مجلة قاريونس العلمية

تعنى بمختلف فروع المعرفة الإنسانية والتطبيقية

تصدر باللغة العربية

مجلة قاريونس العلمية

تعنى بمختلف فروع المعرفة الإنسانية والتطبيقية
تصدر باللغة العربية

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 : ٩٠١٤٨

محتويات العدد

رقم الصفحة

تقديم ٥

كلمة العدد ٦

دراسة اتجاهات الطلبة ــ بقلم : د . عباس عبد المحسن الخفاجي ٧

أثر التعليم التقني والمهني ــ بقلم : محجوب عطية الفائدي ٢٤

القاعدة الاقتصادية ــ بقلم : د . منصور محمد البابور ٣٩

مشكلة المنهج العلمي ــ بقلم : د . نجيب المحجوب الحصادي ٥٢

رأي في المدارس النحوية ــ بقلم : د . محمد خليفة الدنّاع ٦١

التنمية والتصنيع في بلدان العالم الثالث ــ بقلم : صبحي محمد قنوص ٧٩

علم المعلومات ــ بقلم : د . يونس عزيز ٩٣

العملات البطلمية ــ بقلم أ . فؤاد حمدي بن طاهر ١٠٣

تقديم

يسر مكتب البحث العلمي/بنغازي أن يقدم العدد الأول من مجلة « قاريونس العلمية » للأخوة الأختصاصيين في مختلف العلوم بالجامعات الليبية ، آملين أن تكون رافداً من روافد العلم والمعرفة ، وتأكيد حركة البحث العلمي وتطويره على مستوى الوطن العربي الكبير ، راجين من ذوي الاهتمام والأختصاص في مختلف قضايا العلم والمعرفة في جامعات ومراكز بحوث الوطن العربي المشاركة والمساندة الفعلية في تطوير حركة البحث العلمي من خلال هذه المجلة .

ولقد حرص مكتب البحث العلمي واللجنة المشرفة أن تكون هذه المجلة العلمية شاملة جامعة لمختلف فروع العلم والمعرفة الإنسانية ، هدفها جمع الجهود المبعثرة في مختلف التخصصات العلمية ضمن أطر منهجية وعلمية تهدف إلى تنمية وتنشيط حركة البحث العلمي والدفع به خطوات إلى الأمام .

والله ولّي التوفيق

دكتور : صبحي محمد قنوص
أمين مكتب البحث العلمي/بنغازي

كلمة العدد

عزيزي القارىء

يثلج قلبي أن أضع بين يديك العدد الأول من مجلة ــ قاريونس العلمية التي رؤي أن تأخذ مكانها وتشق بداية طريقها ، لتلحق بمسيرة المجلات الدورية المختلفة التي تعنى بنشر نتاج الأخوة أعضاء هيئة التدريس في وحداتهم المختلفة .

فهذه المجلة بحكم شموليتها تصبو لتقديم انتاج متعدد الجوانب ، غزير المادة وجديد على القارىء العربي لاعتمادها اللغة العربية وسيلتها الوحيدة للنشر ، مما يجعلها تأمل وتصبو ليشارك في توفير مادتها العلمية أي عربي مؤهل وأينما وجد .

عزيزي القارىء

يسعدني كثيراً أن يعتبر كل منكم هذه المجلة ، التي تعنى أساساً بالعلوم الانسانية والتطبيقية ، منه وله ، فلا يبخل في نقدها والمساهمة في اثراء انتاجها بما هو جديد وهادف لأن همنا أن نكون قادرين بتعاونكم على أن يكون كل عدد أكثر قبولاً بما يوفر من جديد وشيق فالأمة العربية حبلى بذوي المعرفة والتطلع نحو ابراز المؤهلات العربية وما أكثرها .

إنها دعوة صادقة مما يجعلني على يقين أن دافعكم للنشر سيكون محفزاً بروح عالية لنشر البحث غير مدفوعة بحوافز أخرى وأن كانت تلك الحوافز مأخوذة في الاعتبار من قبل أسرة تحرير المجلة .

فحتى أسمع منكم لكم خالص شكرنا ، وإلى اللقاء .

أمين التحرير

دراسة تحليلية

دراسة اتجاهات الطلبة

لواقع تدريس العلوم الارشادية الاقتصادية بجامعة عمر المختار للعلوم الزراعية ببلدية الجبل الأخضر

الدكتور عباس عبد المحسن الخفاجي

مقدمة

أشار العالم فرادريك هاركينسون في كتابه « التعليم في خدمة التنمية » بأن من أهم المشاكل التي تواجه الدول النامية ليس في مشكلة الفقر نفسه وقلة مصادرها الطبيعية بل في عدم قدرة تلك الدول في تنمية مواردها البشرية Harkinson (PP. 9-7:1966) حيث تعتبر تحسين خدمات التعليم واكتساب المهارات والقابلية في إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الانتاج والمحافظة على صحة المواطنين النفسية والجسمية من الأمور البالغة الأهمية . فالصعوبات المالية وتحديد ميزانية استثمار التعليم قد شكلا اتجاهاً ليس من السهولة الوصول إليه بل خلقا جواً من الإرباك يعرقل من فاعلية التعليم الفعال . ففي بعض الأقطار النامية اعتبر تخريج المهندسين الزراعيين من الأمور غير الاقتصادية وعلى أي حال فبإمكان التعليم في الدول النامية أو المتقدمة أن يصبح عائقاً لتطور المجتمع عندما لا تتاح الفرصة والحوافز لأفراد ذلك المجتمع من تطبيقه والاستفادة منه .

وتحتاج معظم الدول العربية إلى خريجي الكليات الزراعية لتطوير برامجها الزراعية لكننا نجد أن العديد من هؤلاء الخريجين في تلك الدول لا يستخدمون في تلك البرامج . ونجد في دول عربية أخرى استخدام وتوظيف لجميع الخريجين بغض النظر عن استثمار قابلياتهم وامكانياتهم العلمية من هنا نستطيع القول بأن الاستخدام غير العقلاني للتعليم الزراعي في مواكبة خطط التنمية ينتج عنه نتائج سلبية وبطالة تؤثر على مجمل التنمية وتحد من برامجها الحيوية ويعتبر التخطيط السليم لنظام التعليم الزراعي ولمؤسساته عاملا من عوامل التقدم الاقتصادي لأي بلد يستند على ذلك وعلى أي حال فإن التعليم الزراعي يعتبر من العوامل الدافعة للتنمية الزراعية حيث يشير العالم موشر (Mosher) إلى أن التنمية يمكن أن تحدث دون عنصر التعليم كعامل دافع لكن مثل هذه التنمية تصبح بطيئة أو وقتية . P) (30: 1966 إن القطاع الزراعي في دولنا العربية بحاجة إلى قادة ومدرسين وإلى أفكار زراعية ومرشدين زراعيين يستطيعون نقل التجارب ونتائج البحوث من معاقلها العلمية (الجامعات والكليات والمعاهد الزراعية) إلى من يستخدمها ويحتاجها ، وكذلك إلى قادة يتفهمون أهمية العلاقة بين القطاع الزراعي وبقية القطاعات الأخرى حيث يعتبر العنصر البشري في جميع تلك المجالات من أهم العناصر المستخدمة وأكثرها أولوية .

ولا ترتبط أهمية التعليم الزراعي في تزويد المزارعين وعائلاتهم بالمعلومات والتقنية الزراعية الحديثة بل يتعدى دوره إلى خدمة جميع الذين يعملون بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع المزارعين وكذلك الذين لهم دور في تشكيل السياسة الزراعية المؤثرة على حياة المزارعين وتحسين حياتهم المعاشية ولهذا فإن على جميع مؤسسات التعليم الزراعي كالجامعات والكليات الزراعية في الدول العربية أن تأخذ في الحساب هذه الحقائق المشار إليها . وليس من السهولة القيام بهذا العمل فما زال المتخصصون وأساتذة الجامعات في دولنا العربية لم يعطوا جهودهم ويكرسوا أوقاتهم لخدمة ومعالجة المشاكل التي يعاني منها القطاع الزراعي . كذلك لم يعط انتباه كاف للمزارع ولمشاكله إذ أن هناك محاولات ومجهودات بسيطة من أجل تفهم واقع الريف وما يعانيه من مشاكل . لهذا فإن على مؤسسات التعليم الزراعي دوراً رائداً وهاماً في تطوير الزراعة وتحديثها ، وتستطيع هذه المؤسسات وعلماؤها اعداد وتدريب العاملين وتهيئتهم علمياً ومهنياً وبزيادة قابلياتهم بالعمل في القرى ــ والأرياف وعند مختلف الظروف بدلاً عن عزلهم ومختبراتهم عن ظروف مجتمعاتهم الريفية مما يشكل عقبة ــ تواجه نقل العلوم الزراعية وقصوراً عن معالجة المشاكل الريفية الجارية .

المشكلة البحثية

تتركز مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات الطلبة حول واقع تدريس العلوم الارشادية ــ الاقتصادية الزراعية في جامعة

عمر المختار للعلوم الزراعية ، وعلى سبيل الحصر معرفة آراء طلبة الفصل الدراسي الرابع أو الخامس (المرحلة الأولى) وطلبة الفصل التاسع أو الأخير (المرحلة الأخيرة) حول أهمية تدريس العلوم الزراعية وأثرها على تطوير قابلياتهم ومداركهم الفكرية حيث أن الاختلاف بين تلك الاتجاهات يشكل أساساً حيوياً في تقييم الضعف أو القوة لبرامج التدريس . ويشعر الباحث بأن النتيجة النهائية لمحصلة هذا البحث هو العمل على تحسين واقع التعليم الزراعي بجامعة عمر المختار بصورة خاصة باعتباره اتجاهاً مطلوباً للاهتداء به لتطوير واقع تدريس العلوم الزراعية على مستوى الجماهيرية .

الأهداف البحثية

يشتمل البحث على دراسة الأهداف الفرعية التالية :

١ ــ القاء الضوء على بعض البحوث والدراسات في مجال البحث .

٢ ــ تقرير مدى الاختلاف بين آراء طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي في المستقبل .

٣ ــ تقرير الاختلاف بين اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي حول مدى الاستفادة من المناهج والمحاضرات الصفية .

٤ ــ تقييم اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي وآرائهم حول قابليات الأساتذة في التدريس والإمكانيات العلمية والفكرية .

٥ ــ تقرير الاختلاف باتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي حول أهمية الكتب والمناهج الدراسية ومدى توفرها وطبيعة محتوياتها والاستفادة منها .

٦ ــ تقرير مدى الاختلاف بين اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي حول أهمية برامج التدريب (الإنتاجية) وطبيعة تلك البرامج بمدى استفادتهم وزيادة خبراتهم الحقلية .

٧ ــ تحديد مدى الاختلاف باتجاهات طلبة قسم الاقتصاد حول أهمية العلاقة بين الطالب والأستاذ وسبل تطويرها .

أهمية البحث

تعتبر جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية (كلية الزراعة ــ جامعة قاريونس سابقاً) من الجامعات الحديثة التأسيس ولأجل نجاحها في آداء رسالتها التعليمية والثقافية فإنه بات من الضروري إجراء بعض التحسينات والتقسيمات الدورية لفحص برامجها وعلى الأخص مجال تدريس العلوم الزراعية . حيث يعتبر هذا المجال من المجالات الحيوية لماله من تأثير على اتجاهات الطلاب واكسابهم المعرفة لأنه يشكل أساساً قوياً لبناء شخصية الطالب العلمية وتمكينه من أداء دوره ــ الإيجابي كمواطن في برامج التنمية المستقبلية . لهذا فإن الباحث يحاول في هذه الدراسة العمل على كشف بعض السلبيات إن جاز لنا قول ذلك والتي ترافق مجال نقل وتدريس العلوم الزراعية والعمل على تنمية الحاجة إلى التعليم المناسب

ليلعب دوره في نقل التقنية وتحديثها في القطاع الزراعي حيث يشعر الباحث أن هذه الدراسة وجميع الدراسات في حقل التعليم تشكل بعض الاتجاهات للعمل على توصيف وتحسين المناهج التعليمية وخاصة الزراعية بجامعة عمر المختار للعلوم الزراعية وفي الجماهيرية الليبية بصورة عامة .

الطريقة البحثية

أجرى البحث على طلبة جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية ـــ قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي ببلدية الجبل الأخضر بالجماهيرية الليبية . واعتمد الباحث على الاستبيان بالمقابلة الشخصية كوسيلة لجمع بيانات هذا البحث ولهذا تم تصميم استمارة الاستبيان بالاعتماد على عدد من الدراسات العلمية في مجال دراسة الاتجاهات ، حيث صيغه وعدلت الأسئلة بشكل يتناسب وطبيعة التعليم في جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية . وبعد اتمام اعداد الاستبيان قام الباحث باختباره ميدانياً (Pretest) لاستيضاح ما قد تنطوي عليه محتوياته من قصور. وغموض توطئه لتعديلها وفقاً لمقتضيات تحقيق أهداف البحث وقدر حجم العينة بحوالي (80) طالباً وطالبة منهم (40) طالباً وطالبة في الفصل الرابع أو الخامس و(40) طالباً وطالبة في المرحلة الأخيرة للدراسة حيث تشكل العينة ما يقارب ال 10% من مجموع طلبة الجامعة وقد مر تحليل البيانات بعدة عمليات تمهيدية واختبارية يومية وميدانية لغرض استيفائها وتفريغها وتبويبها وجدولتها . وقد استعان الباحث بمعدل الدرجات Score mean وبمقياس (ليكرت) لتوصيف الأرقام الدالة على اتجاهات الطلاب كما استعان باختبار (t-test) لتحديد أوجه المقارنة بين اتجاهات طلبة الفصل الرابع أو الخامس واتجاهات طلبة المرحلة الأخيرة للدراسة حول واقع تدريس مناهج العلوم الاقتصادية الإرشادية الزراعية بجامعة عمر المختار للعلوم الزراعية وقد تم تجميع بيانات هذا البحث في الفترة من أوائل شهر نوفمبر الحرث 1986 إلى أوائل شهر مايو الماء عام 1987 .

الاستعراض المرجعي

ركز علماء الاجتماع في دراساتهم وبحوثهم على أهمية دراسة الاتجاهات (Attitudes) كمجال من المجالات الضرورية والهامة في حقل التنمية البشرية . في الواقع لقد اعتبرت الاتجاهات ودراستها في المجالات المتسعة الآفاق وذلك لكونها تستند على تقييم شامل للسلوك والخبرات البشرية . فالناس عموماً يبنون اتجاهاتهم في التعامل مع الآخرين طبقاً لخبراتهم وكذلك فإن جميع الأنشطة والروابط الاجتماعية واستمرار العمل ونجاحه داخل الجماعات البشرية يشكل الاتجاه ونموه عاملاً مشتركاً في استمرار وديمومة تلك الانشطة والروابط (P 360: 1937) Encyclopaedia .

لقد اتسعت أهمية دراسة الاتجاهات بكونها محاولات لتحديد وتقييم الشعور

والنشاطات المرتبطة بالسلوك الفردي فعندما يشعر المزارع بأن تبني الآلة الجديدة سيخلق له وضعاً مربكاً نظراً لعدم معرفته في تشغيلها أو صيانتها فإن ذلك سيشكل اتجاهاً معوقاً لعدم ادخال الآلة في الزراعة بالمستقبل وبالتالي تحديد فاعلية عامل التقنية وتحديث الزراعة .

وقد اعتمدت أغلب الدراسات على أهمية ربط الاتجاهات واتساعها بالأنشطة أو المساهمات الحركية والعواطف والدوافع Motives حيث تمثل تلك الأنشطة الاتجاهات الحيوية للجهود البشرية والمقترحة من قبل العالم بلاتو★ Plato وقد استعملت تلك الأنشطة في العديد من التطبيقات والمجالات السلوكية والنفسية وعموماً فقد سميت تلك النشاطات بثلاث مسميات هي أولاً : المعرفة Cognitive (وهي كل ما يتصل بالاعتقادات والآراء وفلسفة العلوم) وثانياً : الفعالية Effectiv (وهي كل ما يتصل بالشعور والعواطف) . ثالثاً : العوامل المحركة Conative (كالدوافع والحوافز والنضال من أجل البقاء ... الخ) .

وقد أشار نولان في دراسته عن ارتباط اتجاهات الطلاب في كلية ماري ستيت بولاية أوكلوهوما بالولايات المتحدة وعلاقة ذلك بإحرازاتهم العلمية بأن ما يصبح عليه الإنسان ناجحاً أم فاشلاً محرزاً لقناعته بالعمل الوظيفي . قابليته الفكرية ، صحته الجسمية ، فرصته بالحياة جميعاً تعتبر نتيجة منطقية لما يستطيع أن يعمله ويقوم به لتنمية الاتجاهات التي تساعده في تنمية واحراز الصفات المذكورة أعلاه (PP. 6-7: 1973) Nolan .

وفي مجال التعليم الجامعي والذي ينصب هذا البحث لدراسته ، وتحديد أبعاد نجاحه على مستوى تفكير الطالب ، يعتبر الاستاذ الجامعي حصيلة لطبيعة الاتجاهات السائدة في المجتمع . فكيف تكتسب تلك الاتجاهات ويتم تنميتها وتعديلها ؟ وما هي الاتجاهات التي بإمكان الاستاذ أن يقويها ويدعمها كي ينجح الطالب ويتم تواصله في العطاء وزيادة فاعليته في تطوير مجتمعه .

حيث يعتبر ذلك المجال من المجالات الهامة والحيوية للتعليم الجامعي فالمجتمع والمؤسسات التعليمية تؤثر بشكل أو بآخر على الطالب وبالتالي توفر مناخا ملائما لاكتسابه وتنمية بعض الاتجاهات المؤدية لنجاحه كحب مهنة الزراعة على سبيل المثال وزيادة دوره في تنمية مجتمعه .

النتائج والمناقشة

يعتمد نجاح المؤسسات التعليمية بشكل كبير على الخبرة المباشرة والاتصال وتوصيل

★ اعتبر العالم بلاتو من العلماء البارزين في مجال تطبيق العلوم السلوكية وقد قام بالعديد من التجارب الحية لإثبات صحة وأهمية الاتجاهات وارتباطها بالدوافع والسلوك البشري حيث جاءت نتائجه إيجابية ومقنعة لاستمرار نجاح الأفكار ومدى تطبيقها في المجتمعات البدائية .

المراد شرحه ودرسه بالرسوم والنماذج المجسدة بواسطة استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق فاعلية التعليم والتعلم عن طريق تقديم الحقائق والمعلومات بطريقة تناسب إدراك الطلاب مما يجعل الأثر التعليمي يتصف بالعمق والاستمرار في حياتهم المستقبلية . يتناول هذا الجزء من البحث عرض ومناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال دراسة الأهداف التالية :

١ ــ تحديد مدى الاختلاف في اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعي حول طبيعة مهنتهم المستقبلية .

٢ ــ تقرير الاختلاف بين اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعي حول مدى الاستفادة من المناهج والمحاضرات الدراسية .

٣ ــ تقييم اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي حول إمكانية الأساتذة في التعليم وقابلياتهم العلمية والفكرية .

٤ ــ تقرير الاختلافات باتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعي حول طبيعة الكتب والمناهج الدراسية ومحتوياتها ومدى الاستفادة منها .

٥ ــ تحديد مدى الاختلافات في اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعي حول أهمية برامج التدريب (الإنتاجية) وطبيعة تلك البرامج بمدى استفادتهم وزيادة خبراتهم الحقلية .

٦ ــ تقرير مدى الاختلافات في اتجاهات طلبة قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعي حول أهمية العلاقة بين الطالب والأستاذ وسبل تطويرها .

أولاً : المهنة المستقبلية

نبين للباحث أن 30% من طلبة المرحلة الأولية مقارنة ب 32.5% من طلبة المرحلة الأخيرة يرغبون بأن تصبح مهنتهم الزراعة . وهناك اتفاق بين المرحلتين على أن تكون مهنة التدريس مهنتهم المستقبلية .(12.5 % لكل من المرحلتين) . أما الاتجاه نحو الدراسات العليا ، فقد تبين بأن هناك اختلافاً كبيراً بين المرحلة الأخيرة 40% مقارنة بـ 15% للمرحلة الأولية ، وأيضاً فقد لوحظ اختلاف واضح بالنسبة لمهنة المرشد الزراعي حيث تبين بأن طلبة المرحلة الأخيرة لا يرغبون نسبياً بأن يصبحوا مرشدين زراعيين 15% مقارنة بـ 42.5% لطلبة المرحلة الأولية . جدول رقم -1-

وتعكس النتائج إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً لطلبة المرحلة الأخيرة نحو الدراسات العليا ، ويشير ذلك إلى رغبة الخريجين وحبهم للدراسة والتحصيل العلمي والارتفاع بمستواهم الوظيفي . واتجاه سلبي لمهنة المرشد الزراعي ، مما يشير إلى قلة فاعلية البرامج التعليمية ــ الإرشادية على اتجاهات هؤلاء الطلاب في هذا المجال ، حيث من المفروض أن تصبح تلك البرامج وسيلة من وسائل تطوير قابليات الطلاب وإكسابهم المعرفة من أجل تمكينهم كي يصبحوا مرشدين زراعيين .

جدول ــ 1 ــ يبين اتجاهات الطلبة نحو
طبيعة مهنتهم المستقبلية

المهنة / المرحلة	الزراعة ٪	مدرس زراعة ٪	دراسات عليا ٪	مرشد زراعي ٪
الأولى	30	12.5	15	42.5
الأخيرة	32.5	12.5	40	15

ثانياً : التدريس

تشير نتائج البحث في مجال التدريس إلى أن طلاب المرحلتين الأولى والأخيرة قد وافقوا وبشكل أساسي على أن تقييم التدريس يقع في المستوى الجيد (Good level) وحيث كانت نتيجة معدل الدرجات Score mean لطلاب المرحلة الأولى والأخيرة على التوالي :

(3.50, 3.77) ويشعر بعض هؤلاء الطلبة★ أن الفقرة رقم (2) تنظيم وتهيئة المناهج والفقرة رقم (4) ارتباط المناهج بالواجبات البيتية والفقرة رقم (6) اشتراك الطلاب بالمناقشة لا تتفق جميعاً ومستوى إدراكهم (غير مقبولة) .

وعند مقارنة طلاب المرحلتين باستخدام اختبار (t.test) وعند المستوى 0.05 تبين بأنه ليس هناك اختلافات ظاهرة في إجابات طلاب المرحلتين وهذا ما يعكس إلى فاعلية التدريس وقدرته في إكساب الطلبة المعرفة والتحصيل .

جدول رقم (2) وبالرغم من وقوع بعض الإجابات الفقرة رقم (1) مدى الاستفادة من المناهج والفقرة رقم (7) السيطرة على الغش والفقرة رقم (8) إدارة الصف وعند المستوى الجيد ، كي تبين بأن هناك اشتراكاً محدوداً لطلاب المرحلتين بالمناقشة (فقرة رقم 6) وهذا ما يعكس عدم استثمار قابليات الطلاب من قبل المدرسين وشد انتباههم نحو موضوع الدرس ، حيث بينت الدراسات* على أن طريقة المناقشة من أفضل الوسائل لتوصيل المعلومات وحث الطلبة على التفكير والتأمل مقارنة بالمحاضرة الصفية .

★ طالبان للفقرة رقم (2) ، سبع طالبات للفقرة رقم (4) ، وستة طلاب للفقرة رقم (6) .

* USING VISUALS in Agricultural Extesion programs. ESC—561 International Cooperation Administration and Federal Extesion Service, U.S.Dept, of Agric, pp.23—25;

جدول — 2 — يبين آراء الطلاب حول أهداف
التدريس ومدى استفادتهم منه

الفقرة	المرحلة الأولى	المرحلة الأخيرة	قيمة اختبار t.test	المعنوية Significance Level
١ ــ مدى الاستفادة من المناهج	3.65	3.90	—0.08	غير معنوي (Non—Significance
٢ ــ تنظيم وتهيئة المناهج	3.35	3.22	0.13	//
٣ ــ مدى وضوح أهداف المناهج	2.65	2.87	—.9L6	//
٤ ــ ارتباط المناهج بالواجبات البيئية	2.70	2.40	1.2	//
٥ ــ ارتباط المحاضرات بأسئلة الامتحانات	3.45	3.25	0.8	//
٦ ــ اشتراك الطلاب بالمناقشة	2.37	2.22	0.6	//
٧ ــ السيطرة على الغش	4.12	3.77	1.4	//
٨ ــ إدارة الصف	3.97	3.57	—1.81	//
٩ ــ استخدام الوسائل السمعية والبصرية	2.95	3.12	—0.68	//
١٠ ــ تقييم التدريس بصورة عامة	3.77	3.50	1.5	//

ثالثاً : المدرسون

تبين من نتائج البحث في مجال إلمام المدرسين بمعلوماتهم وقابلياتهم التعليمية ومدى حماسهم في توصيل المعلومات بأن طلاب المرحلتين قد اتفقوا على أن الفقرات رقم (1) معلومات عن محاضرته و(2) الثقة بالنفس و(3) الحماس بدرسه و(4) التحضير لمحاضراته و(6) تنظيم الصف تقع جميعاً في المستوى « الجيد ». وأن الفقرة رقم (5) التحفيز لمحاضراته في المستوى « المتوسط ». وهناك اختلاف نسبي للآراء حول الفقرة رقم (8) استفادة الطالب من معلوماته . حيث تبين بأن آراء طلاب المرحلة الأولى قد أوضحوا بأن هذه الفقرة تقع في المستوى « الجيد » أما آراء طلاب المرحلة الأخيرة فتقع في المستوى « المتوسط » .

وعند مقارنة طلاب المرحلتين باستخدام اختبار (t.test) وعند المستوى 0,05 تبين بأنه ليس هناك اختلافات ظاهره لآراء الطلاب حول جميع الفقرات ما عدا الفقرة رقم (9) تقييم المدرس بصورة عامة . وقد بلغت قيمة «t» المحسوبة (2.77) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية (2.080) مما يدل على وجود فروق في آراء الطلاب حول هذه الفقرة ـــ جدول رقم (3) وهذا ما يعطي اتجاهاً أساسياً للمدرسين ولدورهم الفاعل في تخريج الأجيال فلم يعد المدرس الناقل للمعلومات والخبرات بل أصبح له دور في تنشئة الأجيال عن طريق إحداث التغييرات الإنسانية والمنشودة في تفكير وشعور الطالب ، حيث أن عناية المدرس وحماسه بمحاضراته وبمشكلات الطالب الخاصة وتأثيره المباشر عليه سيؤدي حتماً إلى رفع الروح المعنوية للطالب وإكسابه الخبرات الحية التي تؤدي إلى رفع مستوى تفكيره وزيادة قابلياته في حل مشكلاته .

رابعاً : الكتب والمصادر العلمية

للتعرف على وجهة نظر الطلبة المبحوثين حول أهمية الكتب والاستفادة منها ومدى توفر المراجع العلمية ، اتضح للباحث بأن طلاب المرحلتين قد اتفقوا على أن الفقرات رقم (1) موضوعات الكتاب ورقم (3) أهمية الكتب والمراجع العلمية ورقم (4) طبيعة محتويات الكتب والمراجع ، تقع جميعاً عند المستوى « الجيد » جدول (4) وبالرغم من النتائج الإيجابية فقد تبين بأن هناك إدراكاً من قبل الطلبة للفقرة رقم (2) حيث كانت عند مستوى الضعيف «Poor level» وهذا ما يعكس على أن الطلبة بمرحلتيهما (الأولى والأخيرة) قد وافقوا على أن هناك توفيراً بسيطاً للكتب والمراجع .

كذلك فقد أوضحت بيانات الجدول على أن هناك اختلافات نسبية لآراء الطلاب في المرحلتين ، فقد أكد* طلاب المرحلة الأولى على أن الفقرة رقم (5) المحاضرات تعكس ملخص الكتب والمراجع العلمية « متوسطه » المستوى ، في حين أن طلاب المرحلة الأخيرة قد أشاروا بأن تلك الفقرة في

جدول — 3 — يبين آراء الطلبة بمدى إلمام المدرسين
بمعلوماتهم وقابلياتهم التعليمية

الفقرة	المرحلة الأولى	المرحلة الأخيرة	قيمة اختبار t.test	المعنوية Significance Level
١ — معلومات عن محاضراته	4.07	3.8	1.58	غير معنوي Non—Significance
٢ — الثقة بالنفس	4.25	4.32	—.362	//
٣ — الحماس بدرسه	3.52	3.75	—.05	//
٤ — التحضير لمحاضراته	3.70	3.95	—1.25	//
٥ — التحفيز لمحاضراته	3.10	3.2	—.416	//
٦ — تنظيم الصف	4.3	3.9	1.73	//
٧ — عدالة توزيع الدرجات	3.42	3.27	0.45	//
٨ — استفادة الطالب من معلوماته	3.65	3.45	0.9	//
٩ — تقييم المدرس بصورة عامة	3.85	3.35	2.77	معنوي Significance

المستوى الجيد ، وعلى العكس فإن طلاب المرحلة الأولى قد بينوا بأن الفقرة رقم (6) تقييم المراجع والكتب بصورة عامة ، تشير إلى المستوى « الجيد » في حين يشعر طلاب المرحلة الأخيرة بأن تلك الفقرة ذات مستوى « متوسط » .

وعند مقارنة طلاب المرحلتين باستخدام اختبار (t.test) تبين بأن هناك تبايناً جوهرياً عند المستوى الاحتمالي 05 . بين طلاب المرحلتين بالنسبة للفقرة رقم (1) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.90) وللفقرة رقم (6) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (3.10) مما يدل

جدول —4— يبين آراء الطلاب حول أهمية الكتب
والمراجع العلمية ومدى الاستفادة منها

الفقرة	المرحلة الأولى	المرحلة الأخيرة	قيمة اختبار t.test	المعنوية Significance Level
١ ــ موضوعات الكتاب	4.13	3.52	2.90	معنوي Significance
٢ ــ توفر الكتب والمراجع العلمية	2.28	2.10	0.85	غير معنوي Non—Significance
٣ ــ أهمية الكتب والاستفادة منها	4.05	3.76	1.20	//
٤ ــ طبيعة محتويات الكتب والمراجع	3.69	3.62	—0.31	//
٥ ــ المحاضرات تعكس ملخص الكتب والمراجع العلمية	3.47	3.59	—0.43	//
٦ ــ تقييم المراجع والكتب بصورة عامة	3.94	3.35	3.10	معنوي Significance

على وجود دلالات فرقية لآراء الطلاب لهاتين الفقرتين . وهذا دليل على اتفاق آراء طلاب المرحلتين بأن هناك توفيراً قليلاً للكتب والمراجع وفي مستوى إعداد الكتاب ومحتوياته . حيث أن قلة الكتب والمراجع العلمية وعدم توفرها في الجامعة بالشكل المناسب يعتبر من العوائق التي تؤثر بشكل سلبي على اتجاه تفكير الطالب من الناحية العلمية والفكرية وبالتالي تقلل من قابلياته ومداركه بصورة عامة . وقد اعتبر الدكتور

كام★ (Kamm) بأن المكتبة تعتبر قلب الجامعة النابض لمالها من تأثير مباشر وغير مباشر على توفير الأسس العلمية والمناخ الملائم لتطوير الطالب الجامعي .

خامساً : التدريب (الإنتاجية)

وفيما يتعلق بآراء الطلاب حول برامج التدريب ومدى الاستفادة منها ، فقد تبين بأن هناك اتفاقاً بين طلاب المرحلتين على أن الفقرتين (1) الاستفادة من التدريب و(2) إضافة خبرات تقعان في المستوى « الجيد » وبالمستوى « المتوسط » للفقرتين (3) تنظيم التدريب و(4) التدريب وعلاقته بالاختصاص ــ ولقد تبين بأن هناك فروقاً نسبية للفقرتين (5) ــ الرحلات الحقلية و(6) تقييم التدريب بصورة عامة ، حيث عكست آراء طلاب المرحلة الأخيرة بأن هاتين الفقرتين تقعان في المستوى « المتوسط » في حين تشكل آراء المرحلة الأولى « الضعيف » و« الجيد » على التوالي جدول رقم (5) .

وعند مقارنة آراء طلاب المرحلتين باستخدام اختبار (t;test) وتحت مستوى الاحتمالي 05 . تبين بأن هناك دلائل فرقية لآراء الطلبة حول الفقرة رقم (5) الرحلات الحقلية ، في حين لم يستدل على وجود فروق لإجابات الطلبة حول بقية الفقرات وهذا ما يعكس على أن طلاب المرحلتين (الأولى والأخيرة) متفقون على أن نشاط التدريب يحتاج إلى رحلات حقلية من أجل الإطلاع على الواقع الريفي ورؤية المشاكل الجارية التي يعاني منها المزارعون ، حيث أن الربط العملي بين الفلسفة والواقع توفر براهين عملية لإقناع الطالب وتنمية مهاراته ومداركه الفكرية وبالتالي تنمية اتجاهاته للعمل في الريف ومع المزارع ومشاكله السائدة .

سادساً :العلاقة بين المدرس والطالب

وفيما يرتبط بآراء الطلاب حول علاقتهم بمدرسيهم وما هي العلاقات التي يروها مناسبة كي يستمر العطاء والتوجيه ، فقد أشار الطلبة إلى أن الفقرة رقم (1) علاقة تتصف بالعدل والصدق والفقرة رقم (6) علاقة احترام والفقرة رقم (7) تقييم العلاقة بصورة عامة يقعون في المستوى الجيد . وهناك فروق نسبية للفقرة رقم (3) علاقة تعاونية ، حيث أشار طلاب المرحلة الأولى بأن هذه الفقرة تقع في المستوى « المتوسط » وبالمستوى « الجيد » لطلاب المرحلة الأخيرة . جدول رقم (6) .

وعند مقارنة آراء المرحلتين باستخدام اختبار (t.test) وتحت مستوى الاحتمالي 05 .

★ اعتبر الدكتور كام Kamm وكتابه « They are No. One » من الأساتذة والقادة البارزين في مجال القيادة وفي إدارة الجامعات . حيث اختير رئيساً لجامعة أوكلوها ما ستيت لفترة تتراوح العشر سنوات وكانت آراؤه القيمة في مجال الإدارة وتنظيم الجامعات عنصراً هاماً في تطوير جامعات أوكلوهاما بالولايات المتحدة .

جدول رقم (5) اراء الطلاب حول برامج التدريب ومدى الاستفادة منها

الفقرة	المرحلة الأولى	المرحلة الأخيرة	اختبار قيمة t.test	المعنوية Significance level
١ ــ الاستفادة من التدريب	3.88	3.8	0.34	غير معنوي (Non-signifi-cance)
٢ ــ اضافة خبرات	3.67	3.79	-0.50	//
٣ ــ تنظيم التدريب	3.03	3.41	-1.65	//
٤ ــ التدريب وعلاقته بالاختصاص	3.00	2.85	.55	//
٥ ــ الرحلات الحقلية	2.45	3.07	2.58	معنوي (Significance
٦ ــ تقييم التدريب بصورة عامة	3.73	3.38	1.75	غير معنوي (Non-Signific-ance)

تبين بأن هناك دلائل فرقية لآراء الطلاب حول الفقرتين (1) علاقة صداقة و(5) علاقة اتصال وتبادل معلومات حيث تشير النتائج على أن هؤلاء الطلاب متفقون على عدم وجود عامل الصداقة بينهم وبين مدرسيهم ، ومن الضروري تحفيز علاقات الاتصال وتبادل المعلومات لما لهذين العاملين من تأثير كبير وانعكاس إيجابي على نوع وفاعلية التدريس وعموماً فإن استجابات الطلبة على بقية الفقرات تؤكد في جملتها على اهتمام المدرسين بإيجاد علاقات تتصف بالصدق والعدل وعلى الاحترام المتبادل والتشجيع المستمر للطلبة ومساعدتهم في ما يعانيهم من مشاكل تتصل بواقعهم العلمي وظروفهم الاجتماعية .

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة ، يوصى الباحث بالتالي :

١ ــ العمل على زيادة أثر فاعلية البرامج التعليمية الإرشادية وجعلها في المستوى الذي يؤثر بشكل إيجابي على قابليات ومدارك الطلاب لأجل إكسابهم المعرفة والقابلية ليصبحوا مرشدين زراعيين ، ويستعان على ذلك بالاعتماد على اختيار الطلبة الراغبين في هذه المهنة ووضع برامج متكاملة للتدريب بين أقسام الجامعة العلمية وأيضاً فسح المجال للطلبة

الذين يرغبون في تكملة دراساتهم العليا حيث أن اهتمام الطلبة في الدراسات العليا يشكل اتجاهاً إيجابياً من الضروري العمل به لأجل الاستفادة من هؤلاء الطلاب وإعدادهم بالصورة الملائمة لتدعيم الجامعة بالكوادر العلمية المتخصصة .

٢ ـ ضرورة الأخذ بمبدأ اشتراك الطالب بالمناقشات الصفية لما لهذا العامل من أثر فعال واستثمار لقابليات الطلاب وشد انتباههم نحو المحاضرات وتشجيعهم للأخذ بآرائهم ، مما يجعل عملية التعليم مثمرة وفعالة وكوسيلة لكسر الحاجز النفسي الذي يعانيه بعض الطلبة في عدم الإفصاح بآرائهم .

٣ ـ أن يتم إعداد المدرسين إعداداً مهنياً وتربوياً لمهام وظيفتهم الجامعية عن طريق تشجيع نشر البحوث والمؤلفات العلمية والمشاركة في المؤتمرات العلمية داخل وخارج الجماهيرية وكذلك الاعتماد على التقويم السنوي لنشاطات المدرسين كي يؤهلوا للحصول على الترقية .

٤ ـ يجب الاهتمام بتوفير الكتب والمراجع العلمية بالشكل الذي يتناسب ومستوى إدراك الطلاب ، وتعتبر المكتبة قلب الجامعة لمالها من تأثير حيوي وقيم في دفع واستمرار التطور العلمي للجامعة وتوفير الأسس الكفيلة لتطوير الطالب وزيادة مداركه الفكرية .

٥ ـ العمل على زيادة الرحلات الحقلية للطلاب لأجل الاطلاع على النتائج الحقلية والاستفادة بقدر الامكان من الحلول العملية والتجارب الحقلية المقارنة .

٦ ـ توفير الأجواء الملائمة لإقامة العلاقات الجيدة والاتصال الفعال بين المدرسين والطلاب ، فليس المطلوب من التعليم توصيل المعلومات فقط بل أصبح يتصل مباشرة بالخبرة والاتصال الجيد بالطالب وبميوله واستعداداته وأيضاً فالطالب ليس مجرد جهاز استقبال وإنما هو يتعلم بعقله وبجسمه وهو ركن هام من أركان العملية التعليمية ووسيلة فعالة في تحقيق أهدافها .

٧ ـ العمل على إجراء دراسات علمية هادفة أخرى في مجال تطوير التعليم الجامعي ومعرفة اتجاهاته على قابليات ومدارك الطلاب حيث تعتبر مثل هذه الدراسات أضواء على الطريق وحصيلة لثمار طيبة للاستفادة والاطلاع على بعض المشاكل الجارية لقطاع التعليم بالجماهيرية من أجل وضع الحلول المناسبة ولدفع عجلته للأمام .

REFERENCE

1 .A.T. Mosher, « Getting Agr. culture Moving » .
Essentials for Development and Modernization. The Agricultural Development Council. Inc, New york.

2 .Arthur, Nolan L'' A study of Student Attitude Toward Selected

Aspects of Murray state College in Relation to Academic Achievement and Distance of Residnce, (Dunpublished M.S thesis, Oklahoma state university, 1973) .

3 . Harkinson, Frederik, « Education for Development ». in H.W. Hannah. Resource Book for Rural universities in Developing Countries. Urbana and London, University of illinois Prcss, 1966.

4 .« Knowledge in Depth » **Encyclopaedia Britannica.** Volume II. Chicago: Willam Brenton Publishers, 1971.

5.Robert B. Kamm, «They're No. one» Western Heriage Books, INC. Oklahoma City, 1980.

جدول رقم (6) اراء الطلاب حول كيفية العلاقة بين الطالب والمدرس

الفقرة	المرحلة الأولى	المرحلة الأخيرة	اختبار قيمة t.test	المعنوية Significance level
١ ــ علاقة صداقة	3.20	3.80	-2.142	معنوية (signifi cance)
٢ ــ علاقة تتصف بالعدل والصدق	3.82	4.00	-0.692	غير معنوية (Non-Sginfi-cance)
٣ ــ علاقة تعاونية	3.40	3.51	-0.458	//
٤ ــ علاقة تتصف بالمساعدة والتشجيع	3.35	3.30	-0.039	//
٥ ــ علاقة اتصال وتبادل معلومات	3.30	3.86	-2.153	معنوية (Significance)
٦ ــ علاقة احترام	4.2	4.36	1.54	غير معنوي (Non-Signific-ance)
٧ ــ تقييم العلاقة بصورة عامة	3.97	3.90	0.32	//

مرفق (١) الاستبيان

جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية
قسم الاقتصاد الزراعي

رقم الاستمارة( )

استمارة بحث ميداني لدراسة اتجاهات الطلبة لواقع تدريس العلوم الارشادية الاقتصادية بجامعة عمر المختار للعلوم الزراعية ببلدية الجبل الأخضر بالجماهيرية العظمى .

عزيزي الطالب : لغرض تقيم مناهج تدريس العلوم الارشادية الاقتصادية أرجو الإجابة على جميع الأسئلة التالية اعتماداً على ما يلي :

ا : امتياز ج : معتدل هـ : غير مقبول
ب : جيد د : قليل و : عدم وجود جواب

أولاً : ما هو هدفك في المستقبل ؟

ـــ مهنة الزراعة
ـــ مدرس زراعة
ـــ دراسات عليا
ـــ مرشد زراعي
ـــ أخرى تذكر

ثانياً : التدريس

١ ـــ مدى الاستفادة من المناهج .
٢ ـــ تنظيم وتهيئة المناهج .
٣ ـــ مدى وضوح أهداف المناهج .
٤ ـــ مدى ارتباط المناهج بالواجبات البيئية .
٥ ـــ ارتباط المحاضرات بأسئلة وواقع الامتحانات .
٦ ـــ اشتراك الطلبة بالمناقشة .
٧ ـــ السيطرة على الغش .
٨ ـــ إدارة الصف .
٩ ـــ استخدام الوسائل السمعية والبصرية .
١٠ ـــ تقيم التدريس بصورة عامة .

ثالثاً : المدرسون

١ ـــ معلومات عن موضوع محاضرته .
٢ ـــ الثقة بالنفس .
٣ ـــ الحماس بدرسه .
٤ ـــ التحضير لمحاضراته .
٥ ـــ التحفيز لمحاضراته .
٦ ـــ تنظيم الصف .
٧ ـــ عدالة وتوزيع الدرجات .
٨ ـــ استفادة الطالب في معلوماته .
٩ ـــ تقيم المدرس بصورة عامة .

رابعاً : الكتب والمصادر العلمية .

١ ــ محتويات الكتاب .
٢ ــ مدى توفر الكتب والمصادر العلمية .
٣ ــ أهمية الكتب والاستفادة منها .
٤ ــ طبيعة محتويات الكتب والمصادر .
٥ ــ المحاضرات تعكس محتويات الكتب والمصادر .
٦ ــ تقييم المصادر والكتب بصورة عامة .

خامساً : التدريب (الانتاجية)

١ ــ الاستفادة من التدريب .
٢ ــ إضافة خبرات .
٣ ــ تنظيم التدريب .
٤ ــ التدريب وعلاقته بالاختصاص .
٥ ــ الرحلات الحقلية .
٦ ــ تقييم التدريب بصورة عامة .

سادساً : العلاقة بين المدرس والطالب

١ ــ علاقة صداقة .
٢ ــ علاقة تتصف بالعدل والصداقة .
٣ ــ علاقة تعاونية .
٤ ــ علاقة تتصف بالمساعدة والتشجيع .
٥ ــ علاقة اتصال وتبادل معلومات .
٦ ــ علاقة احترام .
٧ ــ تقييم العلاقة بصورة عامة .

شكراً على تعاونك معنا

د . عباس الخفاجي
قسم الاقتصاد الزراعي

أثر التعليم التقني والمهني على توزيع القوى العاملة وسياسة الاستخدام بالجماهيرية العظمى

د. محبوب عطية الفائدي

أستاذ مساعد/الوحدة البحثية للاقتصاد الزراعي
جامعة عمر المختار للعلوم الزراعية
البيضاء — الجماهيرية العظمى

مقدمة

إن الاستثمار البشري لأبناء أي مجتمع يتطلب تخطيطاً ونظماً ، ويجب أن يعتمد على استراتيجية طويلة الأجل مع ضرورة ايجاد نظام تعليمي وتطور يواكب العصر الذي نعيش فيه ويوفر الفرص المناسبة لجميع أفراد المجتمع لتعلم مهنة أو حرفة مفيدة وذلك لتحسين ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وكذلك لتوفير احتياجات المجتمع من الكفاءات المطلوبة . وفي هذا البحث نحاول استعراض النظام التعليمي التقليدي في الجماهيرية ونبين ما نتج عن ذلك من خلل في توزيع القوى العاملة بين قطاعات المجتمع

ومجالاته الإنتاجية المختلفة ، ونبين عدم قدرته على توفير العناصر الفنية والمهنية المطلوبة . ثم نتطرق إلى النظام التعليمي البديل ، والمقترح تطبيقه في الجماهيرية والذي يهدف إلى إصلاح الخلل السابق وذلك عن طريق التركيز على التعليم التقني والمهني ، أو ما يسمى بالثانويات المتخصصة . إن هذا النظام التعليمي الجديد إذا ما طبق بصورة جيدة فإنه سيتيح الفرصة أمام الطلاب لتعلم مهنة أو حرفة مناسبة في

ة ، كما أنه سيوفر لهم الفرصة لمواصلة الجامعية إذا ما رغبوا في ذلك .

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على نظام التعليم التقني والمهني الجديد مع إبراز دوره في سبيل تنمية المجتمع ، وذلك عن طريق توفير القوى العاملة المتخصصة حسب النموذج الأمثل المتعارف عليه والذي يجب أن تكون عليه التشكيلة المهنية في أي مجتمع . كما سنحاول إظهار التشكيلة المهنية الحالية لتوزيع القوى العاملة داخل الجماهيرية حيث تسيطر العمالة الوافدة على معظم المهن الفنية المتخصصة ثم نحاول إيضاح النموذج الأمثل للهيكل المهني المرغوب فيه والذي يجب أن تسعى إليه الجماهيرية حسب برامجها وخططها العلمية المدروسة .

الاستعراض المرجعي :

إن الغرض الأساسي للتعليم التقني هو إعداد فئة معينة من أفراد المجتمع لتعلم مهنة مناسبة وتؤدي وظيفة معينة لها أبعادها الاقتصادية والاجتماعية المعروفة في ذلك المجتمع . وفي هذا المجال يرى هال (Hall, 1978) بأن للمهنة دوراً اجتماعياً يؤديه الأفراد العاملون في المجتمع ، كما أن له نتائج اقتصادية واجتماعية تمثل بؤرة الاهتمام الأساسية في حياة الكثير من الأفراد . وهناك الكثير من التربويين المؤيدين للتعلم التقني والمهني حيث يؤكدون على أن التدريب على حرفة معينة يؤدي في كثير من الأحيان إلى حياة كريمة لدى معظم الأفراد . ولعل أصحاب هذا الرأي يركزون على التعليم التقني والمهني في مقابل التعليم الحر كما يرى (Geigrr, 1955) أن التعليم التقني والمهني يهدف إلى توفير كفاءات فنية ماهرة وشبه ماهرة تساعد الكفاءات العالية فى تسيير أعمالها وبرامجها . وهذه الكفاءات المتوسطة يحتاج إليها المجتمع عادة في مجالات مختلفة ومن أمثلة ذلك التعليم في مجال الصناعة والزراعة والصحة ، وإدارة الأعمال وغيرها . ففي مجال الصناعة على سبيل المثال يحتاج المجتمع إلى مساعدي مهندسين ومساحين ومن يقومون بأعمال الصيانة والمشرفين على الآلات والمعدات . أما في مجال الزراعة فنحن نحتاج إلى من يشغل ويدير المعدات الزراعية ، وكذلك الطرق العلمية لإدارة المزارع وتربية الحيوانات المزرعية وطرق الري والتسميد والوقاية والتخزين والتسويق والتوزيع . أما في مجال الصحة فنحن نحتاج إلى الممرضين وفنيي المختبر وإدارة المستشفيات وفنيي الأجهزة العلمية . أما في مجال الإدارة ، فإننا نحتاج إلى عمالة فنية تشغل آلات الطباعة وكيفية

استعمال وبرمجة الحاسوب ، بالإضافة إلى أعمال السكرتارية وإدارة الفنادق وما شابه ذلك (Beckne & Cornett, 1972) .

هذه الأعمال كلها وما في حكمها تتطلب بالضرورة عمالة فنية مدربة وقادرة على القيام بها وتسيرها بصورة جيدة ومتفقة إذا ما كان هناك التدريب الجيد والرغبة الصادقة في القيام بمثل هذه الأعمال إذ لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات المتحضرة .

إن التعليم التقني والمهني يتطلب إعداد البرامج اللازمة والإدارة المنظمة والإمكانيات المادية الضرورية حتى يظهر للوجود ويستمر في القيام بدورة ناجحة . وفي هذا المجال يرى ولنسكى (١٩٦٤) أن عملية التمهين تتطلب تكوين مراكز ومدارس للتدريس المهني وتكوين الروابط المهنية وكذلك بعض الدساتير الأخلاقية الملائمة . إن تعلم المهنة تعتمد غالباً على درجة اندماج الشخصية في المهنة ووجود شعور قوي بالمسؤولية ، وأداء العمل على أحسن وجه ممكن . إذ أن يجب أن يخدم مهنته للذة التي يجدها في المهنة لا رغبة في مجرد الحصول على المال . كما أن الخدمات التي يقدمها المهني عادة لعملائه تعتبر جوهرية لصالح الفرد والمجتمع (قروس ١٩٥٨) .

بينما يرى آخرون أن المهنة المرغوبة في العادة هي تلك المهنة التي تزيد من مركز الشخص الإجتماعي وتحسين وضعه الاقتصادي ، ويلاحظ أن الرضا عن الوظيفة أو المهنة تعتبر جزءاً من التكيف في المهنة الجديدة ، وهي تتأثر عادة بالتكوين الذاتي لشخصية الفرد وقدراته الخاصة . إذ أنها تكون طرفاً يؤثر في تقبل أو رفض لجميع جوانب البيئة التي يعيش فيها الشخص (الساعدي ، ١٩٨٤) . وفي هذا الخصوص يمكن القول بأن تعلم مهنة جديدة يتطلب عادة الإنخراط في أحد برامج التدريس المهني وهذا يتطلب الوقت اللازم لتعلم المهنة وكذلك ضرورة التكيف الاجتماعي إذ أن هذا التكيف يؤدي إلى اكتساب اتجاهات نفسية معينة وسلوكيات جديدة مناسبة (جوديه ، ١٩٦٤) .

إن التكيف المهني يعتبر أمراً ضرورياً لتعلم أي مهنة جديدة ، فالتكيف المهني إذن هو توافق الشخص لدنيا عمله ، ويشمل ذلك تكيفه مع الظروف البيئية الاجتماعية التي تحيط به في مجال العمل ، كما يجب أيضاً تكيفه مع المتغيرات التي قد تطرأ على هذه العوامل خلال فترة زمنية معروفة (سكوت ، ١٩٥٨) .

إن التعليم التقني ، هدفه في الواقع هو خدمة فئة معينة من المواطنين أو الطلاب ، كما أنه يقدم لهم خبرة واسعة ويوفر الكثير من الكوادر الفنية المطلوبة لخدمة برامج المجتمع المتنوعة . غير أن هذا يتطلب التركيز على الناحية العلمية والدراسات الميدانية بشكل مكثف كما يرى انغرام (Ingram, 1965) .

التشكيلة المهنية في بعض الأقطار العربية :

تعاني معظم الأقطار العربية بصفة عامة ، والدول النفطية على وجه الخصوص من وجود هياكل مهنية مشوهة ومتحيزة إلى المستويات المهنية الدنيا ، غير الماهرة ، أو إلى وظائف

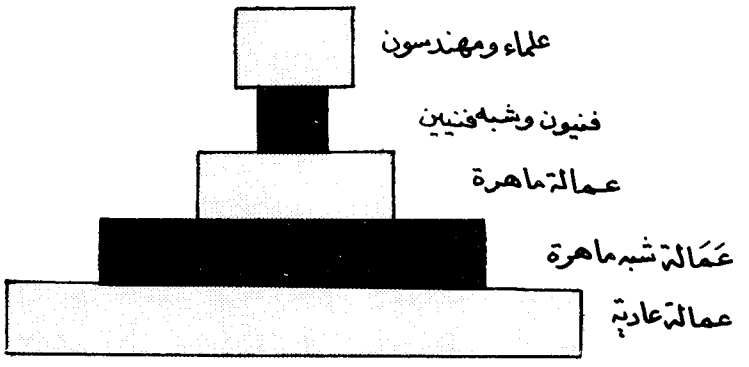
الإدارة والتخصصات في العلوم الإنسانية على مستوى التعليم الجامعي ، مما أدى إلى ظاهرة التضخم الوظيفي والتركيز على الأعمال الإدارية بصورة خاصة ، مما أدى إلى محدودية الكوادر الفنية المتخصصة في معظم الأحيان ، ويمكن أن يلاحظ هذا في بعض الأقطار العربية النفطية ومن بينها الجماهيرية العظمى . ولعل ذلك يرجع إلى عدم التركيز على التعليم التقني والمهني والاعتماد على العمالة الأجنبية الوافدة لتأدية مثل هذه الأعمال التخصصية .

وفي دراسة لوضع القوى العاملة ومعرفة التشكيلة المهنية لبعض الأقطار العربية وجد (سليمان ، ١٩٨٧) أن التشكيلة المهنية في بعض الأقطار العربية تأخذ شكلاً هرمياً حيث أن الغالبية العظمى من القوى العاملة غير الماهرة تشكل قاعدة الهرم ثم تبدأ نسبة بقية المهن الأخرى في الانخفاض كلما ارتفعنا إلى العمالة الماهرة ثم الفنية ثم التخصصية من العلماء والمهندسين كما هو مبين في شكل (١) . أما في الكويت وهي تعتبر مثالاً نموذجياً للأقطار العربية النفطية والتي تعتمد على العمالة الوافدة في الأعمال المهنية فقد لوحظ أن الغالبية العظمى من العمالة تعتبر عمالة غير ماهرة . أما بقية المهن الأخرى فإنها تشكل ما يشبه الهرم المقلوب حيث أن الأكثرية تمثل العلماء والمهندسين من خريجي الجامعات والدراسات العليا ، ثم تبدأ هذه النسبة في الإضمحلال كلما نزلنا إلى مرتبة العمالة الفنية والماهرة وشبه الماهرة كما هو مبين في شكل (٢) . وإذا ما نظرنا إلى التشكيلة المهنية الرأسية في الجماهيرية ، فإننا نجدها تعاني من نفس المشكلة التي تعاني منها بقية الأقطار العربية النفطية حيث أن هناك نسبة كبيرة من القوى العاملة تعتبر غير ماهرة أو غير مدربة ، بينما نجد هناك نقصاً واضحاً في المهن شبه الماهرة أو الفنية وكذلك بين المهن الخاصة بالعلماء والمهندسين الذين يحتاج إليهم المجتمع في مشاريع التنمية المختلفة وذلك كما ظهر في نتائج الحصر العام للقوى العاملة بالجماهيرية لعام ١٩٨٠ . انظر شكل (٣) .

ولتصحيح هذه السلبيات ، التي تعاني منها الكثير من الدول العربية والأفريقية ، فإنه يقع على كاهل الأجهزة التعليمية مسؤوليات جسام في تأمين تعليم الأفراد وإعدادهم في المجالات المختلفة واللازمة لمتطلبات التنمية حاضراً ومستقبلاً (عزام ، ١٩٨١) . وعليه ، فإن الهيكل المهني المرغوب هو ذلك التوزيع المهني الذي تمثل في العمالة الماهرة الغالبية العظمى من القوى العاملة ثم تقل نسبة هذه القوى العاملة كلما صعدنا إلى المهن الفنية والعلمية ، أو هبطنا إلى العمالة شبه الماهرة وغير الماهرة كما هو في شكل (٤) .

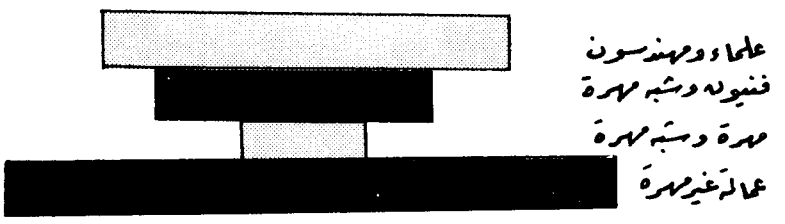
شكل (١)

التشكيلة المهنية في بعض الأقطار العربية



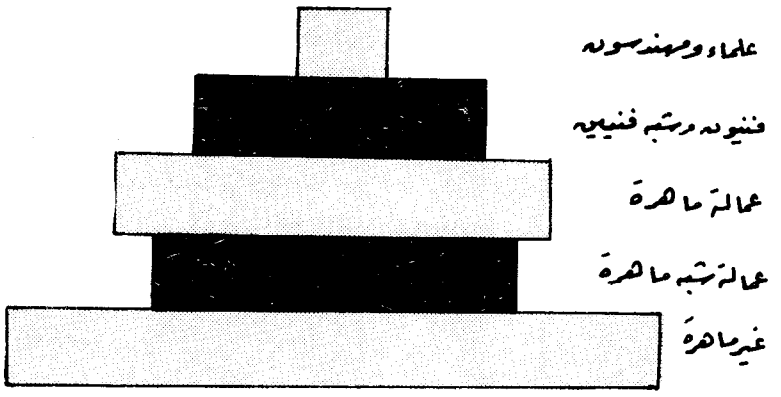
شكل (٢)

التشكيلة المهنية الرأسية في الكويت



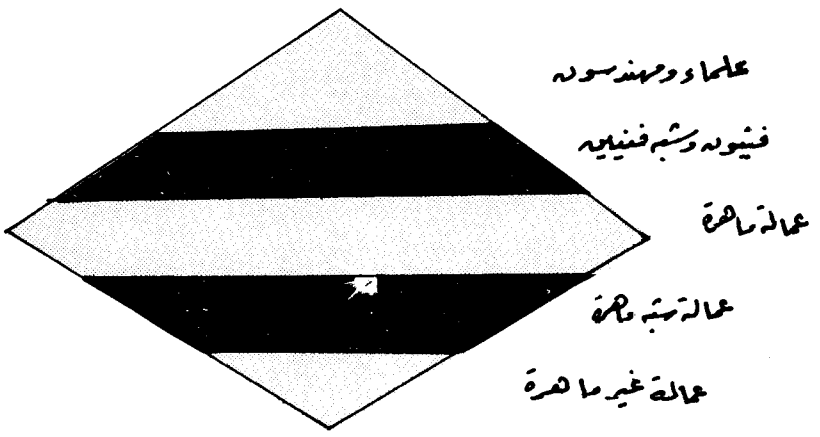
شكل (٣)

التشكيلة المهنية الرأسية في الجماهيرية



شكل (٤)

الهيكل المهني المرغوب على المدى البعيد



ملاحظة : الأشكال ١ و٢ و٤ مقتبسة بعد تعديلها من حسن سليمان ١٩٨٧ .

وإذا ما نظرنا إلى التوزيع المهني في الجماهيرية حسب التخصص تبين أن هناك نسبة قليلة جداً لا تتعدى ٤٪ من القوى العاملة تعتبر من العلماء والمهندسين أما بالنسبة للعمالة الماهرة فهي لا تزيد عن ٢٣٪ من القوى العاملة ، أما العمالة العادية غير الماهرة ، فهي تصل إلى حوالي ٣٦٪ من مجموع القوى العاملة . وهذا يعني أن البلاد ما زالت تعاني نقصاً شديداً في توزيع القوى العاملة بين أبناء المجتمع . وهذا النقص لا يخص العلماء والمهندسين فقط ، ولكنه يشمل أيضاً القوى العاملة الفنية والماهرة وشبه الماهرة . ويبين الجدول (١) توزيع القوى العاملة الوطنية على المهن المختلفة حسب نتائج الحصر العام للقوى العاملة بالجماهيرية عام ١٩٨٠ .

أما بخصوص توزيع القوى العاملة الوطنية

جدول (١) يبين توزيع القوى العاملة الوطنية على المهن المختلفة حسب التخصص (١٩٨٠)

اسم المهنة	نسبة القوى العاملة
علماء ومهندسون (خريجو جامعات ودراسات عليا)	٤
فنيون وشبه فنيين (خريجو معاهد وثانويات تقنية)	١٦
عمال مهرة ومدرسين (معاهد متوسطة ودورات)	٢٣
عمال شبه مهرة (ابتدائية وتدريب مهني)	٢١
عمال غير مهرة (عمال أمية وغير مدربة)	٣٦
المجموع	١٠٠

على المهن المختلفة حسب نوع الخدمات فقد أظهرت نتائج الحصر أن أكثر من نصف القوى العاملة تعمل في مجال الخدمات كالتعليم والتمريض والوظائف الإدارية حيث تصل هذه النسبة إلى حوالي ٥٦٪ من القوى العاملة ، كما أن هناك نسبة بسيطة تعمل في مجال التشييد والبناء ولكنها لا تتجاوز ٤٪ ، أما في مجال الصناعات التحويلية فقد كانت النسبة حوالي ٧٪ ، وهذا يعني أن القوى العاملة الوطنية تتركز في الأعمال الإدارية والخدمات ، أما الأعمال الفنية والمهنية التي يقوم بها الوطنيون فهي تكاد تكون محدودة . ويوضح الجدول رقم (٢) التوزيع المهني للعمالة الوطنية حسب نوع العمل .

جدول (٢) توزيع القوى العاملة الوطنية على المهن المختلفة حسب النوع (١٩٨٠)

نوع العمل	نسبة العمالة ٪
الخدمات (تعليم ، تمريض ، موظفين)	٥٦
التشييد والبناء	٤
صناعات تحويلية	٧
نقل ومواصلات	٨
عمال زراعيون (في المشاريع الزراعية)	٦
تجارة جملة وقطاعي وعمال الفنادق	١١
مهن أخرى	٨
المجموع	١٠٠

ونظراً لحاجتنا إلى معرفة نسبة القوى العاملة الوطنية إلى غير الوطنية في بعض المهن الفنية ، فقد أوضح توزيع القوى العاملة في الجماهيرية بين الليبيين وغير الليبيين ، أن الليبيين يمثلون الأغلبية في بعض المهن الخدمية مثل التدريس لما دون الثانوي والتمريض حيث وصلت نسبة الليبيين في هذين المهنتين إلى ٧٩٪ و٥٥٪ على الترتيب . كما أن هناك بعض المهن الأخرى كان يمثل الليبيون فيها أكثر من ٤٠٪ ، ومن أمثلة ذلك تشغيل الآلات الثقيلة ، والسائقون حيث وصلت نسبة هذه الفئة إلى ٤٤٪ ، أما العاملون في مجال التقنية الطبية فكانوا يمثلون ٤٢٪ والتدريس الثانوي والمعاهد التقنية كانوا ٤٣٪ أما التدريس الجامعي فكانت نسبة الليبيين فيه ٤١٪ . أما بقية المهن الاخرى فإن الليبيين كانوا يمثلون أقل من ثلث القوى العاملة وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٣) .

أما بخصوص توزيع التخصص العالي في السلم التعليمي التقليدي ، فقد أظهرت إحصائيات ١٩٨٠ ، أن أكثر من نصف خريجي الجامعات كانوا متخصصين في العلوم

جدول (٣) نسبة توزيع الوطنيين وغير الوطنيين على المهن المختلفة

اسم المهنة	الوطنيون	غير الوطنيين
المهندسون بأنواعهم المختلفة	١٤	٨٦
المساحون ومساعدي المهندسين	٢١	٦٩
الأطباء والصيادلة	٩	٩١
العاملون في التقنية الطبية	٤٢	٥٨
التمريض والخدمات الطبية	٥٥	٤٥
التدريس الجامعي	٤١	٥٩
التدريس الثانوي والتقني	٤٣	٥٧
مدرسو التعليم الأساسي	٧٩	٢١
البناء والحدادة والنجارة	١٤	٨٦
تشغيل الآلات الثقيلة والسائقون	٤٤	٥٦

الإنسانية بما في ذلك خريجو القانون والشريعة وعلوم الاقتصاد والإدارة حيث كانت النسبة ٦٠٪ من الخريجين . بينما لم تتعد نسبة المتخصصين في الهندسة عن ٩٪ ، والعلوم الأساسية ٧٪ ، والعلوم الزراعية ٥٪ والعلوم الطبية ٤٪ وبقية التخصصات الأخرى عن ١٥٪ .

إن هذه التركيبة المهنية المختلة والتي تعاني منها الكثير من الشعوب الأفريقية ومن بينها الجماهيرية ، أدت إلى وجود الندرة النسبية الحادة في الكوادر الفنية الوسيطة بمستوى العمالة الماهرة ، وشبه الماهرة ، فضلاً عن الحاجة إلى العلماء والمهندسين . من هذا المنطلق عمدت الجماهيرية منذ منتصف العقد الماضي إلى محاولة تصحيح هذا الخلل الموجود في النظام التعليمي التقليدي والذي لا يستطيع إمداد المجتمع بكل ما يحتاجه من الكوادر الفنية المتخصصة حيث تم التركيز على التعليم التقني والمهني ، كما أعيد النظر في بعض مناهجه ، والتوسع في ميادينه المختلفة ليفي باحتياجات المجتمع في التخصصات المختلفة حتى يوفر الكوادر اللازمة للخطط التنموية الطموحة . وقد تم توجيه أكثر من نصف حملة الشهادة الإعدادية (التعليم الأساسي) أي حوالي ٥٣٪ للثانويات التقنية والمهنية وذلك في العام الدراسية ١٩٧٨/٧٧ (القماطي ١٩٨٣) . وهذا الاتجاه الجديد ساعد إلى حد ما على إصلاح بعض الخلل في الهرم التعليمي في الجماهيرية حيث أمكن توفير بعض القوى العاملة الفنية المدربة وخاصة منذ بداية العقد الحالي . وعلى سبيل المثال فقد زاد عدد الثانويات التقنية من ٦ معاهد عام ١٩٦٩ حيث وصل إلى ٤٠ معهداً على مستوى الجماهيرية للعام الدراسي ١٩٨٣/٨٢ .

كما روعي أن تكون هناك صلة كاملة بين رغبات الطلاب من جهة واحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدربة من جهة أخرى (أمانة التخطيط ١٩٨٠) .

ونظراً للحاجة الملحة للتعليم التقني والتركيز عليه بصورة أكثر شمولاً ، ورغبة في الاعتماد على العمالة الوطنية في المجالات الفنية والمهن المختلفة ، فقد كلفت أمانة التعليم والبحث العلمي بالجماهيرية بعض اللجان الفنية المتخصصة وذلك منذ بداية العقد الحالي لدراسة التجارب العلمية لدى كثير من الدول المتقدمة في هذا المضمار ، كما تمت الاستعانة أيضاً ببعض المنظمات الدولية مثل اليونسكو ، ومنظمة التربية والعلوم بالجامعة العربية ، وذلك لإيجاد نظام تعليمي جديد يراعى فيه المتطلبات الأساسية للتعليم ، كما يساعد على دفع حركة بناء المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً . كما يجب أن يراعى في النظام التعليمي الجديد تنوع المعارف والتخصصات منذ المرحلة الثانوية ، على أن يكون اختيار الفرد لمجال دراسته اختياراً حراً حسب ميوله وقدراته . كما أن الطالب بعد حصوله على شهادة متوسطة في مهنة أو حرفة معينة يستطيع أن يمارس إحدى الوظائف أو المهن

المناسبة لمجال التخصص أو مواصلة دراسته الجامعية .

وإذا ما نجح هذا النظام التعليمي الجديد ، فإنه سوف يوفر الإطارات الفنية والمهنية المتوسطة لسد حاجة المجتمع ، كما أنه سيتيح للخريجين فرصة مواصلة دراستهم الجامعية في مجال التخصص (ماضي ، ١٩٨٤) .

مكونات النظام التعليمي الجديد :

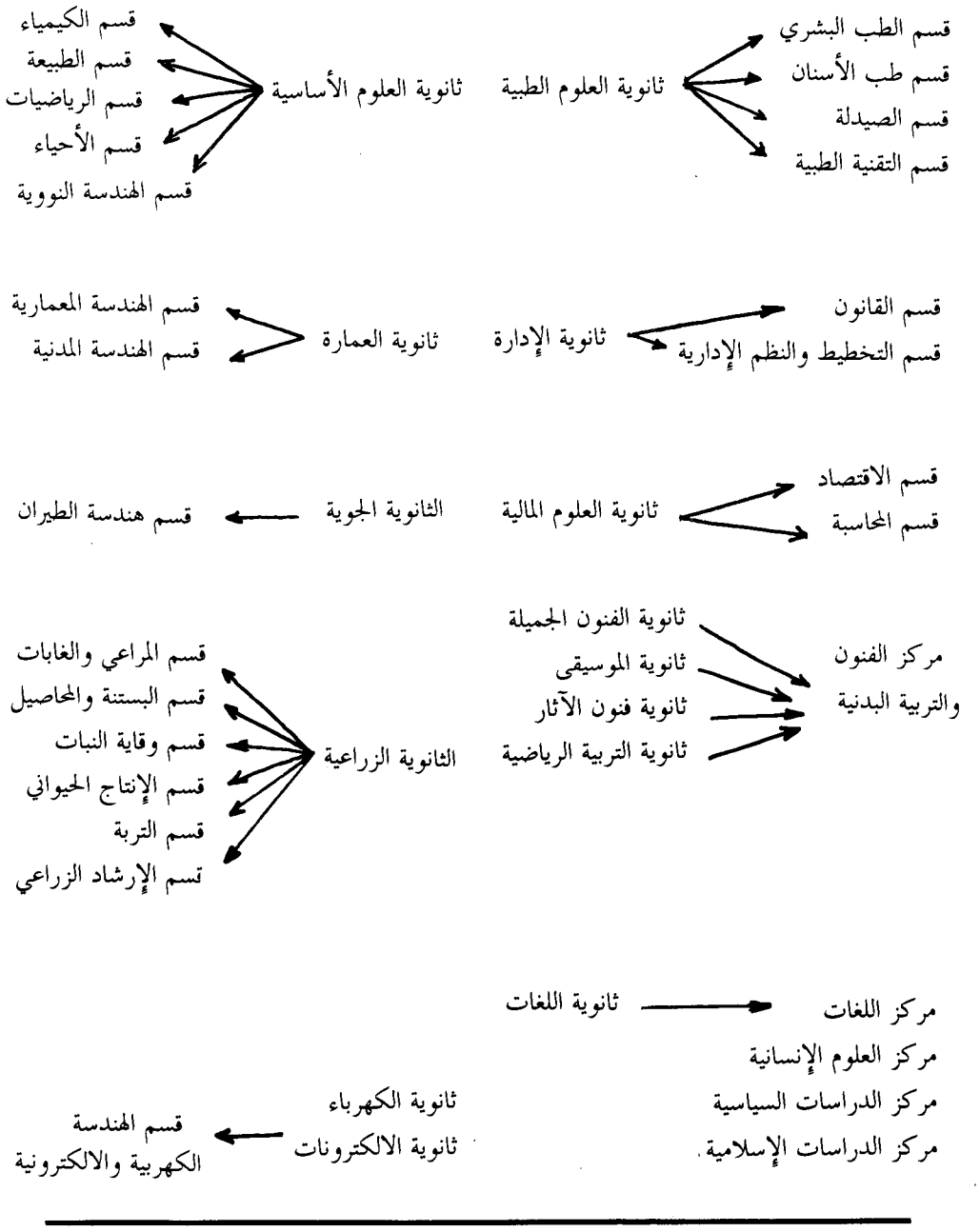
ولابد من اعتبار التعليم التقني والمهني جزءاً رئيسياً من مكونات السلم التعليمي العام بمراحله المختلفة ليؤدي النظام التعليمي الجديد وظيفته المطلوبة ويحصل على شيء من التوازن تفادياً للهوة التي قد تحصل بين الأنماط الثقافية المتباينة بين أفراد المجتمع وحتى يكون هناك شيء من الصلة الوثيقة بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الجامعي يستطيع أن يمر بها الطالب بكل يسر وسهولة . ومرحلة التعليم الجامعي المقترحة في السلم التعليمي الجديد ما هي إلا امتداد للثانويات المتخصصة . وقد اقترحت أمانة التعليم والبحث العملي أن يكون تسلسل النظام التعليمي الجديد على النحو التالي :

١ — التعليم الأساسي ، وهي ما كان يطلق عليه سابقاً التعليم الابتدائي والإعدادي ، ومدته ٩ سنوات ، يتلقى فيه الطالب الحد الأدنى من المعلومات العامة في مجال المعارف المختلفة ، بما فيها العلوم الإنسانية والتربية الفنية والعلوم الطبيعية ، كما أن من أهداف هذه المرحلة هو تأصيل احترام العمل اليدوي .

٢ — التعليم الثانوي التقني ، وهو نوع من التعليم يواكب معطيات الثورة العلمية التقنية ويهدف لتوفير سبل التعليم المختلفة واكتساب المعرفة اللازمة في مجال التخصص المبكر وذلك لإتاحة الفرصة أمام الطالب لمزاولة مهنة منتجة ، مع توفير أساس من المهارات والمعارف العامة ويضم هذا النوع من التعليم معظم المجالات العلمية وخاصة مجالات العلوم الأساسية والهندسية والطبية والزراعية والعلوم الاجتماعية والفنون . أما مدة الدراسة فهي أربع سنوات ، حيث يستطيع الطالب بعد التخرج مواصلة الدراسة الجامعية إلى الخروج إلى ميدان العمل في وقت مبكر (انظر شكل ٥) .

شكل (٥)

أمثلة من علاقة التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي



مقتبس من مجلة الثقافة العربية عدد ١٩٨٥/٤ .

٣ ــ التعليم الثانوي المهنى : ويهدف هذا النوع من التعليم إلى إعداد الطلاب مهنياً وحرفياً في تخصصات تضمن للطالب تعلم حرفة معينة كما تضمن للمجتمع منتجين مهرة وشبه مهرة في مختلف المهن التي يحتاجها المجتمع . أما التخصصات المتوفرة في هذا النوع من التعليم فهي مختلفة ومن أمثلة ذلك الكهرباء والنجارة والميكانيكا والعمارة . وتتراوح مدة هذه الدراسة ما بين سنتين إلى ثلاث سنوات دراسية حسب التخصص . ويمنح من أتم هذا التعليم شهادة الثانوية التعليمية المهنية بمستوى حرفيين ماهرين أو مدربين ، كما يمكن لهم مواصلة الدراسة بالثانوية العامة التقنية أو العمل في ميادين الإنتاج المختلفة . انظر شكل (٦) .

٤ ــ معاهد المعلمين والمعلمات : ويهتم هذا النوع من التعليم بتخريج المعلم المدرب والملم بأصول المهنة ، ومدة هذه الدراسة خمس سنوات . ويقبل في هذا النوع من التعليم الحاصلون على شهادة التعليم الأساسي ، أو خريجو الثانويات التعليمية المهنية وتتاح لهم الفرصة بعد التخرج للقيام بالتدريس في مرحلة التعليم الأساسي أو المهني كما تتاح فرصة مواصلة الدراسة الجامعية للمتفوقين منهم في المجال التربوي .

٥ ــ مرحلة التعليم الجامعي : وهي تعتبر من أعلى مراحل التعليم والتأهيل المتخصص في الجماهيرية حيث يلبي هذا النوع من التعليم احتياجات المجتمع من الكفاءات العالية بما في ذلك إجراء البحوث وتقديم الاستشارات الفنية لمؤسسات المجتمع المختلفة . أما الذين يدخلون التعليم الجامعي فهم تلك الفئة التي تحصلت على الثانويات التقنية ، أو دبلوم معاهد المعلمين . وتقسم الدراسات الجامعية إلى نوعين :

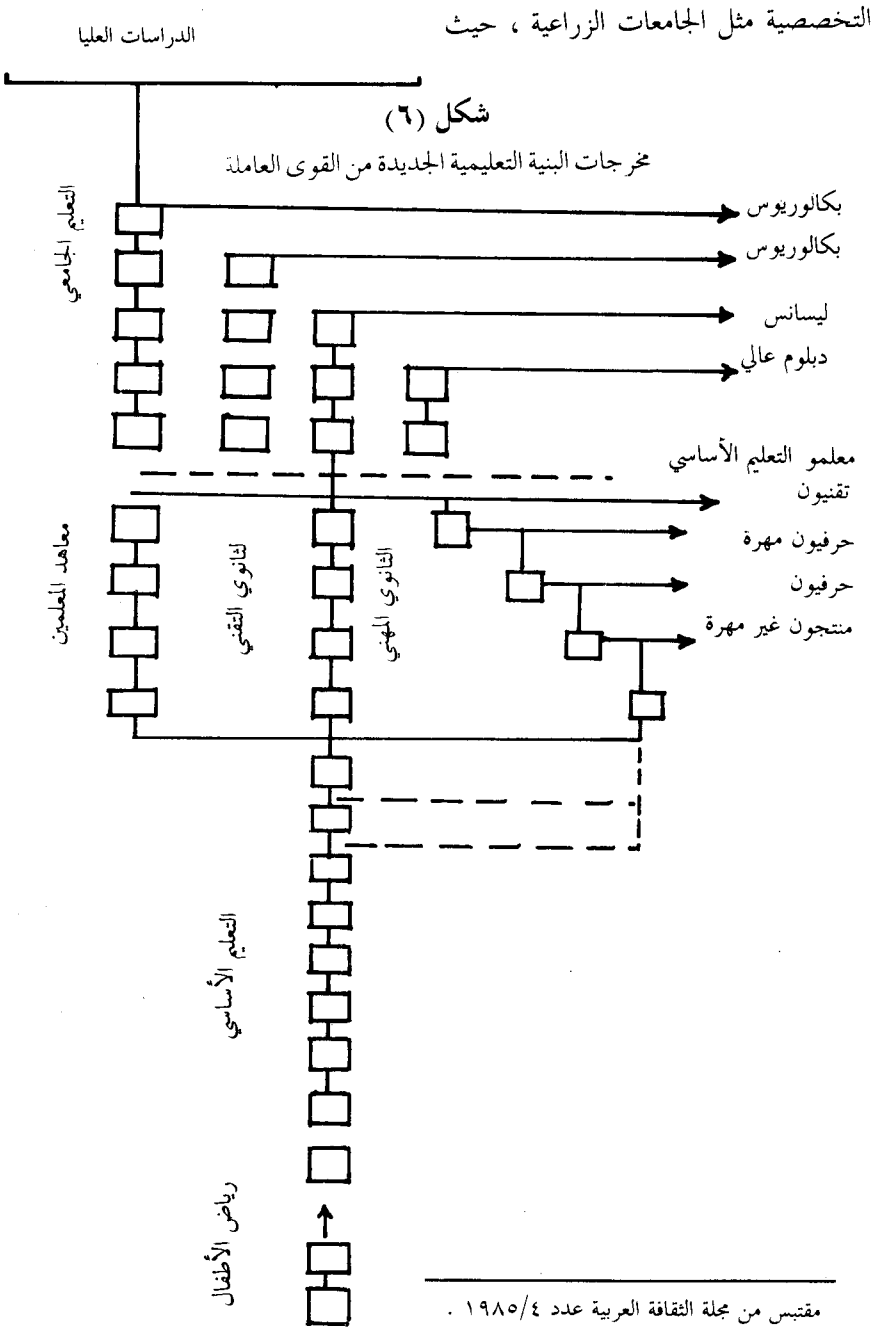
أ ــ الدبلوم العالي ، ومدته سنتان دراسيتان بالمرحلة الجامعية .

ب ــ الدرجة الجامعية الأولى (ليسانس أو بكالوريوس) ومدته ما بين ٣ ــ ٥ سنوات حسب نوع الدراسة ونوع التخصص .

٦ ــ الدراسة المتخصصة (الماجستير) ويدخلها من تحصل على الشهادة الجامعية الأولى مع مراعاة بقية الشروط الأخرى المنصوص عليها في لائحة الدراسات العليا ، ثم يأتي بعد ذلك شهادة التخصص الدقيق ، وهي (الدكتوراة) في مجال التخصص .

وهكذا ، فإن هذا السلم التعليمي الجديد يعتبر قفزة نوعية متقدمة في مجال التعليم التقني الحديث والذي يستطيع أن يوفر للمجتمع احتياجاته الضرورية من الكوادر الفنية المطلوبة كما أنه يتيح الفرصة أمام أفراد المجتمع لتعلم حرفة أو مهنة مناسبة . ونظراً لاعتماد الجماهيرية على نسبة عالية من العمالة الوافدة ، ونظراً للحاجة الماسة إلى هذا النوع من التعليم فقد بدأت الاستعدادات الفعلية في الأونة الأخيرة بتوفير هذا النوع من التعليم في عواصم البلديات ومعظم المدن الكبيرة بالجماهيرية ومحاولة تطبيقه تدريجياً وإحلاله

محل النظام التعليمي التقليدي المعروف . كما أن التعليم الجامعي أصبح يأخذ الصبغة التخصصية مثل الجامعات الزراعية ، حيث أصبح نظام الكليات أمراً ملغياً بحكم النظام التعليمي الجديد .



شكل (٦)

مخرجات البنية التعليمية الجديدة من القوى العاملة

مقتبس من مجلة الثقافة العربية عدد ١٩٨٥/٤ .

الخاتمة :

تركز هذه المقالة على إبراز أهمية التعليم التقني والمهني في الجماهيرية ، وقد أوضحت هذه الدراسة أن بعض الدول العربية والأفريقية ومن بينها الجماهيرية تعاني من مشكلة توزيع القوى العاملة بين المهن الفنية المختلفة ، كما تعاني نقصاً شديداً في توفر العمالة الفنية الوطنية ، حيث أن هذه الدول تعتبر من بين الدول التي تعتمد على العمالة الوافدة في معظم التخصصات الفنية والدقيقة . ولكي تصحح الجماهيرية هذا الخلل في توزيع القوى العاملة عمدت إلى تبني نظاماً تعليمياً جديداً يرتكز بالأساس على الثانويات المتخصصة والتدريب المهني ، حيث يستطيع الطالب بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأساسي أن ينخرط في أحد أنواع هذا التعليم التقني ، ثم يدخل سوق العمل في فترة مبكرة ، كما يستطيع الطالب الذي يرغب في مواصلة دراسته الجامعية أن يحقق هذا الهدف بعد الانتهاء من الثانويات المتخصصة .

إن هذا السلم التعليمي الجديد إذا ما طبق في الجماهيرية — أو في غيرها من الدول — بطريقة جيدة ، ووفرت له الإمكانيات والاحتياجات المطلوبة كافة ، حقق للمجتمع كل ما يحتاجه من كوادر فنية مرغوبة ، كما أنه سوف يتخلص تدريجياً من الاعتماد على العمالة الوافدة ويوفر لأفراد المجتمع فرص العمل في المجالات المختلفة حسب رغباتهم وميولهم المختلفة .

المراجع العربية

أحمد القماطي « تطور التعليم في الجماهيرية » **مجلة الدراسات التربوية** الجماهيرية جامعة الفاتح كلية التربية ، المجلد الثاني ١٩٨٣ ص ١٥١ — ١٥٨ .

حسن علي سليمان « أثر التطور التكنولوجي على القوى العاملة وسياسة الاستخدام مع الإشارة إلى الكويت » **مجلة العلوم الاجتماعية** الكويت ، مجلد ١٥ عدد ٢ صيف ١٩٨٧ .

مجلة الدراسات التربوية ، الجماهيرية ، جامعة الفاتح كلية التربية مجلد ٢ لعام ١٩٨٣ .

عون ماضي « نحو غد أفضل » **مجلة الثقافة العربية** ، الجماهيرية ، أمانة الإعلام عدد ١٩٨٥/٤

المراجع الأجنبية

— Beckner W. and J. Cornett, The secondary School Curriculum. London. International Textbook Comp. 1972 .

— Geigor, G. « An Experimetalist Approach to Education,» In Modern Phisosophies and Educatoin (Chicago. NSSE, 1955).

— Hall, H. Occupational and Social Structure Pressional and Attudnal, 1978.

— Horn, F. «Higher Learning and the world of work» Henry E. And G. Lee Crucial Issues id Education (New York. Holt, 1965).

— Ingram, F.«What Makes Education Vocational», Washington, AVA, Inc, 1965.

القاعدة الاقتصادية*

للمراكز الحضرية الصغيرة

أستاذ مساعد الواحات الليبية

د. منصور محمد الحابور

المقدمة

يعني مفهوم القاعدة الاقتصادية الحضرية(١) بشكل عام أن كل النشاطات والمعاملات التي تجري في المدينة سواء تضمنت بيع وتصدير سلع ومنتجات مختلفة أو تقديم خدمات اقتصادية،وثقافية وصحية وغيرها يمكن إدراجها تحت قطاعين رئيسيين يكونان معاً الاقتصاد الحضري . ويعتمد هذا التقسيم على العلاقات المكانية (Spatial Relationships) 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 قد يشمل المركز الحضري نفسه الذي تم فيه الانتاج وغيره من المناطق الأخرى .

وقد اهتم المختصون بجغرافية وتخطيط المدن وغيرهم من المهتمين بالاقتصاد الحضري في الكثير من الدول بدراسة وتحليل القاعدة الاقتصادية الحضرية . وشارك الكاتب في عدة دراسات للقاعدة الاقتصادية في عدد من المدن الصغيرة في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية(٢) وقام بتطبيق هذا النموذج من الدراسات التحليلية على بعض المدن الليبية الصغيرة . وهذه الأخيرة تشمل براك وغدامس وغات والبركت في الجنوب الليبي ،

---

* بحث ألقي في المؤتمر العلمي حول تنمية المجتمعات الصحراوية ، مرزق : ٢٦ ــ ١٩٨٧/١٠/٢٩ .

(١) يمكن إرجاع فكرة « القاعدة الاقتصادية الحضرية » (Urban Economic Base) إلى بداية العشرينيات من القرن الحالي كما تبينها كتابات F.L. Olmstead و M. Aurousseau وتطويرها بعد ذلك في نهاية الثلاثينيات يعود إلى الاقتصادي الأمريكي H. Hoyt الذي أوجد طريقة رياضية يمكن عن طريقها قياس العلاقة بين قطاعي الاقتصاد الحضري والخروج بمعدلات (Ratios) تتفاوت بين مدينة وأخرى ، راجع :

Raymond E. Murphy, The American City: An Urban Geography. New York: McGraw-Hill 196; Maurice H. Yeates and Barry J. Garner, The North American City. New York: Harper & Row, 1971; Ray M. Northam, Urban Geography. New York: John Wiley, 1979.

لأجل الحصول على نقد جيد لنظرية القاعدة الاقتصادية الحضرية والدراسات التي اعتمدت عليها انظر أيضاً :

Walter Isard, et. al., Methods of Regional Analysis: An Introduction to Regional Science. Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1960, pp.189—205.

ومدينتي شحات وسوسة في منطقة الجبل الأخضر في الشمال الشرقي من ليبيا[٣] .

يهدف هذا البحث إلى تقديم هذا النموذج التحليلي المبسط والتعريف بفعاليته في دراسة التركيب الوظيفي والعمالي (Functional/Employment Structure) للمدينة العربية الصغيرة وإبراز نتائج بعض الدراسات التي ذكرتها عن المدن الليبية والتي تظهر أوجه الاختلافات الوظيفية فيما بينها وبيان نصيب كل منها من العمالة الأساسية وغير الأساسية مما يساعدنا كثيراً في فهم تركيبها الاقتصادي المكاني .

تحليل القاعدة الاقتصادية

إذا اعتبرنا المنطقة الداخلة ضمن حدود المركز الحضري هي « المنطقة الأساسية » (Base Area) ، أي المكان الذي تتم فيه كل النشاطات الانتاجية ، فإن أية « معاملة »[٤] يقوم بها أحد سكان هذه المنطقة المحددة تعد معاملة غير أساسية (Nonbasic) على اعتبار أنها لم تحدث أي تغيير في الاقتصاد المحلي وكل الذي حصل هو إعادة تداول داخلية لمقومات هذا الاقتصاد[٥] . أما المعاملات التي يتم فيها استهلاك السلع والاستفادة بالخدمات من قبل سكان غير محليين فهي معاملات أساسية (Basic) لأنها تتضمن جلب أموال من أماكن أخرى تضاف إلى دخل المنطقة الأساسية[٦] .

وتنقسم النشاطات الأساسية إلى نوعين

---

(٢) من بين هذه المدن : « ليك هافاسوسيتي » و« باركر » في ولاية أريزونا ، انظر :

David Cooper et. al., Lake Havasu City, Arizona, Economic Base Analysis; Doris L. Doner et. al., Parker, Arizona, Economic Base Analysis. Published by Arizona Office of Economic Planning and Development, 1978.

(٣) منصور محمد البابور ، « براك ، وادي الشاطىء : تحليل القاعدة الاقتصادية ، نوفمبر ١٩٨١ » ، « شحات وسوسة : دراسة في القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٢ » ، « غدامس : تحليل القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٣ » ، « غات والبركت : تحليل القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٤ » . أبحاث غير منشورة .

(٤) المقصود بالمعاملة هو قيام المستهلك بالحصول على خدمة ما مثل الخدمات المصرفية أو التعليمية أو الصحية ... إلخ ، أو شراء سلعة استهلاكية وغيرها .

(٥) النشاطات غير الأساسية التي تعتمد على إنتاج السلع والخدمات لغرض إشباع حاجات سكان المركز الحضري نفسه تعرف بتسميات متعددة تدل معانيها على طبيعة هذا القطاع الاقتصادي الحضري ودوره . ومن هذه التسميات : « القطاع الثانوي أو المساعد » ، « القطاع الداخلي أو المحلي » ، « القطاع التابع أو غير المستقل » ، « قطاع خدمة المدينة » .

(٦) تعرف النشاطات الاقتصادية الأساسية بالتسميات التالية التي توضح دورها : « القطاع الأولى » ، « القطاع الخارجي » ، « القطاع المستقل » ، « قطاع التصدير » ، « قطاع بناء المدينة أو النمو الحضري » ، « قطاع فائض الانتاج » .

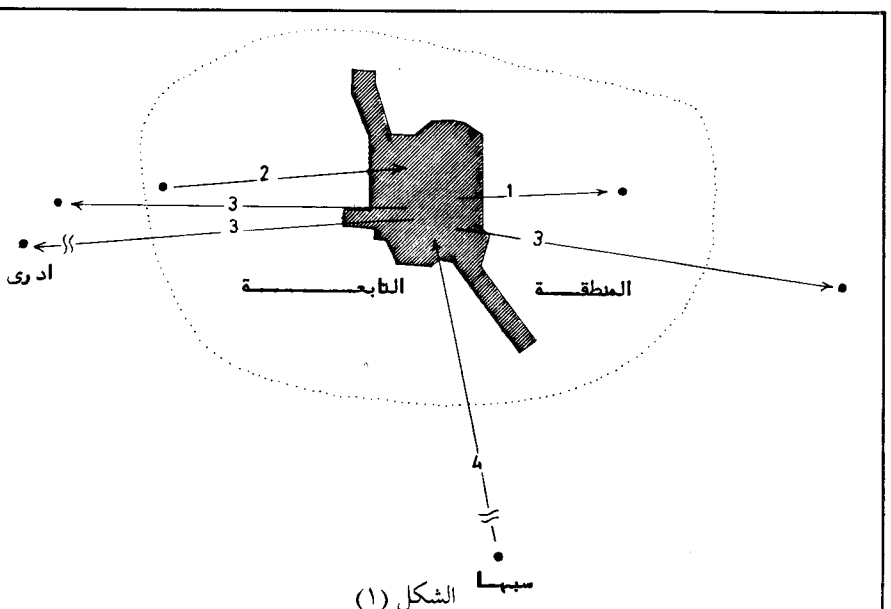
(شكل رقم ١) :

النوع الأول الذي يصدر إنتاجه إلى خارج المدينة يشار إليه بالنشاطات الأساسية الطاردة (Centtrifugal Basic Activities) للدلالة على نقل البضائع والخدمات التي أنتجت في المدينة لغرض استهلاك سكان غير محليين هم سكان المنطقة التابعة (Tributary Area) وغيرهم في مكان إقامتهم .

النوع الثاني من النشاط الأساسي يشمل البضائع والخدمات التي تستهلك داخل المدينة (أو المنطقة الأساسية) من قبل سكان غير محليين هم في الغالب سكان المنطقة التابعة .

ويستعمل تعبير النشاطات الأساسية الجاذبة (Centripetal Basic Activities) للدلالة على حركة المستهلكين غير المحليين ومجيئهم إلى المركز الحضري لشراء السلع والاستفادة بالخدمات .

وفي كلتا الحالتين يزداد دخل المدينة أو الاقتصاد المحلي من مصدر خارجي هو قيمة هذه السلع والخدمات . هذا الدخل الاضافي يؤدي ، من الناحية النظرية على الأقل ، إلى نمو النشاطات الاقتصادية وغيرها في المدينة وبالتالي ينعكس على زيادة عدد سكانها وتوسعها .



الشكل (١)

تصور نظري لحركة نقل السلع والخدمات وتنقل المستهلكين في القطاع الأساسي بين مدينة براك والمناطق الأخرى : (١) من موقع الانتاج إلى مستهلك قريب . (٢) مستهلك قريب إلى موقع الانتاج . (٣) من موقع الانتاج إلى مستهلكين بعيدين . (٤) مستهلك بعيد إلى موقع الانتاج أو الخدمة .

المضاعف الاقتصادي الحضري

بما أن مجموع الدخل الناتج عن القطاعين الأساسي وغير الأساسي هو الدخل الإجمالي للمركز الحضري ، فيمكن التعبير عن العلاقة بين القطاعين باستخدام معدل يعرف بالمعدل الأساسي إلى غير الأساسي (Basic-Nonbasic Ratio) .

وباعتبار الجانب الأساسي من المعدل هو وحدة القياس (دائماً = ١) ، فإننا نحصل على معدلات مختلفة مثل معدل (١:١) إذا تساوى الدخل الناتج عن كلا القطاعين ، أو (١:١) إذا كان نصيب القطاع الأساسي يساوي ٤٠٪ من إجمالي الدخل ، أو (٣:١) إذا كان ١/٤ الدخل من القطاع الأساسي و٣/٤ الدخل من غير الأساسي ، وهكذا .

والمعدل هو في الواقع شكل مبسط للمضاعف الاقتصادي الحضري (Urban Economic Multiplier) الذي تسعى القاعدة الاقتصادية إلى إيجاده . ففي حالة ما إذا كان معدل (الأساس : غير الأساسي) ثابتاً ، فإن أي زيادة في النشاطات الأساسية ينتج عنها زيادة في إجمالي نشاط المدينة تعادل قيمة الزيادة الأساسية محسوبة في المعدل الأساسي : غير الأساسي . فمثلاً إذا كان المعدل يساوي (٣:١) فإن زيادة مقدارها ١٠ وحدات في النشاط الأساسي ينتج عنها زيادة مقدارها ٤٠ وحدة في إجمالي نشاط المدينة (١٠+٣٠=٤٠) .

فإذا استعملنا بيانات العمالة[٧] في قطاعي الاقتصاد الحضري بديلاً عن قيمة الدخل أو الانتاج في هذين القطاعين ، وعرفنا نصيب العمالة الأساسية من إجمالي عمالة المدينة ، يمكننا حساب المضاعف بقسمة إجمالي العمالة على العمالة الأساسية ، أي :

$$\text{المضاعف} = \frac{\text{العمالة الكلية}}{\text{العمالة الأساسية}}$$

وهذا المضاعف (Multiplier) ينبئنا عن قيمة الزيادة المتوقعة في عمالة المركز الحضري الكلية التي تنتج عن الزيادة في قطاع العمالة الأساسية (Basic Employment) . فمثلاً إذا كان المضاعف في مدينة ما = ٢,١ فهذا يعني أن إضافة عدد ١ عمالة أساسية ينتج عنها إضافة عدد ١,١ عمالة غير أساسية إلى قوة العمل المحلية . وبالمثل إذا كان المضاعف في مدينة أخرى = ٢,٤ فهذا يعني أنه مقابل كل خمس فرص عمل أساسية يوجد سبع فرص عمل غير أساسية . في المثال الأول نجد أن كل مشتغل أساسي في المدينة يساهم في جلب دخل خارجي كاف لإضافة عدد ١,١ مشتغل غير أساسي إلى قوة العمل غير الأساسية ، بينما نجد في المثال الثاني أن كل فرد في العمالة الأساسية يساهم في خلق عدد ١,٤ فرص عمل غير أساسية إضافية .

من الواضح أنه قبل البدء في حساب قيمة

---

(٧) يتطلب فهم القاعدة الاقتصادية للمدينة معرفة جيدة لتفاصيل توزيع القوى العاملة وهي أكثر الطرق استعمالاً لقياس النشاط الاقتصادي . انظر الصفحات ٩ ــ ١٠ بالنسبة لمشكلة قياس حجم النشاط الاقتصادي في المدينة .

المضاعف هناك العديد من الأسئلة المهمة التي يحسن الإجابة عليها وتحديدها . أول هذه الأسئلة يتعلق بالمنطقة الأساسية أو الاقليم الأساسي (Base Region) . فكيف يمكن تحديد هذه المنطقة جغرافيا ؟ بمعنى آخر ، أين تنتهي المعاملات غير الأساسية وأين تبدأ المعاملات الأساسية ؟ تتعلق المشكلة الثانية بقياس حجم النشاط الاقتصادي للمنشآت والمؤسسات المختلفة . ما هي المعايير الممكن استعمالها لهذا الغرض ؟ أما المسألة الأخيرة تتعلق بالفترة الزمنية التي نقوم بتقصيها وتحليلها ، ومشكلة التداخل بين الأنشطة الأساسية وغير الأساسية داخل المنشأة الواحدة وداخل القطاع الواحد . فالملاحظ أن المنشآت والمؤسسات نادراً ما تكون أساسية بالكامل أو غير أساسية بالكامل . فكيف نستطيع أن نحدد الجزء الأساسي أو الجزء غير الأساسي من الدخل أو العمالة داخل المؤسسة الواحدة ؟

المنطقة الأساسية

في الواقع أن الاجابة على السؤال الأول ليست بالبسيطة . فإذا كان اعتمادنا على بيانات ثانوية مثل منشورات مصلحة الاحصاء والتعداد المتعلقة بحصر القوى العاملة أو غيرها من البيانات الرسمية ، يمكننا تحديد المنطقة الأساسية حسب المخططات الاسكانية المعمولة لمراكز البلديات وفروعها في ليبيا مثلاً . إلا أن عيب هذه الطريقة هو إغفالها للمنشآت والمؤسسات الواقعة خارج حدود المخطط وذلك في المدن التي تستمر فيها المنطقة المبنية حتى خارج حدود المدينة ، وتعرف المدينة في هذه الحالة بكونها ناقصة التحديد (Underbounded) .

الطريقة الثانية الممكن استعمالها في حالة الاعتماد على بيانات أولية هي تحديد المدينة تحديداً جغرافياً وليس إدارياً . وبالرغم من أن هذه الطريقة هي أجدى من سابقتها إلا أنه تبقى هناك مشكلة إذا حدث وأن اختلفت حدود المدينة الجغرافية اختلافاً كبيراً مع حدودها الادارية . فالبيانات المجمعة من مصادر ثانوية قد لا تتطابق مع غيرها من البيانات المجمعة خلال المسح الحقلي .

البديل الثالث لتحديد المنطقة الأساسية يعتمد على تحديد المنطقة التجارية أو منطقة الخدمات التي تتبع كل مركز حضري . ففي هذه الحالة فإن أية معاملة تحدث بين الأطراف المتواجده داخل هذه المنطقة التجارية تعتبر معاملة غير أساسية . وتظهر ميزة هذه الطريقة بوضوح في المراكز التي لديها مناطق تابعة كثيفة السكان . فالمعاملات مع المزارعين أو غيرهم تعد معاملات غير أساسية عند استعمال هذا التحديد للمنطقة الأساسية . ولكن هناك على الأقل مشكلة رئيسية واحدة مرتبطة بهذه الطريقة الأخيرة . فالمعروف أن المنطقة التجارية بالنسبة للسلع والخدمات عالية الدرجة في الهرمية الوظيفية (Functional Hierachy) مثل خدمات الطبيب أو المحامي ستكون أكبر بكثير من المنطقة التجارية لخدمات ذات درجة أدنى مثل محلات البقالة أو محطات الوقود . وهذا يعني

أن الشخص القائم بالمسح والدراسة يحتاج إلى إعادة تحديد المنطقة الأساسية في كل مرة يقوم فيها بتعبئة استبيان لنوع معين من الخدمات . وهذا بطبيعة الحال شيء مكلف ويحتاج إلى وقت دراسة أطول بكثير من الطرق السابقة .

وتعتمد الدراسات التي قمت بها في ليبيا في أغلبها على الحدود الادارية لمراكز البلديات وفروعها كمناطق أساسية بالنظر للكثافة السكانية المنخفضة نسبياً لسكان المناطق التابعة من جهة ، وأيضاً لصعوبة تحديد المنطقة الجغرافية أو المنطقة التجارية من جهة أخرى .

قياس حجم النشاط الاقتصادي

أما مشكلة قياس حجم نشاط المنشآت والمؤسسات المختلفة فهي أبسط نسبياً من عملية تحديد المنطقة الأساسية ويمكن استعمال عدد من المعايير أو المؤشرات لهذا الغرض[٨] . وأكثر هذه المعايير استعمالاً ، وهو الذي اعتمدت عليه في دراسة العائد أو النشاط الاقتصادي للمدينة الليبية ، هو العمالة . فعادة ما يستعمل عدد المشتغلين في صناعة ما أو منشأة ما كبديل لحجم إنتاج هذه الصناعة أو هذه المنشأة . ولو أنه من غير المحتمل أن القوى العاملة بهذه المنشآت تعمل بشكل كلي في أحد قطاعي الاقتصاد الحضري فقط ، بل من المرجح أن إنتاج العمالة في هذه المنشآت موزع بين المستهلكين المحليين وغير المحليين[٩] . ومن بين المشاكل التي تصادفنا عند استعمال بيانات العمالة أيضاً الاختلافات الواضحة بين إنتاجية ودخل المشتغلين في القطاعات المختلفة ، وأيضاً بين إنتاجية ودخل المشتغلين في القطاع الواحد . ولهذا فإن المشتغلين لن يتساووا في قيمتهم الاقتصادية . فدخل الصيدلي أو المهندس مثلاً سوف يكون له تأثير أكبر على المضاعف الاقتصادي من الأثر الذي يحدثه دخل المنتجين غير المهنيين .

تجدر الاشارة أيضاً إلى أن دراسة القاعدة الاقتصادية في المدن الليبية الصغيرة التي ذكرتها لم تأخذ في الحسبان مدخل اقتصادي

---

(٨) وهذه تشمل : بيانات العمالة ، دخل المشتغلين للدلالة على حجم النشاط الاقتصادي في أحد قطاعي الاقتصاد الحضري ، حجم الانتاج بالوزن أو بعدد الوحدات حسب نوع السلعة قد يستعمل أيضاً كمعيار قياسي ولو أن استعماله محدود لعدم ملائمته للنشاطات الاقتصادية المتعلقة بتقديم الخدمات الصحية والتعليمية مثلاً ، وقيمة الانتاج قد تستعمل أيضاً . تصادفنا مشكلة أخرى وهي أن البيانات المتعلقة ببعض هذه المؤشرات عادة لا يمكن الحصول عليها بسهولة من المصادر الثانوية ، وأيضاً يصعب الحصول عليها حتى بطريقة الاستبيان .

(٩) تستعمل في هذه الحالة طريقة تحويل أرقام المبيعات إلى أرقام عمالة (Sales-Employment Conversion Method) وهذه الطريقة تعتمد على إجراء استبيانات ومقابلات في المركز الحضري لمعرفة نسبة المبيعات والخدمات المقدمة داخل وخارج المنطقة الأساسية ، ثم تطبيق هذه النسب على العمالة داخل كل قطاع من قطاعات المدينة ، أو على نطاق أصغر ، داخل كل منشأة . هذه الطريقة مجدية ولو أنها تعتمد كثيراً على النسب التقديرية إذ أن بعض المنشآت والمؤسسات قد لا يكون لديها معلومات دقيقة عن توزيع زبائنها بين محليين وغير محليين .

مهم وهو مخصصات البلديات وفروعها من ميزانيات التنمية سواء كانت طويلة الأجل مثل خطط التنمية لعدة سنوات أو غيرها من المشاريع العامة . وهذه المخصصات المالية هي بطبيعة الحال جزء من الدخل الأساسي لهذه المدن .

التركيب الاقتصادي المكاني لمدينتي براك وغدامس

يعتمد العرض التالي للاقتصاد المكاني للمراكز الحضرية الصغيرة على البيانات التي جمعت من الحقل في مدينتي براك وغدامس في جنوب غرب ليبيا[١٠] . ودراسة الحالتين أعطتنا فرصة مقارنة الاختلافات فيما بينهما من حيث معدلات « الأساس » و« غير الأساسي » وغير ذلك من أوجه التركيب الوظيفي . فالمدينتان تشتركان وتختلفان في بعض الصفات التي بررت اختيارهما لمثل هذه المقارنة . فهما بعيدتان عن تأثيرات المدن الساحلية الكبيرة مما قد يؤثر على قوة أو ضعف قطاعاتهما الاقتصادية الأساسية وغير الأساسية . هما أيضاً أكبر المراكز الحضرية في إقليميهما ، وتخدمان مناطق زراعية وقرى عديدة بدرجات متفاوتة .

تعد مدينة براك ، التي بلغ عدد سكانها سنة ١٩٨٢ (١٤٥٢١) نسمة ، أكبر المراكز الحضرية في وادي الشاطىء ومركز البلدية وثاني أكبر المدن الليبية الواقعة في الاقليم الصحراوي بعد سبها التي تبعد عنها مسافة ٦٠ كم فقط . تمتاز مدينة براك أيضاً بكبر حجم سكان إقليمها بالمقارنة بالبلديات الجنوبية الأخرى . فقد بلغ جملة سكان البلدية حوالي خمسين ألف نسمة موزعين على العديد من القرى الزراعية بما فيهم مدينة براك نفسها .

وتختلف مدينة غدامس عن مدينة براك في أهمية موقعها النسبي . فهي أقصى مدن الواحات الليبية تطرفاً ناحية الغرب وأيضاً تعد من أقصاها في اتجاه الشمال ، وتلتقي عندها أطراف ليبيا والجزائر وتونس . وبحجم سكانها الذي يزيد على ستة آلاف نسمة (تعداد ١٩٨٤) تعتبر من الواحات الرئيسية وتعد مركزاً عمرانياً مهماً في المنطقة الغربية . وعلى العكس من براك ، فإن أقرب المراكز الحضرية المهمة إلى غدامس يبعد عنها أكثر من ثلاثمئة كم ، وهي بهذا الموقع تعتبر بعيدة عن تأثيرات المدن الأكبر حجماً . كذلك فإن الظروف الطبيعية تختلف في المناطق المحيطة بالمدينتين . فقلة مصادر المياه وعدم توفر تربة جيدة في حوض غدامس أدت إلى صغر المنطقة التابعة للمدينة وقلة عدد السكان على العكس من مدينة براك الواقعة وسط واد كثير المياه وبه تربة أجود ونشاط زراعي أوسع .

---

(١٠) أجريت الدراسة الميدانية والمسح الحقلي في مدينة براك في الفترة الممتدة من ١٣ — ١٩٨١/١١/٢٣ ، بينما أجريت الدراسة الميدانية في مدينة غدامس في نهاية سنة ١٩٨٣ . والجدير بالذكر أنه بعد التعديل الاداري الأخير في أسماء وأعداد البلديات وفروعها ، والمعمول به حالياً ، أصبحت مدينة براك فرعاً بلدياً تابعاً لبلدية سبها .

وتشترك غدامس مع براك في فترة من تاريخها في قيامها بالدور الاداري الرئيسي نفسه في إقليمها . فقد كانت مدينة غدامس مركزاً للبلدية التي تحمل الاسم نفسه عندما كانت ليبيا مقسمة إدارياً إلى ست وأربعين بلدية ، وهو التقسيم الذي اعتمد عليه في التعداد العام للسكان لعام ١٩٧٣ . وبعد أن تقلص عدد البلديات إلى خمس وعشرين أصبحت غدامس فرعاً للبلدية وانتقل المركز إلى مدينة نالوت .

ويبين الجدول التالي توزيع العمالة في المدينتين :

توزيع العمالة في مدينتي براك وغدامس

القطاع	عدد المشتغلين	
	براك	غدامس
العمالة الكلية		
الخدمات الزراعية	٦٢	٥١
النقل والمواصلات	١٦٥	١٨٤
تجارة الجملة والتجزئة	٣٤٢	١٠٢
الصناعة	١٠٧	١٠
المالية والتأمين	٣٠	١٥
البناء والتشييد	٥٠٥	—*
الخدمات	١٠٩٣	٣٠٨
الادارة العامة	٨٦٣	٤٩
المجموع	٣١٦٧	٧١٩
العمالة الأساسية		
الخدمات الزراعية	٣٦	١٠
النقل والمواصلات	٦٦	٨٩
تجارة الجملة والتجزئة	١٥٥	١٧
الصناعة	٥٥	١
المالية والتأمين	١٥	٥
البناء والتشييد	٢٤٩	—

الخدمات		٥٧٢	٧٩
الادارة العامة		٥٨٢	١١
	المجموع	١٧٣٠	٢١٢

إن مقارنة إجمالي العمالة في المدينتين لا يفيدنا كثيراً في معرفة التركيب الاقتصادي فيهما (باستثناء عدد المشتغلين الذي يصل في براك حوالي أربعة أضعاف عددهم في غدامس ، وهذا راجع ، إلى حد ما ، إلى الاختلاف في أعداد سكانهما) . ولكن عند المقارنة بين العمالة الأساسية التي سجلت في المدينتين يظهر الفرق واضحاً في تركيبهما الاقتصادي المكاني . فقد بلغ معدل الأساسي إلى غير الأساسي في مدينة براك (١:٠,٨٣) ، أي مقابل كل ١٠٠ مشتغل في القطاع الأساسي يوجد ٨٣ مشتغلاً في القطاع غير الأساسي . والنشاط الأساسي الأول في مدينة براك هو قطاع الادارة العامة يليه قطاع الخدمات[١١] . يصل نصيب القطاع الأول إلى ٣٤٪ من مجموع العمالة الأساسية ، وهذا راجع كما سبقت الاشارة إلى مركزية مدينة براك في وادي الشاطىء فهي أكبر مدنه ومقر البلدية . بينما يساهم القطاع الثاني بحوالي ٣٣٪ من مجموع العمالة الأساسية . وتأتي أهمية هذا القطاع الأخير من التعليم الذي تمتد خدماته إلى أبعد من حدود البلدية وتشمل البلديات الأخرى نتيجة وجود المعهد العالي للتقنية ومعهد المعلمات ومركز التدريب المهني[١٢] . والعمالة الأساسية في مجموعها تفوق في عددها العمالة غير الأساسية إذ بلغت نسبتها من العمالة الكلية حوالي ٥٥٪ (انظر جدول توزيع العمالة في المدينتين وشكل رقم ٢) .

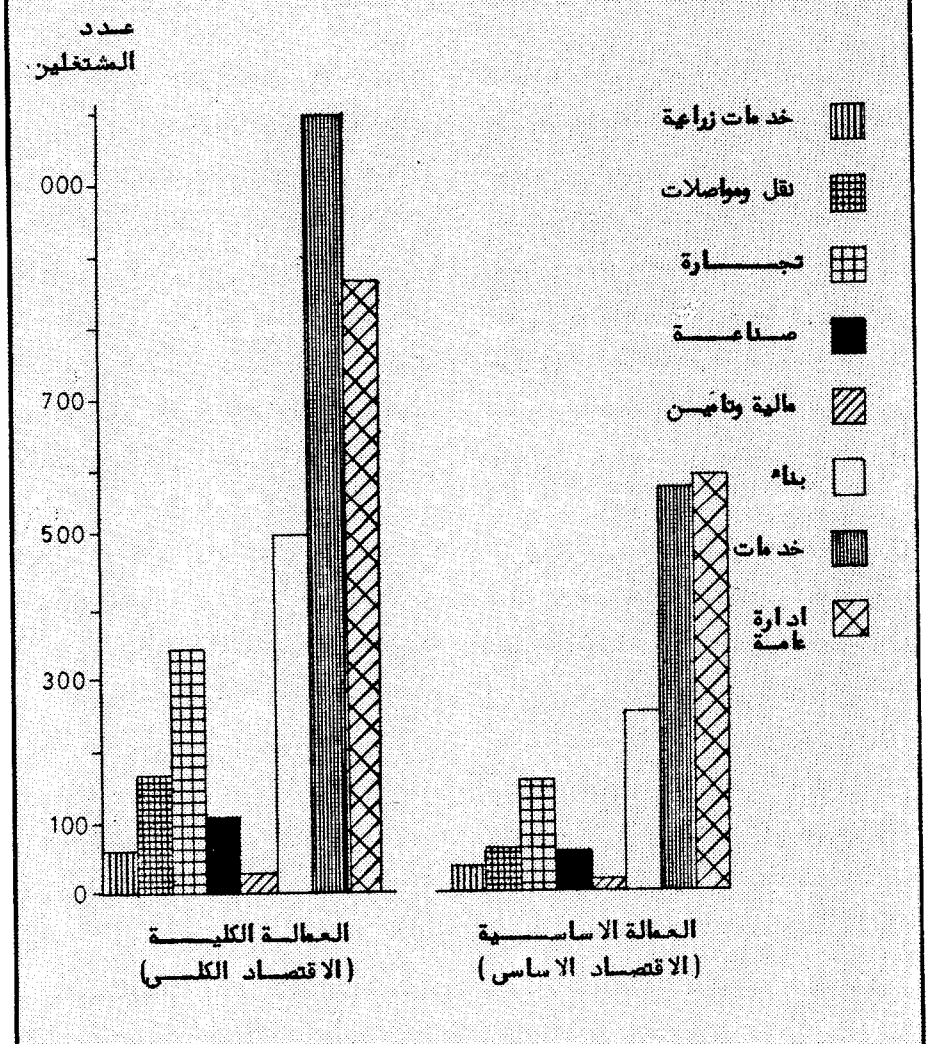
والمعدل الأساسي إلى غير الأساسي في مدينة غدامس يختلف كثيراً عن المعدل الذي سجل في مدينة براك ، فقد وصل في غدامس إلى (١:٢,٣٩) ، أي مقابل كل ١٠٠ مشتغل أساسي يوجد ٢٣٩ مشتغل غير أساسي . ويتضح من الشكل رقم (٣) أن النشاط الأساسي الأول في غدامس هو قطاع النقل والمواصلات ويأتي بعده مباشرة في الأهمية قطاع الخدمات . وقد بلغت نسبة العمالة

* لم تتوفر بيانات عمالة هذا القطاع في مدينة غدامس عند إجراء الدراسة الميدانية .
المصدر المسح الحقلي ، السنوات ١٩٨١ و١٩٨٣ .

(١١) يتكون قطاع الخدمات من التعليم والخدمات الاجتماعية ، والصحة ، والخدمات السياحية ، وخدمات السيارات ، وخدمات شخصية متنوعة .

(١٢) التعليم وحده يساهم بحوالي ٢٢٪ من إجمالي العمالة الأساسية .

شكل (٢)



التركيب الاقتصـــــادى فى مديـنـــة براك

الأساسية في القطاع الأول حوالي ٤٢٪ من مجموع العمالة الأساسية وهذا راجع إلى وجود المطار المدني ومحطة الأرصاد الجوية بالمدينة . ووصلت النسبة في قطاع الخدمات إلى أكثر من ٣٧٪ من إجمالي العمالة الأساسية ، وتساهم الخدمات السياحية في رفع نسبة العمالة الأساسية في هذا القطاع .

وعلى النقيض من مدينة براك فالعمالة غير الأساسية في كل قطاعات غدامس تفوق في عددها العمالة الأساسية ، فقد بلغت نسبتها من العمالة الكلية حوالي ٧٠٪ . ولعل أحد الأسباب الرئيسية في ضعف النشاط الأساسي في غدامس يعود إلى انتقال مركز البلدية إلى مدينة نالوت . فجزء كبير من العمالة في قطاع الادارة العامة يعد عمالة أساسية على اعتبار أن أفراد هذا القطاع الذين كانوا يقيمون في مدينة غدامس يخدمون بقية فروع البلدية وبالتالي فإن دخلهم يعد إضافة إلى الدخل الأساسي للمدينة .

السبب الرئيسي الثاني في ضعف القطاع الأساسي في غدامس هو قلة نشاط المسافرين من وإلى أقطار الجزائر وتونس . فمدينة مثل غدامس تعد نقطة تلاقي ثلاثة أقطار عربية من الممكن أن تنمي قطاعاً أساسياً قوياً يعتمد على تقديم الخدمات للسياح والمسافرين بين هذه الأقطار العربية الثلاثة . يمكنها أيضاً الاستفادة من دورها كمعبر لنقل البضائع والتبادل التجاري وغير ذلك من أشكال العلاقات المكانية التي يوفرها هذا الموقع الفريد .

والسبب الرئيسي الثالث في ضعف القطاع الأساسي في غدامس يرجع إلى صغر المنطقة التابعة وقلة عدد سكانها بالمقارنة بمدينة براك . فغدامس لا تقع وسط منطقة زراعية كثيرة السكان وبالتالي لا تخدم منطقة تابعة ذات أهمية تذكر ، وتبعد أقرب القرى إليها وهي قرية درج حوالي ٩٠ كيلومتراً .

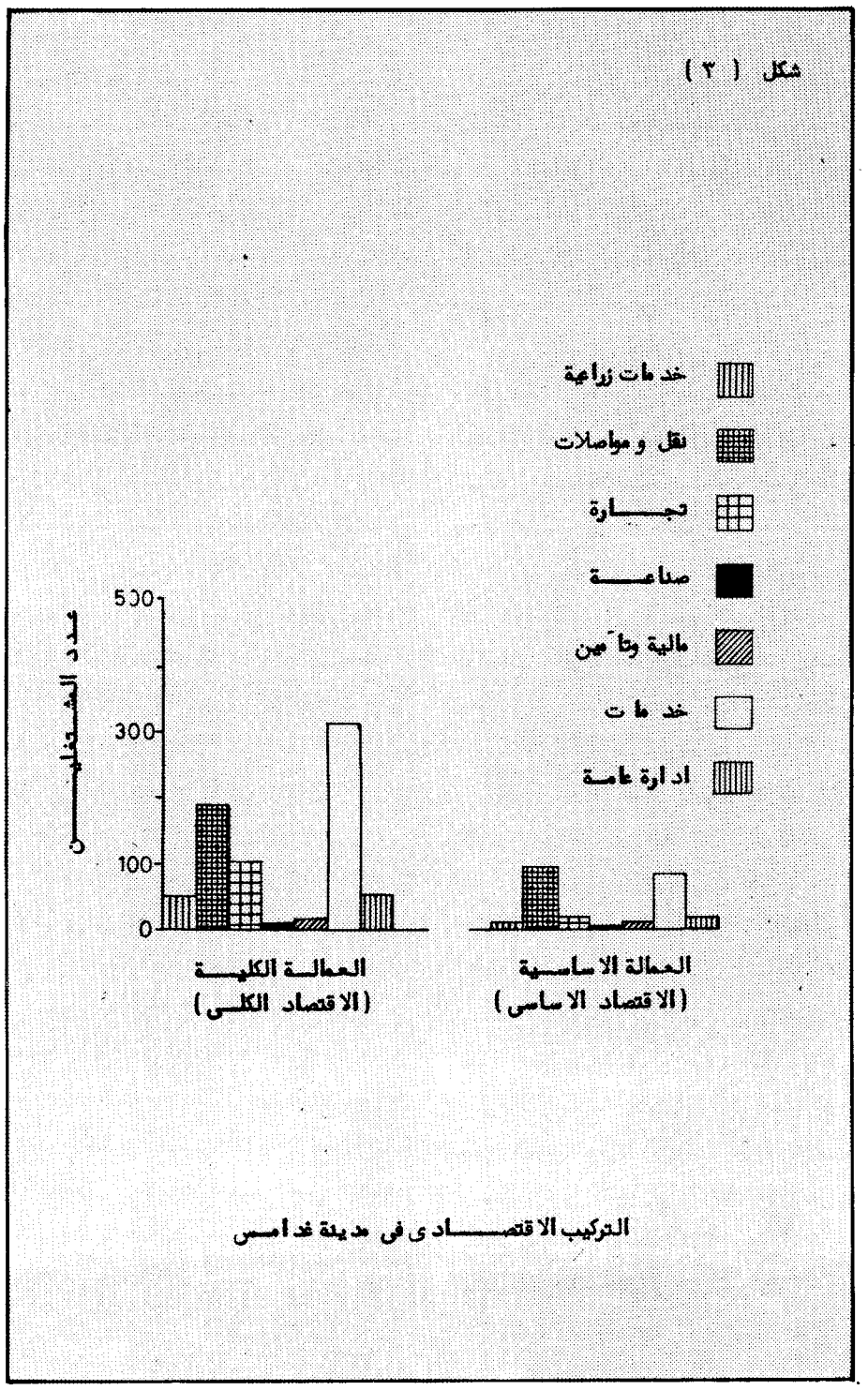
الخاتمة

وماتزال الاستمرارية التاريخية للدور الوظيفي تلعب دوراً مهماً في كلتا المدينتين . فموقع مدينة براك وسط منخفض طولي غني بالمياه محصور بين الحمادة في الشمال وبحر الرمال في الجنوب جعلها المكان المركزي الأول في الأهمية في إقليمها تخدم العديد من الواحات والقرى الصغيرة القريبة من بعضها بعضاً والتي نشأت حول عيون المياه على امتداد مئتي كيلومتر تقريباً .

أما مدينة غدامس ، التي أظهرت هذه الدراسة أن نشاطها الأساسي الأول يتمثل في قطاع النقل والمواصلات ، فقد كانت ومازالت معبراً مفضلاً للقادم من الصحراء ومحطة رئيسية لسكان المدن الساحلية فيها يستعدون للتوغل في الصحراء واجتيازها جنوباً سعياً وراء تطوير مواردها العديدة . وستزداد أهمية هذا القطاع بدون شك عندما تقوم المدينة بدورها الطبيعي كنقطة دخول نشطة من وإلى القطرين العربيين المجاورين .

وأخيراً فإن هذه المقارنة سهلت علينا توضيح درجة ترابط كل من المدينتين بالمناطق الأخرى . ونستطيع ، بناء على ذلك ، أن

شكل (٢)



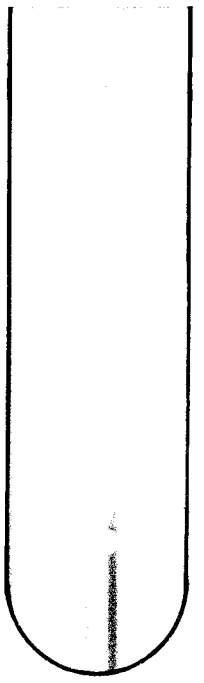
التركيب الاقتصـــــادى فى مدينة غدامس

نضع تصنيفاً للمدينتين حسب الوظائف الاقليمية التي تقوم بها كل منهما . فتركيب النشاطات غير الأساسية قد يبدو متشابهاً في جميع المدن ، والتركيز على النشاطات الأساسية يمكننا من معرفة المدى الذي يصله نفوذ المدينة ويحدد لنا منطقتها التابعة ، كما يبين لنا أنماط علاقتها المكانية بالمناطق الأخرى .

المصادر

ـ منصور محمد البابور ، « براك ، وادي الشاطىء : تحليل القاعدة الاقتصادية ، نوفمبر ١٩٨١ » ، « شحات وسوسة : دراسة في القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٢ » ، « غدامس : تحليل القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٣ » ، « غات والبركت : تحليل القاعدة الاقتصادية ، ديسمبر ١٩٨٤ » . أبحاث غير منشورة .

- Walter Isard, et. al., Methods of Regional Analysis: An Introduction to Regional Science. Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1960.
- Raymond E.Murphy, The American City: An Urban Geography. New York: McGraw-Hill, 1966.
- Harry W. Richardson, Regional Economics. New York: Praeger, 1969.
- Peter Haggett, Locational Analysis in Human Geography. New York: St. Martin's Press, 1966.
- Maurice H. Yeates and Barry J. Garner, The North American City. New York: Harper & Row, 1971.
- Ray M. Northam, Urban Geography. New York: John Wiley, 1979.
- David Cooper et. al., Lake Havasu City, Arizona: Economic Base Analysis. Arizona Office of Economic Planning and Development, 1978.
- Doris L. Doner et. al., Parker, Arizona: Economic Base Analysis. Arizona Office of Economec Planning and Development, 1978.



المنهج العلمي

د. نجيب المحجوب الحصادي

المنهج ـــ لغة ـــ هو الطريق الواضح . والمنهج ـــ ككل الطرق الواضحة ـــ يؤدي ، أو ينبغي أن يؤدي ، إلى نهايات واضحة . هذا المفهوم العام يشير مبدئياً إلى تعريف عام لفكرة المنهج العلمي . المنهج يكون علمياً إذا كان يحدد السبيل الواضح الذي يسلكه ممارسو النشاطات العلمية في محاولاتهم الهادفة لتحقيق الغايات التي تنشدها تلك النشاطات .

غير أن هذا التعريف العام ـــ على بداهته ـــ يفشل في حل مشكلة تحليل مفهوم المنهج العلمي . فهو من جهة يتضمن دوراً منطقياً ؛ فلكي نعرف ماهية المنهج العلمي ينبغي ـــ حسبما يقرر ذلك التعريف ـــ معرفة ممارسي النشاطات العلمية ، وتلك معرفة تتطلب بدورها معرفة الشروط الواجب توفرها في أي شخص كي يمتلك مشروعية اتصافه بصفة العالم . لكن أحكام البداهة توضح لنا أن العالم لا يكون عالماً إلا إذا رام تحقيق غايات النشاط العلمي وإتبع في محاولته لتحقيق تلك الغايات منهجاً علمياً . التعريف المطروح إذن يقرر أن المنهج العلمي هو السبيل الواضح الذي يسلكه كل من يهدف إلى إنجاز المهام المناطة بالنشاط العلمي شريطة أن يتبع المنهج العلمي وسيلة لإنجاز تلك المهام . من جهة أخرى فإن هذا التعريف يثير ـــ دون أن يجيب ـــ جملة من الأسئلة ؛ ما هي طبيعة العلاقة بين المنهج العلمي وأهداف النشاطات العلمية ؟ ما هو المعيار المناسب الذي نستطيع بالإحتكام إليه تحديد مدى ملاءمة المناهج العلمية في تحقيق الأهداف المناطة بها ؟ من يحق له تحديد مسار المنهج العلمي وما الذي يعطيه مثل ذلك الحق ؟ ما هو مبرر التاكيد على ضرورة تطبيق المنهج العلمي ، وأي جرم يرتكبه من يرفض تطبيق ذلك المنهج ؟

في هذا البحث سوف أعنى بطرح مفهوم للمنهج العلمي يتجنب الدور المنطقي سالف الذكر دون أن يخفق في الاجابة على هذه

الأسئلة[1] .

تكوين علم المناهج

يمكن بصفة عامة تصنيف المناهج العلمية إلى أنواع ثلاثة : المنهج التجريبي المطبق في العلوم الطبيعية والمنهج الاستدلالي المطبق في العلوم الشكلية والمنهج الاستردادي المطبق في العلوم التاريخية والأخلاقية[2] . والعلم الباحث في هذه المناهج الثلاثة خصوصاً يسمى « علم المناهج » ، فهو العلم الباحث في الطرق المستخدمة في العلوم للوصول إلى القوانين العامة التي تحتكم ـــ بطريقة أو بأخرى ـــ سير الظواهر التي تعنى تلك العلوم بدراستها .

أول مشكلة يثيرها هذا العلم تتعلق بتكوينه وقد أشار إليها الدكتور « عبد الرحمن بدوي » بالصياغة التالية :

« لما كان هذا العلم يبحث في المناهج التي يتبعها العلماء من أجل الوصول إلى الحقيقة ، فإنه لا يمكن أن يتكون إلا بالنظر في السبل التي سلكها هؤلاء العلماء أنفسهم . ومن هنا قامت مشكلة عظيمة تتصل بتكوين هذا العلم : ما نصيب العالم المتخصص وما نصيب الفيلسوف في هذا التكوين ؟ وهي مشكلة قد أثيرت في أواخر القرن الماضي بعد أن وضعها في شكلها الحاسم كلود برنار »[3] .

قبل أن أشرع في نقاش الحلين اللذين يطرحهما « برنار » و« بدوي » لتلك المشكلة ، أود أن أبدي بعض الملاحظات على صياغتها . نلاحظ أولاً أن السؤال المطروح يفترض أن هدف العلوم (على اختلاف أنواعها) هو الوصول إلى الحقيقة . غير أن فكرة « الحقيقة » فكرة يشوبها الغموض بقدر ما يعوزها الوضوح . فأي نوع من الحقائق يروم العالم ، وهل يحقق العالم أهداف نشاطه حين ينتهي به المطاف إلى جملة من الحقائق الجزئية المتناثرة أم أن هناك شروطاً محددة ينبغي توفرها في تلك الجملة ؟ أيضاً فإن الصياغة المطروحة لا تحدثنا عن مبرر بحث العالم عن الحقيقة كما أنها تغفل الحديث عن طبيعة الأغراض التي يتسنى له استعمال الحقائق في تأديتها . أضف إلى ذلك ـــ وهذه نقطة سوف تتضح من نقاشنا للحلول التي يطرحها

(١) هناك بالطبع سؤال آخر لا يجيب عليه التعريف السابق ، وأقصد به السؤال المتعلق بطبيعة وخطوات المنهج العلمي . غير أنني ـــ لضيق المقام ولكثرة ما كتب عن هذا الموضوع ـــ سوف أقتصر على الإجابة على الأسئلة التي طرحتها . راجع بخصوص ذلك السؤال كتاب « المنطق الوضعي » (الجزء الثاني) للدكتور زكي نجيب محمود (القاهرة) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦١ .

(٢) بالطبع قد يضطر المتخصصون في إحدى هذه العلوم إلى تطبيق أكثر من منهج أثناء ممارستهم لنشاطاتهم اليومية . المقصود من هذا التصنيف العام هو تبيان أنواع المناهج السائد استعمالها في كل طائفة من العلوم ذات الطبائع المتجانسة .

(٣) د . عبد الرحمن بدوي : « مناهج البحث العلمي » (الكويت) ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧ ، ص ٧ .

هذان المفكران ـــ أن جل الإهتمام بالمناهج العلمية يقتصر عندهما على العلوم التجريبية دون غيرها من العلوم ، فهما يؤكدان على إتصال العلماء المباشر بالوقائع والتجارب المعملية رغم درايتهما بأن هذا الإتصال لا يلعب أي دور في تكوين علم المناهج الاستدلالية .

المناهج ـــ كما يرى « برنار » ـــ لاتدرس نظرياً بوصفها قواعد عامة يُفترض أن يسير العالم وفقاً لها وإنما تتكون داخل المعبد الحقيقي للعلم ، ألا وهو المعمل :

« ذلك أن .. المناهج العلمية لا تتعلم إلا في المعامل حيث يكون القائم بالتجريب في اشتباك مع مشاكل الطبيعة .. ولا بد للمجرب أن تختلف عمليات البرهان لديه إلى غير نهاية ، وفقاً للعلوم المختلفة ... إن روح صاحب التاريخ الطبيعي ليست بعينها روح صاحب علم وظائف الأعضاء ، وروح الكيميائي ليست روح الفيزيائي »[٤] .

المناهج إذن تختلف باختلاف العلوم وليس هناك منهج واحد للبحث في العلوم كلها أو في طائفة منها بأكملها . أيضاً ـــ فيما يضيف « برنار » ـــ فإن تكوين المناهج ليس من مهمة الفيلسوف الذي لا يستطيع إلا أن يقدم منهجاً عاماً فضلاً عن أنه ليس على إتصال مباشر بالمعبد الحقيقي للعلم[٥] .

يتفق الدكتور « بدوي » مع هذا الرأي في مضمونه العام ، فليس للفيلسوف أن يفرض قواعد وتعاليم معينة على العالم المتخصص ، وشاهده على ذلك هو أن العلم لم يتقدم شيئاً بالنصائح الجزئية التي قدمها « بيكون » أو « مل » . لكن ذلك لا يعني أن تكوين المناهج من شأن العالم وحده :

« كلا ! فإن العالم المتخصص المغلق عليه في ميدان محدود لا يستطيع أن يتبين الروابط الجامعة بين الميادين المختلفة للعلم ، مع أن العلوم تتشابك في مناهجها بالضرورة ، نظراً إلى وحدة العقل الإنساني إلى حد كبير على الأقل . فلا بد إذن من أن يأتي شخص غير متخصص في علم واحد بالذات ويحاول ، بإستقرائه للمناهج التي اتبعها العلماء المختلفون في ميادينهم المختلفة أن يستخلص النماذج العامة وأن ينحو نحو شيء من التعميم حتى يضع صورة إجمالية عامة للمناهج التي يتبعها العقل الانساني في تحصيله للحقيقة في العلوم ، وهذا الشخص لا يمكن إلا أن يكون المنطقي ، إذ هو وحده القادر على الجمع بين مختلف الميادين في نظرة واحدة شاملة تهيء له أن يدرك الملامح العامة والخصائص الكلية المشتركة بين المناهج المتبعة في فروع العلم المتعددة .. فالواجب أن يبدأ العالم المتخصص فيرشدنا إلى المنهج الذي اتبعه في أبحاثه وأن يقدم لنا تقريراً مفصلاً عن الخطوات التي مر بها وهو بسبيل بحثه في ميدانه الخاص ، ثم يأتي عالم آخر أوسع أفقاً وأميل

---

(٤) المرجع السابق ، ص ٨ .

(٥) المرجع السابق .

إلى النظرة العامة ، أي يكون ذا نزعة فلسفية فيحاول أن ينسق بين هذه التقريرات التي قدمها العلماء المتخصصون كي يستخلص منها الخصائص العامة للمناهج المختلفة ، ثم يأتي الفيلسوف المنطقي في الدرجة الثالثة فيحاول إرجاع هذه المناهج إلى صفات ذاتية في العقل الإنساني ، محاولاً أن يصوغ النتائج التي وصل إليها السابق في صيغ واضحة تنظم على هيئة مذهب في العقل الإنساني من حيث طبيعة اتجاهاته في البحث عن الحقيقة »[٦] .

نلاحظ في البداية أن الحلين اللذين يطرحهما « بدوي » و« برنار » يتضمنان دوراً منطقياً ، شأنهما في ذلك كشأن التعريف العام الذي إستهليت به هذا البحث . فهما يفترضان أن تحديد هوية العلماء وتمييزهم عن سائر ممارسي النشاطات الانسانية الأخرى أمر يسهل البت فيه ، فكل ما نحتاجه هنا هو التوجه إلى معابدهم (المعامل) فسنجدهم هناك في إنتظارنا يمارسون طقوسهم (التجارب) اليومية . لكن ذلك ، كما أسلفت ، يتطلب وجود معيار واضح نستطيع بالاحتكام إليه تعيين ما صدقات مفهوم العالم ومن ثم تعيين هوية الأشخاص الذين يحق لهم ممارسة تلك الطقوس . فكما أنه ليس كل من دخل المسجد مصلياً وليس كل مصلي مؤمناً ، فإنه ليس كل من دخل المعمل مجرباً وليس كل مجرب عالماً . إن العالم لا يكون عالماً إلا اذا اتبع اسلوباً محدداً في محاولته إنجاز المهام المناطة بالنشاط الذي يمارسه ، والمرء لايستطيع في مثل هذا السياق إفتراض معرفة ذلك الاسلوب دون إفتراضه لما يود البرهنة عليه .

هناك مصادرة أخرى يقع فيها « بدوي » على وجه الخصوص . ففي المرحلة الثانية من تكوين علم المناهج يشير إلى ضرورة أن يأتي عالم (أميل إلى النظرة العامة) من العلماء المتخصصين كي ينسق بين التقريرات التي تم إعدادها في المرحلة الأولى ولكي يحاول « بطريقة استقرائية » استخلاص الخصائص العامة والمشتركة بين المناهج المتنوعة التي يتبعها أولئك العلماء . أما ضرورة اتباع تلك الطريقة الاستقرائية فترجع إلى استحالة مراجعة كل التقريرات المقدمة الأمر الذي يضطر المتخصصين إلى أخذ عينه عشوائية منها . غير أن الاستقراء — كما لا يخفى — مجرد خطوة من خطوات المنهج العلمي المطبق في العلوم الطبيعية على وجه الخصوص . كيف إذن يتسنى لبدوي إفتراض مشروعية تلك الخطوة في سياق محاولته لتبرير مشروعية جملة الخطوات التي يتضمنها ذلك المنهج ؟

قد يعترض بعضنا هنا بالقول: إن هذه المصادرة من النوع الذي يستحيل الخلاص منه وأنها تعبر عن معضلة تواجه (قبلياً) كل محاولة لتكوين أي منهج مهما كانت طبيعته . وذلك أنه حين يحاول المرء تبرير مشروعية أي منهج فإنه بالضرورة يتبع في محاولته تلك منهجاً بعينه ، وهذا المنهج الأخير إما أن يكون متحداً

---

(٦) المرجع السابق ، ص ٩ ، ١٠ .

في هويته مع المنهج الأول (وهو المنهج المرام تبريره) أو مخالفاً له . البديل الأول يوقع المرء في خطيئة افتراض ما يود البرهنة عليه ، أما البديل الثاني فإنه يوقعه في مشكلة النصح باتباع منهج لايتبعه صاحبه فيصبح شأنه كشأن من يأمر بخلق ولا يأتي بمثله . وليتضح هذا الاعتراض على نحو أكثر جلاء ، اعتبر القضية المنهجية الأولى التي نصح « ديكارت » في مقاله عن المنهج بالأخذ بها . أنها تقرر باختصار وجوب أن تكون كل القضايا المعتقدة متضمنة فحسب لأفكار واضحة ومتميزة . لكن مبرر الاعتقاد في هذه القضية المنهجية نفسها إما أن يكون راجعاً إلى وضوح وتميز أفكارها ، وفي تلك الحالة يكون « ديكارت » قد وقع في المصادرة على المطلوب ، أو أن يكون راجعاً إلى أسباب أخرى لا علاقة لها بهذين الشرطين ، وفي تلك الحالة يكون قد وقع في مشكلة النصح بما لا يأخذ به .

والواقع أن هذا الاعتراض يغفل نهائياً إمكانية أن يبرز منهج ما بافتراض مشروعية منهج آخر ، وهذه إمكانية لا تخلو من الاتساق ولا تقود إلى متراجعة لا متناهية ولاسيما إذا أكدنا على إيجاد منهج عام يتضمن جملة من القواعد التي لا تحتاج ـــ لبداهتها ـــ إلى أي تبرير . فما نحتاج إليه هو البدء من منطقة نرتكز على أثافيها كيما نشيد عليها صرح المعرفة البشرية ، وكما أكدت التجربة الديكارتية فإن من يشكك في كل شيء لن يستطيع تجاوز شكه . خلاصة القول هي أن « بدوي » لا يستطيع تبرير مصادرته باللجوء إلى استحالة الخلاص منها ، فالبديل أمامه هو اتباع منهج منطقي تحتكم البداهة قواعده لا منهجاً استقرائياً يفترض مشروعية ما يود البرهنة على مشروعيته .

على أن المشكلة الأساسية التي تواجه الحلين اللذين طرحهما « بدوي » و« برنار » تكمن في أنهما يهبان ـــ دون أي وجه حق ـــ صبغة معيارية لجملة التقريرات التي يقوم بإعدادها العلماء المتخصصون . فكلاهما يغفل البديهية القائلة بأن ما هو كائن غير قادر بطبيعته على تحديد ما ينبغي أن يكون وأن شيوع أي نمط سلوكي ـــ كندرته ـــ لا يتعلق بأي حال بمدى مشروعيته . ولنتحقق من ذلك هبنا قد وددنا معرفة المنهج الملائم لتحقيق أهداف نشاط ما ، كالنشاط الذي يبذله الطلبة الراغبون في الحصول على شهادات تعليمية . أترانا ـــ كما يرى « برنار » ـــ سنذهب إلى مختلف المؤسسات التعليمية لكي نستقرىء الوسائل التي يتبعها المنتمون لتلك المؤسسات في محاولتهم لتحقيق تلك الغاية؟ أم ترانا ـــ كما يرى «بدوي» ـــ سنكتفي بالأنماط السلوكية التي يجمعون عليها ونصيغها في جملة من الخطوات المنظمة ؟ ثم هبنا قد وجدنا أن معظم الطلبة في مختلف المؤسسات يتبعون سبلاً مشبوهة تتعارض مع اللوائح التي « ينبغي » العمل بها في تلك المؤسسات ، كالغش مثلاً ، أترانا في تلك الحالة سنضمِّن مثل هذه السبل في تلك الخطوات ؟ . واضح أن شيوع السلوك

لا يبرره الأمر الذي يبين أن إتفاق ممارسي أي نشاط على منهج بعينه لا يكفي للبرهنة على ملاءمته .

نخلص من كل هذا إلى أن التصور المطروح ــ سواء كما صاغه « برنار » أو كما صاغه « بدوي » ــ يعجز عن حل مشكلة تكوين علم المناهج بقدر ما يعجز عن توضيح طبيعة العلاقة بين المنهج العلمي وأهداف النشاطات العلمية بطريقة تتسق مع أحكام البداهة . فهو يخلط بين أهداف تلك النشاطات وأهداف ممارسيها كما يخلط بين القضايا التقريرية التي تتم صياغتها في تقريرات العلماء المتخصصين والقضايا المعيارية التي يتضمنها المنهج الذي ينصح التصور باتباعه . أيضاً فإنه يعاني من غياب ما يبرر المشروعية التي يهبها لطائفة بعينها من المتخصصين ــ علماء كانوا أم فلاسفة ــ والتي تعطيهم حق تكوين علم المناهج . وأخيراً فإنه يغفل تماماً الإجابة عن السؤال المتعلق بمبرر التأكيد على ضرورة تطبيق المنهج العلمي الذي يعد سمَة من سمات الفكر البشري المميزة ولاسيما في عصوره المتأخرة .

★ ★ ★

طبيعة العلاقة بين المنهج العلمي وأهداف النشاطات العلمية

هناك خلاف بين فلاسفة علم الجمال حول الغايات التي ترنو لتحقيقها النشاطات الفنية على اختلاف أنواعها . فالفن عند « أفلاطون » محاولة لمحاكاة علم المثل يقصد منها تهذيب الأخلاق ، وعند « كروتشه » مجرد تعبير عن الانفعالات والعواطف البشرية ، وعند «هيجل» تعبير عن الروح المطلق . أما « كانت » فيذهب إلى أن غايات الفن ــ إن كانت للفن أي غايات ــ مجهولة لا يعرفها أحد !

هذا الخلاف ــ مثله كمثل الخلاف بين الفنانين حول هذا الموضوع ــ يوحي بأنه ليست للفن غايات محددة الأمر الذي يستلزم أنه ليس من ضمن الأنشطة التي يمكن تميزها وظيفياً (Functionally Uncharacterizable Rctivity) وعدم إمكان تمييز النشاطات الفنية وظيفياً يعطي للفنان ــ ضمن جملة من الأطر العامة ــ حق اختيار الغاية التي تهدف إليها نشاطاته الفنية الخاصة بقدر ما يعطيه حق تحديد المنهج الذي يسلكه في محاولته لتحقيق تلك الغاية ، فهو يستطيع اختيار منهج خاص به يطوره على النحو الذي يحدده ما يرنو لانجازه . ليس هناك إذن ما يمكن تسميته بالمنهج الفني بل تختلف المناهج الفنية باختلاف الغايات التي يهدف إلى تحقيقها ممارسو النشاطات الفنية بقدر ما تختلف تلك الغايات باختلاف النزعات والمدارس الفنية التي ينحو إليها أولئك الممارسون . هذا بالضبط ما يجعل مسألة تحديد هوية الفنان مسألة بالغة الصعوبة ولعله يضطرنا إلى الاهتمام بالأدوات التقنية المستعملة كمعيار اعتباطي لتعيين ما صدقات مفهوم الفنان .

في مقابل ذلك هناك نشاطات بشرية يمكن تحديد طبائعها وظيفياً (Functionally Characterizable Activitier) ، ومثال ذلك النشاط الديني . فالغاية من الدين — في المفهوم التقليدي السائد هي عبادة البارىء وارضاؤه ودخول الجنة التي يعد بها ، وتحديد الغاية على هذا النحو يحدد في ذات الوقت المنهج الذي ينبغي تطبيقه من قبل كل من يود تحقيقها . ذلك المنهج هو ما تحدده الأديان السماوية بمجموعة من الطقوس والممارسات اليومية ، ومن ثم يصح الحديث هنا عن المنهج الديني ، فليس من حق ممارسي النشاطات الدينية إختيار المناهج التي يرونها مناسبة بقدر مالا يحق لهم تحديد أهداف تلك النشاطات[٧] .

كما أننا نجد العلم على نحو مشابه نشاطاً يمكن تمييزه وظيفياً بمعنى أن له أهدافاً ينبغي لكل من يمارس ذلك النشاط أن يروم تحقيقها إن شاء أن يكون عالماً . ولما كان تحديد أهداف النشاط التي يمكن تمييزها وظيفياً يستلزم ضرورة تجديد منهج محدد يعمل على إنجاز تلك الأهداف ، فإن هناك ما يسمى بالمنهج العلمي وليس من حق من شاء أن يكون عالماً رفض ذلك المنهج أو اختيار أي منهج بديل له . ألا ترى أن من يهدف إلى تحويل المعادن إلى ذهب — وهذا نشاط كاد قد ساد في العصور الوسطى — ليس عالماً رغم أنه يجرب ؟ وعلى نفس النحو ، ألا ترى أن « المثيولوجيا » ليست علماً — لأنها لا تنتهج أسالياً تجريبية — رغم أنها تهدف إلى ما تهدف إليها المناشط العلمية من تفسير وتنبوء للظواهر الطبيعية ؟

لاحظ أن فكرة النشاطات التي يمكن تمييزها وظيفياً تضمن لنا تجنب الخلط بين أهداف العلم وأهداف ممارسيه بقدر ما تجنبنا الخلط بين ما هو تقريري ومتعلق بالأنماط السلوكية السائدة وما هو معياري ومتعلق بما ينبغي أن يسود منها . لاحظ أيضاً أنه رغم تأكيد تلك الفكرة على ضرورة وجود علاقة بين أهداف النشاطات العلمية والمناهج التي ينبغي أن يسلكها ممارسوها ، إلا أنها لا تحدد طبيعة تلك العلاقة . البديل الذي دأب بعض فلاسفة العلم على طرحه يقرر أن ملاءمة المنهج العلمي تتوقف على قدرته على تحقيق الأهداف المناطة بتلك النشاطات الأمر الذي يستلزم أن إخفاق أي منهج في تحقيق تلك الأهداف يبرهن على عدم ملاءمته .ولكي نوضح قصور هذا البديل (أو هذا التحديد لطبيعة العلاقة سالفة الذكر) نعود إلى المثال الذي ناقشناه في معرض انتقادنا لقصور « برنار » و« بدوي » . إذا كان هدف الطلبة هو الحصول على شهادات تعليمية فإن ملاءمة المنهج الذي يؤكد على المذاكرة وحضور المحاضرات لا تتوقف على نجاح من ينتهج ذلك المنهج من تحقيق ذلك الهدف ، فذاك المنهج ملائم رغم أن هناك من يحضر المحاضرات

---

(٧) هذا ما فعله بعض المتصوفين حين نادوا بإسقاط التكاليف .

ويدرس دون أن يحالفه الحظ فيرسب ورغم أن هناك من ينجح دون أن يبذل أي جهد دراسي يذكر . وبالمثل ، فإن البرهنة على ملاءمة المنهج العلمي لا تستدعي البرهنة على انتهاء كل من يطبقه بنظريات صادقة قادرة على تفسير الظواهر التي يقوم بدراستها . إن المنهج التجريبي المطبق في العلوم الطبيعية ملائم رغم أن تاريخ تلك العلوم يبين لنا أن معظم النظريات التي تم الوصول إليها بتطبيقه تعجز عن تفسير الكثير من الظواهر ، ومثال ذلك ما حدث مع نظرية « نيوتن » . أيضاً قد تكون هناك نظريات صادقة وقادرة على تفسير كل الظواهر التي تحاول تعليلها دون أن يكون المنهج الذي تم الوصول إليها بتطبيقه منهجاً ملائماً[٨] .

هذا القول يجعلنا نتساءل عن الشروط التي ينبغي توفرها في أي منهج كيما يكون ملائماً ، فمن شأن الإجابة على مثل هذا السؤال أن تحدد لنا بوضوح كاف طبيعة العلاقة بين المنهج العلمي والغايات التي تنشدها النشاطات العلمية على اختلاف أنواعها ..

بالنسبة للنشاط (ن) الذي يمكن تمييزه وظيفياً والذي يهدف إلى تحقيق الغاية (غ) ، وبالنسبة للمناهج (م١ ، م٢ ، ... ، م ن) التي يمكن تطبيقها عملياً يعتبر المنهج (م ك) منهجاً ملائماً إذا كان احتمال أن ينتهي مطافه بتحقيق (غ) يفوق أو — في أسوأ الأحوال — يتعادل مع إحتمال أن ينتهي مطاف أي عضو آخر من الفئة السابقة بتحقيق تلك الغاية .

لاحظ في البداية كيف أن هذا التعريف يستلزم أن نجاح أي منهج في تحقيق الأهداف المناطة بالنشاط الذي يطبق فيه شرط كاف وليس ضرورياً لملاءمته . هذا يبين أن فلاسفة العلم أصحاب التصور السابق يخلطون بين الشروط الكافية والشروط الضرورية لفكرة الملاءمة .

إن المذاكرة — حسبما يقرر هذا التعريف — تعتبر منهجاً ملائماً لمن يروم الحصول على شهادات تعليمية لا لأنها تضمن ضماناً مطلقاً تحقيق ذلك الهدف ولكن لعدم وجود أي طريقة أخرى يمكن اتباعها تتميز بأن احتمال أن تؤدي تلك الطريقة إلى تحقيقه يفوق إحتمال أن تؤدي المذاكرة إلى الحصول على مثل تلك الشهادات . وعلى نحو مماثل ، فإن المنهج العلمي يعتبر ملائماً إذا كان إحتمال أن ينتهي مطاف ذلك المنهج بنظريات قادرة على تفسير الظواهر المعينة يفوق أو يتعادل مع إحتمال أن ينتهي مطاف أحد البدائل المطروحة بتلك الغاية .

وتوفر هذا الشرط الأخير في المناهج العلمية السائد استعمالها في هذا القرن يبرر مشروعيتها بقدر ما يبرر ضرورة التأكيد على تطبيقها . فالجرم الذي يرتكبه من يرفض تطبيقها جرم معرض (Epistemic Crime)

---

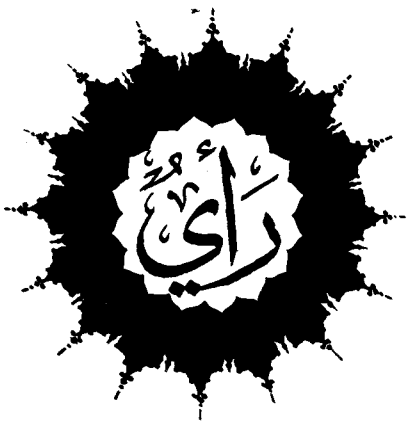
(٨) بالطبع لا يستطيع المرء سرد أي أمثلة في هذا السياق والسبب في ذلك يرجع إلى أن البرهنة على صدق أي نظرية علمية تتطلب عدداً لا متناهياً من تقريرات الملاحظة .

يتشابه تماماً مع الجرم الذي يرتكبه من يسلك مسلكاً يعرف مسبقاً عنه أنه ليس بأنجع الوسائل التي يمكن بتطبيقها تحقيق ما يروم تحقيقه . قد يكون لأي شخص حق أن يسلك ذلك المسلك ، لكن ذلك الحق يسلبه حق الانتماء إلى طائفة العلماء .

لاحظ أيضاً أنه رغم أن تعريف فكرة المنهج على النحو الذي طرحناه يستلزم ضرورة استقراء بعض المناهج المطبقة لمعرفة أنجعها ، إلا أن تلك الضرورة لا تمنح لتلك المناهج أي اعتبارات معيارية خاصة بمعنى أنها لا تؤكد على أخذها على علاتها . إنها ضرورة تتعلق بمعرفة البدائل المطروحة التي يمكن تطبيقها عملياً توطئة لاختيار أنسبها ، وهذا ما يتيح إمكان تطور المناهج في حال طرح بدائل جديدة بقدر ما يتيح إمكان تغييرها في حال نشوء متغيرات طارئة تحيل دون الاستمرار في تطبيق المنهاج التي دأب العلماء على انتهاجها . كما أن التأكيد على تلك الخطوة الاستقرائية لا يتضمن أي مصادرة على المطلوب ، فالمطلوب هنا ليس (كما أشار « بدوي »)

مراجعة تقريرات العلماء المتخصصين والتنسيق بينهما بل مراجعة أي عدد نختاره بناء على أي معيار نتفق عليه . وما يعطينا هذه الحرية في الاختيار هو نسبية فكرة الملاءمة . ذلك أنه حين نقرر أن منهجاً ما يتصف بصبغة الملاءمة فإننا لا نعدو تقرير ملاءمته بالنسبة للمناهج التي قمنا بفحصها لاملاءمته المطلقة .

أما بخصوص هوية من يحق له تحديد المنهج العلمي أو تكوين علم المناهج بصفة عامة فإنني أقول إنه الشخص الذي يستطيع البرهنة على توفر الشرط المذكور في التعريف السابق في المنهج الذي ينصح بتطبيقه بغض النظر عن الطائفة التي ينتمي إليها أو النشاط الذي يمارسه ذلك الشخص . لقد اهتم الفلاسفة وعلماء المنطق على وجه الخصوص بالاضطلاع بهذه المهمة ، لكن هذه المصادفة التاريخية لا تسلب حق المنتمين إلى طوائف أخرى في محاولة إنجازها خصوصاً وأن التمييز الحاسم بين الفلاسفة وبقية المفكرين لم يتخذ صورته الواضحة حتى الآن . باختصار فإن البرهنة على مشروعية المنهج العلمي ــ كالبرهنة على مشروعية أي منهج آخر ــ ليست حكراً على أحد . إن المهارات التي يصر « بدوي » على توفرها في كل من يحق له تكوين علم المناهج ــ كالرؤية الشمولية والقدرة على تنسيق الخطوات التي يتكون فيها المنهج ــ تتصف بكونها من النوع الذي يمكن تطويره في نشاطات متعددة . أما عن إصراره على ضرورة إقامة علاقة بين خطوات المنهج العلمي وبعض الصفات الذاتية التي تميز العقل البشري ــ إن كان المقصود منه إخفاء نوع من الضرورة « الكانتية » على تلك الخطوات ــ فهو يعبر عن فكرة عفا عليها الدهر وتخلط بين الصبغة المعيارية التي يتسم بها ذلك النهج والصبغة المطلقية التي يعوزها .



في المدارس النحوية

د. محمد خليفة الدناع

قلنا « رأي » منكراً ، لأن موضوعاً مثل هذا لابد وأن يحتمل وجهات نظر متعددة ، وأفكاراً متباينة ، وما أسجله الآن حصيلة آراء حول هذا الموضوع عنت لي وأنا أحاضر في مادة أصول النحو منذ ست سنوات ، ومع ذلك كله لم تكن قطعية أو مسلماً بها ، بل تتحمل أوجه من الجدل، والنقاش والمحاورة.

لذلك لم نقل — الرأي — باعتباره قاطعاً وكلاماً فصلاً .

طالعت كتب النحو منذ أول أثر وصل إلينا وهو كتاب سيبويه وما أعقبه من كتب لعلماء العربية على اختلاف اتجاهاتهم ومذاهبهم ، وكتب مسائل الخلاف مثل كتاب العكبري وابن الأنباري ، والكتب المؤلفة في أصول النحو مثل كتابي ابن الأنباري لمع الأدلة والأغراب في جدل الأعراب ، وكتاب الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي ، والاقتراح للسيوطي ، وما ورد في الكتب التي اهتمت بدراسة لغة القرآن الكريم وقراءاته مثل معاني القرآن للفراء ، والمحتسب لابن جني ، والنشر لابن الجزري ، وغيرها من كتب التراجم والطبقات ، فوجدت اتجاهات نحوية لا تحصى ، وآراء لا تعد ، ومذاهب لا حد لها ، وأوصافاً لهؤلاء بأنهم الجمهور ، ولأولئك بأنهم الطائفة ونقف على وجهات نظر نسبت إلى أصحابها ولم يزاع فيها مذهب أو اتجاه أو مدرسة ، وورد في كتب التراجم ، وبعض الكتب التي أرخت للنحو العربي أن أبا جعفر الرؤاسي تلمذ لأبي عمرو بن العلاء ، وعيسى ابن عمر الثقفي ، وأن الكسائي وأبا زكريا الفراء أخذا العلم عن مشاهير علماء البصرة ، ويظهر أن الخلافات العلمية بين المصرين — البصرة والكوفة — لم تظهر إلا بعد ظهور الخلافات السياسية ، وهذا السبب عندي في تأجج تلك العصبية العلمية التي دفعت إليها عوامل كثيرة ، فاتسعت رقعتها ، واتخذت أسلوب القدح والنبز في تلك المناظرات التي كانت تقام في حضرة الخلفاء والأمراء ، ولم يكن الدافع من وراء هذه

المناظرات إلا الحط من قدر لغوي جليل أو عالم جهبذ .

ولذلك فإنني أتفق تماماً مع ما ذهب إليه الأستاذ أحمد أمين ، عندما قال في كتابه « ضحى الإسلام » : (بدأ الخلاف هادئاً بين الرؤاسي في الكوفة والخليل في البصرة ، ويظهر أن العصبية العلمية بين المدرستين كانت مؤسسة على العصبية السياسية التي ظهرت بين البلدين، فقد كان الكوفيون يميلون في الجملة سياسياً إلى دولة بني العباس ، بينما كان البصريون منصرفين عنها ، وقد ظهر في البصرة محمد بن الحسن العلوي الملقب بالنفس الزكية ، والذي حاربه المنصور ، وكان هو المرشح للخلافة قبل أن يأخذها العباسيون[1] .

فكان علماء المصرين يسيرون جنباً إلى جنب « وتتابع من كلتا البلدين نحاة أعلام ليس من السهل تفضيل أيهم على الآخر[2] » . وكان علم معاذ بالصرف مثل علم الرؤاسي في النحو كان علماً محدوداً لا غناء فيه ولا شيء يميزه عن علم البصرة[3] .

إذن لم تتضح فكرة « المدرسة » في هذه المرحلة ، ولم تتشعب الآراء والاتجاهات إلا على أساس من العصبية الطائفية والنزعة السياسية ، دون النظر إلى الاعتبار الإقليمي بدليل :

١ ـــ اتجاه العلماء البغداديين إلى عرض المذهبين ، واختيار ما يناسبهم دون تمييز لأحدهما عن الآخر ، حتى قيل عن منهج النحاة البغداديين « إنه مزيج من نتائج المصرين » .

٢ ـــ وجود خلافات حادة بين سيبويه والمبرد ، وهما علمان من أعلام البصرة ، بل إن الأول رأسها ، ونرى هذا الخلاف مسجلاً في كتاب « الرد على سيبويه[4] » للمبرد ، فقد تعصب فيه على سيبويه وتعرض لزلاته

٣ ـــ قيام نحاة ليسوا من البصرة بالتصدي للمبرد ، وأبرز مثال لذلك كتاب الانتصار لسيبويه من المبرد لابن ولاد ، وكان الهدف من تأليفه الدفاع عن سيبويه ، قال ابن ولاد : « هذا كتاب ألفناه لنذكر فيه المسائل التي زعم أبو العباس المبرد أن سيبويه غلط فيها ، وبينها ، ونرد الشبه التي لحقت بها » .

٤ ـــ وجود كثير من الخلاف بين أئمة قيل إنهم ينتمون إلى مدرسة واحدة :

أ ـــ فالخليل يخالف سيبويه والأخفش الأكبر أبا الخطاب .

---

(١) ضحى الإسلام ٢٩٤/٢

(٢) البحث اللغوي عند العرب د . أحمد مختار ص ٩٧

(٣) نشأة النحو ، محمد الطنطاوي ص ٩٧ ، من تاريخ النحو لسعيد الأفغاني ٤١

(٤) هكذا ذكر ياقوت ، وذكر ابن جنى أن اسم الكتاب « مسائل الغلط »
معجم الأدباء ١٠٦/٩ ، الخصائص ٢١٣/١

ب ـــ وسيبويه والخليل يريان رايا مناقضاً لرأي المازني والزيادي والمبرد[٥] .

وعندما انتشر كتاب سيبويه في الآفاق ، وتلقفه العلماء في كل قطر كانوا شراحاً وناقدين ومستدركين على سيبويه لا على نحاة البصرة ، لأن كتاب سيبويه لا يمثل آراء نحاة البصرة .

فقد أغرم أهل الأندلس ، مثلاً ، بكتاب سيبويه ، وأقبلوا عليه شرحاً وتعليقاً ، واستدراكاً ، وحفظاً ، فوقفنا على آرائه في كل مؤلف أندلسي ، سواء في ذلك النحو مثل الواضح للزبيدي واللغة ، مثل المخصص والمحكم لابن سيده ، والتفسير مثل البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي ، ولكننا نجد عالمهم أبا حيان يقول في تفسيره : « ولسنا متعبدين بأقوال البصرة » و« لا مبالاة بمخالفة نحاة البصرة »[٦] .

وبناء على هذا العرض رأينا أن نناقش الموضوع واضعين في اعتبارنا الملاحظات التالية :

ـــ أن الخلافات النحوية لا تعدو أن تكون خلافات في مسائل جدلية تعتمد في أغلبها على الفرض ، والقياس ، والتعليل ، وتطويع النصوص وتأويلها .

ـــ ليست هناك قاعدة أجمع عليها نحاة البصرة أجمعون أو أنكرها نحاة الكوفة جميعهم .

ـــ هناك مسائل أصولية يتفق حولها بعض النحاة من كل قطر فمن الممكن أن يكون القياسيون من البصرة والكوفة وبغداد ومصر والمغرب والأندلس .. أو من أي بلد لم يذكر .

ـــ قد يبلغ عالم نحوي درجة في ارائه تؤهله أن يكون صاحب مدرسة مثل مدرسة بلومفيلد ، ومدرسة دي سوسير ، فنقول : مدرسة سيبويه ، مدرسة الزمخشري : مدرسة السهيلي ، مدرسة ابن مالك ...

ـــ لا بأس من انتماء كل مجموعة من اللغويين لا من النحاة إلى إقليم ينسبون إليه فنقول مثلاً علماء الأندلس أو الأندلسيون مثل ابن سيده والزبيدي ، وابن السيد ، بشرط أن تقوم بحوثهم على استقراء اللغة والآراء المستعملة في بيئاتهم ، لا على اقتفاء آثار السابقين من الأقاليم الأخرى .

ما نود أن نسجله أولاً أن نحاتنا الأوائل لم يستعملوا هذا المصطلح ـــ مدرسة ـــ مقصوداً به هذا المدلول الذي يتداول الآن ، وكثيراً ما كانوا يطلقون مصطلح « منهج » على طريق تناول البصريين أو الكوفيين للمسائل النحوية ، نرى ذلك في كتب النحو ، والخلاف ، والتراجم ، ومنهم من استعمل مصطلح « مذهب » على هذا الأسلوب نفسه ، كما أطلقوا على تلاميذ المبرد وثعلب عبارة « الجماعة الذين خلطوا

---

(٥) البحث اللغوي د . أحمد مختار عمر ص ١٠١

(٦) البحر المحيط ٤/٢٧١

المذهبين »[٧] .

وذكر القفطي في ترجمة عبد الرحمن بن هرمز الذي يقال إنه أنشأ مدرسة نحوية بالمدينة ، عبارة لابن برهان جاء فيها : « النحاة جنس تحته أنواع : مدنيون : بصريون ، كوفيون .. »[٨] وكثيراً ما نجد في الانصاف عبارة « وإليه ذهب البصريون أو الكوفيون » .

وجاء في المقدمة المنسوبة إلى خلف الأحمر عند الحديث عن تقسيم الكلمة : العربية على ثلاثة — اسم وفعل وحرف جاء لمعنى وهذا الحرف هو الأداة[٩] ، وهذا مصطلح كوفي وإن لم ينص على ذلك ، وقال في باب التحقيق — الاستثناء المفرغ — : وهو رفع كلمة تقول : ما جاءني إلّا زيد ، ترفعه بفعله ، والتحقيق يسميه الكوفيون : الإيجاب[١٠] .

نخرج من ذلك بأن مصطلح « مدرسة » كان حديث النشأة ولعله كان تقليداً لتلك المدارس اليونانية التي كانت تسمى بأسماء بعض الأقاليم والمدن مثل : مدرسة الاسكندرية ، ومدرسة ميغارا ، ومدرسة سيرين — برقه[١١] — .

ذلك لأن بعض الباحثين اتخذ الاقليم الجغرافي أساساً لتقسيم المدارس في النحو العربي ، فاعترفوا بوجود مدرستين رئيسيتين هما مدرسة البصرة ، ومدرسة الكوفة مع الاعتراف بأن نحاة هذين المصرين ينتمي كل منهم إلى الاقليم الذي نشأ فيه ، ولم يشذ عن هذا الرأي إلا G. well الذي اعترف بالمدرسة البصرية فقط .

ويضيف د . مهدي المخزومي ، وكارل بروكلمان مدرسة ثالثة وهي المدرسة البغدادية ، ومن العلماء من يرى أن نشوء هذه المدرسة كان نتيجة استيطان الكوفيين بغداد[١٢] .

وقد أضاف Howell مدرستين أخريين في مصر والمغرب فعد الدكتور شوقي ضيف مدارس خمساً هي : البصرة ، الكوفة ، بغداد ، الأندلس ، ومصر .

ونرى أبا بكر الزبيدي في طبقاته يقسم النحويين واللغويين إلى : بصريين ، كوفيين ، مصريين ، قرويين ، وأندلسيين ، وقد أهمل ذكر البغداديين[١٣] .

---

(٧) الفهرست لابن النديم ص ٧٧

(٨) انباه الرواة ١٧٢/٢

(٩) مقدمة في النحو ، خلف الأحمر ص ٣٥

(١٠) مقدمة في النحو ص ٨٠

(١١) تطور الدرس النحوي د . حسن عون ص ٦

(١٢) سر الصناعة لابن جنى ١٩٧/١

(١٣) مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو د . مهدي المخزومي ص ٣٩١

وهذه التقسيمات جميعها كانت على أساس جغرافي إقليمي وفي ذلك نظر ، لأن هذا الأساس من الممكن أن ينقد بما يلي :

١ ــ يقرر المتبعون لنشأة النحو العربي أن أول من وضع النحو أبو الأسود الدؤلي ، ثم أخذ عن أبي الأسود يحيى بن يعمر وعنبسه الفيل ، وميمون الأقرن ، ونصر بن عاصم ، وعطاء ابن أبي الأسود ، وأبو نوفل بن أبي عقرب[١٤] . وعن هؤلاء أخذ علماء البصرة طبقة بعد طبقة ، ثم نشأ بعد نحو مائة عام من تلاميذهم من ذهب إلى الكوفة فعلّم بها ، فكان منه ومن تلاميذه ما يسمى ب « مدرسة الكوفة[١٥] » .

٢ ــ وقد أخذ الكسائي عن يونس ، وجلس في حلقة الخليل ، وكان قبل ذلك تلميذاً لأبي جعفر الرؤاسي الذي أخذ علمه عن أهل البصرة ، كما عاش في بغداد مؤدباً لابني الرشيد ، الأمين والمأمون .

٣ ــ وعلم الكوفة الثاني أبو زكريا الفراء قرأ النحو على يونس بن حبيب وانتقل بدوره إلى بغداد بإلحاح من الرؤاسي نفسه ، قال الفراء : « قال لي الرؤاسي : قد خرج الكسائي إلى بغداد ، وأنت أسن منه ، فجئت إلى بغداد ، فرأيت الكسائي فسألته عن مسائل من مسائل الرؤاسي فأجابني بخلاف ما عندي[١٦] .

فلا نستطيع أن نتصور أن هناك منهجين منفصلين لدراسة النحو العربي لأن منهج نحاة البصرة ونحاة الكوفة ، والأقاليم الأخرى منهج واحد متكامل إذا ما استثنينا الاختلافات الأصولية العامة ، قال أبو القاسم الزجاجي : « أكثر ما أذكر من احتجاجات الكوفيين إنما أعبر عنه بألفاظ البصريين[١٧] » « إذ لو تكلفنا حكاية ألفاظ الكوفيين بأعيانها لكان في نقل ذلك مشقة علينا من غير زيادة في الفائدة ، بل لعل أكثر ألفاظهم لا يفهمها من لم ينظر في كتبهم ، وكثير منها قد هذبها من نحكي عنه مذهب الكوفيين مثل ابن كيسان وابن شقير ، وابن الخياط ، وابن الأنباري[١٨] » .

٤ ــ ثم إننا لا نجد رأياً اتفق عليه البصريون جميعهم أو الكوفيون جميعهم ــ كما سبق أن ذكرنا ــ وخير دليل على ذلك :

أ ــ بعض الاختلافات كانت بين علماء من المصرين نص على أسمائهم وهذا لا يعد خلافاً بين مدرستين أو بيئتين ، ولكنه بين عالمين ومن أمثلته :

ــ اختلافهم في ترتيب مخارج الأصوات ؛ فجعل الفراء مخرج الياء والواو

(١٤) انباه الرواة ٣٨٢/٢

(١٥) في أصول النحو سعيد الأفغاني ص ١٦٦

(١٦) الفهرست ص ٩٥

(١٧) الايضاح ص ٨٠

(١٨) الايضاح ص ١١١

واحداً ، أما سيبويه فعد الياء مع الحروف الشجرية ، الجيم والشين .

ـــ وجعل الفراء مخرج الفاء والميم من الشفتين ، وجعل سيبويه الفاء شفوية سنية أي تشترك الشفة والأسنان جميعاً في إخراجها[١٩] .

ـــ واختلفوا في بعض المركبات مثل « إلا » الاستثنائية ، فقد ذهب الفراء إلى أنها مركبة من « أن » و« لا » ، ثم خففت النون وأدغمت في اللام ، وذهب سيبويه إلى أنها بسيطة غير مركبة[٢٠] .

ب ـــ قد يعبرون بوجهة نظر الفراء عن رأي الكوفيين ، أو برأي سيبويه عن وجهة نظر البصريين ، وهذا وهم وقع فيه كثير من النحاة ، وأصحاب كتب الخلاف ، ومن أمثلة ذلك :

ـــ اختلافهم في الأبنية ، فالكسائي والفراء من الكوفيين يريان أن الكلمة العربية ثلاثية لاتقل ولا تزيد ، أما الرباعي والخماسي ففيهما زائد عن الأصل ، أما البصريون ، وعلى رأسهم سيبويه ، فعندهم أن الرباعي والخماسي بناءآن مستقلان[٢١] .

ـــ واختلافهم في اشتقاق « الاسم » فذهب ثعلب من الكوفيين إلى أنه مشتق من الوسم ، وهو العلامة ، وذهب المبرد من البصريين إلى أنه مشتق من السمو وهو العلو[٢٢] .

ـــ اختلافهم في « ليس » ، فذهب الفراء ، والكوفيون بعده ، إلى أن أصلها : لا أيس بدليل قول العرب : إئتني به من حيث أيس وليس ، وذهب البصريون إلى أنها فعل متصرف[٢٣] .

اختلافهم في « لكن » ، فالفراء من الكوفيين يرى أن أصلها : لكن أن ، حذفت النون من لكن ، والهمزة من أن للتخفيف . ورأى الكوفيون بعده أنها مركبة من : لا والكاف الزائدة وأن، فأي رأي من هذين الرأيين يمكن أن ينسب إلى الكوفيين[٢٤] ؟!

ـــ اختلافهم في اللهم ، فذهب الفراء ، وبعده الكوفيون إلى أنها في الأصل : يا الله أمنا بخير ، ثم حذفوا منها حروفاً وكلماً لكثرة الاستعمال تخفيفاً ، أما البصريون فذهبوا إلى أن هذه الميم المشددة عوض « يا » النداء[٢٥]

ج ـــ وقد نضع المعيار الجغرافي في اعتبارنا عندما نقول : « نحاة البصرة » مثلاً ،

---

(١٩) الكتاب ٤٠٤/٢ ، شرح الشافيه للرضى ٣٤٦

(٢٠) الكتاب ٦٧/٢ ، شرح المفصل ٧٦/٢

(٢١) الأنصاف مسألة ٩٥

(٢٢) الأنصاف مسألة ١

(٢٣) المغنى ٢٢٧/١

(٢٤) الأنصاف مسألة ٤٧ ، الكتاب ٣١٠/١

(٢٥) مدرسة الكوفة د . مهدي المخزومي ص ٢٢٣

أي النحاة الذين أقاموا في البصرة ، ولكن هذا لا يعني مذهباً نحوياً يعزى إلى البصرة ، ويوصف به كل من عاش فيها . فأبو جعفر الرؤاسي وأبو زكريا الفراء ، وأبو حمزة الكسائي عاشوا جميعهم في البصرة ، ولكنهم تفردوا بمذاهب في النحو لا توصف بأنها بصرية ، وأبو الحسن بن خروف وأستاذه أبو بكر بن طاهر ، وأبو القاسم الصغار وصفوا بأنهم على المذهب البصري ، ولكنهم لم يروا البصرة ، و لم يقيموا فيها ، فهم من علماء الأندلس .

إذن المسألة لا تتعلق بالإقليم الجغرافي ، ولكن البصرة والكوفة وبغداد ومصر والشام والمغرب والأندلس أقاليم ينسب إليها مجموعة من النحاة تفردوا وتميزوا بمناهج في الدراسات النحوية ، فلقد كانوا تابعين أو مقلدين أو أصحاب مذاهب أو منهج أو نظرية في النحو تميزهم ، فابن مضاء لا يمثل اتجاهات في النحو الأندلسي خلال القرن السادس ، وان كان يعكس حالة سياسية إلا أنه يعبر عن وجهة نظر ارتآها ودافع عنها بعد أن تبناها ، ولكن آراءه لا تمثل اتجاهاً أندلسياً ، ولا مذهباً يعبر عن آراء ابن مضاء بالمعنى الذي نقصده ، وهو بناء الرأي على الحجة القوية إما رفضاً أو قبولاً ، ولكنه يمثل ثورة عارمة على المشرق ونحوييه ، ومن الغريب أن الأستاذ أحمد أمين يرى الهدم مفخرة يستحق صاحبها التقدير ، قال : « وكان يريد ابن مضاء إنشاء نحو جديد على أساس جديد ، لكن يكفيه فخراً أنه هدم وإن لم يبن ، فكان النحو محتاجا إلى يد جديدة تبني بناءً جديداً بعد هدم القديم »[٢٦] .

وقد تصدى لابن مضاء علماء أندلسيون مثل أبي الحسن بن خروف الذي نقض آراءه في كتاب ألفه للرد عليه وأسماه : تنزيه أئمة النحو مما نسب إليهم من الخطأ والسهو[٢٧] » .

ولكننا مع ذلك نأخذ في اعتبارنا أن هناك مذهباً أو اتجاهاً أخذ به وسار عليه كل الذين وصفوا بأنهم من جمهورية البصرة أو من مدرسة البصرة النحوية ، تتمثل هذه الاتجاهات العامة في :

أ ــ الأخذ بالقياس .

ب ــ كثرة التعليل .

ج ــ اللجوء إلى التأويل إذا صدموا بما يخالف المروى من كلام العرب ، كما أن هناك اتجاهاً يعرف به النحاة الذين قيل عنهم إنهم كوفيون ، وأهم خصائصه :

أ ــ الاعتداد بالرواية ، والاهتمام بالمنقول والمأثور ، منظوماً ومنثوراً .

ب ــ عدم الاكثار من القياس والتعليل .

ج ــ الاعتداد بالشاهد الواحد ، وإن كان مجهول القائل ، وبالغريب في اللغة .

---

(٢٦) ظهر الاسلام ٣/٩٢

(٢٧) الرد على النحاة ص ١٢ .

والنادر وإن شذ[٢٨] .

نقول ذلك لأننا وقفنا على نصوص تثبت أن أوائل النحويين البصريين أمثال عبد الله بن أبي اسحق الحضرمي كانوا من أوائل القياسيين في النحو ، قال ابن سلام : « عبد الله ابن أبي اسحاق الحضرمي كان أول من بعج النحو ، وصد القياس والعلل[٢٩] » ، وقال عنه ابن الانباري « إنه أول من علل النحو[٣٠] » .

وكان ليونس بن حبيب مذاهب وأقيسه نفرّد بها ، وقد روى عنه سيبويه شيئاً من هذا .

وكان فيهم من يسأل عن العلة كأبي عمرو بن العلاء ، فقد روى الأصمعي عنه أنه قال : « سمعت أعرابياً ـــ أو رجلاً من اليمن ـــ يقول : فلان لغوب ـــ أحمق ـــ جاءته كتابي فاحتقرها قال : فقلت له : أتقول جاءته كتابي ؟! فقال : أليس بصحيفة ؟ فحمله على المعنى ، وقد جاء ذلك كثيراً في كلامهم[٣١] .

وقد كان الخليل قد بلغ الغاية في تصحيح القياس ، واستخراج مسائل النحو وتعليله[٣٢] .

ونرى من جهة أخرى أن أصحاب الاتجاه الواحد يتفقون حول الحكم النحوي . ومن هنا وصفوا بأنهم ينتمون إلى مذهب واحد ويتفقون في التعليل ظاهرة مأخوذاً بها وإن اختلفوا في مسالك العلة .

فقد خالف المبرد سيبويه في كثير من المسائل ، ولم يكن خلافه فيها كلها حول الحكم النحوي ، وإنما كان في كثير منها حول علة ذلك الحكم ، فقد قال المبرد مع سيبويه بوجوب رفع المبتدأ بعلة توجب الرفع ، ولكنهما اختلفا في تعيين الرافع ، فقال سيبويه يرفع المبتدأ بالابتداء في حال تقدمه فقط ، أما إذا تأخر فيرفعه خبره[٣٣] .

وكذلك وافق المبرد سيبويه في حكم « لا مرحباً ولا أهلاً » وخالفه في علة الحكم[٣٤] .

ولكن مع هذا لا نستطيع أن نقول إن المبرد تفرد بمنهج يميزه عن سيبويه لأنه يدور في فلكه ، فظاهرة التعليل موجودة وإن اختلفت طرائقها ومسالكها ، والقياس مأخوذ به وإن اختلفت مناهج التناول .

فنستطيع أن نقرر ونحن مطمئنون أن سيبويه كان صاحب منهج أو مذهب أو أقل مدرسة على نمط المدارس اللغوية الحديثة والتي تعرف

---

(٢٨) الدراسات اللغوية عند العرب ، محمد حسين آل يس ص ٣٩٤

(٢٩) طبقات الشعراء ص ٦

(٣٠) نزهة الألباء ص ٢٣

(٣١) نزهة الألباء ص ٣٧

(٣٢) نزهة الألباء ص ٥٥

(٣٣) الانتصار ص ١٢٤

(٣٤) النحو العربي د . مازن المبارك ص ٦٨

باسم أصحابها مثل مدرسة فيرث ، ومدرسة تشومسكي ومدرسة أولمان ، وقد توصف هذه المدارس بأنها سلوكية أو تاريخية أو رمزية ، وذلك معتمد على طريقة أصحابها في تناول الظاهرة اللغوية وتحليلهم لأنماطها .

وعلى ذلك نستطيع أن نقرر أن نفراً غير قليل من النحويين ومنهم أبو العباس كانوا تابعين لسيبويه في منهجه ومسلكه اللغوي المتمثل في طريق معالجة الموضوعات وتناول الشواهد ، واستخدام المصطلحات ، فمن اليسير جداً على قارىء المقتضب « أن يلاحظ أن مؤلفه قد تقيد إلى درجة كبيرة بما جاء في كتاب سيبويه من مادة لغوية ، ومن أحكام وآراء تتصل بهذه المادة ، ومن أمثلة وشواهد من نصوص اللغة استعملها سيبويه للتطبيق والاستدلال »(٣٥) .

ولعل أبا العباس شعر بهذه التبعية ، فأراد أن يأتي بشيء يميزه عن سيبويه ، فسلك طريق الرد والاعتراض ونقض آراء سيبويه ، فرد مائة وثلاثين وأربع مسائل « ١٣٤ » في النحو زاعماً أن سيبويه أخطأ فيها ، قال ابن ولاد في مقدمة الانتصار : «هذا كتاب ألفناه لنذكر فيه المسائل التي زعم أبو العباس المبرد أن سيبويه غلط فيها ، ونبينها ونرد الشبه التي لحقت فيها » ثم قال : « ولعل بعض من يقرأ كتابنا هذا ينكر ردنا على أبي العباس المبرد ، وليس ردنا عليه بأشنع من رده على سيبويه » .

فلم ينتهج المبرد طريق الاستدراك والتنبيه كما فعل الزبيدي في الأبنية وأبو الفتح عندما ذكر فوائت الكتاب في خصائصة . فقد يكون العذر لهؤلاء أنهم سلكوا منهجاً لغوياً ذكروا فيه ما فات سيبويه ، ولكن أبا العباس اعترض ونقض وردّ وغلّط ، ظناً منه ـــ وهذا رأيي ـــ أنه إن فعل ذلك فإنه سينفرد بأسلوب ومنهج يختصان به ويحملان اسمه ، والطريق إلى ذلك الغض من قيمة ذلك الكتاب الذي ذاع في الآفاق شرقاً وغرباً ، وتلقفه العلماء استيعاباً ودرساً وتدريساً وحفظاً وقدموا حكماً مسبقاً في عدم إمكانية مجاراة هذا الكتاب إذ شبهوا محاكاته بركوب البحر .

وقد كان لذلك أثر سلبي على النحو العربي خاصة في تناول الأبواب النحوية ، لأن سمات هذا الكتاب من حيث المنهج والموضوعات ومعالجة الأبواب ظلت ماثلة في كل المؤلفات النحوية التي تلته حتى أواخر القرن الخامس ، وأوائل القرن السادس .

أما من حيث تعليل الظواهر النحوية فإننا نلمح تطوراً بعد سيبويه ومن عاصره ، وقد تسنم هذا التطور ذروته على يد أبي الفتح ابن جني الذي سجل في الخصائص دراسات جادة للأصول النحوية وعمل العقل واستخلاف القوانين العامة للنحو ، ولا غرابة في ذلك فأستاذه أبو علي ظل أربعين سنة يستخدم القياس والتعليل ، وكان إذا ظفر

---

(٣٥) تطور الدرس النحوي د . حسن عون ص ٦٧

بمسالة قياسية كأنه ظفر بطائل ، وكان هذا التعليل والقياس يصل إلى درجة الاختراع والارتجال ، فقد كان ابن جنى يقرأ على الفارس كتاباً للمازني ، فلما جاء ذكر قول أبي عثمان في الألحان المطرد :

« إن موضعه من جهة اللام نحو قعدد ، ورمدد وشملل وصغرر وجعل الالحاق بغير اللام شاذاً لا يقاس عليه مثل : جوهر وبيطر وجدول ، قال أبو علي : لو شاء شاعر أو ساجع أو متسع أن يبني بالحاق اللام إسماً وفعلاً وصفة لجاز له ، ولكان ذلك من كلام العرب ، وذلك نحو قولك خرجج أكرم من دخلل ، وضريب زيد عمراً ، ومررت برجل ضريب وكرم ونحو ذلك . فاعترضه ابن جنى قائلاً : أفترتجل اللغة ارتجالاً ؟! قال : ليس بارتجال لكنه مقيس على كلامهم فهو إذاً من كلامهم »[٣٦] . ثم نجده بعد ذلك يعلل ويقيس ممثلاً لأحيل النظر ، فهو بحق « صاحب مدرسة في فلسفة النحو واللغة»[٣٧] ولكن جهوده كانت في مجال اللغة أبرز منها في مجال النحو ، ونتيجة لذلك سارت الدراسات النحوية بعد سيبويه بخطى وئيدة إلى أواخر القرن الخامس وأوائل القرن السادس . تلك الفترة التي شهدت ظهور المدارس ـــ عامة ـــ لأول مرة وهي المدارس النظامية التي عملت على نشاط العلوم ونشر الثقافات « أهم ما امتاز به هذا العصر إنشاء المدارس ، واتباع نظم منهجية في التدريس تنهض أساساً على استخلاص المادة العلمية في إيجاز ووضوح ، ثم على حسن تصنيفها وجمال عرضها ، وكان على رأس هذه المدارس المدرسة النظامية في بغداد التي أسسها نظام الملك الفارس ، وزير ملك شاه السلجوقي التركي »[٣٨] .

في تلك الفترة المزدهرة ظهر جار الله الزمخشري الذي رأى أن النحويين في العصور السابقة داروا حول أفكار لم تنضج وإن كانت بوادرها موجودة ، فقد تحدثوا عن الشكل الأعرابي وعن العامل النحوي ، وتناولوا اللفظ المفرد ودوره داخل التركيب كما أن منهم من فصل مباحث النحو عن المباحث الصرفية .

فاستعاد من هذا كله وحاول أن يختط لنفسه منهجاً يميزه وينسب إليه ، وقد أعانه فكره الذي اتخذ نزعة الاعتزال منطلقاً ، فقدم مؤلفات خلال حياته « ٤٦٧ ـــ ٣٥٨ هـ » تعبر عن وجهة نظر اتخذت منطلقها التحرر من قيود القديم في طريقة البحث والتناول ، ففصل مباحث المفرد عن المركب وأولى كل منها اهتماماً في الدراسة والبحث ، ونص على ذلك في كتابه « المفرد والمؤلف » ، ثم جعل لكل قسم من أقسام الكلام مبحثاً مستقلاً في كتابه « المفصل » ، وأضاف قسماً رابعاً وهو المشترك ، وعالج كل قسم على حدة ، دون أن

(٣٦) الخصائص ١/٣٥٨

(٣٧) تطور الدرس النحوي ص ٦٩

(٣٨) تطور الدرس النحوي ص ٨١

يكون متأثراً بنظرية العامل ، ولا بالفصل بين قضايا النحو وقضايا الصرف هذه النظريات التي أربكت النحاة قبله ، وسببت لهم الكثير من الخلط والاضطراب[٣٩] .

وبذلك يكون الزمخشري ذا شخصية علمية تميزه عن شخصية سيبويه ، وكان هذا الرجل معتزاً بهذه المكانة العلمية فسجل آراءه الجريئة في النحو واللغة والتفسير ، ووصلت هذه الجرأة إلى درجة لم ترق لبعض العلماء مثل أبي حيان النحوي وإليك التفصيل :

قرأ ابن عامر قوله تعالى : « وكذلك زين لكثير من المشركين قتل أولادهم شركائهم » بنصب « أولادهم » وجر « شركائهم » ففصل بين المصدر المضاف إلى الفاعل بالمفعول ، وهي مسألة مختلف في جوازها « فجمهور البصريين يمنعونها متقدموهم ومتأخروهم ولايجيزون ذلك إلا في ضرورة الشعر ، وبعض النحويين أجازها وهو الصحيح لوجودها في هذه القراءة المتواترة المنسوبة إلى العربي الصريح ... ولا التفات إلى قول الزمخشري إن الفصل بينهما يعني بين المضاف والمضاف إليه بشيء لو كان في مكان الضرورات وهو الشعر كان سمجاً مردوداً فكيف به في القرآن المعجز لحسن نظمه وجزالته ، والذي حمله على ذلك أن رأى في بعض المصاحف : شركائهم مكتوباً بالياء ، ولو قرأ بجر الأولاد والشركاء لأن الأولاد شركاؤهم في أموالهم لوجد في ذلك مندوحة عن هذا الارتكاب » قلنا إن هذا الرأي لم يرق لأبي حيان فقال في حقه: « وأعجب لعجمي ضعيف في النحو يرد على عربي صريح محض قراءة متواترة موجود نظيرها في لسان العرب في غير ما بيت ، وأعجب لسوء ظن هذا الرجل بالقراء الأئمة الذين تخيرتهم هذه الأمة لنقل كتاب الله شرقا وغرباً »[٤٠] .

هذه آراؤه في تخريج بعض الآيات القرآنية ، وقد ناقشنا آراءه في الاستشهاد بشعر المتأخرين مثل أبي تمام اعتماداً على اعتبار ما يقوله بمنزلة ما يرويه ، وكان ذلك في بحث يهتم بقضية الرواية والاستشهاد .

وكما كان لكتاب سيبويه أثر فيما بعده من المؤلفات ، فإن كتب الزمخشري أصبحت مثلاً يحتذى خلال القرنين السادس والسابع فقد تهافت النحاة على المفصل شرحاً وتعليقاً ، ولعل أبرز سمة في منهج الزمخشري مخالفته لسيبويه في قضية الاستشهاد بالحديث الشريف ، فقد « اتخذ الزمخشري هذه الأحاديث أصلاً من أصول اللغة للاستشهاد بها على قواعد النحو وأحكامه ضارباً صفحاً عن صنيع سيبويه »[٤١] .

وقد توسع ابن مالك في الأخذ بالحديث الشريف حتى أصبح ذلك علامة تميز منهج ابن

(٣٩) تطور الدرس النحوي ص ٨٤
(٤٠) البحر المحيط لأبي حيان ح ٤ ص ٢٢٩
(٤١) تطور الدرس النحوي ص ١٠٢

مالك المتسم بالترخص في بعض الظواهر اللغوية والنحوية ، فتوسع في الاستشهاد بالحديث ، وترخص في بعض المسائل القياسية ، وفي الضرورة ، وفي العلة والتعليل مما دعا بعض النحاة مثل أبي حيان إلى التحامل عليه ، وخاصة فيما يتعلق بقضية الاستشهاد بالحديث الشريف . ولكن تحامل أبي حيان هذا لقي اعتراضاً من بعض العلماء مثل ناظر الجيش والدماميني اللذين دافعا عن ابن مالك ودفعا حجة أبي حيان واستمرت هذه الظاهرة ــ ظاهرة الاستشهاد بالحديث ــ مأخوذاً بها بتوسع ، وخاصة في بلاد الأندلس ، فرأينا نحاة مثل أبي الحسن بن خروف وأبي القاسم الهيلي يستخدمون الأحاديث شواهد في مؤلفاتهم ، ولا التفات إلى ما ذكره أبو الحسن الضائع في شرح الجمل عندما أنكر على ابن خروف استشهاده بالحديث لأن هذه القضية أصبحت تمثل المذهب الأندلسي بوجه عام ومن هنا أدركنا أن للأندلسيين مذهباً في النحو ذات سمات تختلف عن كل من المذهب البصري أو المذهب الكوفي أو غيرهما صحيح أنهم تأثروا بمذهب سيبويه النحوي ، فاعتنوا بكتابه شرحاً وتعليقاً وحفظاً وتدريساً ، ولكنهم أصبحوا في أواخر القرن الخامس وخلال القرن السادس والسابع يمثلون اتجاها مستقلاً تتضح فيه الشخصية الأندلسية ، إذ أنهم في جملتهم لم يكونوا ينحازون إلى البصريين ولا إلى الكوفيين ، ولم يميلوا إلى التوفيق بين المذهبين ، ولم يخلطوهما كما فعل آخرون ، وإنما برزت لهم آراء واتجاهات[٤٢] ، ولعل أبرز تلك الاتجاهات :

أ ــ استدراكهم على المشارقة ما فاتهم من قواعد النحو ، وما يتعلق بها من الأدلة المختلفة .

ب ــ شروحهم للآثار المشرقية إذ كانت تتسم في هذه الشروح شخصية الشارح بشكل يوضح اتجاهه النحوي أو اللغوي .

ج ــ وجود مؤلفات أندلسية نستطيع من خلال الإطلاع عليها الوقوف على آرائهم في النحو واللغة ..

ونستطيع أن نلمح من خلال تلك الاستدراكات وجهات نظر وآراء تعبر عن اتجاه نحوي أو مسلك لغوي ، فنجد أبا بكر الزبيدي وهو من علماء القرن الرابع ذلك القرن الذي بلغت فيه الدراسات اللغوية ذروة مجدها ، فقد شهد هذا القرن حكم عبد الرحمن الناصر ٣٠٠ ــ ٣٥٠ ، وابنه الحكم المستنصر ٣٥٠ ــ ٣٦٦ ، والحاجب المنصور ابن أبي عامر ٣٩٢ ، وهم من مشجعي الثقافة والعلوم ، فأقيمت في هذا العصر أكبر مكتبة عرفتها الأندلس ، قلت نجد أبا بكر الزبيدي يؤلف استدراك الغلط الواقع في كتاب العين والمستدرك من الزيادة في كتاب البارع لأبي علي القالي ، والاستدراك على سيبويه .

ونجد أبا القاسم بن العريف « ٣٩٠ »

---

(٤٢) الدرس النحوي في الأندلس ، مقال د . مهدي المخزومي ، مجلة الأجيال ملحق عدد ٤ سبتمبر ١٩٧٣ .

يؤلف كتاباً يشتمل على مسائل في النحو اعترض فيها على أبي جعفر بن النحاس .

ووضع أبو عبيد الله بن عبد العزيز البكري ، وهو من علماء القرن الخامس ، كتاباً في شرح الأمالي نبه فيه على أوهام أبي علي .

ولعبد الله بن محمد بن السيد كتاب اصلاح الخلل الواقع في الجمل[٤٣] .

أما الشروح فلا حد لها ، فهي متعددة متنوعة ، منها شروح الكتب النحوية ، ومنها شروح الكتب اللغوية ، ومنها شروح الكتب الأدبية وقد برز علماء الأندلس من هذه المجالات كلها ، وأصبحت شروحهم ذات طابع يميزهم ، فما كل من قرأ كتاباً يستطيع شرحه ، لأن الشرح يستلزم خلفية علمية وإلماماً بتلك العلوم المراد شرحها ، ولعل قائلاً يقول : إن اعتماد الأندلسيين على علماء المشرق كان اعتماداً لا حد له ، ولذلك كانت معظم آثارهم النحوية واللغوية شروحاً للكتب المشرقية ، كشروح كتاب سيبويه ، وشروح المقتضب وشرحي أدب الكاتب والايضاح ، وشروح الجمل ، جاء في تذييل ابن مسعود على رسالة ابن حزم « وأما كتب النحو فلأهل الأندلس الشروح على الجمل ما يطول ذكره ، فمنها شرح ابن خروف ومنها شرح الرندي . ومنها شرح شيخنا أبي الحسن بن عصفور الأشبيلي[٤٤] .

ولكن هذا لا ينفي أنهم تميزوا في هذه الشروح بمناهج في البحث والتناول استطاعوا بواسطتها أن يجعلوا هذه الشروح متميزة عن الأصول المشروحة بل تعد إضافة لا تستغني هذه الكتب عنها . ومن هذه الشروح :

شرح ابن أبان ، محمد بن سيد كتاب الأخفش[٤٥] ، وشرح ابن الأقليلي لديوان المتنبي ، وشرح الحسن بن محمد بن عليم البطليوس أدب الكاتب كما شرحه ابن القرطبه قبله ، وشرح سعيد بن عيسى الأصفر كتاب الجمل للزجاجي ، ولأبي الحسن علي بن سيده كتاب الأنيق في شرح الحماسة ، وشرح ديوان المتنبي ، وشرح مشكل شعر المتنبي ، وشرح أبيات الجمل[٤٦] ، ولأحمد بن محمد المرسي شرح الغريب المصنف لأبي عبيدة وشرح إصلاح المنطق لابن السكيت ، وليوسف ابن سليمان الأعلم الشنتمري شرح الأشعار الستة الجاهلية ، وشرح أشعار الحماسة وشرح أبيات سيبويه ، وشرح ديوان زهير وديوان علقمة الفحل وديوان النابغة ، وشرح أبيات الجمل .

هذا بالاضافة إلى الشروح التي لا تحصى والتي أقيمت حول كتاب سيبويه ، ومنها :

---

(٤٣) الصلة لابن بشكوال ٣٩٦/١

(٤٤) نفح الطيب للمقري ١٨٠/٧ ط السعادة

(٤٥) تاريخ ابن الفرضي ٦٩/١ ، الصلة لابن بشكوال ١٤/١ .

(٤٦) الديباج المذهب ٢٠٤ ، الصلة ٣٩٦/١

شرح أبي القاسم الصفار ، وشرح هارون ابن موسى القرطبي ، أبي نصر ، وشرح الأعلم « النكت » وشرح أبي الحسن بن خروف « تنقيح الألباب » وشرح أبي الحسين ابن الطراوة ...

أما المؤلفات الأندلسية فإن منها المفقود ، ومنها الذي وصل إلينا ، ولعل الأيام تكشف لنا عن بعض المؤلفات المفقودة والتي قد تكون في مكتبات أوروبا مفهرسة ضمن مجاميع تجعل من الصعب العثور عليها ، وقد حاولت الحصول على كتاب أبي نصر القرطبي « شرح عيون سيبويه » بعد أن ألفيته مذكوراً بين سطور مجلة إنجليزية ، فأرسلت إلى المكتبة البريطانية في طلبه وتحصلت عليه ، وسأقدمه محققاً إن شاء الله تعالى وقد أخطأ الأستاذ عبد السلام هارون عندما عده في مقدمة كتاب سيبويه شرحاً للشواهد .

ومن هذه الكتب المفقودة إلى الآن :

١ ــ مؤلف لجودي المروري « ١٩٨ » واسمه منبه الحجارة[٤٧] .

٢ ــ كتاب الفه هارون بن أبي غزالة في العربية[٤٨] .

٣ ــ مصنف في اللغة على غرار مصنف أبي عبيدة ألفه خصيب الكلبي[٤٦] .

٤ ــ مؤلف في النحو لأبي بكر بن خاطب المكفوف[٥٠] .

٥ ــ كتاب في النحو الفه أبو الأصبغ عثمان بن ابراهيم البرشقيري[٥١]

٦ ــ مؤلف في النحو ليحيى بن عبد الرحمن الملقب بالأبيض[٥٢] .

وأعتقد أن هذه الكتب لو وجدت لصححت كثيراً من النظريات والآراء التي تسجل الآن رجما .

ولكننا نستطيع أن نقرر بعد الوقوف على الآثار الأندلسية التي بين أيدينا مثل الواضح للزبيدي والتوطئة لابي علي ، ونتائج الفكر للسهيلي ، والارتشاف لأبي حيان ، وبعد الاطلاع على الكتب اللغوية مثل المخصص والمحكم لابن سيده ، والاقتضاب لابن السيد والاستدراك للزبيدي ، وشروح الشواهد ، وشروح الدواوين ، نستطيع أن نقرر أن ما تمكنا من الحصول عليه من التراث الأندلسي أكثر بكثير من المؤلفات الكوفية وخاصة في المجال النحوي ولذلك نستطيع أن نحكم بأن للأندلسيين اتجاهاً أو مذهباً في النحو يتفردون به اتضحت سماته في الظواهر العامة التي ذكرناها ، قال ابن خلدون : « وبالجملة فالتآليف في هذا الفن ، ويعني النحو ، أكثر

(٤٧)طبقات النحويين واللغويين للزبيدي ص ٢٥٦
(٤٨)طبقات النحويين واللغويين للزبيدي ص ٢٥٩
(٤٩)طبقات النحويين واللغويين للزبيدي ص ٢٥٩
(٥٠)جذوة المقتبس ص ٢٣٠
(٥١)طبقات النحويين واللغويين ص ٣٠٨
(٥٢)تاريخ ابن الفرضي ١٧٩/٢

من آن تحصى أو يحاط بها ، وطرق التعليم مختلفة ، فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين ، والكوفيون ، والبصريون والبغداديون ، والأندلسيون مختلفة طرقهم كذلك »[٥٣] .

ولعل الأندلسيين قد اقتنعوا بنضوج رأيهم ، فهذا عالمهم علم الدين اللورقي يكثر من قوله : « وحجتنا » ، ويعني بذلك الأندلسيين ، ونرى أبا القاسم الصفار يفاخر بآراء الأندلسيين ، ويرد على من خالفهم ، يقول في باب بدل النكرة من النكرة في القطعة الباقية من شرحه على سيبويه : « وهذا خالفنا فيه الكوفيون وأهل بغداد » وفي باب اسم الفاعل : « وخالفنا الفراء ، وخالفنا المبرد ، وخالفنا البغداديون » وفي باب التنازع يقول : « ألا ترى أن النحويين خالفونا فيما تقدم في ثلاث مسائل »[٥٤] .

وعلى ذلك فلا حجة لمن يقول : « أمهات المذاهب النحوية أربع ، وأصول تلك الأمهات اثنان ، البصرية والكوفية ، أما مذهب البغدادية فمرجعه الكوفه ، ومذهب الأندلس يرجع إلى البصرة ، لأن النحو البغدادي ، كما ذكروا ، يقوم على الخلط بين المذهبين ، والنحو الأندلسي ، ممثلاً في كتب وصلت إلينا ، بعضه يميل إلى التوفيق بين المذهبين كنحو ابن مالك ، وبعضه يذهب مذهب الكوفيين كالنحو الممثل في مقدمة ابن آجروم وبعضه يميل إلى اصطناع مذهب جديد لا هو كوفي ، ولا هو بصري ، وهو الممثل في كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي ولا يعني هذا ألا يكون من أئمتهم من كان يذهب مذهب البصريين »[٥٥]

وقد ذكرنا سابقاً أن آراء فرد وتراثه لايمثلان اتجاهاً عاما يمكن أن يوصف نحو تلك البيئة التي وجد فيها ، فابن مالك وابن آجروم لا يمثلان إلا آراءهما ، أما ابن مضاء فقد مر بنا أن آراءه لا تمثل اتجاهاً أندلسياً بدليل رد النحاة الأندلسيين أنفسهم عليه بأشنع رد .

ومن هنا اختلفت وجهة نظر الباحثين في التراث الأندلسي حول اعتباره مدرسة أو اتجاهاً أو سمة أو تابعاً لأهل المشرق، فمن رأي الأستاذ الأفغاني أنه « ليس لآراء الأندلسيين هؤلاء سمات مدرسة خاصة »[٥٦] ، ويرى بعد دراسة لنحو ابن مالك وأبي حيان أن نحو هذين الرجلين في تواليفهما مشرقي محض .

وليت شعري كيف يكون نحو ابن مالك مشرقياً محضاً ؟! من الذي اتخذ النظم وسيلة لعرض القواعد وبسطها قبله ؟ من توسع في قضية الاستشهاد بالحديث الشريف ؟ ومن رخص في الضرورة وفي التعليل وفي القياس ؟

(٥٣) مقدمة ابن خلدون ٥٤٧

(٥٤) شرح الصفار ورقه : ٩٢ ، ١٤٠ ، ١٥١ ، ١٥٣

(٥٥) مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو د . مهدي المخزومي ص ٩٥٢٩٤

(٥٦) مقال : هل في النحو مذهب أندلسي ، مجلة معهد الدراسات الاسلامية مدريد عدد ٧

إنها قضايا يعد متبنيها صاحب مذهب بل مدرسة في الاتجاهات النحوية لقد ترك الرجل بصماته على منهج الدراسة النحوية ، إن نظمه ما زال يدرس إلى يومنا هذا في المدارس والمعاهد والجامعات فهل يكون بعد ذلك مترسماً خطوات نحو المشارقة؟!

ويتمادى الأستاذ عبد الله كنون في الدعوة إلى وصف نحو كل إقليم ، ولو كان صغيراً مغموراً ، بأنه مدرسة في النحو ، ولعله يكون بهذا الصنيع قد اقتفى أثر اليونانيين عندما أنشأوا تلك المدارس التي تعد من الدرجة الثانية مثل ميغارا والاسكندرية قال الأستاذ كنون : « بل إن التفوق في هذا العلم ــ النحو ــ أدى إلى وجود مدارس نحوية هنا وهناك تفردت بآراء خاصة في بعض مسائل الأعراب ، فهذه مدرسة فاس التي سيختلف أهلها مع مدرسة تلمسان في مسألة صرف أبي هريره وهذه مدرسة سبته التي تخالف الجمهور في ضم النكرة المقصودة إذا نونت اضطراراً ، وهذه مدرسة طنجة التي توجه أسئلة نحوية إلى مدرسة أشبيلية .[٥٧]

ومن الغريب أن يعد بعض المسائل الخلافية في ظاهرة نحوية في بيئة ما مدرسة نحوية ، ونحن لا ننكر وجود مثل هذه المسائل ولكنها لا ترق إلى مستوى نعتبرها فيه مدرسة أو اتجاهاً عاما ، لأننا نرى وجوب وجود اتجاه عامل يقول به مجموعة من العلماء حتى نطلق عليهم أصحاب اتجاه أو أصحاب مذهب دون اعتبار للموقع الجغرافي أو الأزمنة المتعاقبة وقد سجلت كثير من المسائل الخلافية في ظواهر نحوية نراها مبثوثة في كتب النحو والتراجم ، وقد تبرز هذه المسائل وجهة نظر أو اتجاهاً إذا وجدت القرائن والأشباه والنظائر التي تسندها . وقد حاول المرحوم الشيخ محمد طنطاوي أن يجمع نتفاً من هذه المسائل التي لا ترق إلى مستوى الاتجاه العام كالسماع والقياس والتعليل ... ولكنها مسائل تفرد بها بعض العلماء ومنها :

١ ــ منع توكيد المنصوب المحذوف قياساً : نحو الذي ضربت نفسه ، قال الأشموني : وضعه ابن السراج وأكثر المغاربة[٥٨] .

٢ ــ اعتبارهم نصب « غير » في الاستثناء كنصب المستثنى بإلا ، قال ابن هشام : وانتصاب غير في الاستثناء عن تمام الكلام عند المغاربة كانتصاب الاسم بعد إلا عندهم[٥٩] .

٣ ــ جواز العطف في تمييز المقدار المكون من الجنسين نحو : عندي رطل سمناً وعسلاً ، قال السيوطي : وقال بعض المغاربة : الأمران سائغان ، العطف وتركه[٦٠] .

---

(٥٧) النبوغ المغربي في الأدب العربي ، عبد الله كنون ١٢٦/١

(٥٨) شرح الأشموني ١٧٢/١

(٥٩) حاشية الدسوقي على المغنى ١٧١/١

(٦٠) الهمع ٢٥١/١ ، نشأة النحو ١٩٠ ــ ١٩٣

٤ ـ تسويغهم نصب المضارع بعد الفاء في جواب الاستفهام المتضمن وقوع الفعل نحو لم ضربت زيداً فيجازيك ؟ مخالفين اشتراط النحاة عدم الوقوع ، قال الأشموني : ولم يشترط ذلك المغاربة[٦١] .

هذه بعض آراء نحاة أهل المغرب ، وقد تكون ممثلة لآراء الأندلسيين ، ذلك لأن الكتب التي تناولت النحو في الأندلس نشأة ومذهباً ، تناولته في المغرب باعتبارهما يمثلان اتجاهاً واحداً في الدراسات النحوية ، وقد كان ، فوق ذلك ، بعض نحاة الأندلس تلاميذ لنحاة مغاربة ، خذ مثلاً أبا الحسن بن خروف ، فقد كان تلميذ الامامين الجليلين الزقاق ، وابن طاهر وهما مغربيان .

ثم إن هناك نحاة انتقلوا بين العدوتين مثل عمر بن عبد الله السلمي ، وأبي القاسم بن الملجوم ، والامام الشلوبين وأبي محمد الأنصاري ، وهو من تلاميذ الشلوبين ، وأبي الحسن الشاري .

وهناك آراء كثيرة لأهل الأندلس مبثوثة في كتب اللغة والنحو[٦٢] .

ولكن على أية حال هذه مجرد آراء تفرد بها أصحابها ولا ترق إلى مستوى الاتجاه العام ، ولكن هناك ، في الوقت نفسه ، اتجاهاً عاماً يبرز سمة في النحو الأندلسي ، وقد سبق وأن أشرنا إلى أن هذا الاتجاه يتمثل في المعارضة ويرفع لواءها أبو الحسين بن الطراوه ، وابن مضاد القرطبي ، وفي الشروح والاستدراكات ، وفي التوسع في الاستشهاد بالحديث الشريف ، فإذا درسنا النحو في الأندلس على هذا الأساس ظفرنا بطائل من وراء هذه الدراسة ، ومن أبرز نتائج هذا الظفر عدم مجاراة الباحثين وتناول النحو الأندلسي على أنه صدى لنحو البصرة أو نحو الجمهور كما يقولون ...

(٦١) حاشية الصبان ٣٠٦/٣

(٦٢) حاشية الدسوقي ٢٣٠/١ ، الأشباه والنظائر ١٨٦/١

المراجع

هوامش★	
١ ــ ضحى الإسلام	أحمد أمين
٢ ــ البحث اللغوي عند العرب	د . أحمد مختار عمر
٣ ــ معجم الأدباء	ياقوت الحموي
٤ ــ الخصائص	ابن جنى
٥ ــ البحر المحيط	أبو حيان
٦ ــ الفهرست	ابن النديم
٧ ــ انباه الرواة	القفطي
٨ ــ مقدمة في النحو	خلف الأحمر
٩ ــ تطور الدرس النحوي	د . حسن عون
١٠ ــ سر صناعة الأعراب	ابن جنى
١١ ــ في أصول النحو	سعيد الأفغاني
١٢ ــ مدرسة الكوفة	د . مهدي المخزومي
١٣ ــ الايضاح في علل النحو	للزجاجي
١٤ ــ الكتاب	سيبويه
١٥ ــ شرح الشافيه	للأسترا آبادي
١٦ ــ الأنصاف في مسائل الخلاف	لابن الأنباري
١٧ ــ مغني اللبيب	ابن هشام
١٨ ــ شرح المفصل	ابن يعيش
١٩ ــ الرد على النحاة	ابن مضاء
٢٠ ــ نزهة الألباء	ابن الأنباري
٢١ ــ الانتصار	ابن ولاد
٢٢ ــ النحو العربي	د . مازن المبارك
٢٣ ــ الصلة	ابن بشكوال
٢٤ ــ نفح الطيب	للمقري
٢٥ ــ طبقات النحويين	للزبيدي
٢٦ ــ مقدمة ابن خلدون	
٢٧ ــ شرح الصفار على سيبويه	
٢٨ ــ النبوغ المغربي	عبد الله كنون
٢٩ ــ شرح الأشموني	
٣٠ ــ حاشية الدسوقي على المغنى	

★ حسب ورودها في ثنايا البحث .

التنمية والتصنيع

د. صبحي محمد قنوص

درج بعض الباحثين والمفكرين الاجتماعيين الغربيين عند دراستهم لمجتمعات بلدان العالم الثالث أن يصوروها كما لو كانت مجموعة من القبائل المتناثرة المتنافرة ، التي تشكل كل قبيلة منها مجتمعاً مغلقاً على نفسه ومنعزلاً كل الانعزال عما حوله بحيث لا يكاد يتصل بغيره من المجتمعات أو بالعالم الخارجي الذي يحيط به . كذلك صدّرت بعض الدراسات إنسان العالم الثالث بأنه عبد التقاليد القديمة التي تخلو من كل التغيرات الثقافية والاجتماعية ، وأنه يرى العالم من حوله بأنه مليء بالأرواح والأشباح التي تحل في كل شيء وتختفي وراء أبسط الأحداث التي تقع في الحياة اليومية المألوفة ، ويتميز بعقل ساذج بسيط يعجز عن إدراك الأسباب الحقيقية للأشياء والأحداث ، وتفكيره غيبي بطبيعته غارق في الأوهام والتخيلات والأساطير .

وقد كانت هذه الأفكار تتردد في كتابات الرحالة والأثنوغرافيين الأوائل في أواخر القرن الماضي وفي السنوات الأولى من القرن الحالي . وهي آراء وأفكار متأثرة إلى حد كبير بالنزعة التطورية التي سيطرت على التفكير الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي ، والتي كانت تصور إنسان العالم الثالث وخاصة في أفريقيا على أنه يمثل المرحلة الأولى لظهور الجنس البشري وأنه لم يكن بذلك يرتفع كثيراً عن الحيوان الذي لا تحكم سلوكه وتصرفاته أية قواعد إجتماعية ، ولا توجه حياته ومعاملاته أية قيم أو أعراف إجتماعية ، وما تزال بعض هذه الآراء تظهر بشكل أو بآخر في كتابات عدد من الكتاب الذين يكتفون شكلياً بظواهر الأمور دون أن يحاولوا التعمق في فهمها وإدراكها [1] .

(1) D.J. Parkin, Neighbours and Nationals in an African City Ward. Routledge and Kegan Paul, London, 1969a. pp.144—145.

لا ننكر هنا أن معظم مجتمعات العالم الثالث تقوم أساساً على التنظيم الاجتماعي العقلي ، وأنها ما تزال تحتفظ بهذا التنظيم إلى حد كبير رغم كل التغيرات والتطورات التي طرأت عليها . ويظهر ذلك بشكل خاص في المناطق البعيدة عن المدن ومراكز الحياة الحضرية والصناعية . ولكن الذي ننكره هو وجود جماعات محلية مهما بلغ صغر حجمها لم يصل إليها إلى حد الآن بعض مظاهر الحياة الحديثة بشكل أو بآخر ، ولا تقتصر مظاهر الحياة الحضرية الحديثة في تلك الجماعات على وجود بعض السلع المستوردة من الخارج في المجتمعات القروية النائية ، بل أنها تتجسد أيضاً في بعض النظم الإدارية والقانونية التي أدخلتها الحكومات الاستعمارية وفرضتها على الأهالي . والتي ما تزال مطبقة حتى بعد حصول هذه الدول على إستقلالها . صحيح أن هذه النظم المستحدثة لم تقضِ تماماً على التقاليد والأعراف الاجتماعية المتوارثة إلا أنها تعيش معها جنباً إلى جنب وتعمل تدريجياً على تغيير الأنماط التقليدية السائدة في تلك المجتمعات [2] .

إن الذي يجب تأكيده بقوة هنا هو أنه رغم كل ما يذكر عن مجتمعات العالم الثالث من أنها مجتمعات تقليدية أو قبلية أو أنها مجتمعات مغلقة ومنعزلة ، إلا أنها ليست مجتمعات راكدة لا تعرف التغير والتطور ، بل العكس هو الصحيح . فكل مجتمعات العالم الثالث تمر اليوم بتغيرات وتطورات هائلة وعميقة تتناول كل نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية . إلا أن بعضاً من هذه التطورات والتغيرات يتم بطريقة تلقائية بعيدة عن الثقافة الأصلية وذلك نتيجة لاتصال هذه المجتمعات بالثقافات والنظم الغربية الحديثة، اوما يتبع ذلك من استعارة بعض ملامح وعناصر هذه الثقافات والنظم ، ومحاولة تمثلها والتوفيق بينها وبين النظم التقليدية . ويتم ذلك التغير ببطء وبالتدريج ولكنه يحدث طيلة الوقت وبصفة مستمرة ، ولذا فقد يصعب رؤية وتقدير هذه التغيرات أو الآثار التي تترتب عليها نظراً لأنها لا تترك للمجتمع فترة من الوقت كي يتقبلها ويتمثلها ويكيف نفسه معها ، وبذلك لا يتخلّف عنها أي تفكك إجتماعي ملحوظ ، ولكن يوجد إلى جانب ذلك تغيرات أخرى عميقة تحدث فجأة أو في وقت قصير نسبياً . وتنشأ هذه التغيرات في أغلب الأحيان نتيجة لتنفيذ سياسة معينة ، أو فرض نظام إقتصادي ، أو إجتماعي جديد ، أو تنفيذ أحد مشروعات التنمية الاقتصادية أو الاجتماعية مما يتطلب إدخال بعض التجديدات على الأنماط القديمة . وقد تظهر آثار هذه التغيرات واضحة وقوية في كل النظم الاجتماعية التي تكوّن البناء الاجتماعي وفي كل أنماط السلوك ، بل أن أثرها قد عيد إلى نسق القيم الاجتماعية التقليدية

(2) ج . ألبرتيني ، التخلف والتنمية في العالم الثالث ، ترجمة : زهير الحكيم ، دار الحقيقة، 1963 ، ص30 .

ذاتها . ويظهر هذا بشكل واضح حين تنفذ إحدى مشروعات التنمية في المجال الصناعي ، نظراً لما يؤدي إليه دخول الصناعة من تغييرات جوهرية ، ليس فقط في طبيعة العمل الذي يمارسه الأفراد ، بل أيضاً في نظرة الناس إلى العمل وتقييمهم له ، وبالتالي إلى نظرتهم إلى الحياة الاجتماعية وموقفهم منها ، ويؤدي هذا في كثير من الأحيان إلى ظهور إختلافات جوهرية في العلاقات الاجتماعية التقليدية وفي البناء الاجتماعي ككل . فالعمل في المصانع أو في المنشآت أو في المناجم يختلف في جوهرة وفي متطلباته عن العمل في الزراعة وهي المهنة التي يمتهنها معظم سكان بلدان العالم الثالث[3]

لقد كان التحول من الزراعة ــ بمعناها الشامل ــ إلى الصناعة من أهم العوامل التي أدت إلى التغير الاجتماعي الشامل في معظم بلدان العالم الثالث ... وبذلك يمكن القول إن التغير في المجال التقني والاقتصادي كثيراً ما يؤدي إلى ظهور آثار تمتد إلى المجالات الأخرى ، وأن المشروعات الصناعية التي يراد بها تحقيق أهداف إقتصادية بالدرجة الأولى كثيراً ما يترتب عليها تغييرات إجتماعية عميقة . وهذا أمر طبيعي ، لأن المجتمع ــ وخاصة المجتمع التقليدي البسيط ــ وحدة عضوية متكاملة ومتماسكة ، ولذا فإن أي تغير في أي نظام من نظمه كفيل بأن يؤدي إلى ظهور تغييرات في النظم الأخرى التي تكوّن البناء الاجتماعي والتي تدخل جميعها في علاقات تفاعل متبادل وتساند وظيفي .

اهتمت معظم بلدان العالم الثالث إهتماماً كبيراً بالتصنيع باعتباره الوسيلة الوحيدة التي يمكن بها تحسين ظروف الحياة ورفع مستوى المعيشة وتغيير الحياة الاجتماعية تغييراً شاملاً وبدرجة لا يمكن تحقيقها عن طريق تطوير الزراعة وحدها . وقد تختلف الآراء حول جدوى هذا الاتجاه نحو التصنيع ، أو على الأرجح المغالاة في التصنيع في المجتمعات النامية على اعتبار أن ذلك قد يؤدي إلى تدهور الزراعة والثروة الحيوانية . ولكن الذي لا شك فيه هو أن معظم بلدان العالم الثالث تحاول أن توجه نفسها بدرجات متفاوتة نحو التصنيع ، بل أن بعضها يسير حياله بخطوات جادة وسريعة .

ومن الموضوعية بمكان أن نذكر أن معظم مشروعات التصنيع التي نفذت وتنفذ الآن في كثير من بلدان العالم الثالث وبصفة خاصة في أفريقيا يرجع إلى سنوات بعيدة وإلى زمن ما قبل الاستقلال من قبل الحكومات الاستعمارية والتي لم تكن تهدف دائماً من هذه المشروعات الصناعية إلى تنمية موارد الثروة الوطنية لصالح أهلها في تلك البلدان ، وإنما لصالح المستعمر نفسه . حيث كانت

---

(3) محمد الجوهري وآخرون ، دراسات في التنمية الاجتماعية ، دار المعارف ، القاهرة ، 1979 ، ص ص243—246 .

المشروعات توجه توجيهاً خاصاً لخدمة السياسة الاستعمارية على حساب خيرات الشعوب ووحدتها القومية . وأن كثيراً من المشروعات الصناعية تم تخطيطها وتنفيذها لإعاقة الإستقلالية الاقتصادية وفرض التبعية السياسية والاقتصادية على بلدان العالم الثالث للدول الاستعمارية والشركات الأجنبية الاحتكارية .

وزيادة على ذلك فإن تنفيذ المشروعات الصناعية ، أو البعض منها على الأقل . كان يتم بطريقة تكفل الأشراف الأوربي الدائم عليها دون أن يتاح للاهالي الوطنيين فرصة المشاركة في أعمال الإدارة والأشراف والتوجيه ، كما أن الإنتاج يُرسم في حدود ضيقة مدروسة . كذلك لم تكن هذه المشروعات تأخذ في اعتبارها وجهة نظر المواطنين أنفسهم أو تعير أدنى اهتمام إلى نظمهم الاجتماعية وإلى ثقافاتهم أو إلى قيمهم التقليدية ، أو حتى تحاول التعرف على متطلبات هذه المجتمعات وحاجاتها وتوجهاتها ورغبتها في مدى ملاءمة هذه المشروعات لأنماط الحياة الاجتماعية السائدة . بل أنها كانت تكتفي بتقدير النواحي المادية والظروف والملابسات التي تحيط بالمشروع والتي قد تؤدي إلى نجاحه أو فشله من الناحية الاقتصادية والمادية الصرفة (4) . كما كانت تولي اهتمامها فقط بإمكانيات استغلال مصادر الثروة الطبيعية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة الاقتصادية . ولذا كان كثير من هذه المشروعات يتعارض مع إحتياجات أفراد المجتمع وقيمهم وتقاليدهم الاجتماعية .

من الملاحظ أن عدداً كبيراً من المشروعات الصناعية التي نفذت أيام الاستعمار الأوروبي في بعض من دول العالم الثالث كان يهدف قبل كل شيء إلى تنمية المجتمعات المحلية دون النظر إلى مدى تأثير ذلك في المجتمع ككل. ومن هنا لم يكن التقدم والتطور يسيران بدرجة واحدة . وكان من نتيجة ذلك أن أصبحت المجتمعات المحلية التي تم فيها تنفيذ هذه المشروعات تمثل « جيوباً » مبعثرة — نمت إلى حد ما — وسط مجتمع متخلف بل وكثير التخلف في بعض الأحيان ، مما ترتب عليه وجود نمطين مختلفين من الحياة ، أحدهما أحرز قدراً من التقدم الزراعي والصناعي ، بينما استمر الثاني مستمراً محتفظاً بعناصر حياته الاجتماعية القبلية التقليدية ، وذلك بالإضافة إلى التباين الملحوظ في مستوى المعيشة بين المناطق القبلية المهملة والمراكز التي أقيمت فيها تلك المشروعات . ومع ذلك فقد أدت تلك المشروعات إلى ظهور تغيرات متعددة الجوانب في بناء المجتمعات التقليدية ، يمكن التعرف من خلالها على نوع التغيرات والمشكلات الاجتماعية التي يتوقع ظهورها في المستقبل نتيجة للإهتمام المتزايد الذي تبذله الدول الآن للتوسع في عملية التصنيع

(4) R. Lowental, Issues of Future in Asia, N.Y., 1969, pp.14—16.

باعتبارها وسيلة تضمن رفع المستوى المعيشي وتحسين ظروف الحياة . ولكي نستطيع أن ندرك نوع التغيرات الاجتماعية التي ترتبت على التصنيع وعمق التغيرات ، فلا بد إذن من تقدير إمكانيات التصنيع في دول العالم الثالث ونوع المشروعات التي تم تنفيذها والعقبات التي تصادف هذه المشروعات والمشكلات التي تتولد عنها .

لقد سبقت الإشارة إلى أن إقتصاد بلدان العالم الثالث إقتصاد زراعي وأنه على الرغم من المشروعات الصناعية الكثيرة التي نفذت في كثير من هذه البلدان ، والتي تمتص مئات الآلاف من الأيدي العاملة ، فما يزال أكثر من 70 % من مجموع سكان العالم الثالث يشتغلون بالزراعة . ومع ذلك فهناك إمكانيات ضخمة للتصنيع في معظم بلدان العالم الثالث . ولقد أمكن حتى الآن تحقيق كثير من التقدم في ميدان الصناعة والتعدين في بعض من هذه الدول وبصفة خاصة في بعض من دول آسيا وجنوب أفريقيا وبعض الأقطار العربية . وتستوعب هذه الصناعات أعداداً هائلة من العمال الأفريقيين علاوة على الأوروبيين والمستوطنين البيض وبعض الآسيويين .

والواقع أن النتائج الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المترتبة على عملية التصنيع تعدت هذه الأعداد الكبيرة ووصلت إلى كثيرين غيرهم من المجتمعات التي تحيط بمناطق ومراكز الصناعة والتعدين ، بل وإلى المجتمعات القبلية التي ينتمي إليها هؤلاء العمال مهما بعدت تلك المجتمعات عن المراكز الصناعية . بحيث يمكن القول أنها تشمل بشكل أو بآخر المجتمع كله بجميع قطاعاته ، وليس لدينا في واقع الأمر أية إحصاءات دقيقة عن حجم العمالة أو الأيدي العاملة في الصناعة ، وكل ما يمكن قوله هو أن حوالي 16 % من عدد سكان بلدان العالم الثالث يكتسبون أجورهم من العمل في المشروعات الصناعية ، وكثيرون منهم لم ينفصلوا عن مناطقهم الأصلية أو عن أساليب الزراعة التقليدية حيث أن أغلبهم أصحاب خلفية زراعية .

لا يعني أن التصنيع في بلدان العالم الثالث يمكن أن يأخذ مكانه دون أن تواجهه صعوبات وعقبات ، حيث أن المشروعات التي تم تنفيذها فعلاً أو التي في طريقها إلى التنفيذ واجهت كثيراً من الصعوبات والمعوقات التي يرجع بعضها إلى الظروف الطبيعية التي تحيط ببعض البلدان التي تحاول التوجه إلى التصنيع ، بينما يرجع بعضها إلى الظروف الاجتماعية والسكانية ، وفي كثير من الأحيان إلى قدرة إدارة التنمية الصناعية [5] .

ومن هذه الصعوبات التي تعاني منها أغلب الدول نقص المواد الخام الضرورية في بعض المراكز التي يمكن تنفيذ بعض

(5) محمد توفيق صادق ، التنمية في دول مجلس التعاون . سلسلة عالم المعرفة ، العدد 103 ، الكويت ، 1986 ، ص ص 135—142 .

المشروعات الصناعية فيها . فهناك مثلاً نقص كبير في الفحم ، وخاصة فحم الكوك اللازم لصناعة الحديد ، ونقص في النفط الخام ، بالرغم من التغلب على هذه العقبة بطريق توليد الكهرباء من بعض مساقط المياه . ولوجود القوى المائية وخاصة في البلدان الأفريقية أهمية بالغة بالنسبة لبرامج التصنيع . فمن المعروف أن أفريقيا تملك أكبر وأضخم إمكانيات مائية في العالم ، حيث تقدر هذه الإمكانيات بحوالي (3/8) من القوى المائية في العالم ، وهذه النسبة تعادل ما تملكه أوروبا ودول الأمريكيتين وأستراليا . وقد بدأت بعض الدول باستغلال هذه المصادر المائية على نطاق ضيق ، حيث أقيمت بعض المنشآت على عدد من الأنهار والمساقط المائية لغرض تزويد الصناعة بكميات كبيرة من الطاقة الكهربائية المحركة ، مثل مشروع سد الكاريبا على نهر زمبيزي ، ومشروع توليد الكهرباء من نهر الفولتا في غانا ، ومشروع سد أوين في أوغندة ، مما أدى بالتالي إلى قيام صناعات تحويلية مثل صناعة الألمونيوم في غانا ، وصناعة الحديد في الكونغو ، وصناعة النسيج في أوغندة ، والتعدين في كثير من المناطق وخاصة في الكونغو وجنوب أفريقيا ومنطقة الحزام النحاسي . وربما كان التعدين أهم عنصر يقف وراء حركة التصنيع ، وذلك لما يترتب عليه ليس فقط قيام صناعة الحديد ، بل ولأنه القوة الكامنة وراء كثير من مظاهر التطوير والتغيير مثل مد السكك الحديدية التي تؤدي إلى سهولة الاتصال والانتقال والحركة ، وبذلك تقضي على العزلة الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت قائمة بين مختلف المناطق داخل البلد الواحد ، وبعض الدول المجاورة .

ومن المعوقات الأخرى لعمليات التصنيع افتقار بعض البلدان، وخاصة في أفريقيا لرؤوس الأموال وقلة المعرفة الفنية والإدارية، وغياب العقلية الاقتصادية المدبرة . وربما كان المسؤول الأول عن عدم توفر الخبرة الفنية والادارية هو الاستعمار واحتكاره للجوانب والأساليب التنموية في مجال التصنيع ، وانصراف أصحاب الأعمال والشركات الأجنبية الاحتكارية عن توظيف واستخدام الأهالي الوطنيين في وظائف فنية متقدمة وحصرهم في أعمال تسييرية لا تتطلب المهارة والخبرة الفنية .

وترتبط هذه المشكلة ذاتها بمشكلة أخرى أهم وأشمل ، وهي إنعدام التوازن في كثير من المناطق بين الموارد الطبيعية وإمكانيات التصنيع من ناحية ، وحجم السكان وتوفر الأيدي العاملة من الناحية الأخرى . ففي بعض البلدان مثل بوروندي ورواندا نجد أن السكان يزيدون زيادة كبيرة بالنسبة للإمكانيات والموارد ، بينما تحتاج بلاد أخرى مثل زامبيا وحوض الكونغو وجنوب أفريقيا ، وبعض الدول العربية وفي مقدمتها ليبيا ، إلى كثير من الأيدي العاملة التي لا تتوفر بين سكانها حتى تتمكن من تحقيق درجة عالية من التنمية والتطور الاقتصادي . وفي مثل هذه

الحالات لابد من أن تعتمد المشروعات الصناعية على الأيدي العاملة المستوردة من الخارج .

ولعل هجرة الأيدي العاملة إلى مراكز التصنيع هي أوضح مظهر من مظاهر التغير الاجتماعي الناشيء عن التصنيع ، كما أنها في حد ذاتها تؤدي إلى سلسلة من التغيرات والمشكلات الاجتماعية التي تعاني منها كل البلدان والمجتمعات المحلية التي أقيمت فيها بعض المشروعات التنموية . فحركة التصنيع بطبيعة الحال تفتح فرصاً ومجالات كثيرة وجديدة للعمل والتوطن . ولذا كان قيام أي مشروع من المشروعات يتبعه بالضرورة ظهور موجات الهجرة من المناطق الريفية إلى المنطقة الصناعية الجديدة ، ومن المجتمعات المجاورة إلى مراكز التصنيع الجديدة . وتشمل الجماعات المهاجرة أعداداً كبيرة من الأيدي العاملة التي تنتمي إلى قبائل ومجموعات لغوية وسلالات بشرية متفاوتة ومتغايرة أشد التغاير على المستويين الاجتماعي والثقافي لا يجمع بينها إلا هدف العمل . وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار دراسة الآثار الاجتماعية المترتبة على التصنيع في كثير من بلدان العالم الثالث هي بالدرجة الأولى دراسة للهجرة العمالية وآثارها ليس فقط في المجتمع القبلي التقليدي الذي تنزح منه هذه الهجرات، بل وفي المجتمع الجديد الذي يتحول نتيجة لإدخال المشروعات من حياة الريفية إلى الحياة الحضرية / الصناعية بالمعنى أو المفهوم الكمي على الأقل .

ومن التغيرات التي تطرأ على المراكز الصناعية الجديدة تغير في النمط التقليدي للتركيب السكاني . ويتمثل ذلك في ازدياد السكان زيادة ملحوظة في فترات زمنية قصيرة بحث تفوق هذه الزيادة جميع معدلات الزيادة الطبيعية . وبظهر أثر هذه الهجرات في المجتمعات الجديدة ، في البناء العمري والفئوي للسكان . فمعظم الوافدين إلى مراكز الصناعة هم من الذكور غير المتزوجين أو غير المصحوبين بزوجاتهم . ويؤدي ذلك في أغلب الأحيان إلى اختلال التناسب الطبيعي بين الذكور والإناث في المراكز الصناعية وفي المدن . ومن آثار هذه التغيرات التي تطرأ على المجتمعات التي توجهت نحو التصنيع ، ظهور أنماط جديدة من التصرفات المتباينة من خلال تلاطم العادات والتقاليد بالنسبة للسكان الأصليين ، والسكان المهاجرين ذوي الثقافات المتعددة . وفي كثير من الأحيان يجد الوافدون نوعاً من المقاومة الخفية التي تتمثل في رفض المجتمع المحلي إلى قبولهم أعضاء فيه ، بالرغم من قضاء بعضهم سنوات طويلة في العمل مما يضطرهم في غالب الأمر ، إلى الالتفاف حول أنفسهم وإلى التكتل في العمل والسكن والإقامة بحيث تؤلف كل فئة من العمال جماعة إجتماعية متمايزة على أساس الأصل القبلي ، أو الجماعة اللغوية التي ينتسبون إليها [6] . ويظهر هذا واضحاً في مناطق التنمية الزراعية ، أكثر منه في مناطق التصنيع ، حيث تعتمد المشروعات الزراعية في الأغلب على الأيدي العاملة المستوطنة في

منطقة المشروع ، والذين يحتفظون بكل مقومات حياتهم الاجتماعية وتنظيمهم الاجتماعي .

مما سبق عرضه يتضح أن المشكلة الأساسية مرتبطة إلى حد كبير بكيفية إستغلال الامكانيات والموارد الاقتصادية والبشرية وتسخيرها للتصنيع في بلدان العالم الثالث كما يشير معظم الاقتصاديين وعلماء الاجتماع في الوقت الحاضر . فالتصنيع وحده قادر على تحديث اقتصاد هذه البلدان بشكل فعلي ، والقضاء على تخلفها وتخليص شعوبها من البؤس والشقاء . ولكن هل ستحدث تنمية صناعية في هذه البلدان في غياب تغيير هياكل الاقتصاد الوطنية الموروثة عن عهد السيطرة الاستعمارية ؟ فعلى الرغم من المحاولات التنموية في مجالات التصنيع في كثير من بلدان العالم الثالث ، إلا أنها ما تزال مبعثرة وغير واضحة المعالم ، ولم تنعكس مردوداتها الاقتصادية والاجتماعية في معظم هذه البلدان حتى الآن ، وهذا معزو بطبيعة الحال إلى العوامل الرئيسية التالية :

١ ــ غياب الطرق والأساليب التنموية في مجالات الصناعات الخفيفة والثقيلة .

٢ ــ ضعف رأس المال في كثير من بلدان العالم الثالث واستنزافه المستمر من قبل الشركات الاحتكارية وذلك في غياب التنمية الصناعية الذاتية التي عملت على زيادة التبعية الاقتصادية في هذه البلدان .

٣ ــ وقوع كثير من بلدان العالم الثالث في مشكلة تحديد الأولويات بالنسبة للمشروعات التنموية والزراعية والاقتصادية .

٤ ــ الافتقار إلى الادارة التنموية في إطار التصنيع ونوعيته بما يتمشى وحاجة أفراد المجتمع إليه .

ويمكننا أن نطرح السؤال التالي : ما هي الصيغ التي يمكن اتباعها في عملية التصنيع والاجراءات الفعلية بالنسبة لعدد من بلدان العالم الثالث وخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار فشل كثير من خطط التصنيع في بعض من هذه البلدان ؟ فكما يرى بعض الاقتصاديين بالرغم من تأكيدهم على ضرورة التصنيع ، إلا أنهم يصرّون على أولوية دعم الزراعة وتطويرها باعتبارها القاعدة الأساسية التي تهيء الشروط التمهيدية لإيجاد الصناعة في المستقبل (7) .

وتختلف وجهات النظر حول استراتيجية التصنيع ، فمن الاقتصاديين من يرى أولوية تطوير قطاع الصناعات الخفيفة ، وبشكل رئيسي تلك التي ترتبط بالزراعة وإنتاج المواد

---

(6) S.M. Gannous, The social Structure of al-Abiyar. Township. Unpublished Ph.D. Thesis, Manchester University, Manchester, 1977, pp.105—107.
A.L. Epstein, Politics in an Urban African Community, Manchester University Press, Manchester, 1968, pp.81—85.

(7) G. Meier, Leading Issues in Economic Development, p.412.

الغذائية ، أما الصناعات الثقيلة فيجب تطويرها فيما بعد ، وفي أحسن الظروف ليس قبل إحداث ثورة في الإنتاج الزراعي الذي ينبغي زيادته بشكل جوهري . وتتناول مسائل استراتيجية التصنيع أيضاً التعرض لفعالية السياسة الموجهة إلى تصعيد التصدير بقصد تأمين سلع بديلة للمستوردات — مواد الاستهلاك ، ثم المواد نصف المصنعة اللازمة لانتاجها ، ثم أدوات الأنتاج ، والعمل على إيجاد مؤسسات تستخدم التقنية الحديثة قدر الامكان لتأخذ مكان المؤسسات الجهدية التي تتطلب أعداداً هائلة من الأيدي العاملة ، على أن تتحول القوى العاملة إلى مواقع الإنتاج .

ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة اتجاهات تتعلق بتصنيع بلدان العالم الثالث من بينها إدخال مؤسسات الصناعة التحويلية بالجملة في البلدان النامية ، حيث تبدأ هذه المؤسسات بإنتاج السلع البسيطة ثم تأخذ في التعقيد تدريجياً من الناحية التكنولوجية ، في حين تتخلى البلدان المتطورة تدريجياً عن إنتاج مثل هذه السلع ، ومن بين مؤيدي هذه الاتجاه المفكر الاقتصادي البريطاني KAMARK الذي يعرض استناداً إلى هذا الاتجاه ، مسألة إمكانية إقامة صناعة لا يقتصر دورها على تأمين متطلبات الانتاج الداخلية في البلد المعني ، بل يتعداها في المستقبل إلى تصدير السلعة الصناعية إلى مناطق العالم المتطورة (8) .

لقد تميزت عملية التصنيع في بلدان العالم الثالث ، كما في بعض مجالات السياسة الاقتصادية التطويرية الأخرى ، ببعض الخصوصيات ، وتتطلب حل وتذليل بعض المشاكل العامة المتعلقة بالتصنيع كيفية وأسلوباً وهدفاً . وبدأ المحور الأساسي للتصنيع في مختلف بلدان العالم الثالث يأخذ طابع الانتقال من العمل اليدوي إلى استخدام الآلة في الصناعة أولاً ، وفي قطاعات الاقتصاد الوطني الأخرى ثانياً ، وذلك بفضل تطور العلم والتكنولوجيا ، وشملت عملية التصنيع بصورة عامة ثلاثة عناصر رئيسية بغض النظر عن الخصائص المميزة في كل بلد والإمكانيات المادية والثقافية المتاحة وهذه الخصائص هي :

— ١ إدخال منجزات العلم والتقنية الحديثة إلى المجالات الانتاجية بمعنى آخر رفع إنتاجية العمل الاجتماعي بهدف تطوير الصناعة وزيادة الانتاج بكميات وفيرة .

٢ — إنتاج ، أو إستيراد المعدات والآلات والأدوات التي تحمل ما توصل إليه العلم والتقنية الحديثة .

٣ — إعادة بناء مجمل الاقتصاد الوطني على أساس الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة والإنتاج الضخم بهدف بناء هيكل اقتصادي داخلي ذاتي مناسب في هذه البلدان . وما تتطلب المرحلة الراهنة في بلدان العالم الثالث هو تقدير أهمية هذه العناصر الرئيسية المشتركة والأخذ بها بشكل علمي

(8) A. Kamark, The Economics of African Depelopment, 1967, p.155.

وموضوعي ، مع الأخذ في الاعتبار بالنسبة للخطط الاجتماعية والاقتصادية التركيز بصورة شاملة على الصناعة الوطنية ، أي إبعاد ملكية ما يدخل من تقنية حديثة للشركات الاحتكارية الأجنبية ، بمعنى أنه يجب عند وضع وتنفيذ خطط التنمية الصناعية في البلدان المتخلفة إقتصادياً ، أن يُنظر إلى هذه الخطط كعمليات تقنية وإقتصادية واجتماعية مترابطة في نفس الوقت .

أشرنا سلفاً إلى أن أكبر مشكلة تصادف مختلف بلدان العالم الثالث هي مسألة الأولويات : الزراعة أم الصناعة ، الصناعة الخفيفة أم الصناعة الثقيلة . ويعتبر موضوع ما إذا كان من الضروري إنتظار ثورة في مجال الزراعة قبل بدء عملية التصنيع ، من أكثر المواضيع تعقيداً في هذا المجال . طبيعي أن الزراعة نفسها وتوقعات تطورها مرتبطة ، نظرياً ، بتطور الصناعة . ففي أوروبا الغربية مثلاً كان نمو فعالية الزراعة في الفترة الفاصلة ما بين القرنين التاسع عشر والعشرين ، مرتبطاً باستخدام الآلات والسماد والطاقة الكهربائية . وهذا ما يمكن أن يقال أيضاً عن الثورة الزراعية التي تجري في الوقت الحاضر في البلدان المتطورة ، والذي يتحتم على البلدان المتخلفة أن تأخذ به مع محاولة التخلص، وبصورة جدية من الزراعة الخاملة باعتبارها تؤثر على مجمل الاقتصاد الوطني ، لأن القسم الأكبر من الامكانيات التي كان من الضروري استخدامها في توفير حاجات التطوير ، وخاصة في مجال التصنيع ، ينفق في هذه الحالة على استيراد المواد الغذائية بكميات غير معقولة .

لقد أدى إهمال الزراعة في عدد من بلدان العالم الثالث ، كما هو واضح ، إلى وجود وضع متناقض ، عزّز تطور الصناعة فيه إضطراب الاقتصاد وتبعية هذه البلدان للرأس المال الأجنبي ، مما يدل على أن تخلف القطاع الزراعي في ظروف معينة قد يجعله عقبة في طريق عملية التصنيع ، الأمر الذي أدى ببعض بلدان العالم الثالث ، وقد يؤدي ببعضها الآخر ، إلى الوقوع في ورطة إقتصادية لا يمكن التغلب أو القضاء عليها ، وبالتالي تفتح هذه البلدان أمام الدول الاستعمارية الرأسمالية المجال للدخول إليها بطرق مباشرة وغير مباشرة تحت ستار المساعدة والدعم المادي والمعنوي ، والنتيجة هي فقدان هذه البلدان لهويتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

إن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية القائمة حالياً في معظم بلدان العالم الثالث لم تعطِ جواباً للسؤال المتعلق بماهية إصلاح وتطوير الزراعة في البلدان المتخلفة ، حيث يرى بعض الاقتصاديين والاختصاصيين الاجتماعيين حل المشكلة عن طريق التحويلات التقنية / الاقتصادية في الزراعة ، مفترضين أن دور الصناعة خلال فترة هذه التحويلات يجب أن ينحصر في إنتاج السلع للقطاعات الرئيسية ، ولكن رغم الشكل الظاهري الذي تبدو فيه هذه الاقتراحات منطقية ، فإن أصحابها وقعوا ضمن حلقة

مفرغة ، فإذا كانت الأولوية المعطاة للزراعة مرتبطة باعتبار هذا القطاع عاجزاً في وضعه الحالي على أن يكون سوقاً للصناعة ، والمخرج من هذا الوضع فقط عن طريق إعادة بناء الزراعة تقنياً ، فإن المنفذ غير موجود عملياً .

تشير الوقائع العملية إلى أن الإجراءات التكنولوجية الصرفة وحدها في مجال تنمية القطاع الزراعي ، لم تؤدِ إلى وجود النتائج التي علق عليها أصحاب هذه المقترحات آمالاً كثيرة . ويكفي أن نشير هنا إلى محاولة تحديث الزراعة في بلدان جنوب شرقي آسيا ، حيث تصطدم هذه الإجراءات التقدمية ، التي تدعو إلى التفاؤل بحد ذاتها ، بعقبات التشكيلة الاجتماعية / الاقتصادية . ففي ظل نمو الزراعة الرأسمالية الضخمة لا تغير هذه الاجراءات ، عملياً ، أوضاع غالبية المزارعين ، بل تزيدها سوءاً في بعض الحالات . وقد كتب المفكر الفرنسي « ديومن » في معرض تحليله بعض آثار « الثورة الزراعية الخضراء » في الهند ما يلي : « يسيطر المالك الكبير بسرعة على الأسواق ، بينما يصبح المالك الصغير عاجزاً عن تصريف منتوجاته المتواضعة . ويصعب على هذا الأخير تأمين مدخل إلى مصادر التسليف الرسمية ، أما سلف المرابين فباهظة الثمن . لقد بدأت الثورة الخضراء في الهند تقوّى نحو التمركز ، والأهم من ذلك ــ البطالة ، التي يعاني منها عدد هائل من سكان الهند ، هذا هو مضمون مسرحية « العالم الثالث » العظيمة : نمو المنتوج عاجز عن إطعام المسحوقين ما داموا محرومين من القدرة الشرائية »[9] . وهذا ناتج بطبيعة الحال عن غياب قاعدة المساواة ووجود قاعدة للاستغلال .

واضح جداً أنه بدون إحداث تحويلات إجتماعية / اقتصادية جذرية ، يصبح التوجه نحو تطوير الزراعة كأداة لتوسيع سوق تصريف منتوجات الصناعة الوطنية ، مقيداً جداً ، وأكثر من ذلك ، فإن الصناعة لا تمتص المزارعين المفلسين المهاجرين إلى المدن في بلدان كالهند والباكستان وأندونيسيا وغيرها ، إذ تتحول غالبيتهم إلى جيش من العاطلين عن العمل . ومن وجهة أخرى ، فإن مضاعفة الأقتصاد الرأسمالي في بلدان العالم الثالث قد يؤدي إلى نمو الاستيراد دون أن يتوسع إنتاج المؤسسات الوطنية للسلع والمنتوجات الصناعية ، فإقامة مثل هذه المؤسسات له آفاق مستقبلية ملحوظة ، بدون شك ، ولكن ، لا يجوز اعتبار هذه السياسة تصنيعاً دقيقاً ، لأنه في ظلها تستمر الهياكل الاقتصادية والاجتماعية في المحافظة على نفسها ، ويبقى الاقتصاد الوطني في أي بلد من بلدان العالم الثالث مستمراً في اعتماده على الأسواق العالمية ، كما تبقى ملكية قسم كبير من المؤسسات عادة للأجانب الذين يهدفون

(9) ج . ألبرتيني ، التخلف والتنمية في العالم الثالث ، ترجمة : زهير الحكيم ، دار الحقيقة ، 1963 ، ص158 .

إلى تحقيق وفورات في الأرباح على حساب الأجور واستغلال الأيدي العاملة الوطنية .

وحتى إذا عادت ملكية المؤسسات لرأس المال الوطني ، سواء على مستوى الأجهزة التنفيذية المسؤولة في الدولة ، أو حتى القطاع العام ، فلا يمكن أن يشمل ذلك في أحسن الظروف إلا مرحلة ما قبل التصنيع — وذلك بقصد توفير الشروط التي تساعد على دعم عملية التصنيع المستقبلية بما فيها جميع الاحتياطات المالية ، وإعداد الكوادر الفنية والخبرات المؤهلة لدفع وتنمية حركة التصنيع ، ولكن حتى في هذه الحالة ، تبقى مثل هذه السياسة مقيدة ضمن حدود ضيقة جداً . ذلك لأنه مع زيادة أسعار السلع — سواء نصف المصنعة أو المنتوجات الجاهزة بالمقارنة مع المواد الخام ، تزداد بطبيعة الحال الرسوم الضريبية والجمركية التي تفرضها البلدان الصناعية الغربية على المنتجات السلعية المصدرة للبلدان المتخلفة ، زيادة على بعض الحواجز الاقتصادية والسياسية التي قد تقيمها في وجه البلدان المتخلفة .

وللحد من هذا العجز ، بدأ عدد كبير من البلدان النامية ، اعتماداً على المواد الخام المحلية ، بإنتاج السلع ذات الأغراض الإنتاجية والاستهلاكية . وبشكل عام لا يمكن الاعتراض على مثل هذه السياسة ، كما لا يجوز التوقف عندها فقط ، في الوقت نفسه ، إذ تشكل في عدد من البلدان مرحلة ضرورية في عملية التصنيع ، في الوقت الذي يجري فيه الأعداد والتخطيط لخلق شروط مرحلة التصنيع المقبلة — وهي محاولة توسيع قطاعات الصناعة التي تنتج أدوات الانتاج وذلك لتحقيق هدفين : أولهما ، الحد من استيراد أدوات الانتاج المكلفة اقتصادياً ، وثانيهما ، تحرر البلدان المتخلفة من التبعية والاحتكارات الرأسمالية الأجنبية .

وكما سبقت الاشارة فإن التصنيع ، إذا نظر إليه بوصفه سياسية موجهة واضحة المعالم وليس مجرد تنظيم إقامة مجموعة من المؤسسات والمنشآت الصناعية — بما فيها الحرفية — هو عمليات إقتصادية وتقنية اجتماعية في آن واحد[10] . وتقع على التصنيع في الخطط الاقتصادية مهمة تحطيم الهياكل الاقتصادية القديمة الموروثة بفعل الاستعمار والتبعية ، والعمل بكل الطرق على زيادة إنتاجية العمل الاجتماعي ، مما يؤدي بدوره إلى إحداث تغييرات نوعية في الاقتصاد خلافاً للنمو الأفقي الذي لا يتعدى دوره إعادة الهياكل الموجودة سابقاً .

إن التصنيع الحقيقي الذي نناقشه من وجهة نظر تطوير التنمية ، يتضمن استخدام جميع الوسائل لإدخال طرق الإنتاج الصناعية في جميع قطاعات الاقتصاد الوطني ، وإعادة بناء الاقتصاد عن طريق تخصص الانتاج على أساس تقسيم خطط التنمية الاقتصادية وبرمجتها علمياً ، أما من وجهة النظر الاجتماعية ،

(10) T.S. Epstein, Economic Depelopment and Social Change in South India. Manchester University Press, Manchester, 1967, pp.35—40.

فيجب العمل بجدية على استخدام التصنيع كوسيلة تنموية لتحويل المجتمع بحيث يكون الهدف هو زيادة عدد ونوعية الفئات السكانية العاملة ووزنها في المجتمع ، ومضاعفة الاختصاصيين التقنيين لتحقيق تقدم صناعي له مردوده الاجتماعي والاقتصادي والسياسي .

لذلك فإن عملية التصنيع الحقيقية مطالبة ـــ بغض النظر عن الامكانيات المادية والبشرية لهذا البلد أو ذلك ـــ بتحقيق الشروط التالية :

١ ـــ إعداد وتأهيل القوى البشرية فنياً وعلمياً وإدارياً وفق خطط تنموية إجتماعية وإقتصادية مبرمجة ومدروسة بما يتمشى والامكانيات والموارد الانتاجية ، وبما يحقق تحمل الأعباء الذاتية عند تنفيذ مشروعات التنمية .

٢ ـــ توظيف المؤسسات والمنشآت الصناعية العامة في المجتمع لتحديث الاقتصاد الوطني وتكامله .

٣ ـــ تحديد وتوجيه التصنيع لتحقيق التحرر الاقتصادي من تبعية الدول الرأسمالية والشركات الاحتكارية الأجنبية ، والبحث عن الوسائل الضرورية للقضاء على الوضع الاقتصادي المتخلف باعتباره ضرورة حياتية راهنة ومستقبلية بالنسبة لبلدان العالم الثالث ، وبشكل خاص ، إذا ما أخذنا في الاعتبار الموارد المحدودة المتوفرة لدى بعض من هذه البلدان .

٤ ـــ ربط مشاريع التنمية الاقتصادية ـــ الاستهلاكية منها والصناعية ـــ بحجم المواد الخام المتوفرة محلياً .

٥ ـــ إعادة النظر في المشاريع التنموية بصفة دائمة ومستمرة ومتابعتها وتقييمها بما يكفل تطويرها بهدف تحقيق الكفاية الانتاجية الفاعلة وبما يضمن عوائد ومردودات إقتصادية وإستثمارها في مجالات التنمية الصناعية .

المراجع العربية والافرنجية :

ـ ج . ألبرتيني ، **التخلف والتنمية في العالم الثالث** . ترجمة : زهير الحكيم ، دار الحقيقة ، 1963 .

ـ محمد الجوهري وآخرون ، **دراسات في التنمية الاجتماعية** . دار المعارف ، القاهرة ، 1979 .

ـ محمد توفيق صادق ، **التنمية في دول مجلس التعاون** . سلسلة عالم المعرفة ، العدد 103، الكويت ، 1986 .

— Epstein, A.L., **Politics in an Urban African Community,** Manchester University Press, Manchester, 1968 .

— Epstein, T.S. ,**Economic Development and social Change in South India,** Manchester University Press, Manchester, 1967.

— Gannous, S.M., **The Social Structure of al — Abiyar Township.** Unpublished Ph.D. Thesis, Manchester University, Manchester, 1977 .

— Kamark, A. **The Economics of African Development,**London, 1967.

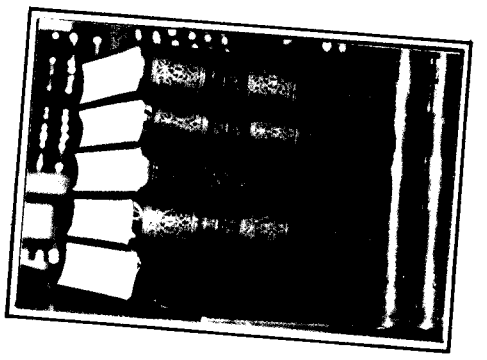
— Lowentol, R., **Issues of Future in Asia,**N.Y., 1969.

— Meier, G., **Leading Issues in Economic Development.**

— Parkin, D.J., **Neighbours and Nationals in an African City Ward.** Routledge and Kegan Paul, London, 1969 a.

علم المعلومات

د. يونس عزيز



إن الموضوع متخصص بدراسة خواص المعلومات وتطوراتها والقوى التي تتحكم في سريانها في المجتمع ثم سبل تجميعها وتسجيلها وتنظيمها وتخزينها ألكترونياً لتسهيل مهمة استرجاعها والاستفادة منها عند الحاجة[1] .

وبتعبير آخر يمكن تعريف علم المعلومات بأنه متخصص في إنتاج المعلومات ونشرها ، وتجميعها وتنظيمها ، وتخزينها ، واسترجاعها ، ثم نشرها وتوصيلها للباحثين وغيرهم من القراء عند الحاجة إليها لغرض الانتفاع بها في كتابة بحوث جديدة ، أو في عمليتي التعليم والتعلم ، وأن هذا يتضمن دراسة نقل المعلومات من النظم واللغات الطبيعية إلى لغة الآلة وبالعكس ، ثم تحويلها إلى شفرات لغرض توصيلها عبر القنوات المختلفة ودراسة طرق تسجيلها وما يتعلق بذلك من تقنية المعلومات كالحاسبات الالكترونية وملحقاتها ونظم برمجتها[2] ، ويبين ريز Rees[3] بأن علم المعلومات لم يظهر على حساب علم المكتبات أو مهنة المكتبات ، كما أنه ليس ما يعرف سابقاً بالتوثيق أو استرجاع المعلومات أو مهنة المكتبات ، بل هو موضوع يستمد مادته وفنونه وأساليب عمله من مواضيع شتى ليمكن التوصل إلى فهم واسع للمعلومات من حيث سريانها وسلوكها ، وخواصها في حين أن شيرا[4] يعرف الموضوع بما يلي : « دراسة واستطلاع ظاهرة توصيل المعلومات وخواص نظم المعلومات » . ثم يواصل شيرا كلامه بأن علم المعلومات مهنة قوامها تطوير خدمات المعلومات واجراءاتها ، وأن هذه الخدمات والاجراءات قائمة على نظريات هي حصيلة البحوث التي يقوم بها فريق علم المعلومات النظري مستمداً مادته من احد المواضيع التي تدخل في تركيب وتكوين علم المعلومات .

في حين أن بلكن Belkin وروبرسن يبسطان الموضوع على أنه يهدف إلى تسهيل مهمة توصيل المعلومات بين الباحثين[5] .

إن هذا العلم الجديد يستمد جذوره من علوم مختلفة كالرياضيات والمنطق وعلم اللغات وعلم النفس وتكنولوجيا الحاسبات الالكترونية ، وبحوث العمليات وفنون التخطيط وعلم التوصيل ، وعلم المكتبات ، والادارة وغيرها من المواضيع المتداخلة ، ويتكون من شقين :

الأول نظري يتعلق بدراسة المعلومات ونظرياتها ، والثاني تطبيقي ويتعلق بتطوير خدمات المعلومات للباحثين وغيرهم عند

لحاجة إليها .

ومن هذه التعاريف المتداخلة مع بعضها ستدل بأن الموضوع معقد لكونه مركباً من واضيع جمة ، فهو موضوع شامل يدرس من جوانب متعددة وفي مؤسسات مختلفة . ففي لسابق كانت الدراسة تخص المعلومات لمسجلة والوثائق ، ولكن الموضوع هو أوسع من هذا بكثير . فعلم المكتبات والتوثيق هما وجهان لعلم المعلومات . وإن الاجراءات والخدمات التي يمارسها كل من المكتبيين والموثقين لابد من أن تكون مبنية على نظريات هي من صلب علم المعلومات . ثم ان الجانب النظري من علم المعلومات يتناول بالدرس والتنقيب مثل هذه الخدمات والاجراءات وتطويرها لتحقيق صناعة معلومات اصلب عوداً وأعم فائدة بالنسبة للباحثين والمواطنين عامة . فعلم المعلومات سيبقى متطوراً نامياً إلى روح العصر بتقديم خدمات معلومات متطورة حسب طبيعة المجتمعات الديناميكية وحاجات البحث العلمي المتنامية والمتطورة ، وطبيعة المعلومات التي لا تعرف الاستقرار .

أهمية علم المعلومات

إن هدف علم المعلومات هو إدارة المعلومات وتجهيزها لغرض تحسين وتطوير المؤسسات الثقافية ومراكز البحوث وإجراءاتها في سبيل تحقيق الفائدة القصوى من المعلومات ، وإن المؤسسات الثقافية ، عديدة ومتنوعة كالمكتبات المتخصصة في تجميع وتنظيم المعلومات ، ثم العمل على نشرها وتوصيلها لمن هو بحاجة إليها بغض النظر عن زمان ومكان وجوده ، والمعاهد العلمية والجامعات المنهمكة في شرح وتطوير ما تم تجميعه من معلومات من قبل الأجيال السالفة ، ثم العمل على تنمية وتطوير هذه المعلومات عن طريق اضافات جديدة ووسائل الاتصال الفكري كالأذاعتين المسموعة والمرئية ، والخيالة وغيرها المتعلق بعرض المعلومات وبثها في المجتمعات ، ثم وسائل أخرى كالدوريات والصحف اليومية والمطبوعات عامة المتخصصة بتوصيل الأخبار وأحدث المعلومات مع ما استجد فيها من مواضيع علمية تخص كل فرع من فروع المعرفة الانسانية ، والمؤتمرات وما شابهها من ندوات علمية تعقد باستمرار لتبادل وجهات النظر بين الباحثين وعرض المشاكل القائمة في مختلف العلوم والفنون بهدف ايجاد الحلول العلمية والتقنية لمشاكل الحياة اليومية .

إن المؤسسات الثقافية والمعاهد العلمية كانت وما تزال تقدم خدماتها العلمية لتحقيق أهداف سامية تتمثل في دفع عجلة التقدم إلى الأمام وتوفير الرفاهية للأفراد والمجتمعات . إن تحقيق مثل هذه الأهداف السامية ليس من الأمور السهلة لأن العراقيل كثيرة وكأداء ، والمشاكل جمة ويصعب التغلب عليها . وإن من أهم هذه المشاكل هي قضية توصيل المعلومات لسد الحاجات العلمية للباحثين العاملين على تذليل هذه المشاكل من علمية واجتماعية وثقافية . وإن مشاكل توصيل المعلومات تصطدم بعوامل كثيرة جاءت

نتيجة لتطور المجتمعات الحديثة ونمو المعلومات ، وتغير طبيعة البحث العلمي . وفيما يلي شرح مبسط لهذه العوامل[6] .

١ ــ ثورة المعلومات العارمة ولاسيما في العلوم البحتة والتطبيقية ، وقد واكب هذه الثورة صعوبة تجهيز وتوصيل المعلومات الجديدة نظراً لسرعة نموها وتطورها ومقابل هذا هناك معلومات بأن خطلها نتيجة لنمو المعلومات وضرورة تنقيتها وتنحيتها من الثروة العلمية ، كلها أمور في غاية الأهمية .

٢ ـ سرعة نمو المعلومات التقنية وفقدانها الفائدة المرجوة بالمقارنة مع ما استجد فيها بحيث تفرض على الخريجين القدماء ضرورة الرجوع إلى الجامعات وغيرها من المعاهد العالية لتجديد مهاراتهم ومعلوماتهم والتعرف على ما استجد من معلومات وتقنيات .

٣ ــ النمو الهائل في إعداد الباحثين وآلاف المجلات المتخصصة الجارية من علمية وتقنية .

٤ ــ الزيادة الهائلة في التخصصات الموضوعية الدقيقة ، وما يترتب على ذلك من مصاعب في تبادل المعلومات ووجهات النظر بين الباحثين في مختلف فروع المعرفة .

٥ ــ قصر الفترة الزمنية بين المعلومات والنظريات الجديدة وتطبيقاتها في ميدان التقنية لصنع الجديد من المستحدثات وتطوير الموجود فيها ، كلها أمور تجعل الحاجة للمعلومات من الأمور الملحة .

٦ ــ تغير طبيعة البحث العلمي من البحث عن مصادر المعلومات إلى البحث عن المعلومات نفسها .

ونتيجة لهذه الأمور الملحة بأن عجز طرق توصيل المعلومات وتبادلها بين الباحثين وإن ادارة المعلومات وطرق توصيلها المتمثلة بعلم المكتبات لم تنم وبنفس السرعة التي نمت بها بقية المعلومات في فروع المعرفة المختلفة ، فالضرورة تتطلب مضاعفة الجهود وتكثيف البحوث في علم المعلومات وإجراءاته لتكون على مستوى المشكلة التي تعالجها وهي ادارة المعلومات ادارة تؤمن الاستفادة منها بأقصى سرعة وأقل كلفة واهدار ، وإذا لم يتمكن المكتبيون من تطوير وتحسين طرق توصيل المعلومات وتبادلها بين الباحثين فإن عجلة البحث العلمي المتطورة وما يترتب عليها من تقدم اجتماعي وتقني وعلمي سوف تتعثر ، وتواجه المجتمعات مشاكل أكثر مما تتحمل ولربما تحل الفاقة مكان الرفاه الاجتماعي ، والتخلف مكان التقدم . بالإضافة إلى أن ضعف طرق توصيل المعلومات وبرامجها سوف تؤدي إلى الازدواجية العالية في البحث العلمي واهدار جهود الباحثين وصعوبة اجراء أي تقدم على الصعيدين العلمي والاجتماعي .

ونتيجة طبيعية لوضع المكتبات واجراءاتها التقليدية المتخلفة ظهر علم المعلومات .

من هنا تتضح لنا أهمية هذا العلم الجديد والحاجة إلى العمل على تطويره وتنميته . واننا بحاجة إلى إعادة النظر في تنظيم برامج البحث العلمي وتنسيق الجهود كي يمكن التغلب على التحديات المتمثلة في النقاط المذكورة اعلاه وما يستجد منها مستقبلاً . وإن لم يتمكن المكتبيون ومتخصصو المعلومات من

الاستجابة على طلبات الباحثين فإن زمام الأمور سوف تفلت من أيديهم ، ويفوتهم الركب ويظهر مسخ جديد ليأخذ مكانهم .

علم المعلومات بين التطبيق والنظرية

من المعلوم أن علم المعلومات كغيره من العلوم يتكونن من جانبين : نظري وتطبيقي ، لكل جانب هواة ومتخصصين . إن هذا التقسيم يعتمد على اعتبارات : منها نوعية برامج التأهيل ، ثم الهواية والاهتمام الشخصي . ومهما تكن الميول والاتجاهات ، فإن كلاً من الجانبين بحاجة إلى متخصصين . وعن طريق التعاون بين الجانبين يتم احراز التقدم وتطوير مهنة المعلومات وادارتها ، لأن كل منهما يعتمد على انتاج الآخر ، وبالتالي لا يمكن فصل هذا الجانب عن ذاك .

ان علم المعلومات موضوع واسع ومترامي الأطراف ، وإن نظرة خاطفة على قائمة المواضيع التي هي بحاجة إلى دراسة وحلول بين مدى ترامي أطراف الموضوع ، فمنها ما يكون في : (١) التحليل اللغوي ، (٢) الترجمة ، (٣) صناعة الوثائق على اختلاف أنواعها وأشكالها ، (٤) التكشيف والاستخلاص والتصنيف والشفرات ، (٥) تصميم نظم المعلومات ، (٦) التقييم والتحليل ، (٧) النظم المعدلة ، وغيرها من المواضيع المهمة[7] .

إن هذه المواضيع الحديثة على جانب كبير من الأهمية ، وما زال هناك الكثير من الدراسات والمشاكل بانتظار المتخصصين في هذه الميادين . فهي جمعياً تخص المعلومات ، وإن الجانب النظري من علم المعلومات يتعلق بدراسة واستقصاء خواص المعلومات وسلوكها ، فوائدها وتوصيلها ، وتنظيمها وتسجيلها كبناء ملفات الكترونية ثم تخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها مؤملين الاستفادة من أقصى قدر منها دونما ضياع أو إهدار ، واذا وجد أي اهدار فإنه لا بد من أن يكون على أقل ما يمكن .

ان الدراسات النظرية في علم المعلومات ليست عفوية ، أو تدور في فراغ ، أو تعتمد على الصدف ، بل هي قائمة على سد حاجات الباحثين والمتخصصين في علم المعلومات التطبيقي وما يواجهه من مشاكل تقنية أو فنية ، فالفريق الأول يدرس المشاكل التي تجابه العاملين في الجنب التطبيقي ، وبطبيعة الحال ، يمكن احراز المزيد من التقدم إذا ما تم تفاهم تام بين الجانبين لمعرفة حاجة كل منهما ووضعها قيد الدرس للتغلب عليها . وخلاصة القول لا يمكن فصل النظرية عن التطبيق لأن كلاً منهما يستفيد من تجارب الآخر[8] .

إن العاملين في التطبيق هم الأكثرية في جميع المهن ، وهم الذين يجابهون المشاكل ويتأثرون بها في غضون أعمالهم اليومية سواء كانت تتعلق بنشر المعلومات أو اقتنائها ، تنظيمها وتسجيلها ، تخزينها واسترجاعها ، أو أي جانب آخر من جوانب ادارتها وتوصيلها . فهم الذين يقومون بإدارة المعلومات وكل ما يتعلق بها من اجراءات في سبيل تقديم خدمات معلومات مرضية ، في جميع الظروف

والأحوال رغم المشاكل ، وكثيراً ما يعملون على تذليلها مستفيدين من خبراتهم المتواصلة ، ومهاراتهم التي تم بناؤها عبر السنين . ورغم كل هذا فإنهم بحاجة إلى توجيهات المفكرين وارشاداتهم بالاضافة إلى ما يستجد من خدمات واجراءات في برامج جديدة قائمة على دراسات حديثة في مواضيع متنوعة كالرياضيات ، وعلم النفس ، والمنطق ، واللغة ، والحاسب الآلي ، وغيرها من فروع المعرفة التي تمد هذا العلم الجديد بمقومات الحياة كالتطور والنمو للتغلب على المشاكل ، وتحقيق الأهداف النبيلة المتمثلة في سد حاجات الباحثين للمعلومات . وفي الجانب التطبيقي ، يقوم العاملون باختبار هذه البرامج واجراءاتها ، وما يرافقها من تقنية للتأكد من صلاحيتها ، ومدى نجاحها في البيئات المختلفة . وبذاك نجد أن كلا الجانبين يتعاونان في تحديد المشاكل ، ثم دراستها للتغلب عليها ، والتأكد من صحتها عند التطبيق ، فهي عملية متشابكة ، وأن أي نجاح أو اخفاق يشمل الجانبين .

برامج تأهيل متخصصي المعلومات

إن أي موضوع علمي لابد وأن يجد له موطن قدم في معهد أكاديمي أو جامعة . وأن اقسام علم المعلومات قائمة في معظم الجامعات المتطورة في الدول المتقدمة . إن هذه الأقسام حديثة وفي نمو مستمر . وفي كل عام تظهر للوجود أقسام جديدة ، أو اجراء التغييرات في برامج أقسام علوم المكتبات التقليدية لصالح مواد علم المعلومات الحديث . أما من ناحية المواد التي تدرس ، فإنها ما زالت غير متبلورة أو مستقرة بعد ، والاختلافات ما زالت قائمة بين برامج الأقسام المختلفة ، ولكنها جميعاً تؤكد على بناء مهارات مهنية . وإن الفروق ليست بالأهداف بقدر ما هي في الطرق المؤدية الى تحقيق هذه الأهداف . والاختلافات مرغوبة الآن طالما الموضوع في نعومة اضفاره . وأن المستقبل سيشهد البقاء للأصلح ، لذلك لايمكن تقنين أي برنامج في هذه المرحلة المبكرة من حياة هذا العلم الجديد . ولا بد من افساح المجال لوجهات النظر المختلفة وسوف نرى أيها ستجتاز الاختبار والنقد اللاذع ، وتثبت جدارتها وتؤتي أكلها ثماراً يانعة ، فتلك ستصبح عماد برنامج التأهيل مستقبلاً .

إن علم المعلومات قسم قائم بذاته في الكثير من الجامعات المتقدمة ، وفي جامعات أخرى ، فإنه يكون جزءاً من قسم بالاشتراك مع علم المكتبات ، أو علم الحاسب الآلي ، أو الهندسة ، وحتى علم اللغات[9] . إن الموضوع مختصر على نشاطات التزويد ، والتحليل الموضوعي ، والتخزين والاسترجاع ، والبرمجة ، وغيرها من الاجراءات الضرورية في إدارة المعلومات .

وعلى حد قول جيمس وليامس[10] فإن الموضوع قد أصبح علماً قائماً بذاته متخصصاً بتسجيل المعلومات وادارتها . ومنذ نشوئه ، فإنه ملازم لتطور تقنية المعلومات واستخداماتها ، ثم اتباع الطرق العلمية في ادارتها ، فلا غرابة أن تكون برامج هذا

الموضوع أو مناهجه تتضمن الأتمتة Autamiation ، وعلوم الحاسب الآلي وتطبيقاته ، وتحليل النظم ، وتصميم النظم ، وتركيب البيانات ، والاتصال بين الانسان والماكنة ، والبرمجة ، وما شابهها من برامج . ثم جرت تطورات في هذا المجال ، واتسع الموضوع ليشمل نظرية المعلومات ، ونظرية النظم ، والمظاهر النفسية والاجتماعية للمعلومات ، واهتمامات فلسفية ، وشبكات المعلومات ، بجانب علوم جمة كالرياضيات ، والهندسة ، وعلم اللغات وغيرها . فأصبح الموضوع قائماً على مواضيع جمة ، كما أن علم التوصيل Communication هو من الركائز الأساسية التى يقوم عليها علم المعلومات .

علاقة علم المعلومات بعلم المكتبات

لقد جرت دراسة لتحديد العلاقة بين الموضوعين ، وتبين أن علم المعلومات والتقنية يلتقيان مع علم المكتبات وتأهيل المكتبيين في خمس نقاط(11) :

١ ــ إن تحليل النظم هي نقاط الالتقاء المهمة ، حيث أن تخصص هذا الموضوع هو تصميم النماذج Models وتطويرها ثم محاكاة أو تقليد المهارات لغرض دراسة المكتبات ، أو أي جزء منها ، وحتى شبكات المعلومات ومراكزها ونظمها الشاملة .

٢ ـ إن دراسة بيئة المكتبة أو مركز المعلومات كوسط اجتماعي حيث تمارس هذه المؤسسات نشاطاتها وتقدم خدماتها ، وتتم المعالجة الاجتماعية للمعرفة ، والمتطلبات الذهنية أو الفكرية للمجتمع ككل ، أو أي جزء من أجزائه كالمنظمات والهيئات من رسمية وأهلية ، والمعامل والمعاهد الثقافية والاجتماعية ، ومدى التطور الفكري أو الثقافي للمجتمع ، كلها نقاط التقاء جوهرية بينهما .

٣ ــ اوعية بث المعلومات ، وهذه تتضمن وسائل الاتصال على اختلاف أنواعها والمستعملة في بث المعلومات واستلامها . وإن هذه القنوات ليست مقتصرة على الكتب وغيرها من مصادر المعلومات التقليدية ، بل أي وسط يمكن استخدامه في تخزين المعلومات ونشرها ويمكن أن تقتنيه المكتبات ومراكز المعلومات خدمة للبحث العلمي ، وإشباعاً لحاجات القراء ، وحفاظاً على المعلومات ، وبالتالي فإن المكتبات ومراكز المعلومات هي أجزاء من هذه القنوات .

٤ ــ الاجراءات الفنية : كالضبط الببليوغرافي لتحديد الملامح المادية للوثيقة العلمية ، والتحليل الموضوعي لغرض تمثيل المعلومات برؤوس موضوعات كوسائل لتخزين واسترجاع المعلومات كما في الكشافات والفهارس الموضوعية والمراصد الالكترونية ، والتصنيف كوسيلة لتنظيم مصادر المعلومات على الرفوف ، وغيرها من الاجراءات الضرورية لتهيئة الوثائق للترفيف ثم استخدامها في خدمات المعلومات ، كلها اجراءات قائمة على أسس في علم اللغات ، والمنطق ، والرياضيات ، وعلم النفس .

٥ ــ التفاعل بين المستفيد ونظام المعلومات

نقطة التقاء جوهرية بين المكتبات وعلم المعلومات ، وهذا التفاعل أو التداخل يتضمن استخدام الباحثين وغيرهم من القراء للخدمات الببليوغرافية كالكشافات والمستخلصات والقوائم الببلوغرافية الشاملة والمتخصصة والفهارس المعدة لتسهيل مهمة الاستفادة من مصادر المعلومات المخزنة في المكتبات أو مراصد المعلومات الالكترونية وغيرها من ادوات البحث العلمي . إن هذه الأدوات هي بضاعة مكتب الخدمات المرجعية ، أو المتخصص بتشغيل تقنية المعلومات ونظمها لارشاد الباحثين في كيفية الاتصال بمراصد المعلومات لاجراء البحث والتفتيش عن المعلومات ، أو استخدام أية ماكنة من المكائن أو ملف من الملفات الآنفة الذكر ، أو أي من مصادر المعلومات المتعددة الأشكال والأنواع . ويبين تايلر[12] بأن هذه الوسائل أو الأدوات هي نقاط التقاء في كل من المكتبات وعلم المعلومات ، وإن أية دراسة عابرة يمكن أن تبرز بكل وضوح بأن علم المعلومات يزود مهنة المكتبات بالقاعدة الفكرية التي تقوم عليها هذه المهنة . كما تدل الدراسة نفسها دلالة واضحة على أسباب فشل مهنة المكتبات التقليدية والتي نجمت بعد حلول ثورة المعلومات العارمة ، فأصبحت المكتبات العملاقة أقرب إلى مقبرة معلومات منها إلى مراكز لتوصيل المعلومات . ومن الأمثلة على ذلك هو نجاح الاتحاد السوفياتي في اطلاق قمره الاصطناعي سبوتنيك عام ١٩٥٧ ، في حين أن الامريكان فشلوا عدة مرات في اطلاق قمرهم الاصطناعي لعدم معرفتهم الاجابة على إحدى المعادلات تتعلق بالوقود ، وكان الروس قد توفقوا في حلها مع غيرها من المشاكل العديدة ، وإن العديد من المكتبات الامريكية ، ولا سيما الحكومية منها كانت تمتلك العديد من المنشورات الروسية التي تتضمن الاجابة ، ولكن الباحثين الامريكان لم يتمكنوا من الحصول على تلك الوثائق نظراً لأن المكتبات التقليدية لا تتبع اجراءات التحليل الموضوعي المتعمق ، وأية معلومة من عشرات المعلومات الموجودة في أي كتاب لا يمكن استرجاعها ما لم تكن ممثلة برأس موضوع ، أو أن العثور عليها سيكون من محض الصدف وهذا مالا تعترف به أية مهنة من المهن ، وبذلك فإن ملايين المعلومات ، غير الممثلة برؤوس موضوعات ، مقبورة بين طيات الكتب وغيرها من مصادر المعلومات . في حين أن علم المعلومات وإجراءاته كالتحليل الموضوعي المتعمق لتمثيل كل معلومة برأس موضوع ، ثم استخدام التقنية في تسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات بكل دقة وكفاءة ، بيّن أسباب فشل المكتبات التقليدية وأخذ مكانها بكل جدارة ونجاح .

خاتمة

إن علم المعلومات ليس مناهضاً لمهنة المكتبات ، بل على العكس انهما حليفان طبيعيان ، فعلى الحليفين الأخذ بأيدي بعضهما ، وعلى المكتبيين تقبل هذا الوليد

بكل رحابة صدر ، كما أن واجب متخصص المعلومات هو الاعتراف بفضل المكتبيين ونظم المكتبات في حفظ المعلومات ومصادرها ، ودعم عجلة البحث العلمي خلال العديد من القرون المنصرمة . إن الانسان غير معصوم وارتكاب الأخطاء غير المتعمدة أمر طبيعي والاعتراف بها فضيلة . وإن كلاً من مهنة المكتبات وعلم المعلومات ارتكب الأخطاء ، ومما لا يقبل الشك فإنهما سوف يرتكبان . المزيد منها مستقبلاً . لذلك لا يمكن تفضيل احدهما على الاخر ، وإذا كانت اخطاء المكتبات أكثر عدداً ، وأشد خطورة فهذا راجع إلى قدم هذه المهنة وطول المشوار الذي مارست اعمالها فيه ، فكافحت طويلاً عبر القرون ، وإن قدمها هو قدم التاريخ المسجل . فالوثائق الأولى كانت قد حفظت في المعابد وكونت مكتبات المعابد ، كما هو معروف في حضارات وادي الرافدين ووادي النيل وغيرها من الحضارات القديمة . وولت مكتبات الملوك والحكام جنباً إلى جنب مع نظيراتها مكتبات المعابد . ومنذ ذلك الحين والمكتبات تمارس نشاطاتها اعتماداً على الصدف دونما تقنية أو ضوابط وروابط . وتحت تلك الظروف حققت المكتبات الكثير من الابداعات كما ارتكبت الأخطاء . وبعد أن شعرت المكتبات بأخطائها وخطل الكثير من اجراءاتها تفتحت أبوابها وعقول القائمين عليها لتقبل كل جديد يجدي نفعاً ، وكل ابداع يرفع من شأنها ، وها هي الآن تستفيد من جميع الاجراءات ، والتقنيات ، والمستحدثات التقنية وكل ما يستجد في علم المعلومات . وإذا ما وجدت بعض الفروق بين هذه المؤسسة وعلم المعلومات فإن هذا راجع إلى اختلافات في طرق توصيل المعلومات . وإن معظم المكتبات العريقة والتي استمدت جذورها من مخطوطات القرون الوسطى واديرتها ، أصبحت اليوم مراكز لشبكات المعلومات ، واقتنت أضخم الحاسبات الألكترونية ، وتبنت الماكنة مكان اجراءاتها اليدوية ، وعطلت فهارسها البطاقية وابدلتها بمنافذ الكترونية لتمكين القراء والباحثين من الاتصال بمراصد المعلومات الحديثة لاجراء بحوث متعمقة مبنية على أحدث ما توصل إليه الباحثون من المعلومات شرقاً وغرباً . وإن المستقبل القريب سيشهد شبكات معلومات قوامها مراكز المعلومات الحديثة مع المكتبات التقليدية موحدين التقنيات والاجراءات ومستخدمين نفس تقنية المعلومات لادارة المعلومات بكل دقة واحكام . وإن بقيت أية فروق فسوف لن تكون جوهرية بل ثانوية تتعلق بنوعية الآلة وبعض الأهداف الخاصة بهذه المؤسسة أو تلك ، مع العلم أن الأهداف الاساسية واحدة لمكتبات البحوث ومراكز المعلومات . وإن المكتبات التقليدية الوحيدة والتي سيشهدها القرن القادم هي المكتبات العامة المحلية الصغيرة ، ومثيلاتها كبعض المكتبات المدرسية ، والدينية ، والمتنقلة . وهذه المكتبات أكثر ما تقدم لقرائها الصحف اليومية ، والدوريات العامة الاخبارية ، والروايات مع بعض الكتب المرجعية لخدمات

ربات البيوت ، والمتقاعدين لقضاء وقت ممتع ومفيد . وإن الكثير من مكتبات المدارس الثانوية سوف تتنعم بالجديد من تقنية المعلومات ، وتقنيات نظم المعلومات والالتحاق بشبكات المعلومات لتقديم خدمات أفضل ، وإفساح المجال لطلابها للتدريب على استخدام تقنية المعلومات ، والتعرف على شبكات المعلومات الوطنية ونظمها ، والافادة من مخزونها في سبيل اعدادهم للمرحلة الجامعية .

وإذا وجدت الان أية فروق بين مفردات علم المعلومات ومهنة المكتبات فإن هذا راجع لحداثة علم المعلومات ، وان الوقت كفيل بتوحيد مؤسسات خدمات المعلومات . ومن يدري ؟ هل أنها سوف تدعى مكتبات ، أم جامعات شعبية ، أم معاهد عامة مفتوحة لمن يريد اجراء البحث أو مواصلة تحصيله العلمي ، أم مراكز معلومات ، أم نظم معلومات ؟ أم أن جميع هذه التسميات سوف توصم بالقدم لتحل محلها تسميات حديثة جذابة ؟ إن هذا ليس بالمستحيل لأن عبقرية الانسان وخياله الواسع لا يعرفان حدوداً .

وفي دراسة لريز Rees وساراسافيك Saracevic[13] يتبين أن الدلائل تشير إلى ظهور جيل جديد من المكتبيين يرتفعون بمكتباتهم إلى مكتبات بحوث متقدمة مستفيدين من جميع امكانيات علم المعلومات والمكتبات الموحد . إن هذا الجيل سوف لن ينعت بالتقليد ، بل بالمكتبي الباحث الذي يتمكن من اثراء مكتبته ومهنته فكرياً ، ويقدم عمقاً علمياً ، ومهنياً طالما طال انتظار المكتبيين بحثاً عنه .

1. Taylor, R.S. «Professional aspects of information science and technology». **Annual Review of Information Science and Technology.** Edited by C.A. Cuadra. New York: John Wiley, 1966.
2. Borko, H. «Information science what is it?» **American Documentation,** (Jan.1968), 3—7.
3. Rees, Alan; Saracevic, Tefko. **Education for Information Science and its Relation to Librarianship,** Unpublished paper presented to the Annual Conference of Special Libraries Association. New York: 1967 p.2.
4. Shera, Jesse H. «Librarianship in a high key». **AIA Bulletin,** vol. 50 (Feb.1956), 103—105.
5. Belkin, Nickolas J.; Robertson, Stephen E. «Information science and the phenomenon of information». **Journal of the American Society for information Science.** (July-Aug.1976), 197—204.

6. Ibid.
7. Borko, Harld. «Information science, what is it?». op. Cit.
8. Shera, J.H. «Documentation: its scope and limitations». **Library Quarterly**, vol.21 (Jan.1951), 13—14.
9. Williams, James G. **Simutation Activities in Library, Communication and Information Science.** with the assistance of E. Pope. New York: Mareal Decker, 1976. p.79.
10. Ibid.
11. Taylor, Roberts. «The interface between librarianship, information science and engineering. **Special Libraries,** vol.58 (Jan.1967), 45—48.
12. Ibid.
13. Rees, Alan; Saracevic, Tefko. **Education for Information Science and its Relation to Librarianship. op. Cit.**

العملات البطلمية

أ. فؤاد حمدي عبد طاهر

من بين المكتشفات الهامة التي تم العثور عليها أثناء أعمال التنقيب التدريبية عن الآثار للمدينة توكرة الأثرية مجموعة من العملات القديمة يبلغ عددها 62 قطعة نقدية .

هذه المجموعة من العملات قد جمعت خلال مواسم الحفريات التدريبية بين عامي 1974—1986م التي أجراها طلاب فرع الآثار ، بوحدة بحوث الدراسات التاريخية والأثرية ، فرع مركز بحوث العلوم الانسانية قاريونس . وينبغي الإشارة إلى أن معظم هذه العملات قد وجدت متناثرة هنا وهناك أثناء عمليات التنقيب على أعماق متفاوتة ، والقليل منها وجد فوق مستوى سطح الأرض .

وبعد إجراء عمليات التنظيف والصيانة اللازمة ، تبين أن هذه العملات مصنوعة من مادة البرونز أو النحاس ، كما اتضح أن 15 قطعة من هذه المجموعة تعتبر في حالة سيئة بسبب التآكل الشديد الذي حلّ بها* فهي ممسوحة تماماً و لم يبق من عناصر الاستدلال على ما تحتويه من معلومات أي شيء يذكر ، لذلك يتعذر دراستها وتصنيفها كما أن 12 قطعة قد انطمست المعالم التي تحملها على إحدى صفحتيها — وبالأخص تلك التي تعود إلى العصر البيزنطي — وهذه أمكن التعرف عليها ، إلا أنه يتعذر تأريخها بدقة حيث إنه لم يتوفر لنا من معالمها إلا دلائل محدودة

وبالرغم من ذلك ، فإن 35 قطعة كانت في حالة جيدة نسبياً ، وهذه أمدتنا بمعلومات لابأس بها ، لم نجد صعوبة في تفسيرها ووصف ما تحمله من صور وقراءة ما يتضح عليها من كتابات .

وبصفة عامة فإن مجموعة القطع البالغ عددها 47 قطعة التي أمكن دراستها أو التعرف عليها ، يرجع بعضها إلى العصر البطلمي ، والبعض الآخر إلى العصر الروماني ، أما معظمها فيعود إلى العصر البيزنطي .

وحيث أنه لم تكن من بين القطع التي تمت دراستها أية قطعة تعود إلى المرحلة الأولى من فترة الاستيطان الأغريقي بقورينائية التي تمتد منذ تأسيس مدينة قوريني حوالي

631ق.م إلى بداية العصر البطلمي حوالي 322ق.م .

لذا رأينا أن نبدأ بإعطاء لمحة موجزة عن تاريخ صك العملة في إقليم قورينائية خلال هذه الفترة أي قبل أن يؤول الإقليم إلى حكم البطالمة في مصر .

فمن المعروف أن معظم النقد المتداول في إقليم قورينائيه قبل بداية العصر البطلمي في ليبيا — مع نهاية القرن الرابع قبل الميلاد — كان يصك محلياً . ومن المرجح أن بداية صك العملة في إقليم قورينائيه يعود إلى النصف الثاني من القرن السادس قبل الميلاد . وقد تبين من خلال الدراسات التي أجريت على العديد من العملات الأغريقية التي تعود إلى ما قبل العصر البطلمي ، التي تم العثور عليها ، في مدن هذا الاقليم ، أن أغلبها كانت قد صكت في مدينة قوريني Cyrene (سمات) ، وأن القليل منها قد صك في بعض المدن الأخرى خاصة في مدينتي برقة Barce (المرج) ويوهسبريدس Euhesperides (بنغازي)[1] ولم يثبت بعد ما يدل على وجود دار لصك العملة في باقي مدن الإقليم الأخرى .

وفي ختامنا لهذه المقدمة يجدر بنا أن نشير إلى أننا قد قمنا بتقسيم العملات التي أمكن دراستها إلى ثلاث مجموعات وذلك حسب العصر الذي تنتمي إليه كل مجموعة واتبعنا في تصنيف القطع ودراستها أسلوب التسلسل الزمني .

ونظراً لأن هذا الموضوع جاء أطول من أن يحتويه بحث واحد لذا رأينا أن نتناول في هذا العدد العملات البطلمية على أن يتم نشر ما تبقى منه في أعداد قادمة بإذن الله .

أولاً : العملات البطلمية

تتألف مجموعة العملات البطلمية من عشر قطع تحتوي على خمسة نماذج موزعة على النحو التالي :

1— قطعة من نموذج الاتحاد القورينائي . Kionon

2— أربع قطع من نموذج بطليموس — ليبيا . Ptolemy - Libya

3— قطعتان من نموذج آمون زيوس — عقاب . Ammon Zeus - Eagle

4— قطعة من نموذج آمون زيوس — قرن الخيرات Ammon Zeus - Cornucopia

5—قطعتان من نموذج آمون زيوس — غطاء رأس الآلهة إيزيس .

Ammon Zeus - Isia Headdress

وبالمقارنة اتضح أن هذه النماذج تعتبر مماثلة لأشكال وتصميمات العملات البطلمية التي تم العثور عليها في أغلب مدن إقليم قورينائية الذي تنتمي إليه مدينة توكرة الأثرية ، منها تلك المجموعة المدونة في كاتالوج المتحف البريطاني في الجزء الخاص بالعملات الأغريقية في قورينائية لمؤلفه آ.س.ج. روبنسون ، وكذلك المجموعة التي قام بدراستها جون هيلي ضمن تقرير بعثة جامعة مانشيستر عن إقليم قورينائية 1955—1957م .

إلا أن أهمها وأحدثها تلك المجموعة التي عُثر عليها في حفريات جامعة ميتشجان في مدينة أبولونيا الأثرية « سوسة »

1965—1967م التي تمت دراستها عن طريق ت . ف . باتري ، الذي قام في نفس الوقت بتصنيف ودراسة العملات التي عثر أو حصل عليها بالشراء الأستاذ نورتون من مدينة قورينـــي الأثريـــة « شحـــات » 1910—1911م[2] .

وتعود أهمية الدراسة التي قام بها باتري في كونها تلقى أضواء جديدة على النماذج الثلاثة الأخيرة حيث إنها كانت مجهولة المصدر . فأغلب الدراسات التي قام بها من سبق باتري على العملات البطلمية المستخرجة من إقليم قورينائية إنما تتفق على أن نماذج المجموعة الأولى وكذلك السواد الأعظم من نماذج المجموعة الثانية التي تحمل رأس الملك بطليموس على الوجه ورأس الحورية ليبيا على الظهر قد صكت محلياً . أما بالنسبة للنماذج الثلاثة الأخرى فقد ظلت مجهولة المصدر باستثناء تلك الإشارة المبهمة التي وردت عند Poole حيث نسبها إلى دار صك غير معلومة في قورينائية . غير أن من أتوا بعده من الباحثين أمثال Svoronos وRobinson[3] لم يقبلوا بذلك على اعتبار أن Poole لم يستند على أدلة قوية تدعم ما ذكره . وعليه فقد ساد الاعتقاد بأن هذه النماذج ربما كانت مستوردة من الاسكندرية التي كانت بمثابة الدار المركزية لصك العملة بالنسبة للبطالمة ، وأن قورينائية لم تلعب إلا دوراً بسيطاً في إصدار العملة عندما آلت إلى حكم البطالمة في مصر .

ومن النتائج التي توصل إليها أخيراً الأستاذ باتري في دراسته لمثل هذه النماذج الثلاثة الأخيرة التي تم العثور عليها من مدينة أبولونيا الأثرية وذلك من حيث ما تميزت به من خصائص في طريقة صناعتها وصكها ودراسة ما تحمل من صور وإشارات كتابية فقد لاحظ أن هذه النماذج تختص بأنها لم تصنع بطريقة جيدة فهي ذات حواف غير منتظمة وتمتاز بأن ظهورها مسطحة ووجوهها محدبة بعض الشيء . كما أنها تحمل على وجوهها صورة الإله آمون زيوس الذي اشتهرت به قورينائية حيث كانت صورته من العلامات المميزة لعمله قورينائية الفضية والذهبية منذ القرن الخامس قبل الميلاد . هذا بالإضافة إلى كثرة ما اكتشف من هذه النماذج في مدينة أبولونيا وقوريني وعدم العثور على نماذج مماثلة لها تماماً خارج إقليم قورينائية . كل هذه الدلائل السابقة الذكر حملته على القول بأن هذه النماذج لابد أنها تكون من إنتاج محلي قورينائي ، أي أنها هي الأخرى قد صكت محلياً[4] .

ومن المفيد أن نشير إلى أن مثل هذه النماذج الثلاثة المستخرجة من حفريات توكرة الأثرية تعتبر ذات دلالة وأهمية خاصة إذ أنها من ناحية تدعم ما جاء في تقرير الأستاذ باتري حيث إنها متفقة معها تماماً في جميع الخصائص والمميزات ومن ناحية ثانية فهي تعكس مدى شيوع مثل هذه النماذج وبنفس الخصائص في مدن الإقليم الأخرى مما يجعلنا نرجح أن جميعها كان من محل دار صك واحدة ربما تكون قوريني باعتبارها عاصمة الإقليم فضلاً عن كونها أقدم وأكبر مدنه .

وصف العملات البطلمية

الرقم المسلسل (1)
الوزن 1.35 غم .
القطر 2 سم .

(آ) وجه القطعة

يحتوي على صورة لرأس الإله آمون زيوس Ammon Zeus في وضع جانبي باتجاه اليمين ، رأسه متوج بعصابة على هيئة إكليل من القماش diademed ، وهو ذو لحية كثة معقوصة ، وشعر رأسه كثيف يرتفع من أعلى جبينه في شكل خصلات . وتحيط بالصورة دائرة منقطة يظهر قسم منها أعلى رأسه .

(ب) ظهر القطعة

تتوسطه صورة لنبات السلفيوم Silphium ، ويظهر في منتصف القطعة على اليمين حرف N وعلى اليسار حرف I وهما اختصار لكلمة Koinon التي تعني الاتحاد القورينائي .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة بحوالي منتصف القرن الثالث قبل الميلاد 250ق.م[5] .

الرقم المسلسل (2)
الوزن 1.70 غم .
القطر 1.40 سم .

(آ) وجه القطعة

الوجه : عليه صورة لرأس بطليموس

يحتوي على صورة لرأس الملك بطليموس Ptolemy في وضع جانبي باتجاه اليمين ، يزين رأسه تاج ملكي على هيئة إكليل من قماش diademed ويرتدي الدرع المسمى aegis الذي يظهر جزء بسيط منه اسفل الرقبة . ويحيط بالصورة دائرة منقطة يبدو معظمها على الجانب الأيمن وتختفي في الجانب المقابل .

(ب) ظهر القطعة

يحتوي على صورة لرأس ليبيا Libya في وضع جانبي باتجاه اليمين ، شعرها مخروم بعصابة رقيقة وهو يتدلى من الخلف بشكل ضفائر طويلة يبدو منها ثلاث ، ويكسو رقبتها شال رفيع . وبمقابل الرقبة أسفل الذقن مباشرة يوجد قرن الخيرات Cornucopia .

الظهر : عليه صورة لرأس ليبيا

رسم لقطعة عملة بطلمية من الوجهين

(جـ) هامش الظهر

يحتوي بداية من أسفل الجهة اليسرى على النص الكتابي التالي :

ΒΑΣΙΛΕΩΣ ΠΤΟΛΕΜΑΙΟΥ

وهذا النص يتفق في دورته مع الدائرة المنقطة ، التي تحيط بظهر القطعة ، وكما هو الحال على وجه القطعة يلاحظ أن معظم الدائرة المنقطة يظهر على الجانب الأيمن فقط* .

كما يلاحظ وجود ندبة صغيرة في مركز القطعة تقريباً على كل من الوجه والظهر .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 221—140 قبل الميلاد (بطليموس الرابع — بطليموس السابع)[6] .

الرقم المسلسل (3)

الوزن 1.50 غم .

القطر 1.35 سم .

(آ) وجه القطعة

مشابه للقطعة رقم (2) إلا أن وجه الملك بطليموس لا تظهر تفاصيل بوضوح نظراً لازدواجيته والتصاق مقدمته بحافة القطعة ، كما لا يبدو من الدائرة المنقطة التي تحيط بالصورة إلا جزء بسيط منها على الجانب الأيسر .

ظهر القطعة

مشابه للقطعة رقم (2) مع الفارق في ازدواجية كل من رأس ليبيا وما به من تفاصيل وكذلك قرن الخيرات والنص الكتابي* .

وكما هو الحال في القطعة رقم (2) توجد ندبة في مركز القطعة تقريباً على كل من الوجه والظهر .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 221—140 قبل الميلاد (بطليموس الرابع — بطليموس السابع)[7] .

الرقم المسلسل (4)

الوزن 3 غم .

القطر 1.8 سم .

(آ) وجه القطعة

مشابه للقطعة رقم (2) إلا أن رأس الملك بطليموس يظهر بعيداً عن وسط القطعة لدرجة أن مؤخرة رأسه تكاد تلتصق بحافة

القطعة . كذلك يلاحظ ظهور جزء كبير من الدرع الذي يرتديه الملك .

(ب) ظهر القطعة

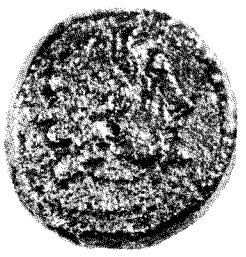
مشابه للقطعة رقم (2) غير أن ملامح ليبيا تبدو أكثر وضوحاً ، كما يلاحظ ظهور أربع ضفائر بدلاً من ثلاث وكذلك زوج من قرن الخيرات double Cornucopia بدلاً من واحد .

(٥) هامش الظهر

مشابه أيضاً للقطعة رقم (2) مع ملاحظة ظهور أكثر من نصف الدائرة المنقطة التي تحيط بالنص الكتابي* .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 221—140 قبل الميلاد (بطليموس الرابع — بطليموس السابع)[8] .

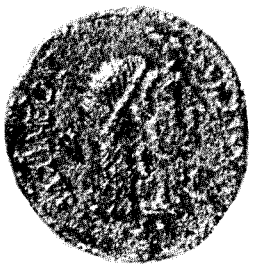
الرقم المسلسل (5)
الوزن 12.85 **غم** .
القطر 2.6 **سم** .
وجه القطعة



مشابه للقطعة رقم (2) مع ملاحظة اكتمال الدائرة المنقطة التي تحيط بصورة رأس الملك بطليموس .

ظهر القطعة

مشابه للقطعة رقم (4) غير أنه بالإضافة إلى وجود زوج من قرن الخيرات أسفل الذقن مباشرة ، يظهر كذلك فرع من شجرة التفاح خلف رأس ليبيا* .



هامش الوجه

متفق تماماً مع القطعة رقم (4) .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 221—140 قبل الميلاد (بطليموس الرابع — بطليموس السابع)[9] .

الرقم المسلسل (6)
الوزن 1.60 **غم** .
القطر 1.30 **سم** .
(آ) وجه القطعة

يحتوي على صورة لرأس الإله آمون زيوس Ammon Zeus بقرون الكبش في وضع جانبي باتجاه اليمين ، وهو ذو شعر كثيف مع شارب متصل بلحيته الكثة ، وينبت قرن الكبش من أعلى الجبهة غليظاً وملتفاً حول الأذن .

(ب) ظهر القطعة

يحتـوي على صورة عقـاب Eagle في وضع جانبي باتجاه اليسار ناشراً جناحيه بشكل طبيعي .

(جـ) هامش الظهر

يحتوي بداية من أسفل الجهة اليسرى على النص الكتابي التالي :

[ΒΑΣΙ] ΛΕ [ΩΣ] [ΠΤ] ΟΛΕΜ [ΑΙΟΥ]

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 116—96 قبل الميلاد (بطليموس الثامن — بطليموس أبيون)[11] .

الرقم المسلسل (8)

الوزن 6.30 **غم** .

القطر 2 **سم** .

(آ) وجه القطعة

يحتـوي على صورة لـرأس الإلـه آمـون زيوس Ammon Zeus ، مشابه للقطعة رقم (6) .

(ب) ظهر القطعة

تتوسطـــه صورة لقـــرن الخيرات Cornucopia ، كما يتضح على الجانب الأيمن الأحرف Ω E .

(جـ) هامش الظهر

يحتوي بداية من أسفل الجهة اليسرى على النص الكتابي التالي :

[ΒΑΣΙ] ΛΕΩΣ [Π] ΤΟΛΕΜ [ΑΙΟΥ]*

وهذا النص يتفق في دورته مع الدائـرة المنقطة التي تحيط بظهر القطعة .

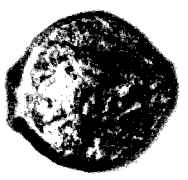
التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 116—96 قبل الميلاد (بطليموس الثامن — بطليموس أبيون)[10] .

الرقم المسلسل (7)

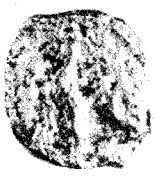
الوزن 1.30 **غم** .

القطر 1.20 **سم** .

(آ) وجه القطعة



مشابه للقطعة رقم (6) إلا أن وجه الإله زيـوس غير واضح المعـالم ، كما أن مقدمتـه ملتصقة بحافة القطعة .



(ب) ظهر القطعة

مشابه للقطعة رقـم (6) غير أنـه بمظهـر العقاب شيء من الغلظ ، كما أنـه يقـف على صاعقة Thunderbolt يبدو جزء منها .

(جـ) هامش الظهر

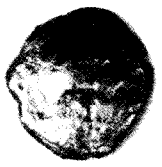
يحتوي بداية من أسفل الجهة اليسرى على النص الكتابي التالي :

ΠΤΟΛΕΜΑΙΟΥ [ΒΑΣΙΛΕΩΣ]

وتحيط بالنص دائرة منقطة يظهر قسم كبير منها أسفل القرن وعلى الجانب الأيسر ولكنها تنقطع حول الجزء المفقود من النص الكتابي .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 116—96 قبل الميلاد (بطليموس الثامن — بطليموس أبيون)[12] .

الرقم المسلسل (9)
الوزن 1.10 **غم** .
القطر 1.2 **سم** .
(آ) وجه القطعة



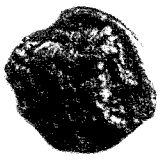
يحتوي على صورة لرأس الإله آمون زيوس Ammon Zeus مشابه للقطعة رقم (6) .

(ب) ظهر القطعة

يحتوي الجانب الأيمن على صورة لغطاء رأس الإله إيزيس Isiac Headdress ، ويظهر على الجانب الأيسر بعض الأحرف بالشكل والوضع التاليين ΣΩ ويحيط بالظهر دائرة منقطة يبدو معظمها .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 116—96 قبل الميلاد (بطليموس الثامن — بطليموس آبيون)[13] .

الرقم المسلسل (10)
الوزن 1 **غم** .
القطر 1.20 **سم** .
(آ) وجه القطعة



يحتوي على صورة لرأس الإله آمون زيوس Ammon Zeus ، مشابهة للقطعة رقم (6) .

(ب) ظهر القطعة

يحتوي الجانب الأيمن على صورة لغطاء رأس الإلهة إيزيس Isiac Headdress مشابه للقطعة رقم (9) مع ملاحظة عدم وضوح أحرف على الجانب الأيسر . كما أنه لا يتضح من الدائرة المنقطة التي تحيط بالظهر إلا جزء بسيط .

التاريخ : تؤرخ هذه القطعة في الفترة ما بين 116—96 قبل الميلاد (بطليموس الثامن — بطليموس آبيون)[14] .

هوامش

(1) لا يسعني هنا إلا أن أتقدم بجزيل شكري وتقديري إلى زميلي الدكتور فاروق شعبان الذي قام بعمل الرسومات المرفقة في هذا البحث ، وكذلك إلى كل من ساهم في تنظيف القطع وصيانتها .

(2) السبب في ذلك هو قرب مدينة توكرة الأثرية من البحر مما يؤدي إلى وجود نسبة عالية من الأملاح في تربتها وهذا بالطبع يساعد على صدأ العملة وتآكلها بسرعة .

(3) E.S.G. Robinson, Catalogue of the Greek Coins of Cyrenaica. (Bologna 1965), p.XXVIII; G.K. Jenkins, «Some Ancient Coins of Libya», The Society for Libyan Studies. Fifth Annual Report, 1973—74, pp.30—31.

(4) Robinson, op. Cit.; John Healy, «Coins» Cyrenaican Expedetion of the University of Manchester 1955—57 (Manchester 1959), pp.29—32.; T.V. Buttrey, «The Coins», Supplements to Libya Antiqua-IV, Apollonia, the Port of Cyrene-Excauations by the University of Michigem 1965—67 (Spoleto 1976), pp.335—370, Tav. LXXIII—LXXIV.

(5) Reginald S. Poole, Catalogue of Greek Coins: The Ptolemies, Kings of Egypt (London, 1883) pp.95, 82—84; and pp.107—108, 42—56; Robinson, op. Cit., p.CXXXVIII; Buttrey, op.Cit., p.337.

(6) Buttrey, op.Cit., pp.337—8.

(7) Robinson, op.Cit., pl.XXVII.18—20, pp.68—9.

(8) يبدو أن هذا ناتج عن عدم وضع القطعة بشكل مركزي سليم بين شقي القالب أثناء الصك مما جعلها تختفي في جانب وتظهر بعيدة عن الحافة في الجانب المقابل .

(9) Buttrey, op. Cit., Tav. LXXII, LXXIV, 30,34,50, pp.344,366; Healy; op.cit., pp.29-32; Robinson, op.cit., pl.XXXI. 6,p.82.

(10) يبدو أن هذه القطعة إما أن تكون قد أدخلت القالب مرتين لعدم وضوح معالمها في المرة الأولى ، وأما أن تكون يد الضارب قد ارتعشت أثناء الصك الأمر الذي تسبب في ظهور الأشكال مزدوجة .

(11) Ibid.

(12) تمتاز هذه القطعة بأن ظهرها مسطح تماماً ووجهها محدب بعض الشيء .

(13) Robinson, op.cit., pl.XXXII. 3, p.84.

(14) تنطبق على هذه القطعة نفس الخصائص التي تميزت بها القطعة رقم (4) من حيث إن كليهما ذات ظهر مسطح ووجه محدب بعض الشيء .

(15) Robinson, op.cit., pl.XXXI.12, p.83.

(16) ما بين [ ] ينقص في النص المكتوب على القطعة إما بسبب عدم وضوحه أو أنه مطموس .

(17) Buttrey, op.cit., TAV.LXXIII. 42—45, pp.345.6.

(18) Ibid.

(19) Buttrey, op.cit., TAV.LXXIII.41, p.345.

(20) Buttrey, op.cit., TAV.LXXIII.46—49, p.346.

(21) Ibid.

المراجع

Buttrey, T.V., «The Coins» Supplements to Libya Antiqua-IV. Apollonia, the port of Cyrene excauations, by the University of Michigan 1965—67. (Spoleto 1976).

Healy, J.F., «Coins» Cyrenaican Expeditions of the University of Manchester 1955—57. (Manchester 1959).

Polle, R.S., Catalogue of Greek Coins: The Ptolemies, King of Egypt. (Bologna 1963).

Robinson, E.S.G., Catalogue of the Greek Coins: Cyrenaica. (Bologna 1965).