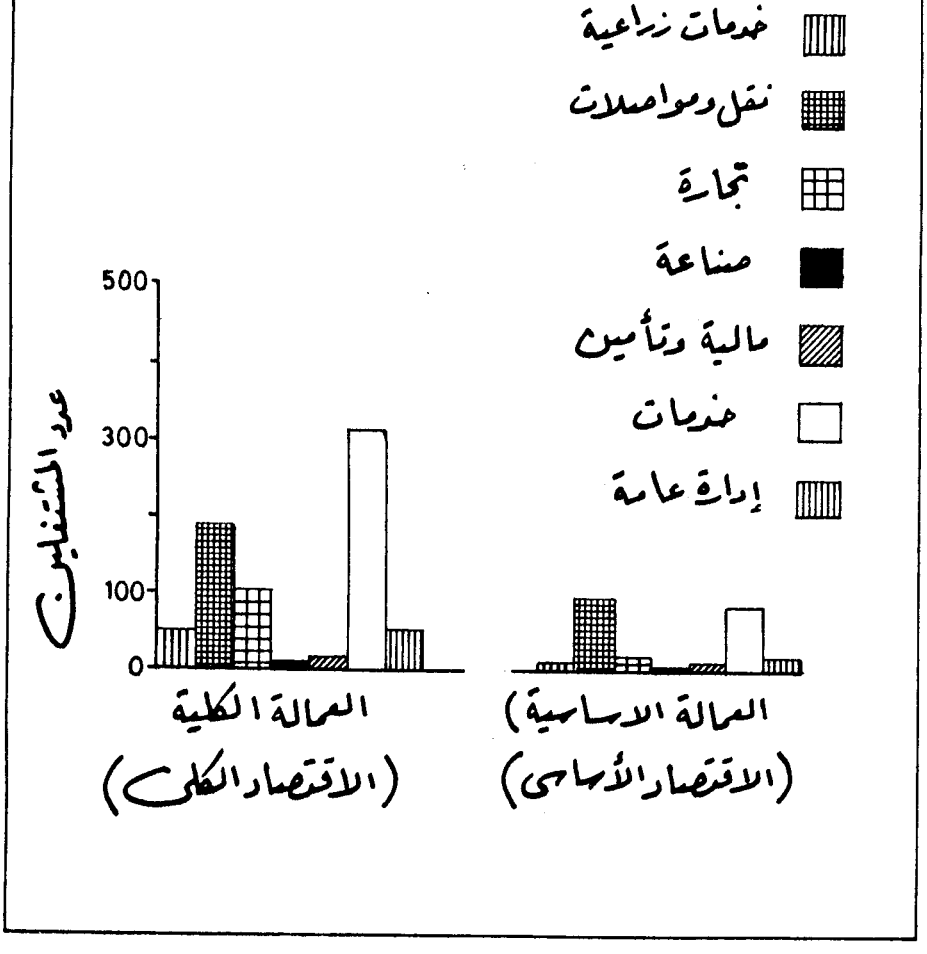
$$\text{المضاعف} = \frac{719}{212,25} = 3,38$$

هذا يعني أن كل وظيفة أساسية واحدة تساهم في ايجاد عدد 2,38 وظائف غير أساسية . بمعنى آخر عندما يزيد عدد أفراد القوى العاملة الأساسية بمقدار ثلاثة مثلاً ، تزداد القوى العاملة غير الأساسية بمقدار سبعة ، وهكذا .

والجدول رقم 4 يبين معدلات الأساسي إلى غير الأساسي لكل القطاعات ويتضح منه

شكل (٤)

التركيب الاقتصادى فى مدينة غدامس



أن القطاع غير الأساسي هو المستحوذ على أغلب العمالة في كل القطاعات باستثناء قطاع المواصلات الذي يقرب فيه المعدل من رقم 1 ، وهذا يعني أن نصف عمالة هذا القطاع تقريباً تدخل تحت الجانب الأساسي والنصف الآخر تحت الجانب غير الأساسي .

جدول رقم (4)
معدلات الأساسي إلى غير الأساسي في منطقة غدامس

القطاع	المعدل
الزراعة والتعدين (الخدمات الزراعية)	,24
النقل والمواصلات والمنافع العامة	,93
تجارة الجملة والتجزئة	,20
الصناعة	,12
المالية والتأمين	,43
الخدمات	,35
الإدارة العامة	,30

المصدر : هذه المعدلات مستخلصة من البيانات الموجودة في الجدول رقم (3)

يفترض في مثل هذا التحليل الذي أجريناه أن يتوسع القطاع غير الأساسي حتى يتمكن من مسايرة توسع القطاع الأساسي وتلبية احتياجاته . ولكن جزءاً من الحاجات المستجدة للعمالة غير الأساسية من الممكن تغطيتها بالعمالة الموجودة أصلاً . ولهذا فإنه من الضروري أن نقيس القدرة العمالية غير المستغلة حتى نستطيع عمل توقعات للوقت الفاصل بين ظهور فرص عمل جديدة في القطاع الأساسي وتوسع العمالة غير الأساسية .

الجدول التالي يبين أن القدرة الانتاجية غير المستغلة في كل قطاعات مدينة غدامس بسيطة جداً لا تتعدى 2,8% ، وأعلى نسبة سجلت في كل قطاع على حدة بلغت 5,8% في قطاع النقل والمواصلات وهي أيضاً نسبة قليلة الأهمية :

جدول رقم (5)

القدرة الانتاجية غير المستغلة[14]

(عدد المنشآت = 57)*

القطاع	مجموع العمالة	العمالة غير المستغلة	النسبة
الزراعة والتعدين (الخدمات الزراعية)	51	—	—
النقل والمواصلات	184	10,61	%5,8
تجارة الجملة والتجزئة	102	2,88	%2,8
الصناعة	10	—	—
المالية والتأمين	15	—	—
الخدمات	308	6, 8	%2,2
الإدارة العامة	49	—	—
المجموع	**719**	**20,29**	**%2,8**

المصدر : المسح الحقلي ، ديسمبر 1983

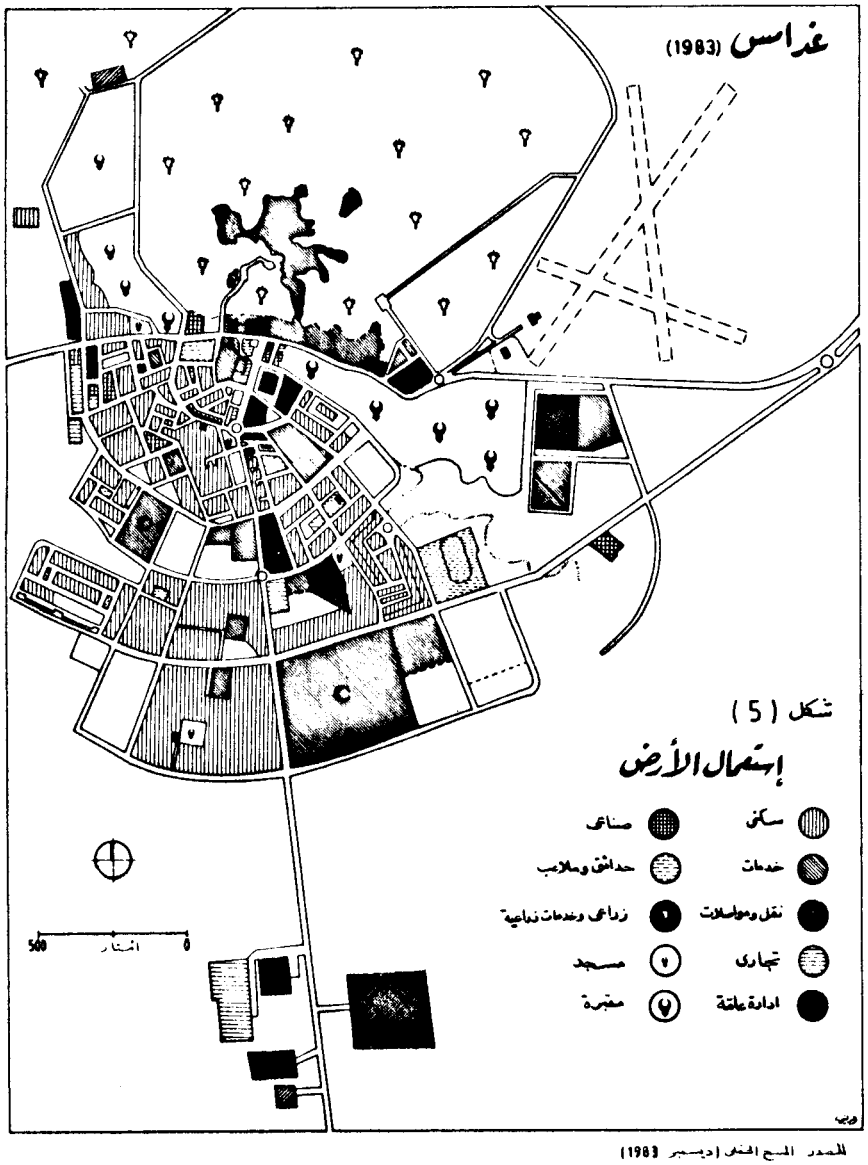
* عدد المنشآت التي قدمت بيانات تتعلق بقياس العمالة غير المستغلة .

تنعكس الأهمية الوظيفية لقطاعي النقل والمواصلات والخدمات على مورفولوجية غدامس واستعمالات الأرض بها وكذلك على اتجاهات نموها . فباستثناء الأراضي المخصصة لبناء المساكن في الجزء الحديث من المدينة والمساحات البسيطة المخصصة لقطاعي التجارة والإدارة العامة فإن أغلب الأرض الحضرية تتبع قطاعي النقل والمواصلات (المطار المدني ، شبكة الطرق ، مبان المواصلات) والخدمات (التعليم ، الصحة ، السياحة) . وبذلك تصبح أغلب الأجزاء الواقعة شمال الطريق الرئيسي المؤدي إلى درج في اتجاه الشرق وقرية تونين في اتجاه الغرب ، وكذلك أجزاء أخرى كثيرة جنوب هذا الطريق ، تابعة لهذين القطاعين (شكل 5) .

---

(14) يمكن حساب القدرة الانتاجية غير المستغلة بالمعادلة التالية : العمالة $\frac{(\text{س }\%)}{(100 + \text{س }\%)}$ حيث أن

س = نسبة الزيادة في حجم العمل التي تحتاج إليها المنشأة قبل إضافة مشتغل آخر .



المصدر المسح الحقلي (ديسمبر 1983)

اعتبرنا مدينة غدامس القديمة باحيائها المتعددة والتي أصبحت الآن مهجورة ، وكذلك مزارع النخيل ونظام قنوات الري الفريد بها من ضمن الأراضي التابعة لقطاع السياحة الذي سيشكل مصدر ثمين من مصادر الدخل والتنمية في المستقبل . فالمدينة القديمة ذات طابع فريد له أهمية تاريخية وجمالية ومعمارية كبيرة[15]. وكما جاء في تقرير لاحدى شركات التخطيط الاستشارية عن مستقبل المدينة فإن غدامس بحق « لا تزال مثالاً حياً للمجتمع الحضاري التقليدي الذي يعكس تجارب قرون عديدة سخرت بحذاقة لأجل التغلب على الصعوبات المعيشية التي تواجه (مثل هذه المجتمعات الصحراوية) وذلك بالرغم من قلة الموارد المتاحة »[16] لهذا فإن المحافظة على هذا التراث الهام يجب أن يكون هدفاً وطنياً وواجباً اجتماعياً يقوم به المسؤولون ومواطنو غدامس على السواء . وفي هذا الصدد فإن قيام أهالي غدامس بتكوين « جمعية أصدقاء المدينة القديمة » بهدف المحافظة على المدينة القديمة واجراء الاصلاحات والترميمات اللازمة فيها من حين إلى آخر شيء يستدعي الاعجاب والتشجيع وخطوة ايجابية في هذا السبيل .

الخاتمة

يتضح من تحليل القاعدة الاقتصادية لمدينة غدامس أن الأثر الذي يحدثه المضاعف الاقتصادي سوف يظهر بدون تأخير يذكر بين الوقت الذي يتوسع فيه القطاع الأساسي ويجلب فيه الدخل الخارجي للمدينة وبين الوقت اللازم للتوسع في القطاع غير الأساسي .

أما المصادر الممكنة لتوسع القطاع الأساسي فهي بلا شك مرتبطة بظروف المدينة من حيث موقعها النسبي وموضعها الطبيعي . فلا يزال قطاع النقل عاملاً رئيسياً من عوامل جلب الدخل للمدينة كم كان في الماضي البعيد ربما سبباً رئيسياً من أسباب وجودها عندما اشتهرت غدامس كمحطة رئيسية على طريق القوافل التي تربط مناطق افريقيا جنوب

---

(15) MAHMOUD HASSAN DAZA, **Understanding the Traditional Built Environment: Crisis, Change and the Issue of Human Needs in the Context of Habitations and Settlements in Libya,** Unpublished Ph.D. Diss., Architecture, University of Pennsylvania, 1982, PP 86 — 118.

16 — Weidleplan Consulting GmbH, **Renewal & Adaptive Reuse of the Ancient Quarters of Ghadamis.** Stuttgart, W. Germany, 1982.

الصحراء الكبرى بمدن ساحل البحر الأبيض المتوسط . واليوم ، وان توقفت تجارة القوافل عبر الصحراء ، إلا أن « بوابة الصحراء » القديمة ما تزال معبراً مفضلاً ، جوياً وبرياً ، للزوار والسواح الذين يقدمون إليها من أماكن عديدة من داخل وخارج ليبيا ، وأيضاً نقطة دخول من وإلى أقطار الجزائر وتونس . ويظهر أثر السواح بشكل ملحوظ في ارتفاع نسبة العمالة الأساسية في قطاع الخدمات الممكن استثماره بشكل أكبر ليتمشى مع امكانيات المدينة السياحية .

وأخيراً يمكننا أن نقول أن نظرية القاعدة الاقتصادية الحضرية يمكن استخدامها بشكل مفيد لفهم التطور الحضري . فهي تعتمد بشكل رئيسي على تقسيم قوة العمل في المدينة بين « أساسية » و « غير أساسية » وذلك لتوضيح وظيفتها كمصدِّر للسلع والخدمات إلى أماكن أخرى . ولو أن هذه النظرية لا تأخذ في الاعتبار عوامل أخرى أساسية مثل العلاقات الصناعية بين المؤسسات وكذلك المخصصات المالية الخارجية مثل مخصصات التنمية من مصادر التمويل الوطنية ، بل تكتفي فقط بالعلاقات التجارية بين المنتجين في المركز الحضري والمستهلكين المحليين وغير المحليين .

ملحـق

دليل المنشآت والمؤسسات العامة والخاصة
في مدينة غدامس في نهاية سنة 1983

القطاع :

(1) الزراعة والتعدين :

الخدمات الزراعية

مكتب الخدمات الزراعية
مركز مكافحة الجراد واستكشافه
جمعية المؤتمر الفلاحي / عين الفرس
المنشأة العامة لحفر آبار المياه
مشروع مركز النخيل
محطة الدواجن

(2) النقل والمواصلات والمنافع العامة

محطة الأرصاد الجوية
مكتب بريد غدامس
مطار غدامس المدني
مكتب الخطوط الجوية العربية الليبية
محطة المياه
محطة توليد الكهرباء
مؤسسة الكهرباء
مكتب أمانة المواصلات والنقل البري

(3) تجارة الجملة والتجزئة

سوق غدامس المجمع
منشأة اللحوم (مركز توزيع رقم 1)
الشركة الوطنية للمواشي واللحوم
(السلخانة)
الشركة الوطنية للمواشي واللحوم
(مركز توزيع رقم ٣)
السوق السريع
منشأة الخضروات
الشركة العامة للتبغ
الشركة العربية الليبية للأثاث
محطة وقود غدامس
شركة المحركات العامة للسيارات
الشركة الوطنية العامة للمواد الصحية
ومواد البناء
سوق نوعي للقرطاسية والأدوات المكتبية
مخبز حي السلام
مخبز شارع الظهرة

(4) **الصناعة**

ورشة نجارة غدامس
ورشة حدادة غدامس
كسارة غدامس
طاحونة القمح والشعير

(5) **المالية والتأمين**

المصرف التجاري الوطني

(6) **البناء والتشييد**

(لم تتوفر بيانات هذا القطاع)

(7) **الخدمات**

(أ) التعليم والخدمات الاجتماعية

مدرسة غدامس الاعدادية للبنات
مدرسة غدامس الابتدائية للبنات
معهد المعلمات
مدرسة غدامس الاعدادية للبنين
مدرسة غدامس الابتدائية للبنين
دار الرعاية الاجتماعية
مكتبة الانعتاق النهائي
مركز الجهاد الليبي
مركز التدريب المهني (قيد الانشاء 1983)

(ب) الخدمات الصحية

مستشفى غدامس / الظهرة
مركز ضمان غدامس
رعاية الأمومة والطفولة

(ج) خدمات سياحية

فندق عين الفرس
استراحة الموظفين
المقهى السياحي
حمام غدامس العام
مطعم

(د) ورش خدمات السيارات

شركة المحركات العامة للسيارات (ورشة خدمات عامة)
ورشة جوهرة الصحراء لتصليح السيارات

(هـ) خدمات متفرقة

خياط ملابس

(8) **الإدارة العامة**

محكمة غدامس الجزائية
مركز شرطة مرور غدامس
الساحة الشعبية
المؤتمر الشعبي الأساسي (غدامس المركز)
أمانة الاسكان
أمانة المرافق
جهاز حماية البيئة
جمعية التحول التعاونية للاسكان

المصادر

1 — أمانة التخطيط ، مصلحة الاحصاء والتعداد ، **النتائج الأولية للتعداد العام للسكان — 1984** . **طرابلس** ، 1984 .

2 — **مصلحة الإحصاء والتعداد ، الدليل الجغرافي : الرموز الاحصائية للبلديات والفروع البلدية والمحلات** — 1984 . طرابلس ، 1984 .

3 — النتائج النهائية لحصر القوى العاملة لعام 1980 .

4 — البابور ، منصور محمد ، « القاعدة الاقتصادية للمراكز الحضرية الصغيرة : أمثلة من مدن الواحات الليبية » . بحث ألقي في المؤتمر العلمي حول تنمية المجتمعات الصحراوية ، مرزق ، 1987 **مجلة قاريونس العلمية** ، العدد الأول ، بنغازي : منشورات جامعة قاريونس ، 1988 الصفحات 39-51 .

5 — شرف ، عبد العزيز طريح ، **جغرافية ليبيا** . الاسكندرية : مؤسسة الثقافة الجامعية .

6 — كورو ، فرنشسكو ، **ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني** ، تعريب وتقديم خليفة محمد التليسي . طرابلس : دار الفرجاني ، 1971 .

7 — يوشع ، بشير قاسم ، **غدامس : ملامح وصور** . بيروت : دار لبنان ، 1973 .

8 — « شخصيات علمية بغدامس : 1053 — 1353 هـ » ، **الإخاء** ، العدد السادس عشر ، طرابلس ، 1988 ، الصفحات 82 — 98 .

9 — El-Babour, Mansour M., **Urban Networks in Eastern 'Abbasid Lands: An Historical Geography of Settlement in Mesopotamia and Persia, Ninth - and Tenth - Century A.D.**, Unpublished Ph.D. Diss., Geography, University of Arizona, 1981.

Eldblom, Lars, **Structure Fonciére, Organisation et Stucture Sociale.** Une etude comparative sur la vie socio-économique dans les trois oasis Libyennes de Ghat, Mourzouk et particuliérement Ghadames. Lund: Uniskol, 1968. — 10

Daza, Mahmoud H., **Understanding the Traditional Built Environment: Crisis, Change and the Issue of Human Needs in the Context of Habitations and Settlements in Libya,** Unpublished Ph.D. Diss., Architecture, University of Pennsylvania, 1982. — 11

Piccioli, Angelo, **The Magic Gate of the Sahara,** Translated from the Italian by Angus Davidson. London: Methuen & Co. Ltd., 1935. — 12

Weidleplan Consulting GmbH, **Renewal & Adaptive Reuse of the Ancient Quarters of Ghdamis.** Stuttgart, W. Germany, 1982. — 13

Wellard, James, **The Great Sahara,** New York: E.P.Dutton, 1965. — 14

لنشرب من البحر*

د . هـادي أبولقـمة

أستاذ مشارك بوحدة بحوث علم الجغرافيا

يحوي هذا البحث حديثاً لن يحمل جديداً لاعتقادي بأن ما سأقدمه ، لن يؤدي ذلك الغرض ، لأن البحر أقرب إليكم مني ، فما أعرفه مجرد قليل من معلومات تداولتها المراجع وأصبحت بالتالي مواد علمية لم يعد بها ما يعتبر جديداً . وفي هذا خلاف للواقع المعاش معكم .

وكما بيَّنت بأن الحديث لن يثري رصيدكم العلمي ، فإنني وبنفس القدر من الصدق أستدرك وأشير إلى أن لام التوكيد ، التي جاءت محتلة صدارة عنوان هذا الحديث لا تمت بصلة إلى ما يستعمل من مفهوم لدى الأغلبية الساحقة من العرب للإفصاح عن انفعال يثير غضب السامع ، أو من يراد إيصال الحديث إليه ، إذ ليست لدي أية دوافع تحرك نمطاً من هذا السلوك أو ذاك لأن الأمر لا يعدو أن يكون عندي مجرد محاولة فهم وتقصي بعض المعطيات التي تشكل جزءاً من البيئة من حولنا فالأوامر الإلهية التي تستحث الهمم لبلوغ ذلك المبتغى أكثر مما يحصى كقوله : ﴿ وآية لهم الأرض الميتة أحييناها وأخرجنا منها حباً فمنه يأكلون ﴾[1] وقوله أصدق من عرف القول ﴿ وهو الذي خلق

* ألقيت هذه المحاضرة على ضباط الكلية البحرية .. يوم الأحد 19 مايو سنة 1985 .

1) الآية 22 من سورة يس .

السماوات والأرض في ستة أيام وكان عرشة على الماء ﴾[1].

فما المقصود يا ترى بقوله « وكان عرشه على الماء » ؟!.. لندع الحديث مؤقتاً ، حتى نعرف طرفاً من أساسيات جوهر الموضوع الذي لا بد وأن يدخلنا شئنا أو عزفنا عن ذلك في حديث ربما لا يخرج عن كونه حديثاً فلسفياً في بعض جوانبه على الأقل ، فالماء كما تقول الكيمياء مركب من اتحاد جزئين من الهيدروجين وآخر من الاكسوجين ... خلافاً لما كان سائداً لدى البعض فالفيلسوف اليوناني ثيتس ، الذي عاش عام ستمائة قبل الميلاد ، على سبيل المثال ، كان يعتقد بأن الماء عنصر قائم بحد ذاته ويشكل أساس نشأة الكون[2]..

ومع الوقت عكف الكثير من المهتمين على بذل الجهود المضنية لمحاولة تفسير نشأة الكرة الأرضية ، التي لا تزيد أن تكون حبة رمل وسط بحر زاخر داخل محيط الكون اللا متناهي .

وحتى اليوم ، ورغم الوصول إلى القمر ، والتحليق المستمر في الفضاء لما يقرب من عام كامل ، والبقاء لمئات الأيام تحت سطح الماء ، وتحقيق ما لا يخطر على البال في مختلف مجالات التقنية ، إلا أن طرح نظرية متكاملة تجلي ذلك الغموض ، لم يسفر بعد عن رأي يحظى بإجماع ذوي الاختصاص ، ذلك أن أحد أهم تلك النظريات التي نادى بها المفكر الألماني L . Wegner ، منذ عام 1910 ، والتي أطلق عليها أسم نظرية زحزحة القارات Gontinental Drift ، نالها الكثير من الانتقاد ، هي الأخرى ، على أيدي كل من J . Joty و F .Taylor . لقد ذهب واجنر إلى القول بأن كتل القارات الحالية كانت في الأصل كتلة من مادة السيال Sial المركب من السيليكون والألمنيوم ، والتي تعرضت للانفصال والتباعد حتى استقرت على ما هي عليه الآن بحكم فعل ما يعرف بفكرة التوازن .

أما آخر النظريات التي تعرف بنظرية انتشار القيعان المحيطية وأطباق القشرة الصلبة . Ocean Floor Spreading Rigid Plates ، فانها وإن لقيت بعض الرواج ، إلاَّ أن هناك من ينكر الفكرة التي ارتكزت عليها أصلاً .... وعلى الرغم من كل ما قيل وابتدع من نظريات تختص بالزحزحة القارية ، وانتشار القاع البحري ، فإن بعض العلماء ما زال

(1) الآية 6 من سورة هود .

(2) Seographia Atlas of the World, Stockholm, 1984, P. 27.

ينكرها ويقيم الدليل على استحالتها[1].

فما جاء في الآية الكريمة ﴿ الله الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام ، ثم استوى على العرش ﴾، وقوله ﴿ ومنها خلقناكم وفيها نعيدكم تارة أخرى ﴾ لا زالت أموراً على هامش ، إن لم يكن خارج سلطان العقل البشري ، ذلك أنه أوضح لنا بما لا يدعو إلى الريبة ، ان الوصول إلى معرفة كنه أي شيء لا يتم ويتحقق إلاّ بنفاذ السلطان مما يؤكد أن العقل البشري لم يحقق بعد القدرة التي يستطيع بها وعن طريقها تفسير ما زال في دائرة الظل لما يحاول الوصول إلى معرفته[2].

وكما أن الأمر لا يزال في دور النقاش فيما يتعلق بنشأة الكرة الأرضية ، فإن بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة ، ظلت باقية وراء علامات استفهام عديدة هي الأخرى ، من ذلك مثلاً ما يرتبط بمصدر المياه التي تملأ أحواض المسطحات البحرية ، ومدى عمر أو أعمار هذه أو تلك من الرقع المائية التي تطوق القشرة الأرضية اليابسة ... فقد كانت الأرض في بداية تكوينها خلواً من غلافها المائي ، وقد حصلت على معظم مياهها ، منذ تاريخ تبلور كتلتها المنصهرة ، وكان الماء نظراً لإرتفاع درجة حرارة الجو بخاراً وجزءاً أساسياً من الغلاف الجوي .. وعندما أصبحت برودة الجو مناسبة ، تكثف بخار الماء وتساقطت على سطح الأرض مياه تعتبر من أشد الأمطار هولاً في تاريخ الكرة الأرضية ، وجرت المياه على سطح الأرض حيث أحتويت في أحواض المحيطات[3]. علماً بأن هناك اجماع يؤكد بأن المياه المحيطية الحالية ترجع إلى أصل واحد يتمثل فيما يسمى بالمياه الأصلية Juvinile water ، وهي المياه التي دخلت ، منذ البداية ، فيما يسمى بالدورة المائية Hydrological Cycle ، وهي التي أنشأت المخزن الهائل للمورد المائي المحيطي خلال الأزمنة والعصور الجيولوجية المختلفة[4].

وبدون الدخول في التفاصيل ، فإن الكثير من الجيولوجيين ، يرون بأن البحر المتوسط ، الذي يعنينا أن نشرب من مياهه ، كان قد أخذ شكلاً قد لا يختلف كثيراً مما

---

1) د . جودة حسنين جودة ، البحار والمحيطات ، الاسكندرية 1982 ، ص ١١٤ .

2) د . الهادي أبو لقمة ، مجلة كلية الآداب والتربية ، العدد الرابع عشر سنة 1985 ، ص .

3) د . زياد بيضون ، ونزار عكر ، الأرض وتكوينها ، معهد الانماء العربي ، بيروت سنة 1982 ص ٥١ .

4) د . جودة حسنين جودة ، نفس المرجع ، ص ١١٣ .

هو عليه اليوم منذ عصر المايوسين خلال الزمن الجيولوجي الثالث ، منذ قرابة ثلاثين مليون سنة خلت .. وهنا قد نشير إلى أن خط الساحل الذي نتواجد عنده هذه الساعة ، كان في وضع قد لا يختلف كثيراً عما كان عليه منذ مليون سنة خلت ذلك أن معظم خط الساحل الليبي ، وبالذات في المنطقة الوسطى قد انتابته سلسلة من تغيير موضعه حسب غمر مياهه للأراضي المجاورة وانحساره عنها. ولعل خير دليل يذكرنا بما نود الإشارة إليه ، إكتشاف الحقول البترولية ، التي كان آخرها حقل منطقة مرزق ، التي كانت يوماً ما منطقة بحرية ذات أعماق كبيرة سمحت بتواجد كميات ضخمة من الحيوانات البحرية ، التي تحولت مع الوقت لتؤتي ثمارها بترولاً خاماً في وقت لا يبعد كثيراً . ومن المعروف أن مساحة البحر المتوسط لا تشكل إلاَّ نسبة تكاد لا تذكر من مجموع الغلاف المائي الذي يشكل حيزاً يصل إلى 71% من مجموع مساحة الكرة الأرضية .

أما فيما يخص توزيع النسب المئوية للأنواع المتعارف عليها من المياه على سطح هذا الكوكب ، فان القاء نظرة أولية إلى أرقام الجدول التالي ، ستعلن بجلاء أن نصيب المصدر المائي ، الذي نستغله لنحيى به وعليه لا يكاد يذكر ، رغم أنه يمثل أثمن مصادر ما جادت به الأرض[1]، أفلم يقل جل وتعاظم قدره ﴿ وجعلنا من الماء كل شيء حي ﴾[2] .

النوع	المكان	النسبة المئوية
المياه السطحية	1) البحيرات الحلوة	0,009
	2) البحار الداخلية والبحيرات الحلوة	0,008
	3) المجاري المائية بأنواعها	0,001
المياه الباطنية	1) المياه الباطنية القريبة من السطح	0,005
	2) المياه الباطنية حتى عمق 850 متراً	0, 31
	3) المياه الباطنية على أعماق أكثر من 850	0, 31
أنواع أخرى	1) غطاءات جليدية	2, 15
	2) مياه عالقة في الجو*	0,001
	3) مياه المحيطات	97, 2

1) Brookins, D., G., The Earth Resources, Energy, and The Environment, Ohio, 1981, P. 37.

2) الآية 29 من سورة الأنبياء .

* يقصد بهذه المياه كميات بخار الماء العالقة في الجو ، إذ من المعروف أن الغلاف المائي يتداخل مع الغلاف

نستخلص من النسب المئوية السابقة أن جملة نسب أنواع المياه ، تاركين مياه المحيطات جانباً ، ستعجز عن بلوغ نسبة 3% من مجموع مصادر المياه أينما وجدت . فإذا طرحنا نسبة ما تشكله الغطاءات الجليدية ، على أساس شبه استحالة استغلالها في الوقت الراهن ، لا بالنسبة لمواقعها الجغرافية المتطرفة فقط ، وإنما لقصور التكنولوجيا للايفاء بهذا الغرض بعد(*) فإننا قد نصاب بالدوار ونصعق من هول هذه الحقيقة ، لأن ما سيمكث معنا لن يفوق 65% من المائة بما في ذلك مياه البحار الواطية والبحيرات المالحة .

فما أشير إليه من نسب يوضح ودون مواربة ، أن مجموع المياه التي تسمح الطبيعة باستغلالها المباشر لن تتعدى كثيراً ما نسبته 6% من المائة ، علماً بأن 60% من جملة اليابس يصنف ضمن المناطق الجافة . والغريب في الأمر أن هذا القدر الضئيل جداً من مصدر الماء العذب ، لا زال قادراً على توفير حياة لما يقرب من خمسة بلايين من البشر وبمعدل زيادة تفوق المائتي ألف وليد مع بزوغ شمس كل يوم(**) .

جاء موقع بلادنا الجغرافي في العروض المدارية ، وفي المنطقة الوسطى من ساحل المتوسط الجنوبي ، حيث تخلو المنطقة من أية نطاقات جبلية يعتد بها ، مع اختفاء يكاد يكون تاماً لمجاري المياه الدائمة ، مقروناً بمناخ صحراوي يصل أثره إلى مياه البحر ذاتها من بعض الجهات ، مما جعل بعض أساتذة علم المناخ ينكرون وجود نطاق يمكن أن يصنف ضمن ما يسمى بمناخ البحر المتوسط ، علاوة على أن معظم التكوينات السطحية يغلب عليها انتمائها إلى أنواع من التربة ذات درجة عالية من المسامية ، مما يفقدها القدرة على الاحتفاظ بنسب معقولة من الرطوبة خاصة عند تعرضها للرياح الجنوبية الجافة .

توافق اجتماع كل هذه المساوىء التي لا دخل للانسان في ايجادها أصلاً ، أو إمكانية التدخل المباشر لتعديلها بدرجة يمكن أن تنجم عنها آثار ايجابية محسوسة ، مع اقتران كل ذلك بنمط حياة جديدة للأغلبية المطلقة من السكان الذين باتوا ينشدون المزيد من رغد

الجوي ، ذلك أن بخار الماء جزء من الغلافين ، الأمر الذي ينطبق على الغاز الذائب في الماء إذ يصبح جزءاً من الغلافين .

* تم منذ عام 1880 نقل ما يعرف بالجبال الجليدية Icebergs من منطقة جنوب تشيلي إلى شمال البلاد . كما كان هناك حديث عن نقل بعض جليد انتارتكا إلى العربية السعودية خلال العقد الماضي .

** من المعروف أن الماء يشكل 65% من وزن الإنسان ، الذي يحتاج إلى لترين من الماء أو السوائل الأخرى للشرب ، ويحتاج في المناطق المدارية إلى مائتين وخمسين لتراً لقضاء حاجاته الأخرى كل يوم .

العيش ودون أن يلتفتوا أو أن يكترثوا بالأحرى لما توفره لهم بيئتهم من مقومات ، ومن هنا جاءت فكرة هذا اللقاء واختيار هذا العنوان ، الذي قد يوحي أسلوب صياغته بأن أمراً ما أو خللاً قد جد بحيث أصبح الأمر يستدعي التحول عن النمط المعتاد الذي كنا نعتمد عليه في توفير احتياجاتنا من مياه الشرب على الأقل طوال تاريخنا وحتى فترة تشغيل بعض الموانىء النفطية ، التي حتمت الظروف الجغرافية أن تنشأ في جهات كان معروفاً أنها عاجزة عن توفير مصادر مائية يمكن بها أن تفي بما تتطلبه تلك المنشآت من مياه لا من حيث الكم ولا من حيث النوعية أيضاً ، مما حمل فكرة تطبيق اعذاب مياه البحر لأول مرة على ترابنا ، علماً بأن الفكرة ذاتها كانت معروفة ومتداولة بين بعض النسوة لتوفير ماء الزهر ، وهي الفكرة ذاتها التي لا زالت تستعمل ، وعلى نطاق أوسع بكثير اليوم لخدمة أغراض أخرى ، وهنا يحدثنا النقيب لايونس Lyons عام 1819 بأن السيد محمد المكنى سلطان مرزق ، كان قد استعار منه جهاز التقطير الذي كان بحوزته ، ثم أبى إرجاعه إليه لأنه كان على ما يظهر قد لبى له ما كان ينشده .

أما على الصعيد العالمي ، فإن الاستفادة من فكرة التقطير الواسع فلم يلجأ إليها إلا بعد ظهور الثورة الصناعية ، واستعمال البخار كقوة محركة ، فاستعمال تلك الطاقة كان أمراً واقعاً منذ سنة 1880 حين كانت على سبيل المثال ، بعض السفن البخارية Steam Ships ، تلجأ إلى تكرير مياه البحر لتوفير الماء العذب لإدارة غلاياتها[1] .

أظهرت النتائج الأولية للتعداد العام للسكان لسنة 1984 ، أن عدد سكان بلديات الشريط الساحلي يتمثل في الأرقام التالية :[2] .

اسم البلدية	العدد الاجمالي للسكان
طبرق	94,000
درنة	105,000
بنغازي	485,000
سرت	100,000

1) The Tines Atlas of The Oceans, London 1983 P. 118.

2) النتائج الأولية للتعداد العام . طرابلس 1985 ، جدول رقم واحد (بعد حذف أرقام المئات) .

اسم البلدية	العدد الإجمالي للسكان
مصراتة	178,000
زليتن	101,000
الخمس	149,000
طرابلس	990,000
الزاوية	220,000
النقاط الخمس	181,000
المجموع	**2,606,000**
المجموع العام	**3,637,000**

وتبين هذه الأرقام وبدون أي لبس ، أن أكثر من 72% من سكان الجماهيرية يعيشون في شريط حدودي يمكن أغلبهم من مشاهدة زرقة مياه البحر مع صباح كل يوم في حياتهم . فإذا أخذنا الرقم الذي توصي به الهيئات الاستشارية والمقدر بمائتين وخمسين لتراً للفرد كل يوم لاتضح أن حاجة سكان الشاطىء ستكون في حدود ٦٥٠ ألف متر مكعب في اليوم ، أي ما يوازي أكثر قليلاً من 237 مليون متر مكعب سنوياً .

يعرف الجميع بأن الأمطار الليبية ، المصدر الأول لتقوية المياه الجوفية ، تسقط في الفترة ما بين اكتوبر وأبريل تنتج لهبوب الريح الغربية أو الشمالية الغربية ، وبمعدلات وان اختلفت من نسبة لأخرى ، ومن شهر لآخر ، وبين منطقة وأخرى مع ظهور دورة جفاف لا يخطئوها أحد بعد كل سبع أو عشر سنوات ، إلاّ أن المعدل السنوي لم يطرأ عليه تباين جذري خلال الألفي عام الماضية .

مما يعني وبدون إرهاق للذهن والذاكرة ، فإن الرومان مثلاً كانوا على دراية أكثر بظروف البيئة من حولهم آن ذاك ، عما نعرفه نحن اليوم ، إذ تمكنوا على سبيل المثال من تحويل طرف البلاد الشمالي إلى جزء متمم لما كان يعرف بمخزن غلال روما The Granary of Rome علماً بأنهم لم يعرفوا يومها استغلال الطبقات المائية عدا ما نعرفه نحن اليوم بالطبقة السطحية ، أو تلك التي كان أجدادنا يستغلونها قبل الاحتلال الايطالي وبدئهم في إقامة مشاريع الاستيطان .

وكما عرف الرومان التعامل مع البيئة الليبية في المجال الزراعي بإقامة العديد من السدود وحفر آلاف الصهاريج ، فإنهم تمكنوا أيضاً من إقامة مراكز عمرانية لا زالت بقاياها تمثل إلى اليوم أروع مخلفات المدن الأثرية على طول سواحل المتوسط ، فقد كانت تلك المدن مزودة بشبكات كاملة لما نزال نحن نعاني منه من توفير شبكات مياه الأمطار والمجاري .

اعتمدت مخططات أغلب مدننا الساحلية ، على الحرص الشديد على تكرير مياه المجاري للاستفادة منها في ري بعض محاصيل العلف ، أما الغريب في صرف مياه الأمطار فإن تلك المخططات ارتأت أن تدفع بها إلى البحر ، إذ كان في ذهنهم على ما يظهر ، بالغ الحرص على الابقاء على مياه سواحلنا نظيفة وخالية من الشوائب التي لن يسر الناظر إليها ، وتؤثر أيضاً على نقاء الثروة الحيوانية التي يحلم أغلب سكاننا بالتطلع والنظر إليها في الأسواق . أما مياه الأمطار فلأنها تسقط شتاء ، فلا مانع من التخلص منها مما عساه أن يقلل من تكاليف تحلية مياه البحر عند الحاجة إليها .

هذا ويتفق معظم الذين درسوا الوضع المائي في الجماهيرية بصورة عامة ، على أن خزانات المياه الجوفية التي تتوفر حالياً في الأطراف الجنوبية من البلاد ، لا علاقة لها مطلقاً بسقوط الأمطار الحالية ، لأن تلك الخزانات ليست متجددة وتصنف ضمن ما يعرف بالمياه الأحفورية Fossil's Water ، التي تجمعت من زمن موغل في القدم ، وأنها تصبح كمخزون البترول الخام الذي يتعرض منسوبه للهبوط بقدر الكميات التي تسحب منه ، ومعنى ذلك أن تلك المياه ستنتهي بالنضوب إذا ما تعرضت للاستغلال الجائر .

أما طبقات مياه جزء البلاد الشمالي ، بما في ذلك الطبقات الارتوازية ، الموجودة في بعض المناطق ، وإن كانت بداية تجمعها قديمة هي الأخرى كما يقول البعض ، إلا أنها تتغذى بجزء من مياه الأمطار أو على الأقل بنصيب من مياه الأودية التي تتسرب خلال طبقات الصخور . هذا في حين أن طبقتي المياه السطحية وتلك التي تعرف بالطبقة شبه الارتوازية المحدودة الانتشار ، فإن مصدر امدادهما يتوقف على العاملين المذكورين أولاً وأخيراً .

يتضح من هذا أن جملة المساوىء الطبيعية التي أشير إليها ، يمكن أن يتفاقم سوء أمرها ، إذا ما شحت الطبيعة في توفير القدر السنوي المعتاد من كميات المطر ، أو إذا ما زاد الإنسان عن ضخ كميات أكبر من تلك المعدلات التي تتغذى بها الخزانات الجوفية سنوياً .

وتبين الأرقام التالية تذبذب كميات سقوط الأمطار من بعض المراكز العمرانية في

أقصى الطرف الشمالي من البلاد[1] .

اسم المركز	السنة	الكمية بالمليمتر
قاعدة ناصر	1944	75,7
	1981	59,4
ميناء (بنغازي)	1945	426,3
	1984	226,7
مصراتة	1944	253,9
	1984	339,3
ميناء طرابلس	1968	268,—
	1982	319,3
مدينة طرابلس	1930	284,—
	1984	468
مطار طرابلس	1929	367,2
	1984	403,3
الزاوية	1931	176,2
	1984	266,6
زوارة	1958	185,—
	1984	444,6

وهكذا لن يضطر أحد ليمعن النظر في الأرقام السابقة ليرسو على يقين من وجود اختلافات هامة وجوهرية في تباين ما يسقط فعلى سبيل المثال بلغت كمية المطر الساقط بمدينة الزاوية عام 1933 ما مقداره 453 ملليمتراً ، بينما سجلت محطة مرسى ديلة ، شمالي الزاوية بنحو ثلاث كيلو مترات 510 ملليمتراً في حين كان الرقم المسجل بمنطقة النجيلة (خمس كيلو مترات جنوب الزاوية المركز) هو 430 ملليمتراً فقط . وهنا ألا نتذكر قوله جلت قدرته ﴿ والله الذي أرسل الرياح فسقناه إلى بلد ميت ، فأحيينا به الأرض بعد موتها كذلك النشور ﴾[2] .

1) مصلحة الأرصاد الجوية ، طرابلس سنة 1985 .

2) الآية 9 من سورة فاطر .

أدركت السلطات الايطالية ، وقبل احتلالها البلاد بوقت طويل ، بأن منطقة ما كان يعرف بولاية طرابلس لا تمثل سوى منطقة هامشية من حيث واقع مردودها الاقتصادي مقارنة بالجهات المجاورة ، ولذا كانت معظم آمالها في إيجاد استيطان بشري ، في منطقة طرابلس على الأقل ، لن يكتب له النجاح إلاّ إذا حالفها الحظ بالعثور على طبقات من المياه الجوفية غير تلك التي اعتاد العرب على استغلالها بري مساحات لا تذكر ، ولمجهودات شاقة ومضنية لعدم توفر الكميات التي يمكن الحصول عليها من المياه اللازمة لفعل ذلك أصلاً .

لقد بدأ الأمل يدنو من أن يصبح واقعاً وحقيقة إذ لم يمض طويل وقت حتى تم العثور على الطبقة المائية الثانية التي تعرف باسم الطبقة شبه الارتوازية ، حيث ظهر أن مخزوناً هائلاً وبنوعية ممتازة قد يتوافر في معظم منطقة سهل الحفارة .

بدأت مشاريع الاستيطان الايطالي ، رغم العسف والذل اللذين لقيهما أصحاب الأرض ، وكان كإجراء احتياطي لتأمين مستقبل بعيد الأمد من تقصي الواقع المائي ، وجاء الحظ ليثبت وجود خزانات جديدة من مصدر مائي يختلف في امتداده ، وتوزيعه وعدد طبقاته ونوعية مياهه أيضاً . لقد أضحى مصدر المياه الارتوازية حقيقة هو الآخر ، حتى في تلك الجهات التي لم يعثر فيها على مياه الطبقة المائية الثانية ، كما تبين ومنذ ذلك التاريخ أن بعض الجهات كما في منطقة اجدابيا والجهات المحيطة بطبرق وغرب زوارة والعديد من جهات الجبل الغربي ، تحمل سوء الطالع فيما يتعلق بهذا الأمر ، فحتى مياه الطبقة السطحية ، إن وجدت ، محدودة الكمية جداً وسيئة النوع أيضاً .

واليوم ورغم تقسيم الجماهيرية إلى خمسة مناطق مائية تتمثل في 1) منطقة سهل الحفارة وجبل نفوسة ، والمنطقة الوسطى ، 2) منطقة الجبل الأخضر ، و 3) منطقة فزان وأخيراً 4) منطقة الكفرة والسرير .

إلا أن دراسة الأوضاع المائية ، التي تعتمد 95% منها على المياه الباطنية ، لا زالت في حاجة ضرورية وماسة للدراسة والتقييم الموضوعي لأن ما تصبو الجماهيرية إلى تحقيقه في جميع أوجه النشاط ، لن يؤتى ثماره إلا إذا بني على أسس واقعية من ثروات البلاد المائية .

وهنا تراني مضطراً لايجاز ما أريد الوصول إليه مشيراً إلى ما جاء تحت الوضع المائي ، من الدراسة الاجتماعية والاقتصادية للمواطنين بالشريط الساحلي الصادرة عن أمانة

الاستصلاح وتعمير الأراضي لعام 1980 ما نصه[1] .

« تم التعاقد على اجراء الدراسة المتعلقة باعداد مشروع المخطط الرئيسي لتنمية المياه بمنطقة سهل الحفارة ، والذي يشكل الشريط الساحلي ، بالإضافة إلى منطقة مصراتة أهم مناطقه . إذ يهدف هذا المخطط إلى اعداد دراسة مائية زراعية اقتصادية ، واعداد مخطط رئيسي لتدبير شؤون المياه مما يكفل حسن استغلالها ، والمحافظة على استمراريتها وذلك بتقنين مصادرها . وتشير البيانات الأولية ... إلى أن استغلال المياه في المجالات المختلفة ، قد تعدى بكثير جداً كمية السحب الآمن من الخزانات الجوفية ، الأمر الذي أدى إلى اختلال التوازن الخاص بالخزان والذي نجم عنه وضع مائي على قدر كبير من الخطورة والأهمية .

أليس هذا بكلام يحمل مشعل الخطر ؟ ولكن ما الذي تحقق ؟! إن الإجابة بالنفي قد يفهم منها أن الوضع ربما يكون قد بقي على ما كان عليه ، ولكن ألا ندرك جميعاً أن ما يجري في الواقع هو زيادة في تكريس عمق ما أرادت الكلمات أن تعبر عنه !!.

ولنعد إلى تلك الدراسة لنرى حقيقة ذلك الوضع الذي تمثل قبل خمس سنوات في البيانات التالية :

1) كمية المياه التي تستغل حالياً من الخزانات الجوفية 561,5 مليون م^3 سنوياً .
2) التغذية الطبيعية للخزانات الجوفية 195 مليون م^3 سنوياً .
3) العجز السنوي في الخزانات الجوفية 366,5 مليون م^3 .

الأمر إذاً في غاية الخطورة ، لأننا فعلاً نلعب بالماء ، والسؤال هل سيؤدي بنا هذا النوع من التسلية إلى أن نحرق بيئتنا وأنفسنا بالتالي ؟ فالجواب بنعم قد يصبح الجواب الوحيد إلا إذا ما عولجت الأمور بجدية وحزم .. ولننظر أيضاً إلى بقية التفاصيل من حيث توزيع الكميات المستغلة حيث جاء ما يلي :

1) الضخ للزراعة 461,5 مليون م^3 سنوياً .
2) الضخ للمدن 95 مليون م^3 سنوياً .
3) الفاقد من السبخات 5,1 مليون م^3 سنوياً .

---

1) الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية ، أمانة الاستصلاح وتعمير الأراضي ، الدراسة الاجتماعية الاقتصادية للمواطنين بالشريط الساحلي ، طرابلس 1980 ص ص ، 13 و 14 .

لنترك الزراعة جانباً مع الإشارة إلى أن حوالي 50% من جملة الاستهلاك يخص ري أشجار الحمضيات والفواكه (217,5 مليون متر مكعب) ونتأمل تلك الكمية التي تستهلك سنوياً لتوفير احتياجات المدن والتي تشكل قرابة 17% من المجموع العام .

كان شح المياه بل وحتى انقطاعها الكامل معروفاً في العديد من المراكز العمرانية منذ زمن ليس بالقصير ، إذ كانت مدينة زوارة خير مثال على مستوى مدن الجماهيرية حتى أنها خبرت مد خطين من مواسير المياه داخل المنزل الواحد . كما أن بعض أجزاء مدينة طرابلس ، وزليتن ومصراتة كانت تعاني من نفس الوضع ، أما إلى الشرق ، من مصراتة ، وحتى حدود مصر ، فلا أحد يفزع حين يجد أن حنفيته قد استوى عندها الأمر في أن تكون مقفلة أو مفتوحة .

أقيمت أول محطات التحلية على الساحل الليبي ، مع إقامة منشآت موانىء تصدير النفط في كل من البريقة والزوتينة ورأس لانوف وطبرق ، وكانت كلها من النوع الصغير الحجم . ومع ازدياد موارد الدخل وانتشار أسباب الرخاء بين الغالبية من السكان ، بفضل ما تم تحقيقه من خدمات مختلفة ، شهد الريف عملية وأد بطيئة ومقنعة ، وكان أن وقع العبء على أكبر مركزين عمرانيين ، إذ تضم اليوم كل من طرابلس وبنغازي ما يعادل 41% من مجموع سكان الجماهيرية .

وكما تواجه منطقة الشريط الساحلي الغربي مشكلة استنزاف قد تكون عواقبها أشد وطأة مما يتصور الكثيرون ، فإن باقي أجزاء الساحل الليبي تواجه نفس المصير والعاقبة لاستمرار هبوط منسوب مياهها ، رغم ضآلة جودتها كما في منطقة سهل بنغازي مثلاً .

كان هناك احساس قوي لدى بعض الجهات ذات الشأن ، بتفاقم نقص كميات المياه اللازمة لسد المتطلبات الضرورية لسكان العديد من مدن الساحل وبالذات مع مرحلة بدأ ارتفاع الزئبق في جهاز مقياس الحرارة ، وبذلك شرع ومنذ عام ١٩٧٦ في انشاء محطات كل من غرب طرابلس ، زوارة ، سرت ، شمال بنغازي ، ثم توالى نفس الفعل في كل من زليتن ، بن جواد ، اجدابيا ، وتوسيع شمال بنغازي ، ودرنة وطبرق حتى وصل عدها الآن ، باستثناء محطتي الجغبوب والعسة ، ثلاثة عشر محطة عاملة .

وبالنظر إلى الطاقة القصوى لجميع محطات التحلية ، على طول الساحل الليبي ، فإن محصلة التشغيل المستمر وبأقصى سعة لن تتعدى ربع مليون متر مكعب في اليوم الواحد ،

في حين تفوق احتياجات السكان الموجودين 650 ألف متر مكعب يومياً : فإذا علمنا أن إنتاج المحطات التي لا زالت تحت التنفيذ والدراسة (محطة جنزور الجديدة بسعة ربع مليون متر مكعب) ستبلغ 295 الف متر مكعب ، فإن معنى ذلك أنه بانتهاء هذه المشاريع الجديدة فإن كمية المياه المحلاة ستصل إلى قرابة 545 الف م^3 في اليوم ، وحتى مع ذلك ، ولا ندري التاريخ الفعلي للانتهاء ؛ سيظل هناك عجز يتعدى مائة وعشرة آلاف متر مكعب كل يوم مفترضين ساعات عمل كاملة وبأقصى طاقة ، إذ من المعروف أن جميع المحطات القائمة حالياً يرجع تاريخ بنائها إلى ما قبل عام 1980 ، وذلك باستثناء محطة الزوتينة الجديدة التي افتتحت عام 1983 ، وأنها جميعاً تعاني من نقص في قطع الغيار ومواد التشغيل الضرورية الأخرى ، وأنها بذلك لا تعمل إلا في حدود ثلث طاقاتها أي أن الانتاج الفعلي لا يزيد كثيراً عن ثمانين ألف متر مكعب في اليوم ، مما يشير إلى أن العجز في توفير المياه الحلوة يفوق 560 ألف متر مكعب في اليوم حسب معدلات الانتاج الحالي .

فما أشير إليه من أرقام تحمل سمة العجز ، قد لا يشكل مؤشر خطر في الظروف العادية ، التي لا تستدعي قيام مثل هذه المحطات أصلاً ، إذ قد توفر الطبيعة ذاتها تلك الحاجة لوجود مجاري مائية دائمة ، أو بتوفير مصدر يغذي خزانات مياهها الجوفية ، ويعوض بذلك النقص المترتب على ما قد يلجأ إلى سحبه من مياهها الباطنية ، الأمر الذي تأكدت لنا عدم صحته ، والذي بات مع الأسف البالغ يأخذ شكل ظاهرة تزداد حدة ، وتتفاقم آثارها لا بسبب الهبوط الواضح في مستوى الخزانات المائية ، وإنما بسبب سرعة ازدياد تسرب مياه البحر واختلاطها بالمياه العذبة ، التي لن يطول استمرار دوامها مع التكثيف المستمر لضخها ، فعلى سبيل المثال يقدر مستوى الهبوط بحوالي المتر سنوياً للخزان الجوفي الذي يحيط بالمنطقة التي نتواجد عندها . وفي هذا دعوة صريحة ومفتوحة لاستقبال مياه البحر التي لا بد لها أن تجد طريقها لملء الفراغ الذي نعمق من اتساعه مع كل يوم يولي ظهره .

فقد أظهرت دراسة أولية أجرتها أمانة استصلاح وتعمير الأراضي بالزاوية حول تداخل مياه البحر بمنطقة جود دايم ، أن نسبة الملوحة ترتفع بشكل ملفت للنظر بعد ثلاث ساعات ونصف من الضخ ، وبين مجموعتين من الآبار تقع الأولى ما بين الشاطىء ومسافة نصف كيلو متر ، وبين تلك الواقعة على بعد ثمانمائة متر من خط الساحل ، حيث ارتفعت النسبة

إلى أكثر من سبعة آلاف وحدة في المليون للمجموعة الأولى في حين لم تتعد النسبة الفين وخمسمائة وحدة للمجموعة الثانية ، وطبيعي أن الأمر ، والحالة كهذا ، لا يسمح باستعمال مياه كلا المجموعتين لاغراض الشرب وري الكثير من المحاصيل أيضاً . ومعلوم أن نسبة الأملاح المشار إليها قد زادت عن الألفين في طرابلس والفين وثماني مائة في بنغازي .

فإذا عرفنا أن منظمة الصحة العالمية تعتبر أي نسبة تزيد على ألف وخمسمائة وحدة في المليون تصبح مياه غير صالحة للاستهلاك البشري ، كما أنها تشكل عامل خطر بالنسبة للعديد من المحاصيل الزراعية الحساسة .

هذا على الصعيد الصحي ، أما على الجانب الآخر فإن أموراً جذرية يجب أن تلحق بقطاع الزراعة ، لأن ما يجري في هذا المجال اليوم ، كفيل وربما في زمن لن يطول بتحويل كل من سهلي الجفارة وبنغازي ، على سبيل المثال ، إلى مناطق سهلية تقبع فوق امتداد غير منظور لمياه البحر الزرقاء .

ومن المعروف أن 60% من جملة الأراضي اليابسة تصنف على أنها أراضي جافة ، ومع ذلك فإن هذه النسب الهائلة لا يعيش عليها إلا ما نسبته حوالي 8% من مجموع سكان هذا العالم .

ويعني هذا أن سمة الجفاف ، أو نقص الموارد المائية ليست بظاهرة تجثم على صدورنا نحن فقط ذلك أن أكثر دول العالم باتت اليوم تعاني من تفاحل نقص مواردها المائية ، فالصين والاتحاد السوفيتي ، وبريطانيا والهند وبعض جهات الولايات المتحدة وجنوب افريقيا وأغلب ما يعرف بدول الساحل ، بلاد تعاني كلها من نفس الداء مما اضطرها إلى اللجوء إلى مياه البحر لسد الفراغ . كانت محطات تكرير مياه البحر التي يتعدى انتاجها عشرة آلاف[1] متر مكعب لا يزيد عددها في بداية السبعينات على اثنتين وعشرين محطة منها ستة في الولايات المتحدة ، ومثل هذا العدد في منطقة البحر الكاريبي ، واثنتان في الكويت وواحدة في قطر ، واثنتان لدى الكيان الصهيوني على خليج العقبة وواحدة في منطقة Taranto بايطاليا ، أما الباقي فكان موزعاً في جهات متناثرة أخرى كما في جزر الازوس أما اليوم فإن طاقة انتاج المحطات الكبرى والتي يتعدى انتاجها ربع مليون متر مكعب في اليوم فقد أصبحت ظاهرة عادية[2] .

1) Principles of Desalination, New York, 1969, P. 6 -

2) The Tinies Atlas of The World, London, 1983 P. 118.

والغريب أن التقدم الصناعي ، وفي مختلف المجالات تقريباً ، قد دفع بانشاء محطات التكرير حتى في المناطق التي يتوفر فيها الماء العذب وذلك للحصول على مياه أكثر نقاء كما هو الحال مع صناعة المشروبات الكحولية وصناعة الأدوية ، وصناعة الكيميائيات ، والمياه المستعملة في اللدائن . كما أن أعداداً هائلة من وحدات التكرير الصغيرة أصبحت موجودة أينما يحتاج إليها إذ يوجد منها في مدينة بنغازي على سبيل المثال خمسة وعشرون وحدة كانت أقدمها وحدة تكرير مياه مستشفى الهواري وكانت آخرها التي أنشئت لتوفير حاجة فندق اوزو من المياه العذبة .

أما اليوم فيندر أن تخلو أي منطقة ساحلية ، وبالذات في المناطق المدارية ، من مجموعات منها حتى أن بعضها أصبح يستخدم في الأغراض الزراعية ، التي كان العدو الصهيوني أول من استحدثها .

المهم علينا أن نلاحظ أن نقص المياه مشكلة متعددة الجوانب مما يجعل من المستحيل وضع خطة أو طريقة عمل واحدة لمواجهتها ولو أن التقصير في بعض الأمور الوقائية كالاستخدام الأفضل للمياه تظهر على السطح في أغلب الأحيان . فالإقلال من حصة ما يستغله الفرد في منطقة كبلادنا ، يمكن اللجوء إليه ، بخفض معدلات المياه المسحوبة لهذا الغرض ، والعمل على وضع حد لانقاص الفاقد من الخزانات والمواسير التي تنقل المياه ، واللجوء إلى ضبط ورفع فعالية تلك الكميات التي تستغل في الصناعات القائمة والأغراض العامة الأخرى وباستحداث أنواع من المحاصيل الزراعية التي تستهلك كميات أقل والعمل على استيراد أنواع أخرى يمكنها التأقلم مع المياه الأقل جودة Brackishwater كما أن التقليل في الاستعمال المتعدد الجوانب لكميات المياه من الحلول التي قد تساعد على استمرار بقاء المصادر المائية المحددة أصلاً .

هذا من جهة كما أن التفكير العلمي لمحاولة نقل كميات إضافية من المياه العذبة إذا ما توفرت في مناطق قريبة ، وتحلية المياه الآسنة كالسبخات والمياه الملوثة أو من البحر نفسه وتكريرها في المكان التي يحتاج إليها فيه كلها من الأمور المساعدة على استمرار بقاء المصدر المائي لفترات أطول .

ومع أن مسألة التكرير كانت في الفترة الأولى من المسائل التي ألقت نوراً قاتماً على مدى الاستفادة من عمليات التكرير وعلى نطاق واسع إلا أن التقدم التكنولوجي ،

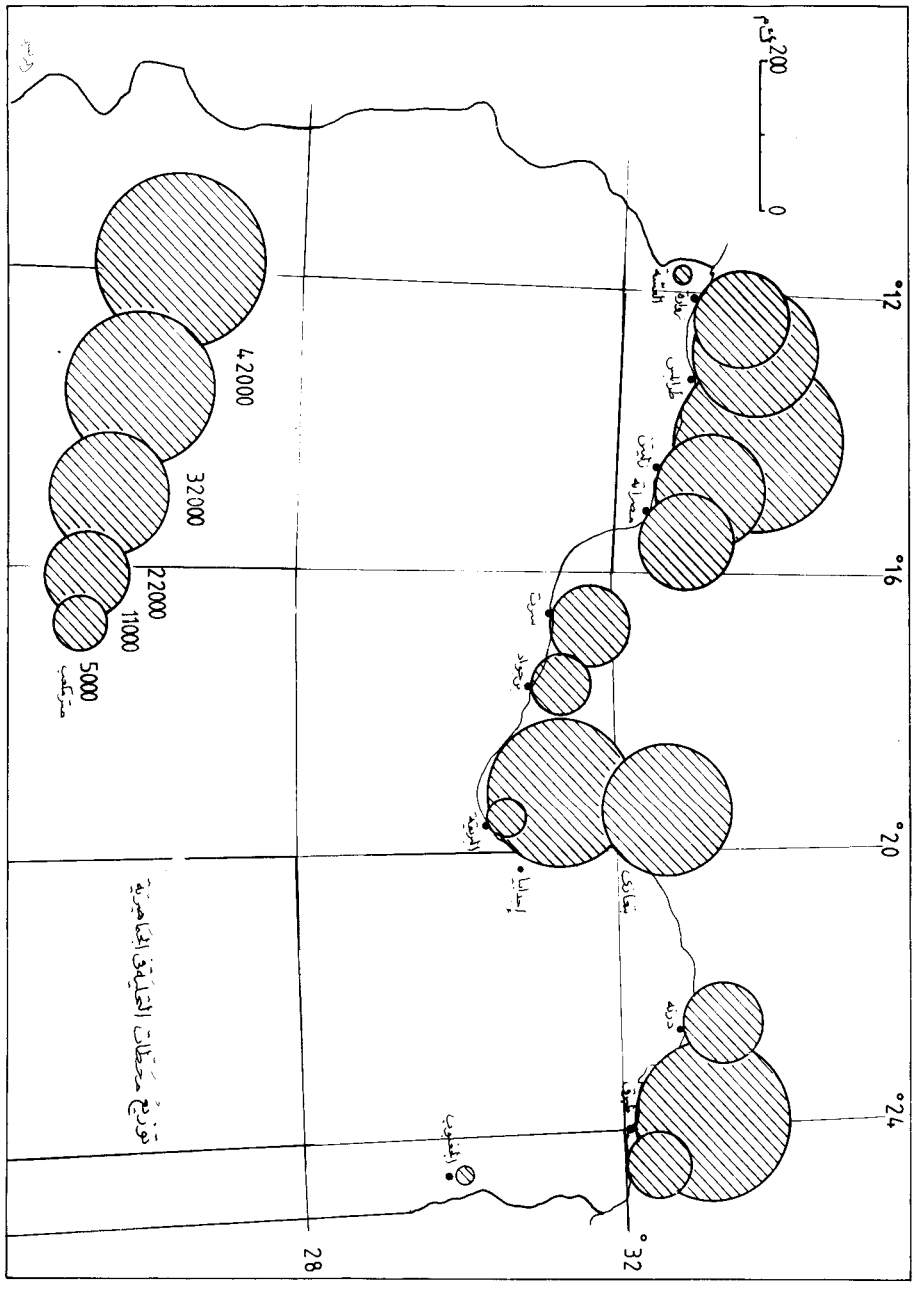
واستعمال أنواع من الوقود أقل تكلفة جعلت منها عملية اقتصادية بالنسبة للبلاد المتقدمة التي تملك القدرة الفنية والعوامل المساعدة الأخرى ..

أما بالنسبة لبلاد العالم الثالث والفقيرة منها بالذات فإن الأمر لا يزال يشكل عقبة لها العديد من الأبعاد المتشابكة والتي قد تشكل أموراً تتعلق بالسيادة الاقتصادية والسياسية ذلك أن كل محطات التحلية وبالذات العملاقة منها (من ربع مليون متر مكعب في اليوم فأكثر) تحتاج إلى إعادة تجديد وبناء كل عشر سنوات تقريباً ، وتحتاج إلى مهندسين وفنيين متخصصين وتحتاج إلى توفير مواد كيمائية وبناء خزانات ضخمة ، وتحتاج إلى مد شبكات لنقل مياهها وتحتاج إلى صرف لبقايا عمليات التكرير التي بات واضحاً أنها تحتاج هي الأخرى إلى معاملات كيمائية وفنية لاقلال الآثار المترتبة عنها تجنباً لتلوث البيئات القريبة منها .

لقد أصبحت محطات التحلية جزءاً من المعالم التي لا يمكن لأحد أن يغفل وجودها على ساحل بلادنا ، والتي مع الأسف لا بد أن يتضاعف عددها وقدراتها الانتاجية لتوفير احتياجات سكان المنطقة الشمالية ، وذلك بواقع قرابة 700 ألف متر مكعب في اليوم لتحفظ لهؤلاء السكان ما يحتاجون إليه ، ولنعطي للخزانات المائية الجوفية فترة لإعادة جزء من مناسيبها السابقة ولنحفظ بذلك البيئة التي تعودنا أن نراها كل يوم . كم أنه يتحتم الادراك بأن ما نقوم بمزاولته من زراعة مروية تحمل في الواقع معول هدم سنضطر ، إذا ما سرنا في طريق اليوم ، إلى اللجوء إلى إقامة محطات لتحلية مياهها الجوفية الملوثة ، أو أن ننقل مياه البحر إلى تلك المناطق ونقوم بتحليتها لأجل الشرب أو لمباشرة نوع جديد كلياً من ري بعض المحاصيل التي لن تكون لا بالشكل ولا بالقدر الذي نعرفه اليوم .. أنها وفي أبسط الصور نوع من التكاليف وأنماط تكنولوجيا قد لا يكون بالامكان توفيرهما بسهولة .

ولعلم البعض منكم أن مثل هذه المحطات الداخلية ، ليست بجديدة على أرض الجماهيرية لأننا نملك منها بالفعل محطتين في كل من الجغبوب والعسة وذلك لتكرير المياه الباطنية التي لا يمكن استعمالها للأغراض المعتادة لارتفاع نسبة الأملاح فيها مع الإشارة إلى أن محطة العسة مثلاً لا تؤدي عملاً يذكر لنقص الكثير من الضروريات اللاّزمة .. انظر الخريطة المرفقة .

اخواني ، اسمحوا لي أن أطلت عليكم ، فهذا الموضوع يجب أن يكون على قائمة


200 كم
0
°12
°16
°20
°24
°28
°32
42000
32000
22000
11000
5000
مركب
طرابلس
مصراتة
سرت
بنغازي
درنة
توزيع محطات التعليق الجماهيرية

أولويات التنمية ، إذ بدونه لن نفلح في تكريس ما تهدف إليه ثورتنا من فتح آفاق جديدة لخدمة أبنائها ، ولأنه وبنفس القدر من الأهمية ، قد يتحول إلى معول هدم وتعميق شعور عدم الطمأنينة فرغم أننا نملك قانوناً حديثاً لتنظيم المصادر المائية ، ولدينا لوائح تحدد الشروط والأماكن التي يسمح فيها بحفر آبار جديدة ، وتنظيم ساعات الري ، وما انشىء من سدود وخزانات إلا أن نتائج ذلك تشير إلى الاتجاه المضاد انطلاقاً من المصالح الشخصية ولعدم ادراك حجم المشكلة .. أننا ببساطة في حاجة إلى ثورة في هذا المجال .. أفلم يجعل من الماء كل شيء يرتبط استمراره باستمرار توفر ذلك المصدر الذي لا غنى عنه .

فقد جاء في كتاب « الميزان في تفسير القرآن » ، في شرح آية وكان عرشه على الماء أي أن ملكه تعالى مستقراً وثابتاً على هذا الماء الذي هو مادة الحياة في الكون كله . فالعرش مظهر الملك ، ووجود العرش وجود للملك ، أي أن الله مسيطر على الكون كله يوم خلق السماوات والأرض ، لأن عرشه كان مستقراً على مادة الحياة وهي الماء . وجاء في كتاب مجمع البيان .

وإن الذين فسروا العرش بكونه كناية عن السيطرة على الكون ، وأن السبب في ذكر الماء معه ، إشارة إلى الكائنات الحية ، فهذا لا يتنافى مع الدين لأنه يشير إلى أن الله كان مسيطراً على الماء منذ الأزل ، وصدق الله العظيم حيث يقول ﴿ أو لم ير الذين كفروا أن السماوات والأرض كانتا رقعاً ففتقناهما وجعلنا من الماء كل شيء حي أفلا يؤمنون ﴾ صدق الله العظيم .

والسلام عليكم وكل عام وأنتم بخير

---

* انظر القانون رقم 3 الصادر بتاريخ 10 مارس عام 1982 ، واللائحة التنفيذية رقم (790) في شأن تنظيم استغلال المياه ، واللائحة رقم (791) بشأن تقسيم الجماهيرية إلى مناطق مائية ، وقواعد ونظم إدارتها ، والقرار رقم (140) بخصوص تنظيم فترات الري .

ضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام
في الجماهيرية بين التشخيص والعلاج

د. عمر التومي الشيباني*

مقدمة

من المشكلات التعليمية البارزة في الجماهيرية وفي غيرها من بلدان العالم ناميها ومتقدمها على السواء ، هي مشكلة التخلف الدراسي أو ضعف التحصيل بين التلاميذ في مختلف مراحل التعليم العام . وسواء سمينا هذه المشكلة بهذا الاسم أو بذاك ، فإنها مشكلة حقيقية جديرة باهتمام القائمين على التعليم العام والدارسين والباحثين التربويين في بلادنا لإلقاء الضوء على مفهومها وأعراضها ومؤشرات وجودها وحجمها والمضار والنتائج السلبية المترتبة عليها وأسبابها والعوامل التي تكمن وراءها وأنسب السبل لمواجهتها وعلاجها .

ونظراً لتعدد جوانب هذه المشكلة فإنه من الصعب على أيّ دارس لها أو باحث فيها يريد لدراسته أو بحثه عمق وسلامة المعالجة أن يتناول هذه الجوانب جميعاً ، ولكن رغم هذه الصعوبة فإننا سنحاول في هذه الورقة أن نستعرض هذه المشكلة بصورة عامة مجملة ، بقصد إلقاء الضوء على أهم جوانبها وتفتيح النقاش فيها . وهذه الورقة لا تعدو أن تكون دراسة نظرية مكتبية تعتمد على ملاحظاتنا وخبرتنا الشخصية وعلى قراءتنا لما تم ونشر من دراسات وأبحاث في الموضوع . والنقاط التي ستتناولها هذه الورقة بالشرح والمناقشة

* أحد رؤساء الجامعة الليبية السابقين ، ويعمل حالياً أستاذاً بكلية التربية بجامعة الفاتح بطرابلس .

الموجزة هي النقاط الخمس التالية :

1 — أهمية ومفهوم التحصيل المدرسي .

2 — ضعف التحصيل من حيث مفهومه ومؤشراته في التعليم العام .

3 — النتائج السلبية لضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام .

4 — الأسباب المختلفة لضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام .

5 — سبل مواجهة وعلاج ضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام .

هذه هي أهم النقاط التي ننوي عرضها ومناقشتها بإيجاز في هذه الورقة ، على أمل إثرائها بالنقاش وتكميلها بالمحاضرات والأبحاث التي نرجو أن تكون أكثر عمقاً وتخصيصاً .

1 — أهمية ومفهوم التحصيل المدرسي :

فبالنسبة للنقطة الأولى ، فإنه من مسلمات القول : أن التربية والتعليم تعتبر من أهم المناشط الإنمائية في المجتمعات الحديثة الساعية في طريق النمو والتقدم ، لأنها تتعلّق بتنمية ثروتها البشرية وإعداد نشئها وأولادها للحياة المنتجة الناجحة ، الذين هم أهم وأعز عناصر ثروتها البشرية ، وعليها تعلّق تحقيق ما تصبو إليه من آمال وطموحات .

ومن دلائل ومؤشرات نجاح العملية التعليمية والتربوية هو التحصيل المدرسي العالي لمن هم سائرون في التعليم العام ومنتظمون في سلكه من التلاميذ والطلاب ، وتحسّن الكفاية الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية ، وتحسّن إنتاجية التعليم ومعدلات التدفق في مخرجاته ، وخفة حدة الإهدار في التعليم الذي من مظاهره : ضعف مستويات التحصيل بين التلاميذ ، وارتفاع نسب رسوبهم وتسربهم المدرسي وتركهم للدراسة قبل حصولهم على بغيتهم منها .

(أ) — وبالنسبة للتحصيل المدرسي بالذات ، فإنه بالإضافة إلى كونه مظهراً من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية ونتيجة من نتائجها الإيجابية المرغوبة المتوقعة منها ، يعتبر في الوقت نفسه هدفاً من أهدافها المقصودة لكل من الفرد والمجتمع .

فالتحصيل العالي بالنسبة للفرد هو هدف من أهدافه الأساسية ، يتوقف على تحقيقه نجاح التلميذ في دراسته ، وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعى للحصول عليها وحصوله على العمل الذي يتوقف على الحصول على هذه الشهادة ، وتحقيقه لذاته ولتكيفه

النفسي وشعوره بالرضا عن نفسه وبالسعادة الشخصية نتيجة لإنجازه وتحصيله المرتفعين اللّذين حققهما في دراسته . كما يتوقف على تحقيقه أيضاً إشباع التلميذ لكثير من حاجاته النفسية والاجتماعية التي من بينها حاجته إلى الأمن وإلى النجاح والتقدير وإلى تأكيد الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية بين الأقران والأهل والمجتمع بصورة عامة .

ومن شأن التلميذ الذي يحقق تحصيلاً عالياً في مادة من مواد المنهج في مرحلة من مراحل التعليم أن يستمر معه هذا التحصيل العالي في هذه المادة في المرحلة الدراسية التالية إذا واصل الدراسة فيها بنفس النشاط والجد اللذين كانا له في المرحلة الدراسية السابقة . وهذا يعني أنه يمكننا أن نتنبأ إلى حد كبير بمستوى التلميذ في البرنامج الدراسي الذي سيدرسه في المرحلة التعليمية التالية من معرفة مستواه في المرحلة السابقة . ومما يزيد من إمكانية صدق هذا التنبؤ جعل امتحانات التحصيل شاملة لكافة أجزاء المقرر ، وإعداد اختبارات تحصيلية مقننة حسب الأسس المتبعة في إعداد الاختبارات المقننة ، لأن مثل هذه الاختبارات من شأنها أن تقلل من الخطأ في القياس الذي ينتج عادة من ضعف ثبات الاختبار . كما ينبغي تدعيم الاختبارات التحصيلية لزيادة إمكانية صدق التنبؤ المذكور بإجراء اختبارات للاستعداد الأكاديمي على من يجري اختيارهم إلى مرحلة أخرى أعلى منها[1] .

وقد أظهرت نتائج كثير من الدراسات العلمية العملية ان هناك علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية مقبولة بين تحصيل التلاميذ في المرحلة الثانوية وتحصيلهم في شتى أنماط مؤسسات التعليم العالي[2] .

أما أهمية التحصيل المدرسي بالنسبة للمجتمع ، فإنه في الوقت الذي يعتبر فيه مظهراً من مظاهر التحسّن في معدلات التدفق والانتاج للنظام التعليمي وانخفاضاً في معدلات الاهدار والتبذير في هذا النظام ، يعتبر أيضاً ضماناً لمردود أكبر من النفقات التعليمية ، ومؤشراً هاماً من

---

(1) ينظر مدى صدق هذا التنبؤ في دراسة : المركز القومي السوداني للأبحاث التربوية ، « القيمة التنبؤية لامتحان القبول للمدارس الثانوية العامة السودانية » ، المجلة العربية للبحوث التربوية . العدد الأول ، (يوليو 1981) م ص 184 - 190 .

(2) ينظر : د . عبد الجبار توفيق بمساعدة هناء حسين وهيفاء عبد الحليم ، « أثر تحصيل الطلبة في الدراسة الثانوية على تحصيلهم في الدراسة الجامعية » ، المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد الثالث ، العدد الأول ، (يناير 1983 م) ، ص 49 - 65 .

مؤشرات كفاية النظام التعليمي ، وتيسيراً لتلبية احتياجات المجتمع من الطاقات البشرية المدرّبة ولتحقيق التوافق المطلوب بين انتاجية النظام التعليمي ومخرجاته وبين الحاجات الفعلية لمختلف مجالات العمل من الطاقات البشرية المدربة . كما يعتبر التحصيل المدرسي المرتفع بين التلاميذ خير ضمان لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعتبر من المبادىء الرئيسية التي تقوم عليها الديمقراطية الحديثة ، والذي لا يقتصر تحقيقه على مجرد تأمين التحاق الفرد بمؤسسات التعليم ، بل يتعدى ذلك إلى تمكين هذا الفرد من متابعة المرحلة الدراسية التي دخلها بنجاح وتحصيل مرتفع .

ولهذه الأهمية الفردية والاجتماعية للتحصيل المدرسي المرتفع ، اعتبر هذا التحصيل الهدف الأساسي للمدرسة وأهم مبررات وجودها وما يصرف عليها .وهو أهم ما يشغل بال القائمين على شئون التعليم وبال التلاميذ وبال أولياء أمورهم ، تجند له كافة وسائل وإمكانات التعليم ، بما في ذلك المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس ، وأساليب وعمليات الامتحان ، وخدمات التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ، وخدمات الإشراف أو التوجيه الفني التي توجّه أساساً إلى المدرسين لمساعدتهم على تحسين أدائهم ورفع مستويات تحصيل تلاميذهم ، حيث إن تحصيل تلاميذهم يعتبر أحد المعايير الرئيسية التي يحكم على أساسها بنجاحهم في عملهم وأحد مؤشرات هذا النجاح إن لم يكن أهمها .

(ب) مفهوم التحصيل المدرسي :

وعند الحديث عن التحصيل المدرسي ، فإنه يقصد به في مفهومه التقليدي المحدود السائد في أوساط المعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم : ما يظهره التلاميذ من استيعاب للمعارف والمفاهيم الأساسية في المادة المقررة ، وما يحرزونه من نجاحات في امتحاناتهم المدرسية المختلفة أو ما يتحصلون عليه من درجات في هذه الامتحانات . وفي هذا الإطار التقليدي المحدود ، عرّف الدكتور ابراهيم عبد الخالق رؤوف التحصيل المدرسي بأنه : « الدرجة التي حصل عليها التلميذ في اختبار معين معد من قبل المعلمين ، سواء أكان هذا الاختبار شفوياً أو تحريرياً أو كليهما معاً »[1] .

---

(1) ينظر د . إبراهيم عبد الخالق رؤوف ، « العلاقة بين مستوى طموح الأحداث والتحصيل الدراسي في محافظة البصرة » ، المجلة العربية للبحوث التربوية السنة الأولى ، العدد الأول ، (يوليو 1981 م) ، ص 124 - 137 .

والتحصيل المدرسي بهذا المفهوم التقليدي المحدود لا يتعدى عادة حد حفظ المعلومات والقدرة على تذكّرها واسترجاعها عند الامتحان ، وقلّما يتجاوز الحفظ والاسترجاع إلى القدرة على الاستعمال الفعلي لما تمت دراسته من معلومات وإلى الاتجاهات المرغوبة التي يفترض في دراسة المادة أن تساعد على تنميتها .

أما التحصيل المدرسي بمفهومه الواسع المرغوب تربوياً ، فإنه يقصد به كل ما يتحصل عليه التلميذ وما يحققه من انجازات وتغيّرات مرغوبة في معارفه ومهاراته واتجاهاته ، نتيجة للعمليات والخبرات التعليمية التي مر بها . وإن شئت قلت : إنه مجموع ما يتوقع من التلميذ أن يتحصل عليه ويتقنه ، نتيجة لدراسته لمنهج معين أو مادة معينة ، أو عند تخرّجه أو انتهائه من دراسة سنة دراسية أو مرحلة دراسية معينة .

فقد نتوقع من تلميذ المرحلة الثانوية عند انتهائه من هذه المرحلة بنجاح أن يحقق بالنسبة لمادة اللغة العربية مثلاً — ما يلي :

1 — إدراك وفهم وتقويم ما يقرأ .

2 — الإلمام بالقواعد الإملائية والنحوية والصرفية والبلاغية الأساسية التي لا غنى عنها للكتابة السليمة .

3 — معرفة جانب مختار من التراث العربي والقدرة على تذوقه وإدراك مظاهر الجمال فيه .

4 — القدرة على الاستماع بفهم وفاعلية ، والقدرة على المناقشة بذكاء ومنطق واضح ، والقدرة على التحليل والاستنتاج والتفكير الناقد ، والقدرة على كتابة مقالة أو ورقة حسنة التنظيم والأسلوب ومفهومة المعنى وخالية من الأخطاء الإملائية والنحوية .

5 — حب اللغة العربية وآدابها والميل إلى القراءة فيها وعقد العزم على مواصلة تعلّمها .

وقد نتوقع من تلميذ المرحلة الثانوية أيضاً عند انتهائه منها بنجاح بالنسبة لمادتي الرياضيات والعلوم أن يحقق فيهما ما يلي :

1 — إدراك المفاهيم الأساسية في الجبر والتفاضل والتكامل والهندسة والإحصاء على أساس سليم .

2 — القدرة على تطبيق ما درسه من قواعد وقوانين ومعادلات رياضية فيما يقدم

له من مسائل وتمرينات وفي مواقف الحياة اليومية .

3 — حب مادة الرياضيات .

4 — إدراك وفهم المفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الطبيعية والحيوية ، وإدراك الآثار الاجتماعية والبيئيّة للتطور العلمي والتقني ، والإلمام بأسس وطرق البحث والتفسير العلميين .

5 — القدرة على تطبيق معطيات العلم في مواقف الحياة اليومية ، وعلى استخدام المنهج العلمي والتفكير العلمي .

6 — حب المواد العلمية والتحلّي بالروح العلمية والالتزام باستخدام المنهج العلمي في حل ما يواجهه من مشكلات[1] .

وهكذا يمكن أن يقال بالنسبة لبقية مواد المنهج الدراسي ومناشطه في المرحلة الثانوية ، حيث إن التحصيل المتوقّع فيها ينبغي أن يتجاوز حد حفظ المعلومات وتذكّرها واسترجاعها والإفضاء بها عند الإجابة على أسئلة الامتحانات التي توجّه إلى الطالب — إلى مفهوم أوسع يشمل كافة التغيّرات السلوكية المرغوبة التي تستهدفها العملية التعليمية والتي تشمل التغيّرات المعرفية والمهارية والاتجاهية أو الوجدانية وينبغي أن تكون أدوات وأساليب تقييم تحصيل التلاميذ مسايرة لهذا المفهوم الشامل للتحصيل ، بحيث تقيس ما تحصلوا عليه من مهارات واتجاهات بجانب قياسها لتحصيلهم المعرفي .

2 — **ضعف التحصيل المدرسي من حيث مفهومه ومؤشراته في التعليم العام بالجماهيرية :**

(أ) — غير أن التحصيل المدرسي في الجماهيرية لم يفهم بعد بذلك المفهوم الواسع الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهية ، ولا تزال الطرق والأساليب المتبعة في تقييم هذا التحصيل قاصرة في مجموعها على تقييم الجانب المعرفي منه ولا تعطى اهتماماً يذكر لقياس الجوانب المهاريّة والاتجاهيّة . والتحصيل المدرسي حتى بهذا المفهوم الضيّق الذي يقف به عند حفظ وتذكر واسترجاع المعلومات والإفضاء بها عند الامتحان لا يتحقق

---

(1) ينظر : التقرير الذي وضعته لجنة من المربين الأميريكان ، أمة معرضة للخطر . (ترجمة وتعليق : د . يوسف عبد المعطي) الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1983 ، ص 37 - 39 .

بدرجة عالية بالنسبة لعدد كبير من تلاميذ التعليم العام . ولا تزال هناك نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ تعاني تدنّياً وهبوطاً في مستويات تحصيلها المدرسي . وقد يصل ضعف أوهبوط مستوى التحصيل لدى بعض التلاميذ إلى درجة يصبح معها التلميذ متخلفاً أو متأخراً في دراسته ، إذا ما قورن بتحصيل أقرانه أو بما يجب أن يكون عليه مستوى تحصيله في ضوء ما يتوفر له من إمكانات عقلية وجسمية واقتصادية واجتماعية . وغني عن البيان أن التخلّف الدراسي الذي يعبّر عنه التدني في مستوى التحصيل الدراسي يختلف في طبيعته عن التخلّف العقلي الذي يرجع في المقام الأول إلى نقص في إمكانات الشخص العقلية من ذكاء أو قدرة عقلية عامة وقدرات عقلية نوعية وخاصة . إن التخلّف الدراسي يرجع في المقام الأول إلى أسباب وعوامل بيئيّة وذاتية غير النقص في الإمكانات العقلية ، كما سيأتي لنا بيان ذلك في الفقرة الرابعة من هذه الورقة . نعم إن النقص في الإمكانات العقلية أو التخلف العقلي قد يكون أحد أسباب التخلف الدراسي ، ولكنه ليس بشرط أن يكون خلف كل تخلّف دراسي . . إن معظم حالات تدني التحصيل المدرسي وحالات التخلّف الدراسي لا ترجع إلى التخلّف العقلي بقدر ما ترجع إلى أسباب أخرى بيئية وذاتية تحول بين التلميذ وبين الانتفاع بما يمتلكه من إمكانات عقلية فطرية ومكتسبة ، وتؤدي به إلى ضعف في مستويات أدائه وإنجازه وتحصيله المدرسي .

ب ــ مؤشرات وأعراض ضعف التحصل المدرسي :

ومشكلة تدني التحصيل المدرسي أو التخلف الدراسي ليست قاصرة على بلد دون آخر أو مجتمع دون آخر ، بل هي من المشكلات التربوية العامة التي تشكو منها كافة البلدان والمجتمعات المعاصرة متخلّفها ومتقدّمها على حد سواء . وإذا كان هناك من اختلاف بين البلدان والمجتمعات بالنسبة لهذه المشكلة فإنما هو اختلاف في درجة حدّتها وفي حجمها ، وفي جزئيات وتفصيلات أسبابها ، وفي طرق وأساليب وسائل مواجهتها .

وأياً كان حجم مشكلة هذا التدني أو التخلف أو الضعف في التحصيل المدرسي ، فإنها من المشكلات التعليمية والتربوية الرئيسة في أي نظام تعليمي ، وهي جديرة بالتشخيص والعلاج على أسس علمية سليمة . ووجودها في أي نظام تعليمي بصورة ملحوظة وحجم كبير يعتبر من غير شك مظهراً من مظاهر عدم كفاية هذا النظام ونقطة من نقاط الضعف فيه وشاهداً من شواهد الهدر فيه ، وأي تهاون في مواجهة هذه المشكلة

من شأنه أن يجر إلى أنواع أخرى من الهدر والتبذير في الموارد البشرية والمادية .

وإذا ما حاولنا أن نحدد حجم هذه المشكلة بالنسبة للجماهيرية بالذات ، فإننا لا نجد في الوثائق والإحصائيات والتقارير التعليمية المتوافرة في الجماهيرية المعلومات الدقيقة المباشرة الكافية التي تعطينا صورة واضحة ومفصّلة عن حجم هذه المشكلة ومؤشراتها وأغراضها . وكل ما نجده عنها هو ماتتضمنه بعض الإحصائيات التعليمية ونتائج امتحانات الشهادات التعليمية ، وبخاصة الشهادة الثانوية العامة ، من بيان لنسب الراسبين إلى مجموع التلاميذ في مختلف الصفوف أو الفرق الدراسية وفي مختلف المواد الدراسية ، وما تتضمنه تقارير بعض الموجهين الفنيين وملاحظات بعض المدرّسين وأولياء أمور التلاميذ والمراقبين لمسيرة التعليم في البلاد والمهتمين بشئون هذا التعليم من شكاوى مُرّة وعبارات واستجابات تدل على عدم الرضا عن مستويات التحصيل المدرسي بين تلاميذنا ، وبخاصة في مواد اللّغة العربية واللّغة الأجنبية التي اتخذ في الآونة الأخيرة قرار بإلغائها من مناهج التعليم العام والرياضيات والعلوم . ولعل أبرز وأخطر مظاهر ومؤشرات هذا التدني في التحصيل هو الضعف الخطير والمفجع في اللغة العربية خطاً وكتابة وإملاء وقواعد وأسلوباً ، في جميع مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . وكان من الممكن أن تكون الصورة أوضح عن هذه المشكلة والمهمة أسهل على الباحث فيها لو أن إحصائياتنا وتقاريرنا التعليمية أكثر تحليلاً وتفصيلاً وتحديداً وعمقاً في بيان حجم ومؤشرات وأعراض هذه المشكلة ، حتى بالنسبة لمؤشر الرسوب الذي تركز عليه الإحصائيات التعليمية . فالنشرات والخلاصات الإحصائية التي تصدرها الأمانة العامة والأمانات النوعية للتعليم قد دأبت على السير على وتيرة واحدة منذ سنوات . وهي في حاجة إلى تطوير وتجديد لتصبح أكثر عوناً للباحثين والمخططين التربويين وللمقيمين لمسيرة التعليم في البلاد .

وغني عن البيان أن معرفة نسب الراسبين في مختلف الصفوف والمواد الدراسية — على الرغم من أهميتها — لا تكفي وحدها لإعطاء صورة واضحة عن وضع وحجم التخلّف الدراسي وضعف التحصيل بين التلاميذ . لأن الراسبين في أي صف من صفوف الدّراسة ليسوا جميعاً متخلفين دراسياً . فقد يكون منهم من رسب لأول مرة ومنهم من رسب لغيابه عن الامتحان لمرضه أو لأيّ سبب آخر مشروع . ولذا فإنه من الضروري أن تضاف إلى هذه المعلومة معلومات ومؤشرات أخرى أكثر دلالة على وضع وحجم ظاهرة

التخلف الدراسي وضعف التحصيل ، وذلك كالمعلومة المتعلقة بالرسوب المتكرر ، ومعرفة ما إذا كان هذا الرسوب قد حدث بعد استخدام كافة السبل والوسائل الوقائية والعلاجية .

وإذا ما أخذنا النسب المئوية للراسبين والمعيدين في صفوف بعض مراحل التعليم العام وفي بعض السنوات الدراسية كمؤشر دالّ على ضعف وتدني التحصيل المدرسي في هذه الصفوف ، وبحثنا عن هذه النسب في الإحصائيات التعليمية المتوافرة في الجماهيرية ، فإننا نجد في هذه الإحصائيات ما يلي :

1 — فلو أخذت معدلات النجاح والرسوب بين تلاميذ الشهادة الابتدائية ، كما تظهرها نتائج امتحانات هذه الشهادة في الدورين ، في السنوات الخمس التي سبقت تطبيق نظام الترحيل في المرحلة الابتدائية ، وذلك في فترة ما بين 1966/65 م و 1970/69 ، لوجد أن معدل الرسوب في هذه السنوات الخمس — كما يتضح من الجدول التالي — كان يتراوح بين (32%) و (45%) .

الجدول رقم (1)

يوضح نتائج امتحانات الدورين للشهادة الابتدائية من عام 1966/65 إلى عام 1970/69 م[1]

السنة الدراسية	عدد التلاميذ المسجلين بالفرقة السادسة	جملة الناجحين بالدورين	نسبة الناجحين ٪ إلى أعداد المسجلين بالفرقة	نسبة الراسبين ٪ إلى أعداد المسجلين بالفرقة
1966/65 م	14144	9552	68	32
1967/66 م	15694	9789	62	38
1968/67 م	19704	10777	55	45
1969/68 م	22335	15035	67	33
1970/69 م	23308	14075	60	40

2 — وفي عام 1971/70 م بدىء في تطبيق نظام الترحيل في الجمهورية العربية اللّيبية في المرحلة الابتدائية على تلاميذ الصف الأوّل والصف الثاني ، والصف الثالث ، والصف

(1) مستخلص من : الجمهورية العربية الليبية ، وزارة التعليم والتربية . دراسة تاريخية عن تطور التعليم في الجمهورية العربية الليبية من العهد العثماني إلى الوقت الحاضر . (الطبعة الثانية) ، طرابلس : الوزارة ، 1974 ، الجدول رقم 66 ، ص 30 .

الخامس ، من هذه المرحلة ، فانخفضت معدلات الرّسوب في الصفوف التي شملها نظام الترحيل ، ولكن هذه المعدلات التي لم تتأثر كثيراً في الصفين الرابع والسادس اللذين لم يشملهما نظام الترحيل ، الأمر الذي يؤكد أن المكاسب الكمية التي حققها تطبيق نظام الترحيل في الصفوف الأول والثاني والثالث والخامس هي مكاسب ظاهرية ومصطنعة . وليس أدل على ذلك من أنه بمجرّد أن ترجع الامتحانات التقليدية إلى الصف الرابع والصف السادس ، فإن معدل الرسوب يعود إلى الارتفاع من جديد بمعدل يقرب من المعدل الذي كان عليه قبل تطبيق نظام الترحيل ، وذلك كما يتضح من الجدول التالي الذي يوضّح معدلات الرسوب في جميع صفوف المرحلة الابتدائية الست في الجمهورية في السنوات الدراسية الخمس التي تلت تطبيق نظام الترحيل في هذه المرحلة ، وذلك من عام 1971/70 م إلى 1975/74 م :

جدول رقم (2)

يوضح مجموع التلاميذ في جميع صفوف المرحلة الابتدائية ومجموع المعيدين منهم ونسبة هؤلاء المعيدين في السنوات الدراسية الخمس التي تلت تطبيق نظام الترحيل من 1971/70 م إلى 1975/74 م[1]

	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
مجموع التلاميذ في السنوات الخمس	451420	410939	384552	425833	271739	262118	2206601
مجموع المعيدين في السنوات الخمس	16563	11561	13069	103433	15084	61770	221480
النسبة المئوية للمعيدين في السنوات الخمس	3,7	%2,8	%3,4	%24,3	%5,6	%23,6	%10,0

وإذا كان معدل الرسوب في الصف السادس بالذات قد انخفض انخفاضاً ملحوظاً عما كان عليه في سنة 1970/69 م ، حيث أصبح (23,6%) فقط في حين أنه كان في سنة 1970/69 م (40%) ، كما يتبين من الجدول السابق رقم (2) ، فإن هذا الانخفاض الظاهري راجع إلى جمع معدلات الرسوب في السنوات الخمس التي تلت تنفيذ نظام الترحيل إلى

(1) ينظر كتابنا : التربية والتنمية الريفية . (من سلسلة كتاب الشعب رقم 86) . طرابلس ، الجماهيرية المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1985 ، الجدول رقم (11) ، ص 180 .

بعضها بعضاً . ولعلنا لو أخذنا معدل الرسوب في الصف السادس الابتدائي في سنة دراسية منفردة من السنوات الخمس التي أعقبت تطبيق نظام الترحيل ، فإننا نجد هذا المعدل لا يقل عنه في سنوات ما قبل تطبيق نظام الترحيل ، وذلك كما في سنة 1972/71 التي كان عدد الطلبة المسجلين في الصف السادس الابتدائي فيها (48479) ، نجح منهم في الدورين (27051) ، أي ما يعادل (56%) ، ومعنى هذا أن (44%) منهم قد رسب في هذه السنة ، وهي نسبة أعلى من نسبة الراسبين في هذا الصف في سنة 1970/69 م قبل تطبيق نظام الترحيل في هذه المرحلة كما يتضح من الجدول رقم (2) .

3 — وهكذا يمكن القول بالنسبة لمعدلات الرسوب في المرحلة الاعدادية فإنها لا تزال عالية هي الأخرى . ويمكن أن يتضح ارتفاع هذا المعدل من نتائج امتحانات الشهادات الإعدادية في بعض السنوات الدراسية ، ولتكن هذه السنوات الدراسية هي سنة 1970/69 حتى سنة 1976/71 ، وذلك كما هو وارد في الجدول التالي :

جدول رقم (3)
يوضح نتائج امتحانات الشهادة الاعدادية في الدورين
في السنوات الدراسية من 1970/69 م حتى 1972/71 م [1]

السنة الدراسية	عدد تلاميذ الفرقة الثالثة	مجموع الناجحين في الدورين	نسبة الناجحين إلى المسجلين بالفرقة	نسبة الراسبين إلى المسجلين بالفرقة
1970/69 م	8361	4504	%54	%46
1971/70 م	9252	6464	%70	%30
1972/71 م	10819	8032	%74	%26

4 — ويمكن أن يتضح حجم الإعادة والرسوب أيضاً بين تلاميذ المرحلة الإعدادية من الجنسين وفي الفرق الثلاث لهذه المرحلة من الجدول التالي الذي يوضح توزيع تلاميذ المرحلة الإعدادية من الجنسين بين مستجدين ومعيدين في بعض السنوات الدراسية السابقة .

(1) ينظر : دراسة تاريخية عن تطوّر التعليم في الجمهورية العربية الليبية . مرجع سابق ، الجدول رقم (18) ، ص 34 .

جدول رقم (4)

يوضح توزيع تلاميذ المرحلة الإعدادية من الجنسين بين مستجدين ومعيدين من عام 1981/80 حتى عام 1983/82 م[1]

السنة الدراسية	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		المجموع الكلي		
	مستجدون	معيدون	مستجدون	معيدون	مستجدون	معيدون	مستجدون	معيدون	الجملة
1981/80 م	66939	16862	57603	10084	48258	8260	172800	35206	208006
1982/81 م	71088	13742	61105	7783	51018	5490	183211	27025	210236
1983/82 م	74580	13435	65157	7773	55128	6901	194865	28109	222974

(1) ينظر : الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية ، اللجنة الشعبية العامة للتعليم . إحصائية عامة عن تطور التعليم في الجماهيرية من السنة الدراسية 1969/1968 حتى 1983/1982 م . طرابلس : مطابع أمانة التعليم ، 1985 ، ص 15 - 16 .

5 — وإذا ما أخذنا الفرقة الثالثة من المرحلة الاعدادية باعتبارها المحصلة لهذه المرحلة وحاولنا أن نحصي عدد التلاميذ فيها على اختلاف جنسهم واختلاف نوع قيدهم من نظاميين ومسائيين ومنتسبين من منازلهم ، وعدد الذين نجحوا منهم وتحصلوا بالتالي على الشهادة ، في سنة من السنوات الدراسية السابقة ، كسنة 1979/78 م ، فإننا نستطيع أن نعرف حجم ونسبة الرسوب بين تلاميذ هذه الفرقة في تلك السنة . فالإحصاءات التعليمية لعام 1979/78 م تبين أن عدد التلاميذ في هذه الفرقة وفي هذه السنة الدراسية كان (50413) . نجح منهم في الدورين على اختلاف فئاتهم وصفات قيدهم (30037) ، أي ما يعادل (60%) تقريباً . ومعنى هذا أن نسبة الرسوب في الشهادة الإعدادية في تلك السنة كانت حوالي (40%) . وهي من غير شك نسبة عالية تكفي دليلاً على ضعف التحصيل المدرسي بين تلاميذ هذه الفرقة الذي هو نتاج لضعف تحصيلهم في الفرقتين السابقتين من هذه المرحلة وفي المرحلة الابتدائية التي سبقت هذه المرحلة[1]. على أن يؤخذ في الاعتبار أن الفرق بين عدد المسجلين في هذه الفرقة في تلك السنة وعدد الناجحين الذي يقدر بـ (20376) والذي بنينا عليه نسبة الرسوب السالفة ليس بشرط آن يكون جميع التلاميذ الداخلين فيه من الراسبين . فقد يكون بعض التلاميذ الداخلين فيه من التلاميذ المغتربين الذين رجعوا إلى بلادهم قبل نهاية السنة الدراسية أو من التلاميذ الذين لم يشتركوا في امتحانات السنة الإعدادية في تلك السنة .

6 — حتى إذا انتقلنا إلى المرحلة الثانوية وأخذنا منها الفرقة الثالثة من الثانوية العامة بقسميها الأدبي والعلمي في سنة دراسية سابقة ، مثل سنة 1984/83 م ، فإننا نجد الاحصائية المتعلقة بنتائج امتحانات الشهادة الثانوية العامة في هذه السنة الدراسية تظهر المعلومات التالية :

---

(1) ينظر نفس المرجع السابق ، ونفس الصفحات مع ص 42 جدول رقم (42) .

جدول رقم (5)

يوضح عدد التلاميذ الذين تقدموا إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة والذين حضروا منهم بالفعل والذين نجحوا منهم ونسبة الناجحين والراسبين منهم مع بيان صفة قيدهم في سنة 1984/83 م[1]

صفة القيد	القسم العلمي					القسم الأدبي				
	مقدمون	حاضرون	ناجحون	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	مقدمون	حاضرون	ناجحون	نسبة النجاح	نسبة الرسوب
طلبة نظاميون	11816	11795	6475	%54,89	%45,11	3253	3220	%57,5	%42,5	
طلبة المسائي	977	875	296	%33,82	%66,18	2118	1909	824	%43,1	%46,9
طلبة التكميلي	3244	3094	539	%17,42	%72,58	2435	2102	522	%24,8	%75,2
طلبة المنازل	389	192	16	% 9,89	%90,11	537	53	%9,8	%90,2	

(1) ينظر : الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية ، اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة (القسمان العلمي والأدبي) ، للعام الدراسي 1984/83 .

ولعله واضح من الجدول السابق أن نسبة الرسوب عالية نسبياً بين المتقدمين إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة في سنة 1984/83 م ، وبخاصة بين طلبة المسائي وطلبة التكميلي وطلبة المنازل . وفي ارتفاع نسبة الرسوب هذه في امتحانات الشهادة الثانوية دليل آخر على ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الثانوية وضعف تحصيلهم في المرحلتين التعليميتين السابقة عليها .

وإذا ما تصفحنا الدرجات التي تحصل عليها الناجحون في امتحانات الشهادة الثانوية في السنة الدراسية السالفة الذكر ، فإننا نجد أن معظمها يقع في إطار « المقبول » و « الجيد » . وقلة قليلة تحصلت على تقدير « جيد جداً » وعدد أقل منها بكثير تحصّل على تقدير « ممتاز » . فلو أخذنا الناجحين في القسم الأدبي في السنة المذكورة (1984/83) م على سبيل المثال ، لوجدنا أنه لم ينجح منهم بتقدير « امتياز » سوى (17) سبعة عشر شخصاً ، ولم ينجح منهم بتقدير « جيد جداً » سوى (242) طالباً . وجميع هؤلاء الذين نجحوا بتقدير « ممتاز » أو « جيد جداً » كانوا من الطلبة النظاميين ، أما بقية الطلبة الناجحين فإنهم موزعون بين التقديرين « المقبول » و « الجيد » ، كما يتضح في الجدول التالي :

جدول رقم (6)

يوضح توزيع تقديرات الطلبة الناجحين في امتحانات الشهادة الثانوية العامة للقسم الأدبي في سنة 1984/83 م [1]

التقدير	طلبة نظاميون	طلبة المسائي	طلبة التكميل	طلبة المنازل
ممتاز	17	—	—	—
جيد جداً	242	—	—	—
جيد	1170	—	63	12
مقبول	1248	—	459	41

هذه بعض الملاحظات والتحليلات البسيطة التي يمكن أن يقدّمها أي دارس

(2) نفس المرجع السابق .

لإحصاءات ونتائج الامتحانات التعليمية في مختلف مراحل التعليم في الجماهيرية ، في مثل هذه الورقة البسيطة المختصرة لإبراز بعض أعراض الرسوب المدرسي كأحد المؤشرات البارزة الدّالة على ضعف التحصيل المدرسي بين تلاميذنا في مختلف مراحل تعليمهم . وورقة مختصرة كهذه لا تكفي لتحليل وإبراز كل ما توحي به الإحصاءات التعليمية ونتائج الامتحانات في الجماهيرية . ولعل ما ذكرناه في هذه الفقرة يفي بالغرض الذي نرمي إليه فيها . وقد نشير إلى بعض أعراض أخرى لضعف التحصيل المدرسي في مدارس الجماهيرية في الفقرات التالية :

3 — النتائج السلبية لضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام :

ولضعف أو تدني التحصيل المدرسي في مدارس الجماهيرية نتائج وآثار سلبية كثيرة مترابطة ومتداخلة فيما بينها ، لا تقتصر مضارها على الطالب وأسرته ، بل تتعدى ذلك إلى النظام التعليمي بكافة جوانبه وإلى جميع جوانب التنمية في المجتمع . ومن هذه النتائج والآثار السلبية لضعف التحصيل المدرسي في الجماهيرية يمكن الإشارة إلى ما يلي :

أ — ومن أولى هذه النتائج والآثار السلبية لضعف التحصيل المدرسي الرسوب وإعادة الصفّ أو المادة الدراسية وما يترتب على ذلك من إهدار للموارد المالية وللجهد البشري ، ومن تقليل للمردود الاقتصادي للنفقات التعليمية وإضعاف للكفاية الكمية الداخلية للمدرسة وللنظام التعليمي ككل ، حيث إن ذلك الرسوب — وبخاصة إذا تكرر — من شأنه أن يحد من تدفّق التلاميذ من صفّ دراسي إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ، كما من شأنه أن يحد من فاعليّة النظام التعليمي ككل في البلد . فهو يقلل من إنتاجية ومردود هذا النظام ومن نسبة التلاميذ الذين ينهون المرحلة الدراسية التي دخلوها بنجاح ضمن المدة الرسمية المحددة لها في النظام التعليمي ، ويزيد بالتالي من عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المرحلة الدراسية التي دخلها إن كتب له البقاء فيها .

وإذا ما أريد تحديد مقدار الهدر الكمي والخلل الذي يحدث في الفاعلية الكمية للنظام التعليمي من جراء النسبة المرتفعة للرسوب ، فإنه من الممكن أن تستخدم إحدى الطرق الثلاث التي تتبع عادة في قياس « الكفاية الداخلية الكمية » للتعليم وقياس مقدار الهدر الحادث في هذا التعليم .

وهذه الطرق الثلاث ، هي « طريقة الفوج الحقيقي » ، و « طريقة الفوج الظاهري » و « طريقة إعادة تركيب الفوج » .

1 — وتقوم « طريقة الفوج الحقيقي » على تتبع التقدم المدرسي لكل تلميذ طيلة حياته المدرسية . وهذه الطريقة لا تتبع عادة في بلداننا العربية وفي البلدان النامية على وجه العموم ، لأنها تتطلب وجود نظام مركزي يسمى « بنظام البيانات المفرّدة » .

2 — وتقوم « طريقة الفوج الظاهري » التي تقوم على مقارنة عدد المسجلين في صف دراسي معين وفي عام دراسي معين بعدد المسجلين في الصف الأعلى مباشرة وفي العام الدراسي التالي للعام السابق مباشرة أيضاً . ومما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تأخذ في حسابها بشكل صريح المعيدين من التلاميذ .

3 — أما الطريقة الثالثة ، وهي « طريقة إعادة تركيب الأفواج » ، فإنها تتطلب أول ما تتطلب توافر بيانات كافية وواضحة حول عدد المعيدين في كل صف دراسي وعدد المسجلين في كل صف . ويسير استخدام هذه الطريقة في خطوتين رئيسيتين ، هما :

(أ) حساب معدلات التدفق بالنسبة لكل صف وكل عام دراسي ،

(ب) ووضع « هيكل بياني للتدفق » ، يوضح التدفق الدراسي للفوج المعاد تركيبه .

ومن المعدلات التي يجري حسابها في هذه الطريقة الأخيرة : « معدل الترفيع » أو النجاح بين التلاميذ الذي يمثل النسبة المئوية للمسجلين في صف معين وفي عام دراسي معين الذين رفعوا إلى الصف الأعلى منه مباشرة ؛ ومعدل الإعادة بينهم الذي يمثل النسبة المئوية من المسجلين في صف معين وفي عام دراسي معين الذين أعادوا صفهم في العام الدراسي التالي .

ومن مؤشرات الفاعلية أو الكفاية الكمية الداخلية للنظام التعليمي التي يساعد تطبيق الطريقة الأخيرة على حسابها ، هي :

(أ) النسبة المئوية للتلاميذ الذين أنهوا المرحلة الدراسية التي سجلوا فيها بنجاح ، سواء ضمن المدة الرسمية المحددة لها ، أو بعد عدد من الإعادات .

(ب) النسبة المئوية للتلاميذ الذين أنهوا المرحلة الدراسية بنجاح ضمن المدة الرسمية المحددة لها ، ونسبة هؤلاء التلاميذ إلى المجموع .

(جـ) معامل الفاعلية الذي يمثل النسبة المئوية لعدد « السنوات/تلميذ » اللازمة لإنتاج أو تخريج خريج في وضع مثالي لا إعادة فيه (وهي ست سنوات لتلميذ المرحلة الابتدائية وثلاث سنوات لتلميذ المرحلة الإعدادية مثلاً) — إلى العدد الاجمالي « للسنوات/تلميذ » التي استثمرت فعلاً من قبل الفوج .

وبتطبيق هذه الطريقة الأخيرة : « طريقة إعادة تركيب الأفواج » على قياس الإهدار الحاصل في التعليم الابتدائي في ثلاثة عشر بلداً عربياً توافرت عنها معلومات وإحصاءات حول توزيع المعيدين في هذه المرحلة حسب صفوفها المختلفة ، كانت الجماهيرية من بين هذه البلدان ، وجد الدكتور أندريه سماك أن عدد الخريجين الذين أنهوا المرحلة الابتدائية بنجاح ضمن المدة الدراسية المحددة لهذه المرحلة من أصل (1000) تلميذ قد بلغ (67) تلميذاً وتلميذة فقط في المغرب ، (83) تلميذاً وتلميذة في تونس ، ونفس هذا العدد الأخير بالنسبة للبنات في العراق . وأما بالنسبة للجماهيرية التي تهمنا في المقام الأول في هذه الورقة ، فقد كان عدد الخريجين ضمن المدة المحددة للمرحلة الابتدائية من ذلك الأصل الفرضي (377) بالنسبة للبنين و (325) بالنسبة للبنات . وهذا العدد كان أفضل مما وجد في كثير من البلدان العربية الأخرى . ولعل هذا الارتفاع النسبي في نسبة الخريجين ضمن المدة الدراسية المحددة للمرحلة الابتدائية في الجماهيرية الذي كشف عنه الدكتور سماك في دراسته يرجع إلى تطبيق نظام الترحيل في هذه المرحلة في الجماهيرية .

كما كشفت الدراسة السابقة أن متوسط مدة الدراسة لكل خريج في التعليم الابتدائي في أحد عشر بلداً تمتد الدراسة في المرحلة الابتدائية فيها ست سنوات ، كان من بنيها الجماهيرية ، يتراوح بين (6,4 في مصر والأردن (6,8) في الجماهيرية للبنين والبنات معاً ، و (7,8) في البحرين وقطر للبنين فقط . وهذا يعني أن المدة المتوسطة لكل خريج من المرحلة الابتدائية تتجاوز المدة الرسمية المحددة لها — بسبب الرسوب وإعادة الصفوف من قبل تلاميذ هذه المرحلة — بنسبة (25%) في البحرين وقطر ، وبنسبة تقرب من (15%) في الجماهيرية[1] .

واعتبارنا للرسوب مظهراً من مظاهر الإهدار في التعليم يرجع — بالإضافة إلى

(1) ينظر : د . أندريه سماك ، « الاهدار الكمي للتعليم الابتدائي في البلدان العربية » ، مجلة التربية الجديدة السنة الرابعة ، العدد الحادي عشر ، (أبريل 1977 م) ، ص 75 - 96 .

ما تقدم — إلى أن التلميذ الذي تعرّض لهذا الرسوب لم يستكمل المعلومات المقررة التي تؤهله للانتقال إلى صف دراسي تال أو إلى مرحلة دراسية تالية أو إلى الدخول إلى معترك الحياة . وإذا كان مصطلح « الهدر أو الإهدار » مصطلحاً اقتصادياً في الأصل ، يعبر عن الإنفاق المضاعف لإنتاج نفس السلعة ، أو عن إنفاق معين لإنتاج سلعة غير صالحة للاستعمال لما بها من نقص أو عيب ، أو عن إنفاق دون عائد أو عن أي إنفاق أو جهد يبذل لا تنتج عنه فائدة اقتصادية ، فإن الرسوب الناتج عن ضعف وتدني التحصيل المدرسي فيه خسارة أيضاً ، بل خسارة خطيرة وفادحة ، لأنها تتعلق بتكوين الإنسان . فالتلميذ الراسب قد فشل في استكمال واستيعاب المعلومات والمقررات المطلوبة لنجاحه في صف معين . وهذا يعني أن به نقصاً أو عيباً يحدّ من أهليته للانتقال إلى صف تال أو إلى مرحلة جديدة من الدراسة أو الحياة . وفي هذا ما يكفي لتبرير اعتبار الرسوب مظهراً من مظاهر الإهدار في التعليم [1] .

ب — والنتيجة السلبية الثانية لضعف التحصيل المدرسي بين تلاميذ التعليم العام تتمثل في ظاهرة التسرّب التي لا تنفصل عن ظاهرة الرّسوب السالفة الذكر ، بل هما وثيقا الاتصال ، وبخاصة الرسوب المتكرر الذي يعتبر أحد الأسباب البارزة للتسرّب . ويمكن القول : بأنهما وجهان لعملة واحدة ، كلاهما يحدّ من فاعلية النظام التعليمي ومن كفايته الداخلية الكمية ومن انتاجيته ومردوده الكمي ، وكلاهما يعطّل بلوغ الأهداف الوطنية المرسومة في مجال تدفّق التلاميذ لسد حاجات المجتمع والبلد الفعلية حسب الخطة المرسومة لتنميتهما وفي الفترة الزمنية المحددة لهذه التنمية . وكلاهما يعتبر مظهراً من مظاهر الإهدار في الإمكانات والجهود التعليمية وفي إمكانات المجتمع بصورة عامة ، ومظهراً من مظاهر الفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع على الوجه الأكمل وفي تحقيق النتائج والآمال التي كان يرجوها التلميذ وترجوها أسرته بصورة كاملة .

وبالنسبة للتسرّب بالذات الذي يقصد به ، في أبسط معانيه « ترك الطالب للمدرسة قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سجل فيها أو هو انقطاع الطالب أو الطالبة عن المدرسة انقطاعاً جزئياً أونهائياً بالشكل الذي لا يستطيع معه أن ينهي دراسته

(1) ينظر : د . عدنان الأمين ، « الاصطفاء المدرسي ، إعادة الإنتاج والحركة الاجتماعية » ، المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد الثالث ، العدد الثاني ، (يوليو 1983) ، ص 46 - 47 .

بنجاح في المرحلة الدراسية التي دخلها » ، فإنه أكثر دلالة على الفشل في الوصول بالتلميذ إلى المستوى المعرفي والمهاري والاتجاهي المطلوب وفي تحقيق ما كان يرجوه مجتمعه من إتمامه للمرحلة الدراسية التي سجل فيها ، وعلى ضعف قدرة المدرسة على الإبقاء على من دخلها إلى نهاية المرحلة الدراسية التي سجّل بها وعلى ضعف الكفاية الداخلية للنظام التعليمي ككل . والتسرّب بعد هذا يعتبر رافداً من روافد استمرار الأمية ومدّ عمرها في المجتمع ، لأن المتسربين أو المنقطعين عن الدراسة قبل الانتهاء من المرحلة الدراسية التي دخلوها كثيراً ما يرتدون إلى الأمية ، وبخاصة إذا كانت المرحلة الدراسية التي تسرّب منها الطالب هي المرحلة الابتدائية .

والتسرب — مثله مثل ظاهرة الرسوب — من المشكلات التعليمية التي يعاني منها معظم النظم التعليمية في العالم . وإذا كان هناك من اختلاف بين هذه النظم في هذه الظاهرة أو المشكلة إنما هو اختلاف في درجة حدتها وفي الأسباب والظروف المؤدية إليها وفي طرق وسبل ووسائل مواجهتها والتغلّب عليها .

وبالنسبة للوطن العربي بالذات ، فإن مشكلة التسرّب تعتبر من المشكلات التعليمية البارزة التي تشكو منها جميع الأقطار العربية والتي أكد وجودها جميع الدراسات التي تمت في الوطن العربي بهذا الخصوص . فمن هذه الدراسات تلك الدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وقدمتها إلى الندوة التعليمية التي انعقدت في إطارها في الجزائر في فترة ما بين (15-17 يناير 1972) حول : (تسرب التلاميذ وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي) .

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن حجم التسرب في المرحلة الابتدائية يعتبر عالياً في الأقطار العربية ما عدا دولة الكويت . فقد بلغت نسبة هذا التسرب (26,8%) للإناث و (23,5%) للذكور في العراق ، و (20,1%) في مصر ، و (17,5%) في سوريا ، و (9,9%) في الكويت[1] .

وفي الدراسة السالفة الذكر التي قام بها الدكتور اندريه سماك حول « الإهدار الكمي للتعليم الابتدائي في البلدان العربية » ظهر ما يؤكد وجود ظاهرة التسرّب في التعليم الابتدائي

(1) كما راجعها الدكتور أحمد علي الفنيس ، ضمن الدراسات التربوية السابقة في موضوع احتياجات الطفولة والشباب .

العربي بنسبة مرتفعة نسبياً في معظم الثلاثة عشر قطراً عربياً التي شملتها الدراسة ما عدا الكويت . فقد تراوحت نسبة المتسربين من كل ألف تلميذاً ابتدائي ما بين (665) في تونس ، و (101) بالنسبة للذكور و (132) بالنسبة للإناث في دولة الكويت[1] .

وبالنسبة للجماهيرية التي تهمنا في المقام الأول في هذه الورقة ، فقد أظهرت الدراسة التي قام بها الدكتور سماك ، السالفة الذكر أن نسبة المتسربين من كل ألف تلميذ في المرحلة الابتدائية كانت (242) بالنسبة للبنين و (354) بالنسبة للبنات . وقد تحسنت هذه النسبة قليلاً نتيجة لتحسن الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمواطنين ولتطبيق نظام الترحيل في المرحلة الابتدائية ولإلغاء مادة اللغة الانجليزية في هذه المرحلة . وقد أظهر هذا التحسن كثير من الدراسات التي تمت في الجماهيرية على مشكلة الإهدار في التعليم بمظهريه الرسوب والتسرب بعد تطبيق نظام الترحيل في ليبيا في عام 1971/70 م .

ولكن على الرغم من التحسن الذي طرأ على الكفاية الكمية الداخلية للتعليم في الجماهيرية ومن انخفاض معدلات الرسوب والتسرب بعد تطبيق نظام الترحيل في المرحلة الابتدائية في عام 1971/70 م وبعد حدوث تغيرات وتحولات أخرى في حياة شعب الجماهيرية ، فإن مشكلة الرسوب والتسرب لا يزال لها وجود في التعليم في الجماهيرية ، كما كشف عن ذلك كثير من الدراسات التي أجريت على هذه المشكلة في الجماهيرية .

ففي دراسة قام بها الأستاذ ابراهيم محمد فليفلة حول أثر نظام الترحيل في علاج الإهدار التربوي وحاول أن يقارن فيها بين معدلات الرسوب والتسرب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في السنوات الخمس التي سبقت تطبيق نظام الترحيل وبين معدلات هذين المظهرين من الإهدار في السنوات الخمس التي تلت تطبيق نظام الترحيل ، وجد بالنسبة للتسرب أن انخفاضاً ملحوظاً قد حدث فيه بعد تطبيق نظام الترحيل ، ولكن تطبيق هذا النظام لم يقض على ظاهرة التسرّب كلية ، بل استمرت هذه الظاهرة في الوجود ، وإن كانت بمعدل أقل .

فقد أظهرت الإحصاءات التعليمية المتعلقة بظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية في الجماهيرية : أن متوسط التسرب في السنوات الخمس التي سبقت تطبيق نظام الترحيل

---

(1) ينظر : د . أندريه سماك ، مرجع سابق ، الجدول رقم (1) ، ص 80 .

في هذه المرحلة (1966/65 — 1970/69 قد بلغ (6,2%) ، في حين بلغ متوسط هذا التسرب في السنوات الخمس التي تلت تطبيق هذا النظام (1971/70 — 1975/74) م (1,7%)[1] .

وفي دراسة أخرى قام بها الأستاذ محمد أحمد مساعد عن : « الكفاءة الداخلية والإهدار التربوي في مرحلة الإلزام في الجماهيرية العربية الليبية للسنوات 1969 حتى 1980 م » ، وجد أن مجموع المتسرّبين من الفوج الفرضي المكوّن من (1000) طالب وطالبة في مختلف صفوف المرحلة الابتدائية خلال الفترة التي شملتها الدراسة — كان (134) طالباً وطالبة ، أي ما يعادل (13,4%) من العدد الأصلي[2] .

جـ — النتيجة السلبية الثالثة لضعف التحصيل المدرسي لدى التلميذ تتمثل فيما يترتب عليه من آثار نفسية سيئة تظهر على التلميذ الضعيف في تحصيله المدرسي في شكل شعور بالفشل والإحباط واليأس ، وشعور بالنقص ، وضعف في الثقة بالنفس ، وتقليل من قيمة الذات ، وما إلى ذلك من الآثار النفسية السلبية التي كثيراً ما تظهر على التلميذ الفاشل في دراسته والضعيف في تحصيله المدرسي والتي من شأنها إذا ظهرت عليه أن تقلل من فاعليته وتؤثر سلباً على علاقاته مع الناس ومع البيئة المحيطة به . وقد أكد هذه النتيجة كثير من الأبحاث العلمية الميدانية التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية دائرية بين تحصيل الطالب وانجازه الدراسي وبين مفهومه عن ذاته والصورة التي له عن قدراته . فكلما كان الطالب أعلى من أو أقرب إلى غيره في مستويات تحصيله وإنجازه الدراسي كلما كان شعوره نحو ذاته وقدراته متسماً بالإيجابية . فقد وجد « دايسون » E. Dyson في دراسته التي قام بها على الصف الأول الإعدادي ونشرها سنة 1967 م : أن التلاميذ الذين حققوا تحصيلاً دراسياً عالياً قد تميزوا بمواقف إيجابية نحو ذواتهم أكثر من زملائهم الذين كان تحصيلهم الدراسي ضعيفاً ، وأنه لم يكن هناك فرق في ذلك بين الذكور والإناث منهم .

---

(1) إبراهيم محمد فليفلة ، « نظام الترحيل كعلاج لبعض جوانب الإهدار التربوي : الرسوب والتسرب » ، بحث أعد تحت إشراف الدكتور عمر التومي الشيباني كجزء من متطلبات مادة مناهج البحث التربوي ، في برنامج الدراسات العليا في التربية ، بقسم التربية ، بكلية التربية ، بجامعة الفاتح لعام 1984/83 . (بحث غير مطبوع) .

(2) ينظر : محمد أحمد مساعد ، « الكفاءة الداخلية والإهدار التربوي في مرحلة الإلزام في الجماهيرية العربية

وفي دراسة أخرى قام بها « ديفين » J.R.Devane ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه من « جامعة جورجيا » الأميركية سنة 1972 م « للعلاقة بين عاملي مفهوم الذات ومستويات التحصيل لدى تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائي » ، وجد : « أن التلاميذ الذين يتصفون بمستوى عال من الإنجاز في مادة الحساب يملكون مفهوماً إيجابياً نحو ذواتهم » .

وهناك دراسات علمية أخرى أظهرت نتائج مشابهة لنتائج هاتين الدراستين في هذا الخصوص [1] .

4 — الأسباب المختلفة لضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام :

وإذا كان لضعف التحصيل المدرسي من الأعراض والنتائج غير المرغوبة ، فإنه من حقنا أن نتساءل : ما هي الأسباب والعوامل التي تكمن وراء هذا الضعف في التحصيل ، حتى نستطيع أن نتجنبها ونقي تلاميذنا من تأثيراتها ، وإذا كان في الإمكان تجنبها والوقاية منها ، أو على الأقل التخفيف من تأثيرها .

وللإجابة عن هذا التساؤل ، فإنه لا يسعنا إلا أن نقول : إن ظاهرة ضعف التحصيل المدرسي لا ترجع إلى سبب أو عامل واحد ، بل ترجع إلى أسباب وعوامل كثيرة ومتنوعة . فمنها . ما يرجع إلى التلميذ نفسه ، ومنها ما يرجع إلى أسرة التلميذ وظروفه المنزلية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه ، ومنها ما يعود إلى المدرسة والموقف التعليمي بكافة عناصره ، من معلم ومنهج دراسي ، وطريقة تدريس وأسلوب امتحان وإدارة مدرسية ، ومبنى مدرسي ، وما إلى ذلك .

ولكن على الرغم من إمكانية تصنيف أسباب ضعف التحصيل المدرسي تحت هذه الفصائل أو الفئات القليلة ، فإن هذه الأسباب في مفرداتها وجزئياتها على جانب كبير من الكثرة ، بحيث يصعب حصرها والتعرّف عليها جميعاً .

الليبية للسنوات 1980/1969 » ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى قسم التربية ، بكلية التربية ، بجامعة الفاتح ، مايو 1983 ، ص 175 - 184 (غير مطبوعة) .

(1) ينظر : د . عمر بشير الطويبي ، « مفهوم الذات وصلته بالتحصيل المدرسي » ، مجلة الدراسات التربوية . (يصدرها قسم التربية ، بكلية التربية ، بجامعة الفاتح) ، العدد الأول ، 1982/81 ، ص 58 - 65 .

ولكن مهما كانت هذه الصعوبة ، فإن التشخيص والعلاج لهذه الظاهرة المرضية يقتضيان التعرّف على أكبر قدر ممكن من هذه الأسباب ، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار أن ما سنذكره منها لا ينطبق جميعاً على كل حالة من حالات ضعف التحصيل المدرسي أو التخلف الدراسي ، لأن كل حالة ضعف أو تخلف لها أسبابها وعواملها الخاصة بها .

أ — أسباب ترجع إلى التلميذ :

وبالنسبة لأسباب ضعف التحصيل المدرسي والتخلّف الدراسي التي ترجع إلى التلميذ نفسه الذي يعتبر أهم عناصر العملية التعليمية والموقف التعليمي فإن من أهمها التخلّف العقلي للتلميذ ونقص إمكاناته العقلية أو عدم امتلاكه للمستوى العقلي الذي يمكنه من متابعة المنهج الدراسي أو المادة الدراسية التي تخلّف فيها ، والخلل في خبراته السابقة وقلة زاده التحصيلي في سنوات دراسته السابقة وضعف خلفيته في المنهج الدراسي الذي يتابعه أو في مادة أو أكثر من مواد هذا المنهج ، أو عدم تحقيقه النضج العقلي أو الجسمي الذي تتطلبه الدراسة التي يسير فيها ، كما هي الحال بالنسبة للطفل الذي دفع به أبواه إلى الالتحاق بالمدرسة الابتدائية قبل أن يبلغ السن المناسبة لذلك فحمّلاه ما لا طاقة له به وتسبّبا في تخلفه الدراسي .

ومن هذه الأسباب أيضاً : عدم وجود دافع قوي لدى التلميذ للدراسة وضعف رغبته فيها وعدم وجود هدف واضح لديه منها ، وهبوط مستوى طموحه ، وقلة اهتمامه بالعمل المدرسي وبالواجبات المدرسية المنزلية ، وإهماله وتقصيره وعدم تقديره لعواقب تقصيره في دراسته ، مع أن له الإمكانات العقلية التي تمكنه من تحصيل تعليمي جيد لو أنه عرف كيف يستغلها وبذل الجهد الكافي في دراسته وأخذ الأمور بجديّة وتقدير للمسئولية . ويرتبط بسبب أو عامل التقصير في الدراسة : كثرة غياب التلميذ عن المدرسة ، وانشغاله باللّهو وعدم الاهتمام بالدراسة إلا في فترات الامتحانات .

ومن هذه الأسباب الذاتية التي ترجع إلى التلميذ نفسه : سوء صحة التلميذ أو إصابته بمرض أقعده عن مواصلة الدراسة أو فوّت عليه بعض الدروس الهامة ، أو إصابته بعاهة من عاهات الحواس كضعف البصر أو السمع ، أو اضطرابه وقلقه وسوء تكيّفه النفسي والاجتماعي ، وضعف ثقته بنفسه ونظرته المنخفضة إلى ذاته وإمكاناته . وقد أكدت نتائج

بعض الدراسات العملية أن التلاميذ الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة منخفضة يكون تحصيلهم الدراسي عادة — بالمقارنة مع غيرهم — ضعيفاً أو منخفضاً[1] .

ويرتبط بعامل القلق وعدم التكيف النفسي : تشتت انتباه التلميذ ، وعدم قدرته على التركيز في مذاكرته ، وسرحانه الذهني ، وخوفه الشديد من الامتحانات ، فهذه كلها أسباب ممكنة لانخفاض تحصيل التلميذ . فكثيراً ما يفشل التلميذ في الامتحان بسبب قلقه وخوفه من هذا الامتحان ، مع أنه قد ذاكر له وفهم المقرر الذي جاء فيه الامتحان بما فيه الكفاية . وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات العلمية العملية أن التلاميذ الذين يعانون قلقاً وخوفاً من الامتحانات يحصلون على درجات وعلامات أقل من درجات وعلامات زملائهم ذوي القلق والخوف المنخفضين من الامتحانات[2] .

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها الأستاذ محمد أحمد مساعد حول « الكفاءة الداخلية والإهدار التربوي في مرحلة الإلزام » أن هناك سببين من الأسباب السبعة التي عرضت على معلمي المرحلة الابتدائية في الجماهيرية والتي لها صلة بالتلميذ قد نالتا أعلى نسبة في استجابات معلمي هذه المرحلة كسببين بارزين في رسوب تلاميذ المرحلة الابتدائية . وهذان السببان البارزان هما : « كثرة غياب التلميذ عن المدرسة » الذي كانت نسبة استجابات معلمي هذه المرحلة إليه (77%) ، و « تقاعس التلميذ عن الدراسة لتدني مستوى الطموح لديه » الذي كانت نسبة استجابات المعلمين إليه (63%)[3] .

إلى غير ذلك من أسباب ضعف التحصيل المدرسي والتخلف الدراسي التي ترجع إلى التلميذ نفسه ، والتي أكدتها الدراسات التربوية التي أجريت في هذا الخصوص وتناولتها بالتوضيح والمناقشة كثير من المراجع التربوية العربية[4] .

(1) ينظر : نفس المرجع السابق ، نفس الصفحات .

(2) ينظر : د . سليمان الريحاني ، « أثر الاسترخاء العقلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان » ، المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد الثاني ، العدد الثاني ، (يوليو 1982 م) ، ص 51 - 68 .

(3) ينظر : محمد أحمد مساعد ، مرجع سابق ، ص 207 - 218 .

(4) ينظر كل من : (أ) كتابنا : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب . بيروت : دار الثقافة ، 1974 ، ص 311 - 312 .

(ب) د . عماد الدين سلطان و د . جابر عبد الحميد و د . رشدي لبيب ، « دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي في المدرسة الابتدائية » ، المجلة الاجتماعية القومية . (يصدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر) ، المجلد الثامن ، العدد الأول ، (يناير 1971) .

ب ــ أسباب ترجع إلى أسرة التلميذ والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به :

وضعف تحصيل التلميذ كما يرجع إلى أسباب ذاتية تتعلق به هو نفسه ، فإنه يرجع أيضاً إلى أسباب تتعلق بأسرته وبالظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة . ومن الأسباب التي تدخل تحت هذا النوع الأخير من الأسباب : فقر الأسرة وسوء أحوالها الاقتصادية وما يترتب على ذلك من عجزها عن توفير التغذية الصالحة لأولادها وعن توفير المسكن المناسب الذي تتوافر فيه الشروط الصحية وسبل الراحة وتتيسّر فيه عمليات المذاكرة لأولادها التلاميذ ومن عجزها أيضاً عن توفير مصروف الجيب اللاّزم لأولادها التلاميذ وعن تلبية احتياجاتهم والوفاء بمتطلبات دراستهم ، وما يترتب على ذلك أيضاً من اضطرار بعض التلاميذ إلى العمل الخارجي لتعويض النقص في دخول أسرهم ومن عدم تمتّع أولاد هذه الأسر بما يتمتع به زملاؤهم من أولاد الأسر الميسورة الحال من فرص الترفيه وتجديد النشاط وتوسيع الثقافة العامة . وكل هذه النتائج السلبية المترتبة على فقر الأسرة وسوء أحوالها المعيشية من شأنها أن تضرّ بتحصيل أولاد مثل هذه الأسرة وتعوق تقدّمهم الدراسي .

ومن هذه الأسباب الأسرية أيضاً التي تكمن وراء ضعف تحصيل بعض التلاميذ : جهل الأبوين أو أحدهما ، وقلة حظهما من الثقافة العامة والوعي العام وعجزهما بسبب ذلك عن مساعدة وتوجيه أولادهما في دراستهم وعن فهم وتقدير أهمية التعليم والنجاح فيه بالنسبة لمستقبل أولادهما وعن فهم وتقدير ما تقدّمه المدرسة لأولادهما من خدمات نافعة . ومن هذه الأسباب أيضاً : كبر حجم الأسرة ، وقلة حظ الولد في مثل هذه الأسرة من الرعاية الأسرية ، وضعف الرقابة الأسرية وفقدان السلطة الضابطة والموجهة في البيت ، وانشغال الوالدين بالعمل ، وعدم اهتمامهما بمساعدة وتوجيه ومتابعة أولادهما في أعمالهم المدرسية ، والتفكك العائلي وفقدان التوازن العاطفي داخل الأسرة ، وكثرة المشاحنات والخلافات داخل الأسرة أيضاً ، وعدم تعويد الآباء لأولادهم على الاعتماد على أنفسهم وعلى تحمل المسئوليات المناسبة لسنهم بما في ذلك مسئوليات دراستهم ونجاحهم في دراستهم ، وتوقعاتهم من أولادهم أكثر مما تسمح به إمكاناتهم العقلية ، وتأنيبهم الزائد على ما لا ذنب لهم فيه بالنسبة لضعف تحصيلهم المدرسي ، لأن مثل هذا التأنيب من شأنه أن يضعف من ثقتهم بأنفسهم ويقلّل من قيمتهم في نظر أنفسهم ويزيد من قلقهم وخوفهم من الامتحانات

ويزيد بالتالي من تدني تحصيلهم المدرسي .

ومن الأسباب ذات الارتباط بالوسط والمحيط الذي يعيش فيه التلميذ : تأثير رفقاء السوء والأصدقاء الفاشلين في دراستهم ، والتخلف الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للوسط الذي يعيش فيه التلميذ ويتفاعل معه ، وعدم التقدير في هذا الوسط للتفوّق العلمي والتحصيل المدرسي العالي ، إلى غير ذلك من الأسباب والعوامل التي تكمن وراء ظاهرة ضعف التحصيل المدرسي والتي ترجع إلى أسرة التلميذ وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة به .

جـ — أسباب ترجع إلى المعلم :

حتى إذا انتقلنا إلى البيئة المدرسية وجدنا أن كل عنصر فيها يمكن أن يكون سبباً في ضعف تحصيل التلميذ المدرسي وفي تخلّفه المدرسي إذا لم يكن صالحاً و لم يسر في الاتجاه السليم المرغوب . ومن أقوى عناصر البيئة المدرسية والموقف التعليمي تأثيراً في تعلّم التلميذ وفي تحصيله المدرسي سلباً أو إيجاباً ، هو المعلم بما لـه مـن صفـات وسمات وأساليب وتصرفات . وإذا ما أخذنا المعلم من زاوية تأثيره السلبي على تحصيل تلاميذه وبحثنا عن صفاته وسماته وأساليبه التي لها علاقة بهذا التأثير السلبي فإننا نجد أن من أهم هذه الصفات والسمات والأساليب والتصرفات : ضعف مستوى إعداده وضعفه في مجال تخصصه وفي المادة التي يقوم بتدريسها على وجه الخصوص ، وقلة خبرته في التدريس ، وقلة وضعف ثقافته العامة ، وضعف طريقة تدريسه وعدم قدرته على توصيل ما لديه من معلومات إلى تلاميذه بطريقة جيدة وبأسلوب سهل مبسّط وعدم قدرته الكافية على إثارة دافعية تلاميذه للتعلّم وعلى ترغيبهم فيه وتشجيعهم عليه وتحبيبه إليهم ، وعدم قدرته الكافية على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي توضح وتبسّط وتجسم المعلومات النظرية التي يقدمها إلى تلاميذه ويعوضهم عن الخبرة المباشرة عندما تكون هذه الخبرة المباشرة غير ممكنة أو صعبة المنال ، وعدم إلمامه بطرق وأساليب التدريس الحديثة التي تيسّر عليه مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه ومعالجة حالات ضعف التحصيل الفردية بينهم وتفريد التعليم عندما تكون هناك حاجة إلى هذا التفريد ، وعدم اهتمامه بمواصلة تعليمه وتدريبه وزيادة معارفه ومهاراته وتحسين خبرته وطرائق تدريسه والرفع من مستوى كفايته المهنية أثناء الخدمة ، وعدم رغبته في تدريس وشعوره بأن تدريسها قد فرض عليه فرضاً ، وضعف إخلاصه في عمله وعدم

تحمسه له وعدم عنايته بالإعداد لتدريسه وبالتجديد في أساليب تدريسه ، وانصرافه عن عمله إلى مشاغل أخرى ، وعدم اهتمامه بتصحيح الواجبات المنزلية لتلاميذه وبتوجيههم في ضوء ما يلاحظه في هذه الواجبات ، وعدم اهتمامه بدراسة مشكلات تلاميذه وبتشخيص حالات ضعف التحصيل بينهم في وقت مبكر من ظهورها ومواجهتها بالعلاج المناسب ، وعدم استقراره النفسي وعدم تكيفه مع عمله ، وفشله في بناء علاقات إنسانية ناجحة مع تلاميذه وفي توفير المناخ النفسي والاجتماعي الصالح داخل فصله ، وضعف شخصيته ، إلى غير ذلك من الصفات والسمات والتصرفات التي إن وجدت في المعلم جعلت منه عاملاً من عوامل ضعف تحصيل تلاميذه وعاملاً من عوامل تخلّفهم الدراسي . وقد أكد تأثيرها السلبي على تحصيل التلاميذ وعلاقتها برسوبهم كثير من الدراسات العربية والأجنبية[1] .

حـ — أسباب ترجع إلى المنهج الدراسي :

والعنصر الثاني من عناصر البيئة المدرسية والموقف التعليمي الذي له علاقة بتحصيل التلميذ ويمكن أن يصبح له تأثير سلبي على هذا التحصيل إذا كان غير صالح هو المنهج الدراسي . ومن صفات المنهج الدراسي غير الصالح التي تجعل له تأثيراً ضاراً على تحصيل التلاميذ الذين يتابعونه : ضعف ارتباطه ببيئة التلميذ وبقضايا ومشكلات مجتمعه وأمته ، وضعف ارتباطه أيضاً بحاجات وميول ورغبات التلميذ وبالمشكلات الحقيقية التي تهمه ، وعدم ملاءمة محتوياته وموضوعاته لمستوى نضج التلاميذ ولخصائص نموهم واستعداداتهم وقدراتهم العامة والخاصة ، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ ، وغلبة الطابع اللفظي والنظري على موضوعاته وعلى طريقة معالجته لها ، وازدحامه بكثرة المواد والمقررات ، وفشله في تحقيق التوازن المرغوب بين الدراسات النظرية والتطبيقات العملية فيه وفي توضيح المفاهيم الأساسية للمواد التي يلقى بعض التلاميذ صعوبة في دراستها كالرياضيات والعلوم وقواعد اللغة العربية وفي اختيار اللغة والترتيب والتنظيم المناسب لسن التلاميذ ومرحلة التعليم التي يمرون بها وفي الربط بين ما يأخذه التلميذ في دراسته الحاضرة وما سبق له أخذه في الفرقة الدراسية التي قبلها ، وطوله وعدم كفاية الوقت المقرر لدراسته

---

(1) ينظر : حكمت عبد الله البزاز وابراهيم مهدي الشبلي وجانيت خضر بني ، الرسوب في التعليم الابتدائي . (دراسة ميدانية) ، وزارة التربية العراقية ، قسم التوثيق والدراسات ، بغداد ، 1973 ، ص 160 - 164 .

ولا الحصص الأسبوعية المخصصة له لتغطية وشرح وهضم وإتقان جميع موضوعاته ، وعدم صلاحية الكتب المدرسية المستخدمة في تنفيذه من حيث نوعية محتوياتها واختيار وعرض وربط وترتيب موضوعاتها ومن حيث شكلها والإرشادات الموجهة لاستعمالها واقتصارها على كتاب التلميذ دون الاهتمام بكتاب المعلم ودليله وكراسة المعمل وبتزويد المعلم بقائمة المراجع التي يمكن الرجوع إليها للتوسع في فهم وشرح كل موضوع من موضوعات المقرر ، إلى غير ذلك من صفات المنهج غير الصالح الذي يؤثر سلبياً على تحصيل التلاميذ الذين يتابعونه[1] .

د — أسباب ترجع إلى طريقة التدريس والوسائل التعليمية :

وما قيل بالنسبة للمنهج الدراسي يمكن أن يقال أيضاً بالنسبة لطريقة التدريس والوسائل التعليمية التي هي الأخرى قد تصبح سبباً من أسباب ضعف التحصيل المدرسي والتأخّر الدراسي إذا كانت تعتمد على التلقين والاستقبال والحفظ والتذاكر والاسترجاع لما تمت دراسته ، دون أن تتيح للتلميذ الفرص الكافية للمشاركة الفعّالة في العملية التعليمية ولتحقيق ذاته واستقلاليته وتنمية قدراته على الاعتماد على نفسه في اكتساب المعرفة وعلى تطبيق ما درسه من حقائق علمية وقواعد وقوانين وعلى التعبير بلغته عما حفظه وعلى تجاوز العمليات العقلية الدنيا كالحفظ والتذكر والاسترجاع إلى عمليات عقلية أعلى في سلّم التنظيم العقلي كالتحليل والربط والمقارنة والتوفيق والاستنتاج والتطبيق والخلق والابتكار وحل المشكلات على أساس من المنهج العلمي السليم ، وما إلى ذلك من القدرات والعمليات العقلية العليا التي لا يمكن تنميتها لدى التلميذ باتباع طرق التدريس التقليدية .

كذلك قد تصبح طريقة التدريس سبباً في ضعف التحصيل المدرسي إذا فشلت في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في ذكائهم واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم العقلية وفي خبراتهم وخلفياتهم الدراسية السابقة وفي حاجاتهم ومشكلاتهم وظروفهم الخاصة ، وإذا فشلت في حفز التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلّم وفي التشخيص والعلاج المبكّرين لما يظهر من أعراض التأخّر الدراسي لدى بعض التلاميذ وفي تطوير وتجديد نفسها على الدوام بما يساير التطورات المستمرة في طرق التدريس ووسائله وتقنياته ، وإذا كانت الوسائل والمعينات التي تستخدمها غير كافية لتوضيح جميع موضوعات المنهج التي تحتاج في

(1) ينظر نفس المرجع السابق ، ص 97 - 103 , 171 - 176 .

توضيحها إلى مثل هذه الوسائل وإذا كانت الوسائل المستخدمة ينقصها التنويع والاستعمال الجيد الذي يحقق الفائدة المرجوة منها ، إلى غير ذلك من الأمور التي تحد من فاعلية طريقة التدريس وتجعل منها عائقاً في سبيل تحصيل التلميذ وتقدّمه الدراسي[1] .

هـ ـ أسباب ترجع إلى أسلوب الامتحانات :

ويرتبط بالعاملين السابقين عامل الامتحانات التي تعتبر من أهم أسباب ضعف تحصيل التلاميذ ورسوبهم ، بما لها من خصائص سلبية كثيرة تجعل منها أداة تقليدية مخيفة متخلفة تقلق التلميذ وتخيفه ، وتحدّ من تحصيله ، وتسخر العملية التعليمية بأكملها لخدمتها وكأنها الغاية الرئيسة منها .

ولنكون أكثر تخصيصاً في بيان سلبيات ومضار نظم وأساليب الامتحانات التقليدية المطبقة حالياً في بلادنا وفي جميع أقطار وطننا العربي ، لا بد من القول : إن هذه الامتحانات لا تزال تقليدية في مجموعها ، تعتمد على الحفظ والتذكر والاسترجاع لما ذاكره الطالب ، وتقتصر في الغالب الأعم على الامتحانات المقالية ، وينقصها الشمول وتغطية جميع أجزاء المنهج ، كما ينقص أسئلتها التنوع والتدرج في الصعوبة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ . وهي قاصرة في مجموعها على قياس الجانب المعرفي من تحصيل التلميذ ، ولا تعطي اهتماماً يذكر لقياس جوانب تحصيل ونمو الطالب المقصودة الأخرى ، وهي الجوانب المتعلقة بالمهارات والقدرات على التطبيق العملي لما تمت دراسته من معارف ومعلومات وعلى المقارنة والمناقشة والتحليل والتوفيق والتعليل والاستدلال والاستنتاج وما إلى ذلك من المهارات والقدرات ، على التطبيق العملي لما تمت دراسته من معارف ومعلومات وعلى المقارنة والمناقشة والتحليل والتوفيق والتعليل والاستدلال والاستنتاج وما إلى ذلك من المهارات والقدرات ، والمتعلقة أيضاً بالاتجاهات والعواطف والميول المرغوبة التي يفترض في المنهج الدراسي بمفهومه الواسع أن ينميها لدى التلميذ والتي تحتاج هي الأخرى إلى ما يقيس التحصيل فيها لدى التلميذ ، ولكن الامتحانات المستعملة في الوطن العربي لا تزال قاصرة عن قياس هذه الجوانب المهارية والاتجاهية . وهذا يعني أنها لا تعطينا صورة واضحة وشاملة عن كافة جوانب تحصيل التلميذ وعن كافة الغايات والنتائج المتوقعة من العملية التعليمية والتربوية ، وبالتالي فهي قاصرة في تحديد مستوى تحصيل التلميذ من جميع

(1) ينظر نفس المرجع السابق ، 90 - 96 , 165 - 170 .

الوجوه ، كما أن هناك خطراً وظلماً في تحديد مصير التلميذ على أساسها ، وبخاصة إذا أضفنا إلى ما تقدم ما في هذه الامتحانات التقليدية من تغطية غير وافية لمحتويات المادة الدراسية ، واعتماد على المصادفة في كثير من الأحيان ، في الإجابة على بعض أسئلتها ، وصعوبة في تصحيحها بدقة وموضوعية ، حيث إن تصحيح الإجابات عليها يعتمد إلى حد كبير على مزاج وميول المصحح . الأمر الذي يفتح الباب واسعاً لاختلاف المصححين في الدرجات التي يعطونها حتى لورقة الإمتحان الواحدة . فقد أظهرت بعض الدراسات التربوية العربية أن الدرجات التي يعطيها المصححون إلى ورقة في اللغة — مثلاً — تتراوح بين (50) و (98%) ، وأن الدرجات التي يعطونها إلى ورقة في مادة الجغرافيا تتراوح بين (28%) و (92%) . وهذا يعني أن الدرجات التي تعطى إلى التلميذ في امتحاناته لا تتوقف فقط على ما يعرفه من معلومات ، بل تتوقف أيضاً على مزاج من يصحح ورقته وعلى مدى تساهله أو تشدده في تصحيحه وعلى ميله إلى البطء والتأني أو إلى السرعة والاستعجال في تصحيحه وحكمه على التلميذ وإعطائه ما يعطيه له من درجات . فقد يكون التلميذ محظوظاً فتقع ورقته في يد مصحح يعطيه (98%) ، وقد يكون سيّىء الحظ فتقع ورقته في يد مصحح آخر يعطيه فيها (28%) . وهذا يعني أن النجاح في هذه الامتحانات خاضع للمصادفة والحظ .

والخطر لا يكمن فقط في الأخذ بنتائج هذه الامتحانات ، ولكن يكمن أيضاً في أن تعزى إليها دقة الميزان الحساس ، بحيث يرفض قبول بعض الطلاب في بعض الكليات على أساس نتائجهم في هذه الامتحانات . وقد لا يزيد معدل درجات من قبل في هذه الكليات عن معدل من لم يقبل فيها بأكثر من (0,8) . وكثيراً ما تقدم الجائزة لأحد تلميذين ، لأن معدل درجاته قد زاد عن معدل زميله بثلاثة أعشار الدرجة . هذا مع العلم بأن النجاح في الدراسات الجامعية والعالية لا تتوقف على التحصيل المعرفي للطالب بقدر ما تتوقف على قدراته . وهذه القدرات لا تكشف عنها الامتحانات التقليدية ، الراهنة ، كما قدمنا[1] .

وفي دراسة تحليلية تقييمية قام بها الدكتور نزار محمد سعيد العاني في سنة 1980

(1) ينظر : د . سبع أبو لبدة ، « أما آن لهذه الامتحانات أن تتغير ؟ » ، مجلة التوثيق التربوي العراقية . السنة الثالثة ، العدد (12) (أغسطس 1974) ، ص 42 - 48 .

لأسئلة الامتحانات النهائية للصف السادس الابتدائي في ثماني مواد أساسية من المواد الدراسية في هذا الصف — على أساس ثمانية معايير للأسئلة الامتحانية الجيدة ، وهي : الشمول ، وصياغة الأسئلة المباشرة وغير المباشرة ، واستقلالية السؤال ، والتوافق بين توزيع الدرجات الامتحانية ، ونسب الشمول ، ونسبة التطابق مع أسئلة الكتاب المدرسي المقرر ، ومراعاة النواحي الفنية .

وقد شملت هذه الدراسة التحليلية التقييمية عينة تتكوّن من (1600) ورقة امتحانية ، بواقع (200) ورقة لكل مادة من المواد الثماني المقررة في منهج الصف السادس الابتدائي .

وقد ظهر من تحليل نتائج هذه الدراسة : « أن الأسئلة الامتحانية المقدمة إلى الطلبة قد فشلت فشلاً كبيراً في أن تكون أسئلة جيدة يمكن أن يقاس تحصيل التلاميذ عن طريقها أو يقوّمون في ضوئها . وكانت بعيدة عن أقل نسب المعاملات المعتمدة في معايير قياس التحصيل وتقويمه ، مما يوجب اتخاذ قرار برفض النتائج التي اعتمدت على تصحيح الإجابات الامتحانية لتلك الأسئلة وعدم الثقة بها كمعيار لنقل الطلبة من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى »[1] .

ومن جوانب النقص أيضاً في النظم الحالية للامتحانات التي تجعلها قاصرة في قياس التحصيل الحقيقي للتلميذ هو : اقتصارها على التقويم الخارجي المفروض على التلميذ من خارج ذاته وعدم اهتمامها بالتقويم الذاتي الذي يقوم به التلميذ نفسه لمستويات تحصيله الدراسي وإنجازه ، وإحاطة إجرائها وتصحيحها بإجراءات تثير القلق والتوتر النفسي والخوف والرهبة والشك في نفوس التلاميذ ، مما يضعف ثقتهم بأنفسهم ويحدّ من استجابتهم ويجعلهم يخافون الامتحانات وربما يتغيبون عنها ويتجنبون الاشتراك فيها كلّية ، خوفاً من الفشل فيها ومن تعريض أنفسهم للتقويم الخارجي والحكم عليهم من قبل الغير . والفرد يقاوم عادة من يريد أن يقيّمه ويحكم عليه . ولو كان التلميذ يعلم أن الغرض من الامتحان هو أن يوقف على مستوى تحصيله ومقدار تقدمه في دراسته . وأن يعرف نفسه فيقومها وأن يعرف قدراته الخاصة فيستفيد منها ويستغلها إلى أبعد حد ممكن ، لما خاف من الامتحانات ولما لجأ إلى الغش فيها وإلى مخالفات خلقية أخرى .

---

(1) د . نزار محمد سعيد العاني ، « التحليل الكمي للأسئلة الامتحانية للاختبارات النهائية للصفوف السادسة الابتدائية » المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد الخامس ، العدد الثاني ، (يوليو 1985 م) ، ص 102 .

ومن عيوب الامتحانات الحالية وجوانب الضعف فيها أيضاً : أنها أصبحت تسيطر على العملية التعليمية وكأنها غاية في حد ذاتها ، بل أصبحت تبدو وكأنها الغاية الوحيدة من العملية التعليمية التي يجب أن تسخر لخدمتها والتدريب عليها كافة الوسائل التعليمية ، بما في ذلك الكتاب المدرسي وما فيه من تدريبات وتمرينات وأسئلة ، وطريقة التدريس وما يبذله المعلم من جهد وما يستخدمه من وسائل تعليمية . مهمة هذه الأمور جميعاً هو إعداد التلميذ للامتحانات وتدريبه على حل بعض التمرينات وإجابة بعض الأسئلة الشبيهة بالأسئلة التي ستأتي في الامتحانات .

وحتى إن اعتبرت وسيلة فهي وسيلة للحصول على شهادة بأي وسيلة تؤهل للالتحاق بمرحلة دراسية لاحقة أو للحصول على وظيفة .

وقد ترتب على هذه النظرة إلى الامتحانات — كما يقول الأستاذ محمد خيري حرب — : « أن انفصلت عملية الامتحان انفصالاً تاماً عن العملية التعليمية حتى في الزمن . فلا بد من وجود فاصل بين انتهاء الدراسة وبدء الامتحان ، كأنما ينبغي ألاّ يستعد الطلاب للامتحان إلا في هذه الفترة ، وكأنما لا تستعد المدرسة للإعداد للامتحان إلا في هذه الفترة بالذات ، وانفصلت الهيئة المشرفة على الامتحانات عن الهيئة المشرفة على التعليم فإدارة التعليم الثانوي تشرف على الدراسة ، وإدارة الامتحانات تشرف على الامتحانات . وكل منهما مستقل عن الآخر حتى في مبناه .

وانفصال العمليتين بهذا الشكل من الناحية الزمانية والمكانية والإشراف والتوجيه جعل عملية الهجوم من الطلاب في منتهى الوضوح ، وجعل الامتحان يبدو وكأنه الغرض الوحيد من العملية التعليمية . فقام الطلاب من جانبهم بتهذيب المواد بحيث لم يبق فيها سوى ما يمكن أن يأتي في الامتحان . وأصبحت المواد بهذا الشكل قشوراً لا تسد حاجة نفسية عند التلاميذ ، ولا تؤدي إلى أي نمو مهني عند المدرسين . ومهما (بذلت الجهات المسئولة عن التعليم ، من جهد ومهما أنفقت من مال في سبيل وضع كتب مدرسية مقررة ، ومهما طالبت باستخدامها ، فإن استغلالها محدود ، وكتب الموجزات والملخصات لا بد أن تقضي عليها وأن تروج ، لأنها أكثر صلة بالنجاح في الامتحانات ..»[1] .

(1) محمد خيري حرب ، « سيكولوجية الامتحانات في مصر » ، صحيفة التربية . السنة الثامنة ، العدد الثالث ، (مارس ، 1956) ، ص 18 - 22 .

و ــ أسباب ترجع إلى الإدارة المدرسية والمبنى المدرسي :

والإدارة المدرسية وما يرتبط بها من خدمات مدرسية وتعليميّة تقدمها إلى تلاميذ ومدرسي المدرسة التي تديرها وما يرتبط بها أيضاً من مبنى مدرسي قد تصبح هي الأخرى عاملاً من عوامل ضعف التحصيل المدرسي والتخلف الدراسي إذا كانت تنقصها الكفاية اللاّزمة . ومن مؤشرات عدم كفاية الإدارة المدرسية أن يكون القائمون عليها قليلي الخبرة في الإدارة التعليمية والتربوية و لم يتلقوا إعداداً خاصاً في هذه الإدارة وليس لهم الإلمام الكافي بالأسس النفسية والتربوية والإدارية للإدارة المدرسية ولمعالجة المشكلات الإدارية والتعليمية والتربوية داخل مدرستهم ، بما في ذلك مشكلات ضعف تحصيل التلاميذ وتأخرهم الدراسي ورسوبهم المتكرر وتسربهم وتركهم للمدرسة قبل إتمام المرحلة الدراسية التي سجل فيها . ومن هذه المؤشرات أيضاً فشل إدارة المدرسة في بناء علاقات إنسانية سليمة مع معلمي المدرسة وتلاميذها وأولياء أمورهم ، وفي توفير الجو النفسي والاجتماعي الملائم داخل المدرسة الذي يشجع التلاميذ على الجد والاجتهاد في دراستهم ويدفعهم إلى زيادة إنجازهم وتحصيلهم المدرسي ويشجع في الوقت نفسه على التعاون بين جميع من في المدرسة على حل مشكلاتها التي يأتي في مقدمتها : ضعف تحصيل تلاميذها ، وكثرة غيابهم ، وانتشار الغش في الامتحانات بينهم ، واختلال النظام المدرسي داخل المدرسة .

ومن مؤشرات وأعراض عدم كفاية الإدارة المدرسية التي لها علاقة بضعف تحصيل التلاميذ : فشل الإدارة في اتباع سياسة حازمة تجاه مشكلات الإخلال بالنظام والغياب المدرسي والغش في الامتحانات وفي إشراك المعلمين في إدارة المدرسة وحل مشكلاتها ، وفشلها أيضاً في توفير ما تحتاجه مدرستها من المعلمين الجيدين للمواد العامة في المنهج وللتربية الفنية والموسيقية ومن المشرفين الرياضيين والأخصائيين الاجتماعيين الأكفاء وفي توفير الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأدوات المدرسية في وقت مبكر من السنة الدراسية ، لينتفع بها التلاميذ ومعلموهم من أول السنة الدراسية ، فينعكس هذا الانتفاع على تحصيل التلاميذ فيتحسّن .

ومن هذه المؤشرات والأعراض التي لها ارتباط بالإدارة المدرسية والتي لها تأثير سلبي على تحصيل التلاميذ : فشل الإدارة في توفير القدر الضروري من الخدمات التوجيهية والإرشادية والصحية لتلاميذ المدرسة لمساعدتهم على التغلّب على مشكلاتهم التعليمية

والنفسية والصحية وعلى تنمية المهارات الدراسية التي يتطلبها نجاحهم المدرسي ولحثهم على إنفاق وقت أكثر في عملهم المدرسي ، وعدم اتباع الإدارة للطريقة السليمة في تصنيف التلاميذ وفي توزيعهم على فصولهم ، التي تأخذ في الاعتبار مستويات ذكائهم ومستويات تحصيلهم ، وذلك بجانب سنهم ، حتى يتحقق بينهم أكبر قدر من التجانس الذي يساعدهم على التحصيل المدرسي بمستويات متقاربة . كذلك فشل الإدارة المدرسية في اختيار الحجم المناسب للفصل الذي يتناسب مع سن التلاميذ والمرحلة الدراسية التي يتابعونها والمادة الدراسية التي يدرسونها والنمط المتبع في تدريس المادة والمستويات العقلية والتحصيلية للتلاميذ الذين يضمهم الفصل والفروق الفردية الموجودة بينهم ، وذلك لوجود علاقة إيجابية بين حجم الفصل وكثافته وبين التحصيل العلمي لتلاميذ هذاالفصل . فكلما صغر حجم الفصل الدراسي وقلت كثافة التلاميذ فيه كلما زاد تحصيل التلاميذ ، وذلك لما يتيحه صغر حجم الفصل وقلة كثافته وعدم ازدحامه بالتلاميذ من علاقة أوثق بين المعلّم وتلاميذه ومن تيسير على المعلم لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه ، ومعرفة شخصياتهم وتوجيه اهتمام خاص لبعضهم وللقيام بالتوجيه الفردي الذي يحتاجه بعضهم ، وزيادة فرص التفاعل والاتصال بين التلاميذ مع بعضهم بعضاً ، وزيادة فائدتهم من معلميهم ومن بعضهم بعضاً ، وتيسر تكوين صداقات فيما بينهم[1].

ويرتبط بعامل الإدارة المدرسية والتعليمية عامل المبنى المدرسي الذي يعتبر التخطيط له وتحديد مواصفاته وتأثيثه وتجهيزه بالوسائل والتجهيزات الضرورية للعملية التعليمية وصيانته وإدامته والمحافظة عليه من ضمن وظائف الإدارة التعليمية والمدرسية . وهذا المبنى قد يكون هو الآخر عائقاً من عوائق كفاية العملية التعليمية وسبباً من أسباب التأخر الدراسي للتلاميذ الذين يدرسون فيه إذا كان غير صالح ، أو على الأقل بالنسبة لبعضهم .

ومن مظاهر المبنى المدرسي غير الصالح لتحريك دافعية ورغبة التلميذ في التعلّم ولتشجيعه على بذل أقصى ما يمتلك من جهد وإمكانات في سبيل رفع مستوى إنجازه وتحصيله المدرسي : قدمه وعدم جاذبية أثاثه ، وعدم توافر الشروط الصحية الكافية في موقعه وتهويته وإضاءته ، وعدم توافر وسائل الراحة فيه للمتعلمين والمعلمين على حد

(1) ينظر : د . عمر بشير الطويبي ، « كثافة الصف وتأثيرها على التعلّم » ، مجلة الدراسات التربوية . (تصدر عن قسم التربية ، بكلية التربية ، بجامعة الفاتح) ، المجلد الثاني ، 1983 م ، ص 29 - 41 .

سواء ، وعدم كفاية مرافقه لقيام المدرسة بكافة الوظائف والمناشط والخدمات المطلوبة والمتوقعة منها ، وضيق حجراته وفصوله ، وعدم توافر حجرات خاصة فيه للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ، يستطيعون فيها مقابلة تلاميذهم وتوجيههم فردياً وجماعياً ومساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة ، بما في ذلك المشكلات المعلقة بضعف التحصيل المدرسي والتخلّف الدراسي .

5 — **سبل مواجهة وعلاج ضعف التحصيل المدرسي في التعليم العام :**

تلك هي بعض مظاهر وأعراض ومؤشرات ضعف التحصيل المدرسي في مدارس التعليم العام بالجماهيرية وبعض النتائج السلبية لهذا الضعف في التحصيل والعوامل والأسباب التي تكمن وراءه قد أشرنا إليها وناقشناها بإيجاز ، وكمحاولة بسيطة منا لتشخيص هذه المشكلة التعليمية وتوضيح أبعادها وأسبابها والتمهيد لبيان رأينا في مواجهتها والتغلب عليها ، أو على الأقل الحد من وطأتها والتخفيف من آثارها ونتائجها .

وإذا كانت سبل الوقاية والعلاج والمواجهة لأية مشكلة أو ظاهرة غير صحية تتحدد في ضوء أعراضها ، فإن السبل والخطوات التالية ، تعتبر في نظرنا ضرورية ، وهي منطقية ومنسجمة مع المعطيات السابقة :

(أ) — بناء فلسفة تعليمية وتربوية عربية تقدمية وشاملة في البلاد تؤكد فيما تؤكد على كرامة الإنسان وحريته وأمنه ، وحقه في الاحترام والتقدير في حد ذاته كعضو في مجتمعه المدرسي وفي جماعة فصله ، وحقه في التعليم الجيد الذي يساعده على تنمية شخصيته المتكاملة ويعده لحياة منتجة ناجحة ، وحقه في فرص تعليمية متكافئة مع الفرص المتاحة لغيره ، لا تسمح له فقط بالدخول إلى نوع التعليم الذي يتناسب مع استعداداته وإمكاناته وحاجاته وميوله ورغباته وظروفه الخاصة ، بل تضمن له أيضاً النجاح فيما دخل إليه من تعليم ، وتيسر له عملية التعلّم وتساعده على رفع مستوى تحصيله وإنجازه المدرسي وعلى تحقيق التفوق في تعليمه ، وإن كانت إمكاناته تسمح له بذلك .

وتؤكد في الوقت نفسه على ضرورة إحداث التوازن المرغوب بين الكم والكيف في التعليم ، وعلى ضرورة ربط التخطيط للتعليم بخطط واحتياجات التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وعلى ضرورة تقليل الفوارق في الفرص والخدمات التعليمية بين مختلف المناطق في البلاد ، وعلى ضرورة تطوير النظام التعليمي في الجماهيرية وتجديد بنيته ومناهجه

وطرائقه وأساليبه بما يزيد من فاعليته في خدمة أغراض التنمية الشاملة وتحقيق آمال الأمة العربية في الوحدة والقوة والمنعة في تيسير عمليات التحوّل والتغيّر المرغوبة في حياة المجتمع العربي بالجماهيرية ، وبما يجعله أكثر تمشياً مع التغيرات الحضارية المتسارعة في العالم المعاصر ومع ما يتميز به العصر الحديث من ثورة علمية وتقنية وانفجار وتدفق هائل في المعرفة ومع الخصائص الثقافية والروحية للأمة العربية ، وبما يحدث فيه التوازن المرغوب بين التعليم العام والتعليم الفني والمهني ويؤكد فيه التربية الدينية والخلقية على وجه الخصوص ، وبما يزيد بالتالي من جاذبيته في نظر التلاميذ الذين يتابعونه وفي نظر المعلمين الّذين يدرّسون فيه ، فتنعكس هذه الجاذبية على زيادة إقبال التلاميذ على التعليم وزيادة الجهد الذي يبذلونه في دراستهم وتحسين تحصيلهم المدرسي .

(ب) — توفير المعلم المعد لعمله إعداداً جيداً ، والمؤمن بقيمة عمله وبأهميته في خدمة مجتمعه وأمته وفي تربية النشء في بلاده ، والمخلص في عمله والمتحمس له ، والملتزم بما يفرضه عليه من مسئوليات وواجبات تجاه حفز ودفع واستثارة حماس تلاميذه للتعلّم والتحصيل والانجاز وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المدرسة والتعليم وبعث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على تنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم لما لهذا المفهوم الإيجابي من تأثير إيجابي على تحصيلهم المدرسي[1] . والملتزم كذلك بمساعدة تلاميذه على الإلمام بالطرق السليمة للمذاكرة ، وعلى اكتساب مهارات واتجاهات التعلّم الذاتي ، وعلى القيام بدور رئيس وإيجابي في العملية التعليمية وعلى تحمّل الجانب الأكبر من مسئولية رفع مستوى تحصيلهم المدرسي ، وعلى تنمية الشعور لدى كل منهم بأنه المسئول الأول والأخير عن تحقيق النجاح لنفسه وبأنه المستفيد الأول والأخير من نتائج تعليمه وتحصيله . والمعلم الجيد الذي يهمه رفع مستوى تحصيل تلاميذه وتحسين أدائهم المدرسي يراعي الفروق الفردية بينهم ، ويقدم المساعدة الفردية بالنسبة لمن يحتاج منهم إلى مثل هذه المساعدة للتغلب على مشكلاته الدراسية ، ويجعل التلميذ في تدريسه هو محور العملية التعليمية ، ويهتم بتصحيح الواجبات المنزلية لتلاميذه وينبههم إلى أخطائهم ويطلب منهم تصحيح هذه الأخطاء لأن عدم تصحيح الواجب المدرسي أسوأ من عدم إعطائه ، ويساعد تلاميذه على إزالة مخاوفهم

---

(1) ينظر : د . عمر بشير الطويبي ، « مفهوم الذات وصلته بالتحصيل الدراسي » ، مرجع سابق ، نفس الصفحات .

من الامتحانات ويأخذ بيد من لديه منهم مثل هذا الخوف نحو التخلص منه بالتدريج ، ويتحمل مسئوليته كاملة نحو التعرّف على مشكلات تلاميذه ، بما في ذلك مشكلة ضعف تحصيلهم المدرسي ويحاول تشخيص كل مشكلة من هذه المشكلات وتحديد الأسباب الحقيقية التي تكمن وراءها ثم السعي إلى التغلّب عليها بمساعدة إدارة المدرسة وبقية زملائه في المدرسة من معلمين وأخصائيين اجتماعيين وغيرهم وبمساعدة التلميذ نفسه صاحب المشكلة ومساعدة ولي أمره .

ومن واجب المعلم الذي يريد أن يساعد تلاميذه على تحسين تحصيلهم المدرسي أن يحترم شخصيات ومشاعر تلاميذه ، ويتفهم ظروفهم ، ويكسب ثقتهم واحترامهم والاطمئنان إليه ليكون لتوجيهاته صدى وتأثير إيجابي في نفوسهم وليتشجعوا على الإفضاء إليه بمشكلاتهم . ومن واجبه أيضاً أن يراجع طريقة تدريسه باستمرار ليتأكد من سلامتها ومن أن تلاميذه يستفيدون من عملية التعليم التي يقود مسيرتها ، وأن يسعى على الدوام إلى زيادة خبرته ورفع مستوى كفاءته وقدرته على استخدام الطرق والأساليب الحديثة في التعليم العلاجي الذي يقدم إلى المتخلفين دراسياً على وجه الخصوص والذي يقوم أساساً على الاهتمام بفهم أساسيات المادة وتبسيط تدريسها وعلى استخدام أساليب التقويم والقياس والتوجيه الفردي والجمعي وعلى استخدام البطاقات المدرسية والتراكمية في رصد تقدم كل تلميذ من تلاميذه . كما عليه أن يلتزم العدل في معاملته لتلاميذه وفي تقييمه لأدائهم وتحصيلهم المدرسي ، وألا يلجأ إلى إحراج أي منهم أو التقليل من شأنه أمام زملائه بسبب ضعف تحصيله المدرسي ، وأن يفصل بين احترام تلاميذه كأشخاص لهم كرامتهم ومشاعرهم التي يجب أن تحترم وبين عدم رضاه عن مستويات تحصيلهم المدرسي .

(جـ) — إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها وتجديدها بما يجعلها متمشية مع المبادىء والمنطلقات والاتجاهات التي تضمنتها الفلسفة التربوية المعتمدة في الجماهيرية ومع متطلبات البنية التعليمية الجديدة المقترحة في الجماهيرية والتي بدىء في تطبيقها بالفعل على شكل محدود ومع متطلبات واحتياجات التنمية الشاملة في الجماهيرية ومع متطلبات واحتياجات الإعداد المهني للتلميذ نفسه ومع حاجاته وميوله ورغباته وقدراته ، وبما يجعلها أكثر تمشياً مع الفروق الفردية بين التلاميذ في حاجاتهم وميولهم ومع التطور المستمر في العلوم والمعارف الإنسانية ، وبما يجعلها أكثر ارتباطاً ببيئة التلميذ وأكثر التحاماً بالحياة وأكثر

انفتاحاً عليها وأكثر خدمة لها وأكثر اهتماماً بالجوانب التطبيقية والنواحي العملية وبتنمية المهارات العملية لدى التلاميذ ، مع عدم إهمال دراسة أساسيات العلوم ومفاهيمها الأساسية ، وبما يجعلها أيضاً أكثر استخداماً لوسائل التعليم وتقنياته الحديثة التي تيسّر عمليات استيعاب مفاهيم العلوم وإدراك معانيها المجردة وأكثر توفيقاً بين النظرية والتطبيق وبين المعرفة العلمية والممارسة الواقعية لها وأكثر تمشياً مع التوجّه التقني في البنية التعليمية الجديدة ومع متطلبات التعليم « البوليتكنيكي » الذي يقتضيه هذا التوجه والذي من بين خصائصه الاعتماد على الاختبار والملاحظة والاستقصاء والصنع والانتاج والتركيب واستغلال مصادر البيئة المحيطة إلى أبعد حد ممكن وجعل المادة التعليمية ذات قيمة وظيفية وطبعها بالطابع العملي التطبيقي ودمج العمل المنتج بالتعليم .

كذلك ينبغي إعادة النظر في المناهج الدراسية بما يجعل مقرراتها مترابطة ومنسجمة فيما بينها ومتمشية في مقدار محتوياتها وفي درجة صعوبتها مع مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ ومع المرحلة الدراسية والصف الدراسي الذي يتابعونه ومع قدرات التلاميذ الاستيعابية ومع الزمن المخصص لدراستها ومع الإمكانات المتوفرة لتوضيحها وتدريسها وتطبيقها .

(د) — إعادة النظر في الوقت نفسه في طرق وأساليب وأنماط التدريس وتطويرها وتجديدها هي الأخرى بما يجعلها أكثر تمشياً مع الفلسفة التربوية المعتمدة ومع الأهداف التربوية المراد تحقيقها في الجماهيرية ومع البنية التعليمية الجديدة المقترحة في الجماهيرية ومع المناهج الدراسية التي ستقترح لتنفيذ البنية التعليمية الجديدة ومع المرحلة الدراسية ومع طبيعة المادة الدراسية ومع الموضوعات التي يجري تدريسها ومع خصائص نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم ، وبما يجعلها أكثر مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ ولإمكاناتهم الذاتية ومطالب نموهم وأكثر تشجيعاً لمشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وجعلهم يقومون بدور أكبر في العملية التعليمية ويتحولون من مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات التي يقدمها لهم المعلم إلى شركاء في العملية التعليمية يقومون بدور إيجابي فيها ، وبما يجعلها أيضاً أكثر إثارة لدافعية المتعلّم نحو التعلّم والتحصيل وأكثر حفزاً للتلميذ على التعلّم الذاتي والدراسة الحرة والاطلاع الخارجي واستخدام المراجع واكتساب المعرفة بنفسه تحت مراقبة وتوجيه معلمه وأكثر تشجيعاً له على النقد الموضوعي النزيه الهادف وعلى المناقشة والتساؤل وإثارة الأسئلة حول القضايا التي تطرح في الدرس وعلى حرية المبادءة

والابتكار وعلى تنمية القدرة على التفكير الابتكاري وما يرتبط به من أصالة وطلاقة تفكيرية وعلى استخدام المنهج العلمي ليس فقط في المسائل العلمية التي يدرسها ، ولكن أيضاً في القضايا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وفي نظرته إلى الحياة بأكملها[1] .

كذلك ينبغي أن تطوّر طرق وأساليب التدريس بما يجعلها أكثر اهتماماً بتدريب التلاميذ على استخدام ما اكتسبوه من معارف ومهارات ، وخبرات في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة ، وبتدريبهم على الطرق الحديثة للمذاكرة المساعدة على زيادة التحصيل ، وبتوجيههم إلى استغلال أوقات فراغهم في أوجه النشاط التي تنفعهم وتوسع من ثقافتهم العامة وتدعّم وتسهم في رفع مستويات تحصيلهم ، وبرفع معنوياتهم ومستويات طموحهم وتوقعاتهم من أنفسهم وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ، على أن يكونوا واقعيين في طموحاتهم وفي توقعاتهم من أنفسهم ، بحيث لا يتجاوزون بها إمكاناتهم فيقعون في مهاوي القلق والشعور بالإحباط والفشل[2] .

وينبغي أن تستفيد طرق التدريس المطبقة في بلادنا من مختلف التجارب الحديثة في مجال التدريس ، وأن تستفيد على وجه الخصوص من طرق وأساليب التعليم المفرّد الذي يجعل الوقت المخصص للتعليم يختلف طولاً وقصراً من طالب إلى آخر ، وذلك تبعاً لقدرات التلميذ ويحاول تطويع طريقة التعليم بما يجعلها تتناسب مع حاجات المتعلّم واستعداداته الفردية ، ويسمح للتلميذ باكتساب المعارف والخبرات وفقاً لمعدل خطوه وتحصيله ، ويتم معه تشخيص الصعوبات والعقبات التي يصادفها المتعلم ويوصف لها العلاج المناسب ، ويوجه التلميذ الذي يصادف هذه الصعوبات إلى نوع التعليم الذي يتناسب مع إمكاناته وقدراته ويستطيع السير فيه[3] .

---

(1) ينظر : د . عبد المجيد نشواتي وآخران ، « الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل »، المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد الخامس ، العدد الأول (يناير ، 1985 م)، ص 39 - 75 . ينظر كذلك : د . عبد الله جداغ ، « دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل للتلاميذ »، المجلة العربية التربوية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني (يوليو 1983 م) ، ص 57 - 68 .

(2) ينظر : د . إبراهيم عبد الخالق ، رؤوف ، « العلاقة بين مستوى طموح الأحداث والتحصيل الدراسي في محافظة البصرة » ، مرجع سابق ، نفس الصفحات .

(3) ينظر : طاهر عبد الرازق ، « نماذج من التعليم المفرد » ، التربية الجديدة ، السنة السابعة ، العدد (20) ، (أغسطس 1980) ، ص 17 - 29 .

إلى غير ذلك من الجوانب والأمور التي ينبغي الاهتمام بها في إطار الاهتمام بتطوير وتجديد طرق التدريس في الجماهيرية ، لتكون هذه الطرق أكثر عوناً للتلاميذ على تحسين مستويات تحصيلهم المدرسي .

(هـ) — وإعادة النظر كذلك في أساليب الامتحانات التقليدية التي لا تزال هي السائدة في الجماهيرية ، وتطويرها وتحسينها بما يجعل منها أداة صحيحة وموثوقاً بها لقياس تحصيل التلاميذ وبما يزيد من إسهامها في تحقيق تعليم أفضل وتحصيل مدرسي أكثر .

ومما ينبغي الاهتمام به والتأكيد عليه في تطوير وتجديد نظام الامتحانات في الجماهيرية الأمور التالية :

أن يجمع في الامتحانات بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية التي تحتاج إلى إجابات قصيرة ، وأن تدعم الامتحانات التحريرية بامتحانات شفوية ما أمكن ، وأن ينوع في أسئلة الامتحانات وأن يكون فيها مجال للاختيار لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ولئلا يحصر التلميذ في نوع معين من الأسئلة ، وأن تكون أسئلة الامتحان شاملة بقدر الإمكان لموضوعات المنهج لتجنب الاعتماد على عامل الحظ والمصادفة في النجاح أو الرسوب ولإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ في تحصيلهم بصورة أفضل ، وأن تختلف أسئلة الإمتحان في درجة صعوبتها ، بحيث تكون الأسئلة السهلة قليلة والأسئلة الصعبة قليلة أيضاً وتكون غالبية الأسئلة في مستوى ما يتوقع من الطالب المتوسط ، لأن هذا الاختلاف في درجة الصعوبة من شأنه أن يساعد على التمييز بين مستويات التلاميذ المختلفة في تحصيلهم ، على أن توضع الأسئلة السهلة في أول الامتحان لتشجيع التلاميذ والأسئلة الصعبة في آخر ورقة الامتحان ، وعلى أن تكون درجات الصعوبة والسهولة في مستوى التلاميذ . كذلك ينبغي أن تصاغ أسئلة الامتحان بطريقة يصعب معها الاعتماد في الإجابة عنها على الحفظ وحده وعلى الملخصات الجاهزة ، لأن هذه الملخصات لا تعطي صورة كاملة عن الموضوع ، كما أنها تصرف التلميذ عن الدراسة العميقة القائمة على الفهم وتشجعه بدلاً من ذلك على الحفظ . فأسئلة الامتحان ينبغي أن تختبر وتقيس مقدرة التلميذ على الفهم والتفكير السليمين وعلى النقد والتعليل والتحليل والمقارنة والتطبيق والتمثيل والتوضيح بالأمثلة أو بالرسم بدلاً من مجرد الذكر والسرد . كذلك ينبغي أن تخلو أسئلة الامتحان من اللبس والغموض والتضليل المطالب ، بحيث لا يجد التلميذ صعوبة في فهم المقصود منها

ولا يختلف المصححون في تقديرها اختلافاً كبيراً ، وأن يكون الزمن المحدد للإجابة عن الامتحان متكافئاً مع قدرة الطالب المتوسط ، وذلك حسب تقديرنا له ، بحيث يستطيع هذا الطالب أن يجيب في حدوده عن جمع أسئلة الامتحان السهلة والمتوسطة[1]. كما ينبغي أن نتجنب في عملية إجراء الإمتحان كل ما من شأنه أن يثير قلق التلاميذ وتوترهم النفسي وخوفهم من الامتحان ويفقدهم الثقة في أنفسهم ، وأن يشجع التلميذ على التقييم الذاتي لتحصيله وإنجازه النفسي وخوفهم من الامتحان ويفقدهم الثقة في أنفسهم ، وأن يشجع التلميذ على التقييم الذاتي لتحصيله وإنجازه المدرسي وأن يعنى بتنمية قدرته على هذا التقييم الذاتي ، وأن يجعل التقييم المستمر هو القاعدة الرئيسة للتقييم النهائي للطالب ، وأن تجرى اختبارات تشخيصية للتلاميذ من حين إلى آخر للتعرف على مواطن ضعفهم والبدء المبكر في علاج هذا الضعف ، وأن تجعل الامتحانات جزء من العملية التعليمية ، وأن يمزج بينها وبين الدراسة ، وأن يعتبر النجاح في الامتحان إنهاء لمرحلة معينة لا الدخول في مرحلة تالية أو الالتحاق بوظيفة معينة ، وأن يجعل الامتحان وسيلة لمعرفة التلميذ لنفسه قبل أن يكون تقييماً لعمله وحكماً عليه[2] .

(و) — تطوير وتحسين الإدارة المدرسية والتعليمية بما يجعلها أكثر كفاءة في النشاط التعليمي والخدمات التعليمية في الجماهيرية وفي القيام بالوظائف والمهام والعمليات الإدارية المختلفة المناسبة للمستوى الوطني أو المحلي أو المدرسي الذي تعمل الإدارة التعليمية في إطاره بكفاءة وفاعلية ، فتنعكس آثار هذه الكفاءة الإدارية على تحسين نوعية التعليم وتحسين إنتاجيته ، وعلى تحسين أداء التلاميذ وإنجازهم وتحصيلهم المدرسي بالذات ، وذلك على أساس أن تربية التلميذ وتحسين تحصيله بمفهومه الواسع هما من الأهداف الأساسية لأي نظام تعليمي صالح التي يجب على الإدارة التعليمية في أي مستوى من مستوياتها أن تسهم في تحقيقها .

والعمليات والوظائف الإدارية التي يتوقع من كل إدارة تعليمية صالحة أن تقوم بها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة للنظام التعليمي التي من بينها الرفع

---

(1) ينظر : وزارة التربية والتعليم ، بمصر ، « مقترحات بشأن ما يتبع عند وضع أسئلة الامتحانات » ، صحيفة التربية . السنة الثامنة ، العدد الثالث ، (مارس 1956 م) ، ص 92 - 96 .

(2) محمد خيري حربي ، « سيكولوجية الامتحانات في مصر » ، مرجع سابق ، نفس الصفحات .

من مستوى تحصيل التلاميذ والتغلّب على مشكلة التخلف الدراسي وضعف التحصيل من التلاميذ ، هي كثيرة متنوعة ، ولا مجال للحديث عنها في مثل هذه الورقة الموجزة . ولكن رغم كثرتها وتنوّعها ، فإنها لا تخرج في مجموعها عن عمليات : التخطيط ، واتخاذ القرارات ، والتنظيم ، والتنفيذ ، والرقابة ، والمتابعة ، والتوجيه ، والتدريب ، وإقامة العلاقات الناجحة مع الجماهير الداخلية والخارجية للمؤسسة ، وتقديم الخدمات الوقائية والعلاجية والإنشائية لجماهير المؤسسة ، وتقييم أعمال وأوجه النشاط المختلفة للمؤسسة .

ومما يتوقع من الإدارة المدرسية أن تقوم به على مستوى وحدة المدرسة لتحسين مستوى تحصيل تلاميذ مدرستها في إطار تلك العمليات والوظائف الإدارية الواسعة : إشراك جماهير المدرسة في مواجهة مشكلة التخلف الدراسي وضعف التحصيل بين التلاميذ على أسس علمية سليمة ، والعمل على ضمان تعاون المعلمين في المدرسة وأولياء أمور التلاميذ بالذات في حل هذه المشكلة أو على الأقل التقليل من وطأتها ، واختيار أكفأ المعلمين للتدريس بالمدرسة المعنية ، والعمل المستمر على رفع معنويات هؤلاء المعلمين وتجديد كفاءتهم لضمان تدريس جيد يساعد على تحسين العملية التعليمية ويسهم بالتالي في تحسين مستويات تحصيل التلاميذ ومستويات أدائهم المدرسي ، والعمل على تأكيد هيبة المدرسة وهيبة إدارتها ، وتحسين النظام في المدرسة وتوفير المناخ الصالح على أساس من مبادىء الديمقراطية الحقة والحزم والحرية المنظمة الملتزمة والعلاقات الإنسانية السليمة ، والأخذ في الاعتبار حاجات التلميذ والمعلمين النفسية والاجتماعية[1]، بعيداً عن « البيروقراطية » الجامدة والتقيد بالأساليب الروتينية الضيقة ، وعن التسلّط وتركيز السلطة في يد شخص واحد وعن اللجوء إلى العقاب والإرهاب والتخويف ، لأن العقاب — كما يقول الدكتور محمد خليفة بركات — « لا يفيد في علاج حالات التأخر الدراسي ، بل إنه قد يكون من أسباب الكثير من هذه الحالات . ولذا ينبغي عدم الالتجاء إليه إطلاقاً مهما كانت الأسباب . فالوسائل العلاجية المبنية على العطف والترغيب أحسن أثراً وأقوى فعلاً من العقاب والإرهاب »[2].

---

(1) ينظر : جورج ق . ثيودوري ، « أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ » ، المجلة العربية للبحوث التربوية . السنة الثانية ، العدد الأول (يناير 1982) ، ص 95 - 107 .

(2) ينظر : د . محمد خليفة بركات ، « أسباب التأخر الدراسي وعلاجه » ، صحيفة التربية بمصر ، السنة الثامنة ، العدد الثالث ، (مارس 1956 م) ، ص 37 - 42 .

ومما يتوقّع من الإدارة المدرسية أيضاً توجيه كل تلميذ إلى نوع من الدراسة المناسبة له التي تتمشى مع استعداداته وقدراته ويستطيع السير فيها بسهولة ويسر ، والتخفيض من كثافة الفصل إلى أقل حجم تسمح به الإمكانات البشرية والمادية ، ومراعاة الفروق الفردية المختلفة عند تقسيم التلاميذ إلى فرق أو صفوف لتحقيق أكبر قدر من التجانس داخل هذه الصفوف . فيسهل بذلك التدريس ويضمن لجميع التلاميذ التحصيل المدرسي المناسب لإمكانات كل منهم . ويتوقع من الإدارة المدرسية الصالحة أيضاً : أن تعمل على تحسين الخدمات الصحية والتوجيهية والاجتماعية المقدمة إلى تلاميذ المدرسة لرفع مستواهم الصحي والتحصيلي والاجتماعي ، وعلى توقيع الكشف الطبي الدوري على التلاميذ للتأكد من سلامتهم الصحية التي تمكنهم من بذل الجهد الموصّل إلى النجاح في دراستهم ، وعلى دراسة حالات التلاميذ الذين يعانون ضعفاً في تحصيلهم المدرسي وتشخيص هذه الحالات وتحديد وتحليل الأسباب التي تكمن وراء التخلف الدراسي فيها والتعرف على نقاط ومواطن الضعف فيها بشيء من التفصيل ليؤخذ بعد ذلك في علاج هذه الحالات على أساس من التشخيص السليم والفهم الواعي لاسباب ونقاط الضعف لدى التلاميذ أصحاب هذه الحالات ، وعلى إجراء الاختبارات التشخيصية الجماعية والفردية للكشف عن تلك الأسباب ونقاط الضعف ، وعمل بطاقة تدريبية خاصة لكل تلميذ يعاني ضعفاً في تحصيله المدرسي أو تخلفاً في دراسته تبين فيها نقاط الضعف التفصيلية التي يحتاج التلميذ فيها إلى تعويض وتدريب وتبين فيها التدريبات التي أخذها . وأن تعمل أيضاً على تنظيم البرامج الخاصة والدروس التعويضية والعلاجية للتلاميذ الذين يعانون ضعفاً أو تخلفاً في تحصيلهم ، وعلى تشجيع معلمي المدرسة على استخدام طرق وأساليب التعليم المفرد والتوجيه الفردي لمساعدة كل تلميذ بما يتناسب مع استعداداته وقدرته وظروفه الخاصة ، وعلى التقليل من كثافة الفصل وعدد التلاميذ فيه ومن نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المدرسين ، وعلى توفير الكتب والأدوات المدرسية في وقت مبكر من السنة الدراسية ، وعلى إنشاء وتطوير وتدعيم خدمات متخصصة للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني والاجتماعي . كذلك لا بد للإدارة المدرسية الصالحة أن تتعاون مع مختلف الجهات التعليمية على تدريب المعلمين العاملين معها على استخدام أساليب التعليم والتوجيه الفردي واستخدام الدروس التعويضية واستخدام الاختبارات التشخيصية والبطاقات التدريبية وعلى التعامل مع حالات ضعف التحصيل والتخلّف الدراسي والتمرّس على علاجها ، وأن تعمل على تجديد معارف وخبرات

هؤلاء المعلمين وعلى تطوير مهاراتهم وطرق وأساليب أدائهم وعلى إعادة تأهيل بعضهم بما تتطلبه المهمات الجديدة المسندة إليهم .

ومما يتوقع من الإدارة المدرسية الصالحة أن تقوم به في سبيل التغلب على مشكلة ضعف التحصيل المدرسي والتخلف الدراسي بين تلاميذ مدرستها هو العمل على توثيق صلتها بأولياء أمور التلاميذ وتكوين مجالس أو جمعيات ناجحة من الآباء والمعلمين بقصد توثيق الصلة وتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت من أجل ضمان تعلّم أفضل للتلاميذ وفهم أعمق لمشكلاتهم وعلاج أفضل لهذه المشكلات ، ومن أجل تعزيز موقف الأسرة وتدعيمها وتوعيتها وتقديم الاقتراحات البناءة لها حول السبل والوسائل التي يمكن أن تستخدمها في مساعدة أولادها على التعلّم في البيت وعلى فهم مقرراتهم الدراسية وعلى القيام بواجباتهم المدرسية المنزلية التي تمثل أبرز جسور الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت ، ومن أجل إشراك الآباء في مسئولية تعليم أولادهم ومتابعة دراستهم ومواجهة علاج مشكلاتهم الدراسية التي يأتي في مقدمتها ضعف تحصيلهم المدرسي وتأخرهم الدراسي ، لأن مسئولية الآباء عن ذلك لا تقل عن مسئولية المعلمين والإدارة المدرسية . فيستطيع الآباء أن يسهموا في رفع مستويات تحصيل أولادهم بالإرشاد والتوجيه والتشجيع وإثارة دافعيتهم للتعلّم وتهيئة الجو النفسي والاجتماعي المناسب للدراسة والمذاكرة وبالإشراف والمتابعة وتقديم المساعدة المباشرة لهم[1].

ومن واجب المعلمين والقائمين على إدارة المدرسة أن ينبهوا الآباء إلى المضار والآثار السلبية للدروس الخصوصية التي كثيراً ما يلجأ إليها الآباء على أنها الوسيلة الوحيدة لعلاج ضعف تحصيل أولادهم الدراسي ، مع أن هذه الدروس الخصوصية إذا ما أسيء استعمالها يصبح ضررها أكبر من نفعها . وقد تصبح هي السبب في تأخر التلميذ الدراسي ، لأن التلميذ الذي يتعوّد عليها يتعود الاعتماد على الغير وتقلّ قدرته على تحمل المسئولية ، الأمر الذي يجعله دائماً في انتظار من يساعده على النجاح في عمله . وقد تؤثر هذه الدروس الخصوصية على شخصية التلميذ بأكملها تأثيراً سيئاً يسبب له الفشل في حياته كلها في المستقبل .

---

(1) ينظر : محمد أحمد عاشوراكس ، « نحو مشاركة فعالة للآباء في التعليم الليبي » ، مجلة الدراسات التربوية العدد الأول ، 1982/81 ، ص 124 - 139 .

ولذا ، فإنه من واجب الآباء ألاّ يلجأوا إلى هذه الدروس الخصوصية إلا في الحالات التي تحتاج فعلاً إلى هذه الدروس كعلاج ضروري ، وذلك مثل حالة التلميذ الذي تغيب مدة طويلة عن المدرسة ففاتته بعض الدروس والذي له في الوقت نفسه الاستعداد العقلي والصحة الجسمية الجيدة اللذان يمكنانه من الاستفادة من الدروس الخصوصية[1] .

إلى غير ذلك من الأعمال التي يمكن للإدارة المدرسية الصالحة أن تقوم بها والخدمات التي يمكن أن تقدمها إلى تلاميذ ومعلمي مدرستها وإلى آباء وأولياء أمور تلاميذ مدرستها من أجل تحسين العملية التعليمية وزيادة وتحسين إنتاجية المدرسة وتحسين تحصيل تلاميذ المدرسة بالذات ومساعدتهم على التغلّب على مشكلاتهم الشخصية والدراسية . ويأتي في مقدمة مشكلاتهم الدراسية مشكلة ضعف تحصيلهم المدرسي وتخلفهم الدراسي .

ولأهمية الإدارة في تحسين العملية التعليمية وزيادة انتاجيتها وفي مواجهة مشكلة ضعف التحصيل المدرسي وغيرها من المشكلات التعليمية ، فإنه لا بد من تطويرها وتحديثها باستمرار واختيار أكفأ العناصر لها ، واعتبار هذا التطوير والتحديث والتجديد المستمر من أولويات السياسة التعليمية في البلاد وأولياتها[2].

د . عمر التومي الشيباني

---

(1) ينظر : د . محمد خليفة بركات ، مرجع سابق ، نفس الصفحات .

(2) ينظر : د . محمد أحمد الغنام ، « تجديد الإدارة التربوية ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية » . مجلة التربية الجديدة . السنة الثالثة ، العدد السابع (ديسمبر 1975) ، ص 15 - 28 .

المبادئ الإنسانية والأخلاقية للعمل التطوعي

إعداد الدكتور : عبد السلام محمد الشريف
عضو هيئة التدريس بكلية القانون
وحدة بحوث الشريعة الإسلامية

هذا البحث مخصص لدراسة تطور العمل التطوعي ، وستكون خطتنا فيما نعالجه ضمن المحاور التالية :

مقدمـة :

تعريف العمل التطوعي
مفهوم العمل التطوعي
أصول التعاون الاختياري

1 — **الأسس والثوابت التي يرتكز عليها العمل التطوعي :**

أ — المبادىء الإنسانية
ب — المبادىء الأخلاقية

2 — **مجالات العمل التطوعي**

أ — الانفاق التطوعي
ب — العمل مع المصابين وذوي العاهات
ج — العمل التطوعي والخدمات الاجتماعية
د — العمل التطوعي الشعبي

3 — **العمل التطوعي في حالات السلم والحرب**

أ — التبرع بالدم وأجزاء الجسم

ب — العمل التطوعي في حالات الكوارث

ملاحظات ختامية :

والله ولي التوفيق

مقدمة

نتناول في هذه المقدمة بالدراسة والتحليل حقيقة العمل التطوعي ، ونحاول تحديد مفهومه في الإطار الإنساني ، وبيان أصول التعاون ، المبني على البر والإحسان واحترام الإنسان لأخيه الإنسان .

تعريف العمل التطوعي :

عرّفت المادة الثانية من قانون نظام العمل التطوعي الصادر في 1968/3/5 بأنه (كل عمل يقوم به فرد أو جماعة من الشباب عن طواعية وبغير مقابل المثل ، ولغرض خدمة المجتمع وتحقيق المصلحة العامة) والناظر في هذا التعريف لا يجد عناءً في الوقوف على الوهن والقصور لعدم شموله كافة قطاعات المجتمع خصوصاً لا قائل بأن العمل التطوعي يختص به قطاع الشباب وحده دون غيره من سائر قطاعات المجتمع .والتشريع الوضعي وليد وقته فربما كان المشرع وقتها يهدف إلى استثمار أوقات فراغ الشباب عن طريق ممارسة العمل التطوعي دون مراعاة للأهداف والغايات الإنسانية العامة للعمل التطوعي وإلا فمجالات العمل التطوعي كثيرة ومتنوعة ومفتوحة لكل إنسان قادر على تقديم خدمة طوعية انسانية نحو بني جنسه ، غير أن تربية الشباب وتعويدهم على التخلق بالأخلاق الفاضلة والتمسك بالمبادىء الإنسانية

والمثل العليا باعتبارهم رجال المستقبل شيء هام وهام جداً لأن الشباب هو الشريحة العظمى من واقع التعداد العام في المجتمع ، وإذا صلح هذا الشباب ذكوراً وإناثاً صلح المجتمع كله وإذا فسد فسد المجتمع كله .

ومن هنا برزت فكرة تكوين شبيبة الهلال الأحمر الليبي وهم (متطوعون في مجال الخدمات الإنسانية يعملون بدون مقابل يدفعهم إلى ذلك الرغبة في خدمة المجتمع دون تحقيق هدف شخصي أو مصلحة خاصة) ومهما يكن فإن شرائح أخرى في المجتمع ينبغي عدم تجاهلهاأو الإعراض عنها لدورها الفاعل في مجالات العمل التطوعي لمن يحاول رسم إطار عام للعمل التطوعي .

وإن كان لي أن أعرف العمل التطوعي بشكل دقيق وشامل فإني أقول بأنه (كل عمل تلقائي اختياري يقوم به فرد أو جماعة لخدمة الأخوة البشرية وتحقيق كرامة الإنسان) .

ويأتي شمول وكمال هذا التعريف من حيث المحتوى فهو يشمل كل إنسان قادر على التعاون الاختياري مع غيره من بني نوعه ، وهو يهدف إلى تحقيق العدل الاجتماعي والكرامة الإنسانية ، وبهذا نصل إلى تحديث العمل التطوعي الذي يبتغي أربابه تقديم خدمة انسانية للفرد والمجتمع والأمة والإنسانية عامة ، ولا يبتغون في مقابل ذلك أي نفع مادي لأنفسهم ..

مفهوم العمل التطوعي :

إن الترابط الاجتماعي ظاهرة طبعت في النفس البشرية إذ لا يمكن العيش بدونها فالكل محتاج إلى الكل ، والانسان دائماً في حاجة إلى أخيه الانسان ليتمكن من تلبية حاجاته ، وبدون ذلك الترابط يمتنع العيش وتنعدم الحياة .

فالإنسان بفطرته يرتبط بغيره برباط التعاون المتبادل نظراً لأرتباط ذلك بالأغراض والحاجات ، والضرورة داعية إلى استعانة الناس بعضهم ببعض ، وقد أكد القرآن الكريم ، والسنة الصحيحة وعلماء الأخلاق على أهمية التعاون والتكافل الاجتماعي في نصوص صريحة

منها قول الله تعالى ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان ﴾[1].

وقول الرسول ﷺ (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً)[2].

وعلماء الأخلاق يصورون التعاون والتكافل الاجتماعي بقولهم (إن كل فرد في المجتمع بمنزلة عضو من أعضاء البدن ، وقوام الانسان بتمام أعضاء بدنه)[3].

فالمجتمع ينبغي أن يكون كالشخص الواحد التي تجتمع أعضاؤه كلها على الفعل الواحد النافع له .

وفكرة العمل التطوعي لم تنبت من عدم ؛ وإنما كانت تتويجاً لفكرة التعاون المتبادل ، والتي لها أواصر وثيقة في التشريع الاسلامي .

فكل فكرة تكون في الغالب تطويراً وتحديثاً لأفكار انسانية سابقة ، ولعل رابطة الإخاء والتعاون بين المسلمين من أوضح الأدلة على ذلك .

فقد سبق التشريع الاسلامي الزمن في مجال التعاون ، وسيبقى يتحداه مرتفعاً عن أي تشريع وضعي .

فكل تشريع أقيم لرعاية العجزة وفاقدي الكفالة ، وكل تشريع استحدث لرعاية المنكوبين وإغاثتهم أو رعاية أهل الفاقة والحاجة سيظل دون التشريع الإسلامي بمراحل من حيث المضمون والمحتوى .

لقد أرسى الإسلام قواعد ثابتة أزاء الأخوة البشرية والعدل الاجتماعي والكرامة الإنسانية والإلتزام الأخلاقي ، وهي مبثوتة في كتب الفقه والسير والتراجم مشروحة بإسهاب واسع لا يكلف قارئها إذا ما أراد الاستفادة منها أي عناء أو مشقة .

أصول التعاون الاختياري :

كان الرسول ﷺ عائداً من بعض غزواته في جمع من أصحابه فرغبوا إليه أن يوسع عليهم بشاة من الغنائم يأكلون لحمها في سفرهم ذلك فاستجاب الرسول ﷺ لرغبتهم

---

(1) سورة المائدة الآية رقم (2) .

(2) رواه أحمد في مسنده عن أبي موسى . مسند الإمام أحمد ص 405/المكتب الإسلامي/بيروت .

(3) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق والتربية ص 112/13 — دار الكتب العلمية بيروت .

وساق إليهم الشاة وكانوا في صحراء شاسعة لا يبلغ الطرف مداها فقال أحد أصحابه عليّ ذبح الشاة ، وقال الآخر عليّ سلخها ، وقال الثالث وعليّ طبخها فقال الرسول ﷺ وعليّ جمع الحطب ، والمهمة الأخيرة هي أشق عمل لأنها تستدعي جمع الحطب عوداً عوداً من أطراف هذه الصحراء الواسعة وعبثاً حاول الأصحاب أن يترك هذا الأمر إليهم ، لأنه كان يحمل أشد الأمور ويدع لأصحابه أيسرها . وهذا العمل التعاوني التلقائي الاختياري يعتبر أدق درس تلقاه الصحابة في أصول التعاون وأدب الصحبة ومكارم الأخلاق ومبادىء التعايش في الحضر والسفر .

وفي المؤاخاة التي كانت في أول الهجرة بين أبناء مكة وأبناء المدينة أصل واضح من أصول التعاون وميداناً فسيحاً يتنافس فيه المتنافسون في مجال البر والخير والإحسان حتى أن أحدهم ليقاسم أخاه الدرهم واللقمة ، ويبادله التمرة والابتسامة[4] وما ذلك إلا مثالاً سامياً على أعلى ما يتصوره العقل الإنساني في التعاون والتكافل الإجتماعي .

وبهذا نكون قد أعطينا فكرة ولو موجزة عن حقيقة العمل التطوعي ومفهومه وأصوله العامة من وجهة نظر الإسلام لنتمكن بالتالي من الحديث عن الأسس والثوابت التي يرتكز عليها هذا العمل الإنساني العظيم .

1 — الأسس والثوابت التي يرتكز عليها العمل التطوعي :

قبل أن نتحدث عن الدعائم والثوابت في العمل التطوعي لا بد أن نحدد مفهوم التطور من حيث الاطلاق والتقييد فنقول : التطور من طبيعة الحياة ولكنه هنا مرتبطاً بنظام الثوابت فالإسلام له دعائم ثابتة أزاء الأخوة البشرية والعدل الاجتماعي فالقيم الإنسانية والأخلاقية من عناصر الثبات في الإسلام لارتباطها بالعقيدة .

وما دمنا نتحدث عن العمل التطوعي من خلال المبادىء الإنسانية والأخلاقية علينا أن نحرص على الجوهر القائم الدائم (الأخلاق) ولا نحاول القضاء عليه أو اتهامه بالجمود والمحافظة[5]. وكلمة تطوير العمل التطوعي بمعنى تحويل الشيء من طور إلى طور هي من أشهر الكلمات دوراناً على الألسنة وهي مقبولة هنا بهذا المفهوم ، وقد أقرها المجمع

(4) أبو الحسن علي الحسين الندوي : السيرة النبوية ص 224/223/ المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع — الطبعة الأولى سنة 1981 م .

(5) أنور الجندي : تصحيح المفاهيم في ضوء الكتاب والسنة ص 163/162 — دار الإعتصام .

اللغوي[6] .

وإن كنت أفضل تحديث العمل التطوعي بدل تطوير بمعنى جعله حديثاً لأن العمل التطوعي قد عرف بين الناس منذ أربعة عشر قرناً من السنين ، وسيجد الناظر في هذا البحث الشيء الكثير من صور العمل التلقائي الاختياري واضحة المعالم محددة الإطار جلية المقاصد لا شبهة فيها ولا لبس استوحيناها من النداء الإلهي الأخير الذي حمله الإسلام الحاني على الإنسانية ، ومن خلال السلوك الأخلاقي والإنساني للرسول ﷺ وسيرة أصحابه وأتباعه .

ولقد حرصت على نقل هذه الصور لتجليتها وتحديثها بما يناسب عصرنا الحاضر لأنها تنطوي على أحداث مثيرة ، ووقائع مدهشة رائعة تدل على البر والإحسان واحترام الكرامة الإنسانية من خلال علاقة هؤلاء بمجتمعهم الصغير في المدينة وبالمجتمع الكبير الذي يضم بلاد الفرس والروم وأفريقية ، وبالعائلة البشرية عامة .

وهي في النهاية مناهج للإقتداء ومعالم للإهتداء انفعل بها المجتمع الاسلامي الأول ، وتناقلتها الأجيال للقدوة والاعتبار والتأسي والموعظة الحسنة .

أ — المبادىء الإنسانية :

يدعو القرآن الكريم إلى الرقي الإنساني ولتأكيد هذه الدعوة في النفوس البشرية قرر حقيقة هامة في العلاقات الإنسانية ألا وهي الأخوة المطلقة ، وقد ردت هذه الحقيقة وتكررت في العديد من الآيات القرآنية من ذلك قوله تعالى ﴿ يا أيها الناس إتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة ﴾[7] ، وقال ﴿ يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ﴾[8] ، وقال ﴿ يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم ﴾[9] ... من خلال النص القرآني يتبين لنا أن الأساس الذي أرساه الإسلام في ميدان الإنسانية عامة أن البشر جميعاً من أصل واحد من أب واحد وأم واحدة ، وخلقوا بطريقة واحدة ، وأن المصير واحد ، وأنهم متساوون لا يفرق بينهم نسب

(6) المعجم الوسيط ج 2 ص 575 — دار إحياء التراث العربي — بيروت .

(7) سورة النساء — الآية رقم (1) .

(8) سورة الحجرات — الآية رقم (13) .

(9) سورة البقرة — الآية رقم (20) .

ولا لغة ولا لون ولا جنس فالناس جميعاً بشعوبهم وأممهم مخلوقون للتعارف والتعاون على بناء العالم وازدهار الحياة فيه ، وكان من آثار هذه النظرة الإسلامية أن التقت لأول مرة في تاريخ الإنسانية أمم وشعوب تعاونت على بناء وتعمير هذا الكون ورقي حضارته رغم ما بينها من فروق في الجنس واللون واللغة ، فكان من نتيجة ذلك أن فاضت الحضارة الإسلامية بخيرها على العالم أجمع فتمتعت بها أقوام وأمم سواء منها من خضع لحكم الإسلام ومن لم يخضع .

فهل هناك دعوة للأخوة الإنسانية في أي تشريع إنساني تماثل الدعوة الإسلامية ؟

ب ــ المبادىء الأخلاقية :

يؤكد القرآن الكريم على الناحية الأخلاقية فهو يدعو إلى التقوي والعمل الصالح ، وإلى الصدق والعدل ، وإلى التسامح والصبر ، وإلى التواضع والرحمة والمحبة ، وإلى البر والإحسان والتعاون ، وغير ذلك من الفضائل الإسلامية المعروفة .

وترتبط الأخلاق في الإسلام بالعقيدة ارتباط الجزء بالكل فالأخلاق ثابتة بثبات العقيدة[10] .

وقد توجه الاسلام بتعاليمه الأخلاقية إلى كل إنسان يتمتع بصفات الإنسانية وجوهرها ، ودرج على إدماج الفرد في الجماعة ، وإدماج الجماعة في الفرد ادماجاً يشعر الفرد أنه جزء من الكل ، ويشعر الكل أنه مؤلف من أجزاء متماسكة مترابطة .

وترتكز مسئولية الفرد على الإرادة وحرية الاختيار لأن الاسلام ربط الأخلاق بالإنسان الفرد لا بالإنسانية ولأن الإنسان يمتاز عن غيره من سائر الحيوان بخاصية إسمها الإنسانية ، أما الحيوان فلا يملك معايير ثابتة ولا مقياس للأخلاق ، قال تعالى ﴿من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها وما ربك بظلام للعبيد ﴾[11] ، وقال ﴿ وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه ﴾[12] ولذلك فإن المسئولية لا يتحملها إلا الإنسان البالغ العاقل الواعي بتكاليفها

---

(10) أنور الجندي / تصحيح المفاهيم في ضوء الكتاب والسنة ص 456 .

(11) سورة فصلت ــ الآية رقم (46) .

(12) سورة الإسراء ــ الآية رقم (13) .

بحيث يتمثلها أمام عينيه في لحظة العمل فإذا ما تحددت صفات الشخص تعين بعد ذلك أن يكون مسئولاً عن الأفعال التي يأتيها بإرادته الحرة[13] .

ودعا الإسلام الفرد إلى اتباع القدوة الحسنة ، والتنافس في فعل الخير ولين الجانب والتواضع ، والإحسان إلى الناس بصفة عامة ، والإحسان إلى الوالدين بصفة خاصة .. قال تعالى ﴿ وأحسن كما أحسن الله إليك ﴾ .

ولم يخلق الإنسان ليعيش في عزلة عن الناس إذ من حق الجماعة أن تنتفع به ، وأن يتفاعل معها وإلا كان أنانياً نازعاً إلى الأثرة وحب النفس لا ينظر في أعماله إلا لنفسه مات الناس أو عاشوا انتفعوا أو تضرروا ، وإذا رغب في وصول منفعة إلى الناس فإنما ذلك لأنها تجر المنفعة إليه أولاً وبالذات ، وإذا تألم من شر نال أحداً فإنما يكون جزءاً من الشر يناله هو أيضاً ... مثل هؤلاء الناس الذين لا يلاحظون في أعمالهم إلا أنفسهم ، وينظرون إلى غيرهم من الناس كما ينظرون إلى متاع يستخدمونه لمصلحتهم ، وعندهم الإنسانية والوطنية والتضحية سخافات ، وإنما الفضيلة في نظرهم تكمن في البحث عن اللذة الشخصية[14]. والمتخلق بهذه الأخلاق السلبية ظالم لنفسه ﴿ وسيعلم الذين ظلموا أي منقلب ينقلبون ﴾ فقد ادخر سبحانه وتعالى لهؤلاء الظالمين المنافقين المتكبرين عذاباً أليماً مخزياً في الآخرة وبئس المصير وقد جمل الباريء عز وجل لنبيه ورسوله المبادىء الأخلاقية في آيات بليغة ﴿ إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي ﴾[15] .

فكانت هذه هي وصية السماء لأهل الأرض الذين غرقوا إلى الأذقان في مهاوي الرذيلة والفساد والظلم والأنانية ، وانقطعت الصلة بينهم وبين الله فتحجرت أرواحهم وران على قلوبهم ما كانوا يكسبون .

2 — مجالات العمل التطوعي :

مجالات العمل التطوعي كثيرة ومتنوعة ، والدنيا مزرعة الآخرة ، وعلى الإنسان أن

---

(13) الدكتور محمد عبد الله دراز : دستور الأخلاق في القرآن ص 241 نقله إلى العربية د . عبد الصبور شاهين مؤسسة الرسالة / الطبعة الأولى 1973 .

(14) أحمد أمين : الأخلاق ص 94/93 — دار الكتاب العربي بيروت سنة 1974 .

(15) سورة النحل — الآية رقم (90) .

يغتنم الأيام الفائتة للأيام الباقية ، والله لا يمحو السيئة بالسيئة وإنما يمحو السيئة بالحسنة .

والشرائع السماوية تدعو لإصلاح المجتمع الإنساني ، وتوجيه الأفراد والجماعات نحو فعل الخير ، وإبعادهم عن الشر ، وأن أقرب طريق لتحقيق ذلك هو تثبيت الإيمان في القلوب ليكون أساساً لما يتسلح به المرء في الحياة لأن الإيمان ضرورة إنسانية فهو النور الذي ينير للقلب طريقه فلا شك أن من آمن بالله وبالبعث والجزاء يكون قد استأصل من نفسه عوامل الشر غالباً .

ولا أكون مبالغاً إن قلت أن العالم بأسره — من آمن منه ومن جحد — يدرك ما لتنمية الإيمان وتغلغله في النفوس من أثر عميق في تماسك الشعوب وتكافلها الاجتماعي .

والعمل ثمرة الإيمان والأخلاق وإلا فما فائدة الإيمان ؟ وما فائدة الأخلاق ؟ ما لم يدعم الكل عمل صالح ، وهو يتناول ما يقوم به الإنسان نحو خالقه ونحو نفسه ونحو أسرته ، ونحو مجتمعه الإنساني ونحو الإنسانية عامة فالإنسان الخير يجب أن يكون مداوماً على العمل الصالح مدفوعاً إليه بحرارة إيمانه .

إن سعادة المجتمع يجب أن تكون مطمع نظر كل إنسان لا سعادته هو وحده هذا هو مثال المسلم الحي ، أما الذي يقبع في زاويته أو يختبىء في برجه العاجي فهو إنسان محكوم عليه بالموت حكماً إن لم نقل حقيقة . والعمل الصالح هو المقياس الذي تقاس به تربية الإنسان ، ويقاس به إيمانه وأخلاقه أيضاً .

والعمل الصالح أثر لازم للإيمان بالله والحساب والجزاء في الآخرة فكل من الإيمان والعمل يغذي أحدهما الآخر ويقويه ، ويتوقف كمال كل منهما على الآخر فمن فسد إيمانه فسد عمله وكان رياء ونفاقاً أو تقليداً صورياً لا معنى له ولا قيمة ولا فائدة فيه .

والقرآن يؤكد تأكيداً شديداً على العمل الصالح ﴿ ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾[16] .

(16) سورة البقرة — الآية رقم (176) .

والأعمال الصالحة كل ما يفضي إلى غناء الشعوب والأمم وعلو مكانتها ، وما يخفف ويلات الشعوب في الكوارث الطبيعية والاجتماعية ومن البديهي أنه ما اعتنت أمة بالعمل الصالح إلا ذهب الخوف والفزع عن نفوسها ، وملأ الفرح والسرور صدورها .

وبعد أن وصلنا إلى هذا القدر من الإجمال في تحديد منهج الأخلاق في الإسلام المستمدة من القرآن إذ ليست أخلاق الإسلام إلا أخلاق القرآن نتحدث بشيء من التفصيل عن مثل عليا من خلق الإسلام فيما يأتي :

أ — الإنفاق التطوعي :

الصدقة : من أهم سبل الإنفاق التطوعي فهي باب واسع يمكّن المسلم من المسارعة في الخيرات والمبرات لقوله تعالى ﴿ فاستبقوا الخيرات ﴾[17] .

وقد كان المسلمون في صدر الإسلام خير مثال للمؤمن الكريم الذي يؤتي ماله يتزكى ، وما لأحد عنده من نعمة تجزى إلا ابتغاء وجه ربه الأعلى .

وكان الرسول ﷺ يوجه أصحابه عن طريق الموعظة الحسنة إلى وجوه البر والخير يذكرهم بما أعده الله من جزاء أوفى للمتصدقين الذين سلم عطاؤهم من المن والأذى ، واقترب أحد الصحابة من رسول الله ﷺ ليقول له عندي دينار أريد أن أتصدق به فقال رسول الله ﷺ أنت أبصر به .. ثم قال إبدأ بنفسك فتصدق عليها فإن فضل شيء فلأهلك فإن فضل عن أهلك بشيء فلذي قرابتك فإن فضل شيء فهكذا وهكذا[18] .

فلم يجعل الرسول الصدقة وسيلة للضغط على حاجيات النفس والأهل والأقربين ، و لم يقر الأنانية الضيقة فيحرم الفقراء والمساكين خارج المحيط العائلي من العطاء ، وبذلك حسم الأسباب المؤدية إلى الانطواء والتحاسد .

ويهاجم أبو ذر الغفاري الكانزين للذهب والفضة ، والذين لا يواسون الفقراء بأموالهم بعنف وشدة لا يخشى في الله لومة لائم فقد تطوع للدفاع عن حقوق الفقراء والمحتاجين ، وقد جرى حوار بينه وبين معاوية لاستمالته فلم يفلح وامتحنه بالمال ، وقبل المال باعتباره من حقه الذي حرمه منه معاوية طول العام ، وتصدق به فلم يبق منه ديناراً واحداً في

(17) سورة المائدة — الآية رقم (50) .

(18) صحيح مسلم كتاب الزكاة — باب 41 .

بيته ، وبعد أن تأكد معاوية بأن الرجل أنفق الدنانير على الفقراء عقب تسلمها ، وأنه لم يبقيها في داره ليلة واحدة أيقن أن فعله يصدق قوله ، وأن أثره سيكون كبيراً عليه بسبب ثباته على المبدأ قولاً وعملاً ، ودعوته بقوة لتحقيق العدالة الاجتماعية بأعلى أهدافها وأسمى غاياتها .

والإسلام يحث على الإنفاق التطوعي الاختياري لمواجهة الأخطار بوجه عام . ووعد عليه بالثواب العظيم في الآخرة لمن كان يؤمن بالله واليوم الآخر .

والإنفاق التطوعي لا يدخل تحت القضاء ، وإنما هو متروك لضمير المؤمن وشعوره ، ومدى رغبته وحرصه على الاستزادة من رضاء الله تعالى وثمراته في الآخرة .

الوقف : مؤسسة اجتماعية خيرية عظيمة النفع متعددة الأنواع والأغراض ، و لم يقتصر نشاط هذه المؤسسة على بناء المساجد وصيانتها ، وإنشاء مراكز العلم والمعرفة بل شمل الكثير من المصالح الاجتماعية حيث ينفق من ريعه لمساعدة الراغبين في الزواج بالإعانة على سداد المهر وجهاز البيت ، أو عند العقيقة أو الختان ، وتغذية الأطفال بالحليب والسكر ، ومساعدة المرضى والعجزة واليتامى ، ونفقات الجهاد ورعاية أسر الشهداء وغير ذلك .

وكان الوقف يشمل ذوي العاهات فيوفر لفاقدي البصر والعجزة العون الضروري ، ويسهم في توفير العلاج لهم ، وبلغ الوقف أوج البر والإحسان بالاهتمام بطلاب العلم ما داموا مجتهدين في تحصيل العلم الواجب لأن طلب العلم بجد يمنعهم عن الكسب ولو كانوا قادرين عليه . والهبة والهدية والنذر والكفارات من سبل الإنفاق التطوعي أيضاً أو إطعام الطعام وكفالة الفقراء والمحتاجين والعاجزين عن الكسب وغير ذلك مما لا يمكن حصره .

ب — العمل مع المصابين وذوي العاهات :

المجتمع مسئول عن المريض والشيخ الكبير وذوي العاهات ، وعليه أن يعولهم بما يكفيهم ، وأن يتطوع أفراده لخدمتهم والسهر على راحتهم ورعايتهم وإدخال السرور عليهم ، وتقوية عزيمتهم ، وبعث روح الأمل في نفوسهم لأن الأمل رحمة من الله للأمة ، وفي المقابل شدد الإسلام في النهي عن اليأس وجعله من صفات الجاحدين قال تعالى ﴿ ولا تيأسوا من روح الله إنه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون ﴾[19] وقال ﴿ من

(19) سورة يوسف — الآية رقم (87) .

يقنط من رحمة ربه إلا الضالون ﴾[20] ولولا الأمل ما أرضعت أم طفلها ولا غرس غارس شجراً ولا زارع زرعاً .

وكان عمر بن الخطاب شديد الاهتمام بالمصابين في الحروب والغزوات ويتعهدهم بالرعاية اللازمة فقد مر على رجل وهو يطعم الناس في المدينة يأكل بشماله فقال يا عبد الله فكل بيمينك فقال الرجل إنها مشغولة .. قال وما شغلها ؟ قال أصيبت يوم مؤتة ، وعند ذلك جلس عمر إلى جواره وأخذ يسأله عن أحواله وظروف معيشته فقال له من يصنع لك الطعام ؟ من يغسل لك الثياب ؟ ثم دعا له بمن يتعهده وأمر له بمركوب وطعام وما يصلحه حتى رفع أصحاب محمد أصواتهم بالدعاء لعمر[21] .

وكانت أم شريك لها خيمة تداوي فيها الجرحى أثناء الحرب ، ويؤتى بالعجزة وأصحاب العاهات إليها في أيام السلم فتخدمهم وتخفف أتعابهم[22] .

وكان عمر لا يترك عجوزاً مريضة إلا واساها وتطوع لخدمتها ، ولا جندياً محارباً في ميدان الحرب إلا تعهده وعرف مشاكله ، وكان يفكر في أحوال الفقير الجائع والمريض والمظلوم والمقهور والغريب والأسير والشيخ الفاني .

أليس من واجب المجتمعات البشرية المعاصرة أن تتخذ من عدالة عمر المثل الأعلى في السلوك والقدوة والنزاهة ونكران الذات ، وأن تتخذ سيرته مادة وجوبية في دراسة الأخلاق والتربية .

ج ـ العمل التطوعي والخدمات الاجتماعية :

الاسلام لا يعبأ بالمظاهر والشكليات فالمصلي إذا لم يقم بواجباته الإنسانية نحو المجتمع الذي يعيش فيه لا قيمة له ﴿ أرأيت الذي يكذب بالدين فذلك الذي يدع اليتيم ولا يحض على طعام المسكين فويل للمصلين الذين هم عن صلاتهم ساهون الذين هم يراؤون ويمنعون الماعون ﴾[23].

---

(20) سورة الحجر ـ الآية رقم (56) .

(21) محمود الباجي : مثل عليا من خلق الإسلام ص 24 / الشركة التونسية للتوزيع .

(22) نفس المرجع ص 23 .

(23) سورة الماعون ـ الآية رقم (1 - 5) .

والاخلاص في كل عمل واجب ، وانه تعالى لا يقبل عملاً إلا ما كان خالصاً لوجهه الكريم لا يشوبه رغبة في عوض ولا رهبة من عقوبة ، ولا طلب لوظيفة أو منصب يحصل به ، على علو في الدنيا أو استعلاء فإذا كان العمل من أجل هذه أو تلك فذلك من الشرك الخفي وهو محبط للاعمال مدمر للأخلاق . فيجب أن يكون العمل نابعاً من خلق كريم بعيداً عن الرياء والافتخار ، وقد حذر القرآن الكريم من هذا الخلق الوضيع في أكثر من آية وأكد على ذلك الرسول ﷺ حين قال (رب صائم ليس له من صيامه إلا الجوع والعطش ، ورب مصل ليس له من صلاته إلا القيام والقعود)[24] فإذا عبد الإنسان ربه رجاء عوض فتلك عبادة التجار ، وإذا عبد الله خوفاً من عقابه فتلك عبادة المماليك ، وإذا عبد الله حباً لله وإخلاصاً لوجهه فتلك عبادة الأحرار حقاً . وهي أخلص العبادات لأنها تخلق في نفس الإنسان مكارم الأخلاق بحراسة الضمير ، وهو نداء الحصانة من جميع المفاسد ، وهتاف البشارة بالحسنى يشجع على الخير ، ويرد عن الشر .

وقد بدأ الرسول حياته بالدخول في حلف الفضول[25]، وهو أول معاهدة انعقدت لحماية الضعيف والدفاع عن المعتدى عليه والبائس والمحتاج ، وكان يلقبه قومه بمسئول اليتامى وكافل الأرامل ومغيث المعدمين (من ترك مالاً فلورثته ومن ترك ديناً أو ضياعاً[26] فعلي وإلي وأنا أولى بالمؤمنين من أنفسهم)[27] وكان الرسول ﷺ يعدد لأبي ذر الغفاري وجوه البر والمعروف وكسب الثواب فقال له (افراغك من دلوك في دلو أخيك صدقة ، وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر صدقة ، وتبسمك في وجه أخيك صدقة ، وإماطتك الحجر والشوك والعظم من طريق الناس صدقة ، وهدايتك الرجل في أرض الضالة صدقة)[28] .

فالإسلام يشجع على العمل التطوعي ، ويعتبره صدقة من الصدقات فالذين لا يجدون المال للتطوع به وإنفاقه في وجوه الخير لهم أن يكسبوا الأجر بالتطوع لإزالة الأذى عن

---

(24) سنن ابن ماجة — كتاب الصيام / باب 21 .

(25) أبو الحسن علي الحسين الندوي — السيرة النبوية ص (127) .

(26) ضياعاً بالفتح عيال ضياع أي ليس لهم من يعولهم وبالكسر عيال ضائعين من الجوع .

(27) رواه جابر وأخرجه أصحاب السنن عن أبي هريرة .

(28) مسند الإمام أحمد ج 5 ص 154 .

الطريق ، والإنسان الفاضل في نظر الاسلام يتجاوز بدل المعروف إلى العمل الصالح فهو درجة عليا في سلم القيم والأخلاق .

ويتنوع العمل في مجال الخدمات الاجتماعية ليشمل أهل الغرباء الذين يضطرون تحت ضغط الحاجة والفاقة إلى السفر والإقامة في بلاد الغربة ، فهذا عمر ابن الخطاب يتطوع بطبخ طعام إمرأة فقيرة نزلت بإحدى ضواحي المدينة ، وقد طلب من زوجته أن تتولى توليدها وإصلاح أمرها وتقديم الطعام إليها وكان ذلك استجابة فورية من عمر لأنين امرأة غالبها المخاض فلم يتركها حتى ملأ بيتها رخاء وأنساً ، واستبدل أنة الأم النفساء بصوت الطفل الذي سقط بين راحتي زوجته أم كلثوم رضي الله عنهما[29] .

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على رقة الشعور الإنساني ونبل العاطفة .

د — العمل التطوعي الشعبي :

تطوع الرسول ﷺ بالعمل في بناء المسجد في المدينة ، وساعد في حفر الخندق الذي أقيم حول المدينة لتحصينها من أي اعتداء خارجي فقد توقع الرسول ﷺ هجوم قريش وحلفائها على مدينته ، والتوقع يدفع إلى التوقي دفاعاً عن النفس والدين .

واشترك الرسول ﷺ في بناء المساكن ، واقتدى به المسلمون وكانوا مسرورين سعداء[30].

وتطوع عمر لإزالة الأكواخ وهو في طريقه بمن معه إلى عرفه يجأرون بالتلبية (لبيك اللهم لبيك) وما أن توسط رحاب عرفه حتى أمسك فجأة عن التلبية قطعها قطعاً فسرت البلبلة في النفوس وتقربوا من عمر مستطلعين الأمر فإذا عمر يقف عند كوخ قائم على ناحية الطريق وقالوا لم قطعت التلبية ؟ يا أمير المؤمنين فقال خشيت أن لا يستجيب الله دعائي وهذا الكوخ على الطريق ، ونزل قول عمر على النفوس نزول الهول وكأنه يقول : إن الله لا يعبأ بالكلمة ، ولا يهتم إلا بالعمل الطيب وعزيمة الخير ، وأن التعاون على إبدال الأكواخ بمساكن صحية محترمة ، وإنقاذ البائسين من بؤسهم أجل من الضراعة ولو بالتلبية وفي رحاب جبل عرفة الحبيب ، وكانت حملة تطوعية لتحطيم الأكواخ وإزالتها بذل فيها

---

(29) محمود الباجي : مثل عليا من خلق الإسلام ص 121/120 .

(30) السيرة النبوية — مشار إليه سابقاً ص (222) .

الأغنياء من أموالهم ما حول تلك الأكواخ إلى مساكن صحية ، معززين بذلك المجهود الذي بذلته حكومة المدينة[31].

وليس صحيحاً أن العمل التطوعي وليد الحاجة المحلية والوطنية والدولية ، وإنما هو دائم ومستمر في الظروف العادية وعند الأزمات يتعاون البشر مع بعضهم البعض على نحو يؤدي إلى خلق روابط قوية بين الناس ، ويوحد القلوب والمشاعر ، ويعمق في النفوس احترام القيم الإنسانية ، وليس أدل على ذلك من تدافع الناس إلى العمل لتدعيم السلم الاجتماعي ، وتحقيق الأمن الغذائي عن طريق المساهمة بالعمل التطوعي في مجال الزراعة فيجتمع الناس في موسم الحرث ، والحصاد وجمع ثمار الزيتون يعاون بعضهم بعضاً .

والعمل التطوعي على المستوى الدولي يدعو إلى تقارب القلوب وتلاحم المشاعر ، وكلما كانت التحديات كبيرة وقاسية وشديدة كلما زاد أثرها في النفس وعمقت الانفعالات الصادرة عنها ، وتعاون الدول والشعوب في حالات الكوارث التي من صنع البشر ، والكوارث الطبيعية بصفة عامة من مختلف الأجناس والأديان دون تمييز تحقيقاً للقيم الإنسانية والسلام العالمي المنشود .

3 — **العمل التطوعي في حالات السلم والحرب** :

أعاد الاسلام إلى الإنسانية كرامتها وشرفها ، ورد إليها اعتبارها وقيمتها عندما أعلن القرآن أن الإنسان أعز موجود في هذا الكون ، وأغلى جوهر في هذا العالم ، وليس شيء أشرف وأكرم وأجدر بالحب وأحق بالعناية والمحافظة عليه من هذا الإنسان الذي رفع مكانته حتى صار أشرف خلق الله ﴿ لقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً ﴾[32] وليس أدل على كرامة الإنسان والاعتراف بعظمته من قوله ﷺ (الخلق عيال الله فأحب الخلق إلى الله من أحسن إلى عياله ﴾ .

فهل يتصور وجود اعلان أو قانون إنساني أوضح وأفصح بسمو الإنسانية وعلو مكانة الإنسان من هذا الإعلان ؟

---

(31) محمود الباجي : مثل عليا من خلق الإسلام ص (118/117) .

(32) سورة الاسراء — الآية رقم (70) .

وهل فاز الإنسان بهذه المكانة السامية والشرف العالمي في أي ديانة أو فلسفة في العالم القديم والحديث ؟

إنه ﷺ جعل الرحمة على بني آدم الشرط اللازم لجلب رحمة الله فقال عليه السلام (الراحمون يرحمهم الرحمن)[33]، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء)[34].

لقد أعلن الإسلام مبدأ الوحدة الإنسانية ، والكرامة الإنسانية وجاهد في سبيلها أبلغ جهاد في وقت كان العالم ما زال يخضع لشهوة الفرد وهوى الشخص التي هي أثمن وأغلى من أرواح الآلاف من البشر .

لقد اندلعت في عصرنا حربان عالميتان ذهب ضحيتهما الملايين من البشر ، ولم يكن ذلك إلا نتيجة للأنانية الفردية وشهوة الحكم والسيطرة على مقدرات الشعوب وخيراتها .

إن الكرامة الإنسانية محل احترام وتقدير في الإسلام قبل صدور القانون الدولي الإنساني[35] واتفاقيات جنيف بثلاثة عشر قرناً من الزمان .

وإن الهلال الأحمر قد ارتفعت رايته فوق خيمة رفيدة الأنصارية وأم سنان الأسلمية وأم شريك وغيرهن من نساء الصحابة خرجن متطوعات يحملن معهن الدواء لمساعدة الجرحى على عادة نساء العرب في الانتهاض والنجدة والجرأة والعفة[36] . كان ذلك قبل مولد حركة الصليب الأحمر بزمن بعيد جداً .

وبعد هذا العرض السريع لمبدأ الكرامة الإنسانية في نظر الإسلام لا بد لنا من إخضاع هذا المبدأ للتطبيق في حالة السلم والحرب كما سنرى حالاً .

أ ــ التبرع بالدم وأجزاء الجسم :

التبرع بالدم عمل تطوعي إنساني يهدف إلى تحقيق مصلحة الإنسان غير أن الإقبال على التبرع بالدم ما زال دون المستوى المطلوب بمراحل ، والسبب أن جل الناس إن لم نقل كلهم لا يدركون أهمية التبرع بالدم ، وأن الذين يتوجهون إلى مصارف الدم ،

---

(33) رواه الترمذي في كتاب البر .

(34) رواه الترمذي في كتاب البر .

(35) نشأ القانون الدولي الإنساني عام 1859 وكانت نشأته مرتبطة بمولد حركة الصليب الأحمر .

(36) الكتاني : التراتيب الإدارية ج 2 ص 113 وما بعدها ــ دار إحياء التراث العربي ــ بيروت .

تدفعهم الرغبة في التبرع بالدم إنما ذلك لأنه يجر المنفعة إليهم .

وإنني أحمل وسائل الإعلام مسئولية عزوف الناس عن ولوج أبواب الخير نظراً لما لوسائل الإعلام في العصر الحاضر من دور هام في توجيه الأفراد والجماعات نحو التمسك بالأخلاق والقيم والمثل العليا باعتبار وسائل الإعلام منابر للخير توقظ الضمير الإنساني وتوجهه .

وفكرة إنشاء الهلال الأحمر ومصرف الدم ، وتوجيه الناس للتبرع لدعم رصيد المصرف بفصائل الدم المعروفة لتوقع حاجة المستشفيات في حالات الاسعاف السريع للدم ، والتوقع دائماً يؤدي إلى التوقي وعن طريق التبرع الاختياري يتم تزويد المصرف بالدماء ، وتحفظ هذه الدماء وفق أحدث الطرق الطبية ، وتصنف بحسب فصيلة الدم المتعارف عليها ليؤخذ الدم جاهزاً معروف النوع عند الحاجة إلى الاسعاف الفوري والسريع للمرضى والمنزوفين بسبب الحوادث والحروب لانقاذ حياتهم .

وبعد أن تقدم الطب ووصل إلى إمكان ترقيع أجسام الأحياء بزرع أجزاء ممن يموتون حديثاً إذا أخذ عضو الميت فوراً إثر الوفاة فيصبح من الممكن أن يرتد الأعمى بصيراً في بعض حالات العمى ، ويصبح المريض بسائر الأمراض الأخرى معافاً إذا قبل الجسم الجزء المزروع .

والسؤال المطروح هل يجوز الانتفاع بأجزاء من جسم الأشخاص الذين يوصون أو يتبرعون بها ؟

وهل يجوز الانتفاع بأجزاء من أجسام قتلى الحوادث أو المحكوم عليهم بالإعدام أو مجهولي الجنسية ؟

لا شك أن الإسلام يحترم الإنسان ، ويحرم الاعتداء عليه حياً وعلى جثته ميتاً قال رسول الله ﷺ (إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم — وفي رواية وأبشاركم — بينكم حرام كحرمة يومكم هذا)[37] .

لذلك فإن فقهاء العصر الحديث بين متردد ومانع في مسألة جواز الاستفادة من أجزاء جسم إنسان بزرعها في جسم إنسان آخر ، وكل منهم ينظر للموضوع من زاوية شرعية

(37) رواه البخاري كتاب العلم .

معينة ، فمنهم من ينظر من الناحية الإنسانية في الإسلام ، والنصوص العامة في القرآن والسنة الصحيحة فيترجح لديه الجواز شرعاً ، ومنهم من ينظر إلى أن هذا انتفاع بجزء من ميت فيترجح لديه المنع ومنهم من يرى جواز ذلك بين المسلمين ، ولكن لا يجوز أن يؤخذ عضو من مسلم متوفي لترقيع جسم غير مسلم .

والراجح جواز ترقيع جسم إنسان حي بأجزاء من جسم إنسان ميت أو حي قياساً على الحاجة والضرورة لإنقاذ حياة المريض ودفع الهلاك عنه ، وقد أجاز الفقهاء تناول بعض المحرمات لدفع الهلاك .

وإذا كانت الشريعة الإسلامية لا ترى مانعاً في شق بطن الميت إذا ابتلع ذهباً قبل موته لاخراج هذا الذهب منه لينتفع به الحي فإن القول بجواز أخذ العين — على سبيل المثال لا الحصر — من الميت لإحياء حاسة البصر لكان ذلك مقبولاً شرعاً بجامع المصلحة واتحاد العلة .

وكذلك الشريعة لا ترى مانعاً فيما يحدث الآن من تشريح جثث القتلى في ظروف غامضة للتأكد من معرفة أسباب الوفاة لما يترتب على ذلك من ظهور الحقائق التي تفيد سلطة التحقيق في كشف الجريمة .

وكذلك تشريح جسم الميت لتعلم الطب مع أن كل ذلك من المحرمات القطعية في الأصل وأبيحت بحسب درجة الضرورة إليها بمقتضى قاعدة (الضرورات تبيح المحظورات) وهي قاعدة نص عليها القرآن نصاً قطعياً أفلا تكون الاستفادة من أجزاء الميت لإنقاذ حياة مريض ، أو استعادة بصر شخص غير مبصر أولى بالجواز خصوصاً إذا قلنا أنه لم يتردد أحد من فقهاء العصر في جواز نقل الدم من جسم إلى جسم آخر شرعاً عند الحاجة ، وكذلك في جواز ترقيع الجلد في جراحة التجميل .

فما الفرق بين هذا وذاك ؟ علماً بأن الدم عضو من جملة أعضاء الجسم في نظر الطب .

وخلاصة القول أن الذي يقال شرعاً في حكم نقل الدم وترقيع الجلد يقال في شأن ترقيع بقية أعضاء الجسم ، وهذا الجواز يجب أن يقيد بإذن الشخص نفسه في حياته أو إذن ورثته بعد وفاته .

ويشرط أن يكون ذلك تبرعاً إنسانياً محضاً ليس لقاء عوض لأن دخول العوض في

مثل هذه المسائل له محاذيره فيتنافى مع القواعد الشرعية[38] .

ومما لا شك فيه أن مثل هذه المسائل المستحدثة تعتبر غاية في التطور في مجال العمل التطوعي فهي تهدف إلى تحقيق مصلحة الإنسان ، وهو تبرع تباركه الشريعة الإسلامية وتؤيده باعتباره تبرع اختياري محض لا يحرم فيه المتبرعون بعضو من أعضائهم من ثواب يعلمه الله جزاء نواياهم الحسنة ، وأغراضهم الإنسانية النبيلة .

ب — العمل التطوعي في حالات الحوادث :

يحاول الإنسان بغريزته الفطرية توقي الخطر بمختلف الوسائل غير أن بعضاً من الأخطار وقدراً منها يبدو للعلماء الاجتماعيين والفلاسفة ضرورياً للحياة الإنسانية ، ولا تحسن هذه الحياة بدونه لأنه هو الذي يولد عند الإنسان الشجاعة والإقدام وتحفزه على الاستعداد للتغلب على المصاعب ، ويدفعه إلى ابتكار وسائل الدفاع عن النفس والحياة .

والكوارث قد تكون طبيعية كالأعاصير والعواصف والفيضانات والزلازل . وقد تكون اجتماعية كأعمال الشغب والاضطرابات والحروب وغيرها .

ففي الكوارث الطبيعية يحتم علينا الضمير الإنساني التطوع على المستوى الشعبي والرسمي لإغاثة المنكوبين ومساعدتهم على تجاوز المحنة ، والقيام بشئونهم عن طريق الإنفاق المشروع والتطوعي .

وقبل أن نتحدث عن مجالات العمل التطوعي في حالات الكوارث الاجتماعية التي هي من صنع البشر لا بد لنا أن نذكر بوجهة نظر الإسلام في الحرب بوجه عام فنقول :

حث الإسلام اتباعه على أن يكونوا رحماء مشفقين وحلماء طيبين ، ووعد بالجنة للمتقين من عباده قال تعالى ﴿ والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين ﴾[39] .

والإهتمام بالسلام العام في الأحوال العادية ﴿ لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم ﴾[40]. وقال الرسول ﷺ

(38) مجلة الوعي الاسلامي : العدد الأول ص 75/74 والعدد 24 ص 89/88 السنة الأولى مايو 1965 والسنة الثانية مارس 1967 .

(39) سورة آل عمران — الآية رقم (134) .

(40) سورة التوبة — الآية رقم (128) .

(الراحمون يرحمهم الرحمن ولا يدخل الجنة إلا رحيم)[41].

لذلك لم يلجأ الرسول ﷺ إلى العدوان على الغير ، ولم يتلق من الوحي ما يبيح له تحكيم السيف في رقاب الخلق إلا في حالة الدفاع عن النفس ﴿ أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا وأن الله على نصرهم لقدير ﴾[42].

وفي حالة مساعدة المستضعفين (ومالكم لا تقاتلون في سبيل الله والمستضعفين من الرجال والنساء والوالدان ..)[43].

والاقتصار على قتال المقاتلة وحدها ﴿ وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا أن الله لا يحب المعتدين ﴾[44]. لأن الإسلام دين الرحمة والمسالمة وحرية الأفكار ومحاسنة المخالفين .

وكان أصحاب محمد ﷺ يجمعون بين الإحسان ومحبة إنتشار دينهم ، وهذه المحبة هي التي دفعت المسلمين في طريق الفتح المبين فنشر القرآن الكريم جناحيه خلف الجيوش المظفرة فلم يتركوا أثراً للعسف في طريقهم إلا ما كان لا بد منه في كل حرب وقتال مشروع .

وبهذا نعلم أن الأخوة والكرامة الإنسانية في الاسلام رباط مقدس فوق اعتبار الجنس والنوع وليس أدل على ذلك ان كنا في حاجة إلى دليل فوق ما ذكرنا من المعاملة الإنسانية للأسرى والجرحى والعجزة والضعفاء .. وعدم المساس بأمن المحايدين ، وعدم المبادرة بالشر والاستبداد والفساد كما سنرى حالاً .

معاملة الأسرى :

لم تعرف الإنسانية عبر تاريخها الطويل قضاة أعدل من قضاة الإسلام ولا قواداً أرحم من قواد جيوش الإسلام هذه الحقيقة التي لم يتجرأ على إنكارها أي مؤرخ مهما كان جنسه أو لونه .

---

(41) رواه الترمذي في كتاب البر .

(42) سورة الحج — الآية رقم 39 .

(43) سورة النساء — الآية رقم (75) .

(44) سورة البقرة — الآية رقم (190) .

فبعد المعركة الفاصلة ، وانتصار المسلمين في بدر ، سيق الأسرى إلى المدينة فقال عمر ماذا أنت آمر يا رسول الله في شأن هؤلاء الأسرى وفيهم عمك العباس بن عبد المطلب ، وابن عمك عقيل بن أبي طالب ، وصهرك زوج ابنتك ؟.

فقال الرسول ﷺ يعامل كل الأسرى معاملة واحدة ، وشاور الرسول الشعب وكان بين أعضاء المشورة عمر بن الخطاب فقال أرى قتل جميع الأسرى على أن يتولى كل رجل من الحاضرين قتل أقربائه من المشركين ، وكان رأي أبو بكر أن يعطوا فدية أنفسهم عن يد وهم صاغرون ، ومن لا يجد منهم ما يفتدي به نفسه ففديته تعليم الأميين القراءة والكتابة[45]. واستشار الرسول سواهما فكانت الأغلبية في جانب أبا بكر ، وقد أمضى الرسول ﷺ القرار النهائي المشترك ، وكان الحكم عاماً لا تمييز بين قريب وبعيد .

فمن في البشرية اليوم من يلتزم مبدأ المساواة المطلقة ، في معاملة الأسرى ، ويحث على حسن معاملتهم والاحسان إليهم ﴿ ويطعمون الطعام على حبه مسكيناً ويتيماً واسيراً ، وإنما يطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاءاً ولا شكوراً)[46]. وقال الرسول ﷺ (استوصوا بهم خيراً)[47]، يقول أبو عزيز بن عمير بن هاشم (كنت في رهط من الأنصار حين اقبلوا بي من بدر فكانوا إذا قدّموا غذاءهم وعشائهم خصوني بالخبز وأكلوا الثمر لوصية الرسول ﷺ أياهم بنا)[48]، فهذا الأسير يعترف بكرم المسلمين وحسن معاملتهم لخصومهم . وفي مناسبة أخرى أطلق الرسول سراح ستة آلاف أسير دفعة واحدة دون دفع أي تغريم حربي ، وهذا دليل آخر على رقة الشعور الإنساني ونبل العاطفة .

إن التسامح والمحبة الروحية هي من المحامد الأساسية في الإسلام تسمح للشعب الذي يتصف بها ، وللحضارة التي تحويها بالوصول إلى أعلى قمم المجد في أسمى صورها الاجتماعية وأفضلها .

الاحسان إلى الأطفال الأيتام والنساء الأرامل والعجزة :

كان الرسول ﷺ يلاطف الأطفال اليتامى بحب وعاطفة انسانية ، ويهتم بأسر

(45) أبو الحسن علي الحسيني الندوي : السيرة النبوية ص 253/ المكتبة العصرية 1981 .

(46) سورة الإنسان — الآية رقم (9/8) .

(47) رواه ابن ماجة في المقدمة .

(48) السيرة النبوية — مرجع مشار إليه سابقاً ص 254 .

الشهداء ، ويعمل على تأمين حاجياتهم الأساسية .

فهذا بشر بن عقربة وأبوه صحابي رافق والده رسول الله ﷺ في بعض غزواته فاستشهد ، ووصلت الأنباء إلى المدينة فبلغت مسامع بشر فكان يبكي حزناً على أبيه ، ومر به الرسول ﷺ فوجده يبكي فلاطفه وجعل يقول له أما ترضى أن أكون أنا أباك وعائشة أمك قال بلى ، وذهب ما كان بنفسه من حزن .

ولما بعث الرسول ﷺ جيشاً إلى حدود الشام لتأديب الذين قتلوا المبعوث النبوي ، وجاءت الأخبار من الخطوط الأمامية إلى الرسول ﷺ تخبره بأن جعفر بن أبي طالب قد استشهد فأمهل آل جعفر ثلاثا أن يأتيهم ثم آتاهم فقال لا تبكوا على أخي بعد اليوم ، وقال أتوني ببني أخي ... فجيء بهم كأنهم أفراخ فأمر بتحليق رأس الطفلين ودعا لهما بالخير والبركة ثم جاءت أمهما فذكرت يتمهما ، وجعلت تقص على الرسول ﷺ حالها فقال (العيلة تخافين عليهم أنا وليهم في الدنيا والآخرة)[49].

وهذه حالة أخرى تزيدنا علماً بما امتاز به الإسلام من مكارم الأخلاق حين أمر أبو بكر بعدم المساس بأمن المحايدين عندما أصدر تعليماته العسكرية الصارمة إلى قائد جيشه الشاب المسلم أسامة بن زيد فأوصاه بالضعفاء خيراً وأكد تأمين الناس على أموالهم وأرواحهم ، وأن لا يتعرض الجيش للشعائر الدينية .

فهل غير أبي بكر يحرم على جنوده أن يجتنبوا المعاملة بالمثل إذا كان العدوان منافياً للإنسانية وشرف الحرب ، كما يحرم الاعتداء على الأطفال والنساء والشيوخ والعباد في معابدهم ، والزراع في مزارعهم ، وكافة المدنيين العزل عن السلاح ، مما لم تحرمه إلى يوم الناس هذا معاهدات جنيف ومواثيق حقوق الانسان وكافة القوانين الانسانية .

وهل هناك بعد ذلك وجه للمقارنة بين دستور القرآن الكريم وبين القانون الدولي الانساني واتفاقيات جنيف ؟ وكيف نسمح لأنفسنا أن نتحدث عن العمل التلقائي الاختياري من خلال القانون الانساني واتفاقيات جنيف إلا إذا أجزنا لأنفسنا التطفل على موائد الغير ونحن الأغنياء ....

---

(49) السيرة النبوية — ص 370 — مرجع مشار إليه سابقاً .

ملاحظات ختامية :

1 — منذ زمن بعيد يتعرف العالم أفراداً وجماعات شعوباً وحكومات هيئات ومنظمات من أجل إحلال التعاطف الإنساني محل الاختلاف والتنافر ، وإبدال الخوف بالأمن والطمأنينة ، وإشاعة الخير والعدل الاجتماعي مكان الشر والظلم والقهر ، والدعوة إلى التعايش السلمي والتكافل الاجتماعي عن طريق التشريعات والقوانين الانسانية ، وبعد حربين مدمرتين ، وخشية مرعبة من حرب نووية ثالثة تلتهم كل شيء عرف أن ما ينشده من الاستقرار والأمن الاجتماعي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال التشريع الاسلامي الرحيم الذي رفع مفاهيم الكرامة الانسانية المتمثلة في العدالة والمساواة بين الافراد وداخل الأسرة والمجتمع ، وفي نطاق الدولة في الشرق أدناه وأقصاه ، وفي أوربا وأفريقيا ، وفي بقاع أخرى من العالم .

2 — إهدار نظام الطبقات الذي كان أساس التشريع عند الرومان والذي ما زال الطغيان البشري يحتفظ بآثاره إلى اليوم .

3 — إن المبادىء الانسانية والاخلاقية التي جاء بها الاسلام وأعلنها في نصوص صريحة تتلاشى أمام روعتها جميع التشريعات الانسانية في بلاد الغرب .

4 — الإيمان بالله وخدمة المجتمع دعامتان يقوم عليهما العمل الصالح فلا يكون العمل الصالح من غير الإيمان بالله إيماناً يوفر التحرر الروحي من رواسب المطامع المادية .

5 — إن الله لا يعبأ بالكلمة ولايهتم إلا بالعمل الطيب قولاً أو بدلاً .

6 — الناس في عصرنا الحاضر في حاجة إلى إقتباس من الهدى الإسلامي تهذب النفوس التي حجرتها المادة ، وأشرست طباعها الأنانية بعد أن عجزت التشريعات الوضعية في حمل الناس على التزام التعايش السلمي ، ومقاومة الاعتداء الفردي والجماعي على حقوق الضعفاء ، وتلك هي مشاكل العصر التي لم يجد ولن يجد لها العالم الحلول الصحيحة إلا في ظل الاسلام ، وعلى طريقته الخاصة في تربية الانسان .

أهم المراجع المستخدمة في البحث

1 التراتيب الإدارية	الكتاني
2 — تهذيب الأخلاق والتربية	ابن مسكويه
3 — تصحيح المفاهيم في ضوء الكتاب والسنة	أنور الجندي
4 — دستور الأخلاق في القرآن	د . عبد الله الدراز
5 — مسند الإمام أحمد	
6 — صحيح البخاري	
7 — كتاب الأخلاق	أحمد أمين
8 — السيرة النبوية	أبو الحسن علي الحسيني الندوي
9 — المعجم الوسيط	
10 — مثل عليا من خلال الإسلام	محمود الباجي
11 — مجلة الوعي الإسلامي	

معلقة لبيد بن ربيعة العامري
وقصائده الأخرى التي على الكامل/الرجز*

د. عبد المنعم خضر الزبيدي

في ديوان لبيد بن ربيعة العامري خمس قصائد على الكامل نظمهن قبل اسلامه ، أطولهن القصيدة المشهورة بـ « المعلقة » ، وتبلغ 89 تسعة وثمانين بيتاً ، وربما زادت على ذلك قليلاً ، وعدد من المقطّعات التي ربما كانت بقايا قصائد ضاعت أصولها من الرواة الأوائل . وبين هذه القصائد أوجه شبه كثيرة حتى ليخيّل إلى المرء أنها أناشيد مختلفة لأصل واحد أو أصول واحدة ، وأن « المعلقة » ، وهي رائعة لبيد عند القدماء أو بعضهم ، آخر هذه القصائد وذروتها تجمعت فيها عناصرها المختلفة أو أكثر هذه العناصر ، وتتألف من عدة أقسام :

1 — **القسم الأول** : وصف للديار الدارسة التي عفتها الرياح والأمطار والسيول وكثر فيها النبات والشجر واتخذت أسراب الظباء والنعام والبقر الوحشي مساكن لها فيها ، ترعى هي وأطفالها نبات الجرجير البري وغيره ، وما كان من وقوف الشاعر على هذه الديار وحديثه إلى نفسه عنها وعن عفائها وسؤاله إيّاها عن أهلها الراحلين . ويتكون هذا القسم من أحد عشر بيتاً .

2 — **القسم الثاني** : وصف لرحلة الظعائن وهوادجهن ، ومنازلهن الجديدة ، وللنسوة الظاعنات يخرج منه الشاعر إلى وصف ناقته ونشاطها ورحلته عليها ويتكون هذا القسم من عشرة أبيات .

---

* هذا قسم أوّل من مقال طويل كنت كتبته في شهر تشرين/أكتوبر من عام 1980 في بنغازي ، ويؤلف فصلاً من الجزء الثاني من كتابي « مقدّمة لدراسة الشعر الجاهلي » وهو جزء لم ينشر بعد .

3 — **القسم الثالث** : وصف للناقة في ثلاثة أبيات يقود الشاعر إلى حكاية حمار الوحش وأتانه وصراعه الحمر الأخرى التي كانت تحاول انتزاع الأتان منه : وهي أتان حامل كثيرة التوحّم ، ثم ماكان من انفراده بها في قنة من قنن الجبال ستة أشهر خلال موسمي الشتاء والربيع ومراقبته الأمكنة من أعلى الجبل ، ثم هبوطه بها في موسم الصيف والجفاف إلى السهول والوديان يطلب وإياها موارد الماء .

وبعد أن يتم لبيد حكاية الحمار الوحشي وأتانه ينتقل إلى حكاية البقرة الوحشية وابنها الذي أكلته سباع القفر ، ثم ما كان من بحثها عنه سبعة أيام كاملات بلياليهن ، وتعرضها في آخر الحكاية لسهام الصيادين وكلابهم ، وما تمّ بينها وبين الكلاب من مطاردة وصراع وقتال حتى تغلبت عليهنَّ ونجت هاربة بنفسها . وتبلغ الحكاية الأولى أحد عشر بيتاً (25 - 35) ، أما الحكاية الثانية فتبلغ سبعة عشر بيتاً (36 - 52) .

4 — **القسم الرابع** : وهو يتألف من عدد من المشاهد والمواقف التي يفخر بها الشاعر متوجهاً في الحديث عنها إلى « نوار » التي وصف دارها ورحلتها مع الظعائن وهذه المشاهد والمواقف أربعة أنواع :

أ — مشاهد لهو وطرب وخمر وغناء .

ب — ومشاهد حرب وقتال ومراقبة .

جـ — ومشاهد كرم وضيافة .

د — ومشاهد جدل وخطابة ودفاع عن الحقوق .

ولكي نتبيّن أوجه الشبه بين « المعلقة » والقصائد الأخرى سنورد كل قسم أو جزء من « المعلقة » منفرداً ، ثم نتلوه بالأقسام أو الأجزاء التي تشبهه من القصائد الأخرى حتى يتضح ما نعتقده ، وهو أن هذه القصائد أناشيد متعددة لأصل واحد أو أصول واحدة .

1 — المقطع الأول من « المعلقة » ، وفي ترتيب أبياته بعض الاضطراب ، وقد غيّرت في هذا الترتيب قليلاً :

عـفت الديـار ، محلّهـا ، فمقامهـا ، بمنـى ، تأبّـد غـولها ، فرجامهـا
فمدافع/فصدائـر الريـان عـرّى رسمهـا ، خلقـاً ، كما ضمـن الوحـيّ سلامهـا
(وجلا السيـول عـن الطلـول ، كأنّهـا زبـر ، تجدّ ، متـونها ، أقلامهـا)

أو رجـــع واشمة ، أسفّ نؤورهـــا ، كففاً ، تعـرّض ، فوقهـن ، وشامهـا
دمن/دمنا ، تجرّم ، بعد عهـد أنيسهـا ، حجـج ، خلـون ، حـلالها وحرامهـا
رزقت مرابيع النجوم/السحـاب ، وصابها ودق الرواعـد ، جودهـا ، فرهامهـا
مـن كـلّ ساريـة ، وغـاد ، مدجـن ، وعشيّـة ، متجـاوب ، أرزامهـا
فعلا/فغلا فروع الايهقان/ فاعتمّ نور الأيهقان ، وأطفلت ،
بالجهلتين/بالجلهـتين ، ظباؤهـا ونعامهـا
والعين/والوحش ساكنة/عاكفة على أطلائها، عـوذا ، تأجّـل ، بالـفضاء ، بهامهـا
فوقـفت أسألها ، وكيـف سؤالنـا صمّا/سفعا ، خوالـدَ ، مـا يبين كلامهـا
عريت ، وكان بها/وزايلها الجميع ، فأبكروا منها ، و/فغـودر نـؤيها ، وثمامهـا
(كانت يكون [يحلّ] بها الجميع، فأصبحوا بكـروا ، وغـودر خيمهـا ، وثمامها)[1]

من القصيدة الثانية ، وهي نونيّة الرويّ :

درس المنـا ، بمتالـع ، فأبـان ، وتقـادمت ، بـالحبس ، فالسوبـان
فنعـاف صارة ، فالقنـان ، كـأنها زبـر ، يرجّعهـا وليـد يمان
متعـوّد ، لحن ، يعيـد ، بكفّـه ، قلمـا ، على عسب ، ذبلـن ، وبـان
أو مسلـم ، عملـت لـه علويّـة ، رضنت ظهـور رواجب ، وبنـان
للحنظليّـة ، أصبـحت آيـاتها يبرقـن تحت كنهبـل الغـلاّن
خلـدت ، ولم يخلـد بها مـن حلّهـا ، وتبـدّلت خيطـاً مـن الأحـدان
والخاذلات ، مـع الجآذر خلفـة ، والأدم حانيـة مـع/على الغزلان[2]

(1) شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري ، نشر إحسان عباس ، الكويت ، 1962 م ، ص 297-300 .
شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات ، أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري ، نشر عبد السلام هارون ، دار المعارف القاهرة ، 1963 م ، ص 517-529 . جمهرة أشعار العرب ، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي ، نشر علي محمد البجاوي ، الطبعة الأولى ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، الفجالة — القاهرة ، دون تاريخ ، ص 288-333 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، نشر محمد سيد كيلاني ، الطبعة الثانية ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى الباب الحلبي وأولاده ، القاهرة ، 1390 هـ/1970- م ، ص 382-385 .

(2) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 138-140 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 435-436 .

ومن القصيدة الثالثة وهي ميميّة الرويّ :

طلل ، لخولة ، بالرسيس ، قديم ، فبعاقل ، فالأنعمين ، رسوم
فكأنّ معروف الديار بقادم ، ف/وبراق غول ، فالرجام ، وشوم
أو مذهب جدد ، على ألواحهنّ/ألواحه الناطق المبروز ، /(المزبور)، والمختوم
دمن ، تلاعبت الرياح برسمها ، حتى تنكّر نؤيها المهدوم
أضحت معطّلة ، وأصبح أهلها ظعنوا ، ولكنّ الفؤاد سقيم[3]

ومن قصيدة أخرى ميميّة الرويّ كذلك :

أو عازب ، جادت ، على أرواقه ، خلقاء ، عاملة ، وركض نجوم
مرت الجنوب له/به الغمام بوابل ، ومجلجل ، قرد الرباب ، مديم/هزيم
حتى تزيّنت الجواء بفاخر ، قصف ، كألوان الرحال ، عميم
هل عشائره ، على أولادها ، من راشح متقوّب ، وفطيم
أدم ، موشّمة ، وجون خلفة ، ومتى تشأ ، تسمع عرار ظليم*
بكثيب رابية ، قليل وطؤه/خفيّ ظلّه ، يعتاد بيت موضّع ، مركوم
ويظل مرتقباً ، يقلّب طرفه ، كعريش أهل الثلّة/الظلة ، المهدوم[4]

من القصيدة الخامسة وهي ميميّة الرويّ أيضاً :

أقوى ، وعرّى واسط ، فبرام ، من أهله ، فصوائق ، فخزام
فالواديان ، فكلّ مغنى منهم ، وعلى المياه محاضر ، وخيام
عهدي بها الأنس الجميع ، وفيهم ، قبل التفرّق ، ميسر ، وندام[5]

(3) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 118-120 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 453 .

(4) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 111-114 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 450-451 . لكعب بن زهير :

متى ما تشأ تسمع ، إذا ما هبطته تراطن سرب مغرب الشمس نازل

(الديوان / دار الكتب ص 193) .

(5) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 288 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 492-493 .

* لكعب بن زهير في ديوانه ص 193 مثل هذا ، وهو قوله :

متى ما تشأ تسمع ، إذا ما هبطته تراطن سرب ، مغرب الشمس ، نازل

إن المشابهات والعلائق بين هذه المقاطع لا تقتصر على نوع المشاهد والصور والمعاني التي تتكوّن منها وإنما تشمل عدداً من التعابير والصيغ والألفاظ . وفيما يلي نماذج من ذلك :

تعابير ومعان وصور من المعلقة :

1 — عفت الديار

2 — غولها ، فرجامها

3 — محلها ، فمقامها/غولها ، فرجامها/
جودها ، فرهامها/حلالها وحرامها/
نؤيها وثمامها /ظباؤها ونعامها

4 — عرّى رسمها/عريت ...

5 — دمن تجرّم بعد عهد أنيسها

6 — رزقت مرابيع النجوم ، وصابها
ودق الرواعد : جودها فرهامها

7 — وأطفلت بالجهلتين ظباؤها ونعامها

8 — والعين ساكنة/عائذة على أطلائها

9 — كأنها زبر ، تجدّ متونها أقلامها

10 — أو رجع واشمة أسفّ نؤورها

11 — صمّا ، خوالد ، ما يبين كلامها

تعابير ومعان وصور تشبهها أو تقرب منها في المقاطع الأخرى :

درس المنا/مرت الجنوب

فبراق غول ، فالرجام ...

واسط ، فبرام/صوائق ، فخزام/

بالحبس ، فالسوبان /بمتالع ، فأبان/

فبعاقل ، فالأنعمين ...

عرّى واسط ،

دمن تلاعبت الرياح برسمها

جادت على أرواقه خلقاء عاملة ، وركض نجوم

ومجلجل ، قرد الرباب ، هزيم

وتبدّلت خيطاًمن الأحدان

والخاذلات من الجآذر خلفة

أدم موشّمة ، وجون خلفة ،

ومتى تشأ تسمع عرار ظليم

والأدم حانية على الغزلان

همل عشائره على أولادها

من راشح ، متقوّب ، وفطيم

كأنها زبر يرجعها وليد يمان

فكأن معروف الديار ، بقادم ، ... وشوم

أو مسلم عملت له علوية

رضنت ظهور رواجب وبنان

خلدت ، ولم يخلد بها من حلّها

12 — عريت ، وكان بها الجميع	عهدي بها الأنس الجميع/خلدت و لم يخلد بها من حلّها .
13 — عريت ، وكان بها الجميع ، فأبكروا منها	أضحت معطّلة ، وأصبح أهلها ظعنوا
14 — وجلا السيول عن الطلول	تلاعبت الرياح برسمها
15 — غودر نؤيها/تأبّد غولها	تنكّر نؤيها
16 — وعشيّة متجاوب إرزامها	ومجلجل ، قرد الرباب ، هزيم/مديم
17 — وغاد مدجن	وجون خلفة

2 — **المقطع الثاني من المعلقة :**

شاقتك ظعن الحيّ حين/يوم تحمّلوا ، فتكنّسوا قطنا ، تصرّ خيامها
من كلّ محفوف ، يظلّ عصيَّة زوج ، عليه كلَّة ، وقرامها
زجلاً ، كأنّ نعاج توضح فوقها ، وظباء وجرة ، عطّفا آرامها/أرءامها
حفزت /حزئت/ حزيت ، وزايلها السراب ، كأنها
أجزاع بيشة : أثلها ، ورضامها
بل ما تذكّر من نوار ، وقد نأت ، وتقطّعت أسبابها ، ورمامها
مرّيّة ، حلّت بفيد ، وجاوزت أهل الحجاز ، فأين ، منك مرامها
(..... وجاورت أهل العراق/الجبال .....)
بمشارق الجبلين ، أو بمحجَّر ، فتضمّنتها فردة ، فرخامها
فصوائق / فصعائد / ، إن أيمنت ، فمظنّة ،
فيها/منها وحاف القهر ، أو طلخامها/ طلحامها
فاقطع لبانة من تعرّض/تعذّر وصله ، ولشر/ولخير واصل خلّة صرّامها
واحب المجامل/المحامل بالجزيل ، وصرمه باق ، إذا ضلعت ، وزاغ/وزال قوامها[6]

---

(6) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 300-303 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 385-387 . شرح القصائد السبع الطوال ، سبق ذكره ، ص 529-538 . جمهرة أشعار العرب ، سبق ذكره ، ص 294-298 ,333 .

ومن القصيدة التي أوّلها « طلل لخولة » :

فـ/وكـأنّ ظعـن الحيّ ، لمّـا أشرفت ... بـالآل ، وارتفـعت بهنّ حـزوم ،
نخل/عصب ، كـوارع في خليـج محلّـم ، ... حملت ، فـمنها موقـر ، مكمـوم
سحـق ، يمتّعهـا الصفـا ، وسريّـه ، ... عـمّ ، نواعـم ، بـينهنّ كـروم
زجـل ، ورفّـع ، في ظـلال حدوجهـا ، ... بـيض الخدود ، حديثهـنّ رخيم
(...، روافـع ، في ظـلال خدورهـا ، ... بـيض الوجـوه ،.....)
بقـر ، مساكنها مسارب عازب/عـاذب ، ... وارتبّهـنّ شقائـق وصريم
فصرفت/فقصرت قصراً ، والشئون كأنّهـا ... غـرب ، تحثّ/تخبّ بـه القلـوص ، هـزيم
بكـرت بـه جرشيّـة ، مقطـورة ، ... تروى المحاجر/الحدائق ، بازل ، علكوم ...[7]

إن وصف مشهد التحمّل والظعائن الراحلة قليل الورود فيما بلغنا من شعر لبيد ، وهو يظهر في قصيدتين أخريين له ، إحداهما رائية على البسيط ، والثانية لامية على الطويل . وبالرغم من أنّ العناصر العامة التي يتألف منها هذا الوصف واحدة أو متقاربة فإنّ التشابه بين التعابير والصيغ أو التراكيب اللغوية قليل فيه . وفيما يلي أمثلة من هذا التشابه :

تعابير وصور من المعلقة :

1 — شاقتك ظعن الحيّ
2 — حين/يوم تحملوا
3 — زايلها السراب
4 — تكنّسوا قطناً ، تصرّ خيامها
5 — زاجلاً ، كأنّ نعاج توضح فوقها ، وظباء وجرة ، عطّفا أرامها

من القصائد الأخرى

فـ/وكأنّ ظعن الحيّ
لمّا أشرفت
إذ تحمّلوا
لمّا تحمّلوا
أشرفت بالآل
عالين الحمول الجوافلا
زجل ، روافع ، في ظلال حدوجها/ خدورها
بيض الخدود/الوجوه
بقر ، مساكنها مسارب عازب/عاذب ...
كأنّ نعاجاً ، من هجائن عازف/عازب

(7) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 120-122 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 454-455 .

6 — كأنّها أجزاع بيشة : أثلها ، رضامها
كأنّ ظعن الحي .....
نخل/عصب ، كوارع في خليج محلّم ..
... كأنّ النادیات من الصفا
مذارعها ، والكارعات الحواملا
كأنّ أظعانهم .... طلح السلائل
(كأن نعاجاً من هجائن عازف)
عليها ، وآرام السلّي الخواذلا
تربّعت الأشراف ، ثمّ تصيّفت
حساء البطاح ، وانتجعن المسايلا
تخيّر ما بين الرجام وواسط ،
إلى سدرة الرسّين ترعى السوائلا
جعلن حراج القرنتين ، وناعتا
يمينا ، ونكّبن البديّ شمائلا[8]

7 — ... ، حلّت بفيد ، وجاورت
أهل الحجاز/العراق ...
بمشارق الجبلين ، أو بمحجر ،
فتتضمّنتها فردة ، فرخامها
فصوائق/فصعائد ، إن أيمنت ، فمظنّة ،
فيها/منها وحاف القهر ، أو طلخامها

3 — **المقطع الثالث من المعلقة (وصف الناقة) :**

بطليح أسفار ، تركن بقيّة ، منها ، فأحنق صلبها ، وسنامها
و/فإذا تعالى/تعالى لحمها ، وتحسّرت ، وتقطّعت ، بعد الكلال ، خدامها
فلها هباب/هتات في الزمام ، كأنّها صهباء ، خفّ/راح ، مع الجنوب ، جهامها[9]*

(8) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 58, 232, 243, 242 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 512-518 . القصيدة التي منها هذه الأبيات التي بروي اللام المطلقة مضطربة قد اختل سياق مقاطعها وتسلسل أبياتها في المصدرين . وهي من أجود قصائد لبيد وأطولها ، وتحتاج إلى أن يعاد نشرها دقيقاً سليماً .

(9) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 303-304 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 387 . شرح القصائد السبع الطوال ، سبق ذكره ، ص 530-541 . جمهرة أشعار العرب ، سبق ذكره ، ص 299-300, 333 .

* يشبه الصورة التي يتضمنها البيت الأخير هنا ما نجده عند امرىء القيس في الوزن الطويل :
تروح ، إذا راحت ، رواح جهامةٍ بإثر جهام رائح متفرّقِ
ومن اليسير تحويله إلى الكامل الذي عليه أبيات لبيد كما يلي :
وتروح ، إن راحت ، رواح جهامة في إثر جهمٍ رائح متفرّق =

ومن القصيدة التي منها « أو عازب جادت على أرواقه » :

بخطيرة/بجلالة ، توفي الجديل ، سريحة ، مثل المشوف/المسفّ ، هنأته بعصيم
أجد المرافق ، حرّة/جسرة ، عيرانة ، حرج ، كجفن السيف ، غير سؤوم
تعدو ، إذا قلقت ، على متنصّب ، كالسحل ، في عاديّة ديموم
وجناء ، ترقل ، بعد طول هبابها ، إرقال جأب ، معلم بكدوم[10]

ومن القصيدة التي أوّلها « طلل لخولة » :

لولا تسلّيك اللبانة حرّة حرج ، كأحناء الغبيط ، عقيم
حرف ، أضرّ بها/تخوّنها السفار ، كأنّها ، بعد الكلال ،مسدّم، محجوم[11]
دهماء ، قد دجنت ، واحنق صلبها ، وأحال فيها الرضح والتصريم
تسنو ، ويعجل كرّها متبذّل ، شثن ، به دنس الهناء ، دميم
بمقابل ، سرب المخارز ، عدله قلق المحالة ، جارن ، مسلوم[12]

ومن القصيدة النونية التي أولها : « درس المنا » :

فصددت عن أطلالهنّ بجسرة ، عيرانة ، كالعقر ، ذي البنيان
فقدرت/فصدرت للورد المغلّس ، غدوة ، فوردت قبل تبيّن الألوان
فتغمّرت نفساً ، وأدرك شأوها/سؤرها عصب القطا ، يهوين للأذقان
كسفينة الهندي ، طابق درءها بسقائف ، مشبوحة ، ودهان
(..... ، أحكم صنعها بصفائح ، .....)
فالتام طائقها/طابقها القديم ، فـ/وأصبحت ما إن يقوّم درءها ردفان

= ومن اليسير كذلك تحويل أبيات لبيد الثلاثة من الكامل إلى الطويل كما يلي :

رذيّة أسفارٍ تركن بقيّةً فأحنق منها صلبها وسنامها
إذا ما تغالى لحمها ، وتحسّرت ، وقطّع من بعد الكلال خدامها
أثارت هِباباً في الزمام ، كأنّها سحابة صيفٍ خفّ /منها جهامها

(10) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 115-116 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، سبق ذكره ، ص 451-452 .

(11) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 124 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 455-456 .

(12) شرح ديوان لبيد ، سبق ذكره ، ص 122-123 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 455-456 .

فكأنّهـــا هـــي يـــوم غبّ كـــلاها ، .....[13]

إنّ التشابه بين هذه المقاطع من الوضوح بحيث لا نحتاج إلى أن ندلّ عليه . فعبارة : « فـ/واحنق صلبها » ترد في المقطعين الأول والرابع ، وترد عبارة « بعد الكـلال » في المقطعين الأول والثالث ، وتتصل بها عبارة « غبّ كلالها » في المقطع الأخير . ومن التعابير المتشابهة أو المتقاربة في معناها :

1 — طليح أسفار	أضرّ بها السفار
	تخوّنها السفار
2 — بطليح أسفار	بخطيرة/بجلالة
3 — فلها هباب في الزمام	بخطيرة ، توفي الجديل
	ترقل بعد طول هبابها
	تعدو إذا قلقت

ومن التعابير المشتركة بين بعض المقاطع : « حـرة عيرانـة » ، « جسرة عيرانـة » و « حرّة حرج » . كذلك يتقارب التشبيهان في دلالتيهما « حرج كأحناء الغبيط » ، و « حرج كجفن السيف » في المقطعين الثاني والثالث . وقد حوّل لبيد عبارة « طليح أسفار » في الوزن الكامل إلى « طليح سفار » في الوزن الطويل ، فقال :

فـدع عـنك هـذا ، قـد مضى لسبيلـه ، وكلّـف نجيَّ الهمّ ، إن كـنت راحـلا ،
طليـح سفـار ، عُـرّيت ، بعـد بذلـة ربيعـاً وصيفـاً ، بالمضاجـع ، كامـلا
بتـلك أسلّـي حاجـةً ، إن ضمـنتها ، وأبـري همّـاً ، كان في الصدر ، داخـلا

(الديوان ، ص 247 - 248)

4 — **حكاية حمار الوحش وأتانه (من المعلقة) :**

أو ملمـع ، وسقت لأحـقب ، لاحـه طرد الفحـول ، وضربها/وزرّهـا وكدامهـا
(.....
طـرد الفحالـة ، ضربها/زرّهـا ، وعذامها/وكدامهـا)

(13) شرح ديوان لبيد ، ص 140-143 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 436-438 .

يعلو بها حدب الإكام ، مسحّج/مشحّج/مسحّجاً/مشحّجا ،
قد رابه عصيانها ووحامها
بأحزّة/بأخرّة الثلبوت ، يربأ فوقها ، قفر المراقب ، خوفها آرامها
(..... قفرا ، مراقب خوفها آرامها)
(..... طورا ، مرابىء خوفه آرامها)
حتى إذا سلخا جمادى ستة/حجّة/كلّها جزءا/جرّا/جزآ فطال صيامه وصيامها
رجعا ، بأمرهما ، إلى ذي مرّة/عزّة حصد ، ونجح صريمة إبرامها
ورمى/ورمت دوابرها السفا ، وتهيّجت ريح المصايف : سومها وسهامها
فتنازعا سبطا ، يطير ظلاله/نساله ، كدخان مشعلة ، يشبّ ضرامها*
(..... ..... نار ، ساطع أسنامها)
مشمولة غلثت/علىت بنابت عرفج .....
فمضى ، وقدّمها ، وكانت عادة ، منه ، إذا هي عرّدت ، إقدامها
فتوسّطا / فتوسما / فرمى بها عرض السرىّ ، وصدّعا
مسجورة ، متجاوزاً / متجاوراً / متجاوباً قلّامها/ أقلامها
محفوفة/ومحفّفا وسط اليراع ، يظلّها ، منه/منها مصرع غلبة ، وقيامها[14]

لقد قصّ لبيد هذه الحكاية كاملة في قصيدته الأخرى : « طلل ، لخولة ، بالرسيس ، قديم » ، وهي كما يلي ، وتبلغ أربعة عشر بيتاً :

أو مسحل ، سنق/شنج ، عضادة سمحج ، بسراتها ندب له ، وكلوم
يوفي ، ويرتقب النجاد ، كأنّه ذو إربة ، كلّ المرام يروم
ظلّت تخالجه ، وظلّ يحوطها طوراً ، **ويربأ فوقها** ، ويحوم/ويصوم
جون ، بصارة ، أقفرت لمراده ، وخلا له السؤبان ، فالبرعوم
من كلّ أبطح ، يخفيان غميره ، أو يرتعان ، فبارض ، وجميم

* للنابضة الجعدي العامري بهذا الصدد أيضاً ، والبيت من قصيدة على المتقارب :
كأنَّ الغبار الذي فوقهُنَّ/خلفهنَّ ، ضحيّاً ، دواخن من تنضُبِ
(الديوان 16)

(14) شرح ديوان لبيد ، ص 304-307 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 387-390 . شرح القصائد السبع الطوال ، سبق ذكره ، ص 541-553 . جمهرة أشعار العرب ، سبق ذكره ، ص 301-307, 333 .

حتى إذا انجرد النسيل ، كأنّه زغب يطير ، وكرسف مجلوم
وتصيّفاً ، بعد الربيع ، وأحنقا ، وعلاهما موقوده المسموم
(**حتى** تهجّر في الرواح ، وهاجه / وهاجها
طلب المعقّب حقّه ، المظلوم)
قربا ، يشجّ بها الخروق/الحزون ، عشيّة ، **ربذ** ، كمقلاة/كمقلاء الوليد ، شتيم
وإذا تريد الشأو ، يدرك شأوها معج ، كأنّ رجيعهنّ عصيم/ضريم
شدّا ، ومرفوعاً ، يقرّب مثله للورد ، لا نفق ، ولا مسؤوم
فتضيّفا/فتصيّفا ماء ، بدحل ، ساكناً ، يستنّ ، فوق سراته ، العلجوم
(**فتأوّبا عينا ، بدحل** ، رويّة ، ..... سراتها .....)
غلا ، تضمّنه ظلال يراعة ، غرق ضفادعه ، لهنّ نئيم
فمضى ، وضاحي الماء فوق لبانه ، **ورمى بها عرض السريّ** ، يعوم/تعوم[15]

أما في القصائد الأخرى فقد سقطت الحكاية أو لم تصلنا كاملة . من ذلك البيتان الآتيان ، وهما أول الحكاية :

وجناء ، ترقل ، بعد طول هبوبها ، إرقال جأب ، معلم بكدوم
جون ، تربّع في خلًى ، وسميّه/وسميّة ، رشف المناهل ، ليس بالمظلوم/بالمطموم

وقد أضيف إليهما في رواية ثانية البيت الآخر :

ويظلّ مرتقبا ، يقلّب طرفه ، كعريش أهل الثلّة/الظلّة ، المهدوم[16]

وهو في وصف ذكر النعام كما سبق . وربما كان الشطر الأول منه في وصف الحمار الوحشي ، والشطر الثاني من بيت غيره في صفة ذكر النعام .

ومهما يكن الأمر ، فإن أحداث الحكاية وأجواءها وطبيعة تطورها بين نقطتي الابتداء والانتهاء فيها ، وطريقة الشاعر في قصّها وتصوير مشاهدها واحدة في المقطعين السابقين التامين ، مع اختلاف قليل في التوكيد على بعض العناصر والملامح أو التفصيل فيها . والكثير من التعابير والمعاني والصور متشابهة أو متقاربة فيهما كذلك .

---

(15) شرح ديوان لبيد ، ص 125-130 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 456-458 .
(16) شرح ديوان لبيد ، ص 116-117 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 452 .

إن الحكاية تبدأ في المقطعين بعبارتين متماثلتين ، هما : « أو ملمع » و « أو مسحل » ، ولكن اللفظ « ملمع » نعت للأتان أي أن الحمل قد ظهر عليها وامتلأت ضروعها حتى لمعت ، وفي هذا إشارة دقيقة إلى الجنس والأمومة . ومعنى ذلك أن الشاعر يفتتح الحكاية بأنثى الحمار الوحشي ، وينصرف إليها بعنايته دون أن يغفل عن الحمار ، ذكر الأتان الذي وسقت له ، والذي في بطنه أو خاصرته بياض ، فهي مشرقة لامعة كضروع الأتان الممتلئة . أما اللفظ « مسحل » فنعت للحمار ، أي أنه حمار كثير النهيق والصياح على أتانه أو النداء لها ، وفي هذا إشارة خفية إلى الحب الجنس والعنف فيهما وسرعة الغضب . وهو حمار شبعان متخم يلازم الأتان ولا يبتعد عنها « عضادة سمحج » . والأتان سمحج ، أي طويلة الظهر ممشوقة الجسم ، ولكن الحمار قد ترك من عضّه إيّاها جروحاً وندوباً في أعلى ظهرها لامتناعها عليه وعصيانها له . فجروحها هنا تقوم مقام جروح الحمار وكدومه في المقطع الأول نتيجة لما كان يحدث بينه وبين الحمر الأخرى من صراع وعراك على الأتان . والحمار هنا « جون » أي أسود قاتم اللون ، وليس « أحقب » في بطنه بياض ، ولكنه في الحالين حمار عنيف ، كثير الغيرة والشكّ والمراقبة ، ينفرد بأتانه في أعلى الجبل ، « يعلو بها حدب الإكام » و « يرتقب النجاد » ، ويقوم لها ربيئة الوقت كلّه (يرباً فوقها) وهو يقضي معها في المقطع الأول موسمي الشتاء والربيع ، وهما موسما المطر والخصب والازدهار والجنس والحمل والولادة ، في « أحزّة الثلبوت » . أما في المقطع الثاني فيقضي الشتاء والربيع في موضع يدعى « صارة » يخلو له ولأتانه فيه الرعي . فإذا أقبل الصيف ، واشتد القيظ ، ونضب الماء ، وجفّ العشب نزل بأتانه إلى السهل يطلب وإياها موارد الماء . وهنا يعنى الشاعر بوصف سرعة الحمار والأتان في الجري ، ويشبه الغبار الذي يتطاير خلفهما بدخان نار كثيرة الوقود . والحمار لا يهبط بأتانه إلى السهل إلاّ حين تكون الشمس قد غربت أو اقتربت من الغروب احتماء بالظلام وهرباً من الصيّادين الذين يعلم أنّهم يترصّدونه عند مواضع الماء . ولكن الشاعر يهمل في المقطعين ذكر الصيّادين ، ويتّجه بعنايته إلى وصف عين الماء والقصب الذي يحيط بها ، وما كان من رمي الحمار بأتانه « عرض السري » وعومهما فيه .

كذلك قصّ لبيد الحكاية نفسها في قصائد أخرى له . منها قصيدتان على الطويل . والمقطعان كما يلي :

1 — من قصيدة على الطويل ، أولها « لهندٍ بأعلام الأغرّ رسوم » :

.... جـون السـراة ، عـذوم
أضرّ بمسحـــاج ، قليـــل فتورهـــا ، يـرنّ عليها/ويربـأ فيها ، تـارة ، ويصوم
يطـرّب آنـاء النـهـار ....
فرّوحهـا ، يقلـو النجـاد ، عشيّـة ، أقبّ ، ككـــرّ الأنـــدريّ ، شتيم*
فأوردهـــا مسجـــورة تحت غابـــة مـــن القرنـــتين ، واتـــلأبّ يحوم
فلـم ترض/تـر ضحـل الماء ، حتّـى تمهّرت/تغمّـرت :
وشاح ، لها ، مـــــن عـــــرمض ، وبريم[17]

2 — من القصيدة اللامية التي على الطويل ، وأولها : « كبيشة حلت » :

..... جـأب ، مطّـرد ، يفـزّ نحوصا ، بـالبراعيم ، حائـلا
رعاهـا مصاب المزن ، حتّـى تصيّفـا ، نعـاف القنـان ، ساكنـاً ، فالأجـاولا
فـأجماد ذي رقـد ، فأكنـاف ثـادق ، فصارة ، يـوفي فوقهـا ، فالأعابـلا
فكـان لـه بـرد السمـاك وغيمـه خليطـاً ، غـدا صبـح الحرام مزايـلا
فلمّـا اعتقـاه الصيـف مـاء ثماده ، وقد زايل البهمى سفا العرب ناصلا
ولم يتذكّـر ، مـن بقيّـة عهـده ، مـن الحوض والسؤبـان ، إلاّ صلاصلا
وزال النسيـل عـن زحاليـف متنـه ، فأصبـح ممتـدّ الطريقـة ، قافـلا
يقـلّب أطـراف الأمـور ، تخالـه ، بأحنـاء ساق ، آخـر الليـل ، ماثـلا
(يصرّف أحنـاء الأمـور ،..... بأحقـاف ساق ، مطلـع الشمس ،....)
فهيّجهـا ، بعـد الخلاج ، فسامحت وأنشأ جونـا ، كالضبابـة ، جائـلا
يفـلّ الصفيـح الصمّ تحت ظلالـه ، من الوقـع ، لا ضحـلا ، ولا متضائـلا
فنـكّب حـوضي ، مـا يهمّ بوردهـا ، يميـل بصحـراء القنـانين جـاذلا

(17) شرح ديوان لبيد ، ص 96-98 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 401-402 .

* مثل هذا البيت عند امرىء القيس :

فأصدرهـا تعلـو النجـاد ، عشيـةً ، أقبّ كمقلاء الوليد ، خميص / شخيص
(وأصدرهـا بـادي النواجـذ ، قـارح أقب ، ككـرّ الأنـدري ، محيص)

الديوان ، ص 183-184

فـ/وبيّت زرقا ، مـن سرار ، بسحـرة ، ومـن دحـل ، لا يخشى ، بهنّ ، الحبائـلا
فعامـا جنـوح الهالكـيّ ، كـلاهما ، وقحّـم آدىّ السرىّ الجحافلا[18]

فإذا قارنا تفاصيل الحكاية وعناصرها الجزئية بين هذين المقطعين والمقطعين السابقين وجدنا عدداً من المشابهات أو العناصر المشتركة ، منها ما يلي :

1 — جون بصارة/لاحه طرد الفحول ، وزّرها وعذامها
جون السراة ، عذوم/جأب ، مطرّد

2 — عضادة سمحج بسراتها ندب ، له ، وكلوم
أضرّ بمسحاج ، قليل فتورها ، يرنّ عليها ....

3 — بأحزّة الثلبوت يربأ فوقها طوراً . وظلّ يحوطها طوراً ، ويربأ فوقها ، ويصوم/يحوم
ويربأ فيها ، تارة ، ويصوم/يحوم
واتلأبّ يحوم

4 — يربأ فوقها قفر المراقب يوفي ، ويرتقب النجاد
فصارة ، يوفي فوقها ، فالأعابلا
يقلو/يعلو النجاد

5 — حتى إذا انجرد النسيل
وزال النسيل عن زحاليف متنه

6 — ورمى دوابرها السفا ، وتهيّجت ريح المصايف .....
وتصيّفا ، بعد الربيع ، وأحنقا
وعلاهما موقودة المسموم
فلما اعتقاه الصيف ماء ثماده ،
وقد زايل البهمى سفا العرب ناصلا

7 — فتنازعا سبطا ، يطير ظلاله
كدخان مشعلة
رعاها مصاب المزن حتّى تصيّفا
وأنشأ جوناً ، كالضبابة ، جائلا
يفلّ ... تحت ظلاله

8 — تهجّر في الرواح ، وهاجها
فروّحها ، يقلو النجاد
فهيّجها بعد الخلاج

(18) شرح ديوان لبيد ، ص 235-238, 248 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 514-515, 522 . لقد اقتطع البيت « فنكب حوضىٰ ... » من الحكاية في المصدرين المذكورين ، وورد البيت : « فأجماد ذي رقد ... » بعد البيت « ولم يتذكر من بقية ... » .

9 — فمضى ، وقدّمها قربا ، يشجّ بها الحزون ، عشيّة	فروّحها ، يقلو النجاد ، عشيّة يفلّ الصفيح الصمّ ... من الوقع
10 — ربذ ، كمقلاء الوليد ، شتيم	أقبّ ، ككرّ الأندري ، شتيم (يتردد الشطران عند شعراء آخرين)
11 — وصدّعا مسجورة ، متجاوراً قلّامها محفوفة وسط اليراع ، يظلّها منه ، مصرّع غابة وقيامها فتصيّفا ماء ، بدحل ، ساكنا غللا ، تضمّنه ظلال يراعة	فأوردها مسجورة تحت غابة من القرنتين.. فبيّت زرقا ، من سرار ، بسحرة ، ومن دحل .... تصيّفا نعاف القنان ، ساكنا
12 — فتوسّطا/فتوسّما عرض السريّ فرمى بها عرض السري، يعوم	فعاما .. كلاهما ، وقحّم آذيّ السريّ ... فلم تر ضحل الماء ، حتى تغمّرت

وأسلوب لبيد في الانتقال من تشبيه إلى آخر أو من حكاية إلى حكاية ثانية بعبارة مثل « أو ملمع » أو « أو مسحل » مألوف في الشعر الجاهلي . من ذلك أبيات الأعشى في تشبيه ناقته بثور وحشي ، ثم بنعامة تبارى ظليمها في آخر النهار :

وكأنّهـــا ذو جـــدّة غبّ السرى ،	**أو قـــارح** يتلـــو نحائص جـــدّدا
أو صعلـة ، بالقـــارتين ، تـــروّحت ،	ربـــداء ، تتّبـــع الظـــليم الأربـــدا
يتجاوبـــان ، ويحسبـــان إضاعـــة	مـكث الـعشاء ، وإن يغيمـا ، يفقـدا
طـــورا تكـــون أمامـــه ، فتفوتـــه ،	ويفـــوتها طـــوراً ، إذا مـــا خوّدا[19]

(19) ديوان الأعشى ميمون بن قيس البكري ، شرح ثعلب ، نشر رودلف جاير ، بيانة/لندن ، 1928/1927 م ، بعنوان الصبح العنير في شعر أبي بصير ، ص 152-153 .

5 ــ **حكاية البقرة الوحشية وابنها وكلاب الصيادين :**

أفتلك؟ أم وحشيّة ، مسبوعة ، خذلت ، وهادية الصوار قوامها
خنساء ، ضيّعت الفرير ، فلم يرم/يزل، عرض الشقائق ، طوفها وبغامها
لمعفّر ، قهد ، تنازع شلوه غبس ، كواسب ، لا/ما يمنّ طعامها
صادفن منها/منه غرّة ، فأصبنها/فأصبنه إنّ المنايا/المنيّة لا تطيش سهامها
علهت ، تردّد / تبلّد/تلبّد/تلدّد ، في نهاء صعائد/صوائق
سبعا/تسعا ، تؤاما ، كاملا أيّامها
(علهت تلدّد /تبلّل في شقائق عالج ، ستّا به ، حتى وفت أيامها)
حتّى إذا يئست/ذهلت/يبست ، وأسحق خالق ،
لم يبله/يغنه إرضاعها وفطامها
باتت ، وأسبل واكف من ديمة ، يروى الخمائل ، دائماً ، تسجامها
(يعلو طريقة متنها متواتر/متواتراً ، في ليلة ، كفر النجوم غمامها/طلامها
تجتاف/تجتاب أصلاً قالصا ، متنبّذا ، بعجوب أنقاء ، يميل هَيامها
(يجتاف آصل قالص ، متبدّد .....)
وتضيء في وجه الظلام ، منيرة ، كجمانة البحري ، سلّ نظامها
حتى إذا انحسر/حسر الظلام ، وأسفرت بكرت ، تزلّ ، عن الثرى ، أزلامها
وتوجّست/وتسمّعت رزّ/ركز الأنيس ، فراعها ،
عن ظهر غيب ، والأنيس سقامها
فغدت/فعدت ، كلا الفرجين تحسب أنّه مولى المخافة ، خلفها وأمامها
حتى إذا يئس الرماة ، وأرسلوا غضفا ، دواجن ، قافلاً أعصامها
فلحقن ، واعتكرت ، لها ، مدريّة ، كالسمهريّة ، حدّها وتمامها
لتذودهنّ ، وأيقنت ، إن لم تذد ،
أن قد أحمّ/أجمّ ، من/مع/على الحتوف ، حمامها
فتقصّدت منها /عنها كساب ، فضرّجت
بدم ، وغودر ، في المكرّ ، سخامها/سحامها[20]

(20) شرح ديوان لبيد ، ص 307-312 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 390-393 . شرح القصائد السبع الطوال ، ص 553-570 . جمهرة أشعار العرب ، ص 307-317 .

إن هذه الحكاية عن البقرة الوحشية وابنها وكلاب الصيد لا تظهر كاملة فيما بلغنا من شعر لبيد إلا في قصيدة أخرى على البسيط ، ونجد بقية منها في قصيدتين أخريين ، إحداهما على المنسرح ، والثانية على الخفيف الذي يختلف في تركيبه العروضي اختلافاً جوهرياً عن المنسرح ، والبسيط ، إذ الأخيران وزنان ينتميان إلى مجموعة الرجز في العروض العربي ، شأنهما كشأن الكامل أما في القصائد التي على الكامل فقد استبدل لبيد هذه الحكاية بحكاية الثور الوحشي الذي بات ليلته منفرداً ، كما فعلت البقرة الوحشية ، إلى جوار شجرة من الأرطي منفردة كذلك في أرض كثيرة كثبان الرمل ، محتمياً بهذه الشجرة من الريح والمطر ، حتى إذا أسفر الصباح خرج خائفاً يعدو على حذر ، فعرض له صائد بسهامه وكلابه الضاريات ، كما حدث للبقرة ، فيضطر إلى مقاتلة الكلاب والذود عن نفسه بقرنيه اللذين يشبّههما الشاعر ، كما فعل مع البقرة الوحشية ، برمحين طويلين حادي السنان . وتنتهي المعركة بانتصار الثور كما انتصرت البقرة ، وانطلاقه في الأرض مجتازاً منقطع الكثيب ، يلمع في ضوء الشمس بياض جسده الذي غسله المطر كثوب ناصع جديد قد أخرج توّاً من صوانه . وهو تشبيه يذكرنا بتشبيه جسم البقرة الوحشية الذي كان يلمع تحت المطر بدرة الغوّاص التي انقطع بها السلك ، والتي كانت موضع عبادة عند الفرس وبعض العرب :

فكأنّهـا هـي ، يـوم غبّ كـلالها ، أو أسفـع الخدّيـن ، **شاة إران**
حـرج إلى أرطاتـه ، وتغيّـبت ، عنـه ، كـواكب ليلـة ، مدجـان
يـزع الهيـام عـن الثرى ، ويمدّه بطح ، تهايله على/عن/يهايله من الكثبان
فتـدارك الإشراق بـاقي نـفسه ، متجـرّداً ، كالمائـح العريـان
لـو كان يزجرهـا ، لقـد سنـحت لـه طير الشيـاح بغمـرة وطعـان
(لـو كان يزجـر طيره ، لجرت لـه طير النسيج .....)
فعـدا ، على حـذر ، مـورّث عـدّة ، يهتـزّ ، فـوق جبينـه ، رمحان
حتّـى أشبّ لـه ضراء مكـلّب ، يسعـى بهنّ ، أقبّ ، كالسرحـان
(حتّـى أتيـح لـه ضيـاء .... ، أزلّ ، .....)
فحمـى مقاتلـه ، وذاد بروقـه ، حمي المحارب عـورة الصحبـان
شزرا ، على نـبض القلـوب ، ومقدمـاً ، فكأنّمـا يختلّهـا بسنـان
حتّـى انجلت عنـه عمايـة نفـره ، فـ/وكـأنّ صرعاهـا ظـروف دنـان

فـ/واجتـاز منقطـع الكثـيب ، كأنّـه نصع/مصع ، جلتـه الشمس ، بعـد صوان
يمتلّ موفوراً ، ويمشي جانباً/ويبقي شاهدًا ، ربـذا ، يسلّـي حاجـة الخشيان[21]

كذلك اعتاض لبيد بحكاية الظليم ونعامته وبيضهما في هذه القصيدة عن حكاية الحمار الوحشي وأتانه في المعلقة ، وافتتح الحكاية بعبارة : « أفذاك أم صعل ...؟ » التي تشبه عبارة : « أفتلك أم وحشيّة ...؟ » ، ووصف النعامة بقوله :

كلـف بعاريـة الوظيـف ، شملّـة ، تمشي/يمشي ، خلال الشرى ، في خيطان
ظلّت تتبّع من (في) نهاء صعائد/صوائق ، بين السليـل ومدفـع السّلان
سبدا/خذمـا مـن التنّـوم ، يخبطـه النـدى ، ونوادرا/ونواديا من حنظل الخطبان/خطبان
حتـى إذا أفـد العشـي تروّحـا لمبـيت ربعـيّ النتـاج ، هجان[22]

والشطر : « ظلّت تتبّع من (في) نهاء صعائد/صوائق » هو نسخة أخرى من الشطر :

« علهت تردّد في نهاء صعائد/صوائق » في وصف حيرة البقرة الوحشية . وعبارة « حتى إذا أفد العشيّ » كعبارة « حتى إذا انجرد النسيل » .

والانتقال من حكاية إلى حكاية أخرى بعبارة : « أفتلك أم .... » شيء شائع في الشعر الجاهلي . من ذلك تشبيه كعب بن زهير ناقته بأتان صحماء قد خالط بياض لونها سواد أو حمرة :

وكـأنّ أقتـادي غـدا بشوارهـا صحمـاء ، خـدّد لحمهـا التسويـف

حتى إذا قصّ حكاية هذه الأتان وحمارها انتقل إلى حكاية نعامة وظليمها ، فقال :

أفتـلك ؟ أم ربـداء ، عاريـة النسا ، زجّـاء ، صادقـة الرواح/النجـاء ، نسوف
خرجـاء ، جوّفهـا بيـاض داخـل ، لعفائهـا لونـان ، فهـو خصيـف
ظـلّت تراعـي زوجهـا ، وطبـاهما جزع/مرع ، قد امرع سربه مصيوف[23]

(21) شرح ديوان لبيد ، ص 143-146 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 438-440 .
(22) شرح ديوان لبيد ، ص 147-149 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 440-441 .
(23) شرح ديوان كعب بن زهير ، صنعة أبي سعيد الحسن بن الحسين بن عبيد الله السكري ، نسخة مصورة =

إلى آخر الحكاية . ومن المؤسف أن حكاية الأتان قد ضاعت ، ولم يبق منها سوى بيتين لا يبيحان لنا تبيّن ما بينها وبين حكاية الأتان عند لبيد من علائق وأوجه شبه .

ولكي نتبيّن العلائق والصلات الدقيقة بين حكايتي البقرة الوحشية والثور الوحشي عند لبيد ينبغي أن ننظر في هاتين الحكايتين كما تظهران في قصائد أخرى للبيد . من ذلك المقطع الآتي من قصيدته الرائية التي على البسيط ، وهو عن البقرة الوحشية :

تنجـــو نجاء ظـــليم الجوّ ، أفزعـــه ... ريح الشمـــال ، وشفّـــان لها/لـــه درر
كـــأنها ، بعدمـــا أفنـــيت جبـــلتها ، ... **خنساء ، مسبوعة** ، قد فاتها البقر/بقر
باتت إلى دفّ/دفء أرطاة، تحفّره/تلوذ به، ... في نفسها ، مـن حبـيب فاقـد ، ذكـر
إذا اطمـأنّت قليـلاً ، بعدمـا حفـرت ، ... لا تطمئـــنّ **إلى أرطـــاتها** ، الحفـــر
تبنـي بيوتـاً ، على قفر/فقـر ، يهدّمهـا ... جعد الثرى ، مصعب/مائل ، في دفّة زور
ليـلتها كلّهـا ، **حتـى إذا حسرت**/جسرت (جشرت) ... عنهـــا النجـــوم ، وكـــاد الصبـــح **ينسفـــر**
غـدت على عجـل ، والنـفس خائفـة ، ... وآيـة مـن غـدوّ الخائـف **البكـر**
لاقت أخـا قـنص ، **يسعـى بأكلبـه** ، ... شثن البنان ، لديه أسهم حشر/أكلب جسر
ولّت ، فأدركهـا أولى سوابقهـا ، ... فأقبـلت ، مـا بها روع ، ولا بهر
فقاتلت في ظلال الروع ، **واعتكرت** ، ... إنّ المحامـي ، بعـد الـروع ، يعتكر[25]

والمقطع التالي من القصيدة اللامية التي على الطويل ، وحكاية الثور الوحشي فيه تلي حكاية الحمار الوحشي وأتانه في القصيدة كما تلت حكاية البقرة الوحشية حكاية حمار الوحش والأتان في المعلقة :

أذلك أم نزر/بـرز المراتـع ، فـادر ، ... أحسّ قنـيصا ، بـالبراعيم ، خاتـلا
فبـات إلى أرطـاة حقـف ، تضمّـه ... شآميـة ، تزجـي الربـاب الهواطـلا

= عن طبعة دار الكتب المصري 1369 هـ/1950 م ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، لا تاريخ له ، 1385 هـ/1965 م ، ص 118-121 .

(25) شرح ديوان لبيد ، ص 67-69 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 434-435 .

وبـات يريـد الكـنّ ، لـو يستطيعـه ، يعـالج رجّافـا مـن التـرب ، غائـلا
(ويبري عصيّـا دونها ، متلبّـة ، يرى دونها غولا من الترب ، غائلا)
فأصبـح ، وانشقّ الضبـاب ، وهاجـه أخو قفرة ، يشلي ركاحا ، وسائلا/وسابلا
عوابس ، كالـنشّاب ، تدمـى نحورهـا ، يريـن دمـاء الهاديـات نوافـلا
لصائدهـا في الصيـد حـقّ وطعمـة ، ويخشى العـذاب أن يعـرّد ناكـلا
فجال ، ولم يعكـم ، **لـغضف** ، كأنّهـا دقـاق الشعيـل ، يبتـدرن الجعائـلا
قتـال كمـيّ ، غـاب أنصار ظهـره ، ولاق الوجـوه المنكـرات ، البـواسلا
يسرن إلى **عوراتـه** ، فكأنّمـا ، للبّـاتها ، ينحـي سنانـا ، وعامـلا
فغادرها صرعى لـدى كـلّ مزحـف ، تـرى القـدّ في أعناقهـنّ قوافـلا
وولّـى ، كـنصل السيـف يبرق متنـه ، على كـلّ إجريّـا **يشقّ الخمائلا**[26]

وأخيراً المقطع التالي من قصيدة لامية على الوافر تسبق فيها حكاية الثور الوحشي حكاية الحمار وأتانه :

كأخـنس ، نـاشط ، جـادت عليـه ، ببرقـة واحـف ، إحـدى الليـالي
أضـلّ صـواره ، وتضيّفتـه نطـوف ، أمرهـا بيـد **الشمـال**
فبـات ، كأنـه قـاضي نـذور ، **يلوذ**/يطيف بغرقد ، خضل/خضد ، وضال
إذا وكـف الـغصون على قـراه ، أدار الـروق حـالاً بعـد حـال
جنـوح الهالكـيّ على يديـه ، مكبّـا ، يجتلي نـقب الـنصال
فباكـره ، مـع **الإشراق** ، **غضف** ، **ضواريها** تخبّ مـع الرجـال
فجـال ، **ولم يجل** جبنـاً ، ولكـن تعـرّض ذي الحفيظـة للقتـال
يشكّ صفاحهـا بالـروق **شزراً** ، كما خـرج السراد مـن النقـال
فغـادر ملحمـاً ، وعدلـن عنـه ، وقـد خضب الفـرائص مـن طحـال
وولّـى ، **تحسر الغمـرات عنـه** ، كما مـرّ المراهـن ، ذو الجلال
وولّى/فيمّـم ، عامـداً ، لطيـات فلـج ، يراوح/يـروّح بين صون وابتـذال

(26) شرح ديوان لبيد ، ص 238-241 ، البيت الأخير ورد في غير موضعه ، ص 248 ، مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 515-517, 522 .

تشقّ خمائـــل الدهنـــا يـــداه ، كما لـــعب/قسم المقامـــر بالفيـــال
وأصبـح يقتـري الحومـان ، فـرداً ، كـنصل السيـف حـودث بالصقال[27]

إن المشابهات الواضحة البارزة بين حكايتي البقرة الوحشية التي أضاعت ابنها في الوزنين « الكامل » و « البسيط » تبدو في الكثير من عناصر الحكاية وتفاصيلها وفي طبيعة المواقف والمشاهد التي تتألف منها . ويخيّل إلي بأن أبياتاً قد سقطت من آخر الحكاية في المقطعين . فالبقرة في المقطعين « خنساء ، مسبوعة » قد خذلتها صاحباتها في القطيع :

خـذلت ، وهاديـة الصوار قوامهـا ..... قـد فـاتها البقـر

ثم أضاعت ابنها الصغير :

... ضيّعت الفرير ، فلم يرم ،
في نفسها ، من حبيب فاقد ، ذكر
عرض الشقائق ، طوفها وبغامها

وباتت ليلتها تحتمي من الريح والمطر بجذع شجرة منفردة في آخر كثبان الرمل ، وكلّما حفرت لنفسها كناساً تأوي إليه مالت الرمال وتهدّم الكناس :

باتت ، وأسبل واكف من ديمة .... باتت إلى دفّ أرطاة ، تحفّره .....
تجتاف أصلاً ، قالصاً ، متنبّذاً ، إذا اطمأنّت قليلاً ، بعدما حفرت ،
بعجوب أنقاء ، يميل هيامها لا تطمئن ، إلى أرطاتها ، الحفر
تبني بيوتاً ، على قفر ، يهدّمها
جعد الثرى ، مائل في دفّه زور

حتى إذا أسفر الصبح خرجت على عجل خائفة متوجّسة :

حتى إذا حسر الظلام ، وأسفرت ، .... حتّى إذا حسرت ،
بكرت ، تزلّ عن الثرى أزلامها عنها ، النجوم ، وكاد الصبح ، ينسفر ،
وتوجّست رزّ الأنيس ، فراعها غدت على عجل ، والنفس خائفة ،
عن ظهر غيب ، والأنيس سقامها وآية من غدوّ الخائف البكر

(27) شرح ديوان لبيد ، ص 76-80 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 464-466 .

وفي خاتمة الحكاية يعرض للبقرة صائد بكلابه الضاريات :

وتسمّعت ركز الأنيس ، فراعها	لاقت أخا قنص ، يسعى بأكلبه .....
فغدت ، كلا الفرجين تحسب أنّه	غدت على عجل ، والنفس خائفة ..
مولى المخافة : خلفها وأمامها	ولّت ، فأدركها أولى سوابقها ،
فلحقن ، واعتكرت لها مدرية ،	فأقبلت ، ما بها روع ، ولا بهر
كالسمهريّة ، حدّها وتمامها	فقاتلت في ظلال الروع ، واعتكرت ....

أما المشابهات والعلائق بين حكاية البقرة في هذين المقطعين وحكاية الثور الوحشي في المقاطع الثلاثة التي على « الكامل » و « الطويل » و « الوافر » فكثيرة أيضاً . منها ما يلي :

1 — خنساء ، مسبوعة (بسيط/كامل)	أخنس ، ناشط (وافر)
2 — خذلت، وهادية الصوار قوامها (كامل)	أضلّ صواره (وافر)
... قد فاتها البقر (بسيط)	
3 — باتت ، وأسبل واكف من ديمة	.... جادت عليه ،
يعلو طريقة متنها متواتر	ببرقة واحف ، إحدى الليالي
في ليلة ، كفر النجوم غمامها (كامل)	..... وتضيّفته
	نطوف ، أمرها بيد الشمال (وافر)
	وتغيّبت، عنه ، كواكب ليلة مدجان (كامل)
4 — بات إلى دفّ/حقف أرطاة (بسيط)	فبات إلى أرطاة حقف (طويل)
5 — أفزعه ريح الشمال، وشفّان، لها درر	تضمه شآمية ، تزجي الرباب الهواطلا
(بسيط)	(طويل)
6 — تجتاف أصلاً، قالصاً، متنبّذاً (كامل)	حرج إلى أرطاته (كامل)
باتت إلى دفّ أرطاة ، تلوذ به (بسيط)	يلوذ/يطيف بغرقد خضل ، وضال (وافر)
7 — بعجوب أنقاء ، يميل هيامها (كامل)	يزع الهيام عن الثرى ، ويمدّه
لا تطمئن ، إلى أرطاتها ، الحفر (بسيط)	بطح تهايله من/على الكثبان (كامل)
يهدّمها جعد الثرى ، مائل ، في دفّة زور	يعالج رجّافاً ، من الرمل ، غائلاً (مائلاً)
(بسيط)	(طويل)

8 — حتى إذا انحسر الظلام ، وأسفرت
(كامل)
حتى إذا حسرت
عنه النجوم ، وكاد الصبح ينسفر
9 — غدت على عجل (بسيط)
10 — لاقت أخا قنص ، يسعى بأكلبه
(بسيط)

وتوجّست رزّ الأنيس (كامل)

12 — واعتكرت لها مدرية ،
كالسمهرية حدّها وتمامها (كامل)

13 — لتذودهنّ ، وأيقنت ، إن لم تذد ..
(كامل)
فقاتلت في ظلال الروع ، واعتكرت ،
إنّ المحامي ، بعد الروع ، يعتكر

14 — فتقصّدت منها كساب ، فضرجت
بدم ، وغودر في المكرّ سخامها
(كامل)

فأصبح ، وانشقّ الضباب
(طويل)
فتدارك الإشراق باقي نفسه
متجرّداً ... (كامل)
فغدا على حذر (كامل)
حتّى أشبّ له ضراء مكلّب ، يسعى بهنّ
(كامل)

أحسّ قنيصاً ، بالبراعيم ، خاتلا
(طويل)
فباكره .... غضف ضواريها تخبّ
(وافر)
ترى القدّ ، في أعناقهنّ ، قوافلا
(طويل)
للبّاتها ينحي سناناً ، وعاملاً (طويل)
فكأنّما يختلّها بسنان (كامل)
يهتزّ ، فوق جبينه ، رمحان (كامل)
فحمى مقاتله ، وذاد بروقه حمي المحارب
(كامل)
تعرّض ذي الحفيظة للقتال (وافر)
قتال كميّ ، غاب أنصار ظهره
(طويل)
فغادر ملحماً ، وعدلن عنه ،
وقد خضب الفرائص من طحال
(وافر)
فغادرها صرعى لدى كلّ مزحف
(طويل)

15 — وتضيء ، في وجه الظلام ، منيرة (كامل) | وولّى ... يبرق متنه (طويل)
كأنّه نصع ، جلته الشمس (كامل)

إنّ جميع هذه القصص لا يتمّ إلاّ في ليل الشتاء الطويل العاصف الممطر أو في الليالي الأولى من الربيع حين تتجمّع السحب السود الثقال ، وتتفجّر العاصفة ، ويتدفّق المطر صاخباً غزيراً مخيفاً ، يصحبه التماع البرق ، وتهزّم الرعد ، وتنحدر السيول عنيفة جامحة من الجبال والتلال والهضاب ، فتغمر الوهاد والسهول حتّى لا يكاد الحيوان يجد مأوى يبيت فيه ، فيلجأ الثور إلى شجرة أرطاة منفردة في أرض كثيرة كثبان الرمل ، يلوذ بها من الريح والمطر .

(حرج إلى أرطاته/فبات إلى أرطاة حقف/وبات يريد الكنّ ، لو يستطيعه) ،

أي أن الثور يقترن بشجرة الأرطى الليلة كلّها ، وهو أمر كان امرؤ القيس قد دلّنا عليه ببيته :

وبات إلى أرطاة حقف ، كأنّها ، إذا ألثقتها غبية ، **بيت معرس**

وكذلك فعل المتلمّس الضبّي ببيته :

فبات إلى أرطاة حقف ، كأنّه ، إلى دفّها ، من آخر الليل ، **معرس**

ويوحي بهذا الاقتران وصعوبته بيت لبيد :

ويبري عصيّا ، دونها ، متلبّبة ، يرى ، دونها ، غولاً ، من الترب ، غائلا

وبيتا تميم بن مقبل العامري :

يبيت (فبات) ، وحرّيّ من الرمل تحته ، إلى نعج ، من ضائن الرمل ، أهيما
يظلّ (يلوذ) إلى أرطاة حقف ، **يثيرها** ، يكابد ، عنها ، تربها أن يهدّما

ومثله قول الأعشى البكري :

فبات عذوباً للسماء ، كأنّما يوائم رهطاً ، للعزوبة ، صيّما
يلوذ إلى أرطاة حقف ، .....
مكبّاً على روقيه ، **يحفر عرقها** ، **على ظهر عريان** الطريقة ، أهيما

وقول بشر بن أبي خازم الأسدي :

وبـــات مكبّـــاً ، يتّـــقيها بروقـــه ، وأرطـاة حقـف ، خـانها النـبت ، **يحفـر**
يـثير ، ويـدي عـن عـروق ، كأنّهـا أعنّـــــة خـــــرّاز ، تحطّ ، وتبشر[28]

وحين ينتهي خطر العاصفة وروعها بانحسار السحب والتماع ضوء الفجر ، يجابه الثور خطراً جديداً ، إذ يحمل إليه مطلع الفجر ركز الصيّادين وكلابهم الجائعات الضاريات .

(أشبّ له ضراء مكلّب/فباكره ، مع الإشراق ، غضف/ وهاجه أخو قفرة ، يشلي ركاحا وسائلا) ولا يكاد الثور (الحيوان المقدس رمز إله القمر « ود » أو « المقّة » ، وهو الأب في الثالوث الديني القديم عند العرب) يخرج من مبيته لدى شجرة الأرطى ، الربّة المعبودة التي احتمى عندها ، أو الزوجة التي اقترن بها طوال الليل ، حتّى تلمحه الكلاب ، وتندفع صوبه ، فيطلق سيقانه للريح مذعوراً ، يطلب النجاة .

ولكن ، لا يكاد يذر قرن الشمس الإلهة أو اللات البقرة البيضاء المشرقة ، زوجة الثور ، إله القمر « المقّة » أو « ودّ » الذي حجبته وكفرت به السحب الليل كله حتى تعاود الثور كبرياؤه وشموسه وقوته ، فيكرّ على الكلاب ممزقاً جلودها بقرنيه الحادين الطويلين ، ملقياً بها صرعى هنا وهناك ، مضرجة بالدم ، كأنها أوعية خمر حمراء قد تشققت ، فتدفقت منها الخمر قرباناً للإلهة المشرقة التي تداركت بقية نفسه ، والتي بات كأنّه قاضي نذور لها أو لشجرة الأرطى التي ربما كانت كـ« السمرة » رمزاً للاّت :

فبـــات كأنـــه قـــاضي نـــذور يطيـــــف بغرقـــــد خضل ، وضال

وهو بيت يظهر عند النابغة الذبياني :

فبـــات كأنـــه قـــاضي نـــذور شرى لـــلاّت ، ينتظـــر الصباحـــا

وحين تتراجع عنه الكلاب الأخريات ، وتنجلي عنه غمرة الروع وعمايته يولّي بعيداً عنها باتجاه الشمس الإلهة البقرة المشرقة التي ارتفعت من بين التلال والشجر ، يبرق متنه في ضوئها اللامع كنصل سيف تعهده صاحبه بالصقال مرة بعد أخرى ، وهو تشبيه يوحي بالذكورة والفحولة والجنس والقوة والحدة والصلابة .

(28) ستمر هذه الأبيات جميعاً بنا .

6 – **العودة إلى ذكر الناقة و « نوار » ، وتسلّي الشاعر بناقته عن نوار .**

فبتلك ، إذ رقص اللوامع بالضحى ، واجتاب أردية السراب إكامها
أقضي اللبانة ، لا/أن أفرّط ريبة ، أو أن يلوم/تلوم بحاجة لوّامها
أو لم تكن تدري نوار بأنّني وصّال عقد حبائل ، جذّامها/صرّامها
تسرّاك أمكنة ، إذا لم أرضها ،
أو يعتلق/يرتبط/يعتفي (يقتفي) بعض النفوس حمامها[29]

من القصيدة الميمية الأخرى التي أولها « طلل لخولة » :

فبتلك أقضي الهمّ ، إنّ خلاجه سقم ، وإنّني للخلاج صروم
ظعن/طعن ، إذا خفت الهوان ببلدة ، وأخو المضاعف لا/ما يكاد يريم[30]

وللبيد في الطويل أيضاً :

بتلك أسلّى حاجة إن ضمنتها وأبرىء همّاً ، كان في الصدر داخلا

7 – **وصف الخمرة ومجلسها ودنانها ومغنّية الحانة ، والفخر بذلك :**

بل أنت لا تدرين كم من ليلة ، طلق ، لذيذ لهوها ، وندامها
قد بتّ سامرها ، وغاية تاجر وافيت/عاليت ، إذ رفعت ، وعزّ مدامها
أغلي السباء بكلّ أدكن ، عاتق ، أو جونة قدحت ، وفضّ ختامها
و/بصبوح/ بسلاف صافية ، وجذب كرينة بموتّر ، تأتاله إبهامها
(وسماع مدجنة/ صادحة ، ....)
باكرت حاجتها الدجاج بسحرة ، لأعلّ منها ، حين هبّ نيامها
(بادرت لذّتها .... ، أن يهبّ .....)[31]

إنّ وصف هذا المشهد في شرب الخمر ولذتها وغناء المغنية لا يظهر فيما وصلنا من قصائد لبيد الأخرى التي على الكامل ، وأقرب ما نجد له في ذلك الأبيات الثلاثة الآتية على الوافر :

(29) شرح ديوان لبيد ، ص 312-313 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 393.394 .
(30) شرح ديوان لبيد ، ص 131 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 458 .
(31) شرح ديوان لبيد ، ص 313.315 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 394-395 .

وإن تشرب ، فنعم أخو الندامى ، كريم ، ماجد ، حلو الندام
وإن بكروا (الفتيان)، غدوت بمسمعات ، **وأدكن** ، **عاتق** ، جلد العصام
له زبد ، على الناجود ، ورد ، بماء المزن من ريق/صوب الغمام[32]

8 ــ **الفخر بالكرم وإطعام الفقراء :**

وغداة ريح قد وزعت/كشفت ، وقرّة إذ أصبحت بيد الشمال زمامها
وجزور أيسار دعوت لحتفها ، بمغالق ، متشابه أجسامها
(..... دعوت لفتية/إلى الندى ، ..... ، متشابه أعلامها)
أدعو بهنّ لعاقر ، أو مطفل ،
بذلت ، لجيران الجميع/الشتاء/ العشيّ ، لحامها
فالضيف ، والجار الجنيب ، كأنّما هبطا تبالة ، مخصباً أهضامها
(فالجار ، والضيف الغريب ، ... وردا تبالة ، .....)
تأوي ، إلى الأطناب ، كلّ رذيّة ، مثل البليّة ، قالص/قالصا أهدامها[33]

ومن القصيدة التي أولها « أقوى وعريّ واسط » :

وصبا ، غداة إقامة/مقامة ، وزّعتها ، بجفان شيزى ، فوقهنّ سنام
ومدفّع طرق النبوح ، فلم يجد مأوى ، ولم يك ، للمضيف ، سوام
آويته ، حتّى تكفّت حامدا/حاصدا ، وأهلّ ، بعد جماديين ، حرام
إنّي أكاثر في الندى إخوانه ، وأكفّ عرضي ، إن ألّم لمام[34]

---

(32) شرح ديوان لبيد ، ص 205 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 473 .

(33) شرح ديوان لبيد ، ص 315 ,318-319 ، ورد البيت الأول في غير سياقه الصحيح في الديوان وغيره من المصادر القديمة . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 395 ,397-398 .

(34) شرح ديوان لبيد ، ص 290 ,289 ,291 ، وردت هذه الأبيات متفرقة . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 493-494 . من أقرب ما نجد إلى هذه الأبيات في شعر لبيد على غير الوزن الكامل قوله على الطويل :

ويوم ، هوادي أمره لشماله ، يهتّك أخطال/أحظار الطراف المطنّب
ينيخ المخاض البرك ، والشمس حيّة ، إذا ذكّيت نيرانها/نيرانه ، لم تلهّب
ذعرت قلاص الثلج ، تحت ظلاله ، بمثنى الأيادي والمنيح المعقّب

شرح ديوان لبيد ، ص 16-17 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 424-425 .

9 ــ **الفخر بالشجاعة والذود عن القبيلة ، ووصف الفرس :**

ولقد حميت الحي/القوم/الخيل ، تحمل شكّتي ... فرط ، وشاحي ، إذ غدوت ، لجامها
فعلوت مرتقبا ، على/إلى ذي هبوة/مرهوبة، ... حرج ، إلى أعلامهنّ ، قتامها
حتّى إذا ألقت يداً في كافر ، ... وأجنّ ، عورات الثغور ، ظلامها
أسهلت/أعرضت، وانتصبت، كجذع منيفة، ... جرداء ، يحصر ، دونها ، جرّامها/صرّامها
رفّعتها طرد النعام ، وشلّه/وفوقه ، ... حتّى إذا سخنت ، وخفّ عظامها
قلقت رحالتها ، وأسبل نحرها ، ... وابتلّ ، من زبد الحميم ، حزامها
ترق/تشرى ، وتطعن في العنان ، وتنتحي ... ورد الحمامة ، إذ أجدّ حمامها[35]*

ومن قصيدة قصيرة دالية الرويّ نظمها لبيد في الإسلام :

وحميت قومي ، إذ دعتني عامر ، ... وتقدّمت ، يوم الغبيط ، وفود

---

(35) شرح ديوان لبيد ، ص 315-317 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 396.395 .

* يقرب من هذا المقطع الأبيات الآتية للبيد من بائيته التي على الطويل في وصف روضة عالية ارتقى إليها بحصانه :

جلاه طلوع الشمس ، لمّا هبطّته ، ... **وأشرفت** ، من قضفانه ، **فوق مرقب**
بسرت نداه ، لم تسرّب وحوشه ، ... بغرب ، **كجذع الهاجريّ المشذّب**
فلمّا **تغشّى (أجنّ) كل ثغر ظلامه** ، ... **وألقت يدا في كافرمسي/شمس مغرب**
تجافيت عنه ، واتّقاني عنانه ، ... بشدّ من التقريب ، عجلان ، ملهب
هوى غداف/الغداف ، هيّجته جنوبه ... حثيث إلى أذراء طلح وتنضب
فأصبح يذريني ، إذا ما احتثثته/حثثته ، ... بأزواج معلول من الدلو معشب .

(الديوان 12 ــ 16 مختار 423 ــ 424 .

ومشهد المراقبة كما صوّره لبيد في المعلّقة مألوف شائع في الشعر الجاهلي ومن أقدم ما بلغنا فيه أبيات أبي دواد أو امرىء القيس الآتية على الطويل :

ومرقبة ، كالزّجّ ، أشرفت فوقها ، ... أقلّب طرفي في فضاء عريض
فظلت ، وظلّ الجون ، عندي ، بلبده ، ... كأنّي أعدي عن جناح مهيض
فلمّا أجنّ الشمس عني غيارها ، ... نزلت إليه قائماً بالحضيض
يباري شباة الرمح حدّ مذلّق ، ... كصفح السنان الصلبيّ النحيض
أخفّضه بالنقر ، لمّا علوته ، ... ويرفع طرفاً غير جاف ، غضيض

(ديوان امرىء القيس ، نشر أبو الفضل إبراهيم ، 71 ــ 75)

وتدأكأت (وتداكأت) أركان كلّ قبيلة ، وفوارس الملك ، الهمام ، تذود
ما إن أهاب ، إذا السرادق غمّه قرع القسيّ ، وأرعش الرعديد[36]

ومن القصيدة التي أولها « سفهاً عذلت » :

وعظيمة دافعتها ، فتحوّلت عنّي ، فلم أدنس ، وصحّ أديمي
في يوم هيجا ، فاصطليت بحرّها ، أو في غداة تحافظ ، وخصوم
ومبلّغ ، يوم الصراخ ، منددّ بعنان دامية الفروج ، كليم
(..... ، يعتان دامية الفروغ ، ....)
فرّجت كربته ، بضربة فيصل ، أو ذات فرغ ، بالدماء رذوم[37]

ومن القصيدة التي أولها « طلل لخولة » :

إني امرؤ ، منعت أرومة عامر ضيمي ، وقد جنفت ، علي ، خصوم
وغداة قاع القرنتين أتينهم/أتتهم ، رهواً ، يلوح ، خلالها ، التسويم
بكتائب ، تردي/رجح/ردح ، تعوّد كبشها نطح الكباش ، كأنّهنّ نجوم
نمضي بها ، حتى تصيب/نصدّ/يَرد عدوّنا ، وتردّ ، منها غانم/زاحف ، وكليم
وترى المسوّم ، في القياد ، كأنّه صعل ، إذا فقد السباق ، يصوم
(وترى المصمّم ،..... طفل ، ..... السياق ، يقوم)
غرباً ، لجوجا في العنان ، إذا انتحى ، زبد على أقرابه ، وحميم
وكتيبة/وكتائب الأحلاف ، قد لاقيتهم/لاقينها ،
حيث استفاض دكادك ، وقصيم[38]

ومن قصيدة أخرى « بائية الرويّ » :

تهدي أوائلهنّ كلّ طمرّة ، جرداء ، مثل هراوة الأعزاب/الأعراب
ومقطّع حلق الرحالة ، سابح ، باد نواجذه على الأظراب
يخرجن من خلل الغبار عوابسا ، تحت العجاجة ، في الغبار ، الكابي

---

(36) شرح ديوان لبيد ، ص 37 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 416-417 .
(37) شرح ديوان لبيد ، ص 110-111 . مختار الشعر الجاهلي ، جـ 2 ، ص 449-450 .
(38) الديوان 132-134 ، مختار الشعر 459-460 .

وإذا الأسنّـــة أشرعت لنحورهـــا ، أبديـــن حـــدّ نواجـــذ الأنيـــاب
يحملـن فتيـان الوغـى ، مـن جعفـر ، شعثـــا ، كـــأنهم أسود الغـــاب
ومدجـجين ، تـرى المغـاول وسطهـم ، وذبـــاب كل مهنّـــد ، قرضاب[39]

إن التشابه ، كما سيلحظ القارىء ، قليل بين المقطع الأول والمقاطع الأربعة التي تعقبه في المعاني والصور والتعابير والتراكيب ، ذلك أن لبيداً كان قد قصر المقطع الأول على وصف فرسه التي ارتقى بها التلّ ليرقب الأعداء منه ، كما فعل الحمار الوحشي بأتانه من قبل ، وهو مشهد أو موضوع لا يتكرر في المقاطع الأخرى ، ولذا فإنّ التشابه يكاد ينحصر فيما يلي :

المقطع الأول	المقاطع الأخرى
ولقد حميت الحيّ/القوم	وحميت قومي
جرداء	جرداء
ابتلّ ، من زبد الحميم ، حزامها	زبد ، على أقرابه ، وحميم
ترقى ، وتطعن في العنان ، وتنتحي	غرباً ، لجوجاً في العنان ، إذا انتحى
رفعتها طرد النعام	وترى المسوّم ، في القياد ، **كأنه صعل**
وخفّ عظامها/ وأسبل نحرها	وصحّ أديمي
كجذع منيفة	بضربة فيصل/كجفن السيف
من زبد الحميم	من خلل الغبار

ولكننا إذا تتبعنا تعابير المقطع الأول وتراكيبه في قصائد لبيد ومقطعاته التي على الكامل والأوزان الأخرى التي تقرب من الكامل في تركيبها الإيقاعي ، وجدنا للكثير منها أمثالاً وأشباهاً .

10 — **الفخر بقوة العارضة وحسن المنطق وسلامته ، والدفاع عن قومه في المجالس ضد أعدائهم :**

(39) الديوان 21-23 ، مختار الشعر ، 480 .

وكـــثيرة غرباؤهـــا ، مجهولـــة ، ترجـــى نوافلهـــا ، ويخشى ذامهـــا
غلب ، تشذر/تشازر بالذحول ، **كأنّهـا** **جـــنّ** البـــدي ، رواسيـــا أقدامهـــا
أنكـــرت باطلهـــا ، وبـــؤت بحقهـــا عندي/يوماً ، **ولم يفخر** علـيّ كرامها[40]

ومن القصيدة التي أولها « أقوى وعريّ » :

ومقامـــة ، غـــلب الرقـــاب ، **كأنّهـــم** **جنّ** ، لدى طرف/على باب الحصير ، قيام
متخصّريـــن البـــاب ، كـــلّ عشيّـــة ، **غلبا/غـــلب** ، مخالـــط فرطهـــا أحـــلام
دافعت خطّتها ، وكنت وليّهـا ، ولـيتها إذ عيّ، فصل جوابها/خطابها، الحكّام/الأبكام
ضارستهم ، حتّـــى يـــلين شريسهـــم عنّـــي ، وعنـــدي للجمـــوح ، لجام[41]
وعظيمـــة ، دافـــعتها ، فتحـــوّلت **عنّـــي ، فلـــم أدنس** ، وصحّ أديمي
في يـوم هيجـا ، فاصطليت بحرّهـا ، أو في غـــداة تحافـــظ ، وخصوم[42]

ومن القصيدة الدالية التي سبق ذكرها :

وشهـــدت أنجيـــة الأفاقـــة ، عاليـــا كعبـــي ، وأرداف الملـــوك شهـــود
وحميت قومـــي ، إذ دعتنـــي عامـــر ، وتقـــدّمت ، يـــوم الغبيـــط ، وفـــود
أكـــرمت عـــرضي أن ينـــال بنجـــوة ، إنّ البريء مـــن الهنـــات سعيد[43]

لقد ردّد لبيد هذا الموقف أو المشهد في قصائد أخرى على الطويل ، والوافر ، والرمل .
من ذلك قوله في الطويل :

وخصم قيـــام بالعـــراء ، كـــأنهم قـــروم غيـــارى ، كـــلّ أزهـــر مصعب
نشين صحـاح البيـد ، كـلّ عشيّـة ، بعـوج السراء ، عنـد بـاب محجّب
شهـدت ، فلـم تنجـح كـواذب قـولهم لـدي، ولم أحفـل ثنـا كـلّ مشغب
(..، ولم أحفـــل مقالـــة مشغب)
فـأصدرتهم شتـــى ، كـــأن قسيّهـــم قـــرون صوار ، ساقـــط ، متغـــلب

---

(40) الديوان 317-318 ، مختار الشعر ، 397 .
(41) الديوان 290-291 .
(42) الديوان 110-111 ، مختار الشعر ، 429 .
(43) الديوان 35 ,37-38 ، مختار الشعر ، 415-416 .

وقوله على الطويل كذلك :

وخصم ، كنادي الجنّ ، أسقطت شأوهم ... بمستحصد ، ذي مرّة ، وصروع
(بمستحوذ ، .... ، وضروع/صدوع)

كخصم بني بدر ، غداة لقيتهم ، ... ومن قبل قد **قوّمت درء ربيع**

وقوله على الهزج الوافر :

وخصم قد أقمت الدرء منه ، ... بلا نزق الخصام ، ولا سؤوم
ومولى قد دفعت الضيم عنه ، ... وقد أمسى بمنزلة المضيم

وقوله على الرمل :

ولدى النعمان مني موطن ، ... بين فاثور أفاق ، فالدجل
إذ دعتني عامر أنصرها ، ... فالتقى الألسن ، كالنبل الدول
فرميت القوم رشقاً صائبا ... ليس بالعصل ، ولا بالمقثعل/بالمفتعل/المقتعل
رقميات ، عليها ناهض ، ... تكلح الأروق منهم ، والأيل

ومثل هذا في الشعر الجاهلي أبيات ثعلبة بن صعير بن خزاعي في المفضليات :

ولرب خصم جاهدين ذوي شذا ... تقذى صدورهم بهتر هاتر
لدٍّ ظأرتهم على ما ساءهم ... وخسأت باطلهم بحق ظاهر
بمقالة من حازمٍ ذي مِرَّةٍ ... يدأ العدوّ زئيره للزائر

وللحطيئة على الوزن نفسه :

أم من لراسيةٍ ، كأنَّ أوارها ... نقع تعاوره بنات الأخدري
أم من لخصم مضجعين قسَّيهم ... صعرٍ خدودُهُمُ ، عظامِ المفْخَر

(ديوان الحطيئة ، نشر نعمان أمين طه ، ص 67-68)

ولنافع بن خليفة الغنوي على الطويل :

وخصم لدى باب الأمير ، كأنَّهم ... قروم ، فَشافيها الزوائر والهذر
دفلت لهم دون المنى بملمةٍ ... من الدرِّ في أعقاب درتها شذر
إذا القوم قالوا : ادنُ منها ، وجدتها ... مطبَّقةً يهماء ، ليس لها حصر

(البيان والتبيين 105)

11 — الفخر بقومه ونسبهم ، وعلو منزلتهم ، وكثرة كرمهم ، ورجاحة أحلامهم :

إنّا/كنّا ، إذا التقت المجامع/المحافل ، لم يزل ، منّا، لزاز عظيمة، جشّامها/جسّامها/حسّامها
ومقسّم ، يعطي العشيرة حقّها/سؤلها ، ومغذمر/ومغثمر لحقوقها ، هضّامها
(يعطي العشيرة حقّها وحقيقها .....)
فضلاً ، وذو كرم ، يعين على الندى/العلى، سمح ، كسوب رغائب/غنائم ، غنّامها
من معشر ، سنّت ، لهم ، آباؤهم ، ولكلّ قوم سنّة ، وإمامها
لا يطبعون ، ولا يبور فعالهم ، إذ لا يميل/تميل، مع الهوى، أحلامها/حكّامها
ويكلّلون ، إذا الرياح تناوحت ، خلجاً ، تعدّ ، شوارعا ، أيتامها
(إن يفزعوا ، تلق المغافر عندهم ، والسنّ ، يلمع ، كالكواكب ، لامها)
فـ/وهم السعاة ، إذا/إن العشيرة أفظعت/أقطعت ،
وهم فوارسها ، وهم حكّامها
وهم العشيرة، إن يبطّىء/تبطّأ/تنبّط حاسد، أو أن يميل ، مع العدو ، لئامها/لیامها
(..... أو أن يلوم مع العدا لوّامها/العداة لیامها)
وهم ربيع للمجاور فيهم ، والمرملات ، إذا تطاول عامها

فبنوا/فبنى لنا بيتاً ، رفيعاً سمكه ، فسما ، إليه ، كهلها ، وغلامها
فاقنع بما قسم الملّيك ، فإنّما قسم الخلائق/المعايش ، بيننا ، علّامها
(فارضوا ..... قسم المعيشة ، بيننا ، قسّامها)
وإذا الأمانة قسّمت ، في معشر ، أوفى ، بأوفر / بأفضل حظّنا ، قسّامها[44]
منّا حماة الشعب ، يوم تواكلت/تواعدت أسد ، وذبيان الصفا ، وتميم
فارتثّ كلماهم ، عشيّة هزمهم ، حيّ ، بمنعرج المسيل ، مقيم
قومي أولئك ، إن سألت بخيمهم ، ولكلّ قوم ، في الذوائب ، خيم
ولهم حلوم ، كالجبال ، وسادة ، نجب ، وفرع ماجد ، وأروم
وإذا شتوا ، عادت على جيرانهم ، رجع/ردح ، توفّيها مرابع كوم
لا يجتويها ضيفهم ، وغريمهم ومدفّع ، طرق النبوح ، يتيم

(44) الديوان 319-321 يختلف ترتيب الأبيات هنا قليلاً عما هو عليه في الديوان، مختار الشعر 399-400 .

(لا يجتويهم ضيفهم ، ونزيلهم/ونديمهم .....)
وإذا تواكلت المقانب ، لم يزل ، بالثغر ، منّا ، منسر ، وعظيم
نسمو به ، ونفلّ حدّ عدوّنا ، حتّى نؤوب ، وفي الوجوه سهوم[45]
عهدي بها الإنس/الحيّ الجميع ، وفيهم ، قبل التفرّق ، ميسر ، وندام
لا تنشد الحمر الأوالف فيهم ، إذ لا تروّح ، بالعشيّ ، بهام
إلّا فلاء الخيل ، منها مرسل ، ومربّطات بالفناء/بالفنيّ ، صيام
وجوارن/وجوارق بيض ، وكلّ طمرّة ، يعدو عليها ، القرتين ، غلام[46]

ومن القصيدة البائية :

ولقد أراني ، تارة ، من جعفر ، في مثل غيث الوابل ، المتحلّب
من كلّ كهل ، كالسنان ، وسيّد ، صعب المقادة ، كالفنيق المصعب
من معشر سنّت لهم آباؤهم ، والعزّ قد يأتي بغير تطلّب[47]

ومن قصيدة بائية أخرى :

يحملن فتيان الوغى من جعفر ، شعثاً ، كأنهم أسود الغاب
ومدجّجين ، ترى المغاول/المعابل وسطهم ، وذباب كلّ مهنّد ، قرضاب/قضّاب
يرعون منخرق اللديد/منعرج المسيل ، كأنّهم ،
في العزّ ، أسرة حاجب وشهاب
(متظاهري حلق الحديد عليهم ، كبني زرارة ، أو بني عتّاب)
قوم ، لهم ، عرفت معد فضلها (فضلهم)، والحق يعرفه ذوو الألباب
(قوم ، لهم عرفت ربيعة كلّها ، غضب الملوك ، وبسطة الأرباب)[48]

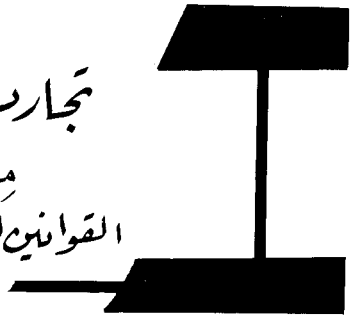
ومن قصيدة أخرى على الكامل لم يبقَ منها إلا الأبيات التاليات في ذكرى أربد أخي لبيد وكرمه :

---

(45) الديوان 135-137 في ترتيب الأبيات هنا اختلاف قليل عما في الديوان ، مختار الشعر 461-462 .
(46) الديوان 288-289 ، مختار الشعر 493 .
(47) الديوان 197 ، مختار الشعر 538 .
(48) الديوان 22-24 ، مختار الشعر 480-481 .

أبكـــي أبـــا الحزّاز ، يـــوم مقامـــة ، لمنـــاخ أضيـــاف ، ومـــأوى مقتـــر
والحيّ ، إذ بكـــر الشتـــاء عـــليهم ، وعـــدت شآميـــة ، بيـــوم مقمـــر
وتقنّـــع الأبـــرام في حجـــراتهم ، وتجزّأ الأيسار كـــلّ مشهّـــر
ألفـــيت أربـــد يستضاء بوجهـــه ، كالبـــدر ، غير مقتّـــر ، مستأثر[49]

(49) الديوان 166 ، مختار الشعر 531-532 .



تجارب التاريخ الوحدوية

من التجزئة ... إلى الوحدة

القوانين الأساسية لتجارب التاريخ الوحدوية

بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية 1980

عرض ومراجعة

د. ميلاد المقرحي

جامعة قاريونس / بنغازي

المجتمع العربي ليس أول مجتمع مجزأ يحاول توحيد أجزائه في دولة واحدة كما أن الكيانات السياسية المستقلة التي توجد بهذا المجتمع ليست أول كيانات مستقلة في التاريخ تريد تجاوز انفصالها إلى وحدة جيدة ومتكاملة . وعلى الفكر العربي الوحدوي أن يرجع إلى هذه التجارب الوحدوية ويدرس بجدية ما فشل وما نجح منها ولماذا حدث الفشل أو النجاح والكتاب الذي نقدمه الآن للقارىء على صفحات مجلة قاريونس العلمية يهتم بدراسة تجارب التاريخ الوحدوية ويقارن بينها من أجل كشف القوانين العامة التي تسودها ، ويهدف المؤلف من وراء هذه الدراسة إلى الوصول إلى نظرية وحدوية علمية جامعة لكل هذه التجارب تحدد الطريق إلى دولة الوحدة وذلك بتحديد العملية الموضوعية التي كان يتم فيها الانتقال من حالة التجزئة إلى حالة الوحدة . كما يشير المؤلف إلى الخطأ الذي وقع فيه الفكر العربي الوحدوي القومي ويتمثل هذا الخطأ في تحديده المستمر للطريق إلى الوحدة

---

* أستاذ مساعد ، قسم الدراسات التاريخية والأثرية كلية الآداب والتربية ، جامعة قاريونس ، بنغازي .

دون أن يرجع إلى الظاهرة الوحدوية ، أي إلى التجارب التاريخية التي كانت تنتقل فيها شعوب أو مجتمعات مجزأة من الانفصال إلى الوحدة ويشتمل هذا الكتاب على أربعة أقسام ويشتمل كل قسم على عدد من الفصول ، القسم الأول مثلاً ، يشتمل على خمسة فصول ويناقش المؤلف فيه بشكل عام قضية دور الاقليم — القاعدة في تجارب التاريخ الوحدوية ، ويتضمن القسم الثاني فصلين حيث يتناول المؤلف موضوع دور المخاطر الخارجية في تجارب التاريخ الوحدوية ، أما القسم الثالث فيشتمل على ستة فصول يناقش فيها المؤلف مسألة دور شخصنة السلطة في تجارب التاريخ الوحدوية وفي القسم الرابع يتناول المؤلف الأسباب الوحدوية الاعدادية للوحدة أو الاتحاد السياسي وأخيراً هناك خاتمة الكتاب وفيها يناقش المؤلف قضية التخلف العربي والعمل الوحدوي من أجل تحقيق الوحدة العربية .

ويحاول المؤلف من البداية الإجابة بموضوعية عن السؤال العلمي الأساسي والصحيح الذي طرحه في مقدمة كتابه وهو : « كيف كانت تنتقل عبر التاريخ وحدات سياسية مستقلة أو مجتمعات مجزأة إلى الاتحاد السياسي » وتكمن أهمية هذا الكتاب أساساً في الإجابة عن هذا السؤال المهم ، وللإجابة عن هذا السؤال لا بد من دراسة الظاهرة الوحدوية عبر التاريخ بالإضافة إلى الكشف عن النظام العام الذي ينظم الظاهرة الوحدوية ويقسم المؤلف القوانين العامة التي سادت هذه الوحدات السياسية إلى قسمين ، قسم أساسي وقسم ثانوي أو إعدادي ، ويشتمل القسم الأول من هذه القوانين على :

أولاً : وجود اقليم — قاعدة يرتبط به ويتمحور حوله العمل الوحدوي في الأقطار المدعوة إلى الاتحاد .

ثانياً : وجود خطر خارجي يخلق الضغوط والتحديات التي تدفع إلى الاتحاد .

ثالثاً : وجود قيادة قوية تستقطب مشاعر الشعب وتكسب تأييده وحماسه وولاءه عبر الحدود الاقليمية . أما القسم الثاني من هذه القوانين العامة فيتكون من عدد من العوامل أهمها توفر لغة واحدة كوجود اللغة العربية مثلاً بالنسبة لأقطار الوطن العربي ، وتماثل اجتماعي وسياسي وتماثل ايديولوجي بين الأقطار التي تريد أن تحقق الوحدة أو الاتحاد ان هذه العوامل لا تستطيع في حد ذاتها أن تحقق الوحدة السياسية أو الاتحاد السياسي ولكن لماذا ؟ الإجابة تكمن في أن هذه العوامل تكون فعالة فقط في حالة العمل والتفاعل مع القوانين الأساسية الرئيسية التي سبق الإشارة إليها ، وعليه نجد المؤلف يركز اهتمامه على

دراسة القوانين الرئيسية لأنها تمثل الأساس الذي بدونه لا وجود لاحتمال اتحاد سياسي في مجتمع مجزأ .

ويناقش المؤلف في القسم الأول من الكتاب دور الاقليم — القاعدة في تجارب التاريخ الوحدوية عبر خمسة فصول حيث يؤكد أن عملية التوحيد السياسي كانت أساسياً تتحقق عن طريق القوة العسكرية وتستمر عن طريق العنف ، إلى أن تستقر الانظمة الوحدوية سياسياً ونفسياً . لكي تكون العملية الوحدوية ثابتة ، إذاً ، ينبغي أن تعتمد على عناصر أخرى أقوى وأهم في المدى البعيد ، وهي موافقة الأقاليم والاقطار التي تمتد إليها الوحدة ، كما أنها تحتاج أيضاً إلى إرادة شعبية عامة تدعمها . وفي هذا الصدد يشير المؤلف إلى أن تجارب التاريخ الوحدوية تؤكد ضرورة الاقليم — القاعدة في تحقيق وحدة مجتمع مجزأ أو دمج كيانات سياسية مستقلة ، وهذا العامل يعتبر كقانون وحدوي عام في تجارب التاريخ الوحدوية وحيث لا تتوفر للعمل الوحدوي قاعدة له ، فإن التجزئة السياسية تستمر دون وجود أو حتى ظهور احتمال لقيام الوحدة .

أما القسم الثاني من الكتاب فقد خصصه المؤلف لمسألة دور الخطر الخارجي في تجارب التاريخ الوحدوية ، وفي الفصل الأول من هذا القسم يناقش المؤلف بشكل عام المخاطر الخارجية وعلاقتها بعملية التوحيد السياسي ، ويلاحظ أن القانون الوحدوي الأساسي الثاني في دراسة الظاهرة الوحدوية عبر التاريخ ، هو اقتران المخاطر الخارجية المستمر لهذه الظاهرة ومن أجل تأكيد هذه النقطة يعرض المؤلف مجموعة من التجارب التاريخية الوحدوية في ايطاليا وألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية والهند والصين ، وهي التجارب التي كان يتم فيها الانتقال من حالة التجزئة إلى حالة الوحدة وتدل بوضوح على هذا القانون الوحدوي العام الذي كان يسودها ويرى المؤلف د/نديم البيطار ، أن عملية التوحيد السياسي تقترن عادة بوجود مخاطر خارجية وتتحقق عن طريق تنظيم المقاومة ضد عدو أو خطر خارجي ويؤكد على أن وحدة المجتمع المجزأ تنمو وتؤكد ذاتها عن طريق التناقض مع مجتمعات ودول أخرى ، وأن الخطر الخارجي الذي يهدد حرية وبقاء مجتمع ما يعتبر ، في واقع الأمر ، أقرب الطرق وأكثرها فاعلية في تحقيق وحدته ، بالإضافة إلى ذلك فإن المجتمع المجزأ يحتاج إلى تناقض مع عدو ، أي مع خطر يهدده كي يتمكن من اكتشاف وحدته وهويته الواحدة ويرى المؤلف أن خطر عدو مشترك يشكل العنصر الذي يرجع

إليه علماء الاجتماع والمؤرخون أكثر من غيره في تفسير الوحدات السياسية وظهور الدول الجديدة إن خطر عدو مشترك هو على الأرجح العامل الذي يعطى الرصيد الأكبر في دفع بعض البلدان إلى الاتحاد السياسي على الأقل عند البداية ، فالحاجة إلى الدفاع تأتي ، لا شك في مقدمة الأسباب التي تحرض على الاتحاد والأمثلة على ذلك كثيرة ولكن أكثرها وضوحاً هو أن الدفاع المشترك كان الدافع الأساسي في خلق ونشأة الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أن الخوف من التوسع الأمريكي قد دفع الأقاليم الكندية نحو الوحدة ، حيث تحقق اتحاد الأقاليم الكندية في دولة اتحادية سنة 1867 م . والذين يؤكدون على أهمية العوامل الاقتصادية ، يؤكدون أيضاً على أهمية الخطر الخارجي .

وفي الفصل الثاني من القسم الثاني من الكتاب يناقش المؤلف تفسير المضمون الوحدوي في المخاطر الخارجية ويلاحظ أن مجابهة عدو خارجي في حرب تحرير أو دفاع تؤدي إلى إزالة قيود وضوابط الأنظمة السياسية التقليدية وتكشف عن التناقضات التي قد تنطوي عليها والتي كانت متجمدة في السابق .

ويركز المؤلف في القسم الثالث من هذا الكتاب على قضية دور القيادة في تجارب التاريخ الوحدوية كقانون وحدوي عام وذلك من خلال ستة فصول يناقش فيها المؤلف التجربة الشيوعية والتجربة الليبرالية ، والتجربة الديمقراطية اليعقوبية في فرنسا ، والتجربة الديمقراطية الاشتراكية والتجربة الديمقراطية الدينية على التوالي ثم يقدم لنا المؤلف تفسيراً للمضمون الوحدوي في شخصنة السلطة في الفصل الأخير من هذا القسم وينبغي أن نلاحظ هنا أن هذه التجارب ليست كلها نماذج أو بالأحرى تجارب وحدوية فمن الصعب ، مثلاً اعتبار التجربة الديمقراطية الاشتراكية أو التجربة الدينية كتجارب وحدوية ، ويبدو لنا أن الدكتور نديم البيطار قد اهتم بها لأنها كانت تجارب ثورية وذلك من حيث رفضها للمجتمع القائم وتصورها لمجتمع جديد تدعو إليه . أما التجارب الوحدوية الأخرى فهي لا تحتاج إلى برهان على مضمونها الوحدوي ، لأن هدف التوحيد السياسي كان بارزاً سياسياً فيها ولكن تجدر الإشارة هنا إلى أن التجربة الشيوعية في كل من الصين وروسيا كانت هي الأخرى وحدوية . ففي الاتحاد السوفياتي وفي الصين وفي فيتنام أيضاً كان الحزب الشيوعي وخاصة أثناء الثورة — قاعدة قوية تستقطب وتقود جميع الفئات الثورية على هذا الأساس كان بمثابة قاعدة قوية لدمج وتفاعل الأقاليم والمناطق المختلفة في تلك البلدان . ولهذا كتب ماوتسي تونج ، « إن غياب قاعدة صلبة من القوى

الثورية يدفع الثورة إلى الهزيمة » فالحزب الشيوعي الذي قاد حرب التحرير في يوغسلافيا قد وفر بعد ذلك قاعدة التوحيد في تلك البلاد وبمجرد أن تم تحرير بلغراد بمساعدة الجيش الأحمر في اكتوبر سنة 1944 ، شرع الحزب الشيوعي اليوغسلافي يعمل بسرعة على تثبيت سلطته كوسيلة لتحقيق دمج البلاد السياسي وقد أسس الحزب نظاماً يرتكز على حكومة مركزية تمارس سلطة أوتوقراطية ، إلا أن الحزب كان قاعدة هذه السلطة أو هذا النظام وقد استطاع النظام اليوغسلافي تجاوز الولاءات والانتماءات المحلية القبلية والاثنية واللغوية والعائلية والطائفية ونجح في عملية الدمج السياسي والاجتماعي الذي أذاب وامتص كل هذه التناقضات في هوية جديدة واحدة .

وبعد دراسة القوانين الأساسية الثلاثة ذات العلاقة بعملية الوحدة ، يناقش المؤلف في القسم الرابع من الكتاب الأسباب الوحدوية الاعدادية حيث يرى أن هذه الأسباب تعتبر ثانوية ولا تكفي في حد ذاتها من أجل تحقيق الوحدة إلا أنها قد تمهد الطريق للعملية الوحدوية بعد توفر القوانين الأساسية ومن بين هذه الأسباب الوحدوية الاعدادية يشير المؤلف إلى توفر لغة واحدة وهذا العامل يشكل أهم الأسباب الوحدوية الاعدادية الثانوية ، ثم وجود مفكرين يدعون للوحدة ، وتماثل الأنظمة السياسية في الأقاليم المدعوة إلى الوحدة أو الاتحاد ، والاختلاف في التخصص الاقتصادي بين الأقطار أو الاجزاء المدعوة إلى الاتحاد ، كالتي نجدها مثلاً بين أقاليم صناعية وأخرى زراعية وبين مناطق تركز على الصناعات الثقيلة وأخرى تركز على الصناعات الخفيفة .. الخ . كل هذه الأسباب من شأنها أن تعزز العملية الوحدوية وتمهد الطريق لها . وبالإضافة إلى ذلك هناك المصالح السياسية والاقتصادية والعسكرية التي كانت تتوقعها الأقاليم المختلفة من الاتحاد السياسي المدعوة إليه ، وهذا في الواقع ، جزء من الخلفية الوحدوية والايجابية للاتحادات الناجحة مثلاً ، لقد كان من أهم الأسباب التي دفعت الولايات الأمريكية إلى الاتحاد هو طموح هذه الولايات إلى استعمار الغرب — غرب القارة الأمريكية الشمالية — والمنافع والمصالح الاقتصادية الكبيرة التي كانت تهدف فيها . ان الولايات المتحدة الأمريكية قد سارت إلى الاتحاد بقوة وبعد تحقيقه تمسكت به كرد قوي على الأخطار الخارجية واستطاعت أيضاً أن تمد حدود هذا الاتحاد من المحيط إلى المحيط ومن حدود كندا في الشمال إلى حدود المكسيك في الجنوب . ان الأسباب التي ذكرت أعلاه تعتبر في الواقع ، من الأسباب ذات الأهمية البالغة في العملية الوحدوية ، ولا نتفق مع المؤلف في اعطائها الدور الثانوي خاصة

وقد أدى عدم وجودها إلى افشال تجارب وحدوية كثيرة ومن هذا يتضح أنه حتى ولو كانت هذه العوامل لا تكفي في حد ذاتها من أجل تحقيق الوحدة فمن الخطأ اعتبار دورها « ثانوياً » بل أساسياً ، وذلك في حالة توفر الإرادة الوحدوية لدى القوى السياسية التي تسعى إلى بناء كيان وحدوي .

وفي خاتمة الكتاب يتناول المؤلف قضية التخلف العربي والعمل الوحدوي ويؤكد على حاجة الواقع العربي إلى القوانين الوحدوية الأساسية لأن الأسباب الوحدوية الاعدادية متوفرة بشكل عام وكامل تقريباً بينما لا يتوفر من بين القوانين الأساسية سوى عامل الخطر الخارجي الذي يتمثل في معركة تحرير الأقاليم العربية المحتلة . ويكمن الخطأ الرئيسي في الفكر الوحدوي العربي في مسألة تحديد الطريق إلى الوحدة ، ليس فقط دون دراسة الظاهرة الوحدوية ، بل دون أي وعي واضح بضرورة ذلك ، هذا الفكر ، إذًا ، يتميز بتخلف علمي واضح على الأقل من هذه الناحية وترجع أسباب التخلف العربي إلى تخلف الفكر القومي الوحدوي العربي عن العقل الحضاري الحديث أو « العقل العلمي » بالإضافة إلى تقليدية المجتمع العربي وإلى الانتماءات التقليدية التي تسود السلوك العربي كالعائلة ، والقبيلة والقرية والطائفة .. الخ وفي كتابة مقدمات لدراسة المجتمع العربي (بيروت ، 1975 م) تناول د/هشام شرابي مشاكل المجتمع العربي والشخصية الاجتماعية العربية بتحليل تقدمي قد يبدو أحياناً قاسياً وعنيفاً ولكن القارىء العربي قادر على استيعاب الفكر وقبول النقد مهما كان قاسياً ، وذلك إذا شعر أنه ينبثق من موقف صادق يرفض التمويه ويهدف إلى كشف الواقع على حقيقته كما فعل د/هشام شرابي .

وأخيراً هناك عدد من الملاحظات المهمة حول تقييم الكتاب . ان أول ما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا الكتاب يعتبر من أفضل الكتب التي عالجت فكرة الوحدة تاريخياً ، فأغلب الكتابات التي سبقته كانت إما تعالج هذه الفكرة باختصار أو ضمن إطار أوسع . وهذا هو السبب الذي يدفعنا إلى الاهتمام بهذا الكتاب الموضوعي في تحليلاته والجيد في عرضه . وقد أبدى المؤلف إحاطة واستيعاباً شاملين لكل الكتابات المصدرية ذات العلاقة بموضوع بحثه ، سواء صدرت عن علماء الاجتماع أو مؤرخين أو مفكرين سياسيين أو تضمنتها تصريحات لرجال السياسة والقادة أو تمثلت في اتجاهات من جانب الطبقات المحكومة تجسدها المواقف والأحداث التاريخية . ان المادة التاريخية التي استعملها المؤلف غزيرة جداً وأغلبها أبحاث تاريخية واجتماعية وسياسية علمية وعلى مستوى رفيع من المنهجية والدقة

والموضوعية . وقد حاول المؤلف من خلال دراسته لتجارب التاريخ الوحدوية الكشف عن النظام العام الذي ينظم الظاهرة الوحدوية ، أي الكشف عن القوانين الأساسية والأسباب الإعدادية التي تؤدي إلى عملية الوحدة ، وذلك عن طريق دراسة تجارب التاريخ الوحدوية والاستفادة منها في سبيل اكتشاف هذه القوانين . ويكمن هدف المؤلف البعيد في الوصول إلى حل لمشكلة الوحدة العربية التي لم تتحقق حتى الآن . ان كتاب المؤلف الذي هو تحت المراجعة الآن يكمل كتابه : النظرية الاقتصادية والطريق إلى الوحدة العربية (بيروت ، 1978 م) بل هو امتداد له ويؤكد المؤلف هنا على أولوية العامل السياسي حيث يعتقد أنه يتقدم على العامل الاقتصادي وغيره من العوامل الأخرى لأن القوانين الرئيسية التي تتحكم في العملية الوحدوية هي قوانين سياسية في المرتبة الأولى .

ويؤكد المؤلف أنه عندما نتطلع إلى الواقع العربي في ضوء النظرية الوحدوية العملية الجامعة لتجارب التاريخ الوحدوية نجد أن ما يحتاجه هذا الواقع كي يفرز وضعية وحدوية إيجابية تدفع نحو الوحدة ، ليست الأسباب الاعدادية بل القوانين الوحدوية الأساسية فالأسباب أو العوامل الاعدادية متوفرة بشكل عام تقريباً ولكن لا يتوفر بين القوانين الأساسية سوى الخطر الخارجي الذي يتمثل أساساً في معركة تحرير الأقاليم العربية المحتلة ومن المفيد هنا أن نكرر هذه القوانين الأساسية التي تتضمنها نظرية البيطار وهي تستند على ثلاثة أمور وجود اقليم ــ قاعدة يقوم بدور استقطاب الأجزاء الأخرى ، ثم وجود خطر خارجي يرسخ ويبلور الشعور القومي الوحدوي وأخيراً وجود قيادة قوية قادرة على استقطاب وقيادة الجماهير المدعوة إلى الوحدة أو الاتحاد السياسي ويؤكد البيطار أن استمرار معركة تحرير الأقاليم المحتلة يمكن أو ينبغي أن يفرز الاقليم ــ القاعدة ، والقيادة القادرة على استقطاب مشاعر الشعب العربي عبر الوطن العربي ولكنه في نفس الوقت يلاحظ أنه في المرحلة الناصرية قد توفرت للعرب القوانين الوحدوية الأساسية بشكل قوي وواضح وبارز ، ومع ذلك لم تتحقق الوحدة العربية أو دولة الوحدة ويؤكد المؤلف أيضاً على أن « تجارب التاريخ الوحدوية كانت تتعلم من فشلها إلى أن يطابق عملها هذه القوانين » .

ليس هناك أدنى شك في أن المؤلف قد نجح في الهدف من الدراسة وهو طرح الاسئلة الأساسية والصحيحية ومحاولة الإجابة عنها بدقة ، ايحاء للوحدويين القوميين العرب ،

ودعوة لهم للتفكير الهادىء والتساؤل الجاد ، وكشفاً للواقع والبعد العربي وفي الواقع أن كل الآراء والأفكار ووجهات النظر التي وردت في هذا الكتاب مثيرة للجدال والمناقشة وقد حاول المؤلف الابتعاد عن النظريات التي ترجع أسباب عدم تحقيق الوحدة العربية إلى المصالح الطبقية من اقطاعية وبورجوازية ورأسمالية وإلى التدخلات والمصالح الاستعمارية في الوطن العربي لأن الفكر العربي القومي الوحدوي كان يعود إليها باستمرار ، ولهذا فهي معروفة عند القراء ولا تحتاج إلى مناقشة جديدة كما يعتقد المؤلف ومع ذلك فإن القضية تحتاج ، في واقع الأمر ، إلى بعض المناقشة ، فإذا لم تكن هذه هي الأسباب التي عرقلت في السابق وتعرقل الآن عملية الوحدة ، لماذا ، إذاً ، لم تتحقق الوحدة العربية أثناء المرحلة الناصرية بالرغم من أن جميع قوانين وأسباب نظرية الدكتور البيطار كانت موجودة ومكتملة في ذلك الوقت ؟ مع العلم بأن المجتمعات أو الكيانات السياسية التي حصلت على استقلالها في التجارب التاريخية الوحدوية التي أشار إليها المؤلف كانت تعاني تخلفاً مماثلاً للتخلف الذي كانت ولا زالت تعاني منه أقطار الوطن العربي ، ولكن بالرغم من ذلك ونظراً لوجود القوانين والأسباب التي أشار إليها المؤلف ، قد تحققت وحدتها .

وينبغي أن نؤكد هنا أنه لا أحد بما في ذلك المؤلف ، مؤلف هذا الكتاب ، يستطيع أن ينكر ارتباط أغلب الأنظمة السياسية التي توالت على حكم اقطار الوطن العربي بالاستعمار والامبريالية فيما بعد ارتباطاً اقتصادياً ، وبالتالي ارتباطاً سياسياً . علماً بأن مصالح الأنظمة العربية الحاكمة ترتبط بمصالح الاستعمار وإن شئت العدو الخارجي في التجزئة وإذا افترضنا جدلاً أن النظام السياسي الذي أقامه الزعيم جمال عبد الناصر لم يتورط في هذا الارتباط ، لا نستطيع أن ننفي ذلك عن الأنظمة العربية الأخرى ... إذاً ، عند زوال هذه العقبة فقط ، من المحتمل وربما بالإمكان تطبيق النظرية الوحدوية لأنها في هذه الحالة تخضع لإرادة الوحدة لدى الفئات ذات المصلحة الحقيقية في تحقيقها هكذا بكل بساطة .

في حقيقة الأمر أنه لا طريق أمام الأمة العربية ، أمام العرب ، إلا طريق الوحدة العربية الشاملة ، فهي ضرورة أساسية تؤكدها أهداف رئيسية ثلاثة وهي معركة تحرير الأقاليم العربية المحتلة وخاصة فلسطين وقضية الحرية — الديمقراطية وتحقيق بناء مجتمع عربي جديد . علماً بأن مسألة الانتقال من التجزئة إلى الوحدة تحتاج إلى تحديد طريق النضال

الوحدوي كما تحتاج أيضاً إلى مواصلة النضال من أجل عودة مصر إلى دورها القومي وتحتاج أيضاً إلى ضرورة تعميم النضال الجماهيري على الساحة العربية من أجل تحقيق الوحدة العربية والعمل على ايجاد توافق بين الفكر الوحدوي القومي والعمل الجماهيري وكذلك تحتاج إلى اتخاذ قضية تحرير الأرض العربية كنقطة انطلاق في طريق الوحدة العربية والعمل على تعبئة الجماهير العربية وتسليحها في كل أقطار الوطن العربي .

وأخيراً هناك ملاحظة نقدية شكلية حول هذا الكتاب وتتلخص في تناثر الأمثلة وكثرتها من تجارب التاريخ الوحدوية دون مراعاة الالتزام الزمني بالمراحل التي مرت بها هذه التجارب الأمر الذي يشكل في اعتقادي تداخلاً وتكراراً في العرض فإذا كان من المسلم به أنه لا يوجد حد فاصل ودقيق بين مرحلة ومرحلة أخرى من مراحل التطور التاريخي وأن رواسب وآثار مرحلة ما قد تستمر لمراحل أخرى بعدها فإن المغالاة في الانتفاع بهذه الطريقة قد يؤدي إلى نوع من الخلط في ذهن القارىء الذي لا يفترض فيه أن يكون ملماً بكل المراحل الزمنية للتاريخ وما فيها من مواقف وأحداث معقدة ومتشابكة ومن الله نستمد العون والتوفيق .

المعوقات الاقتصادية والاجتماعية للتعليم التقني والمهني بالجماهيرية العظمى *

د. محجوب عطية الفائدي د. حميد علي مفتاح

جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية - البيضاء

مقدمة

يعتبر التعليم التقني أحد العلوم العصرية التي تسعى إليها الشعوب كافة وذلك لفائدتها للفرد والمجتمع . غير أن هذا النوع من التعليم يواجه الكثير من المشاكل والمعوقات منها الاقتصادية والاجتماعية . ونحن في هذه الورقة نحاول تسليط الضوء على هذه المعضلات من خلال دراسة ميدانية أجريت على بعض المدرسين والموجهين في مجال التعليم التقني ببلدية الجبل الأخضر ، الفرع البلدي البيضاء . وتتمثل هذه الدراسة في معرفة وجهة نظر هؤلاء التربويين من خلال معايشتهم اليومية لمشاكل هذا النوع من التعليم ، ومدى أهميته لتوفير كوادر فنية متخصصة في مجالات مختلفة ، ومن ثم نريد أن نعرف ما الحلول والاقتراحات اللازمة والتي من شأنها خلق مواطن قادر على تعلم حرفة أو مهنة مناسبة قد ترضي ميوله وفي نفس الوقت تستطيع تغطية العجز والاحتياجات في جميع المهن والحرف التي يحتاجها المجتمع والاعتماد على العمالة الوطنية والاستثمار البشري السليم للكفاءات المهملة بين أفراد المجتمع .

* دراسة مقدمة إلى المؤتمر الأول للتعليم من أجل التحرير في أفريقيا المنعقد بمدينة سبها — الجماهيرية العظمى .

مشكلة البحث :

يعتبر التعليم التقني والمهني أحد فروع التعليم المعروفة والتي تسعى إليها الشعوب لتزود أفراد المجتمع بالمهارات والمهن الفنية المطلوبة والكوادر المتخصصة لكي تساهم في النهضة الصناعية والزراعية التي تعيشها معظم الدول النامية في الوقت الحالي . غير أن هذا النوع من التعليم لا يزال يواجه الكثير من المعضلات والمعوقات التي تحد من انتشاره والانتساب إليه ، والتي تقف حجر عثرة في سبيل نجاحه ، وعليه فسيكون هدفنا في هذه الدراسة هو إمكانية التعرف على هذه المعوقات ثم محاولة الوصول إلى الحلول المنطقية والعملية المناسبة لها .

منهج الدراسة واختيار العينات :

أجريت هذه الدراسة الميدانية على عينة من المدرسين العاملين بالمعاهد التقنية وكذلك بعض الموجهين بأمانة التعليم والبحث العلمي بفرع البيضاء بلدية الجبل الأخضر . وقد استعمل أسلوب الاستبيان حيث وزعت الاسئلة على بعض المدرسين والمسئولين على قطاع التعليم التقني كعينة عشوائية تمثل هذا القطاع وكان الاستبيان مسبوقاً بتعليمات واضحة عن هدف الدراسة مع ابراز أهمية آراء ومقترحات أفراد العينة للبحث وذلك لمعايشتهم اليومية وخبرتهم في هذا المجال لتسليط الضوء على ما يحيط بهذا النوع من التعليم من غموض أو عزوف . وقد تم اختيار عينة طبقية من المعاهد والمدارس التقنية المتواجدة بالبلدية ، وكان من بين أفراد هذه العينة المدرسون الليبيون وغير الليبيين ، والمتخصصون في المجالين العلمي والأدبي وكذلك المدرسون الجدد والمدرسون ذوو الخبرة الطويلة في مجال التدريس . وقد أجريت هذه الدراسة في شهر الكانون (ديسمبر) 1987 .

أما عن الأسلوب الاحصائي المتبع في هذه الدراسة ، فقد تم استعمال الوسائل الاحصائية الوصفية المناسبة والتي كان من بينها الجداول الاحصائية والنسب المئوية كما تم أيضاً استعمال مربع « كاي » حيث أنه يعتبر أحد أنواع الاحصاءات اللا معملية التي تناسب مواصفات هذه العينة .

الاستعراض المرجعي :

لقد شهد القرن السابع عشر الميلادي ثورة صناعية واسعة وخاصة في بعض الدول

الأوروبية مثل فرنسا وبريطانيا وألمانيا وغيرها . وقد صاحب هذه الثورة الصناعية توسع كبير وتركيز واضح على التعليم التقني والتدريب المهني مما ساعد على إنجاح الصناعة في تلك الدول وجعلها تتمكن من توفير حاجياتها والاعتماد على خبراتها البشرية في تسيير قطاعاتها الصناعية ، ولكن ظلت بقية الدول النامية والمتخلفة في مؤخرة الركب حيث لم تتمكن حتى من تقديم التعليم الأولي لأبنائها للتقليل من نسب الأمية المرتفعة ، وهذا راجع لعدة عوامل لعل أهمها سيطرة الاستعمار على مقدرات الشعوب النامية ثم يأتي بعد ذلك الفقر والجهل والمرض التي كانت وما تزال تعاني منه تلك الشعوب . وتعد الدول العربية والافريقية من ضمن هذه الشعوب التي وقعت فريسة للعوامل السابقة . حيث كانت معظم هذه الدول ترزح تحت نير الاستعمار ، وتعتمد في ميزانياتها وسياساتها على تلك الدول الاوروبية المسيطرة . وعلى الرغم من حصول البعض من هذه الدول على ما يسمى بالاستقلال الشكلي ، إلا أن الغالبية العظمى ما زالت تعتمد في مناهجها التعليمية على الأنظمة الغربية المهيمنة . أما من الناحية الاقتصادية ، فقد جرت العادة على تعويد هذه الشعوب على الاعتماد والاتكال على الدول الاوروبية في جميع الأمور ، وهذا يعني استمرار الدول الغربية على ابتزاز قدرات هذه الدول وجعلها تعتمد بصورة مستمرة على خبرات العقول المستوردة . من هذا المنطلق ، كان لزاماً على الدول النامية ومن بينها الدول الافريقية ، إذا ما أرادت الاعتماد على نفسها والتخلص من السيطرة الأجنبية ، أن تركز بشكل مكثف على التعليم التقني والمهني حيث أنهما يعتبران أحد أنواع التعليم التي تهدف إلى أن يكتسب الفرد معرفة تخصصية تؤهله لمزاولة مهنة منتجة ومرضية ، وتفيد المجتمع في سد احتياجاته من الكوادر والمهن المطلوبة من العمالة الوطنية .

أما بخصوص وضعية التعليم التقني والمهني في برنامج التعليم العام ، فهناك نقاش طويل بين معظم أعلام التربية على تحديد هوية التعليم التقني وموضعه بالنسبة لبقية العلوم . فعلى الرغم من أن البعض يرى أن التعليم التقني والمهني هو تعلم حرفة معينة أو القيام بعمل يدوي ، إلا أن البعض الآخر يرى أن التعليم الذي يؤهل الفرد لأي عمل سواء أكان يدوياً أو ذهنياً فهو يعتبر تعليماً مهنياً . ويستعرض بيكنر (Beckner & Cornett, 1972) هذا الاختلاف في وجهات النظر في ثلاثة مواقف رئيسية :

أولاً : الموقف الأول ، هناك من يضع التعليم المهني في نفس درجة المواد الأخرى

في المناهج الدراسية ، وهذه الوضعية تميل إلى الاعتقاد بأن أي موقف تعليمي هو تعلم مهنة بطبيعته ، وأن كل المهارات التي تعلم في المرحلة الثانوية تعتبر ضرورية من أجل الوظيفة التي يسعى المتعلم للحصول عليها مهما كان نوع التعليم .

ثانياً : أما الموقف الثاني فهو الاتجاه الذي يعتقد بأن التعليم المهني هو ذلك النوع من المعرفة التي تهدف إلى تعليم الطلاب عملاً يدوياً ، وهؤلاء يركزون على التعليم المهني على أن يكون عن طريق المشاهدة والعمل الميداني كإصلاح محرك مثلاً .

ثالثاً : الموقف الثالث ، وهو الأكثر شيوعاً وهو أن التعليم المهني هو ذلك الموقف التعليمي الذي يعد الفرد لجميع المجالات التي تتعلق بوظيفة معينة وعليه فالتعليم المهني يجب أن يشمل الكثير من مفاهيم التعليم العام ولكنه يركز بصورة أكثر على المهنة التي يختارها المتعلم .

وهناك خلاف آخر عن توقيت الانخراط في التعليم التقني والمهني . ففي الوقت الذي يعتقد فيه البعض أن التعليم الثانوي يجب أن يشتمل على برنامج أكاديمي قوي وأن التعليم المهني يجب أن يكون في المرحلة ما بعد الثانوية العامة ، وخاصة في الولايات المتحدة ، وهؤلاء يعتبرون من مؤيدي التحرر الفكري من أمثال (بيستور وهتشنز) ، إلا أن هناك آخرين يعتقدون بأن التدريب المهني على حرفة معينة وفي مرحلة متقدمة من حياة الفرد يؤدي بالفرد إلى حياة كريمة ، كما يعتبر ضرورياً لدى بعض أفراد المجتمع ومفضلة لديهم مقارنة بالنظام التعليمي التقليدي المعروف ومن أمثلة ذلك (هورن Horn, 1965) و (جيقر Geiger, 1955) .

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التعليم لمعظم الدول النامية ، إلا أن هناك بعض العراقيل والمعوقات والتي قد تقف حجر عثرة في سبيل ايجاد هذا النوع من التعليم أو استمراره . ولعل أهم هذه المعوقات والصعوبات هو إمكانية توفير المستلزمات المادية الضرورية ، وايجاد الإدارة الناجحة والقادرة على تسيير هذا النوع من التعليم ، وكذلك ضرورة وجود الوعي الاجتماعي لدى أفراد المجتمع وخاصة الطلبة وأولياء الأمور بخصوص معرفة دور وأهمية هذا النوع من التعليم في مجالات الحياة المختلفة . ويلخص (بيكنر وكورنيت) (Bechner & Cornett, 1972) هذه المعوقات في العناصر التالية :

1 ــ **الفلسفات التعليمية** : وهي مجموعة الآراء والأفكار والمعتقدات التي تؤثر عادة في سلوك الفرد أو الجماعة عند تطبيق أو فرض نوع معين من التعليم وأهم هذه الفلسفات هي المثالية ، والواقعية ، والنفعية ، والوجودية . حيث أن هذه الفلسفات تختلف فيما بينها على نوع المعرفة التي يجب أن يتعلمها الجيل الجديد ، وكيفية توصيل هذه المعرفة إلى الطلاب . وهذا الاختلاف يركز عادة على تحديد المنهج العلمي المتبع حيث ترى الفلسفة النفعية على سبيل المثال مواكبة التحديث والتقدم والتغير ، بينما هناك مدارس أخرى تتمسك بالقديم دائماً .

2 ــ **التقليدية** : وهي فلسفة تدعو عادة إلى التمسك بالقديم والمحافظة عليه ، ومقاومة كل تغير أو تجديد ، حيث أن هذه الفلسفة لا تسمح بتغييرات جذرية في المناهج التعليمية وهذه الفلسفة تعتبر إحدى المعوقات الاجتماعية التي تعرقل التعليم التقني .

3 ــ **النواحي الاقتصادية** : وهذا العامل يعتبر أهم العناصر المعوقة للتعليم التقني حيث أن أي برنامج جديد قد يتطلب رصد الأموال اللازمة لامكانية توفير الآلات والمعدات والمواد الخام والخبرات اللازمة لتسيير هذا البرنامج التعليمي الجديد ومن ثم احداث التغيير المطلوب .

4 ــ **الإدارة المدرسية** : وهي تعتبر أيضاً أحد المعوقات المهمة والتي قد تعرقل سير العمل لأن هذا النظام الجديد يتطلب مسئوليات وبرامج جديدة ، وهي تتطلب بالضرورة جهداً ووقتاً مضاعفاً . فالإداريون عادة يركنون إلى المحافظة إلى القديم ومقاومة كل تحديث وذلك تجنباً لمشاق العمل .

وعليه ، فإن أي برنامج جديد وناجح لا بد وأن تكون وراءه إدارة جيدة تتقبل أية تغيرات أو تطورات جديدة تساعد على إنجاحها وتذلل كل الصعوبات التي قد تعترضها . ويزداد العبء أكثر في حالة تعميم هذا البرنامج على المجتمع بأكمله ، وخاصة إذا كان هناك اتساع جغرافي في ذلك المجتمع ، حيث أن هذا يحتم على الجهات المسئولة انشاء مدارس ومعاهد في كل أنحاء المجتمع . كما أن هذا الاتساع في رقعة البلاد يكلف الدولة زيادة في رصد الأموال وزيادة الطلب على العناصر المدربة . كما أن هناك أيضاً بعض المعوقات الاجتماعية الأخرى لعل أهمها ارتفاع المستوى الاقتصادي لدى أفراد المجتمع الذي يعتبر مصدره الرئيسي وخاصة في الجماهيرية هو النفط ، لذلك يعتبر النفط من ضمن العراقيل

التي تسببت في صرف بعض أفراد المجتمع عن العمل في مصادر الانتاج ، والاتجاه نحو الأعمال الخدمية التي لها مردوداً اقتصادياً سريعاً . زد على ذلك النظرة التقليدية لامتهان العمل اليدوي والتي لها جذورها الاستعمارية حيث ربطها الاستعمار بالعناء والتعب أثناء الثورة الصناعية في أوربا . كما أن نسبة ارتفاع الأمية وخاصة جهل الأعمال الحرفية والتقنية وعدم انتشارها على نطاق واسع جعلها من ضمن المعوقات لتقدم العلوم التقنية والمهنية .

ان لهذه المشكلة انعكاساتها على الطاقة الانتاجية من حيث عدم قدرة الأفراد الأميين وغير المدربين على استخدام وسائل الانتاج الحديثة بسبب تخلفهم الثقافي والعلمي (الساعدي ، 1984) . كما أن تدني مشاركة العنصر النسائي في الأعمال الانتاجية وارتفاع نسبة السكان خارج القوى العاملة ، وكثرة اعداد الطلبة المتسربين من المراحل التعليمية المختلفة ، والاتجاه نحو الأعمال التي تحقق ربحاً سهلاً وسريعاً تعد أيضاً أحد المعوقات الأساسية التي تعرقل الانخراط في التعليم التقني والمهني (سليمان ، 1987) . أضف إلى ذلك عدم وضع سياسة تعليمية مبرمجة لمساواة البرامج التعليمية مع متطلبات واحتياجات المجتمع ، والتركيز على الكم أكثر من الكيف عند إعداد البرامج التعليمية المختلفة .

الدراسة الميدانية :

أجريت هذه الدراسة الميدانية على عينة من المدرسين العاملين بالمعاهد التقنية ببلدية الجبل الأخضر وكذلك بعض الموجهين بأمانة التعليم بنفس البلدية ، وقد شملت هذه العينة بعض المعاهد بالبلدية كان من بينها المعهد الصناعي والزراعي والبريد والدراسات المالية وثانوية العلوم الأساسية ، كما شملت أيضاً مدرسين ليبيين وغير ليبيين وكانت تخصصاتهم موزعة بين العلوم الأساسية والعلوم الانسانية وكان من بينهم ذوو الخبرة المحدودة وذوو الخبرة الطويلة في مجال التدريس . وكان مجموع هذه العينة المدروسة هو 67 مدرساً وموجهاً وكانت هذه العينة تمثل حوالي 25% من مجموع المدرسين في المدارس موضوع الدراسة . وقد كان 82% من هذه العينة خريجي جامعات ، و 18% حاصلون على دبلومات خاصة في مجال التخصص . وكانت نسبة المتخصصين في العلوم الانسانية تمثل 28% أما ذوو التخصص العلمي فيمثلون 72% من العينة . وكان 48% من أفراد العينة ليبيين والباقي من الاخوة العرب . أما عن مدة الخبرة فقد كانت

نصف العينة تقريباً (51%) لهم خبرة أكثر من عشر سنوات ، والباقي ما دون ذلك . وعند السؤال عن مدى تلبية النظام التعليمي التقليدي لارضاء رغبة الأفراد وتوفير احتياجات المجتمع ، أفاد 45% من العينة بأن النظام التعليمي التقليدي يعتبر جيداً ، بينما رأى 42% من العينة بأنه ضعيف ، وامتنع 13% عن إبداء الرأي في هذا الموضوع وكان أغلبهم من غير الليبيين . أما عند سؤالهم عن أنسب البرامج التعليمية التي تفيد الفرد والمجتمع ، فقد رأى أكثر من ثلاثة أرباع العينة (78%) أن التعليم التقني يجب أن يأتي في المرتبة الأولى ثم يليه بعد ذلك التدريب المهني ثم البحوث الميدانية ثم يأتي بعد ذلك اجراء الدورات التنشيطية وأخيراً العلوم الانسانية . غير أن الجميع يعتقدون أن جميع هذه العلوم تعتبر مهمة للمجتمع ولا يجب الاستغناء عن بعضها والاكتفاء بالآخر . وعند السؤال عن التعليم الذي يناسب المرأة باعتبارها جزءاً من القوة العاملة في أي مجتمع ، كانت معظم الإجابات تركز على الأعمال التي لا تتطلب مجهوداً عضلياً ومن أمثلة ذلك الأعمال الإدارية والعلوم الطبية والتدريس والتدبير المنزلي ، وبقية الأعمال التي تتناسب مع طبيعة المرأة ولا تتعارض مع قيم وعادات المجتمع الذي تعيش فيه .

وعند الاستفسار من أفراد العينة عن البنية التعليمية الجديدة ، فقد وافق عليها بدون تحفظ حوالي ثلث العينة ، بينما وافق عليها الباقي ببعض التحفظ ، وقد تمثل هذا التحفظ في ضرورة توفير الاحتياجات المادية الضرورية وخاصة الورش والمعامل والأجهزة العلمية والمدربين المتخصصين والكتب الدراسية قبل البدء في تطبيقها ، وذلك حتى لا تصاب بالتعثر ويحكم عليها بالفشل مقدماً وتؤدي إلى هروب بعض الطلاب من الانخراط فيها والاطمئنان إلى مستقبلها . وعند السؤال عما إذا كان هناك قبول أم عزوف على هذا النوع من التعليم ، فقد أجاب حوالي نصف العينة (51%) بأن هناك إقبالاً ، بينما يرى الباقي أن هناك عزوفاً عن الانخراط في هذا النوع من التعليم . وكانت أسباب الاقبال هي الرغبة في اختصار المرحلة التعليمية وتعلم حرفة يستفيد منها الفرد والمجتمع ، كما أن الاعتقاد السائد لدى معظم أفراد العينة بأن العلوم التقنية هي علوم العصر ويجب أن يتعلمها الجميع حتى يستفيد الفرد ويرقى المجتمع . أما عن أسباب العزوف فهي ترجع إلى التخوف من النظام التعليمي الجديد لأن فيه مجازفة ومخاطرة ، كما أنه لم تستكمل المعدات والكتب الضرورية ، ولم يتوفر بعض المدربين المتخصصين ، وكذلك الخوف من عدم دخول الجامعة ، ضف إلى ذلك صعوبة المنهج ، وعدم وجود وعي لدى الطلبة أو أولياء الأمور

بأهمية هذا النوع من التعليم ، كما أن التوجيه الاجباري إلى بعض التخصصات التي لا يميل إليها الطالب قد تسبب الهروب من المدرسة أو التذمر من الذهاب إليها .

وعند السؤال عن فئات الطلبة الذين يجب أن يدخلوا التعليم التقني والمهني أظهرت الدراسة أن 79% ، من العينة يعتقدون أن الذين يدخلون التعليم التقني يجب أن يكونوا من ذوي التخصص العلمي والتقدير المرتفع حتى يمكنهم استيعاب هذا النوع من التعليم والذي يغلب عليه الناحية العلمية ، وحتى تتاح الفرصة للممتازين منهم لمواصلة دراستهم الجامعية ، بينما يرى 21% أن الأدنى تحصيل علمي هم الذين يجب أن يدخلوا التعليم التقني . ويعتقد بعض أفراد العينة أن الطلبة الممتازين يجب أن ينخرطوا في التعليم التقني والأدنى تحصيل علمي يوجهون إلى مراكز التدريب المهني . أما بخصوص التوجيه الإجباري فإن أكثر من نصف العينة (54%) يرون أنه عند التوجيه يجب أن يكون هناك توازن بين رغبة الطالب وحاجة المجتمع ، وعليه فإن عدم مراعاة الرغبة عند التوجيه قد تؤدي إلى فشل الكثير من الطلاب وتسربهم من برامج التعليم التقني .

أما عند السؤال عن المعوقات التي قد تعرقل أو تحول دون نجاح برنامج التعليم التقني ، فقد أظهرت نتائج البحث بأن هناك معوقات مختلفة . فالمعوقات الاقتصادية تتمثل في عدم توفير المباني والمعامل والأجهزة العلمية والكتب والمدربين الأكفاء قبل الشروع في برنامج الدراسة ، كما أن عدم توفير الحوافز المادية والمعنوية وصعوبة إنشاء هذه المدارس والمعاهد في كل بلدية أو مدينة حيث أنها تكلف الكثير من الأموال والامكانيات والاستعدادات من كل الجهات المعنية . ولعل توفير مدارس داخلية في مراكز التجمعات السكانية وعواصم البلديات قد يقلل من عبء هذه المشكلة . أما عن المعوقات الاجتماعية فهي تتمثل في الرؤية الدونية للعمل اليدوي لدى الكثير من الناس والاعتماد على اليد العاملة الوافدة ، ورغبة بعض الطلاب في مواصلة دراستهم الجامعية ، وحب العمل المكتبي ، وعدم الميل إلى العلوم التقنية ، حيث أن فئة كبيرة من الناس تميل في الغالب إلى الفنون والآداب . ضف إلى ذلك بعض المشاكل الأخرى مثل تخوف إدارات المدارس من عدم توفر المواد اللازمة والمعدات الضرورية ، ونظام الترحيل وصعوبة المناهج في العلوم التقنية وكثرة الرسوب ووجود المصطلحات العلمية بلغات أجنبية ، وإلغاء اللغة الانجليزية ، وعدم التركيز على الدورات التنشيطية ، وعدم متابعة ما يستجد من العلم والتقنية الحديثة في مجال التخصص وعدم القدرة على توفير هذه المعاهد التقنية في جميع البلديات والمدن والواحات المتناثرة

بشكل يتيح الفرصة أمام جميع أفراد المجتمع مهما بعدت أماكن إقامتهم عن المدن الرئيسية إلى الانخراط في هذه المعاهد التقنية والمهنية .

وعند السؤال عن النظام التعليمي الجيد الذي يستطيع أن يرضي ميول الطالب ويوفر احتياجات المجتمع من الكوادر الفنية المطلوبة ، كانت معظم الإجابات تتركز على أن التعليم التقني والمهني نظام جيد ومطلوب وذلك لتوفير الكوادر الفنية اللازمة ، غير أن هذا النظام التعليمي يكلف الكثير من الأموال والخبرات المادية والمعنوية ، ناهيك عن سعة رقعة الجماهيرية وتناثر مدنها وقراها وواحاتها . عليه ، فإن أنسب البرامج حسب رأي أغلبية العينة المدروسة هو الاستمرار في النظام التعليمي التقليدي على أن يلغى تدريجياً ، والبدء في نفس الوقت بالنظام التعليمي الجديد (الثانويات المتخصصة) وخاصة في البلديات أو المدن التي لا يمكن توفير جميع الثانويات المتخصصة في فترة واحدة مع ضرورة التركيز على التعليم الأساسي وتقوية المناهج وإلغاء الترحيل وتوفير الامكانيات اللازمة قبل الشروع في هذا النوع من التعليم الجديد ، ووضع بعض الحوافز المادية والمعنوية للطلبة وإتاحة الفرصة أمام المتفوقين لمواصلة دراستهم الجامعية ، مع مراعاة إمكانية التوفيق بين رغبة الطالب وحاجة المجتمع قدر المستطاع . وهذا يعني عدم إغفال أو اهمال العلوم الإنسانية من آداب وفنون ولغات أجنبية لأنها ترضي ميول الكثير من الطلاب ، كما أنها تلبي الكثير من احتياجات المجتمع في المجالات المختلفة .

وحيث أن هذه الدراسة الميدانية قد أظهرت بعض الفروق في وجهات النظر بخصوص الرغبة في الانخراط في التعليم التقني ، ومن الذي يجب أن يدخل التعليم التقني من ناحية التحصيل العلمي ، وهل هناك بصفة عامة إقبال أو تحفظ على السلم التعليمي الجديد . وكان مصدر هذا الاختلاف هو جنسية أفراد العينة ، واختلافهم في التخصص العلمي وكذلك تفاوت سنوات الخبرة بين أفراد العينة . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بخصوص قضية الإقبال أو العزوف عن التعليم التقني ، أن المدرسين الذين يعتقدون بأن هناك اقبالاً على التعليم التقني هم المدرسون غير الليبيين وذوو التخصصات العلمية ، وذوو الخبرة المحدودة ، بينما لوحظ أن المدرسين الليبيين وذوي الخبرة الطويلة وكذلك معظم التخصص العلمي يرون أن هناك عزوفاً على الإقبال في الانخراط في التعليم التقني بصورته الحالية ، وذلك كما هو مبين في جدول (1) .

جدول (1) الرغبة في التعليم التقني

العينة	ليبيين	غير ليبيين	أدبي	علمي	خبرة أقل من 10 سنوات	خبرة أكثر من 10 سنوات
اقبال	14	20	6	28	19	15
عزوف	18	15	13	20	14	19

أما بشأن تحديد الطلبة الذين يجب أن يدخلوا التعليم التقني فإن الغالبية العظمى من المدرسين الليبيين وغير الليبيين وكذلك ذوي التخصصات العلمية والأدبية يعتقدون أن ذوي المستوى الأعلى والمتفوقين في دراستهم هم الذين يجب أن ينخرطوا في التعليم لتقني ، كما أن طول الخبرة لم يكن لها تأثير في هذا الرأي ، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (2) .

جدول (2) الطلبة الذين يجب أن يدخلوا التعليم التقني

العينة	ليبيين	غير ليبيين	أدبي	علمي	خبرة أقل من 10 سنوات	خبرة أكثر من 10 سنوات
مستوى منخفض	8	6	3	11	8	6
مستوى مرتفع	23	30	16	37	25	28

أما بخصوص الموافقة أو التحفظ على السلم التعليمي الجديد ، فقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن الغالبية العظمى من الليبيين وغير الليبيين وكذلك ذوي التخصص العلمي والأدبي بغض النظر عن مدة الخبرة التي يمتلكها كل منهم بأن لديهم موافقة مع بعض التحفظ على السلم التعليمي الجديد ، وكان هذا التحفظ يتمثل في توفير بعض المستلزمات الأساسية للتعليم التقني قبل البدء في تنفيذه لأن ذلك سيساعد على نجاح هذا

البرنامج ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم (3) .

جدول (3) السلم التعليمي الجديد

العينة	ليبيين	غير ليبيين	أدبي	علمي	خبرة أقل من 10 سنوات	خبرة أكثر من 10 سنوات
موافق بدون تحفظ	10	12	6	16	12	10
موافق بتحفظ	23	22	13	32	21	24

وحيث أن استعمال مربع كاي يعتبر أحد أنواع الاحصاءات اللا معملية والتي تستخدم عادة في العينات الصغيرة أو عندما تكون المعلومات المراد تحليلها ذات المستوى الأسمى أو الترتيبي ، حيث أنها تبين مدى الاختلافات بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة في كل حالة ، لذلك فإننا استعملنا مربع « كاي » لمعرفة مدى الاختلافات في الرأي بين فئات العينة المختلفة من حيث الجنسية والخبرة والتخصص . وقد بينت نتيجة مربع كاي أن هناك اختلافاً معنوياً في الرأي بين الليبيين وغير الليبيين عما إذا كان التعليم التقليدي يمكن أن يوفي بجميع احتياجات المجتمع حيث كانت قيمة مربع كاي (7.62)، وهذا يعني أن هناك اختلافاً معنوياً في الرأي عند مستوى 0,01% ، كما أظهر التحليل الاحصائي أيضاً أن هناك اختلافاً معنوياً في الرأي بين المدرسين المتخصصين في القسم العلمي والمتخصصين في القسم الأدبي في قضية الإقبال والعزوف على نظام التعليم التقني حيث كانت قيمة مربع كاي = (3,82) وهي تعتبر قيمة معنوية عند مستوى 5% ، أما بقية المتغيرات الأخرى فلم يكن هناك اختلافاً ملحوظاً حيث لم يكن للجنسية أو الخبرة أو التخصص أي تأثير في الرأي على بقية المتغيرات الأخرى .

التوصيات والاقتراحات :

هناك الكثير من المعوقات الاقتصادية والاجتماعية والتي تعرقل نجاح التعليم التقني والمهني في أي مجتمع ، وحتى يمكن تجنب ذلك يجب الأخذ بالتوصيات التالية :

1 — ضرورة توفير الامكانيات المادية اللازمة من مدارس تناسب هذا التنوع من التعليم وكذلك المعدات والآلات والمواد الخام والمعامل وذلك قبل البدء في برنامج الدراسة في هذا المجال .

2 — توفير العناصر البشرية من معلمين ومدربين ومشرفين وإداريين أكفاء قادرين على تسيير هذا العمل . كما يجب توفير المناهج والكتب العلمية بعد تعريبها أو ترجمتها .

3 — الاهتمام بالتطبيق العملي والدراسات الميدانية والالتحام مع القطاعات الانتاجية في المجتمع .

4 — نظراً لعدم التمكن من ايجاد جميع الثانويات المتخصصة في كل بلدية أو في كل مدينة لذا يمكن مرحلياً الاعتماد على النظامين التقليدي (العام) والنظام التخصصي جنباً إلى جنب وذلك في المناطق التي يصعب توفير جميع الثانويات المتخصصة فيها . كما يمكن أيضاً ايجاد بعض المدارس الداخلية وذلك كجزء من تخفيف أزمة توفر ثانويات متخصصة في كل مدينة .

5 — يجب أن يكون الانتساب إلى هذه الثانويات المتخصصة حسب رغبة الطلاب قدر المستطاع مع وضع بعض الحوافز المادية والمعنوية لدى بعض التخصصات حتى يميل إليها الطالب مع إتاحة الفرصة للمتفوقين لمواصلة الدراسة الجامعية في مجال التخصص .

6 — فتح مجال العمل الخاص — بعد الدوام الرسمي — لخريجي هذه الثانويات المتخصصة .

7 — يجب أن يقبل بهذه الثانويات المتخصصة ذوي التقديرات العلمية العالية ، أما ذوي التقديرات المنخفضة فيجب أن يوجهوا إلى التدريب المهني .

8 — لتحسين المستوى العلمي يجب عدم التساهل في مرحلة التعليم الأساسي وإلغاء نظام الترحيل ، والتأكيد على تعلم لغة أجنبية في الثانويات المتخصصة حتى يطلع الطالب على ما يستجد في مجال التخصص .

الخاتمة :

لقد أوضحت هذه الدراسة أن التعليم التقني والمهني يعتبر أحد أنواع التعليم المطلوبة والمرغوبة في هذا العصر . لذلك يجب الاهتمام بهما والتركيز عليهما واظهارهما إلى حيز

الوجود مع عدم إهمال العلوم الانسانية والعلوم الأساسية الأخرى ، أما عن المعوقات التي تواجه نجاح التعليم التقني والمهني فكانت تنحصر في بعض القضايا المادية مثل توفير المباني والمعدات اللازمة ، وكذلك توفير المدربين والمدرسين في المجالات المختلفة في جميع البلديات والمدن الكبيرة . كما أن هناك بعض المعوقات الاجتماعية والتي كان من بينها ارتفاع المستوى الاقتصادي لدى بعض الأفراد والعزوف عن القيام بالأعمال اليدوية للوطنيين ، كما أن للإدارة المدرسية أيضاً دوراً مهماً في نجاح أو فشل أي برنامج جديد من التعليم . وقد أوصى معظم أفراد العينة بغض النظر عن جنسياتهم ، أو تخصصاتهم أو مدة خبرتهم بضرورة مراعاة رغبة الطالب عند التوجيه أو اختيار التخصص الدقيق ، كما يقترحون أيضاً أن ينخرط في هذا النوع من التعليم ذوو التقديرات العلمية المرتفعة مع ضرورة وضع الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للانخراط في هذا النوع من التعليم حتى يعود بالنفع على الأفراد والمجتمع برمته .

المراجع العربيـة :

* حسن علي سليمان « أثر التطور التكنولوجي على القوى العاملة وسياسة الاستخدام مع الإشارة إلى الكويت » **مجلة العلوم الاجتماعية** ، الكويت ، مجلد 15 عدد2 صيف 1987 .

* علي الساعدي « تدريس قضايا التخطيط التربوي واقتصادياته في كليات التربية العربية » **مجلة الدراسات التربوية** الجماهيرية ، جامعة الفاتح كلية التربية ، المجلد الثاني 1983 .

المراجع الأجنبيـة :

Beckner W and J Cornett
The Secondary School Curriculum. London. International Textbook Comp. 1972.

Geiger, G «An Experimentalist Approach to Education,» In Modern Philisophies and Education. (Chicago: NSSE, 1955, P. 153)

Horn, F «Higher Learning and the World of Work» Henry Ehlers & G. Lee Crucial Issues in Education (New York: Holt, 1965).

الجزء الثاني

العملات الرومانية

أ. فؤاد حمدي عبد طاهر

كنا قد تناولنا في دراسة سبق نشرها الحديث عن العملات البطلمية على اعتبار أنها تشكل أحد أنواع العملات القديمة التي تم العثور عليها أثناء أعمال التنقيب عن الآثار بمدينة توكرة الأثرية .

وفي هذا الجزء نتناول نوعاً آخر من تلك العملات ونعني به العملات الرومانية ، كما سوف نقوم في دراسة مقبلة بعون الله بالحديث عن العملات البيزنطية التي تشكل النوع الثالث والأخير من تلك العملات .

والله ولي التوفيق

ثانياً : العملات الرومانية :

تتألف مجموعة العملات الرومانية التي تم العثور عليها في مدينة توكرة الأثرية من 12 قطعة يمكن توزيعها حسب القرون على النحو التالي :

القرن	عدد القطع
الأول قبل الميلاد وبداية القرن الأول الميلادي	1
الأول الميلادي	1
الثاني الميلادي	1
الثالث الميلادي	1
الرابع الميلادي	8

كما يبدو واضحاً من هذا التوزيع ، فإن معظم هذه العملات الرومانية ترجع إلى القرن الرابع الميلادي . وقد تبين من خلال دراسة القطع الرومانية التي تؤرخ بالقرن الرابع الميلادي أن غالبيتها قد ضربت إبان حكم أباطرة الأسرة القسطنطينية Constantinian dynasty في الفترة ما بين 313 - 364 ميلادية .

ومما تجدر الإشارة إليه أن مجموعة العملات الرومانية التي تم العثور عليها في بلاجريه « البيضاء » أثناء أعمال التنقيب عن المسرح الروماني والتي يبلغ عددها 259 قطعة تعود كلها إلى القرن الرابع الميلادي وإذا ما استثنينا منها 47 قطعة لم يكن بالإمكان نسبتها إلى عهد إمبراطور بعينه نظراً لأنها غير واضحة المعالم ، وكذلك القطعة الوحيدة التي تعود إلى عهد الامبراطور فالنتيان الأول (364 - 375 م) فإن بقية القطع التي يزيد عددها على المائتي قطعة ترجع إلى فترة حكم أباطرة الأسرة القسطنطينية[1] كذلك نجد أن مجموعة العملات الرومانية التي تم العثور عليها في منطقة الأجورا بمدينة قورينى « شحات » والبالغ عددها 213 قطعة تتكون أساساً — حسب ما يذكر جود تشايلد — من عملات ترجع إلى عهد أباطرة الأسرة السالفة الذكر[2].

---

(1) R.G. Goodchild, «A Coin-Hoard from Balugre (El - Beida), and the earthquake of A.D. 365» **Libya Antiqua,** (Tripoli 1968) Vol. III-IV, 1966-67, P. 205.

(2) **Ibid.,** P. 206

والأهم من ذلك تلك المجموعة التي عثر عليها في مدينة أبولونيا « سوسة » حيث أن أعمال التنقيب هنا لم تستهدف جزءاً أو مبنى معين من المدينة — كما هو الحال في توكرة أو بلاجريه أو قورينى حيث اقتصرت عمليات التنقيب في هذه المدن على أماكن معينة — بل شملت جميع أنواع الأبنية الدينية والمدنية ، العامة والخاصة .

وقد تبين كذلك أن أكثر من نصف العملات المستخرجة من حفريات أبولونيا تؤرخ هي الأخرى بالقرن الرابع الميلادي[3] .

وبناء على ما تقدم يتضح لنا أن هناك ظاهرة جديرة بالملاحظة ألا وهي أن غالبية العملات الرومانية التي تم العثور عليها في بعض مدن اقليم قورينائيه تؤرخ بالقرن الرابع الميلادي ، ولعل مرد ذلك أن إقليم قورينائيه كأحد الأقاليم التابعة للامبراطورية الرومانية قد تأثر بالمتغيرات الاقتصادية التي شهدتها الامبراطورية خلال هذه الفترة والمتمثلة في التضخم المالي وانخفاض القيمة الشرائية للعملة النحاسية[4] .

وصف النقود الرومانية :

الرقم المسلسل : (1)

الوزن : 4,00 غم

القطر : 2,6 سم*

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة لرأس الأمبراطور أوغسطس Augustus في وضع جانبي باتجاه اليمين ، يظهر خلفه من أسفل إلى أعلى الأحرف [TR P]OT ، وهي إختصار لكلمتي Tribunicia Potestate ويقصد بها تولي السلطة التريبيونية ، وأمامه من أعلى إلى أسفل كلمة [SAR] . بمعنى قيصر .

---

(3) T.V. Buttrey, «The Coins» Supplements to Libya Antiqua - IV, Apollonia, the Port of Cyrene-Excavation by the University of Michigan 1965-67, **Libya Antiqua** (Tripoli 1967), PP. 340-341.

(4) A.H.M. Jones, **The Later Roman Empire.** 284-602, Vol. 1, (Oxford 1964), PP. 438-443.

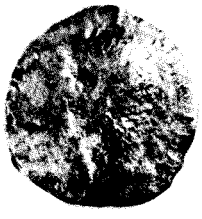
* هذه القطعة غير مكتملة إذ لم يبق منها غير نصفها تقريباً .

ظهر القطعة :

يتوسطه كرسي الحاكم الأعلى الذي يطلق عليه اسم Sella Castrensis يعلوه كلمة Scato وهو إسم نائب القنصل في قورينائية في عهد الأمبراطور أوغسطس .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 24 قبل الميلاد — 14 ميلادية .[5]



الرقم المسلسل : (2)

الوزن : 3,75 غم

القطر : 2,5 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة لرأس الامبراطور أوغسطس Augustus المؤله* في وضع جانبي باتجاه اليسار .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : Div [VS.AVG] VSTVS PATER ويقصد بها « الأب الأكبر المؤله أوغسطس » .

ظهر القطعة :

يتوسطه مذبح مربع الشكل Square Altar تبدو بعض عناصره ، على يساره حرف S وعلى يمينه حرف C وكلا الحرفين بحجم كبير وهما اختصار لكلمتي Senatus Consulto وتعني بقرار مجلس الشيوخ .

كما تظهر أسفل المذبح كتابة واضحة تقرأ [1A] Provident وتعني بفضل تدخل العناية الإلهية .

(5) E.S.G. Robinson, **Catalogue of Greek Coins in the British Museum: Cyrenaica** (Bologna 1965), Pl. XLIII.B,PP. CCXXIII-IV.

* صكت هذه القطعة بمناسبة تأليه الامبراطور أغسطس وذلك في عهد الامبراطور تيبريوس الذي خلفه في حكم الامبراطورية الرومانية .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 14 - 37 ميلادية[6] .

الرقم المسلسل : (3)
الوزن : 2,9 غم
القطر : 1,8 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة لرأس الأمبراطور ماركوس أوريليوس Marcus Aurelius في وضع جانبي باتجاه اليمين .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : AVRELIVS CAES ANTON AVG PIIF ومعناه « أوريليوس قيصر أنطونيوس أوغسطس الأتقياء السعداء » .

ظهر القطعة :

تتوسطه صورة بهيئة كاملة لإلهة العدالة Aequitas ممسكة بيدها اليمنى رمز العدالة « ميزان » ، وبيدها اليسرى عصا طويلة .

هامش الظهر :

يحتوي على الإختصارات التالية : TR PoTX COS II

ومعناها « المتقلد للسلطة الترييونية للعام العاشر وشاغل القنصلية مرتان » .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة بين عامي 155 - 156 ميلادية [7] .

---

(6) R. A. G. Carson, **Coins of Greece and Rome** (London 1962), Pl. 16.241, PP. 128-129.

(7) M. Mattingly, **Coins of the Roman Empire in the British Museum - Antonius Pius to Commodus** (London 1968), Vol. IV, Pl. 18.13-14, PP. 127-128.

الرقم المسلسل : (4)

الوزن : 2,8 غم

القطر : 2,2 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية للإمبراطور ماركوس أوريليوس بروبس Marcus Aurelius Probus باتجاه اليسار مرتدياً العباءة الأمبراطورية ، يزين رأسه تاج مشع ، ويمسك بيده اليمنى صولجان يعلوه عقاب .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : IMP CM AVR BROBVS P AVG وهي اختصار للكلمات التالية :

IMPERATOR CAESAR MARCUS AVRELIVS PROBUS PIVS AUGUSTUS

ويقصد بها الأمبراطور قيصر ماركوس أوريليوس بروبس التقي المقدس .

ظهر القطعة :

تتوسطه صورة للإله مارس Mars يمشي باتجاه اليمين ممسكاً بيده اليمنى رمحاً متجاً إلى أعلى وبيده اليسرى تذكار الغنائم Trophy الذي يظهر ممتداً بشكل أفقي فوق كتفه الأيسر .

هامش الظهر :

يحتوي على النص الكتابي التالي : VIRTVS PROBI AUG1 ومعناها « شجاعة بروبس المقدس » .

ويظهر أسفل المشهد الأحرف التالية : XXIT ومعناه « 21 تذكار إنتصارات » .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 276 - 282 ميلادية[8] .

---

(8) H. Mattingly, E.A. Sydenham, **Roman Imperial Coinage.** (London 1933), Vol. V part II, Pl. III.4,P.64; Pl. IV. 1, P. 105.

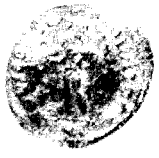
الرقم المسلسل : (5)
الوزن : 2,5 غم
القطر : 2,15 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية للإمبراطور ليكينيوس الأول Licinius في وضع جانبي باتجاه اليمين يرتدي سترة عسكرية ويزين رأسه أكليل من الغار محزوم بعصابة معقودة في الخلف بشكل ثلاثي متطاير .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : IMP LIC [INI] VS PF AUG الأحرف PF إختصار لكلمتي FELEX , PIVS بمعنى التقي السعيد ، أما مجمل النص فيقصد به الأمبراطور ليكنيوس التقي السعيد المقدس . .



ظهر القطعة :

تتوسطه صورة للإله جوبيتر Juppiter واقفاً باتجاه اليسار ، يتكىء بيده اليسرى على صولجان ويحمل بيده اليمنى صاعقة .

هامش الظهر :

يحتوي على النص الكتابي التالي : IOVI CONSERVATORI ويقصد به « إلى جوبيتر الإله الحارس أو الحامي » .

أسفل المشهد تظهر الأحرف التالية AQS ، الحرفان AQ إختصار لإسم مدينة Aquileia التي صكت فيها هذه القطعة ، أما الحرف S فهو رمز الفرع التابع لدار الصك .

التاريخ :

تؤرخ هذ القطعة حوالي سنة 320 ميلادية[9] .

(9) B.M. Bruun, **Roman Imperial Coinage - Constantine and Licinius A.D. 313-337.** (London 1966), Vol. VII, PP. 388-410.

الرقم المسلسل : (6)
الوزن : 2,5 غم
القطر : 2 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية للإمبراطور ليكينيوس الأول Licinius 1 في وضع جانبي باتجاه اليمين ← ملتحياً يرتدي درعاً يعلوه ثوب أمبراطوري ويزين رأسه تاج مشع .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : IMP C VAL [LICIN] LICINIUS AF AUG
ومعناه « الأمبراطور قيصر فاليريوس ليكينيوس التقي السعيد المقدس » .

ظهر القطعة :

تتوسطه صورة للإله جوبيتر Juppiter واقفاً باتجاه اليسار يرتدي رداءاً قصيراً متكئاً بيده اليسرى على صولجان يعلوه عقاب وممسكاً بيده اليمنى الكرة الأرضية يعلوها تمثال لربة النصر . كما يظهر بجانب رجله اليمنى عقاب يعلو رأسه صليب ، وبجانب رجله اليسرى أسير جالس على الأرض يعلو رأسه أحرف بالشكل التالي III

هامش الظهر :

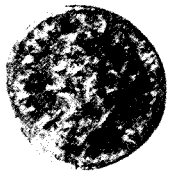
يحتوي على النص الكتابي التالي : IOUI CONSERUATORI ويقصد بها إلى جوبيتر الاله الحارس أو الحامي أو الحافظ كما يوجد أسفل المشهد الأحرف التالية SMK B ، الأحرف الثلاثة الأولى هي إختصار لإسم مدينة Cyzicus التي صكت فيها هذه القطعة ، أما الحرف B فهو رمز الفرع التابع لدار الصك .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 321 - 324 ميلادية[10] .

(10) B.M. Bruun, **op. cit.**, Pl. 24 no 28,P. 708.

الرقم المسلسل : (7)



الوزن : 2,00 غم

القطر : 1,75 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية لامرأة — ترمز للعاصمة الجديدة القسطنطينية* — في وضع جانبي باتجاه اليسار ترتدي درعاً وعلى رأسها خوذة ، ويظهر بجانب كتفها الأيسر صولجان متجه إلى أعلى .

هامش الوجه :

يحتوي على اسم مدينة القسطنطينية CONSTANTINOPOLIS .

ظهر القطعة :

تتوسطه صورة لإلهة النصر Victory تقف على مقدمة مركب Prow تمسك بيدها اليسرى ترساً .

ويظهر أسفل المشهد الخمسة أحرف التالية SMALA ، الأحرف الأربعة الأولى إختصار لإسم مدينة الاسكندرية التي صكت بها هذه القطعة ، أما الحرف A فهو رمز الفرع التابع لدار الصك .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 331 - 334 ميلادية[11] .

الرقم المسلسل : (8)

الوزن : 1,3 غم

القطر : 1,5 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية للأمبراطور قسطنطيوس الثاني

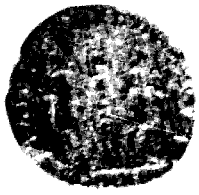
* صكت هذه القطعة كمظهر من مظاهر الحفاوة والتكريم للعاصمة الجديدة القسطنطينية .

(11) B.M. Bruun, op. cit., Pl. 22no 93, P. 656.

CONSTANTIUS II في وضع جانبي باتجاه اليمين ، يتوج رأسه أكليل من الأغصان والورود ، ويرتدي درعاً يعلوه ثوب أمبراطوري .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : [FL IV] L CONSTANTIVS NOBC ومعنى النص « فلافيوس يوليوس قسطنطيوس ، قيصرنا المعظم » .



ظهر القطعة :

تتوسطه صورة لجنديين متقابلين تغطي رأس كل منهما خوذة عسكرية وتظهر بينهما راية الجيش Standard . الجندي الذي على اليسار يمسك بيده اليمنى رمحاً وبيده اليسرى ترساً ، أما الذي على اليمين فيمسك بيده اليمنى ترساً وبيده اليسرى رمحاً .

هامش الظهر :

يحتوي على النص الكتابي التالي : GLOR [IA] EXRC — ITVS ومعناه « مجد الجيش » .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة بين عامي 336 - 337 ميلادية[12] .

الرقم المسلسل : (9)
الوزن : 1,30 غم
القطر : 1,4 سم

وجه القطعة :

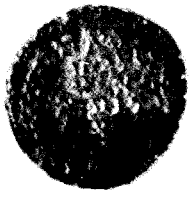
يحتوي مركز الوجه على صورة لرأس الامبراطور قسطنطيوس الثاني ينظر إلى يمينه ويتوج رأسه عقد من اللؤلؤ .

---

(12) B.M.Bruun op. cit., Pl. gno40 1, P. 346.

ظهر القطعة :

يتوسطه الأحرف والأرقام التالية في أربعة أسطر مطوقة بإكليل من الغار .



VOT
XX
MVLT
XX[X]

التاريخ :

تؤرخ هذ القطعة في الفترة ما بين 341 - 346 ميلادية[13].

الرقم المسلسل : **(10)**
الوزن : **1,00 غم**
القطر : **1,3 سم***

وجه القطعة :

مشابه تماماً للقطعة رقم (9) .

ظهر القطعة :

مشابه تماماً للقطعة رقم (9) .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 341 - 346 ميلادية[14] .

---

(13) P.V.Hill and J.P.C.Kent, **Late Roman Bronze Coinage** (London 1960), Pl. 11 no 1305, P. 29.

* هذه القطعة غير مكتملة إذ ينقص جزء منها .

(14) Ibid

الرقم المسلسل : (11)

الوزن : 5,30 غم

القطر : 2,3 سم

وجه القطعة :

يحتوي مركز الوجه على صورة نصفية للإمبراطور قسطنطيوس الثاني CONSTANTIUS II ينظر إلى يمينه ، يرتدي العباءة الأمبراطورية ويتوج رأسه عقد من اللؤلؤ .

هامش الوجه :

يحتوي على النص الكتابي التالي : DN CONSTAUTIUS PF AUG الأحرف DN هي إختصار لكلمتي Dominus Noster بمعنى حاكمنا أو سيدنا ومعنى النص سيدنا قسطنطيوس التقي السعيد المقدس .

ظهر القطعة :

تتوسطه صورة لإلهة الفضيلة Virtus ممسكة بيدها اليسرى ترساً وتطعن برمح في يدها اليمنى فارساً يقع من على جواده . ويظهر حرف Γ في أعلى الجانب الأيسر من ظهر القطعة ، كما يظهر ترس الفارس المطعون ملقى على الأرض في أسفل الجانب الأيمن .

هامش الظهر :

يحتوي على النص الكتابي التالي : FEL TEMPO PEPARATIO الأحرف FEL TEMPO , إختصار لكلمتي Felicitas Temporum ويقصد بالنص الكتابي — إحياء الأمجاد السعيدة .

كما يظهر أسفل المشهد الأحرف التالية : *Γ CONS ، الأحرف الأربعة الأولى إختصار لإسم مدينة القسطنطينية التي صكت فيها القطعة ، أما الحرف Γ فهو رمز الفرع التابع لدار الصك .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 348 - 354 ميلادية[15] .

(15) P.V. Hill and J.P.C. Kent, **op. cit**, P.96.

الرقم المسلسل : (12)
الوزن : 4,5 غم
القطر : 2,4 سم

وجه القطعة :

مشابه تماماً للقطعة رقم (11) .

ظهر القطعة :

مشابه أيضاً للقطعة رقم (11) مع ملاحظة وجود نجمة في أعلى الجانب الأيسر من ظهر القطعة بدلاً من الحرف Γ ، كما أن هذه القطعة قد صكت في مدينة Gyzicus الفرع Γ كما تشير بذلك الأحرف SMK Γ التي تظهر أسفل المشهد .

التاريخ :

تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 348 - 354 ميلادية[16] .

"ب" رسم لقطعة عملة رومانية من الوجهين
القطعة رقم 12

الظهر: عليه صورة آلهة الفضيلة تطعن فارس يقع سقوطه على جواده

الوجه: عليه صورة نصفية للامبراطور قسطانطيوس الثاني

(16) Ibid.

المراجع

Bruun, B. M. **Roman Imperial Coinage: Constantine and Licinus A. D. 313-337,** VII (London 1966).

Buttrey, T.V. "The Coins" Supplements to **Libya Antiqua-** IV, Apollonia, The Port of Cyrene - Excavation by the University of Michigan 1965-67, (Tripoli 1967).

Carson, R. A. G. **Coins of Greece and Rome.** (London 1962).

Goodchild, R. G. "A Coin-hoard from 'Balagrae' (El-Beida), and the Earthquake of A. D. 365." **Libya Antiqua,** III-IV (Tripoli 1968).

Hill, P. V., Kent, J. P. C. **Late Roman Bronze Coinage.** (London 1960).

Jones, A. H. M. **The Later Roman Empire.** 1, (Oxford 1964).

Mattingly, H. **Coins of the Roman Empire in the British Museum - Antonius Pius to Commodus** - IV, (London 1968).

Mattingly, H., Sydenham, E. A. **Roman Imperial Coinage.** V. Part 11, (London 1933).

Robinson, E. S. G. **(Catalogue of Greek Coins in the British Museum - Cyrenaica,** (Bologna 1965).

مطبعة الإنشاء
☆ ☆ ☆ ☆
دمشق مرجة بناية العابد
هـ: ٢١٥٣٣٤ ـ ٢٢٤٨٣٣
ص.ب ٥٧٤ ـ تلكس ٤١١٦٧٧ هافكو