مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها كلية الآداب جامعة بنغازي

JOURNAL OF THE FACULTY OF ARTS

Scientific Journal published by the Faculty of Arts University of Benghazi



ISSN : 2523 – 1871

صدر العدد الأول عام 1958

مجلة كلية الآداب

تصدر عن كلية الآداب بجامعة بنغازي

ثلاث مرات في العام

(أبريل – أغسطس – ديسمبر)

تخلي أسرة المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
و الآراء والمقالات المنشورة تُعبر عن آراء أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لكلية الآداب– جامعة بنغازي

الرقم الدولي الموحد للنسخة الإلكترونية للمجلة الصادر عن الوكالة الدولية للترقيم الدولي

ISSN :2523 – 1871

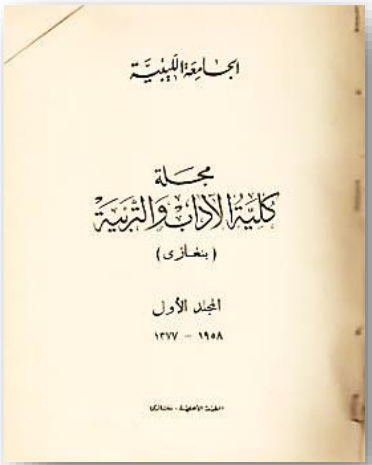
مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها
كلية الآداب بجامعة بنغازي

صدر العدد الأول من المجلة
العام
1958

تحت اسم

مجلة كلية الآداب والتربية



هيأة التحرير

تتكون من أعضاء هيأة التدريس

بكلية الآداب – جامعة بنغازي

رئيس التحرير

د.عزة أبوبكر أكريم المنصوري

مدير التحرير

أ.خديجة موسى الفضيل بوعمر

فريق التحرير

أ.د.ادريس مختار القبائلي

د.فاطمة مفتاح فرج الفلاح

د.محمد علي محمد الكوافي

أ.كريمة أحمد الجهيمي

أ.أمينة محمد الزوام

المُدقق اللغوي

أ.علي عبدالهادي الشركسي

محتويات العدد

الكلمة الافتتاحية: مقاصد النشر العلمي في المجلات العلمية بقلم مدير التحرير	5
شروط النشر في مجلة كلية الآداب	6
شخصية العدد الأستاذ الدكتور إبراهيم المهدوي .	8
أولا: الدراسات والمقالات باللغة العربية	
مجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي 1958 – 2020: دراسة ببليومترية تحليلية الأستاذة خديجة موسى الفضيل بوعمر و هاجر علي أبوالقاسم	13
التشريعات الأرشيفية في ليبيا الأستاذة هند الفرجاني و الأستاذة وداد السهولي	47
مقترح لإنشاء أجنحة قراءة داخل مطار بنينا الدولي بمدينة بنغازي عبدالله مفتاح الفسي	66
نصال حطية حيفان الحجرية في واحة الجغبوب الدكتور سعد عبدالله بوحجر	91
الأوبئة في التاريخ القديم: طاعون أثينا عام 430ق.م (دراسة تاريخية تحليلية للمصادر الأدبية) الدكتور محمد علي الكوافي و الدكتورة فاطمة سالم العقيلي	119
التعصب المسيحي ضد الإسلام في الأندلس: حركة شهداء قرطبة نموذجاً الأستاذة هدى حسن النيهوم	147
زاوية عين كلك في تشاد من الدعوة إلى الجهاد –1899–1913م الدكتور أحمد أمراجع نجم	166
الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة على عمل المرأة المتزوجة: دراسة ميدانية على عينة من العاملات بقطاعي التعليم والصحة في مدينة الكفرة الأستاذة إيمان سليمان حامد حسن	200
الهوية الثقافية والأدبية في ليبيا من خلال تقييدات بعض الرحالة المشارقة والمغاربة والأندلسيين الدكتور علي عياد محمد و الدكتور عبدالله علي نوح	219

.....

ثانيا: الدراسات والمقالات باللغات الأخرى

Beyond Engagement: Using Storyboards as a Digital Storytelling Tool for Teaching Libyan EFL University Students Literary Fiction During the Covid-19 Pandemic ***Dr. Fatma Mohamed Hassen Abubaker and Dr. Hana A. Ali Mohamed***	**243**
Grammar in Language Teaching: The Missing Balance ***Dr. Naji M. El-Hemri***	**283**
Types and Attributes of Writing Errors with Reference to Paragraph Writing ***Al-Mahdi Juma Fayad and Wraida Marai Imsallim and Hajer Said Mohammed Said***	**299**
L'accord du verbe avec son sujet: Comment faut –il accorder le verbe avec le nom collectif ? ***Intissar Senussi Bader***	**322**

مقاصد النشر العلمي في المجلات العلمية

إن حركة البحث العلمي وكيفية إثرائها في المجتمع الجامعي يحتاج دعما وتشجيعا من الجامعات، وذلك يتأتى بتوفير متطلبات العملية البحثية مثل المكتبات الجامعية القوية والحديثة بمصادرها العلمية المتنوعة شكلا ومضمونا، وإتاحة الاتصال بشبكة الانترنت من داخل الحرم الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير بيئة جامعية جاذبة من قبيل المكاتب ومساحات العمل المناسبة، ناهيك عن الخدمات والمرافق المصاحبة.

ويرى البعض أن أهم تلك المتطلبات هو دعم المراكز البحثية الجامعية المركزية منها، وتشجيع الفرعية على أداء مهامها بكل حيادية واحترافية، ليتسنى للبُحاث من خلالها المساهمة في تقديم البحوث والدراسات العلمية خاصة ذات الارتباط بالمجتمع الليبي، لما لذلك من فائدة آنية ومستقبلية تعود على حركة تنمية المجتمع، وتدفع باتجاه تقويمه وتطويره.

ولعل من نافلة القول أن البحوث والدراسات العلمية يجب أن تتعدد أسباب إعدادها، حتى لاتصبح الترقيات العلمية هي الهدف الوحيد من ورائها، حيث لاحظنا من خلال المجلة أن بعض البحوث والمقالات المُقدمة للنشر يفتقد لحرفية الباحث ومهارة الابداع في العرض والطرح، ذاك أن البحوث المعدة للترقيات غالبا ماتكون بحوثا سريعة ومكررة، في حين أن البحوث المعدة لغرض البحث في حد ذاته تكون أكثر جودة، ورصانة، وتقدم في الغالب طرحا جديدا، أو إثارة لفكرة سابقة وعرضها من وجهة نظر أخرى، حيث أن البحوث العلمية تتعدد بتعدد مقاصد التأليف في حد ذاته، والتي يفندها المتخصصون في مجموعة من النقاط العلمية، منها: إثارة فكرة جديدة، استكمال لفكرة سابقة، تفنيد أو نفي لفكرة سابقة، إثبات وبرهنة لفكرة سابقة، أو تغطية جانب جديد آخر وهنا يكون سبق التأليف في الطرح منسوبا للمؤلف.

هذا عن البحوث المؤلفة –إن جاز التعبير– أو المُعدة من الباحثين وأصحاب المقالات العلمية، أما الترجمة فحديث آخر، يحتاج دعما أكبر من جامعاتنا، لتكون لها الأولوية في إثراء حركة البحث العلمي الجامعي، لما لها من فوائد في تحقيق حركة التواصل العلمي بين الباحثين من دول متعددة، والاطلاع على خبرات وطرح جديد للنتاج العلمي.

هذا والله من وراء القصد

مدير التحرير

.....

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

ترحب هيأة تحرير المجلة بالمشاركات والبحوث والدراسات العلمية وفق الشروط الآتية:

1. أن تكون المشاركة العلمية ضمن تخصص المجلة، سواء أكانت من داخل الجامعة أم خارجها.
2. أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء الإملائية واللغوية.
3. أن يكتب في صفحة مستقلة: عنوان البحث، واسم الباحث وعنوانه، وترفق مع البحث السيرة الذاتية للباحث.
4. أن يكون عدد صفحات البحث بين 15 – 25 صفحة، بما في ذلك ثبت المصادر والمراجع.
5. أن يُكتب في بداية البحث مستخلص (Abstract) باللغتين العربية والإنجليزية، يتناول: تحديد مشكلة البحث، والغرض منه، والمنهجية المتّبعة، وطبيعة البيانات وطرق تحليلها، مع الإشارة إلى أهم النتائج والتوصيات.
6. أن يكتب بعد المستخلص الكلمات المفتاحية لأهم المصطلحات المستخدمة في البحث.
7. أن يكون التوثيق وفق طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
8. يسمح بنشر البحوث التي يعتمد أصحابها على مصادر ثانوية، إذا ما جاءت بفكرة جديدة لم يسبق طرحها أو نشرها.
9. ألَّا يكون البحث قد سبق نشره ورقيا أو إلكترونيا.
10. تُحال المادة المقدمة للنشر إلى مقيمَيْن اثنين، وفي حال اختلاف الآراء تُحال إلى مقيمٍ ثالث، وإذا كانت الموافقة مشروطة بالتعديل يرد البحث إلى الباحث؛ لإجراء التعديلات اللازمة في أسرع وقت.
11. البحوث المقدمة من أعضاء هيأة التدريس بدرجة أستاذ لا تُحال إلى التقييم، ولكن تُعرض على هيأة تحرير المجلة؛ لتحديد مدى ملاءمتها لشروط النشر.

12. ترحب المجلة بالبحوث المكتوبة باللغة العربية وغيرها من اللغات الحية المعتمدة في الجامعة.

13. تُرحب المجلة بالبحوث المترجمة، شرط أن يُقدّم المؤلف ما يثبت تحمله المسؤولية القانونية المترتبة على ذلك.

14. ترحب المجلة بنشر المستخلصات الخاصة برسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المجازة بالكلية.

15. تُرحب المجلة بنشر عروض الكتب المُعدة وِفق أُسسٍ علمية، تُركِزُ على محتوى الكتاب وموضوعه لا على شخص المؤلف.

16. لهيأة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

17. أن يكون الخط المستخدم في طباعة البحوث المكتوبة باللغة العربية هو Simplified Arabic، والحجم: 16 للعناوين، و14 للمتن، و12 للجداول والأشكال والهوامش، أما المكتوبة بغير اللغة العربية فتطبع بخط Times New Roman، والحجم: 14 للعناوين، و12 للمتن، و10 للجداول والأشكال والهوامش.

18. يجب أن تكون الهوامش الخاصة بحواف الصفحة: 3 سم من الأعلى، و2.5 سم لباقي الهوامش، أما المسافة بين الأسطر فتكون 1.15 سم.

19. تُنشر البحوث وتُرتَّب وفقا لسياسة المجلة في توزيعها.

20. الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

21. يكون التواصل مع المجلة عبر البريد الإلكتروني: arts.journal@uob.edu.ly

22. ستُطبع المجلة ورقيًّا، وتُتاح إلكترونيًّا على موقع الجامعة.

شخصية العدد: الأستاذ الدكتور إبراهيم المهدوي

المعلومات الشخصية:

الاسم: إبراهيم أحمد إمحمد المهدوي.

مكان وتاريخ الميلاد: القوارشة عام 1944م.

العمل الحالي : متقاعد ومتعاون مع قسم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب جامعة بنغازي.

اللغات الأجنبية:

- درس اللغة الإنجليزية بجامعة بتسبرج بولاية بنسلفانيا الأمريكية– الولايات المتحدة الأمريكية خلال عامي 1970م–1971م.
- درس اللغة الإيطالية بجامعة بيروجيا للأجانب بمدينة بيروجيا–إيطاليا خلال عامي 1976م–1977م.

المؤهلات العلمية:

- ليسانس آداب (فلسفة واجتماع) بتقدير جيد جداً خلال العام الجامعي 1968م/1969م.كلية الآداب والتربية – الجامعة الليبية– بنغازي/ليبيا.
- ماجستير علوم مكتبات ومعلومات MLS(جامعة اللينوي الشرقية –أمريكا – نوفمبر 1972م.).
- دكتوراه (الأرشيف الجاري والتاريخي)بتقدير ممتاز مع درجة الشرف من كلية الآداب بجامعة روما (لاسبينزا) عام 1980م.

الوظائف العلمية :

- معيد بكلية الآداب بتاريخ 1969/8/3م.
- مساعد محاضر 1973م.
- محاضر 1976م بقسم الإعلام.

- أستاذ مساعد بقسم الإعلام 1981م.
- أستاذ مشارك بقسم المكتبات والمعلومات 1986م.
- أستاذ بقسم المكتبات والمعلومات بقسم المكتبات والمعلومات 1992م.
- رئيس قسم المكتبات والمعلومات (1991م_2001م.).
- عضو مؤسس لقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب بجامعة بنغازي، وقسم المكتبات والمعلومات والتوثيق بكلية الآداب –جامعة عمر المختار البيضاء.
- عضو مؤسس لمجلة قورينا الطلابية (1966م–1969م).

عضوية الجمعيات العلمية:

- جمعية المكتبات الأمريكية ALA خلال 1971م–1985م.
- الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- جمعية المكتبات والمعلومات والأرشيف الليبية (طرابلس).
- الجمعية المهنية للأرشيف والمكتبات الليبية (بنغازي).

الإنتـــــاج الفـــــكري:

أولاً: الكتب المؤلفة:

1–أرشيف المعلومات الصحفية. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.1991م.

2–دراسات في الأرشيف والمعلومات. بنغازي: منشـورات جامعة قاريونس.1998م.

3–الرفيق الجديد: معجم مصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف إنجليزي/عربي. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.2003م.

4–الرفيق العربي: معجم مصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف عربي/إنجليزي. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.2003م.

5–حكاية مدينتي بنغازي: دراسة تاريخية وثائقية. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس. (2008م).

6–بحوث ودراسات في الأرشيف والمكتبات. جامعة بنغازي. بنغازي. 2012م.

ثانياً : الكتب المترجمة عن الإيطالية:

1- العلاقات البحرية ما بين ليبيا وإيطالي: تاريخ البحرية الليبية. تأليف كاميللو مانفروني.بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.1992م.

2- استيطان برقة قديماً وحديثاً. تأليف غوليالم ناردوتشي. مصراته: دار الجماهيرية.1996م.(الطبعة الثانية:برنتشي للنشر 2013م).

3- سكان برقة: دراسة اثنوغرافية تاريخية. تأليف هنريكو أوغسطيني. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.1998م.(الطبعة الثانية: برنيتشي للنشر 2019م).

4- المصادر غير المنشورة لتاريخ طرابلس.تأليف باولو توسكي. بنغازي:منشورات جامعة قاريونس.2003م.

5-عرض للوقائع التاريخية البرقاوية: التاريخ الكرونولجي لبرقة(1551م-1911م.). تأليف الأب فرانشيسكو روفيري.طرابلس: منشورات مركز جهاد الليبيين. 2003م. (الطبعة الثانية برنيتشي 2013م).

6-.-دليل الفن الصخري في الصحراء الليبية. تأليف باول جراتسيوسي.بنغازي: منشورات جامعة قاريونس . (2008م).

7-هنريكو دي أوغسطيني. سكان الإقليم الطرابلسي: دراسة اثنوغرافية تاريخية.بنغازي: دار برنيتشي .2013م.

8-بنغازي من خلال عدسة مصوراتي: 1912م-1943م ط2 . القاهرة ، حميثرا للنشر.2019م

9- الأيام الأخيرة لمتصرفليك بنغازي. ط2.تأليف ج.بوناتشي.ط1 . بنغازي:جامعة قاريونس .2008م. (الطبعة الثانية :منشورات دار برنيتشي.2013م.).

11- -المصادر الأجنبية حول تاريخ ليبيا.تأليف سالفاتور دي بونو.القاهرة: دار حميثرة للنشر.2019م.

12-على بعد خطوة من حبل المشنقة. تأليف : ديل بوكا.بنغازي: منشورات برنتشي. 2014م.

13- مبادئ وقضايا علم الأرشيف . تأليف اليو لودوليني.القاهرة : دار حميثرة. 2018م.

16- دا آداريو. محاضرات في علم الأرشيف. القاهرة : دار حميثرة للنشر.2019م.

19- مستقبل برقـــــة : من الناحية الاقتصادية . جوتهولد هيلدبراندت.القاهرة: دار حميثرة. 2019م.

20-استيطان ليبيا.هنريكو دي ليوني . القاهرة:دار حميثرة.2019م.

21- ذكريات مع الطوارق عبر الصحراء. باتشافيكو. القاهرة: حميثرة ، 2019م.

ثالثا : الكتب المترجمة عن الإنجليزية:

1-تجوال في شمال أفريقيا: تأليف جيمس هاملتون.بنغازي: جامعة قاريونس. 2008م).

2- آنا بيدرسون. حفظ الأرشيف . بنغازي : جامعة قاريونس.(2008م.).

3-برقـــــــــة. تأليف بونتفت. بنغازي: منشورات برنيتشي. 2012م. (3 طبعات)

4-برقة: القبائل البرقاوية تفريعاتها. تأليف إيفانز برتشارد. بنغازي:منشورات دار برنيتشي.2012م. (4طبعات).

رابعا: البحوث والمقالات المنشورة:

ساهم في نشر عدة بحوث ومقالات علمية وأدبية في المجلات والصحف الليبية والعربية، منها:

أ. مجلة الثقافة العربية:

1-دور المعلومات في تنمية المجتمعات الصغيرة.

2-كاليماخوس القورينائي وتأسيس مكتبة الإسكندرية.

3-نبأ اعتقال عمر المختار في الصحافة الإيطالية يومي 16-1931/9/17م.

5-تأهيل المرآة الليبية في مجال المكتبات.

6-الرحلات العلمية الإيطالية إلى ليبيا.

8-علم دراسة الوثائق او علم الدبلوماتيك.

.....

9- الصحافة في طرابلس خلال العهد التركي 1866م-1911م.(ترجمة عن الإيطالية).

10-تاريخ الصحافة في طرابلس 1911م1933م.(ترجمة عن الإيطالية).

12- مدينة بنغازي قديماً. ع276-س33-التمور(اكتوبر)1374و.ر/2006م. ص.ص.44-51.

ب. مجلة الدراسات التاريخية (مركز جهاد الليبيين).

1-أهمية الوثائق في تخطيط المدن والمحافظة على آثارها القديمة.

2-الساعات الأخيرة من حياة عمر المختار(ترجمة عن الإيطالية).

3-سك العملة بطرابلس الغرب خلال الحكم القره مانلية (ترجمة عن الإيطالية) .

6-حلول لبعض مشاكل الحصول على الوثائق وتيسير استخدامها.

7-مصادر تاريخية ليبية في أرشيف ليفورنو.

ج. مجلة كلية الآداب.

1-المعلومات والتنمية الشاملة

2علاقة المؤلف بالناشر.

3- الوافي وفن كتابة التاريخ.

4-ماهية إدارة المحفوظات؟ (ترجمة عن الإنجليزية).

د. مجلة المخطوطات والوثائق: (مركز جهاد الليبيين).

1-مخطوطات ليبية في المغرب.

2- علم دراسة الوثائق: الدبلوماتيك.

هـ. مجلة جامعة بنغازي العلمية (جامعة قاريونس).

2-تاريخ طرابلس الغرب لأيتوري روسي والدراسات الإيطالية حول ليبيا.(ترجمة عن الإيطالية).

3–نساء ورجال مشاهير من قورينا.(ترجمة عن الإيطالية).

4– صفحات هامة في تاريخ ليبيا. (ترجمة عن الإيطالية).

5–مخطوطات ليبية في المغرب.

7–الإنتاج الفكري للمؤرخ د/محمد الوافي: دراسة ببليوغرافية.

أعمال أخرى:

1–الإشراف على الرسائل العلمية. (15 أطروحة).

2–مناقش داخلي وخارجي للأطروحات العلمية (45 أطروحة منها 2 أطروحة دكتوراه).

3–تقييم بحوث ترقية لأعضاء هيئة تدريس محلياً وعربياً، وكذلك بحوث ودراسات علمية لبعض الدوريات المحلية بالجامعات الليبية.

شارك في تنظيم والتدريب في عدة برامج تدريبية وورش عمل في مجال الأرشيف وإدارة المحفوظات

أولا: الدراسات والمقالات باللغة العربية



ISSN : 2523 – 1871
الصفحة 15

.....

مجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي 1958 – 2020

دراسة ببليومترية تحليلية

الأستاذة خديجة موسى الفضيل بوعمر
أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب جامعة بنغازي.
هاجر علي أبوالقاسم
باحثة في مجال المكتبات والمعلومات

المستخلص

الكلمات المفتاحية

المقدمة

.....

مشكلة الدراسة

تهتم هذه الدراسة بأولى مجلات جامعة بنغازي وهي مجلة كلية الآداب، لتكون دراسة ببليومترية تحليلية شاملة للمجلة منذ بداية صدورها وحتى عام 2020، حيث ركزت الدراسة على اتجاهات النشر داخل المجلة موضوعياً وكمياً وبعض الخصائص الأخرى للنتاج الفكري.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة لكونها تساهم في إثراء الإنتاج الفكري في مجال الدراسات الببليومترية من خلال دراسة المقالات بمجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي والتعرف على الخصائص العامة لها، حيث تسعى الدراسة للتعرف على عدة مؤشرات مثل حجم المقالات وإنتاجية المؤلفين ومعرفة الاتجاهات الموضوعية.

كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في الكشف عن واقع حركة نشر المقالات والبحوث والدراسات العلمية في المجلة موضوع الدراسة خلال فترة ليست بالقصيرة تتمثل في أكثر من نصف قرن.

وتأتي أهمية الدراسة كذلك من أهمية الدراسات الببليومترية التي تعد من الموضوعات غير المطروقة بكثرة على الرغم من أهميتها في مجال البحث العلمي.

.....

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:-

1) التعرف على واقع النشر العلمي في كلية الآداب بجامعة بنغازي من خلال مجلة الكلية.
2) التعرف على الخصائص الشكلية للمجلة من حيث طبيعة النشر وعدد المقالات وغيرها.
3) إجراء تحليل إحصائي على طبيعة حركة النشر للمقالات والبحوث والدراسات العلمية في المجلة بجميع أعدادها الصادرة منذ عام 1958 إلى عام 2020 وذلك بهدف:

أ- توضيح الخصائص الموضوعية للمقالات المنشورة والتوازن في الموضوعات.

ب- توضيح التوزيع الزمني للمقالات حسب السنوات.

ج- التعرف على خصائص المقالات النوعية من حيث كونها تأليف أم ترجمة أم عروض كتب ..الخ.

د-التعرف على خصائص بيان المسؤولية من حيث:

- نسبة التأليف الفردي إلى التأليف المشترك.
- توضيح خصائص الإنتاج النوعي للمقالات بين الذكور والإناث.
- أكثر المؤلفين إنتاجية.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:-

1) ما هو عدد المقالات المنشورة بمجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي خلال الفترة من أول عدد للمجلة تم نشره في 1958 حتى العدد الحالي أغسطس 2020؟
2) ما هي الخصائص العامة حيث الاتجاهات الموضوعية واللغوية والزمنية لتلك المقالات؟
3) ما هي نسبة التأليف الفردي والتأليف المشترك للإنتاج الفكري لمجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي؟

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في النقاط الآتية:-

1) **الحدود الشكلية** تتناول هذه الدراسة التغطية الشاملة لمقالات مجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي.

2) **الحدود الزمنية** تمتد الحدود الزمنية لهذه الدراسة من أول عدد للمجلة الصادر عام 1958 حتى عدد أغسطس 2020.

3) **الحدود الموضوعية** تتمثل هذه الدراسة في موضوعات المقالات العلمية حسب التخصصات لكلية الآداب والأقسام العلمية بها.

4) **الحدود اللغوية** تهتم الدراسة بالمقالات الصادرة بكل اللغات داخل المجلة وهي العربية والإنجليزية والفرنسية والايطالية.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في كافة الأعداد التي تم إصدارها ونشرها من طرف كلية الآداب بجامعة بنغازي تحت عنوان مجلة كلية الآداب والتربية اعتبارا من عام 1958م وهو تاريخ صدور العدد الأول للمجلة حتى منتصف الألفية الثانية (تقريبا 2007) حيث تم تغيير عنوانها ليصبح مجلة كلية الآداب حتى وقتنا الحالي، وقد تم تحديد عام 2020 ليكون فترة اقفال الدراسة، وبهذا تغطي الدراسة فترة 62 عاما من عمر المجلة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والذي بدء بحصر تحصر النتاج الفكري المنشور في مجلة خلال الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة من ناحية، ثم تطبيق أسلوب الدراسات الببليومترية عليها للكشف عن الاتجاهات العددية والنوعية من ناحية أخرى، ومن ثم إعداد جداول إحصائية وتحليلها للخروج بمؤشرات تخدم الدراسة وأهدافها.

ويعرف الأسلوب الببليومتري على أنه " مجموعة الأساليب الإحصائية والقياسات الكمية المستخدمة في دراسة الخصائص البنيانية للإنتاج الفكري"(الشامي، 1988، ص146).

.....

أدوات جمع البيانات

تم الاعتماد على الأدوات الآتية:-

1) أعداد مجلة كلية الآداب سواء المنشورة ورقيا أو إلكترونيا.
2) الكشاف الذي أعده الأستاذ صالح حويل وتم نشره في المجلة وهو يغطي الأعداد من أول إصدار للمجلة حتى العدد 20.
3) المقالة التي قام بإعدادها عاشور الشيخي ونشرت بمجلة المكتبات والمعلومات الصادرة في طرابلس عام 2012
4) بحث التخرج الذي قامت بإعداده الباحثة هاجر أبوالقاسم تحت إشراف الأستاذة خديجة الفضيل حول مجلة كلية الآداب عام 2018.
5) النتاج الفكري حول الموضوع.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الخطوات الآتية في إعداد الدراسة:

- حصر أعداد المجلة، وسيرد تفصيل الطرق المتبعة في تجميعها في الفصل الخاص بالدراسة الببليومترية للمجلة.
- الشروع في إعداد القائمة الببليوغرافية الحصرية لمقالات المجلة منذ أول عدد 1958 وحتى أغسطس 2020.
- إعداد جداول إحصائية بالمقالات بحسب تغطيات الدراسة وحدودها واستخراج النسب المئوية بناء على العدد الكلي للمقالات المحصورة، وتحليل تلك الجداول.
- استخدام الأشكال التوضيحية بحسب طبيعة البيانات في كل فقرة كما تم توضيحه في الفصل الخاص بالدراسة الببليومترية على المجلة.

الدراسات السابقة:-

تعريف الدراسات الببليومترية

عرفتها أيضاً دورية القائمة البريطانية القياسية لتوثيق المصطلحات The British Standard Glossary to Documentation of Terms بأنها: دراسة استخدام الوثائق والنماذج للأعمال المنشورة مع تطبيق المناهج الإحصائية والحسابية (هيرتزل ، 1995، ص ص 168- 169).

تُعرف الدراسات الببليومترية على أنها "ذلك العلم والبحث الذي ينصرف إلى دراسة الإنتاج الفكري العام أو المتخصص أي الذي يتناول موضوعاً بعينه دراسة كمية ونوعية، تطبق فيها غالباً المناهج الرياضية. وبناءاً على التعريف السابق نستنتج أن الدراسة الببليومترية هي علم قائم بذاته يعتمد في دراسة الكمية والنوعية للإنتاج الفكري على الطرق والأساليب الرياضية والإحصائية" (الشيخي، 1988، ص 17).

من جانب آخر "فإن الببليومتري Bibliometric أو الببليومتريكس Bibliometrics يتألف من مقطعين هما ببليو Biblio و تعني الكتاب أو الوثيقة ومتركس Metrics و يعني المتري كوحدة قياس إحصائية أو حسابية وهذا ما يؤكد تسميته بالإحصاء الوثائقي (أحمد وعبدالرازق، 2017).

وبناء على ذلك تعرف الدراسات الببليومترية على أنها "مجموعة الأساليب الإحصائية والقياسات الكمية المستخدمة في دراسة الخصائص البنائية للإنتاج الفكري، كما تسمى بالببليوغرافيا الإحصائية والببليومتريقا، وهي تستخدم الطرق الإحصائية والأساليب الرياضية في تحليل البيانات المتعلقة بالوثائق لمعرفة خصائص عمليات تداول المعلومات وأهم الجوانب المشكلة له" (الشيخي، 1988، ص 18).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن الدراسات الببليومترية هي تلك الطرق والأساليب الإحصائية والحسابية والقياسية المتخصصة في تحليل الإنتاج الفكري من الناحية الكمية والنوعية، من خلال اتباع الأساليب الرياضية في تحليل أهم الجوانب لهذا الإنتاج.

"ويذهب الكُتاب إلى أبعد من ذلك في إعطاءه اسم الببليومتريقا أو القياسات الورقية، ومهما كانت تسميتها فقد اتفق على أن الببليومتركس أسلوب مهم في البحث العلمي، وخاصة في مجالات علوم المكتبات والاتصال والمكتبات" (الزهيمي، 2016، ص 10)، "وتحاول الدراسات الببليومترية العربية والأجنبية منها أن تعطي وصفاً للعديد من الأساليب الفنية التي تحاول تقديم التفسيرات الفنية لعملية الاتصال المكتوب" (هيرتزل، 1995، ص 168).

" كما قسم نيكولا وريتشي الدراسات الببليومترية إلى مجموعتين:-

الأولى: تصف خواص الأدبيات وملامحها.

الثانية: تفحص العلاقات بينها وتعرف بالدراسات السلوكية"(أحمد وعبدالرازق، 2017، ص 10).

أهداف الدراسة الببليومترية

تسعى الدراسات الببليومترية لتحقيق بعض الأهداف الأساسية التي لخصها بروكس في النقاط التالية:-

1) "تصميم نظم المعلومات وشبكاتها على أسس اقتصادية.
2) الارتفاع بمستوى فاعلية أنشطة تداول المعلومات.
3) التعرف على مظاهر القصور في الخدمات الببليوغرافية، وبالتالي قياسه والتنبؤ باتجاهات النشر.
4) الكشف عن القوانين التجريبية التي يمكن أن تشكل أسس تطوير نظرية خاصة بعلم المعلومات""(أحمد وعبدالرازق، 2017، ص 33).

استخدامات الدراسات الببليومترية

تستخدم الدراسات الببليومترية في العديد من النقاط ونجد أن أبرزها كما يلي (أحمد وعبدالرازق، 2017، ص ص35- 36):-

1) تحديد الخصائص البنائية للإنتاج الفكري المتخصص وتبين مظاهر اندماج أو انشطار الموضوعات العلمية.
2) تحديد أكثر المؤلفين إنتاجية في حقل موضوعي معين ومن لهم نماذج واضحة في البحث العلمي.
3) تحديد خصائص التأليف الفردي والمشترك في مختلف التخصصات الموضوعية.
4) تحديد الدوريات العلمية الأكثر إنتاجية والأكثر تأثيراً في مجالها الموضوعي وفي مختلف المجالات.
5) كما دخلت الدراسات الببليومترية مضمار تحليل مواقع الانترنت والإنتاج الفكري الرقمي المنشور فيها وذلك في إطار المفهوم الجديد لهذه الدراسات والمصطلح عليه بالدراسات الوايبومترية أو دراسات الشبكة العنكبوتية.

وهناك من يقسم البحوث الببليومترية إلى نوعين هما (وليش، 2014):-

- الدراسات الببليومترية الوصفية وتركز على إنتاجية المؤلفين والمؤسسات والنطاق الجغرافي والفترة الزمنية والموضوع.
- الدراسات الببليومترية التقويمية وهي تختص بقياس مدى استخدام البيانات والسلوك الاستشهادي.

قوانين الدراسات الببليومترية

هناك عدة قوانين ظهرت في فترات زمنية مختلفة يتم تطبيقها في الدراسات الببلومترية، ويمكن توضيحها على النحو الآتي(أحمد وعبدالرازق، 2017، ص 36):-

- قانون برادفورد:-

وهو أحد القوانين الهامة في الدراسات الببليومترية يصف العلاقة الكمية بين الدوريات العلمية والمقالات المنشورة فيها. سمي هذا القانون نسبة إلى صامويل كلمنت برادفورد اختصاصي علوم المكتبات بإنجلترا، ويتخلص هذا القانون في قياس الحقول الموضوعية خلال فترة منية معينة. وقد جاء قانون براد فورد على الصيغة التالية: إذا ما رتبت الدوريات العلمية في ترتيب تنازلي بالنسبة لإنتاجية المقالات حول موضوع معين فإن هذه الدوريات الأكثر تخصصاً في الموضوع ومجموعات أخرى أو مناطق تحتوي على نفس العدد من المقالات الموجودة في النواة.

❖ قانون لوتكا:

وهو يستخدم لقياس إنتاجية المؤلفين، و قد تم تطبيقه باستخدام كشافين أحدهما في الفيزياء والآخر في الكيمياء، ولم يركز لوتكا على كمية إنتاجية هؤلاء العلماء بل سلط الضوء على نوعية إنتاجية المؤلفين. يقول القانون إذا كان هناك (100) مؤلف ينتج كل واحد منهم مقالة واحدة في موضوع معين في فترة محددة فإن هناك (2:100) أو 50 مؤلفا ممن ينتج كل واحد منهم مقالتين، وأن هناك (3:100) أو 11 مؤلفا ينتجون ثلاث مقالات وهكذا، وقد وجد لوتكا أن نسبة المؤلفين الذين ينتجون مقالة واحدة حوالي (60%) وهذا يعني أن هناك عددا قليلا من الباحثين ممن يمارسون التأليف بدرجة كبيرة من الباحثين ممن يمارسون التأليف بدرجة قليلة جدا.

❖ قانون زيف:-

لقد اكتشف زيف أن عدد قليلا نسيبا من الكلمات تظهر في نص أو مقالة بتكرار كثير، وأن تكرار مثل تلك الكلمات المستخدمة في جزء كبير من النص يتناقص وعبر مثل هذه الحالات التي تعرف عليها بقانون تناقص عائد الكلمات، وعرف هذا القانون بالقانون الأقل جهدا ويشير هذا القانون إلى أن الناس يختارون ويستخدمون الكلمات المألوفة باعتبار ذلك أكثر سهولة من اختيار الكلمات غير المألوفة، وبالتالي فاحتمال حدوث الكلمات المألوفة يكون أعلى من حدوث الكلمات غير المألوفة.

ويتم تحليل البيانات في الدراسات الببليومترية عن طريق (بوشا، 2007):-

.....

1) التحليل الوصفي العاملي: والذي من خلاله يمكن للباحث التحليل المنطقي والواقعي لتأثير متغيرات متنوعة على ظاهرة معينة.
2) التحليل الإحصائي: هو عبارة عن تحليل يرتبط بالكثير من البرامج مثل: " Statistica . Excel . SAS" وهي تخص المعالجات الإحصائية.
3) التحليل النوعي: ومن خلاله يمكن التحليل على حسب نوع البيانات سواءً كانت قياسية أو نسبية أو كمية حسب نوع الظاهرة.

الاستشهادات المرجعية للمقالات العلمية

.....

التعريف بمجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي

مجلة كلية الآداب هي مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تقبل المجلة الدراسات والبحوث، وعروض الكتب، والمستخلصات ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في مجال الآداب والعلوم الإنسانية، وتقبل المجلة البحوث باللغة العربية والإنجليزية واللغات الحية التي تدرس داخل الكلية، وقد صدر الأول منها عام 1958م (موقع مجلة كلية الآداب).

تولى رئاسة التحرير في المجلة منذ بدء صدورها عام 1958م حتى الآن عدة أعضاء هيأة تدريس من داخل الكلية، وهم:-

1) الدكتور مختار مصطفى بورو 1968 – 1972
2) الدكتور سعيد الأفغاني 1973 – 1975
3) الدكتور إدريس صالح الحرير 1976
4) الدكتور رجب مفتاح أبو دبوس 1980 – 1981
5) الدكتور عقيل محمد البربار 1984

6) الدكتور ميلاد أبو سلامة المقرحي 1985 – 1994

7) الدكتور محمد محمد بالروين 1995 – 1996

8) الدكتور ميلاد أبو سلامة المقرحي 2000 – 2005

9) الأستاذ الدكتور محمد المبروك الدويب 2006 – 2011

10) الدكتور محمد حسن أبوبكر 2011 – 2012

11) الأستاذ الدكتور عبدالمولى صالح الحرير 2012–2013

12) الأستاذ الدكتور عبد الحميد بن خيال 2013 – 2017

13) الدكتورة عزة أبوبكر المنصوري منذ يونيو 2017 ولازالت مستمرة في عملها.

كما تخضع المقالات العلمية المقدمة للنشر بالمجلة للتقسيم العلمي والشكلي واللغوي حيث يعتمد الشكلي منها على الشروط الخاصة بالنشر في المجلة، ومدى مراعاة الدقة في اتباعها حرفياً، فيما يتعلق التقييمان الآخران بالتقييم العلمي واللغوي.

من خلال استعراض المجلة نلاحظ اختلاف الشكل الخارجي والداخلي للمجلة وعدد صفحاتها وطريقة إخراجها عبر السنوات (أنظر الشكل رقم 1)، كما مرت سنوات على المجلة كانت دون رؤساء تحرير وربما هذا سبب تذبذب صدروها.



الشكل رقم (1) الشكل الخارجي لبعض أعداد مجلة كلية الآداب جامعة بنغازي

ثانياً: حصر المقالات

تم حصر مقالات المجلة وقد تبين أنها تنشر المقالات بعدة لغات هي: العربية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية، حيث تم الحصول على معظم أعداد المجلة إما بشكل ورقي أو إلكتروني أو الاستعانة بالكشاف الذي أعده الأستاذ صالح حويل ودراسة عاشور الشيخي، وقد اختلفت فترات

إصدار المجلة (أنظر الجدول رقم 1)، فيلاحظ في بعض السنوات صدور عددين في إصدار واحد مثل العددين 17 و 18 والعددين 19 و20.

جدول رقم (1) أعداد المجلة حسب السنوات

العدد	السنة	العدد	السنة	العدد	السنة
1	1958	14	1985	31	2009
2	1968	15	1986	32	2009
3	1969	16	1987	33	2010
4	1972	18 -17	1988 – 1989	34	2010
5	1973	20 – 19	1995 – 1996	35	2011
6	1974	22 – 21	2001 -2000	36	2012
7	1975	23	2002	37	2013
8	1976	25 – 24	2003 – 2004	38	2013
9	1980	26	2005	39	2014
10	1981	27	2006	40	2016
11	1982	28	2007	41	ديسمبر 2017
12	1983	29	2008	42	يونيو 2018
13	1984	30	2008	43	ديسمبر 2018

ثالثا: وصف المجلة:

يقصد بوصف المجلة دراسة شكلها الخارجي من حيث طبيعة إخراجها وشكلها وعدد صفحاتها، وهي أمور تدخل في النواحي الشكلية لوصف مصادر المعلومات، وهي تفيد في تحديد مدى التطور والتوازن الموجود في أعداد المجلة، ومدى مواكبتها لتقنيات النشر الحديثة، سواء من حيث طريقة الإخراج والطباعة ، وشورط النشر المتبعة في المجلة وعدد صفحاتها.

فيما يتعلق بسنوات الصدور فقد توقفت المجلة لفترات متقطعة طوال تاريخها، كما صدر أكثر من عدد واحد في العام نفسه، سواء بإصدارين في نفس العام كما حدث عامي 2006 و 2008، أو بعددين في إصدار واحد كما حدث في الأعداد 17–18 و 19–20 و21–22 (أنظر الجدول رقم)

جدول رقم (

سنوات الصدور	مجموع الأعداد الصادرة	النسبة المئوية
الخمسينيات 1958 – 1959	1	%2.32
الستينيات 1960 – 1969	2	%4.65
السبعينيات 1970 – 1979	5	%11.63
الثمانينيات 1980 – 1989	10	%23.26
التسعينيات 1990 – 1999	2	%4.65
العقد الأول في الألفية الثالثة 2000– 2009	12	%27.91
العقد الثاني في الألفية الثالثة 2010 – 2018	11	%25.58
المجموع	43	%100

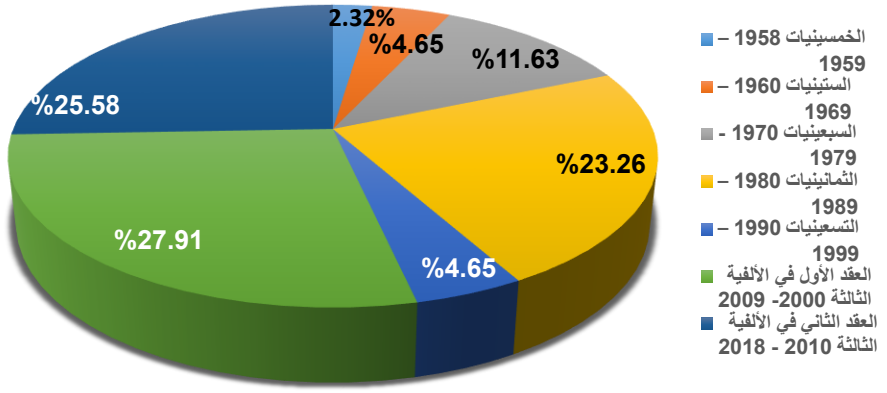
من خلال الجدول السابق يتضح أن عقد الألفية 2000م–2009م كان أكثر الفترات إنتاجاً وأكثر عدد المقالات في المجلة كان خلالها فقد تم نشر 109 مقالة تمثل نسبة 35.5% من المجموع الكلي للمقالات (أنظر الشكل رقم 3).

كما يعتبر العقد الرابع الذي يغطي الفترة من 1990م–1999م أقل العقود في عدد المقالات حيث وصلت عددها 8 مقالات وذلك بسبب صدور عدد واحد فقط خلال هذه المدة، وهذا العدد يمثل نسبة 2.6% من العدد الكلي للمقالات.

هناك فترات توقفت فيها المجلة، مما أدى لتأخر صدور بعض الأعداد التي كانت من المفترض أن تصدر في وقتها، مثلا خلال عقد الخمسينات والستينات أي حوالي 10 سنوات (1958م–1968م) صدر فقط عددان، ثم رجعت في الستينات (بداية 1969م) وتوقفت ثانية لمدة ثلاث سنوات بين عقد الستينات والسبعينات لتعود للصدور من جديد.

.....

وتوقفت المجلة للمرة الثالثة لمدة أربع سنوات ثم صدرت من جديد في عقد الثمانينات، وهكذا استمرت المجلة في صدورها غير المنتظم حتى عام 2017 عندما تم البدء في صدورها من هيأة التحرير الجديدة لتتخذ قرارا بإصدارها ثلاث مرات في السنة في أبريل ويونيو وديسمبر.



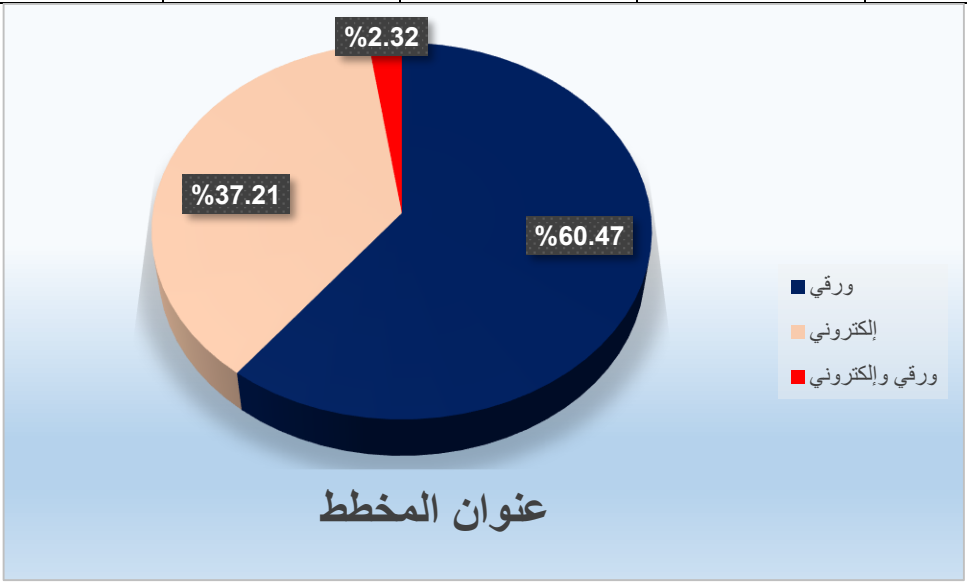
شكل رقم (2)

شكل صدور المجلة

وفيما يخص شكل صدورها فقد كانت المجلة منذ بدايتها ورقية الإصدار فحسب، ومع استخدام التقنية الحديثة تم الجوء إلى النشر الإلكتروني، أو بالأصح النشر المكتبي، والذي

جدول رقم (طبيعة الإصدار

	ورقي	إلكتروني	ورقي وإلكتروني	المجموع
	26	16	1	43
	%37.21	%60.47	%2.32	



شروط النشر في المجلة

تم تغيير شروط النشر وتحديثها أكثر من مرة طوال تاريخ المجلة، وفي العدد الثالث عشر وضع من ضمن الشروط أن المجلة تتكفل بدفع مكافآت تشجيعية لكاتبي المواد، ثم اختفى هذا الشرط في الأعداد التالية

كما تم تحديث شروط النشر في أغسطس عام 2017 فبدأ تنفيذها اعتبارا من العدد الثاني والأربعون المنشور في يونيو 2018.

عدد الصفحات

.....

جدول رقم (

عدد الصفحات	رقم العدد	مجموع الأعداد	النسبة
199 – 100	13 ، 15 ، 16 ، 17–18	4	
299 – 200	6 ، 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 21–22 ، 23 ، 30 ، 32 ، 36 ، 38 ، 40	12	
399 – 300	1 ، 2 ، 5 ، 9 ، 19–20 ، 26 ، 28 ، 37 ، 42 ، 43	10	
499 – 400	3 ، 7 ، 11 ، 35	4	
599 – 500	4 ، 24–25	2	
المجموع		المجموع لن يكون 43 لأن هناك أعداد صدرت في اصدار واحد	

رابعا: التغطيات الخاصة بمقالات المجلة

يمكن توضيح التغطيات التي تم التوصل إليها من دراسة مقلات المجلة على النحو الآتي:-

.....

❖ **التغطية الزمنية:** حيث تم دراسة الأعداد منذ أول عدد عام 1958 وحتى عام 2018م، وقد وصل العدد الإجمالي إلى 307 مقالة، تم حصرها لغرض إجراء الدراسة عليها، والجدول التالي يوضح الأعداد الصادرة من المجلة في كل عقد من العقود، وقد تعذر الحصول على 3 أعداد كما سبق ذكره في الإطار العام للدراسة.

جدول رقم (2) التوزيع الزمني للأعداد الصادرة من المجلة منذ 1958م–2017م

العقد	عدد المقالات	النسبة
1958م–1969م	24	%7.8
1970م–1979م	51	%16.6
1980م–1989م	49	%16
1990م–1999م	8	%2.6
2000م–2009م	109	%35.5
2010م–2018م	66	%21.5
المجموع	307	%100

من خلال الجدول السابق يتضح أن عقد الألفية 2000م–2009م كان أكثر الفترات إنتاجاً وأكثر عدد المقالات في المجلة كان خلالها فقد تم نشر 109 مقالة تمثل نسبة 35.5% من المجموع الكلي للمقالات (أنظر الشكل رقم 3).

كما يعتبر العقد الرابع الذي يغطي الفترة من 1990م–1999م أقل العقود في عدد المقالات حيث وصلت عددها 8 مقالات وذلك بسبب صدور عدد واحد فقط خلال هذه المدة، وهذا العدد يمثل نسبة 2.6% من العدد الكلي للمقالات.

هناك فترات توقفت فيها المجلة، مما أدى لتأخر صدور بعض الأعداد التي كانت من المفترض أن تصدر في وقتها، مثلا خلال عقد الخمسينات والستينات أي حوالي 10 سنوات (1958م–1968م) صدر فقط عددان، ثم رجعت في الستينات (بداية 1969م) وتوقفت ثانية لمدة ثلاث سنوات بين عقد الستينات والسبعينات لتعود للصدور من جديد.

.....

وتوقفت المجلة للمرة الثالثة لمدة أربع سنوات ثم صدرت من جديد في عقد الثمانينات، وهكذا استمرت المجلة في صدورها غير المنتظم حتى عام 2017 عندما تم البدء في صدورها من هيأة التحرير الجديدة لتتخذ قرارا بإصدارها بشكل نصف سنوي.

❖ التغطية الموضوعية

تضم المجلة مقالات مختلفة في موضوعات عدة والجدول التالي يبين توزيع المقالات المنشورة في أعداد المجلة وفقاً لتقسيم ديوي لمجالات المعرفة البشرية:-

جدول رقم (3) التوزيع الموضوعي للمقالات المكتوبة باللغة العربية في المجلة خلال الفترة 1958م-2017م

الموضوعات	العدد	النسبة
000 – 099 المعارف العامة	13	%5.3
100 – 199 الفلسفة وعلم النفس	26	%11
200 – 299 الديانات	17	%6.7
300 – 399 العلوم الاجتماعية	57	%23.1
400 – 499 اللغات	17	%6.7
500 – 599 العلوم الطبيعية	13	%5.3
600 – 699 العلوم التطبيقية	3	%1.2
700 – 799 الفنون	17	%6.7
800 – 899 الآداب	8	%3.2
900 – 999 التاريخ والجغرافيا والتراجم	76	%30.8

نلاحظ من الجدول السابق أن موضوع التاريخ والجغرافيا هو المتفوق على المواضيع الأخرى حيث بلغ عدد المقالات فيه باللغة العربية ..... من مجموع المقالات المكتوبة باللغة العربية وهذا يعود ربما إلى تنوع الموضوعات في مجال التاريخ والجغرافيا كما قد يرجع السبب لكثرة أعضاء هيأة التدريس في قسمي التاريخ والجغرافيا في كلية الآداب مقارنة بالأقسام الأخرى (أنظر الشكل 4 لمزيد من التوضيح).

.....

ومن خلال استعراض مقالات مجال التاريخ والجغرافيا نجد أنها تتناول تاريخ البلاد وأهم الأحداث والحقب التاريخية والأماكن الجغرافية داخل البلاد وخارجها.

وفي المرتبة الثانية يأتي موضوع العلوم الاجتماعية حيث تبلغ مقالاته ..... من العدد الكلي للمقالات وهذا يرجع إلى طبيعة هذه العلوم وأقسامها التي تحويها والتركيز عليها مثل الإدارة، والإحصاء، والاقتصاد، والقانون، والتعليم، ولذلك يكون النتاج الفكري فيها كبير.

ويأتي موضوع الفلسفة وعلم النفس في المرتبة الثالثة ب.....من المجموع الكلي للمقالات. ومن طبيعة هذا الموضوع وتكون أقسامه من علم النفس وعلم المعرفة وعلم المنطقة والفلسفة القديمة والغربية الحديثة، جميع هذه الأقسام يدرسها هذا الموضوع. أما في اللغات والديانات فقد وصل عدد المقالات في كل منهما إلى 17 مقالة بنسبة 6.7% (أنظر الشكل رقم 4) أما المقالات الأدبية فقد وصل عددها إلى 8 مقالات أي ما يعادل 3.2% من العدد الكلي للمقالات بالمجلة.

ولو استعرضنا المقالات حسب الأقسام في الكلية فنجد هناك أقسام حديثة الظهور بالكلية ولذلك يكون إنتاجها الفكري ضعيف مقارنة بالأقسام الأخرى مثل اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا ومن تلك الأقسام الحديثة قسم المكتبات والمعلومات وقسم التربية البدنية. وربما يعود السبب في الإنتاج الفكري الضعيف لقلة أعضاء هيئة التدريس في هذه الأقسام.

❖ التغطية اللغوية

بعد الاطلاع على أعداد المجلة تبين أن أغلب مقالاتها باللغة العربية وهذا طبيعي لأنها هي اللغة الرسمية في الكلية والجامعة الصادرة منها المجلة.

ولكن هناك أيضاً مقالات بلغات أخرى صدرت في بعض أعداد المجلة، والجدول التالي يبين عدد المقالات المنشورة باللغة العربية واللغات الإنجليزية والفرنسية والإيطالية ونسبتها إلى المجموع الكلي.

.....

جدول رقم (4) التوزيع اللغوي لمقالات المجلة خلال الفترة من 1958م–2018م

اللغة	عدد المقالات	النسبة المئوية
اللغة العربية	247	%80.5
اللغة الإنجليزية	51	%16.6
اللغة الفرنسية	8	%2.6
اللغة الإيطالية	1	%0.3
المجموع	307	%100

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن اللغة الإنجليزية هي أكثر اللغات الأجنبية التي صدرت بها مقالات بالمجلة، حيث بلغ عدد مقالاتها ..... من المجموع الكلي، ويرجع السبب إلى أن معظم الدول العربية تتعامل مع اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بعد اللغة العربية، وهناك الكثير من المثقفين والدارسين الليبيين ذهبوا وتلقوا تعليمهم وأكملوا دراساتهم في دول تتحدث اللغة الإنجليزية (أنظر الشكل رقم 5).

وبعد اللغة الإنجليزية تأتي اللغة الفرنسية بعدد مقالات تصل إ..... وهذا طبيعي فثمة قسم في الكلية لتدريس اللغة الفرنسية وهي من اللغات ذات التداول العالمي، فيما تحوي المجلة مقالة واحدة فقط باللغة الإيطالية.

مع العلم أن هناك أعداد مفقودة من المجلة.

هناك مقالات في موضوعات مختلفة ولكن نشرت في لغة غير العربية، وبكلمات أخرى ليس كل مانشر بالانجليزية هو مقال يتعلق بدراسة اللغة الإنجليزية، هناك مقالات في التاريخ والجغرافيا مكتوبة باللغات الإنجليزية والإيطالية

ويلاحظ في بعض الأعداد نشر المقالة ذاتها مرة باللغة العربية ثم باللغة الانجليزية، وذلك في العدد الثالث والسادس

خامسا: المسؤولية الفكرية عن المقالات

أولا سيتم التطرق إلى التأليف الفردي والمشترك، ونعني به التعرف على البحوث المشتركة وغير المشتركة وهل يفضل المؤلفون أن يكتبوا بمفردهم أو بالاشتراك مع مؤلف آخر والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5) التأليف الفردي والتأليف المشترك في مقالات المجلة خلال الفترة من 1958م–2017م

ت	نوع التأليف	عدد المقالات	النسبة المئوية
1	التأليف الفردي	235	%95.1
2	التأليف المشترك	12	%4.9
	المجموع	247	%100

ومن الجدول نلاحظ أن التأليف الفردي أكثر وأعلى نسبة من التأليف المشترك بمعنى أن المؤلف يفضل أن يقدم مقالاته ويؤلف بنفسه دون الاشتراك مع غيره في العمل نفسه

هناك أعداد كان للمؤلف نفسه أكثر من مشاركة واحدة، وذلك في الأعداد: 9 ، 11 ، 13، 26

أكثر المؤلفين إنتاجية

طوال تاريخ المجلة ثمة أعضاء هيأة تدريس شاركوا أكثر من مرة في إثراء المجلة بدراساتهم ومقالاتهم كما شاركوا بعروض كتب، منهم من يملك 7 مقالات ومنهم من يملك اثنين

.....

	تأليف	ترجمة	المجموع
العدد	318	4	306
النسبة			

نوعية المقالات

	مقالات ودراسات	عروض كتب	نشاط علمي وثقافي للكلية	اصدارت جديدة	كشافات	شخصية العدد	دعوة للمشاركة في المجلة	المجموع
العدد	306	24	6	4	1	3	1	
النسبة								

في العدد الحادي عشر تم نشر ثلاثة أجزاء لمقالة واحدة لنفس المؤلفين، ولكن بعنوان فرعي مختلف

في العدد الثامن بدأ فصل البحوث عن المقالات، واستمر ذلك بشكل غير منتظم طوال السنوات اللاحقة

تأليف حسب النوع

بدأت المشاركة النسائية في مقالات المجلة في العدد الثاني عشر بمقالة للدكتور أمل المخزومي، واستمرت تلك المشاركات متواضعة حتى العدد الثالث والأربعون حيث ارتفعت النسبة بين الرجال والنساء داخل نفس العدد لتتساوى تقريبا 10:12

	رجال	نساء	
	317	40	

من أهم مابينته الدراسة توقف المجلة عن الصدور بانتظام ثلاث مرات خلال عقد الستينيات والسبعينيات والتسعينيات، كما اختلفت فترات صدورها من سنوية، لنصف سنوية، واستمرت المجلة في صدورها غير المنتظم حتى عام 2017 عندما تم البدء في صدورها من هيأة التحرير الجديدة لتتخذ قرارا بإصدارها ثلاث مرات في السنة في أبريل وأغسطس وديسمبر.

كما أوضحت الدراسة أن 53% من أعداد المجلة صدرت بشكل ورقي فقط وذلك في سنواتها الأولى قبل ظهور التوجه لعالم النشر الإلكتروني، إضافة لظهور مشاكل النشر الورقي والطباعة داخلا لجامعة، لذا تم التوجه للنشر الإلكتروني وإتاحة مقالات المجلة في شكل pdf على موقعها (تحت التحديث)، حيث بلغت نسبة الأعداد الإلكترونية بدون أصل ورقي حتى الآن 45%.

كما بدأت المجلة في استقبال البحوث من خارج الكلية والجامعة ابتداء من عام 2017، وهذا يتفق مع توصيات دراسة عاشور الشيخي (المذكورة أدناه) عن المجلة ذاتها، مع زيادة تنوع موضوعاتها، التي جاءت في مقدمتها التاريخ والجغرافيا، تليها العلوم الاجتماعية، ثم الفلسفة، حيث تفوق التأليف الفردي للمقالات على المشترك فيها، وقد بدء دخول الأقلام النسائية للمجلة مع العدد 12، لترتفع تدريجيا مع تنامي نسبة النساء الباحثات بشكل عام داخل الكلية وخارجها في تخصصات المجلة في العلوم الإنسانية والاجتماعية وتخصصات كليات الآداب في الجامعات الليبية.

من أهم توصيات الدراسة ضرورة اتاحة أعداد المجلة بالكامل إلكترونيا خاصة وأن أعدادها السابقة الصادرة بشكل ورقي قد تعرضت للضياع بسبب الأحداث المختلفة التي مرت بها الجامعة وماتبع ذلك من احتراق لمكتباتها، مومن هنا تأتي أهمية نشر القائمة الببلوغرافية لمقالات المجلة في شكل كتاب ورقي وإلكتروني، وإعداد دراسات خاصة بالإستشهادات المرجعية خاصة للأعداد الأخيرة.

.....

قائمة المصادر

والله ولي التوفيق

.....

التشريعات الأرشيفية في ليبيا: دراسة وصفية

الأستاذة هند الفرجاني
محاضر مساعد بقسم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب – جامعة بنغازي
الأستاذة وداد السهولي
محاضر مساعد بقسم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص :

تكمن مشكلة الدراسة الأساسية في تتبع التشريعات والقوانين الخاصة بالتوثيق والأرشيف في الدولة الليبية، مع التركيز على القانون رقم 24 لسنة 2012 الخاص بتنظيم الأرشيف والوثائق الصادر من المجلس الوطني الانتقالي، ومن خلال الدراسة أجيب عن التساؤلات الآتية: ما التشريعات الأرشيفية الصادرة في الدولة الليبية؟ ما طبيعة المواد التي تضمها تلك التشريعات؟ ما نقاط القوة ومواطن الضعف فيها؟ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تتبع تاريخ الأرشفة بصفة عامة، مع التركيز على ليبيا، ووصف واقع الحال، وتتبع النصوص القانونية الليبية حول الأرشيف مع تحليل أهمها. أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن القانون رقم 24 لسنة 2012 يعد أول قانون يصدر في ليبيا يختص بالأرشيف، ففي القوانين السابقة مثل القانون رقم 2 لسنة 1983م والقانون رقم 3 لسنة 1994م كان الأرشيف ضمن قانون الآثار والمتاحف والمدن والمباني التاريخية، الذي ضم موادًا محدودة عن الوثائق والمخطوطات، ومن خلال استعراض مواد القانون رقم 24 ظهرت الحاجة الملحة لتطويره وتعديله وفق معايير ومواصفات دولية كالتقنين الدولي لوصف الأرشيف (ICA)، والمعيار الدولي لوصف الجهات المعنية بحفظ المقتنيات الأرشيفية (ISDIAH).

الكلمات المفتاحية : التشريع الأرشيفي، القانون 24 لسنة 2012.

المقدمة :

تعدّ مرحلة اكتشاف الكتابة نقطة حاسمة في تاريخ البشرية، إذ انتقل الإنسان من مرحلة عصور ما قبل التاريخ إلى الفترة التاريخية، وهذا يدل على مرحلة التطور التي شهدتها المجتمعات القديمة مما استلزم معها وجود أداة للاتصال ونقل الأفكار، فاختراع الكتابة أدى إلى سهولة نقل الخبرات والتجارب الإنسانية أو تمريرها بين الأفراد في المجتمع، بالإضافة إلى أنه ساعد في حفظ تلك الخبرات والتجارب لأجيال قادمة، ولكن لم يكن الورق الوعاء الوحيد لتسجيل المعلومات، ففي عصور متأخرة ظهرت أوعية أخرى لنقل المعلومات، مثل: المصغرات الفيلمية، والمواد السمعية والبصرية وغيرها (المهدوي، 1994، ص351)، ويشير الكثير من المؤرخين إلى أن بلاد ما بين النهرين كانت الموطن الأول للكتابة والتدوين، فقد اخترع سكان تلك البلاد الكتابة التصويرية منذ (3500 ق.م) تقريبًا، فدوّنوا على الطين والأحجار معارفهم وعلومهم، ومنها أخذت الكلمة المكتوبة طريقها إلى الشيوع والاستعمال (حامد، 2014، ص 194)، كما أن اختراع الحروف المتحركة بواسطة الصينيّين ساعد في ظهور الطباعة التجارية التي كان يوحنا جوتنبرج أول من استخدمها

عام 1450م، مما ساعد في نشر المعلومات وتوصيلها (المهدوي، 1994، ص17). إن الاهتمام بمسألة الكتابة كانت أولى الخطوات للتوثيق، حيث بذلت مجهودات معتبرة في اتجاه تنظيم الأرشيف وترتيبه، وظهر الاهتمام –أيضا– بمسألة التشريع في ميدان الأرشيف، وهي فكرة قديمة ليست وليدة اليوم، حيث قدمت هذه الدراسة استعراضا تاريخيا لتأريخ الأرشفة في عدة دول قديما وحديثا.

وفي الواقع، إن الأرشفة والتوثيق لما أنتجته الأمم والشعوب السابقة هو النشاط الذي حفظ لنا كثيرًا من تفاصيل الحياة اليومية والسياسية والاقتصادية لتلك الأمم، وإن كانت المحاولات الأولى في مجال التوثيق والأرشفة تجرى بشكل عشوائي، إلا أن الأمر مع تطور الدول أصبح بحاجة إلى تشريعات وقوانين منظمة لطبيعة العمل، فليس كل عمل توثيق هو أرشفة.

وفي ليبيا على وجه الخصوص، على الرغم من أهمية العمل الأرشيفي بوصفه وحدةً أساسيةً في كثير من المؤسسات والإدارات داخل الأماكن الحكومية والخاصة، فإن التشريعات المنظمة لذلك ما زالت في حاجة إلى كثير من التطوير والعناية والاهتمام، وهذا دفعنا للتساؤل عن ماهية التشريعات المتبعة في ليبيا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن مشكلة الدراسة الأساسية في تتبع التشريعات والقوانين الخاصة بالتوثيق والأرشيف في الدولة الليبية، وكذلك بعض النصوص التشريعية في القوانين العامة، مع التركيز على القانون رقم 24 لسنة 2012 الخاص بتنظيم الأرشيف والوثائق الصادر من المجلس الوطني الانتقالي.

ومن خلال الدراسة نسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما التشريعات الأرشيفية الصادرة في الدولة الليبية؟ وماطبيعة المواد التي تضمها؟
- ما نقاط القوة ومواطن الضعف فيها؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في تركيزها على قضية حيوية في مجال العمل الأرشيفي، حيث إن العمل المؤسساتي لا يستقيم دون تشريعات، ويمكن القول –كذلك– إن الدراسات التي تتناول التشريعات والقوانين المتعلقة بالعمل في مجال التوثيق والأرشفة في ليبيا هي دراسات قليلة نسبيا، وهذا سبب آخر يجعل من هذه الدراسة ذات أهمية للمهتمين بهذا المجال.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للإجابة عن التساؤلات المطروحة في مشكلة الدراسة، التي تتمثل في النقاط الآتية:

- معرفة بداية التشريعات الأرشيفية فى ليبيا.
- التعريف بأهم النصوص القانونية والمواد والأحكام الصادرة فيها والمهتمة بالأرشيف فى ليبيا.
- التعريف بمحتوى الأحكام؛ لإبراز النقائص التي يعاني منها النص الحالي، ومواطن القوة ومكامن الضعف فيها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تتبع تاريخ الأرشفة بصفة عامة، مع التركيز على ليبيا، ووصف واقع الحال، وتتبع النصوص القانونية التي صدرت حول الأرشيف، مع تحليل أهمها؛ للتعرف على مدى تغطية تلك القوانين والنصوص القانونية لمجال العمل الأرشيفي.

الدراسات السابقة:

من خلال تصفح النتاج الفكري المتخصص، لم نتمكن من العثور على دراسة محلية متاحة في هذه الموضوع، وإن وجدت فقد تعذر الوصول إليها، ومن هنا فإن الدراسة استفادت من مجموعة من الدراسات العربية، وهي:

1. دراسة إيمان محمد (2015):

هي دراسة للتشريعات المصرية الحالية المنظمة للعمل الوثائقي لكافة مراحل الوثيقة، قسمت الدراسة إلى أربعة فصول، وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: أن التشريعات المصرية ارتبطت برابط واحد، حاولت كل لائحة أو قانون تحقيقه قدر المستطاع وهو حفظ الوثائق بطريقة جيدة، كما أكدت الدراسة على أهمية العمليات الفنية بالنسبة للوثائق الجارية أو التاريخية، ضرورة الاهتمام بالعمليات الفنية وتطبيقاتها على الوثائق، تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العنوان، حيث تناولت كلاهما التشريعات الأرشيفية مع اختلاف الدول، كما أنه جرت الاستفادة من موضوع إتاحة

الوثائق للمستفيدين بوصفها نتيجة مترتبة على كل من السلطة القانونية، لغرض الاطلاع مع وجود وسائل الإيجاد، كما لفتت الانتباه إلى ضرورة أن يشمل التشريع العمليات الفنية بشكل مفصل وواضح للعاملين في مجال الأرشيف، وهذا ما كان فعلاً ينقص التشريع القانوني في ليبيا.

2. دراسة نجية قموح (2006):

هي دراسة تناقش واقع حفظ الأرشيف في القانون الجزائري، وتعرض لبعض التشريعات والقوانين المتعلقة بالأرشيف، اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائجها: قلة النصوص القانونية التي تناولت الأرشيف بصفة عامة، غياب المخابر المتخصصة بصيانة الأرشيف، قِدم ما هو متوفر من تجهيزات بها، وضعف تطبيق الإجراءات الفنية.

3. دراسة يحي عمر (1998):

ركزت الدراسة على موضوع حماية وثائق الدولة المصرية ومصيرها الذي يتهدده الفقد والضياع في المخازن والسراديب؛ وذلك بسبب قصور التشريع الأرشيفي عن مجابهة هذا الواقع المؤلم، وفى هذه الدراسة اتُّبِع منهج الحصر الشامل للتشريعات الأرشيفية في مصر منذ عصر محمد حتى الآن، ومن النتائج التي توصلت إليها: أن الوثيقة عضو حي داخل كيان متماسك، تستمد مغزاها منه، وإذا فصلت عنه فقدت هذا المغزى.

التطور التاريخي للأرشيف:

أولا: الأرشيف في العصور القديمة:

- **في المشرق العربي:** إن تاريخ الأرشيف يبدأ مع الوثائق الرسمية في شكل لوحات من الصلصال، التي اكتشفت في المشرق العربي، خاصة في العراق وسوريا، وفى مصر وجدت مخازن لحفظ الأرشيف داخل المعابد، وفى تل الحريري بسوريا وجدت عام 1933 عدد 25000 لائحة في مخازن لحفظ الأرشيف، تكتسب الطابع السياسي والاقتصادي والقانوني، كما اكتشف في العراق قانون حامورابي مؤسس دولة بابل، وهو محفوظ في متحف اللوفر بباريس، منقوش على ألواح طينية، وهي تعد وثيقة مهمّة، كما اكتشفت أقدم وثيقة أرشيفية في قصر أشور بانيبال، يرجع تاريخها إلى القرن 7ق.م، كُتب عليها أوامر ملكية وعقود خاصة وأحكام قضائية (حاج ،2011، ص ص41-42).

- **في العهد الإغريقي:** ليس هناك دليل على وجود أرشيفات عند الإغريق القدماء، فالكلمة الإغريقية (Biblioteke) التي تقابلها اللفظة اللاتينية (Bibliotece) كانت عبارة عن مستودعات لحفظ الممتلكات والمواد التي نسميها اليوم المواد الأرشيفية، كما وُجِدت جميع مخازن السجلات الأثينية وحُصِرت في مكان واحد في المعبد المخصص لعبادة أم الآلهة المعروف بالميترون، كانت القوانين تحفظ في (الميترون)، والقرارات والمراسيم والتقارير الخاصة بالاجتماعات تحفظ في مجلس الشيوخ ومجلس العموم، أما الوثائق ذات الصفة الشخصية فكانت تحفظ في مكان خاص بها (حلاق، 2003، ص25).
- **في العهد الروماني:** كانت الوثائق والسجلات تحفظ في القصر الملكي وفى قصور القناصل والنبلاء حتى القرن 5ق.م، ثم نُقِلت إلى مبانٍ عامة؛ وذلك لدواعي أمنية، ولعل أولى الوحدات الأرشيفية الرومانية المنظمة هو الأرشيف الذي أسسه الزعيم السياسي (فاليريوس بوبليكولا) عام 509 ق.م، في موضع يعرف بـ(الإيراريوم) أو الخزنة في معبد الإله (ساتيرون)، وحفظت فيه القوانين والمراسيم وقرارات مجلس الشيوخ ومجلس الأعيان وكل الوثائق المالية والسجلات (الألوسي وكامل، 1979، ص 10- 11) .
- **في العصور الوسطى:** ظهر تعدد السلطات وتنوع الامتيازات وساد الإقطاع، فكان لكل ناحية ذات سلطان أرشيفها الخاص بها، الذي يشير إلى ما تملكه من حقوق وامتيازات، وكان هذا النوع من الأرشيف منفصلاً عن الأرشيف الذي كان للملك نفسه، ولعل أهم ما ورثته أوروبا من ذلك عبر العصور الوسطى هي وثائق الكنسية، فقد كانت الكنائس في تلك العصور بعيدة عن تقلبات الحروب، وبمأمن من السلب والنهب، ويمكن القول إنه كان لملوك أوروبا نوعان من الأرشيفات (الألوسي وكامل، 1979م، ص 12- 14):
  - **الأرشيف الثابت:** كما هو الحال في الدولة البيزنطية، حيث كانت الأحوال تتميز بنوع من الاستقرار.
  - **الأرشيف المتنقل:** كما كان الحال في أنحاء الإمبراطورية الغربية، حيث كان بلاط الحكام ينقل من مكان لآخر، مما جعل التنظيم أمرا مستحيلا.

ثانيا: الأرشيفات الحديثة:

فيما يأتي نبين التطورات الأرشيفية في عدد من الأقطار الأوروبية، وهي:

- **ألمانيا:** احتفظت كل مدينة في ألمانيا بأرشيفها المركزي، بالإضافة إلى أرشيفات الأقاليم، ولم تحاول السلطات في ألمانيا وضع لوائح عامة تطبق على دور الوثائق كافة، بل ترك الأمر للحكومات القائمة بالولايات، ومن أهم الأرشيفات الحكومية في ألمانيا أرشيف الرايخ وفروعه، وأرشيفات الولايات، وبعد الحرب العالمية الثانية وتقسيم ألمانيا إلى دولتين جرى الاتفاق على أن يكون الأرشيف المركزي في بوتسدام (حسين، 1954، ص56).
- **فرنسا:** كانت الوثائق قبل الثورة الفرنسية بيد سلطات متعددة، حيث بلغ عدد مراكز هذه الوثائق ما يزيد على 10 آلاف مركز، على أن يجعل من الأرشيف الوطني الفرنسي أرشيفا لأوروبا عامة؛ لذلك ضم وثائق من إسبانيا وبلجيكا وألمانيا والفاتيكان، فالثورة الفرنسية التي قضت على الإقطاع في فرنسا قامت بحرق الوثائق الإقطاعية، ثم عملت على توحيد الأرشيفات التي بلغت في باريس وحدها عام (1770م) ما يقارب من 405 مركز، وبذلك أُسس الأرشيف الوطني، ولم تصبح دور الوثائق مستودعا للحجج القضائية فحسب، كما كانت من قبل، بل أصبحت أيضا مركزا للدراسات التاريخية ومرجعا للبحوث العلمية. (حسين، 1954، ص57).
- **إنجلترا:** يجد الباحث في تاريخ الوثائق والأرشيف دلالات وإشارات إلى وجود أرشيف ملكي في إنجلترا من القرن التاسع للميلاد، ويحتمل في حالة وجود مثل هذا الأرشيف، أنه كان يؤلف جزءا من خزانة الوثائق الملكية، ولا يوجد له مكان خاص، كانت الوثائق في إنجلترا موزعة هنا وهناك، شأنها في ذلك شأن الوثائق في الدول الأوروبية الأخرى، وبحلول عام 1838م صدر قانون الوثائق العامة الذي جُمعت بموجبه كافة المجموعات الأرشيفية المتفرقة ووضعت تحت إشراف كبير القضاة، ويمكن اعتبار إنجلترا النموذج البارز في نظام الحفظ المركزي، وبالإضافة إلى ذلك كانت هناك ممارسات إدارية بالطريقة المألوفة في الأنظمة والإدارة اللامركزية للأرشيف، وذلك بالنسبة للمناطق المحلية أو الأقاليم التي كانت في الحقيقة المنشأ لتلك الأرشيفات، فقد وضِع الحجر الأساسي لدار الوثائق العامة في بريطانيا في (1851م)، وفي عام (1888م) تأسست جمعية الوثائق البريطانية التي كان لها الأثر الكبير في إنشاء دور الوثائق وتأسيسها والعناية بها، وقد ضمت دار الوثائق قسمين:
  - الأرشيف القضائي ووثائق الدولة.
  - الأرشيف الذي يضم وثائق وأوراق الوزارات والمؤسسات المماثلة، التي تؤمن الاحتياجات الإدارية (أي الوثائق التي يرجع إليها بين الحين والآخر).

وقد تعاظم الاهتمام بالأرشيفات والوثائق بعد الحرب العالمية الثانية، حيث بذلت العناية الكبرى في إيجاد الوسائل الفاعلة في الحفاظ على الوثائق، وإيداعها في أماكن أمينة تقيها من الطوارئ والأخطار المحتملة، بتخصيص البنايات الضخمة الحديثة والمستودعات الوسطى لحفظ الوثائق حفظا مؤقتا قبل فرزها وتصنيفا ودراستها واختيار ما يستوجب الحفظ الدائم. (الألوسي وكامل، 1979م، ص 19- 21).

- **إسبانيا:** عُرفت منذ زمن قديم بعنايتها الكبيرة بالوثائق ورعايتها البالغة للأرشيفات التاريخية، ومنذ البداية عملت على فصل الأرشيف الإداري عن الأرشيف التاريخي؛ نظراً لكونها من أسبق الدول الأوروبية وأعرقها في تأسيس إمبراطورية كبيرة، وأرشيفاتها تضم وثائق تاريخية ذات أهمية بالغة، تتعلق بتاريخ العديد من الدول الأوروبية والممالك الإسلامية، فهي تمتلك وثائق عن: الاستكشافات الجغرافية، والحركات الدينية، ونشاط الكنيسة الكاثوليكية، والحضارة الأندلسية، وهذه كلها مودعة في أرشيفاتها المتنوعة، التي يمكن تقسيمها إلى:
  - الأرشيفات الحكومية.
  - أرشيفات الأقاليم.
  - أرشيفات الوحدات الإدارية الأخرى.

إن أقدم دار للوثائق في إسبانيا هي دار وثائق سمنكاس (Simancas) التي أنشئت في جزء من حصن قديم عام (1542 م) من قبل الملك شارل الخامس، وكان هذا الأرشيف تابعا لإمارة قشتالة، وفي عام (1858م) صدر مرسوم لتأسيس دور الوثائق الأخرى المنتشرة في المدن والأقاليم الإسبانية، وكانت المدرسة العليا للوثائق قد أسست قبل ذلك في العام (1856م) لتدريس العلوم الوثائقية والنظم الإدارية، والأرشيفات الإسبانية ذات أهمية بالغة بالنسبة للأقطار العربية، فهي تضم العديد من الوثائق والمراسلات مع الدولة العثمانية والأقطار الواقعة على حوض البحر الأبيض المتوسط والبلدان الإفريقية (الألوسي وكامل، 1979م، ص 19. 21).

***أفريقيا وآسيا وأستراليا:** تمتاز هذه المناطق بميزة خاصة هى التطورات الحاصلة في أرشيفاتها ونموها منذ منتصف القرن العشرين، فاتحاد جنوب أفريقيا يمتلك أرشيفات مركزية في كل ولاية من ولايات الاتحاد، ولم يكتفِ المسؤولون في هذه الأرشيفات بما لديهم من مجموعات وثائقية، بل قاموا بعمليات التصوير المصغر (المايكروفلم) للوثائق (الألوسي وكامل، 1979م، ص 30).

ثالثا: الأرشيف في الأقطار العربية:

- **الأرشيف في مصر:** يعتبر القانون الخاص بإنشاء دار الوثائق التاريخية القومية رقم 356 لسنة 1954م من أهم القوانين القديمة التي صدرت على إثرها عدد من القرارات الخاصة المنظمة للعمل الوثائقي في مصر، ومن أهم تلك القرارات القرار رقم 356 الصادر في 24/ 6/ 1954م الخاص بإنشاء دار الوثائق، الذي حدد طبيعتها في جمع الوثائق وحفظها وإتاحتها للباحثين، والقرار رقم 22 لسنة 1983م الخاص بالمحافظة على الوثائق الرسمية وتنظيم أسلوب نشرها، والقرار الجمهوري رقم 176 لسنة 1993م الخاص بإنشاء الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، وصدور لائحة محفوظات الحكومة رقم 270 الصادر سنة 2009م (الألوسي وكامل، 1979م، ص 37–38).
- **الأرشيف في السودان:** تتبع دار الوثائق في السودان رئاسة مجلس الوزراء، ومع صدور القانون 24 لسنة 1965 جرى تحويل محفوظات الحكومة السودانية إلى دار الوثائق المركزية، وهي تضم مجموعة ممتازة من الوثائق باللغات العربية والتركية والإنجليزية، بالإضافة إلى مجموعة من الأوراق والمذكرات الخاصة بالزعماء ومشاهير الرجال، وقد واجهت الدار مجموعة من المشاكل، منها: صعوبة الحصول على نسخ أو صور للوثائق الخاصة بالسودان، الموجودة في دول أخرى (الألوسي وكامل، 1979م، ص 36–37).
- **الأرشيف في الجزائر:** قد كانت الجزائر قبل فترة الاستعمار الفرنسي ولاية عثمانية منظمة، تزخر برصيد وثائقي هائل كماً وكيفاً، وفى الوقت نفسه أتلف الاستعمار وحرق كل ما وقع بين يديه من مخطوطات وكتب ووثائق، وصادر مجموعة ضخمة من الوثائق قُدرت بـ(200000) وثيقة، مما أثر على الذاكرة الوطنية للبلاد، حيث نُقِلت إلى مراكز ومتاحف في أوروبا وإيطاليا وبريطانيا وتركيا، ولم تتوقف الجزائر منذ عام 1962 عن المطالبة باسترجاع الأرشيف الجزائري في إطار القانون الدولي الخاص بالأرشيف، وقد استرجعت منها عام 1967 (450) سجلًا، وفى عام 1981 استرجعت (133) سجلًا عن طريق الاستنساخ (أمينة، 2007– 2008، ص 78–84)
- **الأرشيف في سوريا:** أُنشِئت دار الوثائق التاريخية بدمشق بموجب القانون رقم 197 سنة 1958، الذي نص في الفقرة (هـ) على أن تكون دائرة الوثائق التاريخية تابعة للمديرية العامة

للآثار والمتاحف، ثم صدرت اللائحة الداخلية لتنظيم الأعمال الفنية والإدارية للوثائق الإدارية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1972، ص 14).

- **الأرشيف في ليبيا:** من المعروف أن قلعة طرابلس (السرايا الحمراء) كانت تضم الأرشيف المتراكم خلال عهود مختلفة، ولما احتل الإيطاليون طرابلس في أكتوبر 1911م رمى الجنود الوثائق في البحر، وقد تمكن المستشرق الإيطالي (أوجينيو جرافيني) الذي كان يرافق الحملة الإيطالية من التدخل لدى السلطات الاستعمارية، فتمكن من إيقاف إتلاف الوثائق، ولكن للأسف فإن وثائق العهد العثماني الأول (1551 –1711م) ووثائق العهد القرمانلي (1835–1711م) قد أتلفت، وأُنقِذت الوثائق التي تعود إلى العهد العثماني الثاني (1835– 1911م)، ثم نظم الإيطاليون ما تبقى منها، وجمعت في مكان واحد أطلق عليه اسم مخزن الوثائق، وبعد استقرار الأوضاع وخفة حدة الجهاد في المنطقة الغربية من ليبيا نظمت السلطات الإيطالية الوثائق، فأصدر الوالي الإيطالي في ليبيا قراراً بإنشاء دار الوثائق تحت رقم 6076، ونشر القرار في الجريدة الرسمية الإيطالية في العدد السادس والعشرين لسنة 1928م، وعندما خضعت ليبيا للإدارتين الإنجليزية والفرنسية غيرت الإدارة الإنجليزية اسم دار الوثائق إلى (دار المحفوظات التاريخية) وظلت محتفظة بهذا الاسم وتبعيتها لمصلحة الآثار إلى 2007م، عندما أصدر أمين اللجنة الشعبية للثقافة القرار رقم 1048 الصادر بتاريخ 13/ 12/ 2007م القاضي بنقل محتويات دار المحفوظات التاريخية وتبعيتها إلى مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية (حامد، 1979، ص 21).

التشريعات الأرشيفية في ليبيا:

يمكن القول إن بداية صدور التشريعات الأرشيفية في ليبيا ترجع إلى القانون رقم (2) لسنة 1983م المتعلق بالآثار، حيث أشار بصورة محدودة إلى الوثائق والمخطوطات، الذي أُلغي بالقانون رقم (3) لسنة 1994م بشأن حماية الآثار والمتاحف والمدن القديمة والمباني التاريخية.

وفيما يخص مواد القانون، فقد عرفت المادة الأولى الوثائق، فيما أشارت المادة الثانية إلى هدف القانون وهو حماية الآثار والمتاحف والوثائق والمدن القديمة والأحياء والمباني التاريخية، وفي المادة الثالثة أناط القانون بالجهة المختصة ما يعتبر أثرا عقاريا أو أثرا منقولا أو وثيقة، وتسجيل ما ترى تسجيله منها بوصفه ممتلكا ثقافيا ومالا عاما، واعتبرت المادة الخامسة منه جميع الآثار العقارية والمنقولة والوثائق مالا عاما، باستثناء ما هو مسجل بأسماء الأفراد والهيئات بمقتضى

أحكام التشريعات المعمول بها قبل صدور هذا القانون، وجاء في المادة الثامنة الفقرة (ب) حظر إتلاف الوثائق وتشويهها، أو إلحاق الضرر بها، أو فصل جزء منها، وبمنع تصديرها أو الاتجار فيها، في حين أشارت المادة التاسعة والعشرون بأن تتولى الجهة المتخصّصة حفظ الوثائق وتنظيمها بالشكل الذي يجعلها سهلة التناول من قبل الباحثين والمؤرخين وغيرهم.

فيما أعطت المادة الثلاثون للجهة المتخصّصة تصوير الوثائق الموجودة لدى الأفراد والجهات العامة والخاصة ونسخها وتسجيلها، ونصت المادة الحادية والثلاثون بقيام الجهة المتخصّصة بتجميع التراث القديم والحديث داخل ليبيا وخارجها واستعماله، وأوضحت المادة الثانية والثلاثون أن تحدد بقرار من اللجنة الشعبية العامة النوعية طريقة تداول بعض الوثائق التي تحددها وطريقة نشرها.

وأجازت المادة الثالثة والثلاثون للمهتمين بالآثار الاطلاع على الوثائق ودراستها بعد موافقة الجهة المتخصّصة، ولا يجوز لأي شخص طبيعي أو اعتباري بيع الوثائق المسجلة إلا بموافقة الجهة المتخصّصة، التي يكون لها حق الأولوية في شرائها، حيث نصت المادة الحادية والخمسون بعقوبة الحبس وبغرامة لا تقل عن عشرة ألاف دينار ولا تتجاوز عشرين ألف دينار من هذا القانون، والمادة الوحيدة التي تتعلق بالوثائق هي المادة الثامنة، الفقرة (ب) بشأن خطر إتلاف الوثائق وتشويهها أو إلحاق الضرر بها أو فصل جزء منها، ومنع تصديرها أو الاتجار فيها.

لا يمكن أن نعتبر هذا القانون يقنن الأرشيف، فما ورد فيه هو مواد عامة، إضافة إلى أن الجهة المتخصّصة –وهي مصلحة الآثار التي تتبعها دار المحفوظات التاريخية– كانت غير قادرة على الصرف عليها؛ نظراً لميزانياتها المحدودة، كما أن أغلب رؤساء مصلحة الآثار يعتبرون دار المحفوظات التاريخية عبئا ثقيلاً عليها، ولذلك سارع رئيس المصلحة بتنفيذ قرار أمين اللجنة الشعبية العامة للثقافة رقم 1048 الصادر بتاريخ 13/ 12/ 2007م بنقل محتويات دار المحفوظات التاريخية إلى مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، متغاضيا عن قانون الآثار، ودون جرد للمحتويات المنقولة (حامد، 1979، ص 21).

القانون 24 لسنة 2012م بشأن المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية:

أصدر المجلس الوطني الانتقالي القانون رقم 24 لسنة 2012 بشأن المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية بتاريخ 29/ 3/ 2012م، ويُعد هذا أول قانون يصدر في ليبيا يتعلق بالأرشيف، فقد نصت المادة الستون منه على دمج المركز الوطني للمحفوظات والدراسات

التاريخية في المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية، وأن تنقل إليه موجوداته وموظفوه بأوضاعهم الوظيفية نفسها، وقد حوى القانون رقم 24 لسنة 2012م: 62 مادة.

ضم **الفصل الأول** الأحكام العامة، وجاءت في المادة الأولى تعريفات أنواع الوثائق المختلفة.

فيما حددت المادة الثانية أهداف هذا القانون المتمثلة في:

1- تسهيل اطلاع الجمهور على الوثائق وفق الإجراءات المنصوص عليها في هذا القانون.
2- اتخاذ الإجراءات الكفيلة باستعادة الوثائق ذات الأهمية التاريخية من الخارج.
3- السعي للحصول على أصول أو نسخ الوثائق والمخطوطات التي لها علاقة بليبيا، الموجودة في الداخل أو الخارج.
4- إجراء البحوث والدراسات التاريخية.
5- إنشاء مكتبة شاملة لكل ما يدخل في نطاق اهتمامات المركز.

وقد أوضحت المادة الثالثة الاسم الرسمي للمركز، وهو المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية؛ ليتمتع بالشخصية الاعتبارية والذمة المالية المستقلة ويتبع مجلس الوزراء.

وقد نصت المادة الرابعة على أن المقر الرئيس للمركز هو مدينة طرابلس، ويجوز إنشاء فروع له داخل ليبيا بقرار من مجلس إدارة المركز.

أسند القانون رقم 24 لسنة 2012م في مادته الخامسة للمركز أن يتولى ما يأتي:

1- تجميع وتتبع أصول أو نسخ الوثائق الناتجة عن أعمال الدولة وممارساتها بمختلف مكوناتها وفعالياتها وفي جميع مراحلها، سواء الصادرة عنها أو المستلمة منها.
2- تجميع وتتبع أصول أو نسخ الوثائق الأخرى ذات العلاقة بمسيرة المجتمع الليبي في جميع مراحله.
3- تجميع المخطوطات وحفظها وصيانتها وتحقيقها وترجمتها ونشرها.
4- تبويب الوثائق وحفظها وصيانتها وترميمها، المشار إليها في الفقرتين السابقتين، وتحقيق وترجمة ونشر ما تراه منها.
5- تقرير ما يعتبر من الوثائق ذات قيمة تاريخية.
6- تقييم الوثائق العامة والخاصة، وتحديد ما يُحفظ منها حفظاً دائماً.
7- الإشراف على الوثائق العامة منذ إصدارها أو تلقيها.

8- وضع قواعد جمع الوثائق وتنظيمها وحفظها وإدارتها.

9- وضع القواعد المنظمة للاطلاع على الوثائق المحفوظة بالمركز، وتمكين الراغبين من الاطلاع عليها بيسر وسهولة.

10- تنظيم التعاون بين المركز وغيره من الجهات المصدرة أو المتلقية للوثائق.

11- تنظيم عملية اقتناء الوثائق بالضم للمركز أو الشراء أو الهبة أو أية وسيلة أخرى.

12- وضع قواعد تصوير الوثائق.

13- ترميم الوثائق التي تحتاج إلى ترميم وصيانة.

14- دراسة وتقديم اقتراحات بمشروعات القوانين واللوائح والقرارات المتعلقة بالوثائق.

وأوضحت المادة الخامسة السبل التي تمكن المركز من تحقيق أهدافه، في حين أشارت المادة السابعة باختصاصات مجلس الإدارة التي منها:

أ- تقرير ما يعتبر من الوثائق ذو قيمة تاريخية.

ب- وضع قواعد المحافظة على الوثائق والمخطوطات.

ج- وضع ضوابط فرز الوثائق لدى الجهات العامة.

د- اقتراح قواعد الاطلاع على الوثائق والمخطوطات المودعة بالمركز.

تناول **الفصل الثاني** الوثائق وحفظها، وقد عدتها المادة الخامسة عشر، ونصت المادة السادسة عشر على أن:

1- الوثائق العامة الخاصة بهذا القانون التي توجد في حيازة أي جهة اعتبارية تنقض شخصيتها القانونية بأي سبب كان.

2- الوثائق التي يحوزها أي من أشخاص القانون العام ومضى على صدورها أو تلقيها خمسة عشر عاما عند صدور القانون دون الإخلال بحكم المادة التاسعة عشر من هذا القانون.

تحدد المواد من 20 إلى 27 طريقة التزام أجهزة الدولة بالحفاظ على وثائقها، وأن تحيل وثائقها غير المستعملة إلى المركز، مع توضيح طريقة قفل الدفاتر والسجلات التي ينتهي العمل بها، بحيث تشكل لجنة تضم مندوبًا عن المركز، ومندوبًا عن الجهة الحائزة للوثائق، تتولى فرز الوثائق غير المستعملة أو التي مضى على إنتاجا أو تلقيها ثلاثون عاما، إذ توضح المادة 24 كيفية إحالة الوثائق إلى المركز (حامد، 1979، ص 22-23).

أما **الفصل الثالث** فيتعلق بالوثائق التاريخية، حيث نصت المادة التاسعة والعشرون على أنه: يجوز بقرار من مجلس الوزارة –بناء على طلب مجلس إدارة المركز– أن يقرر اعتبار أية وثيقة لدى الأفراد أو الهيئات ذات قيمة تاريخية، وفي هذه الحالة يعد حائز الوثيقة مسؤولا عن المحافظة عليها، كما يحظر عليه إخراجها من ليبيا أو التصرف فيها بأي وجه من الوجوه إلا بترخيص من المركز، وعليه عند التصرف فيها إبلاغ المتصرف إليه كتابة أن الوثيقة تُعدّ من الوثائق ذات القيمة التاريخية.

كما أشارت المادة الثانية والثلاثون إلى أن: تؤلف بكل وزارة أو مصلحة عامة لجنة دائمة للمحفوظات، يصدر قرار تشكيلها من الوزير المتخصّص أو رئيس المصلحة، وتكون مهمتها الإشراف على صيانة محفوظات الوزارة أو المصلحة، وتنظيمها وعمل سجلات لها، وتكون هذه اللجنة حلقة الاتصال بين تلك الجهة والمركز.

الفصل الرابع: وهو خاص بالمخطوطات، فقد ألزمت المادة الخامسة والثلاثون كل من يحوز مخطوطا بإبلاغ المركز عنه خلال عام واحد من تاريخ العمل بهذا القانون؛ لتسجيله، ويجوز مدّ هذه القترة لعام آخر بقرار من رئيس مجلس الإدارة، وتمنع المادة الأربعون حائز المخطوط إخراجه من ليبيا إلا لغرض الترميم أو العرض، وبناء على إذن كتابي من المركز.

الفصل الخامس: تتحدث المادتان الواردتان في هذا الفصل عن المخطوطات والوثائق وطريقة ضمها إلى المركز.

الفصل السادس: نصت المادة الثامنة والأربعون على حظر الاطلاع على الوثائق التي تحمل أسرار الجهات التنفيذية أو الإدارية أو القضائية، أو أسرارًا تتعلق بسياسة الدولة الخارجية أو سياستها الاقتصادية والمالية والوثائق المتعلقة بالسر الطبي... إلخ، وكذلك حظر الاطلاع على الوثائق التي يشكل نشرها أو الاطلاع عليها مساسًا بالحياة الخاصة للأفراد إلا بعد فترة حددتها المادة، ونصت المادة التاسعة والأربعون على عدم جواز الاطلاع على الوثائق المتعلقة بالأسلحة الحربية أو صنعها أو استعمالها أو تخزينها، والوثائق المتعلقة بأمن الدولة الداخلي والخارجي وأمن الأفراد ما لم تقرر الجهة المتخصّصة رفع السرية عنها.

الفصل السابع: في التخلص من الوثائق وإدخال التعديلات عليها، فقد نصت المادة الثالثة والخمسون بأنه لا يجوز لأية إدارة من الجهات الخاضعة لأحكام هذا القانون التخلص من وثائقها

إلا بعد الحصول على إذن من إدارة المركز، وأوضحت المادة الرابعة والخمسون أنه لا يجوز لأي من الوحدات الإدارية التخلص من الوثائق المكررة أو التي من غير المفيد الاستمرار في حفظها لأي سبب، أو القيام بإعدامها إلا بعد الحصول على موافقة مجلس إدارة المركز، ونصت المادة الخامسة والخمسون على حظر إدخال أية تصحيحات أو تعديلات على المخطوطات أو الوثائق المحفوظة، مع جواز موافقة مجلس إدارة المركز على إرفاق مستندات بها تحمل المعلومات التي تنطوي على تعديل بالمخطوطة أو الوثيقة.

الفصل الثامن: وهو خاص بالعقوبات، فقد حددت العقوبة لمن يخالف هذا القانون ويعبث بالوثائق والمخطوطات بحبس لمدة لا تزيد عن خمس سنوات، وغرامة لا تزيد عن عشرة آلاف دينار للأعمال الواردة في المادة 57، في حين حددت المادة 58 عقوبة الحبس وبغرامة لا تقل عن ألف دينار ولا تزيد على خمسة آلاف دينار لكل من قام بفعل من الأفعال التي أوضحتها تلك المادة. وجاء في المادة التاسعة والخمسون بأنه يكون لمجلس إدارة المركز أو للعاملين الذين يصدر بتسميتهم قرار من مجلس الوزراء صفة الضبط القضائي فيما يتعلق بالجرائم المنصوص عليها في هذا القانون.

الفصل التاسع: أحكام انتقالية وختامية، نصت المادة الستون على دمج المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية مع المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية، لتنقل إليه موجوداته وموظفوه بأوضاعهم الوظيفية نفسها، والمادة الواحدة والستون تصدر اللائحة التنفيذية لهذا القانون بقرار من مجلس الوزراء، أما المادة الثانية والستون تنص على ضرورة العمل بهذا القانون من تاريخ صدوره، ونشره في مدونة التشريعات (حامد 1979، ص 213-214).

تحليل النص القانوني من قبل الباحثة:

1. يجب التأكيد على أن التشريع هو " عبارة عن وضع قواعد قانونية في نصوص تنظيم العلاقات بين الأشخاص في المجتمع بواسطة سلطة متخصّصة طبقاً للإجراءات المقررة لذلك" (عمر، 2018، ص2).
2. عندما يتعلق الأمر بإعداد نصوص تشريعية ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار العوامل الآتية:
   - خصائص محيط نظام الأرشيف ومميزاته.
   - نوعية الرصيد (طبيعته، حجمه، أهميته).
   - الاهتمام بالإدارات (تاريخها، تطورها).

- أن يهتم القانون بالوثائق الجارية أو الأرشيف الوسيط أو الأرشيف التاريخي.
- المعايير التي ينبغي أن نعتمد عليها عند إعداد مشروع نص قانوني متعلق بالأرشيف.
- هل نحن في حاجة لإصدار قانون جديد لاوجود له؟ أم في حاجة **فقط** إلى مراجعة نصوص قانونية سابقة الإعداد؟

3. يعد هذا القانون أول قانون يصدر في ليبيا يختص بالأرشيف (الوثائق، والمخطوطات) ففي القوانين السابقة (مثال ذلك القانون رقم 2 لسنة 1983م والقانون رقم 3 لسنة 1994م) كان الأرشيف ضمن قانون الآثار والمتاحف والمدن والمباني التاريخية، الذي يضم موادًا محدودة عن الوثائق والمخطوطات.
4. من خلال استعراض مواد القانون رقم 24 لسنة 2012 تظهر الحاجة الملحة لتطويره وتعديله وفق معايير ومواصفات دولية كالتقنين الدولي لوصف الأرشيف (ICA)، والمعيار الدولي لوصف الجهات المعنية بحفظ المقتنيات الأرشيفية (ISDIAH) وغيرها من وسائل تنظيم الوثائق، كما تعاني معظم التشريعات الأرشيفية فى بلادنا من التهميش وغياب المتابعة والمراقبة.
5. عرف القانون رقم 24 لسنة 2012م الوثائق بمختلف أنواعها، كما عرف المخطوطة وعملية الفرز.

وجاء في المادة الأولى منه تعريف المخطوطة بأنها:

1- كل ما دُوِّن بخط اليد قبل عصر الطباعة أيا كانت هيئته، ويشكل إبداعا فكريا أو فنيا أيا كان نوعه.

2- كل أصل لكتاب لم يُنشر، أو نسخة نادرة من كتاب نفذت طبعاته إذا كان له القيمة الفكرية أو الفنية، يرى المركز أن حمايته مصلحة عامة وأعلمت ذا الشأن به.

ومما يؤخذ على هذا التعريف –حسب ما ورد في الفقرة الأولى– أنه ما دُوِّن بخط اليد قبل عصر الطباعة، وهذا يستبعد المخطوطات التي دُوِّنت بعد عصر الطباعة (القرن الخامس عشر الميلادي)، أما الفقرة الثانية فقد أوضحت أن المخطوطة هي " كل أصل لكتاب لم يُنشر، أو نسخه نادرة من كتاب نفذت طبعاته، فهذا التعريف يشمل كل ما دُوِّن بخط اليد أو كتب بالآلة الكاتبة أو الحاسوب أو أي تقنية أخرى، وهذا تعريف جيد، فهو لا يوضح الفترة الزمنية، أما المخطوط من

حيث كونه نسخة نادرة من كتاب نفذت طبعاته فهذا التعريف حقيقة لا يتعلق بالمخطوطة وإنما بالكتب النادرة.

6. سهول عملية نقل الوثائق الجارية والمتوسطة من الهيئات الإدارية والمؤسسات إلى الحفظ التاريخي في المركز الليبي للمحفوظات؛ نظراً لتبعية المؤسسات إلى المجلس، ومن الممكن إنشاء فروع للمركز في معظم أنحاء المدن الليبية كما أشارت اللائحة في المادة الرابعة.
7. غاب عن اللائحة تحديد ماهية الوثيقة العامة والوثيقة الخاصة.
8. لم تشر اللائحة إلى احترام مبدأ المنشأ للوثيقة الجارية في أثناء حفظها الدائم بمقر المركز.
9. أن عملية تقييم الوثائق المشار إليها في اللائحة في المادة الخامسة تجري وفق قواعد وأسس وأشخاص متخصّصين في الأرشيف، وهذا ما لم تشر إليه اللائحة، فقد أشار المتخصصون إلى مجموعة من القواعد التى تؤخذ في الحسبان عند تقييم الوثائق لأغراض الحفظ، وهي:

- القيم الأساسية، وتشمل: القيم الإدارية والأرشيفية والمالية والعلمية، وهي التي تخدم مصالح أجهزة الدولة ومؤسساتها.
- القيم الثانوية، وهي القيمة غير النشطة للوثائق الإدارية التى لها منفعة تاريخية، وتحفظ لغرض الرجوع إليها بشكل رسمي وقانوني.
- الوثائق القديمة التي لها صفة الندرة يجب حفظها.
- الوثائق المؤقتة في عملها يجب التخلص منها.
- الوثائق ذات المعلومات المتعلقة بإنشاء المؤسسات وتطورها يجب حفظها.
- الوثائق المتعلقة بحقوق الدولة يجب حفظها.
- الوثائق المتعلقة بالممتلكات الخاصة يجب حفظها.

وعلى العموم فإن قيمة الوثيقة تعد بالمعلومات التي يمكن أن تؤخذ منها، وتتفاوت قيمة هذه المعلومات حسب رغبة المستفيدين منها، ومن هنا تبرز المعاناة التي تواجه الأرشيفي عند إجراءات عمليات تقييمها وتقرير مصيرها، إما بالحفظ المستديم أو الاستبعاد، وعلى الرغم من اجتهادات علماء الأرشيف في وضع القواعد والأسس والمعايير بغرض الإبقاء على الوثائق ذات الفائدة المستديمة، فستظل هذا القواعد قاصرة عن ابتداع طريقة محددة للتقييم، وتتجه مؤسسات الأرشيف إلى عملية التقييم لاستبعاد الوثائق التي ليست لها قيمة؛ نتيجة تضخم حجم الوثائق، وما يترتب على ذلك من عدم مقدرة المؤسسة الأرشيفية، سواء من حيث المكان أو الأثاث أو الموظفين

القادرين على الإشراف عليها، ومن هنا فإنه يجب أن توضع قواعد ومعايير للتقييم، وأن يشارك في ذلك أرشيفيون وخبراء لهم دراية بتاريخ البلد وبتركيبته السياسية والإدارية.

10. غاب عن اللائحة تعريف دور الأرشيفي ومهامه، وهو " أن يقوم بتخطيط إجراءات الأرشفة وتنفيذها، من جمع الوثائق وتصنيفها وترتيبها وحفظها وإتاحة الاطلاع عليها (ميلاد، 1982، ص9).

11. أشارت اللائحة إلى حظر الاطلاع على المخطوطات والوثائق التى تحمل أسرار الجهات التنفيذية والإدارية والقضائية والسياسية والمالية والحربية، وكذلك حظر الاطلاع على الوثائق التي تمس الحياة الخاصة للأفراد مالم تقرر الجهة المتخصّصة رفع السرية عنها، وهذا بندٌ مهم للمحافظة على أمن الوثائق والمخطوطات وسلامتها.

12. يستفاد من الأرشيف باعتباره المكان الذي تحفظ فيه سجلات الأملاك الخاصة والعامة، ويمكن المواطن من الحصول على وثائق التملك التي تخص أسرته، كما تحفظ أملاك الدولة وحقوقها، فقد كان في حوزة إدارة المحفوظات التاريخية إلى غاية سنة 1972م سجلات دائرة الأملاك العثمانية (الطابو) وكان المواطنون يترددون عليها؛ للحصول على وثائق وسندات التمليك الخاصة بهم، ثم حولت السجلات بعد ذلك إلى إدارة التسجيل العقاري في طرابلس، وفي سنة 1986م حُرِقت بناء على أوامر عُليا، وبذلك اختفت تلك السجلات؛ مما اضطر بعض المواطنين إلى السفر إلى تركيا للحصول على حجج أملاكهم.

13. تتكدس الوثائق في مخازن الجهات المنتجة لها، التي لم تعد في حاجة إلى كثير منها في تصريف أعمالها، مما تشكل عبئا ثقيلا عليها في توفير مخازن لها، وموظفين يشرفون عليها، وتحتاج إلى رقابة دورية، لذا يُجرى فرز أوليّ بين الجهة المنتجة والأرشيف، لترحيل الوثائق ذات القيمة التي لم تعد الجهة المنتجة في حاجة إليها إلى إدارة الأرشيف؛ لحفظها الحفظ الجيد وفهرستها وتصنيفها، وجعلها في متناول الباحثين للاستفادة منها في دراساتهم.

14. لم تشر اللائحة إلى التغيرات التي يشهدها العالم في إمكانية استخدام الطرائق الحديثة لحفظ الوثائق والاعتماد على المواصفات والمعايير الدولية.

15. إن الأرشفة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالسيادة الوطنية، لذا سارعت الدول الغربية المتطورة منها إلى إعداد نصوص تشريعية (قوانين)؛ بهدف حماية الأرشيف من الضياع، وبالتالي حماية

السيادة الوطنية، فكل ما نسعى إليه في بلادنا هو ألا يصل قطاع الأرشيف إلى مرحلة التهميش.

الخلاصة:

إن تطبيق القانون رقم 24 لسنة 2014 المتعلق بتشريعات الأرشيف الليبي وما يصدر عنه من لوائح بشأن إجراءات تنظيم الوثائق العامة والخاصة ومدة حفظها، وكيفية تقييمها ووضع ضوابط لفرزها وتقييمها لدى الجهات العامة يحافظ على ذاكرة الدولة الليبية من الضياع، فالأرشيف يظل مستودعا للوثائق بأشكالها المختلفة: الحجرية والطينية والورقية والبصرية والسمعية والرقمية، ولكن ينبغي اقتراح وظيفة أخرى للأرشيف وهى أن يكون مصدرا للمعرفة العامة ومحافظا عليها من النسيان، ولكى يتحقق ذلك فنحن في حاجة إلى وجود دراسة مستقلة لتقييم التشريعات الليبية مع المعايير الدولية وتشريعات بعض الدول الأجنبية والعربية، كما ينبغى التأكيد على أهمية العمليات الفنية بالنسبة للوثائق، وضرورة الاهتمام بالأرشيفي والعمل على تأهيله المهني، وتحديد أدوات البحث في الأرشيف، وتسهيل أمر ترجمتها لكل من يحتاج إليها حسب الشروط والإجراءات التي يحددها القانون.

قائمة المصادر:

1- أمينة، صفيح (2005). أدوات البحث في الأرشيف: دراسة استرداديه وتحليلية. جامعة وهران. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية. رسالة ماجستير.
2- الألوسي، سالم عبود و كامل، محمد محجوب (1979). الأرشيف، تاريخه، أصنافه، إدارته. ط 1. بغداد: دار الحرية للطباعة.
3- حاج، شعيب (2011). تسيير أرصدة المصالح الولائية للأرشيف ولاية تلمسان نموذجياً . جامعة وهران. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية. رسالة ماجستير.
4- حامد، سعيد على (2014). قانون الأرشيف الليبي ودوره في حفظ الذاكرة الوطنية. المجلة الليبية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، ع1، يونيو.
5- حسين، محمد أحمد (1945). الوثائق التاريخية. القاهرة: (د.ن).
6- حلاق، حسان (2003). الأرشيف والوثائق والمخطوطات. بيروت: دار النهضة العربي.
7- عمر، ترشين (2018). الحماية القانونية للأرشيف الجزائري. الجزائر.

8- عمر، يحيى عبد العزيز (1998). تطور التشريع المصري فى مجال الأرشيف. جامعة القاهرة. كلية الآداب. قسم المكتبات والمعلومات. رسالة ماجستير.

9- قموح، نجيه (2006). حفظ الأرشيف في الجزائر بين الحماية القانونية والإجراءات الفنية. مجلة Cybrarians journal.ع9، يونيو.

10- محمد، إيمان عبد المنعم صادق (2015). التشريعات المصرية للوثائق والأرشيف: دراسة تقييمية. جامعة بني سويف. كلية الآداب. قسم المكتبات والمعلومات. رسالة ماجستير.

11- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1972). دليل دور الوثائق ومراكز التوثيق في الوطن العربي. القاهرة: جامعة الدول العربية.

12- المهدوي، إبراهيم (1994). أرشيف المعلومات الصحفية. بنغازي: جامعة بنغازي.

13- ميلاد، سلوى على (1982). قاموس مصطلحات الوثائق والأرشيف. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

مقترح لإنشاء أجنحة قراءة داخل مطار بنينا الدولي بمدينة بنغازي•

الباحث: عبدالله مفتاح الفسي

قسم المكتبات والمعلومات

كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص

تقدّم هذه الدراسة مقترحا عمليا لكيفية إطلاق (أجنحة القراءة) داخل مطار بنينا الدولي، فكانت طريقة تصميم هذه الخدمة وشعارها متوافقا مع طبيعة نشاط القراءة، وهدفه ومكان وجوده، وتأتي هذه الفكرة تمشيا مع الحملات التي تقودها دول العالم للتحول إلى المجتمعات القارئة، لما للقراءة من أهمية في الرفع من المستوى الثقافي والاجتماعي، وتحسين الوعي الصحي والسياسي في مناحي الحياة كافة. اتبعت الدراسة المنهج النوعي والوصفي، وأُجريت مقابلات شخصية مع بعض الموظفين داخل إدارة مطار بنينا الدولي، وكان عددهم (36) موظفا، بالإضافة إلى استطلاع رأي للمسافرين وعددهم (87)، وبعض العاملين في صالات الانتظار. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الاهتمام بإنشاء مكتبات المطارات هي فكرة راقية تحرص عليها المطارات الدولية بوصفها مظهرًا حضاريًّا وثقافيًّا ودعائيًّا، وقد رحب المسافرون عبر مطار بنينا –بشكل عام– بإنشاء أجنحة القراءة، فيما اختلفت آراء موظفي المطار بين مرحب ومعارض، وبلغت نسبة الموافقين على إنشائها 77.8% ممن شملهم الاستطلاع. وتوصي الدارسة بعدة نقاط منها: ضرورة

• جزء من بحث تخرج تم تقديمه في قسم المكتبات والمعلومات للفصل الجامعي 2018–2019

التواصل مع المسؤولين بشكل دائم؛ لإنشاء مكتبة كاملة داخل المطار، مع أهمية القيام بتقييم دوري لأجنحة القراءة للوقوف على مدى نجاحها، من خلال استطلاعات نصف سنوية على الأقل، كما توصي الدراسة بتطوير خدمات المكتبة إلكترونيا.

الكلمات المفتاحية: القراءة، مكتبة المطار، أجنحة القراءة، أرفف القراءة.

المقدمة:

من الواضح أن السفر عبر المطارات عملية مرهقة في بعض الأحيان للركاب، ذلك أن انتظار المسافرين ساعات طويلة متواصلة في صالات الانتظار أمر يدعو إلى الملل، خاصة مع عدم وجود ما يشغل وقتهم في الصالات الداخلية والخارجية على حد سواء.

ويعتبر وجود ركن للقراءة أو مكتبات داخل المطارات ظاهرة حضارية، ظهرت في الألفية الثالثة، وعلى مدى السنوات العشر الماضية أصبحت هذه المكتبات تقدم نشاطًا ترفيهيًّا وثقافيًّا لمجتمع المستفيدين منها، وثمة عدة دول عربية وأجنبية بدأت في إنشاء مساحات مخصصة للقراءة، تختلف من مطار لآخر من كونها مجرد أرفف أو حتى مكتبات متكاملة، وقد أظهرت نتائج الدراسات إقبال المسافرين عليها، مع ظهور الحاجة للأنشطة غير الهادفة للربح.

ونظرا لأن مطار بنينا الدولي من المطارات العريقة في ليبيا، الذي يشهد مؤخرا عملية تجديد وإعادة بناء لكثير من مرافقه، ومع انفتاح إدارته على الأفكار الجديدة، ومن واقع خبرة الباحث لعمله عدة سنوات في المطار، كان التفكير في تقديم فكرة إنشاء مكتبة بالمطار؛ لتُطبَّق على مراحل، أولها أرفف للقراءة، وفي المستقبل القريب إنشاء مكتبة متكاملة.

صادف الباحث مجموعة من الصعوبات تمثلت في قلة المصادر الدقيقة، وكان لدعم إدارة المطار دور كبير في مد الباحث بالروح المعنوية لإنجاز البحث نظريا، وبعث روح الأمل في إمكانية تطبيق فكرة أجنحة القراءة داخل المطار، وأخيرا، فإن هذه الدراسة هي أول محاولة من نوعها، وأتمنى أن تكون على الطريق الصحيح، على ما قد يتخللها من قصور وأخطاء، هذا والله من وراء القصد.

مشكلة الدارسة:

لوحظ أن قاعات مطار بنينا الدولي خالية من أي مرافق أو مظاهر للثقافة، وأن المسافرين لا يجدون ما يساعدهم على استثمار ساعات الانتظار الطويلة، من هنا جاءت فكرة إيجاد مكتبة

داخل المطار، تكون بدايتها من خلال إنشاء أرفف للقراءة، إذ تقدم الدراسة مقترحا عمليا لكيفية إطلاق هذه الخدمة التي اختير لها اسم (أجنحة القراءة)، بحيث تكون طريقة تصميمها وشعارها متوافقا مع طبيعة هذا النشاط وهدفه ومكان وجوده، وتأتي هذه الفكرة تمشيا مع الحملات التي تقودها دول العالم للتحول إلى المجتمعات القارئة، لما للقراءة من أهمية في الرفع من المستوى الثقافي والاجتماعي، وزيادة الوعي الصحي والسياسي.

أهمية الدارسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها تبرز الدور الإبداعي لفكرة إقامة مكتبات داخل المطارات، وتقديم الخدمة الذاتية عن طريق وضع الأرفف في الأماكن العامة، في الوقت الذي تعاني فيه المكتبات من ضعف الإقبال عليها من روادها، وقلة الاهتمام بإنشائها من قبل المسؤولين، وتتمثل أهمية هذه المكتبات في القيام بدور إيجابي في تشجيع المسافرين على استثمار وقت الفراغ، والترويح عن أنفسهم بما يعود عليهم بالنفع.

كما تأتي هذه الدراسة إيمانًا منا بضرورة أن تصل الثقافة إلى جميع الفئات الاجتماعية، خاصة وأن مكتبات المطارات غير موجودة في ليبيا، ولم تطبق من قبل، وهي فكرة جديدة سوف يجري التخطيط لها وإنشاؤها على أرض الواقع، كما أنها تعطي صورة ذهنية عن جهود الدولة لنشر الثقافة والمعرفة بين المسافرين.

أهداف الدارسة:

تهدف هذه الدارسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. وضع تصور لمكان أرفف القراءة وشكلها داخل مطار بنينا الدولي، وإطلاقها تحت مسمى أجنحة القراءة.
2. وضع خطة لإمكانية تطوير المكتبة في المستقبل، مثل إنشاء مكتبة كاملة بالمطار، واستخدام الخدمات الإلكترونية.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما المفهوم الثقافي لمكتبة المطار؟ وما النماذج العربية والأجنبية لهذا النوع؟

- ما خطوات وضع تصور مقترح لأرفف قراءة ومكتبة داخل مطار بنينا الدولي؟

منهج الدارسة وأدواتها:

اتُّبِع منهجان في الدراسة، هما:

- المنهج النوعي: وهو منهج غير مستخدم في مجال المكتبات والمعلومات بكثرة، على الرغم من أنه أحد مناهج البحث العلميّ، يُقدم تفسيرًا عميقًا لظاهرة أو فكرة معيّنة، دون استخدام الأرقام والإحصاءات الكميّة كما في البحث الوصفيّ، ويعتبر البحث النوعيّ من أصعب البحوث؛ لأنّه يستخدم السرد والإسهاب في الأفكار، ويحتاج من الباحث وقتًا كثيرًا ودقّة في المعلومات، وقد يكون البحث النوعيّ مقدّمة للبحث الوصفيّ من ناحية توفير المعلومات اللازمة حول دراسة معيّنة.

- المنهج الوصفي: يقوم المنهج الوصفي على استقراء المواد العلمية التي تخدم إشكالا ما أو قضية ما، وعرضها عرضا مرتبا ترتيبا منهجيا، والباحث حينما يستخدم المنهج الوصفي لا يقوم بحصر الظواهر ووصفها جميعها، وإنما يقوم بانتقاء الظواهر التي تخدم غرضه من الدراسة، ثم يصفها؛ ليتوصل بذلك إلى إثبات الحقيقة العلمية.

وقد اعتُمِد على الأدوات الآتية:

1. مقابلة شخصية: تمثلت في إجراء محادثة أو حوار؛ لجمع البيانات مع بعض الموظفين داخل إدارة مطار بنينا الدولي، وعددهم (36) موظفًا.
2. استطلاع الرأي: مع المسافرين داخل المطار وعددهم (87) مسافرًا، وكذلك مع بعض الموظفين العاملين في صالات الانتظار.
3. النتاج الفكري في موضوع الدراسة.

حدود الدارسة:

تتمثل حدود الدارسة في:

1. الحدود الموضوعية: هذه الدراسة تتناول إنشاء أجنحة للقراءة داخل مطار بنينا الدولي.

2. الحدود المكانية: تمثلت بمطار بنينا الدولي بنغازي.

3. الحدود الزمنية: أُجريت هذه الدراسة خلال الفترة: من شهر سبتمبر 2017 حتى ديسمبر 2019.

مصطلحات الدراسة:

- **أجنحة القراءة:** هي مجموعة أرفف للقراءة في ركن واحد أو موزعة داخل صالات الانتظار في المطار، تعطي صورة ذهنية طيبة لنشر الثقافة والمعرفة، هدفها تلبية احتياجات المسافرين بمختلف أنماطهم وفئاتهم العمرية، سواء أكانوا ناطقين باللغة العربية أم غيرها.
- **أرفف القراءة:** هي مجموعة من الأرفف المفتوحة، تمكنك من الوصول الكامل إلى المواد الموجودة عليها من كتب ومنشورات وصحف ومجلات، تُصمّمُ بعدة أشكال مختلفة؛ لتكون على مستوى عالٍ من الجودة وجمال التصميم.
- **مكتبة المطار:** هي مكتبة توجد داخل صالات المطار، تكون على هيئة أرفف للقراءة في ركن واحد، أو مجموعة من الأرفف الموزعة داخل صالات المطار، وهي تستهدف المسافرين من خلال توفير مجموعة واسعة من مصادر المعلومات بعدة لغات.

مكتبة المطار ومقترح أجنحة القراءة:

تمهيد:

"إن المكتبة هي الحاضنة التي تحتضن المثقفين والباحثين عن المعرفة، فكل ما يقرأه الإنسان مفيد، ويمكن القول: إنّ المكتبات هي مشهد ثقافي للدولة، فكلما كانت العناية بها أكبر كان وضع الشعب أفضل، وتنبع أهمية المكتبة من أهمية القراءة واكتساب الثقافة، فكلما كان اهتمام الفرد والمجتمع والدولة بالثقافة والمعرفة أكبر (سعد، 2019) انعكس ذلك على مدى تقدم الدولة ورقيّها.

وللمكتبة أهمية كبيرة في تنمية الثقافة، خاصة مع تنوع مصادر المعلومات وتطورها، بحيث أصبح للمكتبة دور أكبر في تشجيع القراءة المجانية الهادفة، ودعم الأنشطة غير الربحية لكل أفرد المجتمع، فهناك مكتبات منتشرة حول العالم لها دور كبير في خدمة المجتمع، وعلى الرغم من المكانة التي وصلت إليها المكتبات على اختلاف أنواعها في دول العالم قاطبة، فإنّ دورها مازال

محدودًا في تنمية عادات القراءة وتحفيزها خاصة في ليبيا، لذلك تتنامى الحاجة كل يوم لزيادة الاهتمام بإنشاء المكتبات ودعمها؛ لما للقراءة من دور كبير في تغيير الواقع، وخلق توعية اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية.

ويبرز دور مكتبة المطار بشكل أكبر؛ لأنها ستعطي الزوار القادمين من الخارج انطباعا عن ثقافة البلاد وتاريخها بوجه خاص، بما يجب أن توفره من المقتنيات المختلفة مثل: الكتب التاريخية، وقصص الأطفال، وكتب السياحة، والصحف والمجلات وغيرها.

تعريف مكتبة المطار:

هي مكتبة توجد داخل صالات المطار، قد تكون على هيأة أرفف للقراءة في ركن واحد أو مجموعة من الأرفف الموزّعة داخل الصالات أو قسم كامل يكون مكتبة مستقلة، ويتمثل جمهور هذه المكتبات في المسافرين والعاملين داخل المطار.

ومن هنا يجب أن يكون هناك تنوع كبير في مصادر المعلومات التي تضمها هذه المكتبات، فمن حيث الموضوعات هناك مثلا: الكتب الأدبية كالشعر والرواية والقصة، وأيضا أدب الرحلات، وكتب التاريخ، والعلوم الحديثة، وغيرها من حقول الإبداع، مع أهمية توفير المصحف الشريف باللغة العربية والإنجليزية، أما من حيث أشكال مصادر المعلومات فيفترض أن تضم المكتبة الكتب والصحف والأدلة الجغرافية، ولو أمكن تخصيص جزء للاتصال بشبكة الإنترنت، وإنشاء مكتبة إلكترونية، مع ضرورة تسهيل إجراءات التعامل مع رواد هذه المكتبات؛ لأن الهدف هو تغيير الصورة النمطية لدى عامة الناس وحثهم على القراءة.

نماذج لمكتبات في مطارات عربية وأجنبية:

هناك العديد من الأمثلة لمطارات عربية وأجنبية قامت بتخصيص مكتبات للمسافرين، منها مجموعة من المكتبات يمكن ترتيبها زمنيا على النحو الآتي:

- **مكتبة المطار الأول لمدينة أبو ظبي الدولي:** هي مكتبة مخصصة للقراءة ولبيع مصادر المعلومات، افتُتِحت في شهر أبريل عام 2016 عندما أعلنت مطارات أبو ظبي بالتعاون مع هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة عن إطلاق حملتها لتشجيع القراءة، وذلك في إطار دعمها لمبادرة عام

القراءة، وتستهدف المكتبة (انظر الصورة رقم 1) توفير مجموعة من الكتب بعدة لغات للمسافرين في موضوعات متنوعة (Abu-Dhabi-Airports،2016).



➢ **مكتبة مطار الشارقة** الصورة رقم (1) مكتبة مطار أبوظبي افة التي تسعى دائما لنشر الثقافة والمعرفة، ومن هنا يأتي التأكيد على ضرورة وجود مكتبات في معظم مرافق الإمارة، لذا كان مطار الشارقة الدولي من أول الجهات التي بادرت بتوفير تجهيزات تتماشى مع أهداف مبادرة القراءة في الإمارات عام 2016 (انظر الصورة رقم 2)، وقد حرص المسؤولين على وضع معايير لاختيار الكتب التي يجب أن تحتويها أركان القراءة في المطار، بما يتناسب مع تنوع اهتمامات المسافرين واختلاف مستوياتهم التعليمية، واحتياجاتهم المعرفية، وكذلك التفاوت في العمر، لتضم كتب الإبداع الأدبي، والإصدارات الفكرية والعلمية، وكتب الطفل والمرأة، بالإضافة إلى باقة من الإصدارات الحديثة التي تصدرها وزارة الثقافة بالشارقة (al-ain،2016).



الصورة رقم (2) مكتبة مطار الشارقة

➢ **مكتبة مطار كيب تاون في جنوب أفريقيا:** مطار كيب تاون الدولي يتميز بوجود مركز تبادل الكتب الذي أُطلق عليه Flybrary، افتُتِح في يوليو 2014 من قبل شركة مطارات جنوب أفريقيا، وهذا المركز هو جزء من مشروع أكبر، يهدف إلى تحسين مظهر قاعة الوافدين الدوليين



في المطار (انظر الصورة رقم 3)، وصُمِّم بشكل جميل جدا، حيث يصفه البعض بأنه مكتبة بريطانية تقليدية، ربما بسبب طريقة تصميمه (Kavonic، 2018).

- **مكتبة مطار الملك خالد الدولي في السعودية:** أُنشئ ضمن خدمات مكتبة الملك عبد العزيز العامة، وهي مكتبة مفتوحة للجميع، لا تقتصر مهمتها على توفير مساحات للقراءة فقط، بل تقدم كذلك خدمة البيع لمصادر المعلومات، افتُتِحت في 11 يونيو 2012 بمطار الملك خالد الدولي (انظر الصورة رقم 4)، وزُوِّدت بمجموعة كبيرة ومتنوعة من الكتب في مختلف صنوف المعرفة، بما يتناسب مع النشاط الكبير داخل المطار (spa،2012).



الصورة رقم (4) مكتبة مطار الملك خالد الدولي في السعودية

وقد حرص المسؤولون عن المكتبة على القيام باستطلاعات مستمرة لآراء المسافرين؛ للتعرف على مدى تفاعلهم مع المكتبة، والاستفادة من نتائج الاستطلاع في تطوير الخدمة، حيث إنّ المؤشرات تؤكد وجود حالة من التفاعل الإيجابي مع تجربة أركان القراءة في المطارات، وجدير بالذكر أن مجمل الكتب المودعة في أركان القراءة في موضوعات الإبداع الأدبي، والإصدارات الفكرية والعلمية، والأعمال التاريخية، وكتب الأطفال والمرأة، علاوة على الإصدارات التي تُعرف بالمملكة، وما تشهده من تطور في جميع المجالات وبلغات مختلفة (نايف، 2015).

- **مكتبة مطار شيفول في أمستردام:** يحتل مطار شيفول في مدينة أمستردام الهولندية المرتبة الخامسة في قائمة أكثر المطارات ازدحاما في أوروبا، وهو زاخر بسلسلة من المحلات فضلا عن وجود أكبر مكتبات المطارات فيه، إذ بدأت أولى المناقشات حول إنشاء المكتبة عام 2006، وانطلق العمل على المشروع في عام 2008، لتُجهّز بعدة مصادر معلومات، وأيضا أجهزة محمولة من نوع apple iPad تضم محتوى منوع من الوسائط المتعددة، بما في ذلك الصور وأشرطة الفيديو التي تركز على موضوع الثقافة الهولندية (انظر الصورة رقم 5). تضم المكتبة 1200 كتاب في أكثر من 12 لغة، وهي في الأساس عبارة عن مجموعة متنوعة من الأرفف المصممة بطريقة فنية، ومنطقة الجلوس بها مفتوحة أمام ملايين الركاب، ليس فقط من هولندا بل من كافة أنحاء العالم، ممن يمرون على المطار لتغيير رحلاتهم الجوية، باعتبار المطار يعتبر مطار وسيطا – ترانزيت– بين عدة مطارات (NICOLA،2010).



الصورة رقم (5) مكتبة مطار شيفول في أمستردام

- **مكتبة مطار هواري بومدين الدولي بالجزائر:** يعتبر هذا المطار من أكبر المطارات في الجزائر، إذ يضم مجموعة من المكتبات وليس مكتبة واحدة، منها مكتبة البدر والعلم التي اهتمت منذ بداياتها سنة 1992 بكل ما يستهوي المسافرين من داخل الوطن وخارجه في الشأن الثقافي، وعلى الرغم من أنها بدأت صغيرة فإنها توسعت بفضل جهود القائمين عليها؛ لتكون فضاءً يجمع العديد من العناوين التي تلبي رغبات المسافرين وترضي اهتماماتهم (انظر الصورة رقم 6)، إذ تحتل الكتب التاريخية المرتبة الأولى ضمن قائمة الكتب الأكثر طلبا على مستوى مطار الجزائر الدولي، وذلك بنسبة 60٪ إلى 70٪، [illegible]



- **مكتبة ميديا بليس بمطار محمد بوضياف الدولي:** تساهم هذه المكتبة بدور كبير في إنعاش المطار ثقافيا، وإعطاء فرصة لكل زواره القادمين من داخل الوطن أو خارجه؛ للاطلاع على آخر مستجدات عالم الكتاب في الجزائر، ولا تقتصر خدماتها على الاطلاع فقط بل تتعداها إلى البيع (انظر الصورة رقم7)، وقد نجحت هذه المكتبة في بيع كتب عليها توقيع لأشهر الأدباء الجزائريين والأجانب طيلة عشرين سنة، نذكر منهم: رشيد بوجدرة ، أمين الزاوي، مارك كوت، عز الدين ميهوبي وغيرهم (سفيان، 2018).



الصورة رقم (7) مكتبة مطار محمد بوضياف الدولي

هل يمكن تطبيق الفكرة في ليبيا؟

إن غياب الكتاب عن المطارات الليبية الدولية يطرح الكثير من التساؤلات، فلا تجد بها محلا أو مكتبة حتى لبيع الكتاب، وفي مطار بنينا الدولي –على الرغم من أصالته– لا يوجد به أي تداول للكتب أو المنشورات داخله، فيما عدا كشك صغير يبيع الجرائد وبعض المجلات السياحية وكتيبات الكلمات المتقاطعة، ومن هنا كانت أولى خطوات الدراسة، حيث اختيرت عينة عشوائية من بعض المسافرين في مطار بنينا؛ لإجراء استطلاع آراء لمعرفة مدى تقبلهم لفكرة وجود مكتبة بالمطار؛ لأن ذلك سينعكس على مدى إقبالهم أو عزوفهم عنها.

وقبل البحث في الأسباب يجب أن نتفق أولا على أن تطبيق هذه الفكرة يحتاج –بالدرجة الأولى– إلى موافقة الإدارة المسؤولة والمسيرة للمطار، التي سيقع عليها مهمة الإشراف على المكتبة ورعايتها، وتدعيم أرففها بمختلف أنواع الكتب: السياحية، والتاريخية، والدينية، والثقافية، والسياسية، مما يحتاجه القارئ الليبي بصفة عامة، والمسافر بصفة خاصة في أثناء سفره وتنقلاته، ولا مانع

من توفر خدمة البيع على أن تكون الأسعار في متناول الجميع، فلا يعقل أن يكون ثمنها مرتفعا، وهو ما سيؤدي حتما إلى عزوف المسافر عن اقتنائها.

ويمكن القول: إنه غالبا ما تنظر المطارات للمسافر على أنه محفظة تجارية، ومن هنا فكل المرافق فيها من الأنشطة الهادفة للربح، فهل يمكن أن تسوّق مكتبات المطارات ثقافة الدولة وتاريخها، وكذلك أعمال مبدعيها وكتّابها بأبهى حلّة وبأحسن صورة؟

مشروع إنشاء أرفف القراءة داخل مطار بنينا الدولي ((أجنحة القراءة))

أولا: لماذا مكتبة المطار؟

يمكن القول: إنّ الغاية من إنشاء هذه المكتبة يتمثل في الآتي:

1. مساعدة المسافرين على شغل أوقات انتظارهم قبل الصعود لطائراتهم، من خلال القراءة والاطلاع على عدد كبير من الكتب والاصدارات الثقافية والعلمية والأدبية، خاصة وأن المسافر قد يقضي ساعتين أو أكثر في انتظار طائرته.
2. تساعد المكتبة في ترسيخ انطباعات جيدة عن الدولة المضيفة، خاصة من الدول الأجنبية، وأيضا تساعد في تعريفهم بسماحة الإسلام وعظمته ونبذ كل صور الإرهاب والتطرف من خلال توفير مصادر معلومات وسطية بعيدة عن التشدد، ومن خلال إضفاء مظهر حضاري على مطاراتنا أسوة بدول العالم.
3. تساعد في معرفة الإنتاج الفكري داخل الدولة، والتعريف بتاريخها وحضارتها عن طريق الكتب التاريخية والسياحية، خاصة إذا توفرت منها إصدارات مترجمة إلى عدة لغات، ويمكن –أيضًا– توفير كتيبات الجيب؛ من أجل تلبية رغبات المسافرين خاصة السائحين منهم، ناهيك عن المطويات التعريفية.

ثانيا: مراحل إنشاء مكتبة داخل مطار بنينا الدولي:

يمكن حصر المراحل الأساسية لهذا المشروع في ثلاث مراحل (انظر الشكل رقم 1) هي:

المرحلة الاولى: أجنحة القراءة: يبدأ منذ بداية الفكرة وخطوات تنفيذها وتحديد متطلباتها، والتعامل مع العنصر البشري من المسؤولين والمستفيدين المستهدفين، وهذا يتطلب تحديد الجدول الزمني لإنجاز المشروع، وتأمين المتطلبات والاحتياجات مثل: التصميم، والتركيب، واقتناء مصادر المعرفة، والتعريف بالخدمات المكتبية.

المرحلة الثانية: توسيع الفكرة وإنشاء أرفف أخرى داخل صالات المطار المختلفة.

المرحلة الثالثة: إطلاق الخدمة بشكلها النهائي من خلال إنشاء مكتبة رئيسة بالمطار.



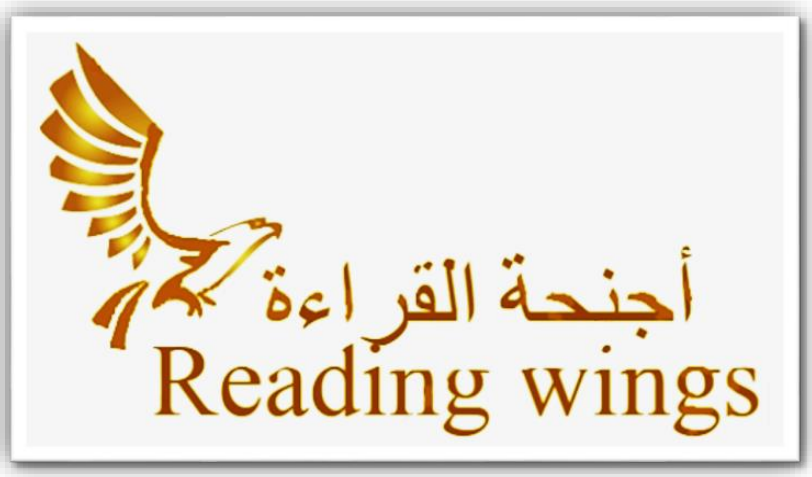
الشكل رقم (1) مراحل إنشاء مكتبة داخل مطار بنينا الدولي

ويمكن تفصيل هذه المراحل على النحو الآتي:

<u>المرحلة الأولى: أجنحة القراءة:</u>

اخترنا أن تكون المرحلة الأولى هي إطلاق أرفف للقراءة في إحدى صالات المطار، ومن ثم تنفيذها والإشراف عليها، ومعالجة أي خلل فيها، أو صعوبات قد تنشأ عن الاستخدام الخاطئ، أو أي عيوب في التنفيذ؛ لإقناع المسؤولين بالانتقال إلى المراحل الثانية في المشروع.

واختار الباحث لهذه المرحلة ولهذه الأرفف اسم **(أجنحة القراءة)** على اعتبار أن هذه الأرفف موجودة في المطار، ونابعة من معنى المكان ووظيفته، عطفا على تسمية الرف الأبيض لأرفف القراءة التي تكون في المستشفيات، كما قام الباحث بتصميم شعار ليوضع على الأرفف وفي المكتبة داخل المطار تمييزا لها (انظر الشكل رقم 2).



الشكل رقم (2) شعار أجنحة القراءة

وقد عُمِل على تنفيذ هذه المرحلة وفق الآلية الآتية (انظر الشكل رقم 1):

أولا: تحديد أهداف المكتبة:

إن تحديد الأهداف العامة والخاصة بشكل دقيق وواضح يمثل نقطة البداية، وهي الدليل للخطوات التالية، وينبغي الالتزام بها وعدم الخروج عنها، ويجب أن تتصف هذه الأهداف بقابليتها للتحقيق وإمكانية التطبيق.

أول تلك الأهداف هو تحديد الغاية من إطلاق هذا المشروع، وهو الهدف الأسمى في التوجه نحو التشجيع على القراءة، ناهيك عن إضفاء صورة حضارية على المطار، تكون لها فوائد تعود على الأفراد وعلى المطار، من خلال مساعدة المسافرين على شغل أوقاتهم بالقراءة في أثناء انتظارهم الصعود لطائراتهم، إضافة إلى تمكينهم من الاطلاع على عدد كبير من الكتب

والإصدارات الثقافية والعلمية والأدبية، ذلك أن الانتظار لساعات طويلة يبعث على الملل والامتعاض، وقد يؤدي لحدوث تشنج ومشاحنات بين المسافرين والعاملين في المطار، لذا وجود مكتبة يضفي صفة راقية على المكان، خاصة إذا تنوعت محتويات الأرفف نوعًا وكمًّا.

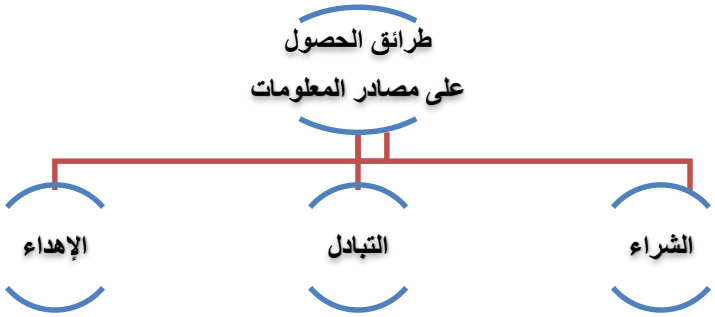
وفي هذه المرحلة ينبغي تحديد المستفيدين المستهدفين بالمكتبة، من حيث أعمارهم وخصائصهم وصفاتهم واهتماماتهم، لذا ينبغي أن يحرص القائمون على هذه الفكرة على القيام باستطلاعات آراء؛ لقياس مدى رضا المستفيدين عن المكتبة بشكل كامل، أضف إلى ذلك لغات المستفيدين، كل هذا ثمة تصور عام حوله، حيث إنّ أغلب المسافرين هم من العائلات، وثمة مجموعة من الأطفال، ومجموعة من رجال الأعمال ورجال السياسة.

ثانيا: تحديد الاحتياجات وتقدير التكلفة:

ينبغي في مرحلة الإعداد والتجهيز الاهتمام بالجانب النوعي، وهذا يعني تحديد مصادر المعلومات الحالية التي تود المكتبة اقتنائها وتحديد أشكالها، وبالتالي طريقة عرضها، وتأتي مصادر المعلومات على أشكال مختلفة، منها الكتب التي تعتبر من أكثر مصادر المعلومات انتشارًا، ومن أكثر المواد التي تضم المعرفة والمعلومات بكافة أبعادها، بالإضافة إلى المنشورات التي تملك عنوانًا مميزًا، مثل: الصحف، والمجلات، والجرائد، والنشرات، والكتيبات، والأدلة بمختلف أنواعها، وهنا يجب التركيز على الجانب الكمّي، المتمثل في تحديد كميات مصادر المعلومات ونوعياتها، وطرائق الحصول عليها عن طريق الشراء أو الإهداء والتبادل.

ويعتمد تحديد النوعيات والكميات أولاً وأخيرا على عدد من العوامل مثل حجم المكتبة المزمع إنشاؤها، وعدد المستفيدين منها، وحجم الإمكانات المادية والبشرية، كما ينبغي تحديد طريقة خدمات المعلومات ونوعيتها التي ستقدمها المكتبة.

ويعد اختيار المجموعات للمكتبة من الأمور الأكثر أهمية والأكثر صعوبة في الوقت نفسه، فعليها أن تقتني من الإنتاج الفكري ما يؤدي إلى بناء مجموعات قوية وشاملة ومتوازنة في مختلف المجالات؛ لإرضاء احتياجات أفراد المجتمع واهتماماتهم (غادة، 2005)، فتأسيس مكتبة يحتاج إلى بناء مجموعات من مصادر المعرفة المختلفة، وتجري عملية اختيارها خلال التزويد في المكتبة عن طريق ثلاث طرائق: الشراء، التبادل، الإهداء (انظر الشكل رقم 3).



الشكل رقم (3) طرائق الحصول على مصادر المعلومات

ويجب أن يخضع اختيار المصادر –بادئ الأمر– إلى طبيعة الجمهور المستفيد، سواء أكان حقيقيا أم محتملًا، وفي حال الحصول على مصادر المعلومات عن طريق الشراء يجب مراعاة عنصر الميزانية، ولا ينبغي الاكتفاء بشراء ما يطلبه القراء، بل يجدر التفكير بالفوائد السياحة والثقافية والترفيهية الراقية للمستفيدين، وينبغي أن يكون الاختيار انعكاسا طبيعيا لفلسفة هذه المكتبات ودورها الفاعل في تأدية رسالتها، على اعتبارها مؤسسة ثقافية حضارية، تؤمّن وتلبّي احتياجات جمهور المستفيدين من مصادر المعلومات.

ومن الاحتياجات المهم تحديدها العنصر البشري، إذ يُعد من العناصر المهمّة في قيام أي مشروع، ومن وجهة نظر الباحث فإن اختصاصي المكتبات والمعلومات هو الأنسب لهذه المهمة، الذي يجب أن تتوفر فيه عدة مواصفات، يمكن إفرادها فيما يأتي:

- المعرفة التخصصية في علم المكتبات والمعلومات، وهو كما قلنا ركيزة أساسية لأي شخص يعمل في مجال المكتبات عمومًا.
- أن يكون الشخص مؤهلًا تأهيلًا علميًّا عاليًا؛ حتى يتسنى له مواجهة ما يطرأ عليه في بيئة عمله من جهد عقلي، وإدراكه لمدى أهمية المكان الذي يعمل به.
- التدريب العملي المستمر للعاملين.

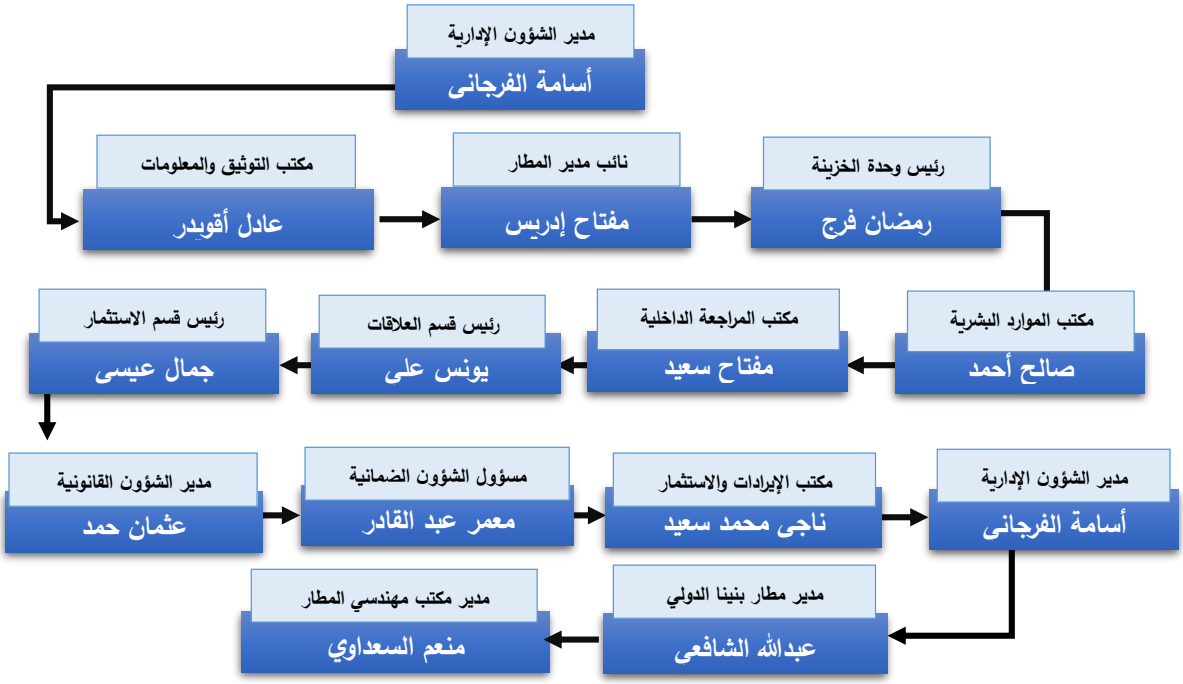
ومن المتطلبات الضرورية لهذا المشروع توفر المال الكافي، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا: إنّ الاحتياجات المادية هي واحدة من أهم عوامل قيام المشروعات بصفة عامة، وهنا لابد أن نشير إلى أن التكاليف الباهظة نسبيًّا في عملية إنشاء المكتبات يمكن أن تقف حجر عثرة في هذه العملية وخاصة في البلدان العربية؛ وذلك لنقص المعرفة المؤهلة لقيام مثل هذا النوع من المكتبات، وعند قيام الدولة أو مؤسسة بمفردها في البدء بإنشاء مكتبة فإن ذلك سيكون مرهقًا جدًّا، ولكي تتحقق الأهداف المرجوة من مكتبة المطار يجب أن تُقلّل نفقات إنشائها عن المكتبات التقليدية، لذا من الضروري أن يكون هناك مشاركة في عمليات إنشاء مثل هذه المكتبات وبنائها، مما يجعل النفقات موزعة على أكثر من جهة، وبهذا يتحقق تقليل النفقات في عمليات الإنشاء، وأيضًا يتحقق

التعاون بين المؤسسات والمكتبات؛ لتقديم مستويات أفضل من الخدمات للمستفيدين من هذه المؤسسات، عن طريق المشاركة في التكاليف، وكذلك المشاركة في المصادر، الذي يعد الآن من الاتجاهات العالمية في شتى المجالات، وبخاصة في مجالات المعلومات وتبادل البيانات، ولعنا إذا راجعنا معظم مشروعات المكتبات بالمطارات سنجد أنها لم تنشأ عن مؤسسة واحدة، مهما كانت الإمكانات المتوفرة لها، وإنما هي ثمرة تعاون مؤسسي بين أكثر من جهة (الحميد، 2008).

إن التخطيط والتصميم المحكمين مهمّان، حيث يشمل التخطيط ضمان التوافق بين عناصر الوقت والتكلفة والموارد مع معدل العمل المراد إنجازه، بالتوازي مع تقدير عوامل المخاطرة المقبولة.

ثالثا: إقناع المسؤولين بالمشروع:

تتمثل في الموافقة من قبل المؤسسة على إنشاء أجنحة القراءة وتصميمها، ويجب تحديد حقوق الهيئة المسؤولة عن تنفيذ المشروع وواجباتها، وقد أُنجزت هذه الخطوة من خلال التواصل مع إدارة مطار بنينا ومسؤولي الإدارات داخله، ممن بيدهم أمر الموافقة على هذا المشروع، وقد اتبعنا في هذا التسلسل الإداري المعتمد داخل المطار (انظر الشكل رقم 4).



الشكل رقم (4) إجراءات الموافقة وفق التسلسل التتابعي على فكرة أجنحة القراءة في مطار بنينا الدولي

رابعا: الترويج للفكرة وقياس ردود الأفعال:

في هذه المرحلة جرى التواصل مع المسافرين والموظفين داخل المطار؛ للتعرف على مدى تقبلهم لفكرة إنشاء المكتبة، وفي سبيل ذلك أجري استطلاع رأي، وذلك على النحو الآتي:

- ✓ من خلال استطلاع بعض الآراء لوحظ أن بعض المسافرين يعتمدون في القراءة في المطار على كتاب الحقيبة؛ أي: الكتاب الذي يحملونه مع أغراضهم، ومن جهة أخرى أكد بعض المسافرين بالمطار أن فكرة شراء المسافر لكتاب من المطار فكرة مستبعدة وغير منطقية؛ بسبب أثمانها الباهظة، فالمسافر لا يشتري حتى الجريدة؛ بسبب ارتفاع سعرها بالمطار فكيف يمكنه أن يقتني كتابا بأثمان مضاعفة؟ خاصة إذا علمنا أن هناك عزوفًا كبيرًا عن قراءة الكتب في وقتنا الراهن أصلا، فكيف إذا بشرائها من المطار؟
- ✓ كما أجري استطلاع مبدئي لآراء بعض الموظفين داخل إدارة مطار بنينا الدولي، وكان عددهم 36 موظفًا (انظر الجدول رقم 1)، حيث تبيّن أن بعضهم لا يملك أدنى فكرة عن وجود مكتبات بالمطارات، بل إنهم شككوا في وجودها أصلًا، ومن هنا جُمِّعت نماذج لمكتبات مطارات في العالم؛ لعرضها على أولئك المشككين في وجودها، فكان أن كشفت لهم هذه النماذج غنى تلك المكتبات بكل العناوين الأدبية منها والتاريخية وغيرها من حقول الإبداع.

الجدول رقم (1) نتائج استطلاع آراء موظفي مطار بنينا الدولي حول إنشاء مكتبة بالمطار

الفكرة	مع		ضد		رأي مختلف	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
وجود مكتبة في صالات المطار	28	%77.8	–	–	8	%22.2
مكتبة ربحية تبيع بعض الكتب والصحف	17	%47.2	14	%38.9	5	%13.9
أن تكون أرفف القراءة تجريبية	32	%88.9	–	–	4	%11.1
وقت إنشاء المكتبة المناسب الآن	12	%33.3	17	%47.2	7	%19.4
شراء كتاب من المكتبة	18	%50	14	%38.9	4	%11.1
مكتبة متاحة للجميع	7	%19.4	26	%72.2	3	%8.3

ومن هنا شرعنا في إعداد مجموعة من الأسئلة عن فكرة إنشاء مكتبة المطار، فخرجنا بمجموعة من النتائج يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- ❖ فيما يتعلق بوجود مكتبة داخل صالات الانتظار بالمطار: أجاب ثمانية وعشرون (28) موظفًا بنسبة 77.8% من المجموع الكلي للموظفين ممن شملهم الاستطلاع بأنهم مع فكرة وجود

مكتبة داخل المطار، ولم يعارض أحد الفكرة مباشرة، في حين أن ثمانية (8) كان لديهم رأي مختلف بنسبة 22.2%، حيث اتفقوا على أن الوقت غير مناسب لإنشاء المكتبة حاليا؛ لعدم توفر استقرار أمني وسياسي كاف داخل الدولة.

- وبسؤالهم: هل يرون أن تكون المكتبة مجانية أو يكون بها جانب ربحي؟ أجاب سبعة عشر (17) موظفًا بنسبة 47.2% أن المكتبة يجب أن تكون ربحية، أما من كان ضد هذه الفكرة فعددهم عشرة (10) موظفين يمثلون نسبة 38.9%، فيما كان لخمسة (5) موظفين رأي مختلف ممثلين نسبة 13.9%، ورأيهم أن تكون خدمات المكتبة غير مجانية ولكن بمبلغ رمزي.
- من هنا عرضنا عليهم فكرة أن تكون الأرفف تجريبية، وبعدها تعمم الفكرة على جميع المطارات وصالات الانتظار، فكان عددُ الموافقين على هذه الفكرة اثنين وثلاثين (32) موظفا نسبتهم 88.9%، على أن تُطبّق على عدة مراحل، ولم يعارض الفكرة بشكل مباشر أي موظف، ولكن أربعة (4) موظفين كان لهم رأي مختلف بنسبة 11.1% مفاده أن لو كانت الفكرة تجريبية وطُبّقت، كيف سيُحافظ على الكتب حتى لا تتعرض للضياع؟
- أما فيما يتعلق بتوقيت إنشاء مكتبة في المطار، كان عد الموافقين هو الثلث بنسبة 33.3% أما من كانوا ضد هذه الفكرة فقد بلغت نسبتهم 47.2%. وهنا ارتفعت نسبة من لديهم رأي مختلف لتصل إلى 19.4%، مشددين على فكرة الأمن، وأن الدول التي بها مكتبات بمطارتها تتمتع بالاستقرار الأمني والسياسي والاقتصادي، ونجاح أي مكتبة مبني على هذا الأساس، وصدقا لا أدري لماذا يربطون بين الأمن وفتح المكتبة؟ ربما السبب أن تكون حركة المسافرين محدودة لتحوطات أمنية، وربما المكتبة ستدفع البعض لكثرة الحركة من الأرفف إلى المقاعد وبالعكس.
- وهنا كان لابد من استطلاع الآراء حول إمكانية شراء الموظفين لكتاب من المطار إذا ما أتيح لهم ذلك ضمن خدمات المكتبة المقترح، فوافق نصف الموظفين على هذا بنسبة 50% فيما رفض 38.9%، بينما يرى 11.1% أن المسافرين لا يملكون غالبا إلا نفقات سفرهم، ومعظمهم يرحل من أجل العلاج وغير ذلك.
- ولاكتمال الصورة لدينا قبل وضع التصور، كان لابد أن نوجه سؤالا للموظفين: هل يفضل أن تكون المكتبة مفتوحة للاطلاع أمام المسافرين كلهم بشكل الخدمة الذاتية؟ فوافق فقط سبعة موظفين بنسبة 19.4% وعارض ثلاثة أرباعهم الفكرة بنسبة 72.2%، فيما تساءل 8.3% عن كيفية السيطرة على مجموعة المكتبة من السرقة.

خامسا: التصميم الهندسي للأرفف:

لاختيار مواصفات المكتبة من حيث التصميم الهندسي، كان يجب أن يُحدّد موقعها داخل المطار؛ للتعرف على المساحة الممكن تنفيذ المكتبة فيها، والحيز الذي ستشغله، ولاشك في أن اختيار الموقع المناسب للمكتبة سيكون له دورٌ فاعلٌ في تحقيق الغايات والأهداف من خدماتها في تلبية احتياجات روادها، وبشكل عام فإن موقع المكتبة وتصميمها ينبغي أن يكون ترجمة حقيقية لطبيعتها، فضلاً عن توجيه العناية إلى التصميم المعماري المتكامل، فهذا سيجعلها محببة لدى روادها؛ لتعطيهم المتعة إلى جانب المعرفة والإقبال على استخدامها.

ويعتبر موقع المكتبة عاملًا مهمًّا في نجاحها وقدرتها على تقديم خدمات جيدة للمستفيدين منها، كما يساعد الهيئة المسؤولة على تأدية أعمالها بصورة أكثر راحة وفاعلية، ومن المواصفات الخاصة بالموقع المناسب للمكتبة: سهولة الوصول، جودة التهوية والإضاءة الطبيعية، السماح بالتوسع المستقبلي؛ وذلك لمواجهة الزيادة المستقبلية في أعداد المجموعات والمستفيدين والخدمات، لذا ينبغي ترك مساحات قد تستخدم فيما بعد (غادة، 2005).

وقد أُنجزت هذه الخطوة، حيث اتُّفِق مع المسؤولين داخل المطار على تخصيص قاعات الانتظار لإنشاء الأرفف، والبداية ستكون بصالة الانتظار الداخلية، ومن ثم الانتقال إلى الصالات الخارجية، وجدير بالذكر أن المطار يضم في تجهيزاته ومرافقه عدة صالات داخلية وخارجية للمسافرين، وصالات للرحلات المحلية وأخرى للرحلات الخارجية.

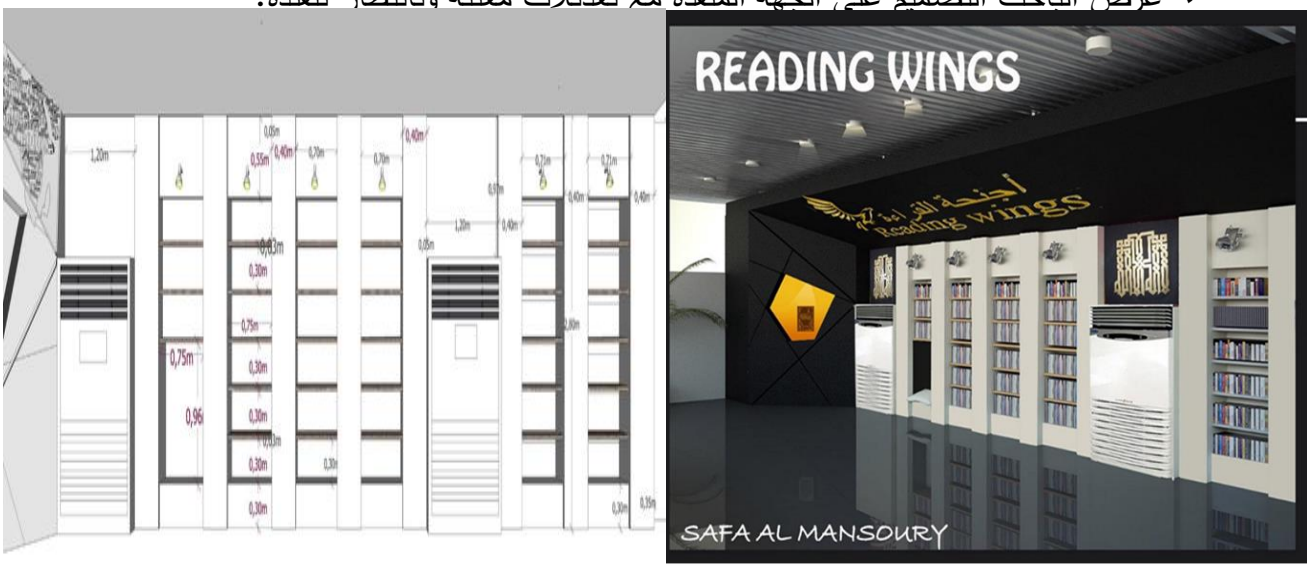
ومهما كانت طريقة التنفيذ كان لابد من الاتفاق على طريقة التصميم الهندسي، وهنا جرى التواصل مع الإدارة الهندسية للمطار، فطلبوا من الباحث أن يحضر تصميما يوضح فكرته، ومن ثم يجري التباحث حوله؛ للاتفاق على طريقة التنفيذ، ومن هنا جرى التواصل مع المهندسة صفاء المنصوري• لوضع خريطة هندسية لتصميم أرفف القراءة وفق الآتي:

- ✓ تم أخذ القياسات للمكان المقرر تنفيذ الأرفف فيه (انظر الصورة رقم 8)، من حيث الطول والارتفاع والعمق، وما يحيط بالمكان من مرافق، ولهذا اختير مكان قرب صالة الانتظار والمصلى، وهو حائط يتوسطه مكيفات وبه شاشة عرض.



.....

- ✓ أُرسلت القياسات إلى المهندسة التي باشرت في إعداد تصور مبدئي للأرفف وإرساله للباحث.
- ✓ وبعد تبادل الملاحظات قامت المهندسة بإنهاء التصميم وإرساله إلى الباحث (انظر الصورة رقم9).
- ✓ عرض الباحث التصميم على الجهة المنفذة مع تعديلات معينة وبانتظار تنفيذه.



الصورة رقم (9) تصميم أجنحة القراءة المزمع تنفيذها داخل مطار بنينا الدولي

وفيما يتعلق بالمشروع، وحسب ما هو متوفر داخل المطار، اقتُرحت طريقتان في التنفيذ هما:

- إسناد المشروع إلى عدة مقاولين ثانويين، يعملون تحت اسم الشركة التي أحيل إليها المشروع؛ لتوزع عليهم خطوات العمل كل حسب إمكاناته.
- طريقة تنفيذ مباشر، تقوم الإدارة بالاعتماد على الإدارة الهندسية وكادرها الذاتي ومعداتها بتنفيذ المشاريع دون الحاجة إلى شركة أو مقاول.

وبعد التواصل مع الإدارة المسؤولة، اتُّفِق على استخدام الطريقة الثانية في التنفيذ؛ كونها الأكثر عملية ودقة في العمل، خاصة وأن حجم العمل ليس كبيرا ولن يربك الإدارة الهندسية بالمطار، وقد شُرِع بالفعل البدء في التنفيذ، وحاليا يعمل الباحث تحت إشراف إدارة المطار على تنفيذ الأجنحة في الصالة المخصصة لها داخل المطار، وهناك حوار حول طبيعة المواد المستخدمة، التي ستعتمد على التجهيزات التي ستوفرها الإدارة الهندسية.

.....

سابعا: الاستخدام ومدى الإقبال:

تمهيدا لبدء استخدام الأرفف، يجب أن تُعرف طبيعة الخدمات المزمع تطبيقها لإطلاق الخدمة المكتبية والمعلوماتية عن طريق أجنحة القراءة، وهذه الخدمات تتمثل في نوعين:

- أولا: خدمات المكتبة الفنية: وتتمثل هذه الخدمات في تسجيل المواد التي تضمها المكتبة، وتتضمن هذه العملية إعطاء رقم تنفرد به المادة المسجلة، بحيث إنه إذا تعرضت للفقد يمكن تحديدها بسهولة. ويجب اللجوء لعملية ختم تلك المصادر stamping، حيث تستخدم معظم المكتبات شعارًا لتحديد ملكيتها للمادة، ويمكن أن تجرى هذه العملية باستخدام خاتم المطاط لختم الطرف الأعلى للكتاب على ظاهر صفحة العنوان وباطنها، وختم الحافة الخارجية لصفحات الكتاب (كولن، 1992).
- كما تحتاج المكتبة لفهرسة وتصنيف محتوياتها، ويفضل أن يجري ذلك بالاعتماد على منظومة خاصة، تمهيدا للانتقال للبيئة الإلكترونية، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من المنظومة الدولية التي تتيحها منظمة اليونسكو مجانا وهي جرين ستون Green Stoon باعتبارها منظومة متكاملة للمكتبة الإلكترونية.

وقد قُسِّمت الأرفف في أجنحة القراءة، بحيث تضم أرففًا للكتب وأخرى للصحف والدوريات والمجلات، وأرففًا سياحية للأدلة والكتب ذات الخواص السياحية، مع تخصيص رف خاص للدعاية للشركات العاملة في مجال السفر والسياحة، وهنا يمكن أن يكون الرف مجانيا أو بمقابل، كما يستحسن أن يكون ثمة رف خاص بتبرعات المستفيدين من مصادر المعلومات المختلفة، فقد يقوم شخص ما بتقديم كتاب أو صحيفة لضمه لمجموعات المكتبة.

- الخدمة الذاتية للأرفف: سيقتصر دور اختصاصي المعلومات المسؤول عن المكتبة على التنظيم وإجراء العمليات الفنية، والإجابة عن الاستفسارات، والمحافظة قدر الإمكان على جاهزية الأرفف، أما عن طريقة تقديم الخدمة –أسوة بما جرت عليه العادة في مكتبات المطارات– فستكون الخدمة ذاتية ومفتوحة أمام المستفيدين منها، وتقدم خدماتها بشكل مجاني للاطلاع، وتسمح للمسافرين باختيار مصدر المعلومات المناسب لهم، مع التشديد على استخدامها داخل صالات الانتظار للاطلاع دون السماح بخروجه منها، وهنا يجب الاعتماد على الأجهزة الممغنطة التي تقضي بوضع علامة مغناطيسية على مصادر المعلومات كما هو متبع في بعض المكتبات، وذلك للتحكم في عدم خروج الكتب، بحيث توضع أجهزة كاشفة لهذه العلامات على أبواب الصالات، فهذه الطريقة ستعالج مشكلة

التخوف التي أبداها 8.3% من موظفي مطار بنينا حول إمكانية تعرض محتويات المكتبة للسرقة.

- مستقبلا ستُوضع قاعدة بيانات تضم مجموعة من الكتب المحملة على أجهزة الحاسوب في صيغة إلكترونية (PDF)، وتكون متاحة إما عن طريق جهاز أو جهازين داخل الصالة، أو عبر موقع المكتبة الإلكتروني، بحيث يمكن من خلالها أن يتصفح المسافر بشكل سهل تلك الكتب، وتحميل ما يريده منها.
- ستعمل المكتبة كذلك على تقديم خدمة عرض المجموعات المضافة حديثا للأرفف، أي ما يعرف بخدمة الإحاطة الجارية، إضافة إلى احتمال إضافة خدمات مثل التصوير.

المرحلة الثانية: توسيع الفكرة:

بعد إتمام المرحلة الأولى وقياس مدى نجاحها، سيُشرع في هذه المرحلة عن طريق الإدارة المتخصصة، على أن تُراعَى نقطتان في هذه الخطوة:

الأولى: تعميم فكرة الأرفف داخل صالات المطار بحيث تشمل صالات الانتظار الداخلية والخارجية أجنحة للقراءة، لتتفاوت في موقعها وحجمها من صالة لأخرى.

الثانية: ستُنفَّذ هذه المرحلة خلال سنة من تنفيذ المرحلة الأولى بإذن الله.

المرحلة الثالثة: إطلاق الخدمة:

ويقصد بهذه المرحلة إنشاء مكتبة مطار رئيسة، تتولى الإشراف على أجنحة القراءة كلها في المطار، ويفترض أن تكون هذه المرحلة مع اكتمال بناء المطار في الخطة التوسعية الكبرى.

النتائج والتوصيات:

من خلال اتباع المنهج النوعي في الدراسة فإن هذا قد منح الباحث حرية في وضع الخطوات العلمية لإعداد الدراسة، كما أن المنهج الوصفي مكنه من إتمامها على النحو الذي ظهرت به، ومن هنا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وبناء عليها وُضِعت مجموعة من التوصيات، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

أولا: النتائج:

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج وهي:

1. أن جمهور المسافرين في مطار بنينا يرحبون بشكل عام بإنشاء مكتبة داخل المطار.

2. اختلفت آراء موظفي المطار بين مرحب ومعارض لفكرة إنشاء أجنحة القراءة، حيث أجاب ثمانية وعشرون (28) موظفًا بنسبة 77.8% من المجموع الكلي للموظفين ممن شملهم الاستطلاع بأنهم مع فكرة وجود مكتبة داخل المطار.

3. ثمانية (8) كان لديهم رأي مختلف بنسبة 22.2%، حيث اتفقوا على أن الوقت غير مناسب لإنشاء المكتبة حاليا؛ لعدم توفر استقرار أمني وسياسي كاف داخل الدولة.

4. كما أجاب سبعة عشر (17) موظفًا بنسبة 47.2% أن المكتبة يجب أن تكون ربحية.

5. فيما يتعلق بالوقت الملائم لفتح مكتبة في المطار، كان عد الموافقين هو الثلث بنسبة 33.3%، أما من كانوا ضد هذه الفكرة فقد بلغت نسبتهم 47.2%.

6. سبعة موظفين بنسبة 19.4% وافقوا على أن تكون المكتبة مفتوحة للاطلاع أمام المسافرين كلهم بشكل الخدمة الذاتية، أما 72.2% فقد كانوا ضد ذلك، فيما تساءل 8.3% عن كيفية السيطرة على مجموعة المكتبة من السرقة وغير ذلك الكثير.

7. إن إنشاء مكتبة داخل مطار بنينا مر بمجموعة من الخطوات مقسمة على ثلاث مراحل، ومن خلال هذه الدراسة طُبِّقت المرحلة الأولى بالكامل تقريبا.

8. إمكانية إنشاء مكتبة داخل المطار، وأن الفكرة قد لاقت ترحيبا من المسؤولين خاصة من إدارة المطار، لوحظ ذلك من تذليل كثير من الصعاب أمام الباحث.

9. إن مرحلة إقناع الموظفين داخل المطار كانت أكثر صعوبة من إقناع الإدارة المسؤولة، وهذا ما لمسه الباحث طول مرحلة إعداد الدراسة ووضع مراحل المشروع.

10. استعداد الإدارة المسؤولة في المطار لتنفيذ هذا المشروع الهادف مباشرة بعد تقديمه كاملا.

ثانيا: التوصيات:

بناء على ما سبق فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. ضرورة التواصل مع المسؤولين بشكل دائم لتنفيذ مراحل مشروع إنشاء مكتبة كاملة داخل مطار بنينا الدولي.

2. ضرورة القيام بتقييم دوري لأجنحة القراءة؛ للوقوف على مدى نجاحها، وذلك من خلال تنظيم استطلاعات دورية بشكل نصف سنوي على الأقل؛ للاستفادة من نتائج هذه الاستطلاعات في تقييم العمل.

3. تطوير خدمات المكتبة للدخول إلى العالم الإلكتروني، وتنظيم لقاءات قصيرة ثقافية لبعض الشخصيات داخل المطار، خاصة في الموضوعات التي لها العلاقة بالتوعية بأنظمة المطار، ويمكن أن تكون للموظفين لا للمسافرين.

وأخيرا، فإن هذه الدراسة قد يشوبها بعض التقصير وذلك أمر مصاحب لكل عمل إنساني، فالكمال لله وحده، والله من وراء القصد.

قائمة المصادر:

1. آل زاحم، نايف. (5 سبتمبر، 2015). سافر مع القراءة: مشروع مميز لإحياء العلاقة مع الكتاب. جريدة الرياض، ع17239، 8. الاسترداد من: http://www.alriyadh.com/1079709

2. سعد، حسين (2019). أهمية المكتبة. الاسترداد من: https://leomessi12.blogspot.com/2019/04/blog-post_13.html

3. حسنين، رجب عبد الحميد. (مارس، 2008). المكتبات الرقمية: التخطيط والمتطلبات. cybrarians journal، ع15. الاسترداد من: http://www.journal.cybrarians.info/index

4. سفيان. (2 يناير، 2018). مكتبات المطارات الجزائرية. مرفأ للثقافة على ذوق القادمين. الاسترداد من vitaminedz: https://www.vitaminedz.com

5. عبد المنعم، غادة. (2005). المكتبات ومرافق المعلومات النوعية: ماهيتها – إدارتها – خدماتها – تسويقها. القاهرة: دار الهدى للمطبوعات.

6. هاريسون، كولن. (1992). أسس تنظيم المكتبات والمعلومات. (سماء زكي المحاسني، المترجمون) الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز.

7. إصدارات جديدة تثري ركن القراءة في مطار الشارقة (2016).. الاسترداد من العين الإخبارية: https://al-ain.com/article/178691

8. تحديث ركن القراءة بصالات مطار الملك خالد الدولي بإصدارات جديدة. (2012). الاسترداد من: https://www.spa.gov.sa/100657

9. Abu-Dhabi-Airports (21 .july, 2016) .Supports-the-Year-of-Reading-Initiative-by-opening-Abu-Dhabi .Abu-Dhabi-Airports: الاسترداد من http://www.abudhabiairport.ae/arabic/media-centre/press-releases/2016 /

10. CLARK NICOLA 15) .SEPT, 2010 .(At Schiphol, an Unlikely Sanctuary of Books . The New York Times: https://www.nytimes.com/2010/09/16/arts/16iht-library.html الاسترداد من

11. Dayle Kavonic 18) .July, 2018 .(book-shelf/cape-town-airports-flybrary الاسترداد . capetownmagazine :http://www.capetownmagazine.com/book-shelf/cape-town-airports-flybrary-book-swap-centre/103_22_19529 من .

نصال حطية حيفان الحجرية في واحة الجغبوب

الدكتور سعد أبو حجر
عضو هيأة التدريس بقسم الآثار
كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص

يتناول هذا البحث دراسة خمس أدوات حجرية، أربعة نصال ونواة تصنيع، عُثِر عليها في منطقة حطية حيفان جنوب غرب الجغبوب، ووضـــعت في متحف طبرق العســـكري على أنها أحجار طبيعية من الواحة، لكن بدراستها تبيّن أنَّها من صنع إنسان العصور الحجرية، وتحديدًا العصر الحجري القديم الأعلى، المؤرخ تقريبًا ما بين 30 – 40 ألف سنة مضت، كما اتّضح من خلال الأكسدة التي غطّت هذه الأدوات بأنّها ليست كلّها من المنطقة نفسها، وأنّ بعضها جُلب من مناطق أخرى، وبتتبّع تقنية التّصـنيع نلاحظ وجود فوارق تصـنيعية، برهنت على وجود فكرٍ تقنيٍّ متنوّع، أمّا نواة التصنيع أو الكتلة الرئيسة للحجر فإنَّ الصانع انتزع منها الكثير من الشظايا لتصـنيع أدوات أخرى؛ ونظرًا لأنَّ عدد الأدوات المدروسـة قليل، لا يعطي معلومات متكاملة عن

ثقافة هذا العصـــــر بالكامل ويقلل من أهمية البحث، فقد جرى التّطرّق إلى عدة محاور؛ الغرض منها زيادة المعلومات، وإظهار الموضـوع بشـكل متناسـق، منها أنواع الصـخور المسـتعملة في تصـنيع الأدوات، وطرائق التصـنيع، ومواصـفات النصـال وعيوبها، وتتبع ثقافة العصـر الحجري القديم الأعلى وصـناعاته في الإقليم الشـرقي من ليبيا، والوقوف على مواقعها، وطبيعة شـواهدها الأثرية، تحديدًا في الجبل الأخضـر وسـهل بنغازي، والمناطق الصـحراوية المحيطة بمدينة الكفرة، ومن ثم نتوصـــل إلى النتائج التي أكّدت قدم الاســتيطان البشــريّ في الجغبوب، الذي يبدأ منذ العصـر الحجري القديم الأسفل، بعد إجراء مقارنة بين أدوات سيوة، وأدوات الواحة السابقة، حيث تبيّن وجود ثقافة واحدة بين المنطقتين، وينتهي البحث بخاتمة وتوصـــيات تمثّلت في إجراءات وقائيّة؛ للمحافظة على موروث الواحة الثقافي.

الكلمات المفتاحية: الجغبوب – النصال الحجرية – العصر الحجري القديم– حطية حيفان.

هدف الدراسة:

هو إظهار التاريخ الثقافي والحضـــاري في واحة الجغبوب وتوثيقه والدعوة إلى الاهتمام بها؛ لأنها تحوي مخزونًا أثريًّا غيرَ مُهتمٍّ به، وقد يضـيع في ظلّ الظّروف السّـائدة والمتمثلة في سـرقة الآثار، وكذلك تشـجيع الليبيّين على دراسـة تاريخهم، وأيضًـا الرغبة في تجميع الشـواهد الأثرية، وعرضها في متحف المنطقة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسـة المنهج الوصـفي، إذ وُصِـفت الأدواتُ علميًّا وفقَ علم الآثار، وتحليل ما وُصِـف؛ لمقارنته مع الصـناعات الحجرية في المناطق المحيطة للوصـول إلى نتائج عامة؛ نظرًا لقلّة المعلومات حول الواحة في العصـور الحجرية، بالإضـافة إلى القيام بالزيارة الميدانية للموقع، واستخلاص نتائج عن طبيعته، والدراسـة مرفقة بالصـور والخرائط، وقائمة بالمصـطلحات العلمية الواردة في الورقة البحثية.

النصال في واحة الجغبوب:

تشـــتهر واحة الجغبوب(•) –كغيرها من مناطق الصـــحراء الليبية الأخرى (لوحة1)– بكثرة المواقع الأثرية،

المنتمية إلى فترة عصـــور ما قبل التاريخ(•) بنوعيها، ما بين مواقع شـــواهدها الأثرية الثابتة(••) وأهمها نقوش قارة الملفا(•••) بمنطقة بحيرة الملفا، ومواقع شـــواهدها المنقولة(••••) المتمثلة في تلك الأدوات الحجرية بأشكالها وأنواعها المختلفة، المبعثرة على سطوح كثير من المواقع، منها: منطقة عين بوزيد(•••••)، كلّها تبرهن على استيطان الإنسان فيها منذ فترات موغلة في القدم.

• تقع هذه الواحة جنوب شرق مدينة طبرق الساحلية، بمسافة تقدر بـ285كم تقريبًا، مربوطة بها بواسطة طريق معبّد، يزخر بعدة معالم عسكرية ترجع لفترة الحرب العالمية الثانية، وشمال غرب واحة سيوة المصرية بمسافة 150كم، وتعتبر الجغبوب محطة أو استراحة على الخط التجاري القديم الرابط بين سيوة وأوجلة، لذا شهدت استيطانًا بشريًّا منذ عصور ما قبل التاريخ، وما الأدوات الحجرية وأعمال الفن الصخري إلا دليل على ذلك الاستقرار، إضافة إلى المقابر المنتشرة في أغلب إرجائها، والمنتمية إلى الفترة البطلمية سنة 150 ق. م، ثم انقطع فيها الوجود البشري بشكل عام، وأصبحت منطقة عبور لكثير من القبائل، لذا تمكن السيد محمد بن علي السنوسي من اتخاذها مقرا للدعوة السنوسية سنة 1856م، فتكون فيها مجتمع مستقر إلى وقتنا الحاضر، لهذا هي تحتوي الآن على بعض المعالم الدينية التي صاحبت تلك الدعوة، أمّا تفسير حطية حيفان نسبة إلى شخص من قبيلة المجابرة أطلق اسمه على هذه الحطية؛ نظرا لاستقراره فيها هو وعائلته لفترة زمنية.

للمزيد من المعلومات راجع: شكري، محمد فؤاد (2014). السنوسية دين ودولة. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية. وكذلك: الدجاني، أحمد صدقي (1967). الحركة السنوسية نشأتها ونموها وتطورها في القرن التاسع عشر. بيروت: دار البنان. وكذلك: حكيم، سامي (1978). جغبوب الواحة المغتصبة. القاهرة: دار التعاون. وكذلك: الزاوي، الطاهر (1968). معجم البلدان الليبية. ط1. طرابلس: مكتبة النور. وكذلك: شرف، عبد العزيز طريح (1962). جغرافية ليبيا. ط1. الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية. وكذلك: قناوي، فوزية (2009). سمات التغير الاجتماعي في المنطقة الصحراوية، دراسة سسيوانتروبولوجية من مواقع الجغبوب. بنغازي: جامعة قاريونس.

• عصور ما قبل التاريخ: تبدأ منذ ملايين السنين عندما تعامل الإنسان مع أخيه الإنسان الآخر سلبًا أو إيجابًا؛ من أجل الاستقرار والبقاء حتى اختراع الكتابة عام 3000 ق.م، للمزيد راجع: أبو حجر، سعد عبد الله (2001). مواقع ما قبل التاريخ في الجبل الأخضر، رسالة علمية قدمت إلى قسم الآثار، كلية الآداب، بنغازي لنيل درجة الماجستير (رسالة غير منشورة).

•• الآثار الثابتة: يقصد بها تلك المعالم الأثرية التي تركها الإنسان منذ عصور موغلة في القدم يصعب نقلها أو تحريكها؛ لثقل وزنها وكبر حجمها، مثل: المباني، والمنازل، والمسارح، والمعابد، وأماكن الفن الصخري.

••• قارة الملفا: تقع في منطقة الملفا شمال شرق الواحة بمسافة 35 كم، وتشتهر بوجود أعمال فن صخري بأسلوب النقوش، جسدت حيواناتٍ وعربةً وأشكالًا زخرفيةً أخرى وكتاباتٍ عربيةً.

••• • الشواهد الأثرية المنقولة: هي تلك الأعمال التي صنعها الإنسان القديم، ويمكن نقلها وتحريكها؛ بسبب خفة وزنها وصغر حجمها، مثل: الأدوات الحجرية، الفخار، الأسلحة ، النقود... إلخ.

••••• منطقة عين بوزيد: هي أحدى المناطق المحيطة بالواحة، وتشتهر بوجود سبخة طبيعية، وكذلك مقابر منحوتة في واجهات القور، وتوجد بها –أيضًا– الكثير من الأدوات الحجرية.

إن العثور على عدّة نصال(••••••) على هيئة ملتقطات سطحية يعتبر دليلًا آخَرَ يؤكّد صحّة ما جاء أعلاه، وقبل دراسة هذه المصنوعات الحجرية، يجدر بنا إعطاء فكرة عامة عن تعريفها، وأنواعها، وطرائق تصنيعها، ونوعية الصخور التي يعتمد عليها عند صناعتها، ويعرّف النصل (Blade) بأنَّه عبارة عن شظية(•••••••) طويلة، صغيرة الحجم رفيعة، يكون طولها ضعف عرضها أو أكثر، يصل أحيانًا إلى ثلاث أو أربع مرات (وهيبة، د.ت، ص 80–81؛ أبو حجر، ص 11)، وهو يؤدي الغرض الذي يقوم به السكين الحديث من تقطيع أشياء بجميع أنواعها وأصنافها، وهذه الشظية التي يصنع منها النصل كأية شظية أخرى أزيلت من جانبيها عدة شظايا صغيرة، فينتج عن ذلك وجود حافة حادة (Back blade) أو حافتين حادتين (Bifacial blade) لها القدرة على إنجاز الغرض الذي صنع من أجله (لوحة 2).

إنَّ الجزء العلوي من هذه الأداة (ظهرها) غالبًا ما يكون خشنًا؛ بسبب عدم خضوعه للتشظية، مع إمكانية القبض على النصل من خلاله واستعماله دون أن يؤذي الأصابع، أما الجزء السفلي (سطحها) فعادة ما يكون أملسًا؛ لكونه فُصل من الكتلة الحجرية الرئيسة (flintcore) ولم يخضع لعملية تشظية –إزالة أجزاء صغيرة من الحجر– عكس ما حدث مع حواف الجزء العلوي (Hodges, 1976, pp 98- 108.) بواسطة المطرقة (•) المستعان بها في عملية نزع الكسر الحجرية الصغيرة من القطعة الرئيسة (لوحة 3).

يُستخدم لصناعة النصال العديد من الحجارة، منها: حجر الأوبسديان (Obsidion)، وحجر الصوان (Flint) (••) حسب توفرهما في منطقة إقامة الصانع، الذي قد ينتقل كثيرًا من مكان لآخر لإيجادهما، وفي حالة عدم توفرهما، فإنه يستعمل بعض الصخور الأخرى، منها: الصخور الرسوبية

•••••• النصال: هي أدوات حجرية ظهرت في العصر الحجري القديم الأعلى، واستخدمت في عملية القطع والسلخ، ولها عدة أشكال وأنواع، واستمر هذا الاستعمال حتى العصر الحجري الحديث.

••••••• الشظية: هي عبارة عن كسرة صغيرة من الحجر، أزيلت من الكتلة الرئيسة، أو ما يعرف بالنوة الحجرية؛ لكي تُحوَّل إلى أداة؛ أي تحويل الكتلة الرئيسة لأداة.

• المطرقة: هي عبارة عن قطعة حجرية أو خشبية يستخدمها الصانع كمطرقة لفصل الشظايا وتهذيب الحجر، وهي تختلف عن مفهوم المطرقة الحديثة.

•• حجر الصوان (flint): هو حجر شديد الصلابة يوجد في تكوينات الحجر الجيري أحادي التركيب (س أ2)، يعرف باسم السليكا. للمزيد راجع Inizan, M.L, Etad (1995). Technologie de la pierre Taille'e, tome4. paris, Meudon :CREP.P.P 19-28.

(Sedimenlary Rocks)، والخشب المتحجر (Silic Feed Wood)، والحجر الرملي المتماسك (Conosoli Dated Sand Stone)، والحجر الجيري الصلب (Hard Lime Stone)، وكذلك يستعمل الصخور النارية البركانية (Igneous Rocks) التي من أهمها الدولريت (Dloerite)، وصخر الشالسدوني (Chalcedony)، والجرانيت (Granite)، والكوارتز (Quertz)، والبازلت (Bazalt)، المتميزة جميعًا بأنَّها غير طيعة للتشظية والتشكيل؛ لذا اقتصر استعمالها في صناعة الفؤوس الحجرية (Hand Axes)، وأحجار الرحى (Mile Stones) (أبو حجر، ص34 – 36).

ولعلّ الإنسان من خلال تجاربه في استعمال العديد من الصخور وانتقاء أفضلها وجد أنَّ حجر الصوّان أهمها وأحسنها؛ لما يتمتّع به من خصائص جعلته ركيزة الصناعات الحجرية في معظم أرجاء العالم القديم، منها أنه عند طرقه بأي شيء صلب ينتج عن ذلك حافة حادة شبه مستقيمة، ولا نجد هذا في أغلب الصخور سابقة الذكر.

إنَّ شكل النصل وطوله قد يأتي وفق طبيعة الصخر المصنوع منه ونوعه المتوفر لدى الصانع، وبعد إزالة الكثير من الشظايا من الكتلة الرئيسة للحجر باتّباع أسلوب الإعداد المسبق (Preparation)، وتشكل الأداة المراد صناعتها على سطح الحجر الرئيس باستخدام ما يعرف بمصطلح التشظية (Chipping)، المتمثل في الضغط الموجه إلى نقطة على حافة القطعة الحجرية عن طريق سنّ صلبة من حجر أو عظم، فينتج عن ذلك انفصال عدة شظايا صغيرة الحجم مختلفة الأشكال، وفق ما يرغب الصانع بعيدًا عن عامل الصدفة، الأمر الذي يستوجب توفر عدة شروط، منها: وقوع قوة الضغط على النقطة الملائمة وفي الاتجاه الملائم؛ لكي تسير القوة على زاوية ملائمة لقوة المقاومة، وكثيرًا ما كان يتبع التشظية عملية صقل (Polished) عند تصنيع أدوات من حجارة متميزة بشدة صلابتها، لهذا تكون عملية التصنيع بطيئة؛ بسبب معالجة هذه الصخور بالتشظية والصقل (Inizan , Etad p.p 30-32) وقد ساد اعتقاد بين العلماء بأنَّ النّصلَ ذا الجانب الواحد كان يُثبت على مقابض خشبية؛ لأن التشظية نُفِّذت على جانبٍ واحدٍ، أو لمسك النصل من خلاله عند استعماله.

يُلاحظ أنَّ طول الحافة الحادة يختلف مقارنة مع طول النصل، فمنها ما يكون بطوله أو أحيانا أخرى أقل من ذلك، وقد يصل لمنتصفه أو يقتصر الجانب الحاد على جزئه الأمامي، هذه

الحافة كثيرا ما نراها على شكل مستقيم أو معقوف؛ بسبب مهارة الصانع، ونوع الصخور المستعملة، والظروف التي مرت بها عملية التصنيع، والغرض من صناعة هذا النوع من النصال، أمَّا النوع ذو الحدين فإنَّ حافّته تستعمل في التقطيع أيضًا، ويعرف باسم النصل المظهر؛ بسبب وجود ما يشبه الظهر البارز على الوجه العلوي للنصل، المتمثل في ذلك الخط الذي يفصله إلى جزأين يختلف طولهما وعرضهما (الجانب الحاد)، وهذا النوع الجديد ربما يرجع لتعدد حاجات الصانع ورغباته، وتطوّر فكرة التقني، وعلى الرغم من الاختلاف في شكل النصلين فإنَّ الغرض من استعمالهما وطريقة تصنيعهما واحدة (لوحة 4) (أبو حجر، ص7).

إنَّ عملية التركيز على بعض النصال ذات الحدين يجعلنا نلاحظ وجود مكان غائر على السطح الخارجي (الظهر)؛ نتيجة إزالة شظية طويلة، تستعمل لوضع أحد الأصابع عليه، ومسكه أو تثبيته في خشبة، الأمر الذي لا نراه مع النصلِ ذي الحدِّ الواحد؛ والسبب في وجود هذا المكان لكي تكون الأداة حادة من الطرفين، ويسهل عملية الاستعمال، وإعطاء النصل المظهر الجيد، مع عدم وجود عوائق في الأداة عند استخدامها (لوحة5)، ولا يقتصر استعمال النصل على تقطيع الأشياء، بل يستفاد من رأسه الحاد المستقيم كمثقب لثقب الجلود، كما أنَّ استخدام أسلوب الإعداد المسبق وإزالة الشظايا ينتج عنه وجود نوع من التقوس في الجزء السفلى من النصل، وهذا أمر طبيعي في أغلب النصال.

تنسب الأدوات النصلية إلى العصر الحجري القديم الأعلى(•) (Upper Palaeolithic)، حيث استطاع إنسان هذا العصر(••) اختراع النصل منذ ما بين 40,000 – 34,000 ألف سنة

• العصر الحجري القديم الأعلى (Upper Paleolithic) هو آخر فروع العصر الحجري أو تقسيماته (Paleolithic) تميز بقصر مدته وظهور الإنسان العاقل، واختفاء إنسان الينياندرتال، واختراع النصال، وبداية انتشار المعتقدات الدينية.
للمزيد راجع: غلاب، محمد السيد والجوهري، يسري (1982). الجغرافيا التاريخية عصور ما قبل التاريخ. ط.3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص 251– 262؛ وكذلك: وهيبة، عبد الفتاح محمد (د.ت). مصر والعالم القديم. الإسكندرية: منشأة المعارف، ص 104 – 110؛ وكذلك: علي، الميرإسماعيل (د.ت). السلالات البشرية. مطبعة عز الدين، ص 89– 90 .

•• الإنسان العامل: ظهر منذ 35 ألف سنة مضت، وهو جد الإنسان الموجود الآن، ومعه استقرت المجتمعات وعرف فيما بعد الزراعة وصناعة النصال. للمزيد راجع: وهيبة، عبد الفتاح محمد (د.ت). مصر والعالم القديم. الإسكندرية: منشأة المعارف، ص 81، 99–103؛ وكذلك: بازاما، محمد مصطفى (1973). تاريخ ليبيا في عصور ما قبل التاريخ: ج1. بيروت: دار صادر، ص 93– 97.

مضت، في معظم أرجاء العالم القديم (آسيا – إفريقيا – أوروبا) مع وجود فروق زمنية بسيطة في بداية الاختراع ونهايته بين دول هذا العالم، وأنه الأداة المسيطرة على بقية الأدوات المصاحبة له في هذا العصر، أما استخدامه فاستمر حتى العصر الحجري الحديث (Enolithic)، لكن بشكل أقلّ، مع وجود فروق تقنية بين الساحل والصحراء، أغلبها ترجع إلى ظروف الطبيعة والفكر التقني.

إن ليبيا مثلها مثل بقية دول الشمال الإفريقي (مصر – تونس – الجزائر – المغرب) المطلة على البحر المتوسط زخرت بالعديد من صناعات هذا العصر، حيث عثر على نصال على هيئة ملتقطات سطحية (Surface Finds) أو ضمن تسلسل طبقي (Stralification – Stratigraphy Context -)(•••)، وإن كان النوع الأول من الملتقطات هو الأكثر شيوعا؛ بسبب قلة الحفريات التي اقتصرت على ستة مواقع فقط حتى وقتنا الحاضر، (سيدي كريم القرباع– هوى افطيح– حقفة الطيرة– حقفة الضبع– عين الحفرة– كهف أبي تمسة) (أبو حجر، 2001)، ونظرًا لكون واحة الجغبوب تقع ضمن منطقة إقليم شرق ليبيا (قورينائية أو إقليم برقة) الواقع بين خطي طول 18^0– 25^0 شرقًا، وشاطئ المتوسط شمالًا، حتى الحدود السودانية التشادية جنوبًا، عليه فإن الحديث اقتصر على هذا الجزء من ليبيا، وتتبع هذه الصناعة بشكل عام قبل الدخول في التفصيل والتدقيق حول أدوات منطقة الجغبوب، حتى يمكن الربط بين جميع مناطق الإقليم، وتكتمل الصورة حول التفكير التقني للإنسان في العصر الحجري القديم الأعلى، مع الوقوف على تسلسل العصور الحجرية في هذه الأجزاء من ليبيا؛ لكي نستطيع –في نهاية البحث– معرفة كيف تعامل الصُنّاع مع الحجر؟ وهل هذه الصّناعة أصلية؟ وهل هناك أوجه اختلاف وتشابه في طرائق تصنيع النّصال في هذا الإقليم؟

شهد الإقليم حركة تحرٍّ واسعة ونشطة عن الآثار من قبل الإيطاليين، فكان ذلك ضمن اهتمامات الحكومة الإيطالية بالمنطقة الشرقية في مجالات الزراعة والمياه منذ سنتي 20 – 1921م، حيث اقتصر البحث الأثرى فيها أولاً على الالتقاط السطحي للأدوات الحجرية فقط، ومنها ما عثر عليه الإيطالي كاميلوكريما (Camillo Crema) في كهف سكة الحديد بمنطقة الرجمة، من نصال

••• الملتقطات السطحية والتسلسل الطبقي: تفسير المصطلح الأول هو عبارة عن لقى أثرية عُثِر عليها فوق سطح الأرض من دون التنقيب عليها، عكس عبارة التسلسل الطبقي المتمثل في أجراء حفريات تنقيبيه في منطقة ما، واختراق أرضها، والحصول على لقى أثرية متنوعة.

أهمها: نصل ذي ذنب أو ذي زائدة في نهايته. أمّا القس زانون (Vito Zanon) فقد عثر في غابة الزّردة بمنطقة المرج على مجموعة من النّصال، كما جمع من وادي القطارة عددًا من الأدوات النصلية في المنطقة السابقة نفسها.

أمّا مراقب آثار المنطقة الشرقية غيزلانزوني (Ghislanzoni) فقد جمع عددًا من النصال في وادي المهبول (مابين سوسة ورأس الهلال)، وفي منطقة القبة عثر الإيطالي الآخر فانتولى (Fantoli) على نصال عددها غير معروف، وفي أثناء تحري الإنجليزي تشارلز ماكبيرنى (Mcburney) في منطقة رأس عامر غرب مدينة سوسة قرب شاطئ البحر، عثر على جزء سميك من شفرة نصل في منطقة المتر 17 (خطوط الشواطئ القديمة)، وفي المدينة نفسها عثر على لب نصل كبير(•)، وفي وادي الحصين ووادي الخليج المعروف محليًّا باسم (الخبطة) شرق منطقة درنة حصل ماكبيرنى على عدد من النصال جيدة الصنع.

أمّا في منطقة سهل بنغازي الممتدة من منطقة الزويتينة غربًا حتى طلميثة شمالًا، تحصل الإيطاليون في موقع الجخ الكبير (داخل معسكر الصاعقة في بوعطني)، وموقع اللثامة، وموقع سيدي أعبيد (يوسيبريدس) على مجموعة نصال، وكذلك في قريتي المبني وبو جرار شرق بنغازي، وفي منطقة وادي السلايب بمنطقة توكرة (وادي سيدي موسى) التقط ماكبيرني عددًا من النصال، وبالطريقة نفسها عثر الإيطالي بوتشيوني (Puccion) في طلميثة على نصال (بازامة، 1973، ص 151– 152؛ أبو حجر، ص 102–105، 127–130، 151؛ عبد العليم، 1966، ص3)، وأخيرا عثرت مجموعة من الباحثين من مصلحة الآثار بمدينة بنغازي على نصال في أثناء قيامهم بمسوح ميدانية في مستوطنة تنسلوخ بمنطقة دريـانة شرق بنغازي مسافة 32كم(•).

• تعريف لب النصل: هو عبارة عن كتلة حجرية تعرف باسم النواة، يعتمد عليها الصانع عند تصنيع أدواته، قد تتحول هذه الكتلة إلى أداة مثل الفأس الحجرية أو يزيل منها شظايا؛ لكي يصنع منها أدوات أخرى، وتعرف هذه الكتلة باسم (Core) أو (Flint Core) واللب هنا يقصد به القطعة الرئيسة التي أُزيل منها شظية النصل.

• مسوح قامت بها مصلحة الآثار بالمنطقة الشرقية في منطقة دريانة شرق مدينة بنغازي في مستوطنة رومانية، وفي أثناء المسح الميداني عثر على عدة أدوات صوانية أكدت استيطان المنطقة في العصور الحجرية، وقد زودنا الأستاذ ناصر الحراري بهذه المعلومات وصور للأدوات.

أمّا في المنطقة بين توكرة وطلميثة عثر أحد أعضاء هيئة التدريس[••] من كلية توكرة على مجموعة أدوات حجرية، أهمها نصال صُنعت من الصوان والحجر الجيري، وعثر كاتب هذا المقال على عدد من النصال في موقعي: رأس الجمل، وحقفة يادم بوسراية في منطقة كرسة، الواقعة بين بلدة لاثرون ومدينة درنة، إضافة لما شهده من أدوات نصلية في متحف درنة أواخر تسعينات القرن الماضي، كما جمع عددًا كبيرًا من النصال في آخر زيارة ميدانية له لمنطقة كرسة بتاريخ 15. 9. 2019 في محيط الحقفة سالفة الذكر، أغلبها نصال متنوعة الأحجام والأشكال[•••]، وفي واحة مرادة وُجِدت خمسة نصال، أربعةٌ منها جمعت من قبل الإيطالية ماريا كاطو (Maria Gatto) في أثناء زيارتها للواحة[••••]، أما النصل الآخر من مرادة فقد وجده الكاتب في أثناء جولة ميدانية سنة 2019م، ضمن محتويات طبقية مكشوفة في قارة مرادة (القارة الصفراء)[•]، وتضاف إلى القائمة السابقة من عمليات العثور على النصال ما جمع من وادي زازا، الواقع بين قريتي المبني وبرسس، والمصنوعة أغلبها من الحجر الجيري والصوان من قبل أحد طلبة قسم الآثار بنغازي[••].

على الرغم من غنى عمليات الالتقاط السطحي بهذه النوعية من الأدوات فإنَّ الحصول عليها ضمن التسلسل الطبقي كان نادرًا، فهو لا يتعدَّى حفريات ماكبيرني في منتصف القرن الماضي في موقع هوى أفطيح، وحقفة الضبع، وحقفة الطيرة (Mcbureney and R.W.Hey, 1955,pp 176-178, 141-191 ,181-188, 204-210; Mcbureney, 1967, pp3-5, 326- 328.)، حيث جمع هذا المنقب عددا كبيرا من النصال في الطبقات الأثرية لهذه المواقع، اتفقت جميعها في طريقة التصنيع ومواد تصنيعها، وكذلك حفريات حقفة أبي تمسة، الواقعة في وادي الهيرة شرق مدينة سوسة، حيث عثر فيها على قلة من النصال، وهذه الندرة في العدد؛ لأن الموقع يمثل فترة

•• سالم بوجنات: هو عضو هيئة تدريس بكلية توكرة عثر على أدوات حجرية متنوعة، منها النصال، في أثناء قيامه بمسوح ميدانية قرب مدينة طلميثة بوصفها جزءًا من أطروحة الدكتوراة عام 2018م.

••• قام الكاتب بعدة زيارات لمنطقة كرسة الواقعة غرب مدينة درنة؛ لتتبع شواهد الاستيطان البشري في عصور ما قبل التاريخ، الذي تزخر به المنطقة مابين الشواهد الثابتة والمنقولة ودراسة نقوش راس الجمل.

•••• ماريا كاطو: هي باحثة إيطالية الجنسية، وأستاذة اللغة الإيطالية بقسم الآثار كلية الآداب جامعة بنغازي، عثرت على أدوات حجرية نصلية في أثناء زيارتها لواحة مرادة.

• زيارة قام بها الكاتب مع المستشار القانوني لمصلحة الآثار عياد أصليل لواحة مرادة، وفي أثناء صعودهم للقارة عثروا على نصل في تسلسل طبقي مكشوف.

•• عثر الطالب عبدالحفيظ نجم في أثناء زيارته لوادي زازا على مجموعة من الأدوات الحجرية منها نصال، وقدم عمله مشروعَ تخرجٍ لقسم الآثار كلية الآداب جامعة بنغازي عام 2004.

العصر الحجري الحديث، لكن أكدت وجود هذه الصناعة (De Faucamberye, 2014, pp.25,27,34,106).

يتضح بعد هذا العرض العام بأنّ ثقافة الإنسان العاقل القديم صاحب صناعة النصال سادت كلّ منطقة الجبل الأخضر، ومنطقة سهل بنغازي، وواحة مرادة الواقعة في الجزء الشمالي الغربي من الصحراء الشرقية، وكذلك منطقة الدراسة (الجغبوب)، وما يحيط بها من مناطق صحراوية (واحة سيوة وأوجلة)، مما يضيف نوعًا من الترتيب على سجل العصور الحجرية حسب اكتشاف أدواتها، بعد أن كان هناك نوع من الفراغ في التسلسل الطبقي والحضاري بمنطقة شرق ليبيا، الذي يبدأ عندما عُثر على الفؤوس الحجرية (Haned Axes) بواسطة سكوت (Scott) سنة 1943 في توكرة، وتشارلز ماكبيرني وبعض الرحّالة والجغرافيين، وبعض الزوار في الأجزاء الصحراوية القريبة والبعيدة من واحة الكفرة (بازامة، 1973، ص 121– 125، 144 –147)، إضافة إلى رؤوس السهام (Arrows Head) المبعثرة في أغلب أجزاء الواحة السابقة، وما جُمِع من مرادة وكرسة، وكثير من المناطق الأخرى في سدّ هذا الفراغ، على الرغم من أنه جاء متأخرًا من خلال ما جرى الحصول عليه من واحة منطقة الدراسة وكذلك واحة مرادة ومنطقة كرسة وموقع أبي تمسة، حيث أصبحت الصورة شبه مكتملة في تتبع سجل الاستقرار البشري في الأجزاء الشرقية منذ العصر الحجري القديم، بأدواره الثلاثة حتى العصر الحجري الحديث، وهذا ما دعمته نتائج حفريات هوى افطيح الأخيرة.

نصال الجغبوب عددها أربعة، مصنوعة جميعها من الصوان، إضافة إلى لب تصنيع (Flint Core) عثر عليها غرب الواحة في منطقة حطية حيفان بمسافة تقدر بـ20 كم، تحديدا شمال منطقة بوسلامة بـ15 كم (لوحة 6) من قبل المواطن داود صالح يونس(•)، الذي بدوره سلمها إلى السيد محمد الشارف وهو من قام بنقلها ووضعها في متحف الكنيسة بمدينة طبرق، حيث وضعت في أحد الخزائن على أنها حجارة طبيعية، وفي أثناء زيارة الكاتب لهذا المتحف وجدها موضوعة بطريقة غير ملائمة، والمعلومات المدونة عنها غير علمية، فما كان منه إلا أن اتفق

• المواطن داود صالح يونس أحد سكان واحة الجغبوب، وهو سائق صحراوي، يتجول كثيرًا في المناطق المحيطة بالمنطقة، ويقوم بعملية الالتقاط السطحي، ويملك كميات كثيرة من الأدوات الحجرية، منها هذه النصال –موضوع الدراسة– التي سلمها إلى السيد محمد الشارف، الذي بدوره نقلها إلى المتحف بمدينة طبرق.

مع إدارة المتحف على دراستها وإرجاعها، وفي حديث مباشر مع المواطن داود الذي التقط هذه الأدوات أكد وجود كميات هائلة من الأدوات الحجرية في الموقع نفسه؛ مما قد يبرهن بأنه كان مقرَّ استقرارٍ بشري أو ورشة تصنيع، الأمر الذي تأكد بزيارة الكاتب للموقع عام 2020م.

النصل الأول:

هو ذو الجانب الواحد أو الحافة الحادة الواحدة، صنع من أجل أن يستعمل من جانبه المشذب، وترك الآخر على شكله الطبيعي؛ لوضعه على مقبض خشبي، أو للإمساك به، وهو ذو لون يميل إلى السواد، مع وجود آثار الأكسدة عليه بشكل واضح؛ نظرًا لوجوده على سطح الأرض، وتعرضه للهواء والماء، مما أكسبه لونًا أبيضَ في كثير من أجزائه.

جاء هذا النصل بطول كلى 6,7 سم، وبحافة حادة طولها 7 سم، وعرض أقصاه عند منتصفه 2,3 سم، وبسمك في جانبه غير الحاد تقريبا 2,1 سم، ويمكننا تسجيل عدة نقاط حول هذا النصل، منها أنه لم يكن على درجة عالية من الدقة في التصنيع، ما قد يفسر أن الصانع غير ماهر، وأن الأكسدة سيطرت بشكل كبير على جزئه العلوي، عكس ما نراه في الجزء السفلي، كما يوجد بعض التشذيب على جزئه السفلي، الذي يفترض أن يكون أملسَ في أغلب الأجزاء، ومن هنا يمكن إدراج هذا النصل تحت النوع الخشن؛ لعدم صقله وقلة الاهتمام به، لوجود الكثير من النتوءات فيه وثقل وزنه (لوحة7).

النصل الثاني:

هو من النوع المعقوف في نهاية رأسه، الذي يندرج تحت مسمى النصال المظهرة، أبعاده 9,3 سم طولاً، و2,6 سم عرضا من منتصفه، أما الجزء المعقوف فهو 2,3 سم من الطول الكلي لهذه الأداة، والجزء العلوي (المظهر) قُسِّم إلى جزأين، كل جزء يمثل إحدى حافاته، جاءت اليمين بعرض 9ملم، وهي أقل عرضًا من الأخرى، التي كان عرضها 1,6 سم.

كما أن موضع القبض نتج بإزالة شظية من سطحه العلوي بطول 4,5سم، وعرض 1,6 سم عند قاعدة النصل الملاصقة للخط الذي قسم الأداة إلى جزأين، وهذا النصل جاء بلون قريب من الأصفر؛ نظرًا لتعرضه إلى الأكسدة، الأمر الذي ترتب عليه اختفاء لونه الأصلي البني الفاتح،

الذي ظهر على النصل نتيجة حدوث كسر فيه، ولعل ما يمكن قوله هو إمكانية استخدامه كنصل ومثقب في الوقت نفسه؛ لرأسه الحاد والمعقوف (قطع – ثقب) ما يعرف بالتنوع الوظيفي أو ازدواجية الاستعمال، وهذه الميزة توجد في كثير من الأدوات الحجرية، وإن انفراد جانبه الأيمن بعملية تشظية أكثر من الأيسر؛ نظرًا لوجود النتوء البارز عند انحناء رأس النصل نحو الأيمن، أما ما تميز به النصل هو الشكل المثلث في أسفله، الذي يُفصل منه النصل من الكتلة الرئيسة للحجر (لوحة 8).

النصل الثالث:

هو نصل بحدين مستقيمين، وذو لون رمادي فاتح (لوحة 9)، طوله 8,6 سم، وعرضه 2,1 سم، أقصاه عند منتصفه، تعرض رأسه للكسر بعد تصنيعه، حيث يمكننا رؤية لونه الأصلي، وهو مقسم إلى جزأين، ويظهر هذا واضحًا من خلال الخط الموجود في منتصفه (النصل المظهر)، طول الجزء الأيمن 7,2 سم، وعرضه 8 ملم، أما جانبه الآخر فطوله 8,5 سم، وأقصى عرض له 1,7 سم؛ مما جعله أطول في أبعاده من الجزء الأول.

هذا النصل يتفق مع النصل السابق (النصل الثاني) في وجود مكان للإمساك به، أو موضع للأصابع بطول 4,2 سم، وعرض 1,2سم، تميز جزؤه السفلي بشيء من النعومة (أملس)، ولا تظهر عليه أي من علامات التصنيع، وفيه نوع من التقوس؛ ناتج عن فصل الشظية من الحجر الرئيس وتحويلها إلى نصل، ويظهر جليًّا آثار الأكسدة على معظم أجزائه؛ لكثرة تعرضه للعوامل الطبيعية، مما أكسبه هذا اللون، وخلو هذه الأداة من الأخطاء الصناعية، مع توفر مادة جيدة من الصوان، إضافة إلى مهارة الصانع نتج عنه أداة جيدة الصنع.

النصل الرابع :

هو نصل ذو حدين، يميل لونه إلى البياض من أثر الأكسدة، رأسه مكسور بعد تصنيعه (لوحة 10) طوله 8,8 سم، وأقصى عرض له هو 3,1 سم عند قاعدته، حافته اليمنى الحادة طولها 7,5 سم، أطول من الحافة الأخرى ذات الطول 6,5 سم، أما مكان وضع أحد الأصابع فجاء بعمق أكثر من النصل الثاني والثالث فوصل إلى 1,4 سم، وتفرده بهذه الميزة دفعنا إلى التساؤل: هل هذا نوع من التقنية والمهارة الصناعية أو أن الأمر جاء صدفةً؟ لكن عمقه المقدر بـ5 سم يجعل الإجابة تتطلب العثور على نماذج أخرى مشابهة له؛ لمقارنتها به حتى نقف على ذلك.

أما العشوائية الموجودة في شكله العلوي فقد تعكس السؤال السابق، مع ما نراه من قاعدة عريضة بعض الشيء تختلف عما جاء في النصال السابقة، ومع هذا التفرد فقد تميز كذلك بوجود تقوس بسيط في أسفله كغيره من النصال الأخرى مع بعض النعومة، تؤهله ليصنف في قائمة صناعة النصال على الرغم من قلة جودته ودقته.

اللُّبّ الحجري (الأداة الخامسة):

هي عبارة عن نواة تصنيع أدوات حجرية، تعرف بمصطلح كتلة الحجر الرئيسة أو لبّ الحجر الصواني (Flint Core) متوسطة الحجم، يظهر عليها أماكن إزالة الشظايا التي أصبحت أدوات حجرية معينة حسب شكلها وطولها، وهذه الأداة قد تكون نصلًا أو مقشطًا، أو مثقبًا أو منقشًا.

إن وجودها أو العثور عليها ضمن الأدوات الحجرية يدل أحيانًا على أن مكان وجودها كان ورشة تصنيع، ويمكن حصر عدد الأدوات المستخرجة من هذه الكتلة الرئيسة وأنواعها التي قد تستخدم في نهاية الأمر كأداة إذا ما توفرت فيها الحواف الحادة، وهذا أمر سائد في العصور القديمة (لوحة 11).

النتائـــج:

إنَّ استخلاص نتائج كثيرة عن أي ثقافة من ثقافات العصور الحجرية، من خلال أربعة أدوات تعتبر من الأمور الصعبة بعض الشيء، إلا أنها ذات قيمة في سدِّ بعض الفراغات الموجودة في التسلسل التاريخي لهذه الواحة، وعلاقتها بثقافات ما قبل التاريخ الأخرى، لكن مع سرد بعض النتائج حول هذه الأدوات وما تفسره من حقائق تجعل من واحة الجغبوب مهمة تاريخيًّا.

1. استيطان الجغبوب منذ عصور موغلة في القدم كغيرها من مناطق ليبيا.
2. أدوات الجغبوب تنتمي إلى ثقافة العصر الحجري القديم الأعلى.
3. تنوع مادة الصوان؛ مما يؤكد تجوال الصانع في عدة أماكن للبحث عن النوعية الجيدة.

4. إمكانية حدوث عملية تبادل بين الجغبوب والمناطق الأخرى، والمقايضة في أنواع معينة من الصوان، هذا ما أكده الاختلاف الواضح في الأكسدة الموجودة على أدوات الواحة، ولعل واحة سيوة وواحات أوجلة وجالو أقرب هذه الأماكن لحدوث ذلك التبادل.
5. اعتماد الصانع في صناعة نصاله على أسلوب الإعداد المسبق للأداة.
6. أن التنوع في نوعية النصال برهن على تطور الفكر التقني لدى الصانع.
7. التنوع في استعمال بعض نصال الجغبوب ما بين القطع والثقب.
8. وجود اختلافات تقنية بين نصال الجغبوب برهن على تنوع التفكير الصناعي.
9. نوعية الأكسدة الموجودة على النصال تؤكد أن بعضها جلب من أماكن غير الجغبوب، وأن الاختلاف في ألوان الأكسدة يعكس مدى امتصاصها للشوائب.
10. نصال الجغبوب والنصال الأخرى المكتشفة في إقليم شرق ليبيا يؤكد انتشار ثقافة هذا العصر في معظم أجزاء شرق ليبيا، خاصة الجبل الأخضر والأطراف الشمالية من الصحراء الشرقية (الجغبوب – مرادة) وعليه يمكن تتبع هذه التقنية بسهولة.
11. وجود النصال في الجغبوب قد يرجح أن الواحة كانت منطقة عبور بين الشمال والجنوب لكثير من الصناعات الحجرية.
12. وجود النصال في المنطقة قد يكون مؤشرًا على وجود صناعات حجرية أخرى أقدم أو أحدث من تقنية صناعة النصال.
13. إن العثور على الصناعات الحجرية دليل يؤكد أن الجغبوب كانت تتمتع بتوفر مقومات الاستقرار البشري من مياه وأودية ونبات وحيوان.
14. أكدت نصال الجغبوب على انتماء الواحة إلى الثقافات الحجرية والصحراوية في ليبيا، مع وجود اختلافات تقنية بين الساحل والصحراء.
15. الاختلاف في نوع الأكسدة أكد على أن النصل الأول والثاني هما من الواحة، عكس الرابع والخامس اللذان قد جلبها الصانع من أماكن أخرى.
16. اختفاء أدوات العصر الحجري القديم الأسفل والأوسط في منطقة الدراسة أمر قد يصعب تفسيره حتى الآن.
17. ضرورة دراسة واحة الجغبوب ضمن الثقافات الصحراوية المحيطة بها؛ لاتفاقها معها في كثير من الأمور منها الجغرافية والطبيعية وقرب المسافات بينها، ولعل ما كُشِف عنه في

واحة سيوة المصرية أقرب التجمعات السكانية القديمة والحديثة لمنطقة الدراسة (واحة الجغبوب) وكذلك التشابه الكبير بينهما في الظروف الطبيعية الجغرافية يجعلنا نرجح قدم الاستقرار البشري في الجغبوب، الواقعة شمال غرب سيوة مسافة 150 كلم، ولما عثر عليه في سيوة من أدوات حجرية، التي هي جزء من امتدادها الجغرافي الثقافي. إن عدم الحصول على دلائل الاستقرار البشري في الجغبوب منذ بدايات العصور الحجرية ربما يرجع لقلة الدراسات والبحوث، وما عثر عليه في ضواحي جارتها سيوة من ملتقطات سطحية يثبت ذلك الفقر في الحصول على صناعات الإنسـان القديم في منطقة البحث، فقد عثر الإنجليزي ويليت كاننكتون (C. Willett Cunnington) عام 1918م على أدوات ترجع إلى فترة حضارات الصيد المبكرة، أهمها فأس حجري غير كامل الصنع من الشيرت من الطراز الأشولي، ومجموعة من اللباب القرصي الشكل كبيرة الحجم، كلها ترجع إلى العصر الحجري القديم الأسفل (Lower Palaeolithic)، وكذلك على مجموعة من الشظايا الخشنة الصنع، كما تحصل هذا الإنجليزي أيضًا على بعض الأدوات الحجرية في واحة الجغبوب، وفي ما بعد عثر في سيوة على العديد من الأدوات الحجرية التي تمثل العصر الحجري القديم الأعلى (Upper Palaeolithic)، منها: لباب نصال صغيرة الحجم (Blade Cores)، ونصال غير مشذبة (Unre Touched Blades)، ونصال مظهرة(Backed Blades)، وشفرات مزدوجة الظهر (Dillsordouble Backed Blades)، ورؤوس ذات سيقان (Shanked Points)، وسهام مدورة القاعدة (Round-Based Arrows)، ومناقش صغيرة (Microburins)، ومناقش حقيقية (True Burins)، وقدومات (Adzes)، ومقاشط مقعرة محدبة (Concavo-Convex Scrapers)، ورؤوس سهام مشظاة بواسطة الضغط (Prssure-Flaked Arrow- Heads)، وأدوات مشظاة بواسطة الضغط (Pressureflaked Tools)، وأدوات ثنائية الوجه (Bifacial Forms)، ومناجل (Sickles)، وأدوات منقورة قبل التشظية (Grinding Befor Flaking)، ومجارش–مطاحن (Querns and Grinders)، ورؤوس صولجانات (Maces)، وأحجار مستوردة (Imported Stones)، وفخار كسرتين (Pottery)، ولعل ندرة الحصول على الأدوات الحجرية الخاصة بالعصرين: الحجري القديم الأسفل والأوسط (Lower- Middle Palaeolithic) في سيوة (لوحة– 12.أ،ب) ما هو إلا دليلٌ كافٍ على استقرارها البشري، الذي امتد حتى واحة الجغبوب، بل إن وجود الاتفاق في

تقنية التصنيع الحجري بين طراز منطقة سرت الليبية وواحة سيوة هو برهان آخر على وجود تقارب في الفكر التقني، وما التُقِط من الجزء الشمالي لبحر الرمال العظيم جنوب الجغبوب من أدوات حجرية، خاصة أدوات واحة أوجلة وما جمعه ماكبيرني من منطقة عين الغزالة غرب مدينة طبرق الساحلية بمسافة 60كم عام 1942 من عينات حجرية ترجع إلى العصر الحجري القديم الأوسط (Middle Palaeolithic) من على سطح حصوي، وكذلك تلك المجموعة التي عثر عليها في وادي التميمي إلا براهين مادية تؤكّد على أن الجغبوب منطقة مهمة في العصور الحجرية، فاستمرار الاستيطان فيها في العصور الكلاسيكية خاصة البطلمي خير برهان، وأنها جزء من ثقافة الصحراء الليبية المصرية في العصور الحجرية، ومنها انتقلت عوامل تأثير، وإليها قدمت تأثيرات تقنية صناعة الحجر من الساحل (ماكبيرني، ص 197–201، 227–236، 241–242، 246–247)[•].

18. يمكن القول: إنّه على الرغم من وجود عدة اختلافات بين نصال الجغبوب ونصال الجبل الأخضر وسهل بنغازي خاصة في التقنية ومهارة الصانع الذي انفردت بها المنطقتين الأخريين فإنها جميعها تنتمي إلى عصر واحد هو العصر الحجري القديم الأعلى، وأن الانسان قد استقر في واحة الجغبوب منذ العصر الحجري القديم الأسفل، مرورا بالعصور

• فيما يتعلق بأدوات واحة أوجلة الأربعة فقد عثر عليها مهندس نفط أمريكي في قعر وادي نخفوش الجاف سنة 1976م شمال أوجلة، ودرسها فيما بعد جون ماسون 2015 م، والجدير بالذكر أن هذه الأدوات موجودة في أمريكا (اتصال مباشر مع مدير مكتب آثار أوجلة ميلود بطرون 5–8–2020)، كما عثر كاتب هذا البحث على عدة أدوات حجرية عندما كان عضوا في فريق نفطي يقوم بمسوح في غرب هذه الواحة 2006 م، وهذه الأدوات موجودة الآن ضمن ملتقطات طبيعية ونباتية وحيوانية في مخازن المؤسسة الوطنية للنفط.

ملاحظة لزيادة المعلومات: أما النوع الثاني من البحث عن هذه النوعية من المشغولات الحجرية فجاء عن طريق إجراء حفريات أثرية (تسلسل طبقي) في ثلاثة مواقع بمنطقة الجبل الأخضر، منها: موقع حفقة الطيرة بمنطقة الرجمة، وموقع حفقة الضبعة، ثانيها بوادي الكوف غرب منطقة مسة، وموقع هوى افطيح آخرها شرق مدينة سوسة بـ 8.700 كم باتجاه منطقة **راس الهلال** شرقا، ففي الموقع الأول عثر الإيطالي بتروكي عام 1937م في أثناء تنقيبه فيه على تسلسل طبقي، يحوي ثقافة العصر الحجري القديم الأعلى، التي انفردت بصناعة النصال، وهذا ما أكده ماكبيرني عند استكماله لهذه الحفرية، وماكبيرني قام بنفسه بحفريته الأخرى في حفقة الضبع، وعثر على ثقافة صناعة النصال وحدها في طبقات هذا الكهف، فجمع 650 نصلًا، مما دفعه إلى اعتقاد أن صناعة النصال انطلقت منه وانتشرت في أرجاء ليبيا، أما حفريته الأخيرة في موقع هوى افطيح فحصل على النصال ضمن تسلسل طبقي حدد مرحلته بحرف C التي أرّخت ما بين 40,000–14,500 سنة، عرفت بالثقافة الضبعية، ولا ننسى حفريات كهف أبي تمسة في وادي الهيرة شرق سوسة بين 2006–2007 التي أكدت وجود صناعة النصال.

الحجرية الأخرى حتى العصر البلطمي في الفترة الكلاسيكية من دون انقطاع، أما اسباب الانقطاع التي حدثت بعد ذلك فربما ترجع الى حدوث تغيرات جغرافية صعبة، منها: قلة المياه، وانتشار السبخات الكبيرة، فأجبر سكانها على الرحيل، مع استبعاد الأسباب البشرية التي حتى وإن كان لها دورٌ فهو قليل، وهذا من باب الترجيح.

الخاتمة والتوصيات:

يمكن القول: إنَّ التنوع في نصال الجغبوب الحجرية من الناحية الطبيعية والوظيفية وكثرة انتشار هذه التقنية الحجرية في المناطق المحيطة بها خاصة في الأجزاء الجنوبية والشمالية والشرقية –هو دليل على وجود الإنسان العاقل في أغلب هذه الجهات الجغرافية، مع انفراد كل منطقة ببعض الخصائص الفنية حسب طبيعة المنطقة الجغرافية وقربها من ثقافات أخرى قد تكون مختلفة عنها، مع إمكانية وجود روابط ثقافية بين هذا الجزء الصحراوي من ليبيا وثقافات الواحات الداخلة والخارجة وواحة سيوة والفرافرة المصرية؛ لأن هذا النطاق الجغرافي يمكن لإنسان الجغبوب ومحيطها أن يتنقل فيه، منها وإليها، مع عدم نسيان الجزء الشمالي الساحلي؛ لأن صناعة النصال صناعة محلية انطلقت من حقفة الضبعة إلى معظم أجزاء شرق ليبيا شمالًا وجنوبًا وغربًا (Mcburney, 1968 ,p4).

إن ما عُثر عليه من صناعات حجرية في المنطقة، على الرغم من قلّةِ عددها فإنها تدفعنا إلى وضع بعض التوصيات، لعلها تساهم في إماطة اللثام عما خفي من تاريخها، الذي من خلاله يمكن سدّ كثير من الفراغات في التسلسل التاريخي في الجزء الشرقي من ليبيا، منها:

1. إجراء بحوث مستعجلة، وتتبع مواقع الاستقرار والاستيطان البشري القديم.
2. تسجيل ما كُشِف عنه من مواقع أثرية متنوعة وتوثيقها، وإسقاطها على الخرائط الجغرافية.
3. نقل هذه المجموعة من النصال إلى متحف الجغبوب الجديد.
4. ممارسة الرقابة الشديدة على المواقع الأثرية في الجغبوب؛ لطبيعتها الجغرافية القاسية، وسهولة العبث بها.
5. إعداد كوادر ليبية محلية في مجال الآثار من أبناء الواحة.

6. توفير ما كتب عن الواحة في مجال الآثار وترجمتها.
7. زيادة الوعي الأثري بين سكان المنطقة؛ حتى يستطيعوا الحفاظ على الموروث الحضاري بالواحة.
8. إقامة أو إجراء دراسات أثرية معمقة بين واحة سيوة ومنطقة الجغبوب؛ لوجود العديد من المقومات المشتركة بينها.
9. إجراء بعض الحفريات المتخصصة في بعض مواقعها.
19. تشجيع السياحة الداخلية في الواحة، وإقامة مهرجان سياحي صحراوي؛ للتعريف بالواحة، والإكثار من المحاضرات والندوات والمؤتمرات المتعلقة بالمنطقة.
20. ترميم ما هو باقٍ من الآثار وصيانتها، مع إجراء دراسات مشتركة بين قسم الجيولوجيا وقسم الآثار حول طبيعتها الجغرافية والأثرية.
21. الاهتمام بمنطقة حطية حيفان، وإجراء المسوح الميدانية فيها، وتوثيقها توثيقًا علميًّا، مع سبر أغوارها عن طريق حفريات منظمة، واعتبارها نقطة البداية في دراسات آثار ما قبل التاريخ في هذا الجزء من ليبيا، وإدراجها ضمن قائمة المواقع الأثرية التي تتطلب المحافظة والمتابعة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. بازاما، محمد مصطفى (1973). تاريخ ليبيا في عصور ما قبل التاريخ: ج1. بيروت: دار صادر.
2. باقر، طه (1986). عصور ما قبل التاريخ في ليبيا وعلاقتها بأصول الحضارات القديمة، ليبيا في التاريخ. تحرير فوزي فهيم جاد الله.
3. أبو حجر، سعد عبد الله (2001). مواقع ما قبل التاريخ في الجبل الأخضر، رسالة علمية قدمت إلى قسم الآثار، كلية الآداب، بنغازي لنيل درجة الماجستير (رسالة غير منشورة).
4. أبو حجر، سعد عبد الله. الأدوات الحجرية وطرق تصنيعها (بحث غير منشور).
5. حكيم، سامي (1978). جغبوب الواحة المغتصبة. القاهرة: دار التعاون.
6. الدجاني، أحمد صدقي (1967). الحركة السنوسية نشأتها ونموها وتطورها في القرن التاسع عشر. بيروت: دار البنان.
7. الزاوي، الطاهر (1968). معجم البلدان الليبية. ط1. طرابلس: مكتبة النور.
8. شرف، عبدالعزيز طريح (1962). جغرافية ليبيا. ط1. الاسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.

.....

9. شكري، محمد فؤاد (2014). السنوسية دين ودولة. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
10. عبد العليم، مصطفى كمال (1966). تاريخ ليبيا القديم. بنغازي: المطبعة الأهلية.
11. علي، المير أسماعيل (د.ت). السلالات البشرية. مطبعة عزالدين.
12. غلاب، محمد السيد والجوهري، يسري (1982). الجغرافيا التاريخية عصور ما قبل التاريخ. ط.3. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
13. فيلبسون، ديفيدو. علم الآثار الإفريقية. تحرير أسامة عبدالرحمن النور (مخطوط).
14. قناوي، فوزية (2009). سمات التغير الاجتماعي في المنطقة الصحراوية، دراسة سسيوانتروبولوجية من مواقع الجغبوب. بنغازي: جامعة قاريونس.
15. ماكبيرني، تشارلز. جولوجية البلاستوسين وما قبل التاريخ في سيرينايكا (ليبيا). ترجمة صباح جاسم. (مخطوط غير منشور).
16. وهيبة، عبدالفتاح محمد (د.ت). مصر والعالم القديم. الاسكندرية: منشأة المعارف.
17. De Faucamberge, E. Le site neolithique d' Abou Tamsa (Cyrenaique Libya) (2014). Paris: Pireneuvee'dition,.
18. Hodges, Henry (1976). Artifacts. London: gohnpaker publishers ltd.
19. Inizan, M.L, Etad. (1995). Technologie de la pierre Taille′e, tome4. paris,Meudon :CREP.
20. Mcbureney and R.W.Hey (1955). Prehistory and Pleistocene Geology in Cyrenaica Libya. Cambridge.
21. Mcbureney (1967). The Haua Fteah (Cyrenaica) and the southeast Mediterranean. Cambridge.

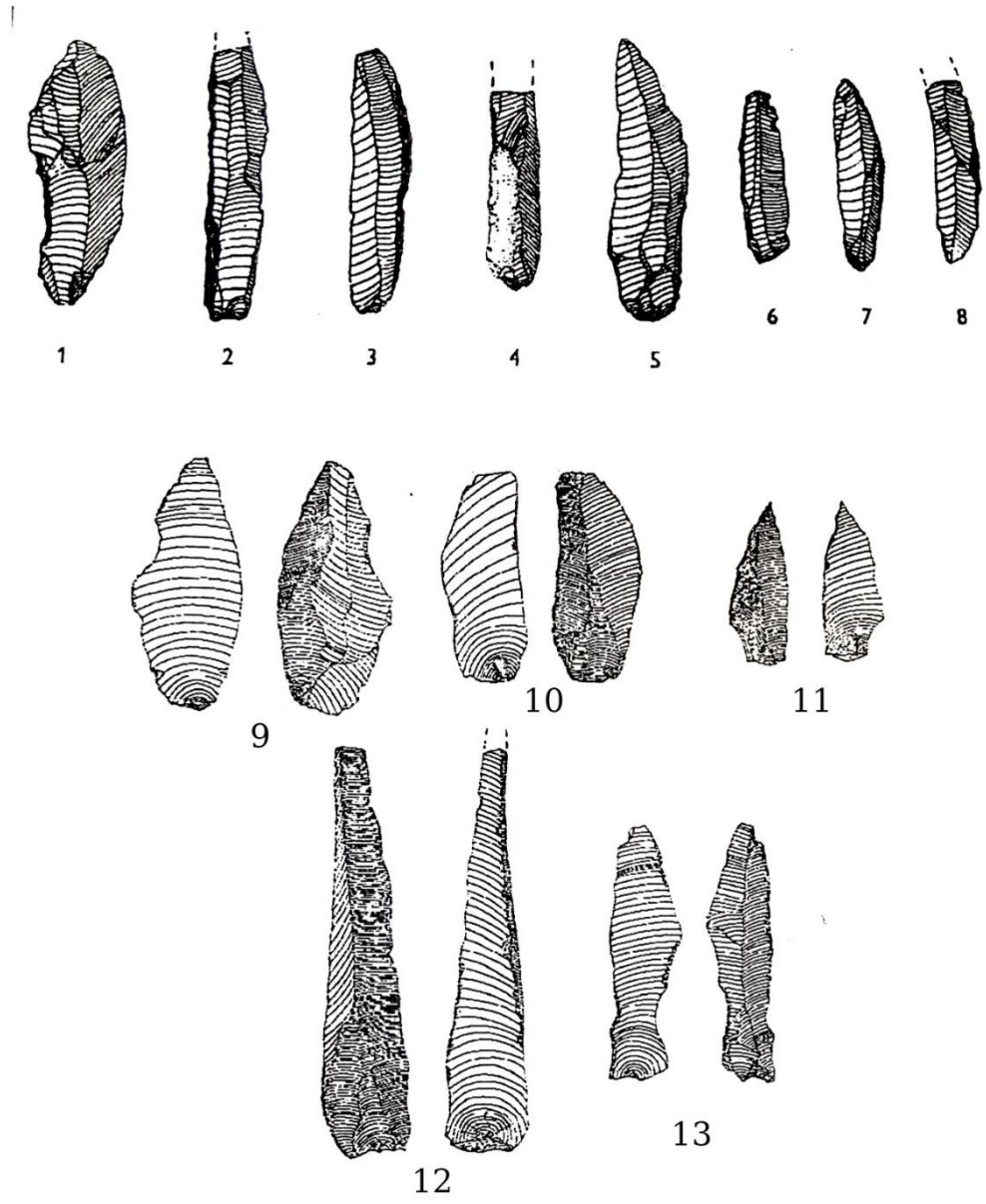
.....



لوحة رقم 1 (نقلاً بتصرف)

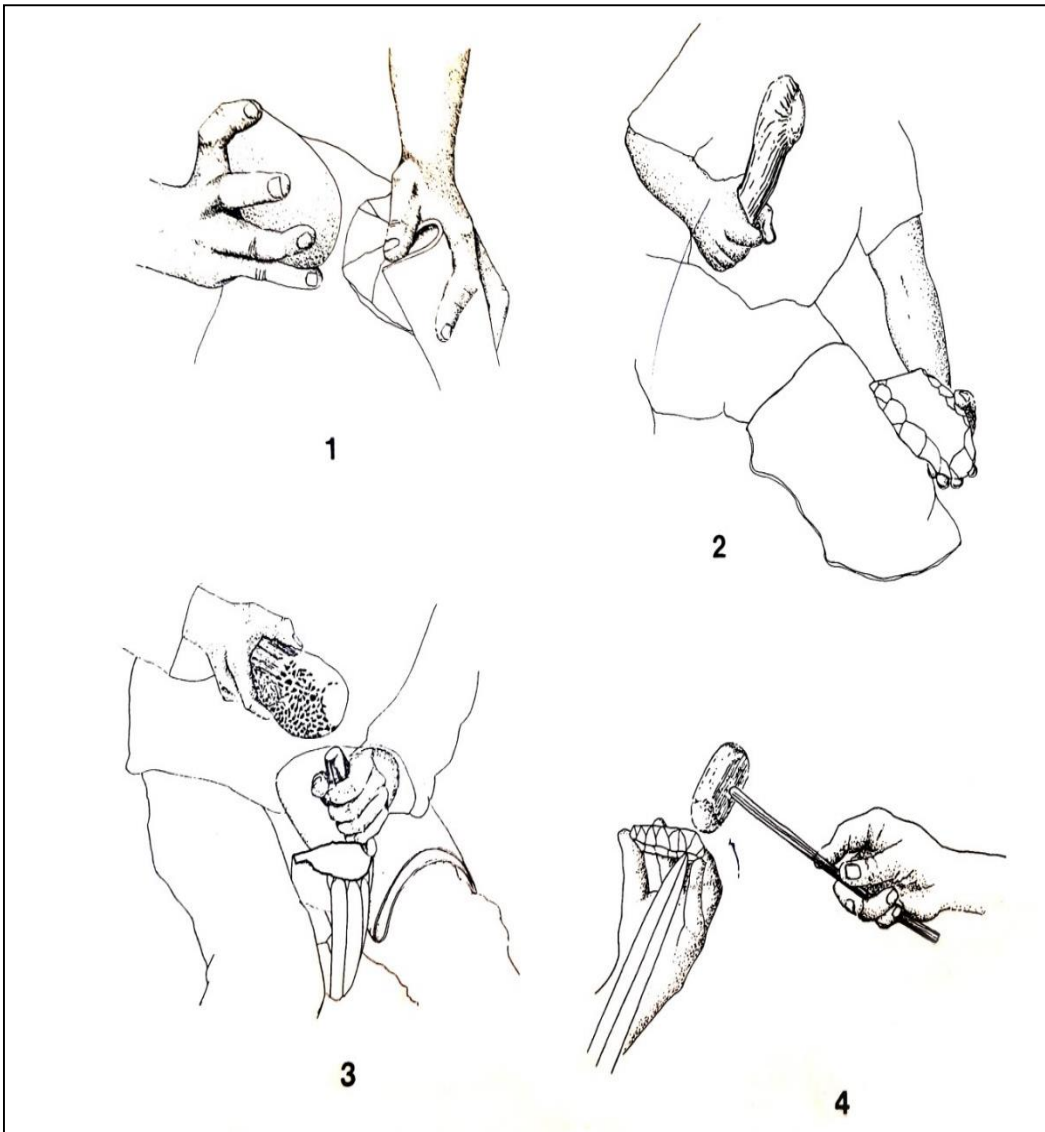
● موقع الجنبوب الجغرافي

● مناطق التاثير والتأثر



لوحة رقم 2
نصال مُظهرة من 1 الى 8
نصال وشظايا تؤدي وظيفة النصل 9 - 13
(نقلاً عن ماكبيرني المخطوط المترجم الشكل 17،11)

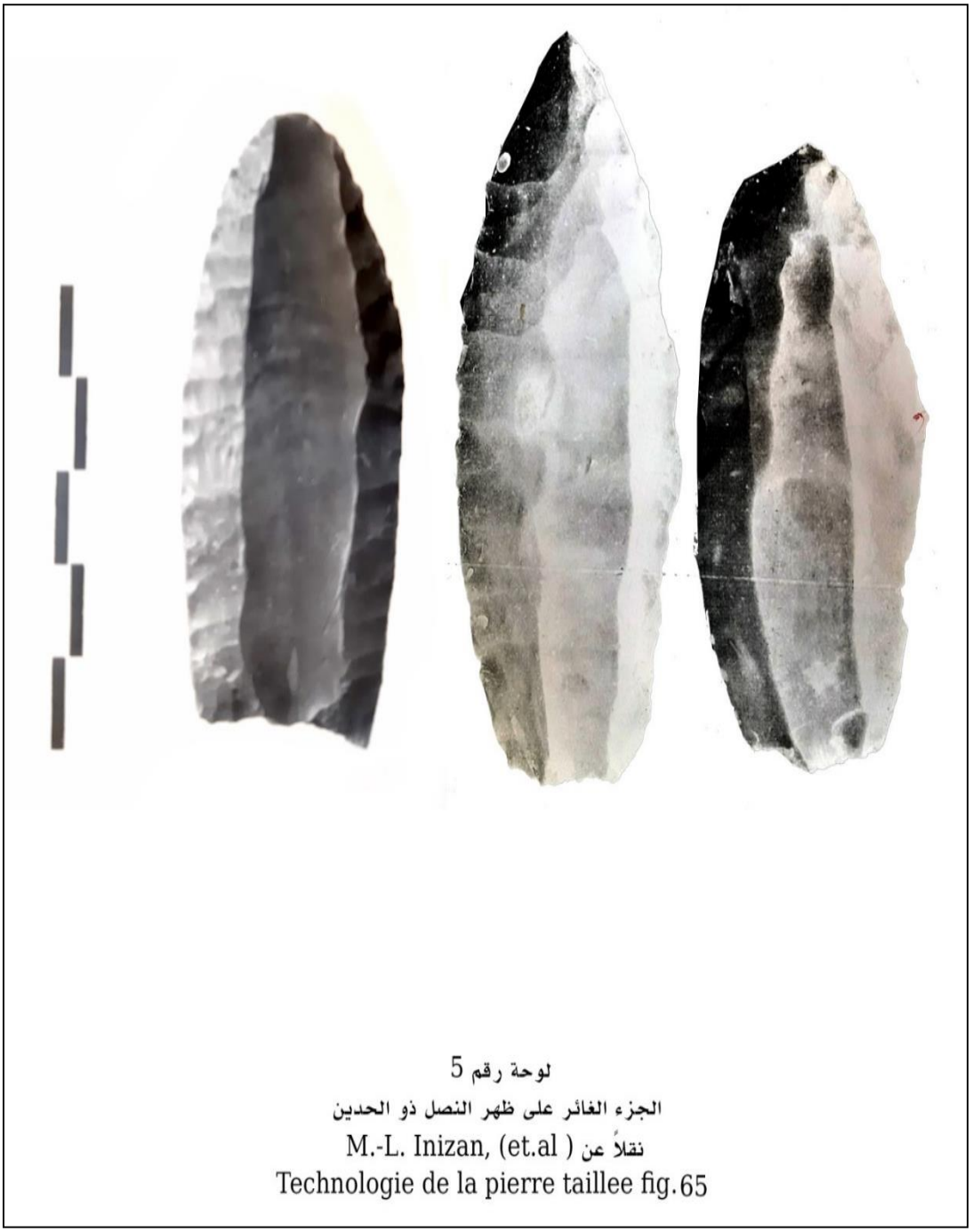
.....



لوحة رقم 3
المطارق الحجرية والخشبية
نقلاً عن M.-L. Inizan, (et.al)
Technologie de la pierre taillee fig.29



لوحة رقم 4
النصال بأنواعها ذو الحد الواحد والحدين مع النواة الرئيسية (اللّب)
تنفيذ الباحث



لوحة رقم 5
الجزء الغائر على ظهر النصل ذو الحدين
نقلاً عن M.-L. Inizan, (et.al)
Technologie de la pierre taillee fig.65



لوحة رقم 6
الأدوات الحجرية الجغبوب
النصال والنواة

.....



لوحة رقم 7
النصل الأول (ذو الحد الواحد)



لوحة رقم 8
النصل الثاني (ذو الرأس المعكوف)

.....



لوحة رقم 9
النصل الثالث (ذو الحدين)

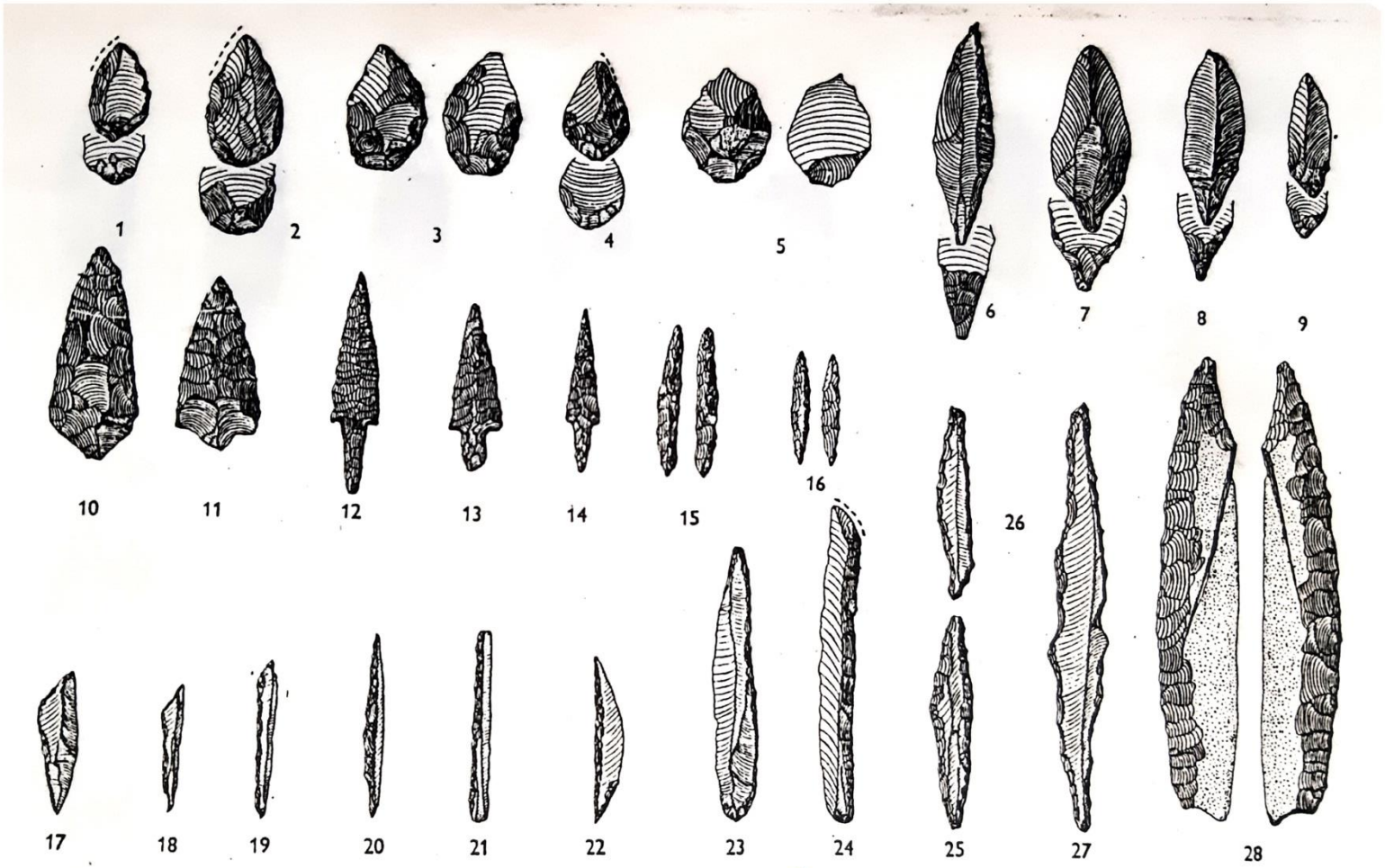


لوحة رقم 10
النصل الرابع (ذو الحدين)

.....



لوحة رقم 11
اللّب الحجري (نواة التصنيع) تظهر عليها أماكن نزع الشظايا



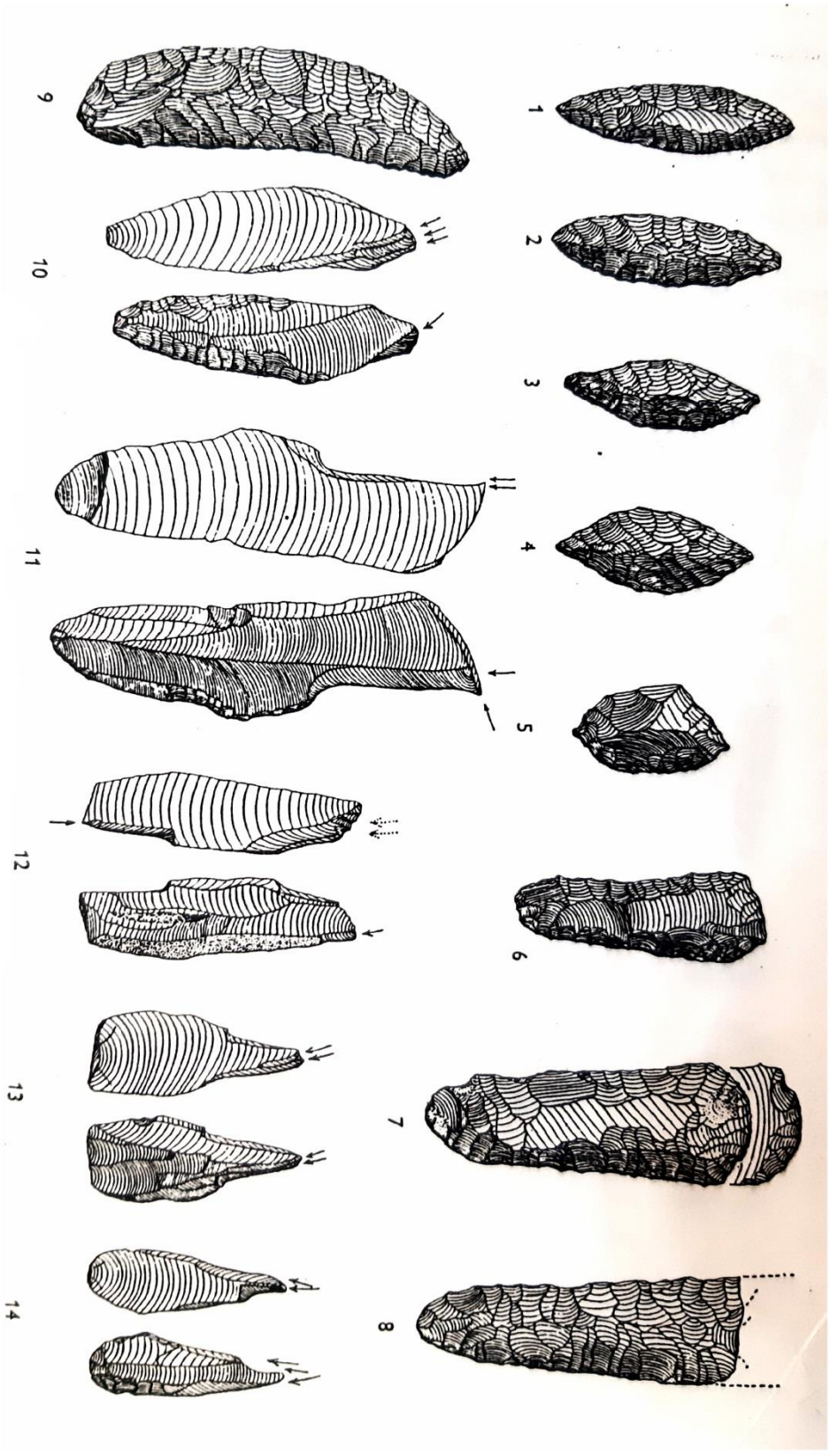
لوحة رقم 12 (أ)

رؤوس السهام ذات قواعد مدورة 1-4

المناقش 5، أدوات مستدقة الطرف 6-9، رؤوس سهام 10-14، قضبان ثلاثية 15-16،

ادوات هندسية الشكل17-19و22، نصال مظهرة 20،21،23،24، نصال مشذبة 26-27، نصل ذوحدين 28.

نقلاً عن ماكبيرني المخطوط المترجم الشكل رقم 35 واحة سيوة



لوحة رقم 12 (ب)
ملتقطات سطحية
ادوات ورقية الشكل ثنائية التشظيه1-4، مثقب مزدوج5، أزاميل معمولة بالتشظية 6-7، مناجل8-9، مناقش 10-14.
نقلاً عن ماكبير في المخطوط المترجم الشكل رقم 36 واحة سيوة

الأوبئة في التاريخ القديم: طاعون أثينا عام 430ق.م

ISSN : 2523 – 1871
الصفحة 120

.....

(دراسة تاريخية تحليلية للمصادر الأدبية)

الدكتور محمد علي الكوافي
أستاذ مساعد بقسم التاريخ
كلية الآداب جامعة بنغازي
الدكتور فاطمة سالم العقيلي
بقسم التاريخ
كلية الآداب جامعة بنغازي

ISSN : 2523 – 1871

التعصب المسيحي ضد الإسلام في الأندلس
حركة شهداء قرطبة نموذجاً

الأستاذة هدى حسن النيهوم
أستاذ مساعد بقسم التاريخ
كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص

على الرغم من التسامح الكبير الذي أبداه العرب في تعاملهم مع نصارى الأندلس، فإنهم لم يركنوا إلى الهدوء، إذ كان لهم دورٌ ملموسٌ فيما شهده الأندلس من فتن وحروب دامية، وحركات مقاومة كانت تهدف إلى استعادة بلادهم، وطرد العرب منها، وحركة شهداء قرطبة، وهو الاسم المتداول لأحداث وقعت في قرطبة في منتصف القرن 3هـ/9م، دوَّنها قس كاثوليكي متعصب يُدعى أيولوجيو عن إعدام 44 مسيحيًّا، بعضهم من الرهبان والكهنة الكاثوليك في قرطبة، حركة لم يرد ذكرها في المصادر العربية أو المسيحية المعاصرة لتلك الفترة، ومصدرها الوحيد هو القس أيولوجيو الذي يرجح أنه قام بافتراء تلك الكتابات؛ بقصد تشويه صورة الإسلام في أعين مسيحي الأندلس، وللحد من انتشاره بين الإسبان. سنتحدث في هذا البحث عن نصارى أهل الذمة في الأندلس، وما تمتعوا به من حقوق وامتيازات، وما أثاروه من مشاكل في وجه الحكم الأموي في عصر الإمارة.

الكلمات المفتاحية: التعصب المسيحي، الأندلس، الإسلام في الأندلس، شهداء قرطبة.

لمحة عامة عن أحوال نصارى أهل الذمة في الأندلس بعد الفتح:

كان المجتمع الأندلسي يتكون من مجموعة من العناصر؛ من: العرب، والبربر، والصقالبة، واليهود، بالإضافة إلى أهل البلاد الأصليين، الذين كانوا يمثلون الغالبية العظمى، وقد ظل الكثير منهم على ديانته، وعُرِفوا بالمُسْتَعْرِبين Loz Mozarbes، بينما أُطلق على من اعتنق منهم الإسلام المسالمة، وعُرف أولادهم بالمولدين؛ بسبب أصولهم الإسبانية، وهناك –أيضًا– فئة من المولدين كانوا نتاج زواج (العرب والبربر) من الإسبانيات (أبو مصطفى، ط1997).

والمستعربون –وتعني "نصف عربي"– تسمية أطلقها نصارى الشمال على إخوانهم الذين عاشوا بين ظهراني المسلمين وتعربت ألسنتهم وأزياؤهم (غوميز، 1992). وقد عُثِر على هذه التسمية في العقود والوثائق التي تعود إلى القرن 5هـ/11م عند الحديث عن المسيحيين الذين نزحوا من الأندلس إلى الشمال، وكذلك أُطلقت على من بقي من المسيحيين في المناطق الإسلامية التي استولى عليها المسيحيون (أرينال، ط 2006).

وكما يبدو فإن هذه التسمية لم تكن معروفة عند عرب الأندلس؛ فلا نجد لها صدىً في المصادر العربية القديمة، ولم يأت على ذكرها مطلقًا المؤرخون والجغرافيون والفقهاء والقضاة في سياق الحديث عن الجماعات المسيحية التي عاشت في ظل المسلمين، بل أُشير إليهم بأسماء أخرى مثل: (العجم، والأعلاج، وأهل الذمة، و"لمعاهدة، ونصارى الذمة)، وكثيرة هي النصوص التي تؤكد ذلك، وخاصة في مرحلة الفتح (92–95هـ)، حيث مُيِّزَ بين النصارى الذين قبلوا بالفتح والذين لم يقبلوا به، فكانت لفظة المعاهدة أو المعاهدين تُطلق على تلك الفئات من الإسبان التي فُتحت أراضيها صلحًا، وبموجب عهود ومواثيق مثل مرسيه "تدمير"، وماردة، وجليقية، أما المدن التي فُتحت عنوة؛ أي بالحرب والقتال، مثل: أستجه، وقرمونة، وإشبيلية فقد كان يُطلق على قاطنيها من الإسبان نصارى الذمة (ابن عذاري، 1986).

قد طبق المسلمون سياسة التسامح مع نصارى الذمة أو المُعاهدة، فَقُبلت منهم الجزية، وتُركت لهم أراضيهم يزرعونها، ويدفعون خراجها، وتمتع النصارى في المدن الأندلسية كلها بحقوقهم الإدارية والقضائية والدينية، وعاشوا جنبًا إلى جنب مع المسلمين رعايا للدولة في أحياء خاصة بهم، فكان لكل جماعة في أي مدينة رئيسٌ يحكمهم ويدير أمورهم الداخلية يُعرف بالقومس(*)، وهو

(*) القومس: جمعها قواميس، كلمة لاتينية هي comes، وتعني نديم الملك في اللغات الأوربية، وأصبحت تعني حاكم منطقة تتمتع باستقلال تام أو محدود. ينظر: البكري، أبوعبيد (1968). جغرافية الأندلس وأوروبا منتخبة من كتاب المسالك والممالك. تحقيق

منصب متوارث منذ أيام الرومان والقوط، ابقى عليه المسلمون مع تعديل في بعض سلطاته (نعنعي، (د.ت))، وكان أرطباس ابن الملك الإسباني غيطشة –أول قمامسة الأندلس في عهد عبد الرحمن الداخل (138–172هـ)، وكان قومس الأندلس القومس الأعلى للبلاد، وحق تعيينه في يد الأمير الأموي، أما قمامسة المدن الأخرى فكان اختيارهم عن طريق نصارى كل مدينة (سالم، 1962).

وكان لنصارى الذمة محاكمهم الخاصة، يتحاكمون أمامها بموجب قوانينهم القديمة (الرومانية والقوطية)، وكان لكل جماعة في أي مدينة أندلسية قاضٍ نصراني يفصل بينهم يُعرف **بقاضي العجم**، وكان القاضي **حفص بن البر** –وهو من نسل وقلة بن غيطشة– أول قاضٍ للعجم في الأندلس (ابن القوطية، 1989).

ودينيًّا –من منطلق "**لا إكراه في الدين**"– ترك المسلمون لنصارى الأندلس حرية تامة في ممارسة شعائرهم الدينية، وأبقيت لهم قوانينهم، ونظمهم الكهنوتية، وكان رجال الدين يمارسون وظائفهم في كل ما يتعلق بالزواج، والميراث، وتعميد المواليد، وتوثيق العقود بينهم، وكان للنصارى الحق في اختيار أساقفتهم دون تدخل من الدولة، ولكن أمراء قرطبة احتفظوا لأنفسهم بحق اختيار المطران –رئيس الأساقفة– وحق الموافقة على دعوة المجامع الدينية للانعقاد (نعنعي، (د.ت)).

قد احتفظ النصارى بكنائسهم في كل المدن الأندلسية، وبصورة خاصة في المدن الكبرى؛ مثل: **طليطلة، وقرطبة، وإشبيلية**، ولم يستول عليها العرب إلا في بعض الحالات الاستثنائية التي حدث فيها اقتسام بعض الكنائس بينهم وبين النصارى؛ من أجل إقامة مساجد، مثل مسجد **رفينه** الذي أقيم في جزء من كنيسة سانتا رفينه في إشبيلية، ومثل **جامع قرطبة** الذي أُقيم في شطر من كنيسة سانت بنجنت (دويدار، 1994).

كان نصارى الذمة يشكلون غالبية سكان البلاد في السنوات الأولى التي تلت الفتح، ولكن أعدادهم أخذت في التناقص تدريجيًّا بدخولهم إلى الإسلام، فأخذ عدد المسالمة يزيد يومًا بعد يوم، وقد عبر **بروفنسال** عن ذلك بقوله: "أخذ دخولهم في دين الفاتحين يتزايد، يدخلون بمحض إرادتهم في أغلب الأحيان، أو طمعًا في التخلص من الجزية والاستفادة من ظروف مادية أفضل". (حضارة العرب، (د.ت)، ص16–17).

عبد الرحمن الحجي. بيروت: دار الإرشاد، ص99.

وقد ساعدت **المصاهرة** في التقريب ين الفاتحين وسكان البلاد الأصليين، وكانت غالبية جيوش الفتح (عرب وبربر) قد دخلوا إسبانيا جنودًا مقاتلين، ولم يصطحبوا معهم عائلاتهم إلا في بعض الحالات الاستثنائية، وقد جرت المصاهرة منذ السنوات الأولى التي تلت الفتح، ومن أمثلة ذلك زواج عبد العزيز بن موسى بن نصير من أجيلون أرملة رذريك ملك القوط، وزواج عثمان بن أبي نسعة الخثعمي من لامبيجي ابنة دوق أكتانيا، وزواج زياد بن النابغة التميمي بأميرة قوطية، وزواج عيسى بن مزاحم من سارة بنت المند حفيدة الملك القوطي غيطشة (ابن القوطية، 1989، ابن عذاري 1983، برفنسال (د.ت)).

كذلك كانت الحروب التي خاضها العرب في الأندلس مَعينًا لا ينضب من السبايا الحِسان اللواتي دخلن بلا استئذان قلوب الكثير من الفاتحين، خاصة وأن التسري بالجواري كانت تبيحه الشريعة الإسلامية، وبالتالي امتلأت بيوت الأندلسيين وقصورهم بهن، وأصبح معظم أمهات الجيل الثاني في الأندلس إسبانيات **(جواري وحرائر)**، وفضل مسلمو الأجيال التالية اتخاذ أمهات أولادهم من الأسيرات الشقراوات على أن يتخذونهن من بنات جنسهم؛ مما جعل الناس يحرصون على تجهيز بناتهم بكل غالٍ ونفيس؛ ترغيبًا بهن على حد تعبير المراكشي (المعجب، 1949)، ويؤكد ابن حزم في طوقه على تفضيل أمراء الأسرة الأموية وخلفائها للشقراوات، فيقول: "وأما جماعة بني أمية... ولا سيما ولد الناصر، فكلهم مجبولون على تفضيل الشقرة... فما منهم إلا أشقر نزاعًا إلى أمهاتهم، حتى صار ذلك منهم خلقة" (طوق الحمامة، ط1949، ص38).

وهكذا فقد كان الزواج بالإسبانيات والتسري بهن أجمل صلة لتمازج الفاتحين بسكان البلاد المفتوحة، وقد ساعد تعلم **اللغة العربية** على تعميق الصلات بين الطرفين، حيث يلاحظ أن الإسبان أقبلوا بشغف على تعلم العربية؛ لأنها باتت السبيل الوحيد للتفاهم والتعامل مع ساسة البلاد الجدد، ويُشار إلى أن الأمير هشامًا (172–180هـ) أصدر قرارًا بجعل اللغة العربية لغة التدريس في مدارس اليهود والنصارى، فكان لهذا الإجراء أثره على انتشار اللغة العربية بشكل كبير بين النصارى، والتقريب بين أصحاب الديانات المختلفة، كذلك ساعد –بشكل ملحوظ– على ازدياد أعداد المسالمة من الإسبان، بعد أن وقفوا على قواعد الإسلام وأصوله (الهروس، ط1997).

ولم يكد القرن الثاني الهجري/الثامن الميلادي ينتهي إلا وتميزت الفئة المستعربة في الأندلس عن إسبان الشمال في إتقان اللغة العربية والكتابة بها، وفي تقليد العرب في عاداتهم وتقاليدهم، فكان منهم من يختن أولاده على عادة المسلمين، أو يتخذ الحريم في داره، أو يمتنع عن

أكل لحم الخنزير (الحجي، ط1969). بل بالغ البعض في استعرابهم حتى أصبحوا يحملون اسمين: عربي ولاتيني، يُعرف بالعربي في الأوساط العامة، ويستعمل اللاتيني في الكنيسة، وفي الحالات الرسمية كالمثول أمام القضاء (النعنعي، (د.ت)).

وليس أدل على هذا الاستغراق في الاستعراب من صيحة الألم التي أطلقها القس ألفارو في منتصف القرن 3هـ/9م، عندما استنكر في كتاباته على إخوانه النصارى مغالاتهم في حب اللغة العربية، والشغف بها، وجمع كتبها، يقول:

"إن أبناء طائفتي... لا يعرفون سوى العربية وآدابها، إنهم يقرأون ويدرسون الكتب العربية بنشاط منقطع النظير، ويشكلون منها مكتبات بأثمانٍ باهظة، ويعلنون عن هذه الآداب في كل مكان أنها مدهشة... فيا للألم! لقد نسي المسيحيون كل شيء حتى لغتهم الدينية(*)، إنك لا تعثر بيننا إلا بجهد عن واحد بالألف يعرف –كما يجب– كتابة تحرير إلى صديق باللغة اللاتينية، أما إذا كان الغرض الكتابة في العربية فإنك تجد جمهرة من الأشخاص يعبرون على وجه موفق وبلباقة فائقة في هذه اللغة، وسترى أنهم ينظمون أشعارًا، تفْضل –من وجهة نظر الفن– التي ينظمها العرب أنفسهم" (بروفنسال، (د.ت)، ص80).

لم يُطبق المسلمون سياسة الإقصاء على نصارى أهل الذمة، بل على العكس من ذلك، عيّنوهم في الوظائف الإدارية والمالية المهمة، وأجروا عليهم الرواتب والأرزاق، ولمعت أسماء الكثير منهم في وظائف مرموقة في الدولة (دوزي، (د.ت)).

وتشير النصوص إلى تعيين رجل نصراني في عهد الحكم الرضي (180–206هـ) يدعى **القومس** في وظيفة جمع الجباية والخراج (مجهول، ط1983). كذلك عين الأمير محمّد (238–273هـ) **القومس بن أنْثُنيان** النصراني في وظيفة الكتاب؛ "ليكون صاحب قلم بني أمية وكاتبهم الأعظم" (ابن القوطية، افتتاح، ط1989، ص95)، ووقد ترك أثرًا واضحًا تمثل في التزام الأحد من كل أسبوع عطلة رسمية، وقد استمر العمل بذلك منذ عهد الأمير محمّد حتى أواخر القرن 5هـ (طويل، ط1994).

كذلك مثّل نصارى أهل الذمة أمراء قرطبة وخلفاءها في سفاراتهم مع الممالك الإسبانية في الشمال، ومع الفرنجة، ومع الإمبراطورية البيزنطية، والإمبراطورية الرومانية المقدسة، مثل:

(*) قد اضطر رجال الكنيسة إلى ترجمة صلواتهم بالعربية؛ ليفهمها المسيحيون. ينظر: علي، كريم (1923). غابر الأندلس وحاضرها. ط1. القاهرة: المطبعة الرحمانية، ص39.

المستعرب Samson، والمستعرب Recemundo المعروف بين الأندلسيين بربيع بن زيد (أبو الفضل، ط1996).

ويشير ابن حيان في مقتبسه –في العديد من النصوص– إلى دور بعض الشخصيات المستعربة في الترجمة بين الخليفة الأموي والسفراء الأجانب، ففي القطعة التي نشرها عبد الرحمن الحجي، التي تخص سنوات من عهد الحكم المستنصر، ذكر في أحداث سنة 360هـ ورود سفارة إفرنجية من بريل صاحب برشلونة، وكان يقوم بالترجمة لهم وللخليفة عنهم بعض القرطبيين المستعربين، "ومعه النفر من كبار النصارى بقرطبة المترجمون" (المقتبس، ط1990، ص63).

كذلك نشط نصارى أهل الذمة في **ترجمة الكتب إلى العربية**، وذلك برعاية السلطات الحاكمة، فقد كلف الخليفة عبد الرحمن الناصر (300 – 350هـ) الراهب نيقولا –وكان يجيد اللسان الإغريقي واللاتيني– بترجمة كتاب **ديسقوريدس** في الطب بالتعاون مع مجموعة من الأطباء المسلمين الذين يجيدون اللغتين (اللاتينية والإغريقية)؛ لتصحيح أسماء العقاقير والأعشاب، وتعيين أشخاصها في البيئة الأندلسية، ويذكر –أيضًا– أن قاسم بن أصبغ البياني ترجم بالاشتراك مع **المستعرب الوليد بن الخيرزان**، وبتكليف من الحكم الثاني عندما كان وليا للعهد، كتاب التاريخ لهروشيش، كذلك ألف الأسقف غوتمار بتكليف من الحكم المستنصر كتابًا في التاريخ تناول فيه أخبار ملوك الفرنجة، كما أن الأسقف ربيع بن زيد قام بالاشتراك مع الطبيب العربي عَريب بن سعد بن عَريب بتأليف المعجم العربي اللاتيني، المعروف بتقويم قرطبة أو التقويم القرطبي (الوراكلي، ط1994).

وقد امتدح دوزي تسامح العرب مع نصارى إسبانيا، وعدَّ حالهم أفضل مما كانوا عليه في ظل حكم القوط قائلًا: "لم تكن حال النصارى في ظل المسلمين شديدة الوطأة إذا هي قورنت بما كانوا عليه من قبل" (المسلمون في الأندلس، (د.ت)، ص48).

ولكن على الرغم من ذلك، فقد كان لنصارى أهل الذمة **دور سلبي** فيما عانته الأندلس من فوضى واضطراب في عصر الإمارة؛ وذلك بسبب تعصبهم لأصلهم الإسباني، فتحالفوا مع المولدين الذين استغلوا فرصة ضعف الدولة الأموية في الفترة من أواخر عهد الأمير محمّد، حتى أوائل عهد الأمير عبد الرحمن الثالث، وثاروا في نواح متعددة من الأندلس ضد السلطة المركزية في **طليطلة، والبيرة، وريه**، حيث شكلت ثورة عمر بن حفصون أخطر هذه الثورات، أما فيما يخص قرطبة العاصمة فقد كانت القبضة الأمنية قوية، وبالتالي لجأ النصارى إلى أسلوب آخر للتعبير عنن

تذمرهم من الحكم العربي (حركة الاستشهاد)[*].

ولكن لماذا أعلن **نصارى أهل الذمة** عن غضبهم وتذمرهم من الحكم العربي وانحازوا إلى المولدين، وخاضوا حروبًا دامية، خسروا فيها الرجال والأموال. النصوص التاريخية لا تسعفنا كثيرًا عند محاولتنا رسم صورة للوضع وتقصي الحقائق، فلم يكن هناك **اضطهاد ديني** واقع على النصارى من العرب، ولم يُجبر الإسبان على اعتناق الإسلام بالقوة، ولم يُوضعوا في محك صعب بأن خيروا فيه بين الإسلام والاسترقاق ومصادرة الممتلكات مثلما حدث لليهود في العهد القوطي.

ولم تكن **الضرائب** (الجزية والخراج) مجحفة، ولم تُرصَد نصوص تشير إلى فرض الجزية على من أسلم من الإسبان، مثلما حدث في أماكن أخرى من العالم الإسلامي (المغرب مثلاً)، ولم نسمع عن ضرائب إضافية فُرِضت على النصارى! ومن خلال ما ذكره ابن القوطية في افتتاحه لأحداث عام 260هـ يمكننا القول: إنَّ الأوضاع الاقتصادية اضطربت إثر حدوث مجاعة كبيرة في الأندلس، عجز فيها المزارعون –وكان أغلبهم من سكان البلاد الأصليين– عن دفع (**العشور**)؛ مما أدى إلى التذمر وإعلان العصيان، وكان أول من بادر إلى شق عصا الطاعة عبد الرحمن بن مروان الجليقي، وسعدون السرنباقي من المولدين، ولكن العبارة الآتية يُفهم منها أن تذمر الجليقي والسرنباقي لم يكن ضيقًا من سوء الأحوال الاقتصادية فقط: "وتضافرا على الشرك، وأحدثا في الإسلام أحداثًا عظيمة يطول ذكرها، وصارا في القفر بين الإسلام والشرك" (ابن القوطية، ص100)، أي أظهرا ميلًا إلى النصارى الإسبان، أو بمعنى آخر طفت على السطح –رغم إسلامهم– الروح الوطنية، والشعور بأن إسبانيا بلدهم، وأن العرب دخلاء عليها؛ فكانوا لا يتورعون عن طلب العون من ملك جليقية لتحقيق ذلك، وقد أكد ابن حيان على تحالف الإسبان (نصارى ومسالمة) ضد العرب قائلاً: "وتحزبت المسالمة مع المولدين، وتميزت إليهم نصارى الذمة، فصار الجميع إلبًا[*] على العرب" (المقتبس، تحقيق العربي، ص73)، ومما يؤكد أن الإسبان كانوا يتوقون للخلاص من الحكم العربي أن عمر بن حفصون عندما أعلن ثورته استطاع استقطاب العديد من الثوار، وأصبحوا داعمين لحركته عندما ناهم بالتحرر من العرب، فقد كان يقول لهم: "طالما عنفكم

---

[*] نلفت الانتباه إلى أن ما حدث في قرطبة من تحرك نصراني، كان قد سبق مشاركة نصارى المدن الأخرى إخوانهم الإسبان (المسالمة والمولدين) ثوراتهم ضد الحكم الأموي.

[*] ألَبَ القوم إليه، أتوه من كل جانب، وهم عليه إلب: مجتمعون عليه بالظلم والعداوة. ينظر: الزاوي، الطاهر أحمد (1984). مختار القاموس. بيروت: الدار العربية للكتاب، ص26.

السلطان، وانتزع أموالكم، وحملكم فوق طاقتكم، وأذلتكم العرب واستعبدتكم، وإني أريد أن أقوم بثأركم، وأخرجكم من عبوديتكم" (البيان، ط1983). ويشير ابن عذاري في موضع آخر من بيانه إلى المعنى نفسه فيقول: "وتألب على أهل الإسلام أهل الشرك ومن ضاهاهم من أهل الفتنة، الذين جردوا سيوفهم على أهل الإسلام" (البيان، 121/2)، ويرى سيركور –وهو أحد المؤرخين المنصفين– أن حالة النصارى في عهد بني أمية كانت طيبة، ومن ثمَّ فإنه ليس هناك سبب للشكوى والتذمر، يقول: "إن التحديات التي كان يقوم بها المستعربون للحكم الإسلامي، والتي كانت تبلغ –في بعض الأحيان– حدًّا كبيرًا من الجرأة، لم تدفع أمراء البيت الأموي إلى التخلي عن سياستهم الرحيمة نحوهم" (نقلًا عن: حومد، ط1988).

حركة شهداء قرطبة:

يلخص أرينال الباحث في التاريخ الأندلسي هذه الحركة بأنها: "حركة قامت بها جماعة من المسيحيين، استفزهم الانحسار المتناهي للهوية الدينية والثقافية، فقامت بمحاولة لدعم المسيحيين، تمثلت في توجيه السباب للإسلام علانية؛ مما أدى إلى إبطال العمل بعهد الذمة" (أرينال، ص38).

وهذه الحركة بمسمياتها المتعددة في كتب التاريخ الأندلسي الحديثة: **موجة التعصب الديني، حمى الاستشهاد، شهداء قرطبة**، حركة انفردت المصادر اللاتينية والإسبانية بذكرها والحديث عنها، وذلك بالاعتماد على كتابات اثنين من القسس اللذين عاصرا الحركة وهما: **ايولوجيو وألفارو**، بينما تصمت مصادرنا الأندلسية عن الإشارة إليها ولو إشارات عابرة، فالمؤرخ المجهول في أخباره، وابن القوطية في افتتاحه –وهما من أقدم المؤرخين– لم يأتيا على ذكر هذه الحركة، وكذلك كل المؤرخين الأندلسيين، بل إننا نعجب كل العجب من ابن حيان –وهو عمدة المؤرخين الأندلسيين– فهو في مقتبسه اهتم بذكر تفصيلات دقيقة تخص التاريخ الأندلسي، ولكنه عند هذه الحركة نراه يلتزم الصمت التام، وكأن شيئًا لم يكن في قرطبة حاضرة الأندلس، وكذلك ابن عذاري في بيانه "الحولي" أتى على ذكر أشياء مهمة: كالكوارث الطبيعية، والمجاعات، والوفيات، ولكنه هو الآخر لم يكترث بما حدث في قرطبة، والإعدامات التي جرت بحق النصارى في الفترة من أواخر عهد الأمير عبد الرحمن الأوسط 235هـ، حتى السنوات الأولى من عهد الأمير محمّد 244هـ، وهي السنة التي خمدت فيها الحركة بإعدام رمزها المحرض عليها أيولوجيو، فلماذا هذا الصمت المطبق من جانب مؤرخينا؟ هل كان متعمدًا لدوافع دينية فلم ترصده وثائق العصر لأن فيه إساءة إلى

الرسول (ﷺ)؟ أم أن الحركة لا وجود لها أصلًا إلا في خيال القسس القابعين في كنائسهم وأديرتهم؟ والذين كانوا بمعزل عن حياة العامة في قرطبة التي كان يسودها الود والتسامح، سنحاول في الصفحات الآتية تتبع هذه الحركة وبيان أسبابها ونتائجها، وينبغي أن نلفت الانتباه هنا إلى أن معلوماتنا عن هذه الحركة مستقاة –في المقام الأول– من القس الكاثوليكي المتعصب أيولوجيو، وكذلك القس ألفارو الذي عاش في الفترة نفسها، وعليه فإن كل ما كُتب عن هذه الحركة يمثل وجهة النظر المسيحية المتعصبة، ولذلك ينبغي الحذر والتثبت في قبول هذه الروايات.

كان نصارى الذمة في قرطبة يتمتعون بمركز يفضل كثيرًا ما حصل عليهم إخوانهم نصارى المدن الأندلسية الأخرى، بل إن ما تحصلوا عليه لم يكونوا يحلمون به في العهود السابقة (الرومانية، والوندالية، والقوطية) حيث احتل الكثير منهم وظائف مهمة في الدولة، وجمع العديد منهم ثروات طائلة، بل كان بعضهم سفراء مثلوا الحاكم الأموي المسلم.

وقد أشار **دوزي** إلى التحسن الذي أحدثه الفتح الإسلامي في أوضاع البلاد الاقتصادية والاجتماعية، ولكنه فتش في ثنايا ذلك التحسن، وذكر بعض النقاط التي اعتبرها مساوئ أضرت بالمسيحيين، وألجأتهم إلى التذمر في القرن 3هـ/9م وتتلخص في:

1- اعترف بأن الحرية الدينية كانت "مطلقة"، ولكنه رأى أن الكنيسة كانت تقاسي "**المذلة الصارمة**"؛ لأن حق دعوة المجامع الدينية للانعقاد وتعيين الأساقفة وخلعهم انتقل من ملوك القوط إلى حكام بني أمية، ووجه المذلة الذي عناه دوزي هو أنه أصبح للإسلام كلمة على المسيحية في الأندلس.
2- لمَّا ثبتت دعائم الحكم الإسلامي لم يعد العرب يراعون العهود والمواثيق، كما كانوا يراعونها من قبل، وأُرغم النصارى على بيع نصف بيعهم.
3- مصادرة أملاك بعض النبلاء النصارى.
4- زيادة الضرائب على النصارى، وذلك بتحريض من الفقهاء المسلمين.
5- إرغام النصارى على الختان.
6- تعالي العرب وتكبرهم على غيرهم من عناصر المجتمع الأندلسي (دوزي، (د.ت)).

وسنحاول بما توفر لدينا من نصوص تاريخية الرد على دوزي، وبيان أن حال النصارى كان جيدًا، لا يدعو إلى التذمر وإعلان العصيان كما حدث في بعض المدن الأندلسية في القرن الثالث الهجري.

من المعروف أن العرب عندما فتحوا الأندلس استدلوا بما فعله أبو عبيدة الجراح وخالد بن الوليد عن رأي أمير المؤمنين عمر بن الخطاب (ﷺ) من مشاطرة النصارى كنائسهم مثل كنيسة دمشق وغيرها مما أخذوه صلحًا، فشاطر المسلمون أعاجم قرطبة في كنيستهم العظمى، وابتنوا في ذلك الشطر مسجدًا جامعًا، وبقي الشطر الثاني بيد النصارى، فلما كثر المسلمون وازداد عددهم، خاصة بعد دخول القوة الشامية، ضاق عليهم ذلك المسجد، فلما استقر الأمر لعبد الرحمن الداخل قرر توسعة المسجد، فأحضر نصارى قرطبة، وسألهم بيع ما بقي في أيديهم من الكنيسة؛ وفاءً بالعهد الذي صولحوا عليه، واتُفِق على أن يتنازل له النصارى عن الشطر الآخر من الكنيسة مقابل مائة ألف دينار، وأذن لهم بإعادة بناء الكنائس التي كانت قد هدمت زمن الفتح (ابن عذارى، ط1983)، وذلك يعني أن الداخل أنصف النصارى، واحترم العهود والمواثيق التي أبرمها معهم أسلافه.

وبشأن مصادرة أملاك بعض أشراف العجم، فإن دوزي يستند في ذلك إلى بعض **الحالات الفردية**، منها: أمر عبد الرحمن الداخل بمصادرة أملاك أرطباش بن غيطشة، وملخص هذه القصة –كما يرويها ابن القوطية– أن الأمير نظر في بعض غزواته إلى قبة أرطباش، فوجد حولها أكداسًا من الهدايا التي أتته من ضياعه، "فَنفِس ذلك عليه"، فأمر بقبض ضياعه ومصادرتها، فلما ساءت حال أرطباش قصد قرطبة وطلب مقابلة الأمير، فلما رآه في هيئة رثة قال له: "يا أرطباش، ما بلغ بك ها هنا؟ فقال: أنت بلغتني ها هنا، وحلت بيني وبين ضياعي، وخالفت عهود أجدادك بلا ذنب يوجب ذلك علي"، فأمر الداخل برد عشرين ضيعة من ضياعه، وكساه ووصله وولاه القماسة، فكان أول قومس بالأندلس (افتتاح، ص57) أي أن الداخل رد لأرطباش اعتباره، وحفظ العهود التي أبرمها طارق بن زياد مع أولاد الملك غيطشة، وأقرها الخليفة الوليد بن عبد الملك.

أما زيادة الضراب على النصارى فلا يوجد ما يثبتها من النصوص، اللهم ما ذكره صاحب ذكر بلاد الأندلس الذي قال: إن الأمير المنذر (273–275هـ) "عقد الدنانير على نصارى الذمة" (مؤلف مجهول، ط1983، ص150) ويعد ذلك من الحالات الاستثنائية؛ لأن ابن عذاري يذكر أن المنذر عندما بُويِعَ "تحبب إلى أهل قرطبة والرعايا بأن أسقط عنهم عشر العام، وما يلزمهم من جميع المغارم" (البيان، 114/2).

أما إرغام النصارى على ختان أطفالهم، فإن كان حدث، فإن ابن عبدون في رسالته في الحسبة يبرره بقوله: "فهم متبعون بزعمهم لسنن عيسى، وعيسى قد اختتن، ولهم في يوم ختانه عيد

يعظمونه، ويتركون ذلك" (ثلاث رسائل في آداب الحسبة، ط1955، ص49). هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن بعض المراجع الحديثة تذكر أن بعض **نصارى الذمة** كانوا يقلدون العرب في الكثير من الأشياء، من ضمن ذلك ختان الأطفال (الحجي، أندلسيات، ط199).

وبخصوص حرمان النصارى من تقلد الوظائف الكبرى، فإن الكثير من الروايات التاريخية تدحض هذا القول، وتشير إلى تقلد بعض نصارى الذمة وظائف ومهام جليلة القدر، مثل: ربيع بن زيد الذي كان سفيرًا، مثَّل قرطبة في أكثر من مناسبة، وقومس بن أنتنيان الكاتب الأعظم زمن الأمير محمّد، وغيره من الأمثلة.

بداية الحركة:

الأسباب:

تُجمِع المراجع الحديثة التي تصدت لدراسة هذه الحركة على أن تعصب بعض القساوسة في قرطبة كان السبب الرئيس والمباشر لقيامها، حيث ساءهم إقبال إخوانهم النصارى على تعلم العربية وإتقانها، وتقليد العرب في عاداتهم وتقاليدهم، وانسلاخهم عن هويتهم الإسبانية.

ووفقَ ما ترويه بعض المراجع الأجنبية، فإن هذه الحركة كانت في قرطبة –حاضرة الإسلام في الأندلس– تزعمها راهب إسباني يدعى **أيولوجيو**، ينحدر من أسرة قرطبية، عُرفت بغناها وعراقة أصلها ومقتها للمسلمين وتعلقها الشديد بالنصرانية، وقد نشأ أيولوجيو منذ صغره بين قساوسة كنيسة القديس **زويل**، وكان منكبًا على الدراسة، وكثير التردد على **دير سبيرا ان ديو**، حيث تلقى عن رئيس هذا الدير كتابه الذي ألفه في تفنيد العقيدة الإسلامية، وفي هذا الدير تعرف على شاب غني من نصارى قرطبة يدعى **ألفارو** (دوزي، (د.ت))، وللأسف فإن أيولوجيو وألفارو وقعا ضحية التعصب الأعمى لرئيس الدير، حيث أفسد روحهما، وبث فيهما كراهية عميقة للإسلام والمسلمين، ويمكننا القول: إنَّ خطاب الكراهية ضد الإسلام في الأندلس كان يختبئ وراءه بعض القسس المتعصبين، الذين استقوا معلوماتهم عن الإسلام وحياة الرسول (ﷺ) من كتب لاتينية تعمدت الإساءة، ونستغرب هنا من عدم رجوع هؤلاء إلى المؤلفات العربية التي كان يمكن الحصول عليها بيسر وسهولة، وفهم محتواها؛ لإجادتهم العربية، واستقاء المعلومات الصحيحة منها.

ويشير غارودي إلى أن أيولوجيو عندما كان في دير لاير بنافار وقع في يده مخطوط لاتيني مليء بمعلومات تسيء للرسول (ﷺ) وللإسلام، فقد كتب أيولوجيو في كتابه ثبت الشهداء:

"عندما كنت في دير لاير أخذت علمًا، بهدف الرغبة في الاطلاع، بجميع الكتب التي كانت قد جمعت فيه، قارئًا ما كان مجهولًا لدي، وفجأة في مؤلف صغير مجهول كاتبه، اكتشفت أحدوثة عن نبي شؤم" ويقصد بذلك ترجمة مروعة عن حياة محمد (ﷺ)، اختصرها أيولوجيو بعد ذلك بملخص أرسله إلى أصدقائه في قرطبة وإشبيلية، ودعا بالسعي لمحاربة النبي الدجال، وكذلك كتب أيولوجيو كتبًا أخرى مثل: ذكرى القديسين، ووثيقة الاستشهاد (غارودي، 1995).

وبما أن قرطبة كانت عاصمة الحكم الأموي، وكانت القبضة الأمنية فيها محكمة، فقد استحال على النصارى القيام بثورة، أو المشاركة إلى جانب المسالمة والمولدين كما حدث في: **طليطلة، وإلبيره، وريه**، وبالتالي قررت جماعة القس المتعصبة سلوك سبيل آخر في النضال، ألا وهو سبيل الاستشهاد.

بدأت المشكلة كما جاء في كتابات أيولوجيو في أواخر عهد الأمير عبد الرحمن الأوسط (206–238هـ)، وكان المكان أحد أكبر شوارع قرطبة، حيث حصل نقاش حول العقيدة بين جماعة من المسلمين والقس **برفكتس** من كنيسة القديس **اسيسكل**، وعندما احتد النقاش حول محمد (ﷺ) وعيسى عليه السلام، قام القس بشتم الرسول (ﷺ) والتفوه بألفاظ مسيئة، كان فيها تعصب واضح ضد الدين الإسلامي، مما أثار غضب جمهرة الحضور من المسلمين الذين ساقوا القس إلى القاضي، وطالبوا بالقصاص منه، وعبثًا حاول القاضي إرجاع القس عن أقواله، وإزاء العناد المنقطع النظير من القس أصدر القاضي حكمًا بإعدامه على تجاوزه وتجرئه على المقدسات الإسلامية.

وقد نفذ نصر الخصي الحكم في أول أيام عيد الفطر عام 235هـ أمام جموع المسلمين في قرطبة، فكانت هذه الحادثة الشرارة التي أطلقت موجة التعصب الديني التي دفعت عددًا من المتعصبين إلى السب والشتم بحق الرسول (ﷺ)، حتى يلقوا مصير برفكتس نفسه، فتُسَجَّل أسماؤهم في سجل القديسين (دوزي، (د.ت)).

وهنا لابد لنا من الوقوف قليلًا عند صدور حكم الإعدام بحق المجذف المسيحي، هل كان حكمًا عادلًا وجزاءً وفاقًا أم كان عكس ذلك؟

إن "عقد عهد الذمة" الذي كان يبرم بين الفاتحين وسكان البلاد المفتوحة، كان ملزمًا للمسلمين، وعليهم احترامه والوفاء به ما لم ينتهكه الذمي، ومن ضمن الحالات التي يعتبر فيها العقد لاغيًا:

1- الكفر بالله تعالى وذكره بما لا يليق بجلالته.

2- ذكر كتابه بما لا ينبغي.

3- ذكر دينه بما لا ينبغي.

4- ذكر رسوله بما لا ينبغي (حومد، 1988).

وعليه لا نستغرب أن يحكم القاضي المسلم بالإعدام على المسيحي الذي أقدم على سب الرسول (ﷺ) والدين الإسلامي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الحكم ذاته كان يصدر بحق أي مسلم يتهم بالزندقة، أو الاستهزاء بالدين(*).

وعلى العموم فإنه بعد إعدام برفكتس واعتباره شهيدًا من قِبل نصارى قرطبة وإقامة جنازة مهيبة له، زادت الرغبة في الاستشهاد بين المسيحيين، وذلك بتحريض من أيولوجيو وألفارو، ومما زاد في تأجيج موجة التعصب الديني إعدام الفتاة **فلورا** وزميلتها عام 237هـ، وفلورا كما جاء في المراجع التي تمثل الجانب المسيحي، فتاة قرطبية من أب مسلم وأم نصرانية، مات أبوها وهي طفلة، فنشّأتها أمها على المسيحية، وكانت على اتصال بأيولوجيو ومتأثرة بأفكاره المتعصبة ضد الإسلام، وقد قام القاضي بسجنها وزميلتها؛ أملًا في الرجوع عن موقفهما، ولكنهما استمرتا في شتم الرسول (ﷺ) والإساءة إلى العقيدة الإسلامية علنًا وأمام القاضي، فكان لابد من إعدامهما (دوزي، (د.ت)).

قد كان يغذي هذه الحركة ويزيد من تصاعدها –على حد تعبير **بروفنسال**–: "مسيحيون مهووسون يرفضون أن يتراجعوا عن القدح في معتقد ساد البلاد" (حضارة العرب، ص79). أما المسيحيون المعتدلون فقد انزعجوا من هذا التعصب، وكانوا في قرطبة في رغدٍ من العيش، فاعتبروا هؤلاء المهووسون جماعة تطلب الانتحار، وأن ما يفعلونه ليس استشهادًا في سبيل المسيحية، وكان الحل لهذه المشكلة يستدعي عقد مجمع ديني يصدر قرارًا، يمنع نصارى قرطبة من السعي وراء ما يسمونه بالشهادة، ولذلك دعا الأمير عبد الرحمن الأوسط جميع أساقفة الأندلس للاجتماع، ومثله

(*) نسوق هنا حادثة وقعت في عام 458هـ للتدليل على هذا القول، كان هناك رجل مسلم يسمى "عبد الله بن أحمد بن حاتم الأزدي الطليطلي"، وكان شخصًا مقبول الشهادة لدى قاضي طليطلة "أبي يزيد عبد الرحمن بن عيسى الحشا" وعلى الرغم مما كان يتمتع به من ثقة، فقد أُخِذَ بشهادة ستين شاهدًا أنه كان يتفوه بعبارات التهكم والسخرية في حق الرسول (ﷺ) وآل بيته الكرام وخاصة السيدة عائشة، وقد اعتبرت الألفاظ والأوصاف التي نال بها هؤلاء من القباحات، وقد شاور القاضي فقهاء طليطلة، فأجمعوا على وجوب قتله بعد إعذاره (استتابته)، وقد نالت الملاحقة القضائية هذا الرجل حتى نُفِّذ فيه حكم الإعدام. ينظر: الأندلسي، ابن سهل (1981). ثلاث وثائق في محاربة الأهواء والبدع في الأندلس مستخرجة من الأحكام الكبرى. تحقيق محمّد بعد الوهاب خلاف. ط1. القاهرة: المركز العربي الدولي للإعلام، ص103.

فيه المستعرب قومس بن أُنْتَنيان.

انعقد المجمع برئاسة أسقف إشبيلية "**ريكافريدو**"، وأعلن المجتمعون –باستثناء أسقف قرطبة "**شاول**"– استنكارهم لتلك الحركة الانتحارية، ولكن أيولوجيو وأنصاره لم يتوقفوا عن التحريض، فقامت السلطات الأموية باعتقال عدد من الشباب والشابات، كان من بينهم أيولوجيو(*)، ولكن ذلك لم يُجْدِ نفعًا، فلم يتوقف النصارى عن حركتهم، بل بلغت الجرأة بالمتعصبين حدًّا جعل بعضهم يقتحم مسجد قرطبة، ويشتم مقدسات المسلمين على رؤوس الأشهاد؛ مما أدى إلى إلحاقهم بمن سبقوهم (دوزي (د.ت)؛ نعني، (د.ت)).

في عام 238هـ توفي الأمير الأوسط دون أن يتمكن من حل المشكلة حلًّا جذريًّا، فحاول ابنه الأمير محمّد أن يعالجها بطريقة أكثر لينًا، فأمر بإطلاق سراح السجناء، وسمح لأيولوجيو بمغادرة قرطبة، فتوجه إلى **طليطلة**، واستمر في ممارسة دوره التحريضي، فكان له دور في ثورة المستعربين الذين انضموا إلى المولدين، وتحالفوا مع الملك الإسباني **أردونيو الأول** (دوزي، (د.ت)).

غاب أيولوجيو عن قرطبة فترة من الزمن، ولكنه عندما عاد إليها قرر طلب الشهادة؛ لأن أغلب نصارى قرطبة من فئة المتعصبين كانوا قد ملوا وجنحوا للمهادنة، فتعمد التلفظ أمام القاضي بكلام وعبارات مسيئة(*). فعرض القاضي أمره على الوزراء، ولكنه لم يتراجع أمامهم عن أقواله، فما كان من القاضي إلا أن أصدر حكم الإعدام عليه، ونُفِّذ الحكم عام 244هـ، ويشير دوزي إلى أن المسلمين رغم كل شيء، كانوا يشفقون على المتعصبين المسيحيين ويكرهون قتلهم (دوزي، (د.ت))

بمقتل أيولوجيو خمدت الحركة بعد أن فقدت أحد أهم رموزها، وشيئًا فشيئًا عادت الأمور إلى ما كانت عليه بين المسلمين والنصارى في قرطبة.

وعلى الرغم من تجاهل مصادرنا الأندلسية هذه الحركة التي استمرت حسب تقدير المصادر المسيحية من سنة 235هـ حتى 244هـ، والتي كانت صدى لخطاب الكراهية ضد الإسلام في

(*) يشار إلى أن القاضي في قرطبة أصدر أمرًا بالقبض على أيولوجيو بتهمة التحريض على التنصر بين الفتيات المسلمات، وإيوائهن بعد فرارهن من ذويهن، وتقديم أنفسهن للموت. ينظر: عبد الحليم، رجب محمّد (د.ت). العلاقات بين الأندلس الإسلامية وإسبانيا النصرانية في عصر بني أمية وملوك الطوائف. القاهرة: دار الكتاب المصري، ص85.

(*) يشار إلى أن القاضي في قرطبة أصدر أمرًا بالقبض على أيولوجيو بتهمة التحريض.

الأندلس، فإنه في أواخر القرن الثالث الهجري، وبعد انتهاء الحركة بنحو نصف قرن، نقع على **نصين مهمّين** يشيران إلى تعصب بعض نصارى أهل الذمة في قرطبة وتحاملهم على الإسلام، رغم التسامح الكبير الذي أبداه العرب في تعاملهم معهم، وهذان النصان ورد ذكرهما في كتاب قضاة قرطبة للخشني، والأحكام الكبرى لابن سهل.

النص الأول: امرأة نصرانية تدعي ربوبية السيد المسيح وتنفي نبوة محمّد (ﷺ):

وملخص هذه الحادثة أن امرأة نصرانية تدعى **ذبحة** دخلت مجلس قاضي الجماعة بقرطبة أحمد بن محمّد بن زياد في ولايته للقضاء ما بين (291–300هـ)، وأعلنت أمام الجميع أن عيسى هو الله تعالى، وأن محمّدًا (ﷺ) كذب فيما ادعاه من نبوة، وقد شهد الحضور على قولها، وعندما عُرِض الأمر على الفقهاء انتهوا إلى تعجيل قتلها (ابن سهل، (د.ت)).

النص الثاني: رجل نصراني يطلب من القاضي قتله مدعيًا أنه سيرفع إلى السماء:

يورد الخشني قصة حول تعصب بعض نصارى قرطبة، واعتقادهم أنهم عندما يُقتلون في سبيل السيد المسيح سيرفعون إلى السماء، فقد تقدم أحد النصارى إلى القاضي أسلم بن عبد العزيز في ولايته للقضاء ما بين (300–309هـ) طالبًا تقديمه للموت، قائلًا للقاضي: "أتتوهم أنك إذا قتلتني أني أنا المقتول؟ فقال له القاضي: ومن المقتول إذًا؟ فقال النصراني: شبهي يلقى على جسد من الأجساد فتقتله، أما أنا فأرفع من تلك الساعة إلى السماء"، وعندما لم يجد القاضي حيلة في إقناعه بعدم صحة ذلك، أمر أعوانه بتجريد الرجل من ثيابه وإلهاب ظهره بالسياط، فأخذ الرجل يصيح ويتألم، حينئذ سأله القاضي: "في ظهر من تقع هذه السياط؟ فقال الرجل: في ظهري، فقال القاضي: وكذلك السيف، والله لا يقع إلا في عنقك، فلا تتوهم غير ذلك" (الخشني، 1994، ص158).

إن ما قام به الرجل النصراني، وكذلك المرأة النصرانية، يعتبر صورة من صور التعصب المسيحي في الأندلس، الذي لا يمكن إنكاره بسبب المعلومات المغلوطة والمشوهة عن الإسلام، التي كان يبثها بعض القسس لمحاولة الحد من انتشاره، ولكن هل يمكن اعتبار طلب الرجل النصراني من القاضي قتله ليضاف لقائمة شهداء المسيحية استمرارًا لحركة الاستشهاد وذيلًا لها؟

إذا كانت الإجابة **نعم**، فإن ذلك يعني وجود الحركة أصلًا، وأنه بعد مرور سنوات على إعدام رمزها أيولوجيو عام 244هـ مازالت مشتعلة في قلوب بعض المتعصبين المسيحيين، وإن كانت الإجابة **لا** فإن ذلك يعني أن ما حدث في أواخر القرن الثالث الهجري ومطلع القرن الرابع

الهجري لا علاقة له بما أوردته بعض المصادر المسيحية عن حركة الاستشهاد، وأنها كانت أمرًا يتوقع حدوثه في مجتمع تعايشت فيه أديان متعددة، وتقاسم معتنقوها الأرض والخيرات، وقامت بينهم علاقات كان فيها من الطبيعي أن يتناقشوا حول معتقداتهم، ويحاول كل طرف أن يقنع الآخر بصحة معتقده، وكان من الطبيعي –أيضًا– وجود نصارى متعصبين، لم يكن بوسعهم تقبل الدين الجديد الذي دخل بلادهم، وجعل الكثير من مواطنيهم يتحولون إليه.

ونختم القول: إنَّه إذا كان لهذه الحركة وجود، وأنه لو رُصِدت حالات مهووسين نصارى قاموا بشتم الرسول (ﷺ) والإسلام في عصر القوة (عصر الإمارة الأموية 138–399هـ) لما تأخر مؤرخ حولي مدقق كابن عذاري عن إيرادها، خاصة إذا علمنا أنه قام في عصر الضعف (عصر الفتنة القرطبية 399–422هـ) برصد حالة مهووس نصراني يقف في أعظم شوارع قرطبة ويشتم الرسول (ﷺ) فلا يعيره العامة أي اهتمام، ولأهمية النص نسوقه هنا للتدليل على ما نقول: "وبلغ من استخفاف أهل قرطبة بالإسلام في هذه الفتنة أن رجلًا نصرانيا وقف في أعظم شوارع قرطبة، فنال منه (ﷺ)، فلم يكلمه أحد منهم بكلمة، فقال رجل من المسلمين غيرة للنبي: ألا تنكرون ما تسمعون؟ أما أنتم مسلمون؟ فقال له جماعة من أهل قرطبة: امضِ لشغلك، وكان الإفرنج[*] إذا سمعوا الآذان للصلاة يقولون قولًا لا يذكر فلا يعترض عليهم أحد بشيء" (ابن عذاري، 97/3).

وكما يبدو فإن سبب هذه الجرأة المتناهية التي كان عليها نصارى قرطبة والفرنجة الذين استعان بهم المهدي ضد المستعين في وقعة عقبة البقر عام 400هـ، حالة الفوضى التي كانت تعيشها المدينة؛ بسبب الصراع على السلطة، وانعدام الأمن، وانتشار الفوضى، واستعانة الأطراف المتنازعة بنصارى الشمال، الأمر الذي أدى إلى استهانة النصارى بالمسلمين وتطاولهم على المقدسات.

نتائج الحركة:

تشير بعض المراجع التي تؤمن بوجود الحركة –على الرغم من تجاهل مصادرنا الأندلسية لها– إلى أنها حركة ذات أبعاد سياسية وقومية، تناولت مسألة الوجود العربي الإسلامي في الأندلس، وأنها أسفرت عن نتائج تمثلت في الآتي:

1– ازدياد تعقد علاقة الدولة الأموية مع الدويلات المسيحية في الشمال ومع الفرنجة.

---

[*] يقصد ابن عذاري بالفرنجة قوات الكونت رامون بوريل أمير برشلونة، وأمير أورقلة الكونت أرمنجو الذين استعان بهم المهدي ضد المستعين سنة 400هـ في وقعة عقبة البقر، ينظر: البيان، 94/3..

2- تنافر عناصر المجتمع الأندلسي.

3- إعاقة حركة الاستعراب.

4- إحياء مفاهيم ومثل دينية ووطنية ولغوية في ضمائر الإسبان (نعنعي، (د.ت)).

ونافلة القول: بدأت هذه الحركة -التي يحلو للبعض تسميتها بحركة الاستشهاد وربطها بالتضحية في سبيل السيد المسيح- أواخر عهد الأمير الأوسط بإعدام القس برفكتس عام 235هـ، وانتهت تقريبًا بإعدام أيولوجيو عام 244هـ في عهد الأمير محمّد، أي أنها استمرت بضع سنوات، وراح ضحيتها أربعة وأربعون مسيحيا متعصبًا، وكانت الحركة في قلب الدولة الأموية، وصمتت عنها مصادرنا الإسلامية صمتًا يثير الدهشة والاستغراب، وأطنبت المصادر المسيحية في الحديث عنها حتى ليخيل للقارئ أن الحركة تعدت كونها حركة عقائدية إلى حركة سياسية مناهضة للحكم الإسلامي في الأندلس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر الأولية:

1. ابن حزم، أبو محمد علي (1949). طوق الحمامة في الألفة والألاف. تحقيق حسين كامل الصيرفي ومحمد العلمي. القاهرة: مطبعة الاستقامة.
2. ابن حيان، أبو مروان حيان بن خلف (1990). المقتبس في تاريخ الأندلس. تحقيق إسماعيل العربي. ط1. المغرب: منشورات دار الآفاق الجديدة.
3. ابن حيان (د.ت). المقتبس في أخبار بلد الأندلس. تحقيق عبدالرحمن الحجي. بيروت: دار الثقافة.
4. ابن سهل الأندلسي، أبو الأصبغ عيسى (د.ت). وثائق في أحكام قضاء أهل الذمة في الأندلس مستخرجة من مخطوط الأحكام الكبرى. تحقيق محمد عبد الوهاب خلاف. القاهرة: المركز العربي للإعلام.
5. ابن سهل الأندلسي (1981). ثلاث وثائق في محاربة الأهواء والبدع في الأندلس. مستخرجة من مخطوط الأحكام الكبرى. تحقيق محمد عبد الوهاب خلاف. ط1. القاهرة: المركز العربي الدولي للإعلام.

6. ابن عبدون التجيبي (1955). ثلاث رسائل في آداب الحسبة والمحتسب. تحقيق ليفي بروفنسال. القاهرة: مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية.
7. ابن عذاري المراكشي (1983). البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب: ج2-3. تحقيق ليفي بروفنسال وج. س. كولان .ط3. بيروت: الدار العربية للكتاب.
8. ابن القوطية، أبو بكر محمد (1989). تاريخ افتتاح الأندلس. تحقيق إبراهيم الإبياري. ط2. القاهرة: دار الكتاب المصري.
9. البكري. أبو عبيد (1968). جغرافية الأندلس وأوروبا منتخبة من كتاب المسالك والممالك. تحقيق عبد الرحمن الحجي. بيروت: دار الإرشاد.
10. الخشني، أبو عبد الله محمد بن حارث (1994). قضاة قرطبة وعلماء أفريقية. تحقيق عزت العطار الحسيني. ط2. القاهرة: مكتبة الخانجي.
11. المراكشي، عبد الواحد (1949). المعجب في تلخيص أخبار المغرب. تحقيق محمد سعيد العريان ومحمد العلمي. ط1. القاهرة: مطبعة الاستقامة.
12. مؤلف مجهول (1883). ذكر بلاد الأندلس. تحقيق لويس مولينا. مدريد.

ثانياً: المراجع الثانوية:

13. أبو الفضل، محمد أحمد (1996). دراسات في تاريخ الأندلس وحضارتها. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
14. أبو مصطفى، كمال السيد (1997). بحوث في تاريخ وحضارة الأندلس. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
15. أرينال، مرثيديس غارثيا (2006). شتات أهل الأندلس. ترجمة محمد فكري عبد السميع. ط1. القاهرة: المركز القومي للترجمة.
16. بروفنسال، ليفي (د.ت). حضارة العرب في الأندلس. ترجمة ذوقان قرقوط. بيروت: منشورات مكتبة الحياة.
17. الحجي، عبد الرحمن (1969). أندلسيات. ط1. بيروت: دار الإرشاد للطباعة والنشر.
18. حومد، أسعد (1988). محنة العرب في الأندلس. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
19. الزاوي، أحمد الطاهر (1984). مختار القاموس. بيروت: الدار العربية للكتاب.

20. دوزي، رينهارت (د.ت). المسلمون في الأندلس (المسيحيون والمولدون) ترجمة حسن حبشي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

21. دويدار، حسين يوسف (1994). المجتمع الأندلسي في العصر الأموي. ط1. القاهرة: مطبعة الحسين الإسلامية.

22. سالم، السيد عبد العزيز (1962). تاريخ المسلمين وآثارهم في الأندلس. بيروت: دار المعارف.

23. طويل، مريم قاسم (د.ت). مملكة ألمرية في عهد المعتصم بن صمادح. دار الكتب العلمية.

24. عبد الحليم، رجب محمد (د.ت). العلاقات بين الأندلس الإسلامية وإسبانيا النصرانية في عصر بني أمية وملوك الطوائف. القاهرة: دار الكتاب المصري.

25. علي، كريم (1923). غابر الأندلس وحاضرها. ط1. القاهرة: المطبعة الرحمانية.

26. غارودي، روجيه (1995). الإسلام في الغرب (قرطبة عاصمة العالم والفكر). ترجمة ذوقان قرقوط. ط1. دار دمشق.

27. غوميز، مارغريتا لوبيز (1998). المستعربون. موسوعة الحضارة الإسلامية في الأندلس. إشراف سلمى الخضراء الجيوسي. مركز دراسات الوحدة العربية.

28. نعنعي، عبدالمجيد (د.ت). تاريخ الدولة الأموية في الأندلس (التاريخ السياسي)، بيروت: دار النهضة العربية.

29. الهروس، مصطفى (1997). المدرسة المالكية الأندلسية إلى نهاية القرن الثالث الهجري. المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون العلمية.

30. الوراكلي، حسن (1994). ياقوتة الأندلس. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

زاوية عين كلك في تشاد
من الدعوة إلى الجهاد 1899–1913م

الدكتور أحمد مراجع نجم
أستاذ مشارك بقسم التاريخ
كلية الآداب – جـــــــامعة بنغازي

المستخلص

مما لا شك فيه أن تقييم تجربة مواجهة الحركة السنوسية للاستعمار الفرنسي في تشاد، والوقوف على تحول مراكز الحركة من منابر دعوية وإصلاحية إلى حصون عسكرية؛ للوقوف في وجه الزحف الفرنسي –أمر يستحق الدراسة والتمعن، وخاصة زاوية عين كلك التي تحتل مكانًا فريدًا في النظام السنوسي في جنوب الصحراء، على عكس الزوايا الأخرى في إقليم بركو التي ظلت محدودة للغاية في تطورها. وتتمحور إشكالية هذا البحث حول سؤال رئيس ألا وهو: ما الاستراتيجية التي من أجلها أسست الزوايا السنوسية في الصحراء؟ وكيف تحولت الزوايا السنوسية من مراكز دعوية إلى قلاع عسكرية؟ أما المنهج المتبع في الدراسة فهو تجميع الأدلة الماضية، والعمل على ترتيبها وتصنيفها ونقدها، ثم عرضها في صورة حقائق موثقة، والخروج بمدلولات وقرائن تساعد على فهم التطور العسكري والاقتصادي والاجتماعي في الزوايا السنوسية. وقد توصلت الدراسة إلى أن زاوية عين كلك قد أصبحت تدريجيا مدينة حامية وسط الصحراء، وإن ظهور الشبكة المتماسكة من الإخوان السنوسيين والفاعلين المحليين، دفع بالزاوية إلى أن تسير في مسارين من جهة قوة عسكرية غازية نتيجة للتهديد الفرنسي، ومن ناحية ثانية منارة علمية تؤدي دورها الاجتماعي والثقافي والديني في بناء المجتمع المحلي.

الكلمات المفتاحية: الزوايا السنوسية، عين كلك، السنوسية في تشاد.

تمهيد :

للزوايا السنوسية دورٌ محوريٌّ في نشر الدعوة السنوسية، وتثبيت أركانها في ربوع الأراضي الليبية عبر تحالفها مع القبائل البدوية في برقة، ولم تقتصر على الساحل، بل امتد نفوذها إلى

الصحراء، وما اضطلعت به من أدوار اجتماعية وسياسية حاسمة، في سياق تاريخ المنطقة قبل المرحلة الاستعمارية وفي أثنائها، فكانت الزاوية هي الركيزة الأولى في عملية الانتشار والاستقرار، غير أنها اصطدمت بالحركة الاستعمارية في جنوب الصحراء؛ لتتحول إلى حصن منيع للذود عن الطريقة السنوسية، وعندما اشتد الخطب، حملت راية الجهاد ضد القوى الاستعمارية الفرنسية.

والحقيقة نحن لسنا بصدد مناقشة طبيعة التحالف وحقيقته بين الطريقة السنوسية والقبائل البدوية في برقة وجنوب الصحراء، التي كانت عماد نفوذها وانتشارها، ولكن هذا البحث ينطلق من فرضية أن الزوايا لم تكن –منذ تأسيسها– مجرد راعية للنشاط التجاري الصحراوي أو مؤسسة دعوية، بل إن الزوايا كانت تبنى وتؤسس على ثلاثة أسس هي: الدعوة، والتعليم، والجهاد. ومن هذا المنطلق سيرتبط تاريخ الزوايا –بشكل وثيق– بالتاريخ العسكري لحركة الجهاد في ليبيا وشمال تشاد، بحيث شكلت في هذا الإطار قوة سياسية وازنة، استطاعت أن تفرض نفسها على مسار الأحداث، تساندها قاعدة قبلية عريضة.

إذن، لماذا تأسست الزوايا؟ وكيف تبنى محمد بن على السنوسي النموذج الشريف القائم على فكرة الانتساب إلى آل البيت والزوايا لنشر طريقته في شمال إفريقيا وخلال الفترة ما بين 1840 و 1859م؟

قاد سيدي محمد بن علي السنوسي سياسة الغرس المنهجي للزوايا عبر الصحراء المصرية وبرقة وفزان وجنوب تونس والصحراء الجزائرية، وكرس جزءًا من جهوده لبناء هذه الشبكة العريضة بين الشرق والغرب. ويتداخل هذا المسار أحيانًا مع المسار التقليدي الرئيس للحجاج من المغرب الكبير إلى مكة، لكنه يمنحها انعطافًا أكثر جنوبًا، بعيدًا عن مراكز القوة الرئيسة في الساحل. (ميسوم، 2018، ص 138).

وعلى الرغم من أن مؤسس الطريقة سيدي محمد بن على السنوسي، فإنّه لم يعلن الجهاد ضد الاستعمار الفرنسي في الجزائر صراحة أو يدعو القبائل الليبية للجهاد، وذلك يعود في اعتقادنا لسببين: الأول: أنه كان في مرحلة الإعداد ونشر الطريقة، ولم يكن الكثير من مريدي الطريقة على قدر كبير من الوعي لمفهوم الجهاد في سبيل الله، الثاني: يعود إلى ضعف الحركة، فلم تكن في تلك الفترة قادرة على مواجهة مشاكل سياسية كثيرة، ولعل أهمها الإدارة العثمانية، ولهذا كله كان دعم سيدي محمد بن على السنوسي لحركة الجهاد في الجزائر بالمتطوعين للجهاد الذين شاركوا في معارك الجهاد ضد القوات الفرنسية، والدعم المادي والمعنوي، فساعدت الحركة في دعم الأمير

عبد القادر الجزائري، وثورة بن تكوك، وثورة عبد الله في جنوب الجزائر. وأخيرًا العمل على الإعداد الروحي والعسكري لأتباع الطريقة استعدادًا للغزو القادم النابولتان على حد تعبيره لقبائل العواقير عند زيارته لعائلة الكزة والشيخ بوشنيف الكزة (المنفي، 2019) .

إذ إن مؤسسة الإخوان السنوسية، الممثلة في الزوايا كانت مركزا علميًّا وثقافيًّا ودينيًّا واقتصاديًّا. ومثلت مناطق تشاد –خاصة "سلطنة ودَاي" الغنية بالمواد الخام والمنتجات الزراعية– مجالاً للاستثمار الاقتصادي والاستقطاب تجاه الجنوب، وهو حقل اهتمت به الحركة؛ من أجل البقاء، ونشر الدعوة الإسلامية، لذلك عندما اشتد ضغط السلطان العثماني عبد الحميد الثاني 1895م على الحركة السنوسية، اتجهت نحو الجنوب إلى الكفرة أولاً عام 1895م وقورو ثانيًا عام 1899م، عند سفح جبال تبيستي، بالقرب من شريك الحركة التجاري سلطنة ودَاي ومنطقة بركو الغنية بالمياه وبساتين النخيل، فوفرت لقادة الحركة مكانا آمنًا ماديًّا و معنويًّا. وفي الوقت ذاته لم تتخلَ الحركة عن مواقعها في شمال برقة، لكنها تستعد لتنظيم مناطق نفوذ جديدة في جنوب أفريقيا الوسطى؛ مما يطرح بالفعل المعالم الأولى نحو شعوب المنطقة. التوجه الدعوي وغير السياسي موجود دائماً في أدبيات الحركة، حقيقة لا تشكل حتى هذا التاريخ السنوسية دولة لكن يمتد نفوذها إلى مناطق تتجاوز بكثير الحدود العثمانية في ليبيا (عفين، 2009، ص 3).

كانت زاوية بير علالي في إقليم كانم، أول من حملة راية الجهاد ضد الاستعمار الفرنسي في شمال بحيرة تشاد، وعلى الرغم من الانتصار الأول للحركة في الدفاع عن الوجود السنوسي في هذا الإقليم وإيقاف الزحف الفرنسي، فإنّ التحشيد العسكري الفرنسي الكبير للثأر للهزيمة التي لحقت بهم وتفوق الأسلحة أجبر السنوسيين على الانسحاب من الزاوية بأقل الخسائر الممكنة، التي أقدم المستعمر الفرنسي على تدميرها، مما يفسح عن الوجه القبيح للاستعمار في محاربة الإسلام والمعرفة، الذي كانت تمثله زاوية بير علالي؛ منارة العلم في وسط الصحراء، إذ تهوي إليها أفئدة الطلاب، وكانت حصنًا أمينًا للتجار للاستراحة من عناء السفر.

لم تخسر الحركة السنوسية فقط زاوية بير علالي، بل شهد العام ذاته رحيل المؤسس الثاني للحركة سيدي محمد المهدي بعد صراع مع المرض ألم به، ليتولى زعامة الحركة سيدي أحمد الشريف، الذي أخذ على عاتقه حماية الحركة من الزحف الفرنسي، ورفع راية الجهاد والدفاع عن الإسلام ضد أعداء الدين، وفي خطابه لأتباع الطريقة الذي يعد إيذانًا بتحول الحركة من الدعوة إلى الجهاد.

وبانسحاب الحركة السنوسية من إقليم كانم، قام الإمام الجديد بإعادة ترتيب القوات السنوسية، وتعيين محمد السني قائدًا عاما لقواته في تشاد، والساعدي البراني شيخًا لزاوية عين كلك في إقليم بركو، التي جعل منها رأس حربة في مقاومة الاستعمار الفرنسي.

إشكالية البحث:

تتمحور إشكالية البحث حول التساؤلات الآتية: ما الاستراتيجية التي من أجلها أسست الزوايا السنوسية في الصحراء؟ وكيف تحولت الزوايا السنوسية من مراكز دعوية وجذب لطلاب العلم والرعاية التجارية إلى قلاع عسكرية وحصون منيعة لمواجه الاستعمار الفرنسي؟ وما الإجراءات السياسية والإدارية التي اتُّخِذت لتحديث زاوية عين كلك؟ وما دور مشايخ الزاوية في ريادة الزوايا في إقليم بركو؟ وما دور زاوية عين كلك في الصراع السنوسي الفرنسي في تشاد؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب طرح جملة من الأسئلة الفرعية ألا وهي: لماذا اعتمدت الحركة السنوسية على زاوية عين كلك بوصفها قلعة في مواجهة الاستعمار الفرنسي؟ وهل نجح الشيخ عبد الله طوير في إدارة الصراع مع القوات الفرنسية عبر عسكرة زاوية عين كلك؟ وما طبيعة الدور الثقافي والاقتصادي لهذه الزاوية في ظل الصراع المسلح؟ وهل أجل تدويل الصراع في إقليم بركو خلال سيطرة العثمانيين على الزاوية في تقدم القوات الفرنسية صوب عين كلك، على اعتبارها كانت تمثل مصدر تهديد لوجودهم في كانم؟

اختيرت زاوية عين كلك أنموذجًا للدراسة؛ لكونها أول زاوية تتحول إلى حصن عسكري، وتصبح قلعة عسكرية ترفع لواء الجهاد بعد سقوط بير علالي، ولدورها في نشر العلم والدعوة في إقليم بركو في تشاد، ومحاولة النهوض باقتصاد المنطقة، ثم تحولها إلى قلعة عسكرية للدفاع عن إقليم بركو، ولأهمية القيادات العسكرية (الساعدي البراني–عبد الله طوير) التي تولت دفة الأمور زمن الحرب، وأخيرًا إمعان الفرنسيين في تدمير هذه الزاوية.

حقيقة أن زاوية عين كلك في الفترة المبكرة من تاريخ الحركة السنوسية تجسد صورة واضحة لتحول الزاوية إلى قلعة عسكرية وسياسية، تتبادل السيطرة عليها ثلاث قوى إقليمية، ومما لا شك فيه أن تقييم تجربة مواجهة الحركة السنوسية للاستعمار الفرنسي في تشاد، والدخول معه في صراع امتد لأكثر من عقد، والوقوف على تحول مراكز الحركة من منابر دعوية وإصلاحية، إلى حصون عسكرية للدفاع عن الإسلام، وحركة تقف في وجه الزحف الفرنسي، أمر يستحق الدراسة والتمعن في التحولات العسكرية والسياسية والاقتصادية التي طرأت على الحركة السنوسية في تشاد.

منـهج البـحث:

أما المنهج المتبع في الدراسة فهو تجميع الأدلة الماضية، والعمل على ترتيبها وتصنيفها ونقدها، ثم عرضها في صورة حقائق موثقة، والخروج بمدلولات وقرائن؛ تساعد في فهم موضوع التطور العسكري والاقتصادي والاجتماعي للزوايا السنوسية.

سوف يعتمد الباحث في كتابة هذا البحث على المصادر العربية، وخاصة ما خلفه السيد أحمد الشريف السنوسي من كتب ووثائق منشورة وغير منشورة، بالإضافة إلى وثائق وزارة الخارجية والدفاع الفرنسية.

الزوايا السنـوسية :

أسس السيد محمد بن علي السنوسي الزاوية الأولى في برقة 1842م بالجبل الأخضر؛ لتكون نواة للمؤسسة الدعوية التي قرر إقامتها في شمال أفريقيا، غير أنه لم يلبث طويلاً حتى قرر الانتقال بمركزه الرئيس إلى منطقة الجغبوب على الحدود المصرية؛ ليكون في منأى عن السلطات العثمانية في بنغازي وعن جواسيس الغرب.

كانت الاستراتيجية التي تبناها المؤسس في ذلك الوقت تقوم على بناء زوايا متعددة الأغراض، بمثابة مؤسسات دعوية تعليمية مستقرة، ودمجها في النسيج الاجتماعي المحلي، وكرس المؤسس جهوده خلال الفترة ما بين 1840–1859م –تاريخ وفاته– على سياسة بناء الزوايا السنوسية من الحدود المصرية شرقا مرورا ببرقة إلى صحراء فزان وجنوب تونس والصحراء الجزائرية غربا، وكان طريق الحج هدفا للسيد محمد بن علي السنوسي؛ لنشر دعوته بين قوافل الحجيج، ومن ناحية أخرى لتمنحه هذه العزلة مسافة أكثر أمنا من القوى السياسية الكبرى في شمال البلاد.

قد سمحت لنا الوثائق التي نشرها حفيد الشيخ محمد بوشنيف الكزة –أحد أبرز زعماء قبيلة العواقير وحليف الحركة السنوسية– والبحث الذي أعده زميلنا الدكتور وليد شعيب عن علاقة الحركة السنوسية بآل الكزة (المنفي، 2019)، بالاطلاع على وثائق كانت لفترة طويلة حبيسة الخزائن، نتيجة للوضع السياسي بعد 1969م، الذي جرم الحركة السنوسية وكل من يعتقد بمعتقداتها ويتعلق بها.

وهذه الوثائق شملت رسائل مهمة من السيد محمد بن على السنوسي وأحفاده من بعده، ولكن تكمن أهمية رسائل المؤسس في أنها تكشف اللثام عن استراتيجية سيدي محمد بن على السنوسي في الدعوة لطريقته، وتأسيس الزوايا، والتأسيس لمجتمع جديد يستطيع مواجهة التغييرات السياسية والعسكرية القادمة.

من خلال قراءة تلك الوثائق نلاحظ حرص الإمام محمد بن على السنوسي على إقامة شعائر الإسلام الخمسة، وعلى نبذ الخلافات القبلية، فيقول: (***والوصية لكم تقوى الله العظيم وإقامة سنة نبيه الكريم، وأن لا تهملوا أورادكم، وزيارة إخوانكم، وأن تكونوا على قلب رجل واحد، وإياكم والتباغض والتحاسد***) (المنفي، 2019، ص 7)، ولمعرفة مدى قوة تأثير هذه الحركة في القبائل البرقوية، وعمق التحالف معها، ففي ميثاق بعث به مشائخ العواقير في 10 نوفمبر 1865م للإمام محمد المهدي السنوسي للتأكيد على عمق العلاقة مع الحركة السنوسية: ***(أمرنا خليفة ونجله أستاذنا الأعظم ومولانا المفخم بما كان يأمرنا به والده رضي الله عنه فحصل لنا الزجر والوعظ لله، فتحققنا أن أمرهم هو صلاحنا دنيا وآخرة، فرجعنا وجددنا التوبة إلى الله ورسوله من جميع ما يكره الشارع، واتفقنا على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وفعل القواعد الخمس... والسنة المحمّدية...*** (المنفي، 2019، ص ص 9–10).

وبوفاة الإمام الأكبر السيد محمد بن علي السنوسي تولى مشيخة الطريق نجله الإمام محمد المهدي 1856–1902م، الذي واجه ضغوطًا كبيرة من قبل السلطات العثمانية، التي كان يساورها شك في نشاط الحركة السنوسية حول أهدافها، وهل لديها نشاط مسلح أم لا؟ ولذلك كثر رُسل الدولة العثمانية إلى السيد المهدي، كان آخرها سنة 1895م من خلال رحلة السيد عصمت بك إلى الجغبوب بمهمة سرية، التي قرر بعدها السيد المهدي مباشرة ترك الجغبوب والرحيل إلى الكفرة، زِد على ذلك الاهتمام الأوروبي بالحركة السنوسية في محاولة للتعرف على نشاط الحركة، مما دفع الإمام المهدي للاعتقاد بأن القوى الأوروبية بعد سيطرتها على أهم العواصم الإسلامية في شمال أفريقيا وجنوب صحراء الجزائر–تونس والقاهرة وتمبكتو– فإن الدور القادم سيكون على الجغبوب، التي كان الإنجليز على حدودها، حيث زارها ثلاثة رحالة إنجليز سنة 1894م؛ بهدف مراقبة الحركة السنوسية في معقلها الرئيس (ابرايدان، 2014، ص ص 65–107).

الحركة السنوسية والتوجه جنوب الصحراء:

لا شك في أن انتقال السيد المهدي إلى الكفرة لم يكن ارتجاليا، بل إن الموقف العثماني والضغوط الأوروبية على حلفاء الحركة في جنوب الصحراء هو من عجل بالرحيل في 18 أبريل 1895م، حيث توجه السيد محمد المهدي إلى الكفرة، وجعل منها مقرًا جديدا للحركة السنوسية بديلا عن الجغبوب، وبوصوله إلى الكفرة أصبح على أبواب الصحراء، فبدأ في تنظيم أمور الحركة السنوسية في إقليم كانم وبوركو، ومنذ ذلك التاريخ بدأت الحركة السنوسية تمهد الطريق للتغلغل داخل السكان المحليين في المنطقة الممتدة من أبشة إلى زندر Zinder et Abéché، في الوقت نفسه الذي تقدمت فيه القوات الفرنسية من الشرق والغرب لجنوب الصحراء، وقد اعتمد السيد محمد المهدي على إرسال الرسل للقبائل؛ للقبول بالحركة وبناء الزوايا في مناطقهم، موضحا لهم أهمية الزوايا ودورها الديني والاجتماعي والاقتصادي للسكان، مستهدفا بالدرجة الأولى قبائل أولاد سليمان والتبو.

ومما لا شك فيه أن **الشيخ محمد السني** هو أبرز هؤلاء الدعاة، حيث أرسل إلى كانم، وصل الشيخ إلى كانم عام 1895م، حاول جاهدا إقناع أولاد سليمان بإنشاء زاوية في بير علالي، غير أن الشيخ عبد الجليل سيف النصر رفض الخضوع للسنوسية، على الرغم من مسعى الشيخ السني في توضيح أهمية تأسيس الزاوية لقبائل أولاد سليمان؛ لما لها من دور في إرساء الأمن وإحلال السلام بين قبائل كانم، ووضح لهم شناعة الحروب والنهب والسلب بين الأخوة، إلا أنه أصر على موقفه الرافض للسنوسية حتى وفاته، أرسل السني الشيخ محمد البراني الساعدي ليكون في بير علالي؛ للتمهيد لتأسيس زاوية ويستقر مع الطوارق المهاجرين من النيجر، الذين قدر عددهم بثلاثة آلاف نسمة، غير أن الحركة السنوسية تدرك أن موافقة أولاد سليمان ضرورية للقيام بأي عمل في كانم، فبتولي الشيخ غيث سيف النصر زعامة أولاد سليمان أظهر تأييده لاستقرار الحركة السنوسية في كانم، وبناء زاوية في بير علالي (جبران، 2006، ص 60).

لم يقتصر رسل السيد محمد المهدي على كانم وأولاد سليمان، فأرسل سيدي الجويفي وسيدي محمد باسط إلى قبائل القرعان، ومملكة وداي التي لم يتوقف رسل السنوسية لها، غير أن السيد محمد المهدي خصهم هذه المرة بالشيخ محمد البي مع هدايا للسلطان يوسف الذي أرسل قافلة من الهدايا تتكون من مائتي جمل للسيد محمد المهدي. (تريو، 2017، ص 226)، ومما لا شك فيه أن كانم التي تقع إلى الغرب من هجار وكاور بالإضافة إلى القرعان وأولاد سليمان، كانت القوى الرئيسة التي استهدفتها الدبلوماسية السنوسية بالرسل ونشر الدعوة. إلا أن قبول القبائل

البدوية الصحراوية زاوية في كفرة المجابرة في جالو، أعطى الحركة زخمًا كبيرًا في الصحراء، وكلاهما ضالع بشكل كبير في تجارة القوافل، سواء أكان دليلًا أم تاجرًا أم كانوا مجموعات تقوم بالسلب والنهب، إذ ساعد هذا الحدث بشكل كبير في تغلغل الحركة السنوسية ودعاتها في الصحراء.

استطاعت حركة سيدي المهدي تهدئة القبائل البدوية الصحراوية واستخدامها وفقا لاحتياجاتها بوصفها قوة حماية، خاصة بعد هجرة الإمام إلى الكفرة سنة 1895م، أو وسيلة للوصول إلى عمق الصحراء، وبفضلهم هيمنت الحركة السنوسية على الجزء الشمالي من الصحراء وعلى محور طريق أبشة–الكفرة –بنغازي. (Ciammichella, 1987, p. 92)

فأصبحت الحركة السنوسية وزواياها في الجزء الشمالي من الصحراء حامية للتجارة عبر الصحراء، إذ منحت الزوايا حمايتها ورعايتها للاقتصاديين الرئيسيين كوسيط وحكم بين المتخاصمين، في مقابل هدايا كانت تمنح للزوايا. وعلى الرغم من بعض الصعاب التي تعرض لها طريق وداي أبشة الكفرة بنغازي، فإنّه كان الأكثر سرعة واستعمالا من قبل التجارة.

غير أن تحرك الدولة العثمانية ورسلها إلى الكفرة؛ للتحري عن طبيعة نشاط الحركة في زاوية التاج، وما رافق ذلك من محاولة الأجانب الوصول إلى الكفرة، كل ذلك أقلق سيدي المهدي، الذي أشار إليه بكل وضوح في رسالة بعث بها إلى شقيقه محمد الشريف يتحدث فيها عن الصادق المؤيد يقول: (وشدة عجلة هذا الإنسان المشككة، يجب اغتنام الفرصة قبل فواتها بالارتحال إلى السودان، فنقطع بهم حيل الوصول جماعات وفرادى، من يوم سفره ونحن نجهز في الكراميد وبعد ذلك يتوجه السطاوية ليهيئوا محلا للنزول). (الدجاني، 1967، ص 225)

ولذلك لم يدم المقام بالسيد محمد المهدي طويلا في الكفرة، إذْ قرر في 20 أكتوبر سنة 1899م الانتقال إلى زاوية قرو التي سبق وأن كلف الشيخ محمد بو عقيلة الزوي رسول المهدي لدى التبو بتأسيسها في شهر أغسطس 1899م، فقرو تقع في جبال تبيستي 700 كم جنوب الكفرة، وهي وسط بين إقليمي تبيستي وبركو، وبعيدة عن طرق القوافل التجارية، كما أن سكان هذه المنطقة هم التبو، أنصار السنوسية وحلفاؤهم، خاصة زعيمهم السلطان إبراهيم Chai Bogarmi الذي كان من أشد أنصار السنوسية(Triaud, 1995, p. 498)

إن نزول المهدي في هذا الموقع قد أحدث مسألتين جديدتين: الأولى: أن السلطات الفرنسية التي كانت تراقب تحركات المهدي بحذر اعتبرت هذه الخطوة تحديًا متعمدًا لما كانت تخطط له من السيطرة على إقليم بركو وتبيستي، وهو ما اتُّفِق عليه مع بريطانيا في 21 مارس 1899م،

والقضية الثانية: أن السيطرة الفعلية للحركة السنوسية على إقليم كانم وبركو وانيدي وتبيستي، وهي المناطق الواقعة فيما بين بحيرة تشاد غربًا وبحر الغزال ودارفور شرقًا، تهديد مباشر لمخططها الاستعماري في حوض بحيرة تشاد، ذلك عبر نشر رسل الحركة في هذه الأقاليم وتأسيس الزوايا الجديدة التي كان على رأسها وأهمها هي زاوية بير علالي، التي تعدُّ مركزًا متقدما عند باب السودان الأوسط، وأنها حلقة وصل بين ممالك بحيرة تشاد. إذن فقد كانت الزاوية تمثل وكالة معلومات جيدة عن حركة التجارة، وأخبار وسط أفريقيا. (نجم، 2016، ص 5). نجحت الحركة السنوسية في مخاطبة القوى المحلية في كانم وكسب ودها، لاسيما أولاد سليمان، خاصة بعد نجاح البراني الساعدي في إصلاح ذات البين بين زعيمي أولاد سليمان الشيخ غيث والشيخ شرف الدين، والحضور إلى قرو، وعقد الصلح تحت رعاية السيد محمد المهدي في يوليو 1900م (Triaud, 1987, p. 209).

بعد هذا الصلح استطاع الساعدي البراني بناء زاوية بير علالي خلال الفترة بين مارس– يوليو 1900م، غير أن هذا التأسيس تزامن مع وصول الفرنسيين إلى المنطقة ذاتها، وقد حدد السيد محمد المهدي السنوسي في رسالة بعث بها إلى السيد محمد البراني بتاريخ 20 يوليو 1900م الاستراتيجية التي سوف تبنى عليها السنوسية سياستها في إقليم كانم، وتتمثل هذه السياسة في نقطتين رئيستين هما:

أولا: الحفاظ على الصلح بين زعماء قبيلة أولاد سليمان، وأي خلاف بين الطرفين تكون السنوسية وزاوية بير علالي هي الحكم والفيصل فيه.

ثانيا: الاهتمام بالطوارق الفارين من بطش الفرنسيين في النيجر، ومعاملتهم معاملة حسنة.

إن الهدف من هذه السياسة تكوين سياج دفاعي من القوى المحلية المتمثلة في أولاد سليمان والطوارق؛ للدفاع عن زاوية بير علالي وإقليم كانم، خاصة وأن الحركة السنوسية لم تكن تملك جيشًا نظاميًّا خاصًّا بها. (Triaud, 1987, p. 91)

وقبل الحديث عن عسكرة الزوايا والمواجهة مع القوات الفرنسية التي فرضها الزحف الفرنسي على مناطق نفوذ السنوسية، ننتقل للحديث عن محور زاوية عين كلكك.

زاوية عين كلك 1899–1913م:

بنزول سيدي المهدي في زاوية قرو في أكتوبر 1899م، أرسل رسله لتأسيس زوايا في المناطق التي قبلت الدخول تحت سلطة الحركة السنوسية، أو السلطة الدينية للحركة. وهذه المناطق

هي: زاوية بير علالي سبق الحديث عنها، وعين كلك، ون باديدي، وجنق الكبير، وجنق الصغير. (جبران، 2006، ص 60).

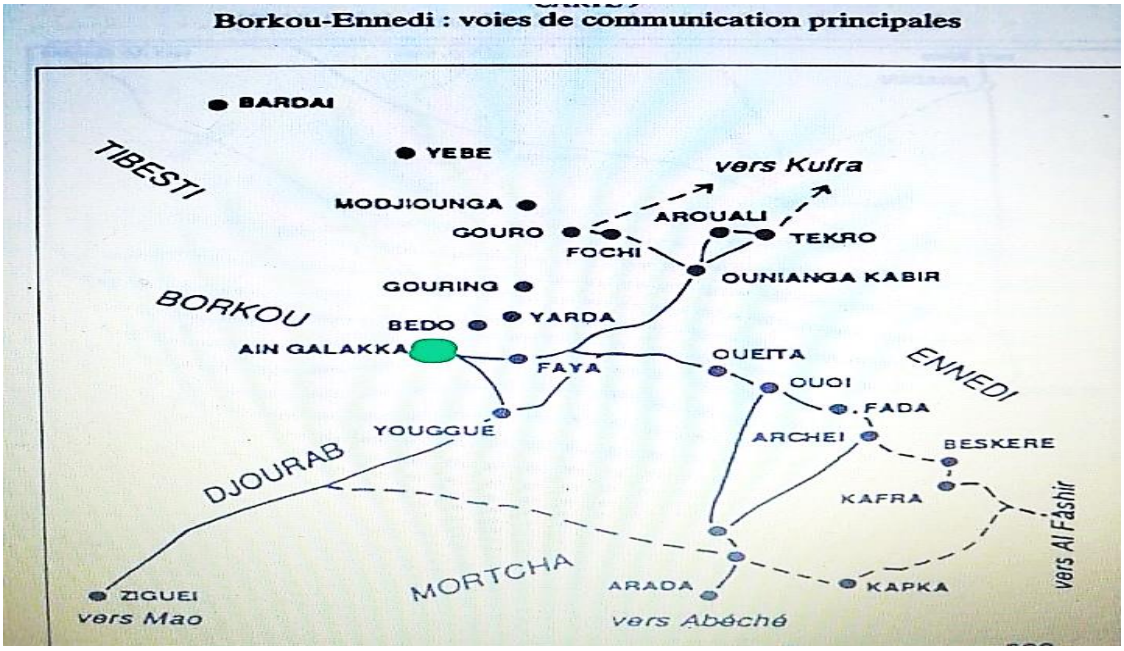
ولم تذكر المصادر المحلية أو الأجنبية تأريخ تأسيس زاوية عين كلك بوضوح، وذلك ربما لعدم أهميتها في بداية القرن إذا ما قورنت بزاوية قرو ومؤسسها محمد بو عقيلة الزوي، بناءً على تعليمات سيدي محمد المهدي، أو زاوية بير علالي التي هي الأخرى لأهميتها الاستراتيجية في طرق القوافل التجارية وحلقة وصل مع ممالك بحيرة تشاد وإقليم كانم، وهي الأخرى كلف السيد البراني الساعدي بتأسيسها، وما صاحب ذلك من خلاف مع السلطات المحلية من جهة ومن الصراع مع الاستعمار الفرنسي من جهة أخرى.

ويمكن القول إن عين كلك ما هي إلا واحة تتبع قرية كرديمي، على الطريق التجاري الرابط بين يونجي Youggue وزقي Ziguei جنوبا وأوجنقة الكبير وتكرو Tekro شمالا في اتجاه الكفرة، فالمتتبع لظهور الزوايا السنوسية في شمال تشاد سوف يلاحظ أن كل ما قبل زاوية قرو هو عبارة عن رسل للسنوسية يجوبون المنطقة، ولم تظهر السنوسية بشكل قوي ومؤسسي إلا بعد انتقال سيدي المهدي إلى قرو 1899م.

ومن المؤكد أن رسل السنوسية كانوا في المنطقة قبل ذلك التاريخ، حيث يذكر محمد مسعود جبران في ترجمته للسيد محمد السني، بأن تكليفه بالذهاب إلى كانم كان سنة 1895م، وكلف في الوقت ذاته بالإشراف على عدد من الزوايا في إقليم بركو، ونسب إليه جبران بناء زاوية عين كلك، غير أن ديجان يذكر أن محمد السني في زيارته الثانية للسيد المهدي في قرو التي غادرها في أغسطس 1899م، في اتجاه سلطنة وداي –أنه بعد استقرار سيدي محمد المهدي في قرو أعطى الأوامر بتأسيس عدد من الزوايا في إقليم بركو، وكانت من بينهن زاوية عين كلك، ومن ضمن المناطق التي زارها السيد محمد السني بعد مغادرة قرو قرية (كرديمي) التي تتبعها واحة كلك الكبير، واتفق مع السكان على تأسيس زاوية ووقف الواحة ونبع المياه للزاوية (جبران، 2006، ص ص 50-60) خلال الجولة التي قام بها السيد أحمد الشريف في إقليم بركو في مايو– يونيو 1900م بصحبة الشيخ محمد بسكري، حيث زار زاوية عين كلك، وأعطى دروسًا للطلاب في الزاوية. (Djian, 1996, p. 91)

تقع عين كلك –التي أخذت اسمها من كلك الكبير وهي نبع مياه في لغة القرعان، فأطلق السنوسيون عليها تلك التسمية (عين كلك) وعرفت بها– في إقليم بركو الواقع عند خط العرض 18

في شمال تشاد، على مسافة 100 كيلومتر جنوب غرب مدينة فايا لا رجو، وتضم مجموعة من الواحات هي: Yenين، وكرديمي Kirdimi، ونقورمة Ngour، ونغ وردیجر، وتشتهر هذه المنطقة بكثرة النخيل، حتى إن إحدى الدراسات قدرت النخيل في إقليم بركو بمليون وثلاثمائة ألف نخلة تقريبًا، وذلك لقرب المياه الجوفية من السطح بمسافة مترين ونصف تقريبًا. (Baroin Catherine, 1993, tome 63, p. 5)



خريطة توضح موقع زاوية عين كلك في إقليم بركو في تشاد واللون الأخضر يشير إلى موقع الزاوية. (Triaud, 1995, p. 1075)

بناء على ما تقدم فإن تأسيس الزاوية كان خلال عام 1899م، بتوجيه من سيدي محمد المهدي، وبإشراف من الشيخ محمد السني، أما عن أسباب اختيار الزاوية فهي بكل تأكيد تعود أولاً: إلى الموقع الجغرافي للواحة على الطرق التجارية للقوافل، وثانيا: لوجود نبع من المياه، ومظاهر الاستقرار في واحة النخيل، هذا هو ما سوف ينعكس على تطورها إلى مدينة صغيرة فيما بعد، كما أن الغاية السامية من تأسيس الزاوية هي نشر العلم والمعرفة وتعاليم الإسلام بين القبائل المحلية.

أما بخصوص السكان فإن منطقة إقليم بركو، هي بلد التبو أو تيدا– دازا. وتحتل Téda بشكل أساسي الجزء الشمالي الأقصى من البلاد، وهو Tibesti massif بشكل خاص، بينما Borkou في بلد Daza. ودازا التي تتميز عن تيدا أكثر. فرق اللهجة، وتسمى محليا Goranes

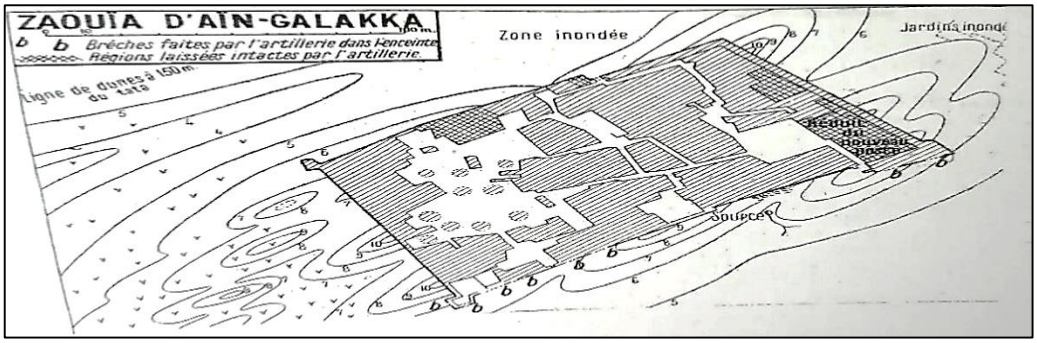
قورعان . وفي Borkouf بوركو، مجموعتان من الدازا، Kokorda في الغرب وAnakazza نكازا في الشرق، وهما "مالكا" البلاد التقليديين. لكن كلاهما، مربي أبل، غائبان في معظم الأحيان عن بساتين النخيل، حيث لا يعودان إلا لحصد التمور. خارج هذه الفترة، يتألف معظم سكان Borkou من Kamaya، والمزارعون المقيمون في السابق كانوا خاضعين للدازا. هذا ويشير أحد التقارير عن عين كلك أعده الكابتن كاريك Capitaine Carrique، (تحت عنوان المدينة المنسية) ونشر في مجلة الجمعية الإفريقية سنة (1935م) يقدم لنا كاريك وصفا للزاوية وسكانها، وأيضًا لطبيعة بقايا الزاوية بعد تدميرها من قبل الجنرال لارجو، والأعمال التي قام السنوسيون بها، وأشار التقرير المذكور أعلاه إلى أن سنة 1935م كان يوجد فيها –بالإضافة إلى سكانها الأصليين الذين سبق ذكرهم– عشرون عائلة ليبية، بنت بيوتها على أنقاض زاوية عين كلك بعد تدميرها في عام 1913م. (Carrique, 1935, p. 86) وتأكيدًا على ذلك أذكر هنا في مقابلة مع عبد الله أحمد حفيد المجاهد عبد الله طوير،الشيخ الثاني للزاوية بعد البراني الساعدي، أن والده مواليد زاوية عين كلك، وأن أسرته ظلت في عين كلك بعد الغزو الفرنسي فترة ثم انتقلت إلى فايا لارجو، وأن والده أحمد أصبح نائبًا عن المدينة في أول انتخابات في مدينة لارجو، وأن جده عبد الله طوير كان يملك معظم بساتين عين كلك، التي هي في الغالب وقف للزاوية. (طوير ع.، 2020).

لم تكن زاوية عين كلك مجرد بناية واحدة، فقد ذكر (Carrique, 1935, p. 85) أن عدد العمائر السنوسية في عين كلك بلغ عشرين بناية خاصة بالإخوان، بالإضافة إلى الزاوية الرئيسة، التي كانت زاوية لتعليم القرآن منذ بداية القرن، تضم جامعًا صغيرًا، بالإضافة إلى مقر الشيخ والطلاب، ناهيك عن مساعد شيخ الزاوية.

منذ أن عين البراني الساعدي شيخا لزاوية عين كلك، أصبحت هدفا للقوات الفرنسية التي كانت تتحرك جنوب الزاوية، حتى تعرضت للغزو سنة 1907م، حيث تمكن الفرنسيون من دخولها بعد يوم من المقاومة الباسلة؛ وذلك لعدم وجود جدار يسد هجوم المهاجمين، ولضعف نظام الحماية، ومع ذلك استشهد قادة الزاوية دفاعا عنها. ونتيجة لهذه الهزيمة التي تعرضت لها الزاوية وما تعرضت له من دمار، أخذ السنوسيون التفكير جديا في تغيير النمط العمراني السائد للزوايا من مجرد مكان للعبادة واستراحة المسافرين، إلى حصن عسكري يسهل الدفاع عنه في ظل استهداف القوات الفرنسية لها، فهذه ثاني زاوية تُدمَّر بعد بير علالي. (Triaud, 1995, p. 677)

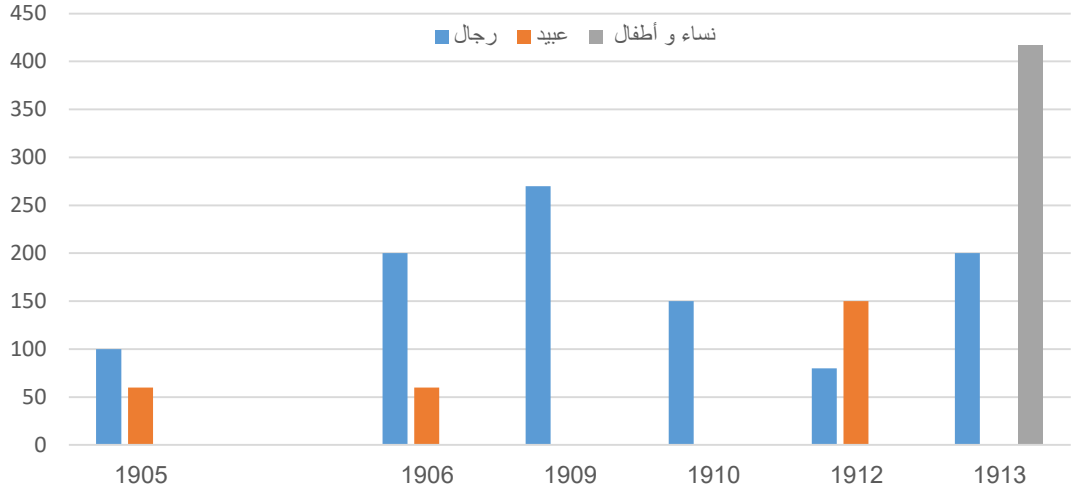
وبناء على ما سبق فإن المصادر تشير إلى أن شيخ الزاوية الجديد سيدي عبد الله طوير بدأ العمل على بناء زاوية جديدة بعد انسحاب الفرنسيين منها، ولذلك –حسب نصيحة الخبراء الذين حضروا معه– نقل مكان الزاوية الحالي من السهل حيث يصعب الدفاع عنها إلى تلة مرتفعة قد حول من موقعها الحالي في السهل إلى قلعة عسكرية، على ربوة مرتفعة؛ لكي يستطيع الدفاع عنها وحمايتها في ظل حالة الصراع مع فرنسا، فقام ببناء سور كامل حول الزاوية، يضم برجي مراقبة، بالإضافة إلى مساكن الإخوان ومسجد، قدر الكابتن كاريك Capitaine Carrique ارتفاع هذا السور المحيط بالزاوية في بعض المواضع بين ثلاثة إلى أربعة أمتار، وعرضه 80سم، وطوله تقريبا 250م بالإضافة إلى وجود فتحات في أعلى السور على شكل مستطيل تستخدم للرماية، و يشير التقرير إلى أن السنوسيين استخدموا في بناء هذا السور الحجر الجيري الأبيض والإسمنت، حتى أصبحت الزاوية حصنًا أكثر من كونها زاوية دينية، ولهذا نجحت في إفشال الهجوم الفرنسي 1908م، (Carrique, 1935, p. 87) وهذا يفسر –فيما بعد– سر تمسك قائد الحامية التركية رفيق باشا التي جاءت إلى بركو على التمسك بالسيطرة على زاوية عين كلك على الرغم من اعتراض الشيخ عبد الله طوير واحتجاجه.

الشكل المرفق يوضح خريطة القلعة التي رسمت من قبل حملة لارجو، ربما لإعداد خطة للهجوم على المحمية. يشير الكابتن كارليك في تقريره عن واحة عين كلك إلى قلعة عين كلك ودقة البناء والمواد المستخدمة، ويشير إلى أن هذا العمل جرى وفق بناء هندسي دقيق، وذلك من خلال قياس الزوايا والتصميم الهندسي للمحمية، الذي هو غريب عن هذه البيئة، ووضح من خلال شهود عيان معاصرين لبناء هذه المحمية أن من قام بالبناء والتخطيط هم من الإخوان، وبالبحث والتنقيب في المصادر، فإن تقرير الكبيتان سيلي Cellier، الذي قاد الهجوم ضد عين كلك في نوفمبر 1908م، يعزو فشله إلى قوة التحصين وموقع القلعة الجديدة، التي لم يستطع اختراقها، ويذكر أن من قام ببناء هذه التحصينات والمحمية هو خبير التحصين الشيخ أبو فراس، الذي كان في السابق أحد جنود الجيش المصري في السودان، ربما يكون من ضمن الجنود الذين التحقوا برابح الزبير، ثم انتقل للعمل في التحصينات في طرابلس قبل أن يلتحق بالحركة السنوسية في تشاد، وقد استعان السنوسيون به؛ لتطوير تحصيناتهم العسكرية بعد هزيمة 1907م، واستشهاد شيخ الزاوية سيدي البراني (Triaud, 1995, p. 681 not 54)



خريطة توضح زاوية عين كلك سنة 1913 (Largeau, 2001, p. 288)

وبخصوص سكان الزاوية تشير المصادر إلى تزايد عدد السكان خاصة من الإخوان وحلفائهم بعد استلام الشيخ عبد الله طوير للزاوية سنة 1907، وحالة الاستقرار التي شهدتها الزاوية، وهذا الرسم البياني يوضح ذلك.



رسم بياني لسكان زاوية عين كلك

إن المعلومات الإحصائية غير كاملة، ولكن تعطي مؤشرًا على التطور الحاصل في القوى العمالية في زاوية عين كلك، مما يعكس تنامي الطلب على العمالة، خاصة المهنية منها، ويوضح أهمية زاوية عين كلك من الناحية الاقتصادية، ويدل من ناحية ثانية على انحسار النفوذ السنوسي في إقليم بركو. (Djian, 1996, pp. 118-120) وبخصوص تصنيف الرجال، فيقصد به هنا العرب والمقاتلين، أما العبيد فيعني بهم السكان المحليين (Triaud, 1987, p. 124)

كما نلاحظ من خلال هذا الجدول أن القوى العاملة في زاوية عين كلك بلغت سنة 1913م أكثر من 600 فرد، وهذا يعكس الاستقرار الاقتصادي والأمني للمحمية السنوسية، وكذلك القدرة

الإنتاجية للزاوية. هذا وقدر جان لو تريو عدد السنوسيين وأنصارهم في خمس زوايا في إقليم بركو مجتمعة بمائة وأربعين رجلاً، خلال الفترة 1909–1910م. (Triaud, 1995, p. 657).

يتألف سكان الزاوية من عدة مجموعات متميزة من السكان، وفق تسلسل هرمي واضح، ففي أعلى السلم الإخوان: شيخ الزاوية، والمعلمون، أو فئة معينة من الإخوان تعرف بالمرابطين، الفئة الثانية: تتشكل من المقاتلين المرتبطين بالدفاع عن الزاوية، وبشكل بارز من قبيلة زوية، ويجب هنا التذكير أن أبرز شيوخ الزاوية من قبيلة زوية: البراني الساعدي، وعبد الله الفضيل طوير، جاء أغلبهم من الكفرة للدفاع عن الزاوية، ودعموا بالطوارق أو الذين فرو من الدور بعد سقوط صالح بو كريم في الأسر، وفي قاعدة الهرم يأتي العبيد والسكان المحليين، وهؤلاء بالإضافة إلى أعمال الزراعة أوكلت إليهم مهام دفاعية، الذين تجاوزوا حسب دجيان 200 مقاتل في عام 1909م.(Triaud, 1995, p. 658)

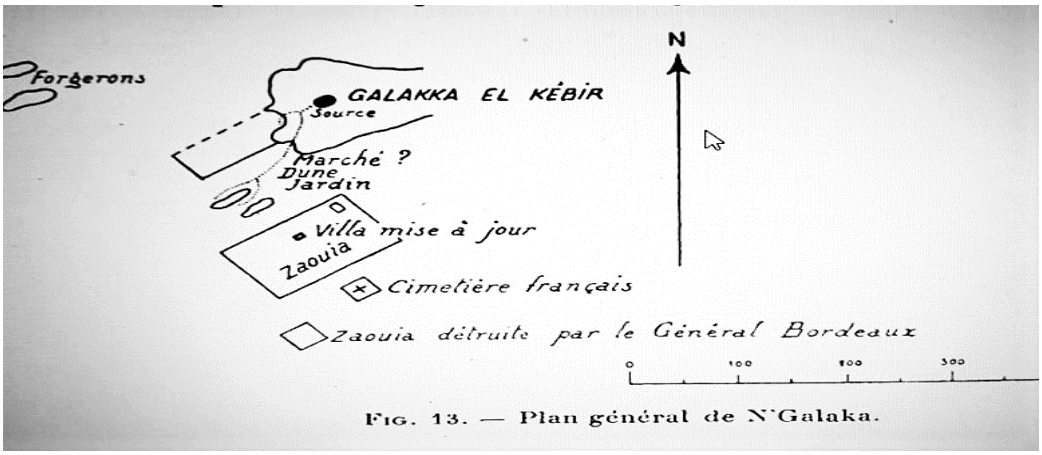
وبخصوص هذه الطبقة من العبيد تشير المصادر إلى أن هؤلاء العبيد حظوا بمكانة جيدة في نظام الزاوية، فكانوا يحصلون على ملابس مرتين في السنة، وعلى الطعام، وعشر فرنكات للفرد عن العمليات العسكرية التي يشاركون فيها جنودًا أو في العمل في القوافل التجارية، وعند زواجهم تدفع الزاوية المهر، وشاة للفاتحة، وثوبان واحد للزوج والآخر للزوجة، وفي أيام الجمعة كان لديهم وقت فراغ للاهتمام بشؤونهم الشخصية. بينما المرابطون عكس الجنود السود، فكان يحق لهم الحصول على نصيب من الغنيمة في عمليات الغزو. (Djian, 1996, p. 119)

1) <u>دور الزاوية الديني والثقافي والاقتصادي:</u>

مما لا شك فيه أن زاوية عين كلك تقع في طريق القوافل التجارية القادمة من بير علالي في طريقها إلى قرو والكفرة، أو بالعكس، غير أن الأهمية الزراعية للزاوية والمنطقة كانت أكثر وضوحا، فموضوع الدور الزراعي للإخوان في بوركو مثير للاهتمام.

عمل جميع الإخوان في الزاوية –حتى المكلفين بالحراسة– في الزراعة، كما بذل الآخرون جهودا مضنية للاهتمام بزراعة النخيل وتطويره، وتثقيف السكان المحليين بأهميته، وكيفية العناية بالبستنة، وزراعة الخضروات حول الزاوية مثل الطماطم والبصل والثوم، غير أن زراعة القمح والشعير والدخن "القصب" والتبغ ظلت الهدف الرئيس للتنمية. لذلك انتشرت زراعة القمح والشعير إلى جانب النخيل في جميع أنحاء الواحة، وكانت منتجات هذه المحاصيل تدفع عنها الزكاة للزاوية التي تقوم بدورها بتوزيعها على الفقراء من السكان. ومن ضمن الجهود التي بذلها السنوسيون:

تطوير شبكة الري والعيون، فقد أشار تقرير الكابتن كاريك –سابق الذكر– إلى دورهم في هذا المضمار، على الرغم من تدمير جلها بعد الغزو الفرنسي وتدمير الزاوية، فذكر أن الإخوان قاموا بتطوير ثلاثة عيون للمياه، على النحو الآتي: أقدم هذا القنوات يقع شمال الزاوية، ويعرف عند السكان المحليين "بكلك الكبير"، وهو مسدود بكثبان رملية حسب وصف (تقرير الكابتن كاريك 1935)، أما الثاني: فيقع جنوب الزاوية، حيث عمل السنوسيون على تطويره وتعميق مجراه، وهو يعمل وتجري من خلاله المياه ويروي الحدائق حتى سنة 1935م، والثالث: يقع في الشرق من الزاوية، وعلى الرغم من زحف الرمال عليه فإنّه ما زال حسب التقرير يغذي الجزء الشرقي من الزاوية بالماء. (Carrique, 1935, pp. 85-95)



خريطة عامة لعين كلك سنة 1935م توضح موقع عين كلك الكبير والسوق وموقع الزاوية ومكان عمل الحدادين (Carrique, 1935, p. 86)

أخذ السنوسيون في إعادة توجيه احتياجاتهم الخاصة من إنتاج إقليم بوركو عامة وعين كلك خاصة، وكان الهدف هو جعل بوركو صومعة للحبوب؛ لتزويدهم بحاجتهم من القمح والمنتجات الزراعية الأخرى، في ظل ما تعانيه الزاوية الرئيسة في برقو من نقص في المحاصيل الزراعية، وتشير المصادر إلى أن حصة الزاوية من زكاة التمور تذهب إلى قرو، أما القمح (القمح الصلب) فإن الجزء الأكبر منه ينقل إلى الكفرة. (Carrique, 1935, p. 87)

ومن ضمن الأعمال التي قام السنوسيون بها في عين كلك –لتطوير المنطقة من الناحية الاقتصادية: إقامة سوق، حيث تأتي إليه القبائل الرحل والسكان المحليون؛ لبيع منتجاتهم، ويجدون فيه ما يحتاجون إليه، وهو عبارة عن مجموعة من المحلات يبلغ طولها مائة متر تقريبا، تقع بالقرب من عين كلك الكبير. ومن المشروعات التي طورها السنوسيون في عين كلك فرن للحدادين، الذي حدد موقعه الكابتن كاريك بأنه ليس بعيدًا عن السوق، ويقع شمال شرق عين كلك الكبير.

إنَّ انتشار هذه المهنة التي تعتبر ضمن صناعة التعدين مما لا شك فيه أنها غريبة عن القبائل الرحل في هذه المنطقة، وتندرج ضمن الصناعات التي اهتم بها إخوان السنوسية، بل صنعوا لها فرنًا خاصًّا لصهر الحديد وتطويعه. (Carrique, 1935, pp. 87-88)، وقد أورد ديجان في كتابه تقريرًا عن الزكاة التي كانت ترسل إلى قرو والكفرة، وعن المنتجات الزراعية لزاوية عين كلك خلال الفترة من 1906–1909م، و هي كالآتي:

نوع المنتج	الكمية حمولة جملة (150 كيلو)
الدخن (القصب)	120
القمح	120
التمر	300–200
الملح	دون ذكر الكمية

(Djian, 1996, p. 118)

هذه الكمية: من التمر 200 حمولة جمل، يعني أكثر 3000 كيلو تمر، وتمثل عشر الإنتاج باعتبار أنها زكاة، فيمكن معها تقدير كمية المنتج من التمر في عين كلك بثلاثين طنًّا، بافتراض أن هذا الإجمالي كان مستقرًا (وهو أمر إشكالي) وجزء مهم في تطوير هذا الإنتاج يعود للمرابطين في الزاوية والنساء وإخوان السنوسية الذين عملوا على تطويره، والأمر ذاته بالنسبة للقمح والقصب، فقد أوضحت التقارير أن عين كلك تنتج واحدًا وعشرين طنًّا من القمح، وهو رقم كبير مقارنة بإنتاج إقليم بركو في سنة 1936م من القمح، الذي كان 100 طن. (Triaud, 1995, pp. 666-667)

هذا على الصعيد الاقتصادي، أما في الجانب الديني والتعليمي فقد كان من ضمن برامج الطريقة –أيضًا– هداية المجتمعات الوثنية السوداء، وهكذا دعت الزوايا السنوسية في تشاد بير علالي وعين كلك إلى الإسلام، فعملت زاوية بير علالي على نشر الإسلام في حوض بحيرة تشاد، وقد هنأ أحمد الريفي البراني على هدايته للبودوما سكان جزر تشاد الذين صاروا يصومون ويزكون ويرسلون الزكاة، وفي الرسالة ذاتها يوصي الشيخ أحمد الريفي سيدي البراني بتخصيص مكان في الزاوية للشيخ إبراهيم الغربي للقراءة والتعليم. فكان تعليم القرآن المرتبط بوجود الفقهاء المهمة الرئيسة للزوايا.

وفي رسالة بعث بها السيد محمد المهدي إلى الشيخ البراني –وهي توصيات لعموم الزوايا تحدد المنهج التربوي للزوايا– يقول: (وعلموا أولادهم القرآن، ومكارم الأخلاق، وأكل الحلال، والنأي عن نهب الأموال، واسترقاق النساء والأطفال) (Triaud, 1987, p. 95)

يلاحظ في هذه التعليمات التركيز على الأخلاق والتهذيب إلى جانب العبودية، التي تستهدف على الأرجح خطف النساء والأطفال، فيهدف برنامج السيد محمد الإصلاحي إلى تطبيق الشريعة الإسلامية في مجتمعات رحل، فمثلا أعد برنامجًا قائمًا على تعليم القرآن للحرس الطوارق الذي اقترحه بسكري لحراسة زاوية قرو. لم تقتصر دعوة الحركة السنوسية للإسلام في محيط هذه الزوايا، فهذا أحمد الريفي مستشار سيدي محمد المهدي يشكر البراني الساعدي على هدايته لقبائل البودوما (سكان بحيرة تشاد) الذين صاروا –حسب وصفه– (يصلون ويصومون ويزكون) (Triaud, 1987, p. 110)

وتأكيدا على دور زاوية عين كلك التعليمي والثقافي، قام السيد أحمد الشريف بزيارة إلى زوايا إقليم بركو رفقة السيد محمد بسكري سنة 1900م، وقام بإعطاء دروس دينية وفقهية لطلاب زاوية عين كلك. (Djian, 1996, p. 91)

وفي السياق ذاته قرر الشيخ عبد الله طوير تنظيم دورة في زاوية عين كلك للإخوان، خاصة المقاتلين، لتعليم تعاليم الدين الإسلامي، ودورات في العلوم الشرعية والقانون وقواعد اللغة العربية والعلوم. ودليل آخر على أهمية الزاوية هي المكتبة الضخمة التي دُمِّرت وأُحرِقت من قبل الفرنسيين سنة 1907م، والتي قدرها أحمد الشريف في مفاوضاته مع فرنسا بـ 700 مجلد. (TRIAUD, 1991, p. 1161) وهذا يؤكد أن الغاية التي أسست من أجلها الزاوية كانت تعمل على خلق مجتمع متحضر مستقر عبر نشر التعليم والدين الإسلامي الحنيف، غير أنه تجدر الإشارة إلى أنها لم تنافس السلطات المحلية في السلطة أو تحاول أن تكون بديلة عنها.

2) الدور العسكري لزاوية عين كلك في مواجهة الاستعمار الفرنسي 1906–1913م:

إن البحث عن دور زاوية عين كلك العسكري في مواجهة الاستعمار الفرنسي بشكل حقيقي لا يستقيم دون الحديث عن دور زاوية بير علالي وشيخها البراني الساعدي، وكيفية إدارة الحركة السنوسية الصراع مع الاستعمار الفرنسي، ولذلك أجد نفسي ملزمًا بالتنبيه على بداية الحرب الفرنسية السنوسية 1901–1913م.

أدرك المسؤولون السنوسيون في قرو –منذ وقت مبكر– خطورة الأعمال العسكرية التي تقوم بها فرنسا ضد مملكة رابح، والتقدم صوب كانم، ولذلك أصدرت أو أمرها إلى شيخ زاوية بير علالي برصد التحركات الفرنسية من مواقع متقدمة خلف خطوط العدو، بل حدد له الجهة التي يعتمد عليها في تنفيذ ذلك وهم الطوارق. (الحنديري، 1998، ص ص 48–49)

واعتمدت الخطة السنوسية أولا: على إعداد استراتيجية دفاعية حذرة، على أن تكون زاوية بير علالي الخط الدفاعي الأول عن كانم وإقليم بركو، كما حاولت الحركة السنوسية عدم تعريض قوى الطريقة لمواجهة غير متكافئة، وذلك بمراقبة العدو والحذر منه، إذ حذر السيد بسكري الشيخ البراني من التهاون في عملية المراقبة فقال: " راقبوه بينه وبين الأعداء أنت متساهل بهذا الأمر" (Triaud, 1987, pp. 123-124)، ثانيا: الانتقال من مرحلة المراقبة والرصد إلى حماية الزوايا، وذلك عبر تزويدها بالسلاح، إذ تشير إحدى الرسائل بتاريخ 5 أبريل 1901م إلى وصول 50 بندقية و523 رصاصة إلى زاوية بير علالي وخبير لإصلاح الأسلحة، وفي رسالة أخرى بتاريخ 11 أكتوبر تفيد بوصول كيس من الرصاص إلى الزاوية نفسها.

إلا أن تلك الاستعدادات السنوسية لم تمنع القوات الفرنسية من التقدم صوب كانم وبير علالي. وكان القائد العام لتلك القوات المقدم جورج ديستناف –Destenave George، قد عين في شهر سبتمبر 1900م قائدًا عاما للقوات الفرنسية، ومفوضًا للحكومة في تشاد بدلاً من إميل جانتي Emile Gentil، وكان ديستناف من أنصار الإدارة العسكرية الصارمة، والعمل العسكري القوي ضد معارضي الحكم الفرنسي، بينما كان سلفه يفضل الاختراق السلمي للمجتمعات المحلية الأفريقية، وعدم التسرع في استخدام القوة (Triaud, 1987, pp. 22-23).

وفي نهاية عام 1901م يبدو أن قرار مهاجمة بير علالي قد اتخذ، وأعطيت الأوامر للنقيب ميوه Millot، بالتقدم نحو كانم، ومباغتة زاوية بير علالي والسيطرة عليها، خاصة في ظل غياب البراني الساعدي في قرو، وتكونت القوة الفرنسية المهاجمة من 200 مقاتل من السنغاليين، وطليعة من 25 فارسًا جزائريًا، بالإضافة إلى الضباط الفرنسيين، وبدأ الهجوم من ناحية جنوب شرق الزاوية، هاجم الطوارق القوة الفرنسية وفق تكتيك جديد لم يعرفه الفرنسيون من قبل عن شعوب جنوب الصحراء، فيصف لنا الملازم بوبار Poupard ذلك: (لم نكن نفكر إلا في صد هجوم الطوارق الذين تخلوا بسبب تدريب السنوسيين لهم عن تكتيكهم المعتاد. فاقتصر استخدامهم على

البندقية، وكانوا يتقدمون زحفا، ولم يكونوا يطلقون سوى طلقات مؤكدة الإصابة (Triaud, 1987, p. 27)

بالإضافة إلى استخدام الخنادق التي باغتت المهاجمين، ونظرًا لشدة المقاومة وضراوتها والخسائر التي تكبدها الفرنسيون اضطروا للانسحاب؛ مما تسبب في إرباك تلك القوات وقتل النقيب ميوه Milliot قائد الحملة. اختلفت المصادر الفرنسية في حجم الخسائر في الجند، فقد قدرتهم بعض المصادر بـ6 قتلى و34 جريحًا، فيما تشير أخرى إلى 15 قتيلًا، وعدد من الجرحى، وكان من بينهم قائد الحملة ميوه والطبيب المرافق للحملة، ومن الجانب السنوسي ستة من قادة الإخوان، من بينهم سيدي سليمان والشيخ عبد الرازق المرتضي قاضي الزاوية، والشيخ غيث شيخ أولاد سليمان، ومن الطوارق تقريبًا 200 رجل قتلوا جميعًا في هذه المعركة. (Triaud, 1995, p. 615)

فوجئت القوات الفرنسية بقوة المقاومة وشدتها في معركة بير علالي الأولى، وخوفا من هجوم مباغت للقوات السنوسية وحلفائها، قرر العقيد ديستناف Destenave الانسحاب نحو فورلامي حيث قواته الرئيسة، وترك القيادة للرائد تيتار Tétart في قرية تريفر Truffet، الذي قام بإعادة ترتيب قواعده وقواته؛ للزحف مرة أخرى على زاوية بير علالي، وقرر في هذه المرة الاستعانة بسلاح المدفعية؛ لحسم المعركة من بعيد، عبر دك أسوار الزوايا بالمدفعية، ولا يستطيع أن يتحصن المقاتلون فيها، كما قام بتجنيد بقايا جنود رابح، ودُرِّبوا استعدادًا للمعركة، وشُكِّلت قوة تتكون من 600 مقاتل، نصفهم من المجندين الجدد، وفي 18 يناير 1902م، قرر تيتار التقدم نحو زاوية بير علالي، خاصة عندما علم أن الإمدادات بقيادة البراني قادمة من قرو، ويقرُب وصولها إلى زاوية بير علالي، غير أن الشيخ البراني علم من الطوارق أن قوة فرنسية غادرت ماو في طريقها إلى بير علالي، فغادر على الفور هو والقوات التي معه، فدخل الزاوية قبل وصول الفرنسيين (Triaud, 1987, pp. 26-27)

وفي صباح يوم 20 يناير 1902م، حاولت القوات الفرنسية محاصرة زاوية بير علالي، فأُطلِقت عليهم النار من خندق مموه، إلا أن القوات السنغالية والمجندين استطاعوا القضاء على الطوارق الذين في الخندق، ومع ذلك استغلت فرقة أخرى من الطوارق الخلل والفوضى التي حدثت نتيجة هذا الهجوم، وقاموا بالهجوم على قوات المدفعية التي كانت على يمن الزاوية، فرموهم بالأسلحة الرشاشة، ومع كل هذه المقاومة وضروب الشجاعة التي أظهرها الطوارق، أجبر المدافعون عن الزاوية على الانسحاب وتركها للفرنسيين.

وبسقوط زاوية بير علالي سقطت كانم في يد القوات الفرنسية، لذا كان عام 1902م عاما قاسيا على الحركة السنوسية، إذ فيه فقدت الحركة زاوية بير علالي أهم موقع استراتيجي للحفاظ على إقليم كانم، لينتهي بوفاة السيد محمد المهدي السنوسي المؤسس الثاني للحركة في 2 يونيو 1902م؛ نتيجة مرض ألم به منذ فترة، ونظرًا لصغر سن أبنائه السيد محمد إدريس السنوسي والسيد محمد الرضا، فقد أوصى السيد محمد المهدي بزعامة الحركة السنوسية لابن أخيه السيد أحمد الشريف، وبذلك يكون الإمام الثالث للحركة السنوسية. (شكري، 1948، ص ص 96–97)

وباستلام السيد أحمد الشريف إمامة الحركة السنوسية يونيو 1902م، كان أمامه تحديات عليه البت فيها فورا ووضع حلول لها، أهمها الحرب ضد فرنسا في إقليم كانم، وبناء على وصايا من مستشاريه استدعى محمد السني إلى زاوية قرو، وطلب منه إعادة تنظيم الزوايا في إقليم بوركو، وعينه قائم مقام بوركو ومقر إدارته قرو، وقام باستبدال السيد البراني الساعدي من قيادة الحرب في إقليم كانم، وخاصة بعد إخفاقه في معركة بير علالي الثانية والثالثة، بالشيخ محمد بو عقيلة الزوي؛ وذلك لما عرف عنه من حنكة سياسية ودراية بفنون الحرب والقتال. تمكن بو عقيلة ومساعده زين العابدين السوداني في ليلة الرابع من ديسمبر 1902م، من التقدم نحو زاوية بير علالي والتمركز على بعد 150 مترًا من الحصن، ومع بزوغ الفجر الخامس من ديسمبر بدأ الهجوم الذي لم يستمر طويلا؛ بسبب وقوع المجاهدين في مرمى نيران المدفعية الفرنسية، التي نجحت في صد الهجوم، وقتل عدد كبير من المجاهدين، قدرته المصادر الفرنسية بـ 164 شهيدًا، من بينهم الشيخ محمد بو عقيلة الزوي والشيخ زين العابدين، أما في الجانب الفرنسي ذكرت المصادر الفرنسية 17 قتيلًا و38 جريحًا.

فكانت نتيجة هذه معركة أن السيد أحمد الشريف وكبار الإخوان أدركوا أنهم قد خسروا معركة كانم، وبير علالي، ولذلك قرروا الانسحاب إلى إقليم بركو في الشمال، كما قرر الشيخ أحمد الشريف نقل المقر الرئيس من قرو إلى الكفرة، التي وصلها في مارس 1902م، حتى يكون في مأمن من التحركات الفرنسية (نجم، 2016)، ومن الإجراءات الجديدة التي اتخذها السيد أحمد الشريف هي إعادة تنظيم إقليمي بركو وأندي؛ حتى يكونا مقرًا جديدًا للمهاجرين من الإخوان و حلفائهم من إقليم كانم.

وبناء على ما سبق ذكره أصبحت زاوية عين كلك محور المقاومة، والحصن الدفاعي الأول عن إقليم بركو، الذي يضم ست زوايا، هي: زاوية قرو، وعين كلك، وياردى، وجنقة الكبير، وجنقة

الصغيرة، وزاوية ون في فايا، وبعد سقوط زاوية بير علالي أصبحت زاوية عين كلك أهم زاوية في إقليم بركو وشمال تشاد، ولهذا أصبحت هي محور الصراع مع القوات الفرنسية القادمة من الجنوب.

ولأسباب منهجية تتعلق بصعوبة الفصل بين شيوخ الزاوية والدور العسكري لها، وتسهيلا لدراسة الموضوع رأيت توضيح هذه المسألة عبر شرح دور شيوخ هذه الزاوية في تطويرها عسكريا وسياسيًّا وإداريًّا، إذ تشير المصادر التي بين أيدينا إلى أن أهم مشايخ الزاوية هم البراني الساعدي وعبد الله طوير، ولهذا سوف يقتصر حديثنا عنهما.

3) شيوخ الزاوية:

أ- الشيخ البراني الساعدي الزوي:

سبق الحديث عن الشيخ البراني الساعدي باعتباره أحد أهم شيوخ الزوايا السنوسية في تشاد، فقد تولى زاوية بير علالي بالظروف المحلية الصعبة، المتمثلة في الصراع القبلي، ناهيك عن تقدم القوات الفرنسية نحو الشمال بعد إسقاط مملكة رابح الزبير وقتله، ولكن من هو الشيخ البراني الساعدي، في حقيقة الأمر أنّ المعلومات التي تتحدث عن السيرة الذاتية للرجل قليلة على الرغم من دوره البارز في نشر الدعوة السنوسية والدفاع عنها ضد الاستعمار الفرنسي، ومع ذلك تحصلت على نزر من المعلومات عن هذا الشيخ الجليل، وهي تسلط الضوء على صعوده في الحركة السنوسية، على الرغم من نشرها في صحف إلكترونية، ولكن بعد التحقق من هذه المعلومات من عائلة الشيخ البراني يمكن الركون إليها والاستشهاد بها، إذ تشير الروايات المحلية أن المجاهد البرانى الساعدي ولد في منطقة بو عفان جنوب شرق أجدابيا بليبيا في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وهو البرانى الساعدي حسن مفتاح عبد الحفيظ، من قبيلة زوية، ومن بيت آل مفتاح تحديدًا، وجده لأبيه الولي الصالح سيدي حسن صاحب المقام والضريح الشهير المسمى عليه مقبرة أجدابيا القديمة.

أرسله والده إلى زاوية الجغبوب؛ ليحفظ القرآن الكريم، وليتعلم أصول الشريعة الإسلامية واللغة العربية، وبعد أن تحصل على قدر واف من العلوم الشرعية والفقهية، سافر إلى منطقة (العقبة)، وهي المنطقة الممتدة من السلوم شرقا إلى مرسى مطروح، حيث مكث هناك شيخا لإحدى الزوايا التي تسمى زاوية (الشيخ) لأكثر من عشرين سنة، وهي المنطقة المسماة باسمه في مصر منطقة سيدي البراني، بعد ذلك سافر الشيخ البرانى الساعدي إلى منطقة الحمادة الحمراء؛ لكي يدّرس القرآن الكريم، وعلوم الشريعة الإسلامية، حيث بقي هناك أكثر من سنتين يدرس القرآن

الكريم في إحدى زوايا منطقة الحمادة ، بعد ذلك أرسل له السيد المهدي طالبًا منه الذهاب إلى تشاد، وذلك لتلبية طلب بعض السلاطين في تلك المناطق من تشاد؛ لتزويدهم بشيخ يعلم الناس أصول الدين الإسلامي، ويفصل بينهم بتطبيق الشريعة الإسلامية في جميع القضايا المدنية والأموال والأحوال الشخصية (https://elmeezan.com، 2020) .

كلف الشيخ البراني من قبل سيدي المهدي بعدد من المهام، فكان سياسيا ومعلما و قائدا عسكريا، بدأ مهامه مبعوثًا لقبائل أولاد سليمان؛ للتوافق معهم على تأسيس زاوية بير علالي، ومحاولة خلق نوع من التحالف مع الطوارق القادمين إلى كانم من النيجر ، بعد تقدم القوات الفرنسية على مواقعهم، (بتقه وخالد، 2010) نجح البراني فيما كلف به على الرغم من صعوبة المهمة، فقد استطاع إحضار زعماء أولاد سليمان إلى قرو، وعقد اتفاق برعاية سيدي المهدي. (Triaud, 1987, p. 58)

وهكذا أسس زاوية بير علالي 1899م، التي تصدَّى فيها للقوات الفرنسية كما سبق أن ذكرنا آنفًا، ونتيجة لإخفاقه –كما ذكرت لأسباب عديدة أهمهما التفوق التقني للقوات الفرنسية– أجرت القيادة السنوسية بعض التغيرات في القيادة، وطلب من سيدي البراني تولي مشيخة زاوية عين كلك، ليحل محله سيدي محمد بو عقيلة الزوي في قيادة زاوية بير علالي.

كان للشيخ البراني الساعدي في زاوية عين كلك دورٌ تعليميٌّ وتثقيفي، غير أن خطر تقدم القوات الفرنسية وحالة التعبئة العامة هي التي كانت سائدة، فالقوات السنوسية كانت في حالة نفير، خاصة بعد سقوط زاوية بير علالي واستشهاد محمد بو عقيلة الزوي.

وبخسارة السنوسيين لبير علالي التي تمثل منطقة جيو–استراتيجية في الطريق نحو بحيرة تشاد سيطر الفرنسيون على إقليم كانم، وشيدوا قلعة جديدة مكان زاوية بير علالي، وتأكيدا على سيطرتهم على الإقليم أطلقوا عليها اسم حصن برادي Fort-Pardié وهو اسم جندي قتل في معركة بير علالي الثانية. (Triaud, 1995, p. 654)

إن تطور الوضع السياسي في إقليم بركو، واستمرار حالة الفراغ السياسي في المنطقة التي بين إقليمي بركو وكانم، جعلت منها منطقة للغزو وللعمليات العسكرية ما بين أنصار المعسكر السنوسي خاصة معسكر الدور.

وبعد مواجهة القوات الفرنسية في بير علالي، أصبح الإخوان أكثر تنظيما عن طريق مفارز مسلحة شمال الخطوط الفرنسية، وفي المستقبل القريب أضحت السنوسية بعيدًا عن متناول

الفرنسيين، حيث اعتمدت السنوسية على المسافة وتعزيز قواتها في عين كلك، بالإضافة إلى استخدام البدو في الدور والمنطقة كستار وقائي لها، وعلى الجانب الفرنسي –ولأسباب سياسية وعسكرية– منعت باريس أي إجراءات عسكرية خارج إقليم كانم، لا ترغب باريس في مواجهة عسكرية مع السنوسية، إذ لم يعد الإخوان في هذه المرحلة هدفا ذا أولوية.

غير أنه في عامي 1906–1907م، شهدت تصاعدا كبيرا في عمليات الغزو بين القبائل الرحل، وزادت هذه العمليات حدة عندما دخلت مجموعات الدور بقيادة صالح بو كريم، لتزيد من حدة الصراع، وعند ذلك قرر الجنرال لارجو في مارس 1907م وضع حد لعمليات الغزو والانفلات في إقليم بركو، وتجاوز الهدنة التي كانت مفروضة من باريس، وعلى الرغم من نفي السلطات الفرنسية ففي 22 مارس 1907م تحركت قوة عسكرية فرنسية بقيادة الكابتن بردو، الذي وصل إلى وطية في 8 أبريل 1907م، فوجدها خالية من الدور بعد أن غادروها، فتقدمت القوات الفرنسية صوب فايا، فدخلت زاوية فايا في 17 أبريل بعد أن انسحب منها الإخوان الذين كان عددهم لا يتجاوز اثني عشر رجلاً، وفي 20 أبريل وصلت القوات الفرنسية إلى عين كلك التي كانت حتى ذلك الوقت –كما سبقت الإشارة– زاوية عادية غير محصنة وفي السهل، واستمرت المعركة طول اليوم خارج الزاوية، وفي الليل انسحب الإخوان منها، واستشهد الشيخ البراني الساعدي ونائبه الشريف الزروق في أثناء القتال؛ دفاعا عن الزاوية بكل بسالة وشجاعة، وقتل خمسة جنود من الفرنسيين، وجرح جنديًّا حسب تقرير الكابتن بوردو، وبعد السيطرة على الزاوية أقدمت القوات الفرنسية على حرق مكتبة زاوية عين كلك، وهي مكتبة عظيمة وغنية، فقد وصفها بردو بأنها مكتبة عربية كبيرة يصعب حملها، وأغلب الكتب هي من القرآن الكريم. (Djian, 1996, p. 128)

وفي يوم 23 أبريل انسحبت القوات الفرنسية من عين كلك، وتمكن السنوسيون من استعادة الزاوية، أما بالنسبة للفرنسيين فالمعركة لم تحقق لهم شيئا، إذ لم تستطع القوات الفرنسية الاحتفاظ بالزاوية، وذلك لعدة أسباب منها:

1– القوة التي كانت مكلفة بالمهمة هي في الواقع قوة استطلاع وإيقاف أعمال الغزو التي تقوم بها القبائل الموالية للحركة السنوسية الموجود في بركو وتقوم بالغزو نحو إقليم كانم.

2– إن سهولة احتلال زاوية فاي Faya هي من شجعت الكابتن بردو Bordeaux ورفاقه بالاستمرار في التقدم نحو زاوية عين كلك، ولذلك عندما واجهت هذه القوات مقاومة في عين كلك اضطرت إلى تركها على الرغم من انتصارها واحتلال الزاوية.

3- إن سرعة سقوط زاوية فاي وعين كلك أوضح لإخوان السنوسية ضعف الاستعدادات العسكرية والنظام الدفاعي والتسليح في الزوايا في إقليم بركو.

استشهد الشيخ البراني الساعدي بعد أن قدم حياته خدمة للإسلام ونشره وتعليمه، ويسجل له أنه من أسس زاوية بير علالي، وصالح بين قبيلة أولاد سليمان، وهو من أشرف على تكوين حلف الحركة السنوسية بين أولاد سليمان والطوارق بإشراف وترشيد من سيدي محمد المهدي، وبعد خسارته للمعركة الثانية في بير علالي نقل إلى عين كلك لرعاية الزاوية وإدارة أمورها، وظل في خدمة الحركة والدفاع عنها حتى رزقه الله بالشهادة هو ونائبه دفاعا عن الحركة السنوسية، وعلى الرغم من المماحكات التي كانت تحدث بين قادة الإخوان وكثرة الشكاوى منه وفي طريقته في إدارة الزاوية، التي كانت آخرها قبل استشهاده في عين كلك –فإن ذلك لا يقلل من دوره الكبير في خدمة الإسلام والحركة السنوسية، ويعد أحد رموز الإخوان السنوسية في تشاد، حيث تولى أبرز زاويتين في تاريخ الحركة في تشاد: بير علالي، وعين كلك.

ب- الشيخ عبد الله الفضيل طوير:

الشيخ عبد الله الفضيل بومرزوق الملقب طوير من قبيلة ازوية. فرع اجلولات، ولد في الكفرة تقريبا سنة 1860م، وأمّه هي الدايخة غيضان من عائلة المجلوم، بيت شاهين بقبيلة العبيدات... يرجح حفيده (عبد الله أحمد طوير) أنه تلقّى تعليمه الأوَّل في كتاتيب النجع. ثم شدَّ الرحال صوب الجغبوب لتلقي العلم، ويضيف أن جده عبد الله طوير كان ينهل من كتاب الله العزيز، وينذر نفسه له. ويتعهده بالقراءة والحفظ والمداومة، وتحتفظ زاوية الجغبوب بمصحف مكتوب بخط يد عبد الله طوير... وبعد انتقال سيدي المهدي السنوسي من الجغبوب إلى الكفرة ارتحل معه الشيخ عبد الله طوير، ثم تابع مسيرته معه نحو زاوية قرو، وفي سنة 1899م كُلِّف برحلة استطلاعية مع الشيخ عمر المختار إلى منطقة عين كلك، حيث تزوج هناك ببنت شيخ قبيلة ككردى بعين كلك. (جهاد الحركة السنوسية، 2013، ص 41)

وبرز دور الشيخ عبد الله طوير السياسي والعسكري بعد استشهاد البراني الساعدي، وكُلِّف بمشيخة الزاوية، وفي واقع الأمر أن المصادر تشير إلى أن عبد الله طوير قبل الهجوم الفرنسي على عين كلك كلف بمهمة من قبل السيد أحمد الشريف، ألا وهي تنحية الشيخ البراني الساعدي وتكليف نائبه الشريف الزروق مكانه على زاوية عين كلك، وكان على رأس قوة قدرت ب 70 رجلاً من زوية والمجابرة، ومهمتها تنفيذ أمر تسليم الزاوية للزروق، ولكن الشهادة سبقت طوير على تنفيذ

أوامر السيد أحمد الشريف، فرأت القيادة السنوسية إسناد الزاوية التي تعرضت للهدم والحرق للشيخ عبد الله طوير في 23 أبريل 1907م. (Djian, 1996, p. 129)

أولى الأعمال التي قام بها سيدي عبد الله طوير هي إعادة بناء الزاوية، حيث قرر هو ومن معه من الفنيين وكبار الإخوان نقل بناء الزاوية إلى تلة مجاورة؛ حتى يستطيع الدفاع عنها، كما بُنِيت الزاوية بوصفها محمية عسكرية، وهذا أُشير إليه سابقا، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على حنكته العسكرية، التي سوف تظهر في قوة شكيمته وحزمه تجاه القوات الفرنسية.

ولم تقتصر أعمال طوير على بناء الزاوية وتحويلها إلى محمية عسكرية، بل عمل على تطوير الزاوية في المجال الاقتصادي، وفي هذا الصدد دخل في مفاوضات مع السيد أحمد الشريف؛ للحد من هيمنة الزاوية الرئيسة في قرو بقياد الشيخ عبد الله السني، وجعل منها منافسًا قويا لها، وبدعم من السيد أحمد الريفي تحصل منذ عام 1909م على إعانة من الزاوية الرئيسة في الكفرة قدرت بـ 500 مجيدي، واستمرت حتى عام 1912م. وانعكس هذا العمل على تطوير الأعمال في الزاوية بعد أن تعرضت للتخريب والحرق عقب الحملة الفرنسية الثانية سنة 1908م.

و من ضمن الإصلاحات الاقتصادية التي نفذها عبد الله طوير السيطرة على منطقة بيدو Bedo التي تقع 60 كم شمالاً من عين كلك، حيث عيَّن طوير ممثلا دائما للزاوية، يأخذ ربع منتج مصانع الملح، بينما يشير لا رجو إلى أنه أخذ نصف الملح لصالح الزاوية، كما يشير لا رجو إلى إنفاقه على العاملين في هذا المجال، حيث صرف بعضًا من هذا العائد على الأسر وعلى ملابس النساء العاملات في مصانع الملح.

ومن ضمن الأعمال التي نفذها طوير أيضا بناء أكواخ في منطقة Tiggui، حيث جمع فيها التمور والملح، فكانت هذه الأكواخ بمثابة مخازن لتجميع المحاصيل، وفي المسار الإصلاحي ذاته الذي تبناه عبد الله طوير شيخ الزاوية لتحفيز العمال فقد سمح للعبيد والزنوج والأسر أن يعملوا لحساب أنفسهم في قطع أراضٍ خاصة بهم، بعد انتهاء العمل لحساب مجتمع الزاوية، وذلك مراعاة لنفقاتهم واحتياجاتهم الشخصية، وقد ساهمت هذه الإصلاحات في رفع القدرة الإنتاجية للزاوية، حتى أصبحت –كما أسلفنا– أكبر مورد للزكاة في مجموع زوايا إقليم بركو. (Triaud, 1995, pp. 663-664)

وضع الشيخ عبد الله طوير بفضل إنجازاته الاقتصادية والعسكرية نفسه في مصاف كبار قادة الإخوان، على الرغم من تبعيته الإدارية لزاوية قرو، وللشيخ محمد السني، وبسبب القدرة

العسكرية للمقاتلين وللزاوية جعلت من الشيخ يرى في نفسه ندا للزاوية الكبيرة زاوية قرو، وقيادتها التاريخية المتمثلة في محمد السني، فنجح عبد الله طوير بالإضافة إلى ضم منطقة Bido et Tiggui، في ضم زاوية ياردا Yarda على الرغم من معارضة زاوية قرو، وربما إرضاءً لها أعطيت زاوية ون Woun، ويشير جان لوي تريو إلى أنه كان هناك نوع من الانقسام بين الزوايا الصغيرة: ياردا، وون، ووينج الكبيرة، والزاويتين الكبيرتين عين كلك وقرو، اللتان استنزفتا معظم منتج الزوايا الصغيرة، مما اضطر شيوخها إلى العيش على الكفاف، وكانوا يتحدثون عن إحباطهم؛ بسبب الإيرادات الضئيلة، نتيجة شعورهم بالفقر والعجز، خاصة بعد سقوط أبشة عاصمة سلطنة وداي في عام 1909.

- **معركة عين كلك الثانية 1908م:**

في محاولة فرنسية للحد من الغزوات وحرب العصابات التي كانت تقوم بها القوات السنوسية وحلفاؤها، بقيادة عبد الله طوير وقادة الدور في إندي، رغب الكابتن بردو في وضع حد لعمليات الغزو نحو حلفائهم، وتحقيقا لهذا الهدف أرسل الكابتن بردو Le capitaine Bordeaux النقيب سيلي Cellier، على رأس قوة للسيطرة على زاوية عين كلك –مركز السنوسيين في الإقليم– فانطلقت القوات الفرنسية من معسكرها في منطقة زقي Zigue، ووصلت إلى عين كلك يوم 26 سبتمبر 1908م، غير أن الزاوية هذه المرة أصبحت حصنا عسكريا منيعا بعد نقل مقرها –كما ذكرنا– إلى تلة مرتفعة، وأحيطت بسياج أكثر تحصينًا و تسليحًا من المرة السابقة، فقد استعد الشيخ عبد الله طوير للأمر، وذلك بتعزيز دفاعاته للزاوية، وبعد هجوم فاشل في صبيحة الثاني من سبتمبر 1908م، خسرت على إثرها القوات الفرنسية، اثني عشر قتيلًا وتسعة عشر جريحًا، وفي محاولة من القوات المهاجمة للتغطية على خسائرها، وانتقامًا من السنوسيين بحرمانهم من مواردهم المحلية، أضرمت القوات الفرنسية النار في جميع بساتين النخيل في المنطقة بين كلك وفايا، وفي فايا التي احتلت زاويتها للمرة الثالثة "نصف نخيل دمر تمامًا، والباقي لن يؤتي ثماره لمدة عامين أو ثلاثة أعوام، وفي واقع الأمر إن الوضع في عين كلك قد تغير بعد الهجوم الذي قاده الكابتن بردو سنة 1906م، واستشهد على إثره الشيخ البراني الساعدي، فالزاوية تغير مكانها من مكان منخفض إلى تلة مرتفعة، وجددت على شكل قلعة محاطة بسور مرتفع مثقوب بالثغرات، وتدافع عنها حامية كبيرة يرأسها قائد ذو همة عالية وحنكة عسكرية.(Triaud, 1995, p. 681)

ومما لا شك فيه أن انتصار عبد الله طوير على القوات الفرنسية وردها على أعقابها أمام أسوار عين كلك، قد عزز الثقة في قدراته العسكرية، وجعل من عين كلك خطَّ المواجهة الأول مع الفرنسيين، لذلك أخذ يفكر في إعداد قواته للهجوم على المراكز الفرنسية قبل الوصول إليه، فأطلق عيونه في المناطق الخاضعة للسلطة الفرنسية والمتعاونة معها، حتى وصلت معلومات تفيد بإعدادها لحملة موجهة ضده.

- **معركة واشنكلي نوفمبر 1909م:**

أوضح الشيخ عبد الله طوير أسباب هذه المعركة في رسالة بعث بها إلى الشيخ محمد السني شيخ زاوية قرو وقائم مقام بركو، بتاريخ 16 نوفمبر 1909، وذلك في النقاط الآتية (Djian, 1996, p. 141):

1- سقوط سلطنة وداي وعاصمتها أبشة في يد الفرنسيين، وهجرة السلطان دودموري وأنصار السنوسية، وتنصيب أصيل سلطانا بديلا عنه.

2- إن القبائل المحلية بعد سقوط أرشي في يد القوات الفرنسية بدأت تتخلى عن التحالف مع السنوسية، وتدخل في نفوذ الحكومة الفرنسية، وهذا يؤدي إلى ضعف نفوذها ووجودها في المنطقة.

3- وصول معلومات وصفها بالمؤكدة عن طريق أحد عيونه من القرعان أن القوات الفرنسية من المهاريين في مخيم واشنكلي في كانم تعد العدة للهجوم على زاوية عين كلك.

ولهذه الأسباب قرر الشيخ عبد الله طوير الهجوم على معسكر الفرنسيين في وانشكلي دون انتظار الحصول على إذن من قائم مقام بركو الشيخ محمد السني؛ وذلك لأن العدو يحشد قواته للهجوم على كلك، ومع ذلك أرسل رسالة إلى شيخ محمد السني يعلمه بكل هذه التفاصيل، ويطلب منه إخبار السيد أحمد الشريف بالأمر، واستعد الشيخ عبد الله طوير على رأس قوة من90 مجاهدًا، بينما المصادر الفرنسية قدرت عدد المجاهدين ب 250 إلى 300 مجاهد بقيادة الشيخ عبد الله الغرياني بودربالة والشيخ محمد كوسن التارقي (Djian, 1996, pp. 141-142)

وفي صباح 27 نوفمبر 1909م، وفي عملية جريئة هاجم عبد الله طوير ورفاقه من المجاهدين معسكر الملازم موتو Moutot في اونشكلي الذي كان يضم 50 جنديًّا، بالإضافة إلى عدد كبير من المساعدين والمهاريين ورعاة الإبل، وعلى الرغم من إطلاق الحارس الرصاص لإنذار الجنود الفرنسيين فإن قوات طوير كانت قريبة جدا، فقذف الهجوم المفاجئ والقوي الرعب في

قلوبهم، حتى إنهم انسحبوا من المعسكر دون مقاومة، تاركين خلفهم كل أسلحتهم و54 قتيلاً، وانسحب الملازم موتو بعد أن أصيب في المعركة و43 من جنوده، ودخل طوير ورفاقه المعسكر الفرنسي في اوشكنلي، وكانت غنائمهم 28 من الأسلحة، و6000 طلقة، وبندقيتين نوع غدارة، وخزينة المعسكر، والإبل والمواشي الموجودة هناك، وانسحب المجاهدون في اليوم الثاني من المعسكر بعد تمشيط منطقة واشكنلي.

وأشار طوير في رسالة ثانية بعث بها إلى محمد السني بأنهم انتصروا على المسيحيين وصادروا كل ما يملكونه من الأسلحة والإبل، واستشهد 11 مجاهدًا من رفاقه (Djian, 1996, p. 143).

وكانت نتائج معركة واشنكلي والصمود في عين كلك قاسية وكبيرة على الفرنسيين، فمن الناحية العسكرية أدت هذه الهزائم المتلاحقة إلى انسحاب معظم القوات الفرنسية من إقليم كانم، واهتزاز هيبة فرنسا في الإقليم، في حين عزز هذا النصر مكانة السنوسيين في بركو، وفي الوقت ذاته أدرك السيد أحمد الشريف أن هذه الحملة لن تكون الأخيرة، وإنما هي البداية للزحف نحو إقليم بركو، ولذلك بدأ التفكير جديا في إيجاد حليف جديد بعد لمس عدم قدرة القوى المحلية إيقاف التقدم الفرنسي؛ بسبب الفارق في الإمكانات العسكرية والتقنية، إذن الخيارات أمام الشيخ أحمد الشريف أصبحت قليلة، هل يترك إقليم بركو للفرنسيين وينسحب منه؟ أم يبحث عن تحالف مع قوى إقليمية جديدة لإيقاف التقدم الفرنسي؟ وفي الوقت ذاته فإن الإدارة الفرنسية بعد إخفاق حملة Cellier، على زاوية عين كلك في سبتمبر 1908م قررت إرجاء حسم قضية إقليم بركو حتى تعيد بناء قوات الهجانة، التي سحقها طوير بشكل جيد، وهذا ما نوه إليه العقيد لارجو في كتابه ميلاد تشاد. (Largeau, 2001, p. 113)

- **زاوية عين كلك في ظل التحالف العثماني السنوسي في شمال تشاد:**

تشير المصادر إلى أن الوجود العثماني في شمال تشاد، وفي إقليم بركو بالتحديد، جاء بتضافر جهود محمد السني قائم مقام بركو وشيخ زاوية قرو وسامي أفندي متصرف فزان، وذلك لرغبة الأول في الحد من التقدم الفرنسي نحو بركو، ووضع حد لفوضى القبائل المحلية وعمليات النهب والغزو، بينما يطمح الثاني لربط إقليم بركو بالمجال العثماني. (تشايجي، 1982، ص 247)

ما الأسباب الحقيقية وراء ذلك التقارب؟

إن ذلك التقارب العثماني السنوسي بدأ منذ قبول السيد أحمد الشريف رفع العلم العثماني في الكفرة، سنة 1908 من قبل عمر الكيخيا عضو مجلس المبعوث العثماني عن متصرفية بنغازي، ثم قبول السيد أحمد الشريف تعين الكيلاني الأطيوش قائم مقام للسلطة العثمانية عن الكفرة، ومما زاد من صعوبة الوضع للقوات السنوسية هو الزحف الفرنسي على سلطنة وداي، وسقوط أبشة وإندي في يد القوات الفرنسية في يوليو 1911م، كل هذه الأسباب مجتمعة جعلت من الوجود العثماني في بركو مرَّحبًا به، ومع ذلك كان السيد أحمد الشريف مترددًا في قبول الوجود العثماني في بركو، على الرغم من أن محمد السني عمل جاهدا لتبديد مخاوف سيدي أحمد الشريف، وذلك بقوله: (إن القدوم العثماني سيكون شرًّا ولكن يجب قبوله لتجنب شر أكبر) (Triaud, 1995, p. 727).

وصلت البعثة العثمانية الأولى إلى عين كلك في مارس 1911م، وتتكون من ستة أشخاص، من بينهم دليل ومترجم، محملين بهدايا أربعة مصاحف للسيد عبد الله طوير وسيدي محمد السني، وكانوا يرغبون برفع العلم العثماني على زاوية عين كلك، فرفض طوير بحجة أن مبنى الزاوية وقف، واقترح عليهم الذهاب إلى أم شلوبة والوطية، وإذا كان الهدف هو كانم فإنهم مرحب بهم، أما بركو فإن الأمر غير ذلك. بعد فترة قصيرة قضاها العثمانيون في زاوية ون غادروا إلى تبيستي.

وبعد بضعة أشهر، وفي 8 أكتوبر 1911م، وصل مائة جندي عثماني وستة وعشرون ضابطًا، مزودين بمدفع أمام زاوية عين كلك، فطلبت القوة العثمانية من عبد الله طوير مغادرة الزاوية وتسليمها، فرفض طوير في الوهلة الأولى، ولكن أمام القوة العثمانية انسحب إلى زاوية ياردا حيث تقع على بعد 100 كم شمال شرق عين كلك، هو وجنوده وعبيده وجميع العائلات، وظلت عين كلك تحت الحكم العثماني حتى انسحاب آخر جندي منها في مايو 1913م. (Triaud, 1995, p. 728)

وعلى الرغم من تحرش القوات العثمانية بالشيخ عبد الله طوير، فإن الكابتن رفيق قائد القوة العثمانية في بركو نبه قواته بعدم الاشتباك مع القوات السنوسية، ومن جهة السنوسيين كانوا بحاجة إلى مساعدة القوات العثمانية، لذلك فإن رفيق بك وجد نفسه ملزمًا بتقاسم المسؤوليات مع إخوان

السنوسية، وخاصة عبد الله طوير وقواته، فهؤلاء يملكون سلطة حقيقية على الأرض، وشبكة من العلاقات الواسعة مع الفاعلين المحليين من زعماء البدو الرحل.

لم تستمر القوة العثمانية كثيرًا، إذْ غادر رفيق باشا عين كلك، بعد الهجوم الإيطالي على طرابلس وبداية الحرب الإيطالية العثمانية، وترك مسؤولاً مدنيًّا وهو سنوسي الشتيوي يوقع باسم قائم مقام تبو بركو، وملازم على رأس مفرزة عثمانية، غير أن توقيع اتفاقية الصلح أوشي لوزان مع الحكومة الإيطالية سنة 1912م، التي قضت بانسحاب القوات العثمانية كلها من ولاية طرابلس الغرب، وانهيار الوضع في أندي نتيجة لتقدم القوات الفرنسية في بكي Baki، الذي أظهر عجز القوات العثمانية، فأجبرت على الانسحاب في 14 مارس 1913م نحو عين كلك. (تشايجي، 1982، ص ص 254–255)

وفي 15 مايو 1913م كان الضابط ديفور Dufour، قائد فرقة الهجانة في منطقة أندي على رأس قوة تتكون من 100 مقاتل في جولة استطلاعية، رصدت قافلة في منطقة أم العظام، فاعترضها، وبعد مفاوضات أسر رعاتها وحمولتها، التي تبين فيما بعد أنها تتبع إخوان السنوسية، وأن قائد هذه القافلة هو الشيخ صالح بو كريم، ومعه عبد الرحيم بو مطاري والشيخ أبو بكر الغدامسي، وكانت القافلة تضم أكثر من 100 من الإبل، و37 بندقية، وكميات كبيرة من العاج والمؤن، وعدد من الأسلحة البيضاء، ونقلت القافلة والأسرى إلى منطقة أبشة، بينما رُحِّلَ الشيخ صالح بو كريم إلى فور لامي Fort-Lamy.

وبمجرد وصول الخبر إلى الشيخ عبد الله طوير –الذي كان في 18 مايو 1913م في منطقة موسو MOUSSOU، ما بين كلك وأم العظام شرق فايا– انتابه الغضب من وقوع الشيخ صالح بو كريم ومجموعة من قادة الإخوان في الأسر، فقرر على الفور التحرك لتحرير الأسرى والقافلة، فخرج هو ونخبة من كبار قادة الإخوان و370 مجاهدًا من الإخوان وحلفائهم نحو الشمال في منطقة تعرف ببير صويلة Souala قريب من أم العظام، و مع بزوغ فجر 23 مايو 1913م تقدمت قوات المجاهدين نحو المعسكر الفرنسي بكل جرأة وشجاعة حقيقية، في بداية الأمر تمكن المجاهدون من الدخول إلى المعسكر الفرنسي، ولكن بعد ذلك أدركوا أنهم وقعوا في فخ الدخول إلى المعسكر، وأنهم طُوِّقوا من قبل القوات الفرنسية، التي بدأت بالرماية عليهم من كل اتجاه، فانتهت المعركة باستشهاد الشيخ عبد لله طوير وعدد كبير من رفاقه. وتشير المصادر الفرنسية إلى أن عدد الشهداء من الإخوان وحلفائهم من التبو والقرعان تقريبًا 71 شهيدًا و40 جريحًا، بينما

تمكن الباقي من الانسحاب حتى وصلوا إلى بير سيدي السني شمال منطقة أوتا Oueita، وتوفي في الطريق سيدي عفيف المريمي شيخ زاوية يردا Yarda، وصهره عبد القادر الأحول الزوي، فحين استقر المهدي محمد السني وعبد الرحيم الدلالية "بوحليقة" في فايا مع القرعان، واصل باقي الإخوان المسير حتى زاوية عين كلك، حيث جرى على الفور تعين الشيخ محمد بو عريضة خلفًا للمجاهد الشيخ عبد الله طوير.

وبعد استشهاد عبد الله طوير غادر سبع ضباط عثمانيين زاوية عين كلك إلى تبيستي، في 23 يونيو 1913م، وأعطى وزير المستعمرات الفرنسية موافقته لبداية العمل العسكري ضد السنوسية في شمال تشاد إلى مرلان Merlin، الحاكم العام لمستعمرات أفريقيا الغربية ولارجو Largeau.

في الثالث من سبتمبر 1913م وصل لارجو Largeau إلى فور لامي Fort–Lamy، وفي الأول من نوفمبر بدأت القوات تتجمع في زقي Ziguei، وفي 13 نوفمبر تكونت القوة من 766 مقاتلًا و1089 جملًا و35 حصانًا، وتحركت القوات باتجاه فايا، عين كلك، وكانتا الهدف الأساس للعقيد لارجو، وفي 22 نوفمبر 1913م وصلت القوات الفرنسية يوج Youggué في الطريق نحو عين كلك، التي وصلتها مع فجر 27 نوفمبر 1913م، وبعد معركة عنيفة استمرت أكثر من 13 ساعة تمكن الفرنسيون بفضل القوة النارية وسلاح المدفعية من الدخول إلى الزاوية، و استشهاد شيخ الزاوية محمد بو عريضة والشيخ السنوسي اشتيوي قائم مقام بركو السابق، وبسقوط زاوية عين كلك في يد القوات الفرنسية أسدل الستار على الوجود السنوسي في إقليم بركو، وأصبح سقوط باقي الزوايا في ياردا وفيا وقرو مسألة وقت، وهذا ما حدث في 14 ديسمبر 1913م، عندما دخلت القوات الفرنسية زاوية قرو؛ لتعلن نهاية وجود السنوسية في شمال تشاد. (Largeau, 2001, p. 233)

نتائج البحث:

مما سبق نستنتج الآتي:

مما لا شك فيه أن السنوسية قدمت في زاوية عين كلك نموذجًا جديدًا عما هو متعارف عليه في الزوايا السنوسية، التي هي عبارة عن مراكز دعوية ومدارس تعليمية تجذب الطلاب، وتؤمّن الخائف والغريب، وعلى الرغم من كل الصعاب التي واجهها شيوخ زاوية عين كلك من تحديات طبيعية ومحلية وعمليات غزو وتهديد مستمر من القوى الاستعمارية، فإنها قدمت نموذجا للمدينة المحصنة في القرن التاسع عشر، عكس باقي الزوايا في إقليم بركو، التي ظلت محدودة

للغاية في تطورها، بينما أصبحت عين كلك تدريجيا مدينة حامية وسط الصحراء، وإن ظهور هذه الشبكة المتماسكة من الإخوان السنوسيين والفاعلين المحليين، دفع الزاوية أن تسير في مسارين: من جهة قوة عسكرية غازية نتيجة للتهديد الفرنسي، ومن ناحية ثانية منارة علمية تؤدي دورها الاجتماعي والثقافي والديني في بناء المجتمع المحلي.

وقد عمل شيوخ الزاوية على الوصول إلى المناطق الاقتصادية الغنية المحيطة بهم، واتضح هذا في ضمهم إلى اختصاصات الزاوية، مما أتاح لها قوة اقتصادية جعلتها مركزًا تجاريا وزراعيا كما بينته الإحصائيات الاقتصادية المشار إليها.

وإن إعادة تصميم الزاوية وبنائها على شكل حصن عسكري، والتدريب المستمر لقواتها جعل منها قوة عسكرية، استطاعت في العقد الأول من القرن العشرين تحقيق انتصارات عسكرية، وأثبتت وجهودها في المعادلة العسكرية في إقليم بركو كأقوى قوة سنوسية في المنطقة، وحتى عندما دخلت القوات العثمانية على خط الصراع السنوسي الفرنسي أصرت على السيطرة على عين كلك؛ وذلك لأهميتها الاقتصادية والعسكرية.

وكان لاستشهاد عبد الله طوير في معركة أم العظام وكثير من قادة الإخوان بالإضافة إلى انشغال الحركة السنوسية في حربها في شمال ليبيا ضد الغزو الإيطالي –السبب المباشر في سقوط الزاوية بل نهاية الوجود السنوسي في شمال تشاد.

قائمة المراجع:

1. ابرايدان، عبدالسميع عبدالكريم. (14 مايو ، 2014). السيد محمد المهدي السنوسي و دوره في تطوير الحركة السنوسية (1844–1932). 1–162. (عبدالمولى صالح الحرير، المحرر) بنغازي، ليبيا: جامعة بنغازي .
2. بتقه، إبراهيم و خالد، صابر شريف. (2010). ، مقاومة قبائل الطوارق للاستعمار الفرنسي في إقليم النيجر، 1890–1920. الجزائر: جامعة الجزائر.
3. تريو، تريو جان. (ديسمبر، 2017). الذاكرة في التاريخ الأفريقي : السنوسية في تشاد دراسة في حالة ودَاي. 41. (أحمد امراجع نجم، المترجمون) ليبيا: جامعة بنغازي.
4. تشايجي، عبدالرحمن. (1982)، الصراع التركي–الفرنسي في الصحراء الكبرى. (علي اعزازي، المترجمون) طرابلس: مركز دراسة جهاد الليبين ضد الغزو الإيطالي.
5. جبران، محمد مسعود. (2006). محمد عبدالله السني 1851–1931. طرابلس : مركز جهاد الليبين للدراسات التاريخية.

6. الحنديري، سعيد عبد الرحمن. (1998). تطور الحياة السياسية في تشاد،. طرابلس: مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية.
7. الحنديري، سعيد. (1998). تطور الحياة السياسية في تشاد. طرابلس: مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية.
8. الدجاني، أحمد صدقي. (1967). الحركة السنوسية نشأتها ونموها في القرن التاسع عشر. القاهرة : دار لبنان للطباعة و النشر.
9. شكري، محمد فؤاد. (1948). السنوسية دين ودولة. دار الفكر العربي .
10. طوير، عبد الله أحمد. (2013). جهاد الحركة السنوسية . أجدابيا.
11. طوير، عبد الله أحمد. (27 يوليو، 2020). زاوية عين كلك و المجاهد عبد الله طوير. (أحمد مراجع نجم، المحاور)
12. طوير، عبد الله أحمد عبدالله. (الخميس شهر يوليو، 2020). زاوية عين كلك. (أحمد مراجع نجم، المحاور) أجدابيا .
13. عفين، محمد على محمد. (2009). الزاوية السنوسية نشأتها و دورها الاقتصادي 1841–1911. آداب الرافدين، الصفحات 1–22.
14. المنفي، وليد. (2019). علاقة آل الكزة بالحركة السنوسية 1841–1944. تأليف وليد المنفي (المحرر)، الحركة السنوسية من الزاوية إلى الدولة 1844–1951 (الصفحات 1–43). الجغبوب: مكتب الإعلام والثقافة فرع الجغبوب.
15. ميسوم، ميلود. (يونيو، 2018). محمد بن على السنوسي منابع علمه ومنهج طريقته. الأكاديمية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، الصفحات 134–142.
16. نجم، أحمد مراجع. (2016). القيادة السياسية والعسكرية للسيد أحمد الشريف السنوسي للحرب في تشاد ضد القوات الفرنسية 1902. مؤتمر السيد أحمد الشريف 1873–1933 حياته و جهاده. طرابلس: جمعية الشيخ الطاهر الزاوي الخيرية.
17. Baroin Catherine, P. P.-F. (1993, tome 63,). Le palmier du Borkou, végétal social total. . Journal des africanistes, pp. 5-20.
18. Carrique, C. (1935). Notice sur la « Ville inconnue » découverte à N'Galaka (Borkou). Journal de la Société des Africanistes, pp. 85-92.
19. Ciammichella, G. (1987). Libyens et France au Tchad 1897-1914. Paris: C.N.R.S.
20. Djian, o. i. (1996). Le Tchad et sa Conquete 1900°1914 ;, Paris, 1996, P118-120. Paris: L'Harmttan.
21. https://elmeezan.com.(2020 ،20 يوليو) .،/
22. Largeau, V.-E. (2001). . — À la naissance du Tchad (1903-1913) . Paris : Sépia.
23. Triaud, J.-L. (1987). Tchad 1900-1902, une guerre franco-libyenne oubliée. L'Harmattan,.
24. Triaud, J.-L. (1991). Les relations entre la France et Sanusiyya . Paris: Université de Paris VII.

25. Triaud, J.-L. (1995). legende-noire-de-la-sanusiyya 1840-1930 (Vol. 1). Marseille: Editions de la Maison des sciences de l'homme,.

الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة على عمل المرأة المتزوجة

دراسة ميدانية على عينة من العاملات بقطاعي التعليم والصحة في مدينة الكفرة

الأستاذة إيمان سليمان حامد حسن
عضو هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم
فرع الكفرة – جامعة بنغازي – ليبيا

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على الآثار الأسرية والاجتماعية الناجمة عن عمل المرأة المتزوجة من وجهة نظر الزوجة. تكونت عينة الدراسة من (125) امرأة متزوجة ممن لديهن أبناء، حيث استُخدِمت العينة الصدفية، وبعد تطبيق استمارة الاستبيان عليهن توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن الآثار الأسرية المترتبة على عمل المرأة تراوحت بين الإيجابية والسلبية، كما أن أغلب العينات لا يعانين من وجود مشاكل أسرية نتيجة عملهن؛ نظرا لتفهم الأزواج لظروف عملهن حتى قبل الزواج، مما جعله متقبلا لحياته معها، وحتى إن واجه بعض التقصير فإنه يكون متفهما أن ذلك نتيجة ارتباطها بالعمل. كما بينت النتائج أنهن يشتكين من الإرهاق وتعدد المسؤوليات داخل البيت وخارجه؛ مما يسبب لهن بعض الضغوطات النفسية. توصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة لا يعانين من وجود تقصير مع الجيران، وأنهم لا يعتبون عليها إذا غابت عنهم فترة معينة؛ لتفهمهم لطبيعة عملها وارتباطها بمسؤوليات داخل البيت وخارجه.

الكلمات المفتاحية: الآثار الأسرية والاجتماعية، عمل المرأة، المرأة المتزوجة، الكفرة.

---

1. المقدمة:

تشهد المجتمعات تغيرات وتطورات لا تقتصر على مجال دون غيره، بل تشمل كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمجتمع الليبي –كغيره من المجتمعات– يشهد هو

الآخر هذه التغيرات، ولعل أبرزها التغير في البنية الاجتماعية والأسرية، الذي يتجلى بشكل بارز في تغير بنية الأدوار الملقاة على عاتق المرأة باعتبارها تمثل نصف المجتمع.

فقد سطرت المرأة في العصور القديمة والحديثة –خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية– سطورا من نور في جميع المجالات، حيث كانت ملكة وقاضية وشاعرة وأديبة ومحاربة وراوية للأحاديث النبوية الشريفة، وإلى الآن ما زالت المرأة تساهم بكل طاقاتها في رعاية بيتها وأفراد أسرتها، فهي الأم والأخت والزوجة، تقع على عاتقها مسؤولية تربية الأجيال القادمة، وهي الزوجة التي ترعى زوجها، وربة البيت التي تدير اقتصاده وتوجهه، بالإضافة إلى أنها قد تكون امرأة عاملة؛ دفعتها بعض الظروف إلى العمل، شريطة ألا يكون ذلك على حساب الأسرة، التي باتت تعاني اليوم العديد من المشاكل مع زيادة ساعات العمل، وترك الأبناء وحدهم بالمنزل بعد عودتهم من المدرسة دون رعاية، إذ يجب ألا يكون عملها على حساب استقرار أسرتها؛ لأنّ ذلك يتعارض مع وظيفتها الأساسية بوصفها ربة بيت ومربية، ففشل الأبناء يجعل منهم أفرادا مستهلكين غير منتجين، مما يتعارض مع السياسة التنموية للدولة، وذلك يكلف الدولة أضعاف ما تقدمه المرأة من أعمال تنموية (أبو مدين،2017).

وعلى هذا الأساس كانت دراستنا هذه التي حاولنا من خلالها التركيز على قضية خروج الزوجة للعمل، وأثر ذلك على العلاقات الأسرية والاجتماعية، مع محاولة معرفة دور الأسرة في مساعدة الزوجة لتخطي مشكلة التضارب بين العمل الخارجي والعمل داخل فضاء الأسرة.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن التحولات الاقتصادية والاجتماعية دفعت المرأة للخروج إلى ميدان العمل بجانب الرجل؛ للعمل معًا على تحقيق التنمية في كافة المجالات، مما ساعد –بشكل بارز– في تغير بنية الأدوار الملقاة على عاتقها، فالمتطلبات الكثيرة للأسرة كالتعليم والبحث عن متعة المدنية، بالإضافة إلى تعقيدات الحياة وانتشار الصناعة والاختراعات والتكنولوجيا، هي من الأسباب الرئيسة التي أثرت على استخدام الأيدي العاملة الذكورية والأنثوية، وأصبح الرجل غير قادر تمامًا على القيام بواجبات أسرته من تعليم وتربية، وتوفير المسكن أو تأجيره، وتحصيل القوت اليومي، والعلاج له ولأفراد أسرته، هذه الأمور وغيرها دفعت المرأة إلى الانخراط في سوق العمل؛ لدعم الرجل وسد النقص الناتج عن عدم قدرته على سداد كل الاحتياجات، فالتحاق المرأة بالعمل يعتبر أحد الطرائق المشروعة في كسبها لقوتها، ولمساعدة أفراد أسرتها، وتحقيق ذاتها، والقضاء على الملل والفراغ والروتين في المنزل، كما أن المرأة تستطيع عن طريق العمل إشباع حاجاتها الاجتماعية، وإقامة

صداقات في مجال العمل، والشعور بالحرية في التعبير عن نفسها، واحترامها لذاتها، والإحساس بمكانتها في الأسرة والمجتمع، فالعوامل التي تدفع المرأة للعمل قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية؛ ذلك أن الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعيشها دفعت أعدادًا متزايدةً من النساء للخروج إلى العمل، وعلى الرغم من أن ظروف المرأة العاملة ومشكلاتها قد تؤثر سلبًا على إنتاجها في العمل، فإنّنا لا نستطيع أن ننكر الآثار الإيجابية –أيضًا– المتمثلة في تحسين دخل الأسرة، والمساهمة بالإنفاق والإعالة إلى جانب الزوج، والمساهمة في صنع الاستقرار الأسري.

ويمكن إجمال مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما طبيعة الآثار الأسرية المترتبة على خروج المرأة للعمل من وجهة نظر الزوجة؟
- ما طبيعة الآثار الاجتماعية المترتبة على خروج المرأة للعمل من وجهة نظر الزوجة؟

2.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق هدفين أساسيين، هما:

- التعرف على الآثار الأسرية السلبية والإيجابية المترتبة على خروج المرأة للعمل من وجهة نظر الزوجة.
- التعرف على الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية المترتبة على خروج المرأة للعمل من وجهة نظر الزوجة.

3.1. أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها:

1. تهتم بالجانب النفسي والاجتماعي لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي المرأة العاملة.
2. تسعى إلى اقتراح الحلول؛ للتخفيف من المعاناة اليومية الناجمة عن تكيفها في العمل.
3. تفيد الزوجة في التعرف على مشاكلها الأسرية المختلفة الناجمة عن خروجها للعمل.
4. تمكن المسؤولين في الدولة من التعرف على مشاكل المرأة العاملة ومساعدتها، مثلا من خلال إعادة توزيع ساعات العمل على النساء.

4.1. أسباب اختيار المشكلة:

- ندرة الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.

- كثرة الضغوطات التي تواجهها المرأة العاملة في حياتها داخل المنزل وخارجه؛ مما يجعلها أكثر عرضة للمشكلات دون غيرها من النساء.
- التقصي الميداني للتعرف على الأبعاد الأسرية والاجتماعية المترتبة على خروج المرأة للعمل.

5.1. حدود البحث:

يتحدد البحث في النساء العاملات المتزوجات ممن لديهن أبناء ويمارسن عملهن بشكل دائم.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. تعريف العمل وأهميته:

ثمة تعريفات متعددة للعمل، فالبعض يراه واجبًا على كل فرد قادر عليه دون تمييز بين الرجل والمرأة، والبعض الآخر يراه حقا من حقوق الفرد، سواء أكان رجلا أم امرأة، كما عرف بعضهم العمل بأنه: ذلك النشاط اليومي المميز للخصائص الإنسانية الرفيعة، وهو المصدر لكل إنتاج وثروة وحضارة، فهو جهد عقلي أو عضلي يقوم به الفرد؛ بهدف تلبيه حاجاته المادية والمعنوية في وقت واحد، وفيما يخص تعريف عمل المرأة فقد رأى البعض أنه حق طبيعي للمرأة، وواجب مقدس، وشرف تؤديه بشروط وفرص متكافئة، فالعمل بالنسبة للمرأة ليس مجرد نشاط اقتصادي هدفه الكسب من أجل العيش فحسب، بل هو نشاط وجودي إنساني، يحقق بناء الشخصية بجوانبها المختلفة العقلية والاجتماعية الثقافية، وغيرها (أبو مدين ، 2017).

2.2. دوافع خروج المرأة للعمل وأسبابه:

من أكثر المسائل المثيرة للجدل في المجتمعات المعاصرة الحديث عن عمل المرأة، فإذا كانت الاتجاهات المسيطرة على الساحة الثقافية تعتبر أن عمل المرأة أصبح حقا بديهيا لمساواتها في الحقوق الإنسانية مع الرجل، وحاجة موضوعية تفرضها طبيعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية، فإن الاتجاهات الأخرى تعتبر أن عمل المرأة مع ارتفاع معدلات البطالة، وعدم توفر الظروف للعناية بالأسرة والأولاد، يعد خطوة محفوفة بالمخاطر (سيد، 2004)، ويمكن تفصيل تلك الدوافع على النحو الآتي:

1.2.2. الدوافع الاقتصادية: في دراستنا لهذه الدوافع تبين من بعض الدراسات أنه من أهم دوافع خروج المرأة للعمل الحاجة الاقتصادية، والضرورة التي ألزمتها الحاجات المتزايدة للمجتمع الحديث، إذ إن أعباء المعيشة وغلاءها من جهة، والتطلع إلى مستوى أفضل من جهة أخرى؛ دفع المرأة للخروج والبحث عن عمل، حيث إن الإحساس بأهمية العمل – بوصفه وسيلة للحصول على النقود لرفع مستوى المعيشة– كان من أهم العوامل التي

جعلت المرأة تتمسك بالعمل الخارجي، ومن هنا يُعد الدافع الاقتصادي عاملا من عوامل الارتقاء بالمستوى العام للأسرة، وقد يكون الدافع للعمل الوصول إلى مستوى أرقى من حيث التعليم أو تحقيق بعض الكماليات، أو من أجل الوصول إلى مكانة اجتماعية أرقى (بو تفنوشت، 1980).

2.2.2. ارتفاع مستوى تعليم المرأة: إن انخراط المرأة في مراحل التعليم المختلفة، وتحررها من الأمية يعد عاملًا اجتماعيًّا حاسمًا، مهد لانخراطها في سوق العمل، فالتعليم ووجود شهادة أو اختصاص معين يؤهلها لتأمين فرص عمل لنفسها أو وظيفة في مؤسسة رسمية أو غير رسمية تدر عليها دخلًا؛ لتعيل نفسها، وتساعد أسرتها أو زوجها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط التعليم والعمل عند المرأة بالمساهمة في تأمين متطلبات الأبناء، وتوفير مستوى لائق من التعليم للجميع، وهو ما تشير إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية.

وحول ارتباط تعليم المرأة بفرص العمل في الجزائر تشير دراسة مصطفى عوفي (2002) إلى أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الإناث ساهمت أكثر في العمل، ففي الحضر والريف يرتفع معدل مساهمة الإناث من حملة شهادة الليسانس والتكوين المهني كثيرًا عن معدل مساهمة الإناث من حملة الشهادات الأقل.

3.2.2. الطلاق ووفاة الزوج: من المعروف أن الحياة الاجتماعية والأسرية في الظروف المعاصرة لا تسير سيرًا حسنًا دومًا، وقد تمر بمتغيرات وظروف قاهرة مثل الطلاق ووفاة الزوج؛ مما يهدد كيان الأسرة واستقرارها، وهذا ما يدفع الزوجة إلى الاعتماد على ذاتها في تأمين الدخل، والبحث عن عمل دائم أو مؤقت، وبغض النظر عن قيمة الأجر الذي تتقاضاه، وعن الدخل وحجم المنغصات التي قد تواجهها في العمل أو غيره، فقد تشكل وفاة الزوج دافعا للزوجة التي لم تعمل سابقًا لخوض غمار التجربة، وكما يقول حسن محمّد بيومي: إن موت الزوج من أكثر الكوارث الطارئة شيوعًا التي أرغمت النساء على البحث عن عمل، ففي عام 1957 كان في الولايات المتحدة نحو مليون أم لأطفال دون سن السادسة من العمر أرامل أو مطلقات أو مهجورات أو لا يعشن مع أزوجهن لعدة أسباب.

4.2.2. دوافع نفسية: تتمثل الدوافع النفسية التي قد تدفع المرأة للعمل في الآتي:

أ. وجود وقت فراغ: تعاني النساء جميعًا من وجود وقت فراغ، لاسيّما في ظروف عدم الإنجاب وغيرها من الظروف مما يدفع المرأة إلى العمل، من أجل سد وقت

فراغها الطويل الذي سبب الكثير من الملل والضجر والقلق، ففي دراسة حسون (1993) أن نسبة 32% من النساء العاملات يعملن بسبب الملل والضجر.

ب. عدم وجود معيل للأسرة: تجد المرأة نفسها في كثير من الأحيان مضطرة للبحث عن عمل، والخروج إلى العمل في ظروف غير مناسبة؛ بسبب الأحوال المعيشية والأسرية الصعبة، مثل: عدم وجود مصدر دخل في الأسرة لسبب أو لآخر، وعدم وجود معيل لها؛ بسبب الطلاق أو وفاة الزوج أو مرض يمنعه من العمل، أو عدم رغبه الزوج بالعمل والاتكال على المرأة، وتشير بعض الدراسات إلى الارتفاع المتزايد للأسر التي تُعيلها النساء والأمهات، لأسباب تتعلق بموت الزوج أو الطلاق أو الهجر أو الانفصال أو تعدد حالات الزواج أحيانًا، فبعض النساء العاملات دُفعن إلى العمل تحت ضغط الحاجة المادية، خاصة عندما لا تجد المرأة رجلًا أو عائلة تعتمد عليها في لقمة عيشها، فتجد نفسها مجبرة على الخروج إلى العمل، ومن ناحية أخرى يشير حسون (1993) إلى أن الغالبية المطلقة من النساء العاملات ينتمين إلى الشرائح السفلى من الطبقة الكادحة، وتخصيص المرأة جزءًا من وقتها للعمل خارج المنزل من شأنه أن ينعكس على حياة الأسرة، وثمة دراسة عن المرأة العاملة الأردنية تبين أن نسبة 66.8% من النساء العاملات هُن المعيلات الوحيدات للأسرة (حسون، 1993).

ج. بطالة الزوج أو توقفه عن العمل: للبطالة المؤقتة **أو** الدائمة للرجل دورٌ مهمٌّ في حياة الأسرة، وينعكس ذلك سلبًا على أوضاعها الاقتصادية والنفسية، هذه الظاهرة أكثر تجليا في المجتمعات الصناعية، إذ إن توقف الزوج عن العمل يُشكِّلُ ظرفًا قاهرًا يُرغم بعض النساء المتزوجات على العمل، فعندما كانت الظروف صعبة في ميدان الأعمال أُقصي عدد من الأزواج ربما لفترات قصيرة، لكن حتى الإقصاء القصير المدى كان يوجد صعوبات مالية خطيرة، لاسيّما مع العمال غير المهرة، ففي المدن التي تعتمد على الزراعة بشكل رئيس ووحيد وموسمي، كانت البطالة توجد في كل أسرة تقريبا كل عام (عبد العالي، 1989).

وفي معظم المجتمعات عندما يكون الزوج من دون العمل، لا يمكن للمرأة أن تقف مكتوفة الأيدي، فإمكانية العمل مفتوحة بشكل أوسع للنساء، والمثقفات

منهن خاصة، ومن الممكن أن يعملن في مهن هامشية صعبة لفترة مؤقتة ريثما تجد عملًا.

د. **توكيد الذات:** يضاف إلى الدوافع السابقة نحو العمل، وجود دافع توكيد الذات عند المرأة؛ وذلك لتقضي على الواقع التقليدي الذي وضعها فيه المجتمع، الذي ينظر إليها على أنها زوجة وربة بيت وأم أطفال فقط، فقد أكدت دراسة تماضر حسون (1993) أن الدافع الأساس إلى العمل لنسبة 43% من النساء العاملات هو توكيد الذات.

5.2.2. دوافع تعليمية: أولت الأسرة –في مجتمعنا الحديث– اهتمامًا بالغًا لضرورة تعليم المرأة؛ للقضاء على الأمية، كما تجدر الإشارة إلى أن فرص عملها ترتبط بمستواها التعليمي، وبدافع البحث عن عمل مهني مناسب لشهاداتها، وقد أوضحت العديد من الدراسات وجود علاقة وثيقة بين مستوى تعليم المرأة وتدني وفيات الأطفال، كما بينت الدراسات الارتباط بين مستوى تعليم المرأة واستعمالها للخدمات الوقائية والعلاجية لها ولأسرتها.

6.2.2. دوافع ذاتية: منها: تأكيد الذات، والمكانة الاجتماعية، وكذلك حب الظهور، وتحقيق المنفعة الشخصية –أي طموحات المرأة– التي لا حدود لها؛ لإبراز شخصيتها بشكل فاعل في المجتمع، كلها لاكتساب مكانة مهمّة في المجتمع عامة، والأسرة خاصة (أبو مدين، 2017).

3.2. الآثار المترتبة على عمل المرأة:

قد تناول الباحثون والمفكرون آثار عمل المرأة من منظورين، الجانب الأول يتعلق بالأثر السلبي لعمل المرأة، والثاني يتعلق بالأثر الإيجابي، وسنتناول آثار عمل المرأة في الجوانب الآتية:

1.3.2. آثار عمل المرأة على صحتها النفسية والجسمية: إن لعمل المرأة آثارًا على صحتها النفسية والجسمية، وهذه الآثار تتأرجح بين رأيين هما:

الرأي الأول (الجانب السلبي): المرأة المعاصرة خرجت للعمل مدفوعة بعدة عوامل (اقتصادية، اجتماعية، نفسية)، فأصبحت تواجه عددًا كبيرًا من العوامل المتغيرة المحيطة بها، مما جعل دورها معقدًا ومرهقًا؛ نتيجة ازدواجية عملها داخل البيت وخارجه، وهذا ما جعل دورها الحديث والمرير (خروجها للعمل) يعود بالسلب على نفسيتها، ويسبب لها الكثير من المتاعب النفسية كالقلق والاكتئاب؛ لأن خروجها للعمل خارج المنزل فتح الباب

لهموم متنوعة، تبدأ من معاناتها ما يفوق طاقتها أحيانًا، وتؤدي بها في النهاية إلى حالة الاضطراب، إذا كانت أمًّا لأطفال صغار، فهي تدفع ثمن عملها من راحتها وأعصابها.

الرأي الثاني (الجانب الإيجابي): المرأة المعاصرة ترغب في العمل خارج المنزل؛ لأن اقتصارها على العمل المنزلي يجعلها منعزلة في معظم الأحيان، ولا يفتح أمامها مجالًا كافيًا للتفاعل مع الآخرين، وهذا –بلا شك– يقلل من إشباعها لذاتها، فعمل المرأة يحقق رفاهية للأسرة في ظل الأوضاع السائدة، خاصةً إذا فقد الزوج وظيفته، أو تراجع مستوى كسبه لسبب أو لآخر. إن المرأة المشتغلة إنما تعمل مدفوعة برغبة في تأكيد ذاتها، وتحقيق إمكاناتها، والمساهمة في تطوير المجتمع، أي أن لديها رغبة في القيام بدور إيجابي نَشِطٍ في الحياة، ونتيجة إحساس المرأة بذاتها القوية وقدرتها على القيام بالأدوار المختلفة، فإنها تصبح أكثر استقرارًا من الناحية النفسية عن المرأة غير العاملة، فعمل المرأة يساعد على ترك المخاوف والسيطرة عليها، هذا الإحساس الذي تفقده بدرجة كبيرة غير العاملات، فالمرأة العاملة تريد عن طريق اندفاعها إلى العمل أن تثبت للمجتمع ولنفسها كفاءتها للقيام بدور إيجابي وفاعل يخرج عن الدور الأنثوي داخل جدران المنزل (إبراهيمي، 2015).

2.3.2. آثار عمل المرأة على أطفالها: تواجه المرأة العاملة عدة عوائق، ولكنها لا تحول دون عملها، فهي صعوبات تعرقل مسار العمل، ولكن يمكن إيجاد الحلول لها إن كانت عازمة الإرادة على التحدي، ومن أهم العوائق التي تواجه المرأة العاملة الشعور بالذنب تجاه أطفالها، وبالتالي تحاول تعويضهم بقضاء أوقات أطول معهم، والاهتمام بدراستهم، وإعداد ما يحبون من الأطعمة؛ مما يزيد من إرهاق الأم (حسين، 2017).

كما أن المشاكل التي تتعرض لها المرأة العاملة وأطفالها، تعتمد على نوعية المرأة ذاتها، ونوع علاقتها بهم، وكذلك طريقة رعايتها لهم، ومدى استمتاعها بعملها، وبهذا يُقال: إن عمل المرأة يقدم للأطفال فرصة للتعاون والتعلم في المنزل، والاعتماد على النفس. ومن الجدير بالذكر أن وجود الأم في المنزل لا يضمن نجاح علاقتها بزوجها وأطفالها، وهنا يرى الكثيرون أن الوقت الطويل الذي تقضيه الأم مع أطفالها ليس دليلًا على "الأمومة الصالحة"؛ لأنه إذا كانت لدى المرأة رغبة في العمل ستشعر أن أطفالها يعوقونها عن ذلك، مما ينعكس سلبا على معاملتها لهم. وأثبتت العديد من الأبحاث –من بينها بحث بيترسون– عدم وجود فروق في العلاقات بين الأم والأبناء بالنسبة لمجموعتي الأمهات العاملات وغير العاملات، وهناك بحوث أخرى أظهرت وجود قلق وإحساس بالذنب بالنسبة

للأمهات العاملات، كما أظهرن ميلا للتعويض عن غيابهن بالمحاولة الشديدة ليكن أمهات صالحات؛ ليثبتن لأنفسهن ولأقاربهن أنهن لم يهملن أطفالهن، وأنهن يقضين معهم ساعات فعلية أكثر مما تقضيه في المتوسط ربات البيوت (محامدية وبوطوطن، 2013).

ومن وجهة نظر الباحثة لا يمكن الجزم بالقول: إن خروج المرأة للعمل يؤثر سلبًا على أبنائها، وأن خروجها ستنجم عنه آثار سلبية على الأبناء، كما لا يمكن القول: إن بقائها في المنزل يؤثر إيجابًا على الأبناء، وأنهم لا يتضررون ما دامت معهم في المنزل، فالواقع الاجتماعي يخبرنا بالعديد من المشاهدات عن أمهات عاملات نجحن في تربية أبنائهن، وأصبحوا متفوقين في كافة النواحي أخلاقيًّا واجتماعيًّا وعلميًّا، كما أن العديد من الأمهات غير العاملات لم ينجحن في تربية أبنائهن؛ لسوء تصرفهن، وعدم معرفتهن بدورهن كأمهات ومربيات، فيا لَلأسف إن أغلب الأمهات غير العاملات غير متعلمات، مما يؤدي لجهلهن بأساليب التربية الصحيحة مع الأبناء في كل مرحلة عمرية يمرون بها.

إن الطفل في سنوات حياته الأولى يحتاج أسلوبَ تربيةٍ يختلف عن أسلوب معاملته وهو مراهق، كما يختلف عندما يصبح في مرحلة الرشد، ولا توجد قاعدة ثابتة في العلوم الاجتماعية، فهناك أمهات غير عاملات وغير متعلمات، ولكن أثبتن جدارتهن في تربية أبنائهن تربية حسنة، فأصبحوا أفرادا ناجحين في المجتمع، والواقع الاجتماعي مليء بأمثالهن، فالأم عندما تكون مهتمة بدورها تجاه أبنائها ستنجح في تربيتهم، سواء أكانت عاملة أم غير عاملة.

3.3.2. آثار عمل المرأة على الزوج: جاء الإسلام مؤكدًا حقوق الزوج بصورة واضحة وصريحة على وجوب طاعته وعدم إهمال حقه بأي حال من الأحوال من قبل الزوجة، فقد تعرض لها أسباب أو تخدعها مغريات فتهمل حقه، ويُعد العمل أحد الأسباب الرئيسة في انشغال المرأة عن أداء واجباتها تجاه زوجها، وإعطائه حقه كاملًا، كما أن انشغالها لفترات طويلة في العمل يؤدي إلى شعورها بالتعب ورغبتها في الراحة عندما تعود إلى المنزل، فعدم قدرتها على التحدث معه يؤدي إلى التباعد بين الزوجين، ويؤثر سلبًا على نفسية كل منهما (أبو مدين،2017).

وفي هذا المجال تميل البحوث الأمريكية إلى اعتبار أن عمل المرأة يُعد عنصرًا داعمًا للتوافق الزوجي، أو أنه غير مؤثر سلبًا على العلاقة الزوجية، والواقع أن ذلك يرتبط بموقف الزوج وموافقته على عمل المرأة، حيث أجرت إحدى عيادات الاستشارات الزوجية

بحثًا حول موافقة الزوج على عمل الزوجة وأثره على التوافق الزوجي، فبينت النتائج وجود صراع أكبر في الأسر التي لا يوافق فيها الزوج على عمل الزوجة، وخلصت نتائج دراسة HDFU (1991) إلى أن المناقشات تحدث بشكل أكبر بين الأزواج في الأسر التي تعمل فيها الزوجة، وكانت النسبة (15%) للعاملات و(0.8%) بين غير العاملات، ووصلت نسبة النساء العاملات الباحثات عن الطلاق (60%) مقابل (47%) لدى غير العاملات، كما يسبب عمل الزوجة خارج البيت وسواسًا للزوج حول اختلاطها بزملاء العمل من الرجال.

4.2. المشكلات التي تواجهها المرأة العاملة:

تعاني المرأة العاملة من مشاكل عديدة على الصعيد المهني والشخصي والاجتماعي جراء العمل، نذكر هنا أهمها:

1.4.2. مشكلات خاصة ببيئة العمل: وهي المتعلقة بالمشاكل الشخصية التي تعاني منها المرأة العاملة؛ بسبب عملها خارج البيت، منها: مشكلة التأخر في العودة إلى البيت، ويكون توترها النفسي نتيجة الإجهاد البدني؛ بسبب العمل والضغوطات العائلية، ومشكلة التقصير في أداء الواجبات المنزلية، وبالتالي افتقاد الوقت اللازم لرعاية الأبناء، كما أن طبيعة العمل ذاتها تؤثر على المرأة، وقد تسبب لها التوتر والضيق.

2.4.2. مشكلات داخل العمل: وهي المتعلقة بنوعية المشاكل التي تواجه المرأة العاملة في محيط عملها، منها: التعامل مع المواطنين، ومشكلة قلة الأجر مقارنة بالرجل، خاصة فيمن يعملن خارج مجال تخصصهن، وكذلك مشكلة طول وقت العمل (إبراهيمي، 2015).

3.4.2. مشكلة غياب الأم عن الأبناء: إن مسؤولية الأم الاجتماعية والتربوية والصحية والغذائية لأطفالها، هي مسؤولية فريدة من نوعها لا يجيدها سواها، حتى المؤسسات التربوية المعاصرة لا تستطيع تقديم الأداء نفسه والكفاءة نفسها للأطفال، لذلك على الأم العاملة أن ترعى أطفالها، وتربيهم تربية صحية.

4.4.2. المشاكل الناتجة عن التداخل بين مسؤوليات المرأة: إن عمل المرأة ومساهمتها في التنمية الاقتصادية واتساع نشاطها وخروجها عن إطار الواجبات والمهام الأسرية، يؤدي إلى تغيرات نوعية في العلاقات الأسرية، وعلاقات الإنتاج في المجتمع، واختيار المرأة لدورها في الحياة، الذي أصبح معقدًا إلى حدٍّ كبيرٍ؛ وذلك لتعرضها لضغوط قوية وعديدة، فهي من ناحية تخضع لضغط التقاليد والطبيعة البيولوجية التي تدفعها إلى الأعمال

المنزلية والأمومية، ومن ناحية أخرى تنجذب إلى الفرص التي أصبحت متاحة أمامها في عالم الوظيفة والعمل والأجر، ويواجه اختيار المرأة للعمل مجموعة من العقبات نتيجة لأربعة عوامل، هي: الزواج، والأعمال المنزلية، وإنجاب الأطفال وتربيتهم، والوظيفة، وعند قيام الزوجة بكل هذه الأدوار يخلق لديها مشكلات وصراعات بينها وبين زوجها.

5.4.2. مشاكل على الصعيد الشخصي: إن التحرر الجزئي للمرأة الذي ظهر في انتقالها من مجرد حارسة للبيت إلى أن تصبح منافسًا قويًّا للرجل في ميادين الصناعة والتجارة وغيرها من المهن، كانت له انعكاسات إيجابية بنّاءة، وأخرى سلبية هدامة في شخصيتها، فمن الناحية الإيجابية أن العمل ساعدها على القيام بدورٍ في المساهمة بتطوير المجتمع وتطوير شخصيتها سيكولوجيًّا واجتماعيًّا (محامدية وبوطوطن،2013).

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لمعرفة الآثار المترتبة على عمل المرأة المتزوجة، وللوقوف على المشكلات التي تواجهها؛ بغرض مساعدتها في التخلص من بعض المشاكل والضغوطات التي تعاني منها داخل المنزل وخارجه.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من النساء العاملات في قطاعي التعليم والصحة، حيث اختير المتزوجات ممن لديهن أبناء، ووصل عددهن إلى (125) امرأة.

3.3. عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على العينة الصدفية، حيث قامت الباحثة بالذهاب للمدارس والمستشفيات واختارت بالصدفة العاملات المتزوجات ممن لديهن أبناء، وطُبِّق الاختبار عليهن. واستخدمت هذه الطريقة في اختيار العينة؛ نظرًا لوجود نساء عاملات متزوجات ولكن لا يمارسن عملهن، كما طُبِّقت استمارة الدراسة على أعضاء هيأة التدريس بالجامعة من المتزوجات ممّن لديهن أبناء، وبهذا وصل حجم عينة الدراسة إلى (125) امرأة عاملة، بينهن (56) في قطاع التعليم، و(69) في قطاع الصحة.

.....

4.3.أداة الدراسة:

4.3.1. اعتُمِدت استمارة استبيان دراسة عاجب بومدين.

4. نتائج الدراسة:

يمكن تحليل نتائج الدراسة بالاعتماد على الاستبيان على النحو الآتي:

الجدول(1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الاستبيان

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أتعاني من أمراض مزمنة بسبب عملك؟	2.7440	.60780	أتحظين بالتقدير والاحترام من طرف مدير العمل؟	2.7120	.56534
أتعاني من الإرهاق الجسدي؟	1.8080	.61822	هل لزوجك دورٌ في نجاحك؟	2.5520	.68927
أترتاحين في مكان العمل؟	2.1200	.80922	تشعرين أنك مقصرة مع زوجك؟	2.5440	.70143
حقق لك العمل مكاسب؟	2.5600	.78699	تتعاملين بتوتر وعصبية؟	2.6560	.59709
تشعرين بالتوتر؟	2.5200	.61696	خروجك للعمل لا يحد من علاقتك بالأقارب؟	2.5280	.72486
تعتقدين أن عملك يأخذ جهدك؟	2.4320	.69949	تفكرين في ترك عملك؟	2.3520	.72129
يسبب عملك مشكلات مع زوجك؟	2.7120	.50507	يعاملك الجيران جيدا؟	2.4320	.80659
توفقين بين العمل داخل المنزل وخارجه؟	2.0480	.86933	حياتك المهنية تحتم الحد من زيارة الجيران؟	1.8960	.87827

1.4. التساؤل الأول: ما الآثار الأسرية المترتبة على عمل المرأة خارج المنزل؟

جدول(2) تعتقدين أن عملك يأخذ كامل جهدك على حساب واجبات البيت؟

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	15	%12
أحيانًا	41	%32.8
لا	69	%55.2

المجموع	125	%100

يبين الجدول رقم (2) أن النساء اللاتي أجبن بـ(لا) عددهن 69 بنسبة 55.2%، حيث إن عمل المرأة لا يأخذ كامل جهدها على حساب عملها في المنزل، مما يدل على أن المرأة لا تبذل جهدًا كبيرًا في العمل ليؤثر سلبًا على أدائها فيه، وأنها لا تعاني من ضيق الوقت والضغوطات الكثيرة؛ لأنه كلما كان وقتها ضيقًا ولديها ضغوطات كثيرة أثّر ذلك عليها وعلى عملها داخل المنزل وخارجه، وأنها قادرة على تلبية احتياجات زوجها ورعاية أطفالها، وليس لديها صراع بين العمل داخل المنزل وخارجه، مما يجعلها لا تشعر بالذنب تجاه زوجها وأبنائها، وأنها موفقة بين العمل داخل المنزل وخارجه، وأن الطفل يحظى بالاهتمام الذي يستحقه؛ مما يدل على أن الأم المنضبطة حريصة على تربية الأبناء ورعايتهم والاهتمام بزوجها وعملها.

جدول (3) تفكرين في ترك عملك من أجل أبنائك؟

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	18	%14.4
أحيانًا	45	%36
لا	62	%49.6
المجموع	125	%100

ويتضح من الجدول رقم (3) أن 49.6% من أفراد العينة لا يفكرن في ترك عملهن من أجل أبنائهن، وهذا قد يرجع لوجود من يساعدها على الاعتناء بأبنائها والاهتمام بهم ورعايتهم في أثناء انشغالها بالعمل، وأنها لا تواجه عراقيل وصعوبات تمنعها من تأدية عملها ورعاية أبنائها وتربيتهم، وأن ترك العمل ليس من أولوياتها، فقد يساعدها العمل على توفير عائد مادي وتوفير احتياجاتها، أو إثبات ثقتها بنفسها وتحقيق طموحاتها وأهدافها.

جدول (4) أترتاحين في العمل على عكس بقائك في المنزل؟

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	34	%27.2
أحيانًا	42	%33.6

لا	49	%39.2
المجموع	125	%100

يتبين من الجدول رقم(4) أن النساء اللاتي أجبن بـ(لا) عددهن 49 بنسبة 39.2%، وهذه النتيجة تبين أن المرأة ترتاح في المنزل على عكس بقائها في العمل، على الرغم من أنها تخرج بمحض إرادتها، وأنها عندما تذهب إلى العمل يشغل أبناؤها تفكيرَها؛ بسبب تركهم أحيانًا لساعات طويلة، مما يجعل المرأة ترتاح في المنزل بجانب أسرتها أفضل من وجودها في العمل، خاصة إذا كان عمل الزوج يتطلب تواجده لساعات طويلة خارج المنزل، وكان أبناؤها في مرحلة الطفولة، فإنهم يشغلون تفكيرها أكثر من الأبناء في مرحلة المراهقة أو الشباب؛ لأن مرحلة الطفولة تحتاج حُبَّ الأمومة وحنانها وعاطفتها، بينما من هم في سن المراهقة والشباب قادرون على الاعتناء بأنفسهم، كما أن بقائها في المنزل يولد لديها شعورا بالرضا عن نفسها، ويخفف عنها الشعور بالذنب تجاه الأبناء والزوج، فتشعر أنها غير مقصرة معهم، وتزيد بالتالي رغبتها في العمل.

جدول (5) هل حقق لك العمل عدة مكاسب على الصعيد الشخصي؟

الفقرة	التكرار	النسبة
لا	20	%16
أحيانًا	12	%9.6
نعم	92	%73.6
المجموع	125	%100
البيانات المفقودة	1	%0.8

يتضح من الجدول رقم (5) أن النساء اللائي أجبن بـ(نعم) عددهن 92 بنسبة 73.6%، وهذا يدل على أن العمل حقق للمرأة عدة مكاسب على الصعيد الشخصي، مما يشير إلى أنهن استفدن من العمل لتحقيق طموحاتهن ومطالبهن التي لم يستطعن تحقيقها قبله، كما حقق أهدافهن، واكتسبن الثقة بأنفسهن، كما أخذن حقهن في العمل الذي كان من حق الرجل فقط.

كما تدل هذه النتيجة على أن المرأة تذهب إلى العمل بمحض إرادتها؛ لأنه يعزز لديها ثقتها بنفسها وتحقيق طموحاتها وتلبية رغباتها، فالله تعالى أعطاها الحق في العمل، ومما يدل على ذلك قوله تعالى: **﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾** (الآية رقم 97 من سورة النحل).

هذا يجعل المرأة العاملة تشعر بالرضا والاطمئنان؛ لأن العمل لا يتعارض وشرع الله سبحانه وتعالى، بشرط أن تحفظ المرأة عفتها وأخلاقها، وتتجنب الاختلاط قدر المستطاع، وألا تختلط بالرجال إلا للضرورة القصوى.

جدول (6) يساعدك زوجك في شؤون المنزل؟

الفقرة	التكرار	النسبة
لا	38	%30.4
أحيانًا	50	%40.0
نعم	37	%29.6
المجموع	125	%100.0

من الجدول رقم (6) يتبين أن اللاتي أجبن بـ(أحيانًا) عددهنَّ 50 بنسبة 40.0 %، وهذا يعني أن زوج المرأة العاملة يساعدها أحيانًا في شؤون المنزل؛ مما يخفف عليها المتاعب والضغوطات، ويجعلها أقل عرضة للتوتر الناتج عن الأعمال المنزلية، ويقلل من متاعب الزوجة، ويوفقها لأداء دورها داخل الأسرة وخارجها، وهذا يدفعها للعمل أكثر.

جدول (7) يضطر زوجك للبقاء في البيت وملازمة الأبناء في غيابك؟

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	14	%11.2
أحيانًا	47	%37.6
لا	64	%51.2
المجموع	125	%100

من الجدول رقم (7) يتضح أن اللاتي أجبن بـ(لا) بلغت نسبتهنّ 51.2% ممن لا يجدن مساعدة من الأزواج في رعاية أبنائهم وتربيتهم، وهذا قد يؤدي بالزوجة العاملة إلى تفضيل البقاء في المنزل؛ لأنها تعاني من التعب بسبب الجهد الذي تبذله لوحدها دون مساعدة، فأحيانًا تصبح المرأة ملزمة بالعمل لرفع المستوى المادي إذا كان عدد الأبناء كبيرًا، وهذا يؤثر عليها سلبًا حتى لو كان الزوج يساعدها، فتصبح لديها العديد من المسؤوليات والالتزامات والأدوار، خاصة مع عدم وجود من يساعدها في الإشراف على تربيتهم والاعتناء بهم.

2.4. التساؤل الثاني: ما الآثار الاجتماعية المترتبة على عمل المرأة خارج المنزل؟

جدول(8) التوفيق بين العمل وشؤون المنزل

الفقرة	التكرار	النسبة

نعم	95	%76
أحيانًا	25	%20
لا	4	% 3.2
المجموع	125	100.0

يبين الجدول (8) أن النسبة الأكبر أجبن بـ(نعم) ونسبتهن 76% مما يدل على أن المرأة العاملة قادرة على التوفيق بين العمل والمنزل، وأن العمل لا يؤثر سلبًا على حياتها الأسرية، وأنها ناضجة وواثقة من نفسها وقدرتها على التحكم في عملها داخل المنزل وخارجه، كما أن أغلب النساء أعمارهن تتجاوز 35 سنة، مما يدل على أن العمر له دور في التوفيق بين العمل والمنزل؛ لأنه كلما كان عمر المرأة العاملة يفوق 35 سنة كانت ناضجة وواعية وقادرة على التوفيق بين عملها المنزلي وعملها الخارجي، وكذلك كلما قلّ عدد أبنائها كانت قادرة على الاعتناء بهم، ويمكنها التوفيق بين شؤون عملها داخل المنزل وخارجه؛ مما يساعدها على الاستمرار في العمل وإيجاد التوازن اللازم.

جدول (9) تحظى بالتقدير والاحترام من طرف مديرك في العمل

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	100	%80
أحيانًا	19	%15.2
لا	6	%4.8
المجموع	125	%100

يتضح من الجدول رقم (9) أن اللاتي أجبن بـ(نعم) نسبتهن 80%، مما يدل على أن المرأة العاملة تحظى بالتقدير والاحترام من مديرها؛ مما يحفزها ويدفعها للعمل والإنتاج أكثر في العمل، وهذا يخفف عنها الشعور بالتعب والجهد الذي تبذله، وأنها قادرة على تحمل المسؤولية والنجاح في عملها.

جدول(10) يسبب لك العمل مشاكل مع زوجك

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	3	%2.4
أحيانًا	30	%24
لا	92	%73.6
المجموع	125	%100

يتبين من الجدول رقم (10) أن 73% من أفراد العينة لا تعانين من مشاكل مع أزواجهن بسبب عملهن، وبحسب هذه النتيجة يتبين أن العمل لا يؤثر سلبًا على علاقة المرأة العاملة بزوجها، وأن خروجها للعمل يساعدها على أن تكون ناجحة، وهذا يرجع لكون زوجها على علم بأهمية عملها في حياتها، فيكون بذلك متقبلا ومتفهما لوضعها، ومقتنعًا بأنها تساعده في زيادة الدخل الاقتصادي للأسرة، وإعانته على توفير مختلف الاحتياجات لهم ولأطفالهم، وبذا فإنها تتلقى الدعم النفسي من الزوج بحكم كونه راضيًا عن عملها، ويساعدها في تحقيق طموحها ورغباتها.

جدول (11) خروجك المستمر للعمل يسبب لك الإحراج مع أسرة زوجك

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	12	%9.6
أحيانًا	30	%24
لا	83	%66.4
المجموع	125	%100

يتبين من الجدول رقم (11) أن 66.4% من أفراد العينة لا يسبب لهن العمل أي إحراج مع أسر أزواجهن، ويمكن أن يرجع ذلك إلى كونها في سكن مستقل بعيدًا عنهم، فهي بذلك لن تتعرض لمضايقات من أم الزوج أو أخواته، وأنها ليست مضطرة لزيارتهم باستمرار، بل بشكل دوري كزيارتهم في أيام العطلات يوم الجمعة مثلًا؛ كونه مخصصًا لزيارتهم، بحكم أنها تكون متفرغة من العمل، فبذلك لا نجد أن علاقتها بأسرة زوجها تتأثر بعملها، فهي تتبادل الاحترام والتفاهم معهم.

جدول(12) حياتك المهنية تحتم عليك الحد من زيارة الجيران

الفقرة	التكرار	النسبة
نعم	41	%32.8
أحيانًا	34	%27.2
لا	49	%39.2
المجموع	125	%100
البيانات المفقودة	1	%0.8

من الجدول رقم (12) يتضح أن 39.2% من أفراد العينة لا يشعرن أن العمل يحد من زيارة جيرانهن وأن علاقتهن جيدة معهم، وقد يرجع ذلك إلى أن ساعات العمل قليلة، وأنها لا تؤثر على

زياراتها لجيرانها، وكذلك أقاربها وأصدقائها، وأنها قد تساعدهم في إعطائهم مبالغ مادية خاصة في المناسبات، كما أنهم يقدرون عدم تفرغها الكامل، ومتفهمين وضعها وعملها، وأنها غير قادرة على زيارتهم بصورة متكررة ومستمرة، وفي حال غيابها التمسوا لها العذر؛ لأنها مرتبطة بعمل خارج المنزل، وأنها مجبرة على البقاء فيه والالتزام به.

5. الخاتمة:

إن دراسة ظاهرة خروج المرأة للعمل مرتبطة بعدة جوانب هي الأسرة والمجتمع، لذلك قبل دراسة المرأة في المجتمع لابد من دراستها داخل الأسرة، باعتبارها أمًّا وزوجةً، وباعتبار المجتمع نسقًا كليًّا تتفاعل فيه الأنساق الفرعية كلها، وهذا ما بينته هذه الدراسة عندما عالجت موضوع الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة على عمل المرأة خارج البيت من حيث الأدوار والوظائف المكلفة بها داخل الأسرة وخارجها، وفق ما تمليه عليها القيم الثقافية للمجتمع، التي تحدد بدورها مكانة المرأة بين أبنائها وزوجها، ودوافع خروجها للعمل، وانعكاسات ذلك على الأسرة والمجتمع.

ولا يمكن فهم مكانة المرأة العاملة داخل الأسرة وخارجها قبل تحديد مكانتها بوصفها أمًّا؛ لأن الحياة الاجتماعية للمرأة العاملة أصبحت معقدة بعدما تحملت مسؤولية دورين كبيرين، يستدعي كل منهما جهدًا عضليًّا وفكريًّا كبيرين باختلاف المجتمع الذي تنتمي إليه، وباختلاف الثقافة التي تحدد سلوكها وأدوارها، إلا أن صعوبة تأدية الدورين أحدثت سلسلة من التساؤلات التي حاولت الدراسة الحالية الإجابة عنها ميدانيًّا، فلم تعد ظاهرة عمل المرأة تتعلق بها فحسب، بل أصبحت تشغل المجتمع كله باعتبارها نصف المجتمع من جهة، وعصب الأسرة من جهة أخرى.

قائمة المصادر و المراجع :

1. إبراهيمي، أسماء.(2015). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة "دراسة ميدانية على عينة من الممرضات والمعلمات بدائرة طولقة ولاية بسكرة" رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
2. أبو تفنوشت، مصطفى.(1980). العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة، ترجمة دمري احمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

3. أبو مدين، عاجب. (2017). الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت، دراسة ميدانية على عينة من النساء العاملات بمدينة الأغواط، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، رسالة دكتوراة، علم النفس.
4. حسون، تماضر.(1991). عمل المرأة وأمن الاسرة في الوطن العربي، رئيسة مركز البحوث والدراسات في الشركة الخليجية للأنماء، المجلة العربية للدراسات الأمنية، الرياض.
5. حسين، أنور حسن.(2017). أثر عمل المرأة في تماسك الأسرة وتنشئة الاطفال ""دراسة حالة المرأة العاملة بوحدة الحاج يوسف شرق التعليمية " محلية شرق النيل، مجلة كلية الدراسات العليا، قسم علم اجتماع، جامعة النيلين (ع 37–2)، السودان.
6. سيد، فهمي محمد.(2004). المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، مصر.
7. عبد العالي، مليكة.(1989). تأثير العوامل الديموغرافية والاقتصادية في عمل المرأة، جامعة حلب، سوريا.
8. عوفي، مصطفى.(2002). المرأة العاملة في مضمون الاتفاقيات الدولية للعمل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 7، جامعة باتنة، الجزائر.
9. محامدية، بوطوطن.(2013). المرأة العاملة والعلاقات الأسرية، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة الأسرية، أبريل، قسم العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

الهوية الثقافية والأدبية في ليبيا من خلال تقييدات بعض الرحالة المشارقة والمغاربة والأندلسيين

د. علي عياد محمد
كلية الآداب والعلوم المرج
د. عبدالله علي نوم
كلية الآداب والعلوم المرج

المستخلص:

يدرس هذا البحث موضوع الهوية الثقافة الليبية، التي تمثّل حلقةَ وصلٍ بين ثقافات المشرق العربي والمغرب العربي؛ فقد كانت ليبيا ممرًّا للثقافات والأحداث والرحلات، لكنها احتفظت بسماتها وطابعها اللغوي والثقافي. إن ظاهرة طرح هوية الفرد أو الجماعة أو الأمة على المحك، تعبر عن وجود أزمة بنيوية، تعاني الذات من جراحاتها، وتشكك في وجودها وسلامة معتقدها، ونجاعة خياراتها الرئيسة في التعامل مع العالم. ويعد الكشف عن ملامح الهوية الثقافية العربية والإسلامية ومنابعها وترسيخ محتوياتها أمرا لابد منه؛ للحفاظ على هذه الهوية التي تتمتع بسمات تميزها عن غيرها. وتهدف هذه الدراسة إلى العمل على تأصيل الهوية الثقافية بما يتفق وثقافة المجتمع الليبي، بحيث يؤدي ذلك إلى تجاوز التحديات التي تضعف هويتنا، كما يهدف إلى تنمية الوعي بالهوية الثقافية وأهميتها لدى الشباب الليبي. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي في رصد أبرز ملامح الهوية الثقافية، وتحليل العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن أزمة الهوية الثقافية في المجتمع العربي.

الكلمات المفتاحية: الهوية الثقافة الليبية، الرّحّالة، المشارقة والمغاربة والأندلسيّون.

توطئة:

تمثل الهوية الثقافة الليبية بموقعها حلقة وصلٍ بين ثقافات المشرق العربي والمغرب العربي؛ مما جعلها ممرًا للثقافات والأحداث والرحلات، لكنها احتفظت بسماتها وطابعها اللغوي والثقافي، فلغتها تميزت بسليقة سليمة، لاسيّما من ناحية مخارج الحروف، وسلامة النطق، ووضوح السليقة، فاللهجة الأقرب إلى الفصحى هي لهجة سكان ليبيا؛ فنطقهم للحروف والكلمات مماثل تمامًا للغة العرب الصحيحة السليمة، ولم تؤثر نوائب الزمن والاحتلال والاختلاط في صحة لسان سكان ليبيا.

طرق الديار الليبية –بمدن ساحلها وقراها– العديد من الرحالة والبلدانيين، ومر بها ثلة من العلماء والأدباء واللغويين –مشارقة ومغاربة وأندلسيين– وقيدوا بعض انطباعاتهم ورؤاهم حول التكوين اللغوي والثقافي لبعض مدنها وقراها.

فمن أعلام من طرقوا ديارها أو كتبوا عن مدنها وقراها: اليعقوبي صاحب كتاب البلدان، وابن خرداذبة فى المسالك والممالك، وابن حوقل، والمقدسي، والبكري في (البيان المغرب) والإدريسي، وياقوت الحمـوي، والعبدري، والتجاني، وابن بطوطة، والورثيلاني، والعياشي، والحشائشي، وغيرهم.

وعلى الرغم من افتراق أقوالهم بين منصف ومتحامل، فلا مندوحة عن فحص تقييداتهم عن الحالة الثقافية واللغوية والأدبية والعلمية، وعقد مقارنات ومقاربات بين تسجيلاتهم، وعلى وجه التخصيص في مجال الأدب واللغة والثقافة.

وهذا البحث محاولة استقصائية لتقييد ما دوّنه أولئك عن أوضاع الهوية الثقافية، وما سجلوه من انطباعات عن التكوين الثقافي إما عيانًا أو نقولاً، في البعد العلمي والتكوين الثقافي، وصولاً إلى تكوين صورة عن العمق التاريخي للهوية اللغوية والثقافية في ليبيا.

إنّ لكلّ شيء في الكون هوية دالة على وجوده، ومميزة له عن باقي الموجـودات، وهناك هويات متجددة، وأخرى ثابتة، وتعدُّ الهوية العرقية المشكل الأول للهوية الإنسانية، ويحملـها الإنسان قسرًا دون اختيار مسبق منه، وهي غير قابلة للتغيير على المستوى الجيني، مع قابلية تغييرها والتخلي عنها في الأوراق الثبوتية التي يختارها الفرد للتعبير عن نفسه، كما يمكن التخلي عنها من خلال المظهر الثقافي الذي يعكس الانتماء لهذه الهوية.

وهي الأساس الذي تتشكل على أساسه العديد من الهويات المتداخلة التي يكتسبها الإنسان منذ الميلاد وقبل أن يتفاعل مع وسطه الاجتماعي، وقبل أن يتعرف على ماهيته وماهية الأشياء من حوله، وقبل اكتسابه للثقافة، واللغة، والدين، أضف إلى ذلك هويات أخرى تُحدَّد لاحقًا كالانتماء لجماعة دينية أو مهنية أو حزبية أو ثقافية.

مشكلة الدراسة:

إن ظاهرة طرح هوية الفرد أو الجماعة أو الأمة على المحك، تعبر عن وجود أزمة بنيوية، تعاني (الذات/ النحن) من جراحاتها، وتشكك في وجودها وسلامة معتقدها، ونجاعة خياراتها الرئيسة في التعامل مع العالم.

فالعالم العربي –وبالأخص ليبيا– فقد الإحساس بهويته، وتملكته النزاعات السياسية، والحروب التي يخوضها ضد المحتلين والإرهابيين، والمرتزقة الظلاميين، ونتيجة ذلك فقد ضاع منه جامعه المشترك، ومواقفه المشتركة، وهدفه المشترك.

لذا فإن اهتزاز الثقة بالهوية يتأثر بالظروف المحيطة والأحداث الجارية، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

– ما مستويات تشكُّل الهوية الثقافية الليبية وفق ما قيده الرحّالة المختلفين؟

بشكل عام، أسهم الرصيد الثقافي الكامن في ذهن الرحالة في وصف الآخر، ورصد أحواله وقيمه، وفق خصوصيات الذات الحضارية والثقافية وإحساسها بالقوة والتغلب، فلا شكّ في أن مركزية ثقافية ستوضح عن نفسها وهي تتحدث عن الآخر، فتعيد صياغته وفقا لمقدمات مسبقة.

فالإحساس بالتفوّق الديني والحضاري من جهة، والانتماء إلى دولة قوية من جهة أخرى، عناصر جعلت الرحّالين ينتجون خطابا معرفيا يعبرون فيه عن قوة سكان البلاد، وتميزهم عن غيرهم، ولكن هذا الإيمان بالارتقاء والتفوق الحضاري لم يمنع من الإشادة بمعالم الآخر الإيجابية، سياسية كانت أو اجتماعية أو فنية أو أدبية، فالرحلة بوصفها ركنا من أركان الكتابة الجغرافية أفادت المعرفة، ومدتها بمادة إثنوغرافية مهمّة حول موقع الإنسان وهويته في عديد المجتمعات.

أهمية الدراسة:

1– يعد الكشف عن ملامح الهوية الثقافية العربية والإسلامية ومنابعها وترسيخ محتوياتها أمرا لابد منه؛ للحفاظ على هذه الهوية التي تتمتع بسمات تميزها عن غيرها.

2– ربما تسهم هذه الدراسة في لفت نظر المعنيين بشؤون المجتمع الليبي، وتقديم مقترحات لهم؛ لبناء استراتيجية محلية تساعد في تعزيز الهوية الثقافية الليبية والحفاظ عليها، وذلك من خلال وضع تصور لدور الكوادر السياسية والعلمية في مواجهة تداعيات التحولات العالمية على الهوية الثقافية الليبية.

أهداف الدراسة:

1-العمل على تأصيل الهوية الثقافية بما يتفق وثقافة المجتمع الليبي، بحيث يؤدى ذلك إلى تجاوز التحديات التي تضعف هويتنا.

2- تنمية الوعي بالهوية الثقافية وأهميتها لدي الشباب الليبي.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي في رصد أبرز ملامح الهوية الثقافية، وتحليل العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن أزمة الهوية الثقافية في المجتمع العربي، وتبعا لذلك يرى الباحثان تقسيم البحث على مبحثين أساسيين، هما:

المبحث الأول: الهوية الثقافية (حدّها/ أنواعها/ العوامل المؤثرة في بنائها/ مكوناتها/ علاقتها باللغة والأدب والدين والتاريخ):

- **تعريف الهوية (identitiy):**

وردت لفظـــة الهُوِيَّة بضم الهاء وكسر الـــواو وشد الياء في المعجم الوسيط للتعبير عن ماهية الشيء، فالهوية " حقيقة الشيء أو الشخص التي تميّزه عن غيره " (أنيس، 2004، مادة الهو). واصطلاحًا عرفت الهوية بأنها "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية " (مجموعة من الباحثين، 2000، 875).

ولا يمكن معرفة هوية أي إنسان من دون الصفات التي تخصه دون سواه، كما عرفت الهوية أيضًا بأنها " الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق ". (الجرجاني، 1998، 91 – 193 – 249)

أما في اللغة الإنجليزية فتعني الهوية " تماثل المقومات أو الصفات الأساسية في حالات مختلفة وظروف متباينة، وبذلك تشير إلي الشكل التجميعي أو الكل المركب لمجموعة من الصفات التي تكون الحقيقة الموضوعية لشيء ما، والتي بواسطتها يمكن معرفة هذا الشيء وغيره على وجه التحديد ". (طعيمة، 1998، 35)

وأما آراء المفكرين حول مفهوم الهوية فيلاحظ أن الأمر لا يختلف كثيرًا عما ذكرنا، وإن كان يتميز بأنه أكثر تحديدًا؛ لأنه يرتبط بالبُعد الثقافي أو الاجتماعي للمصطلح، فقد عرَّفها سعيد إسماعيل علي بأنها "جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله هو هو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل إنسان شخصيته المميزة له، فله نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته

السلوكية، وميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب " (إسماعيل، 1987، 95).

وعرَّفها إسماعيل الفقي بـ" أنها مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، التي تولد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد" (الفقي، 1999، 205).

ومن المفاهيم التي قدمت للهوية الثقافية ما تبنته منظمة اليونسكو بقولهم: إن " الهوية الثقافية تعني –أولاً وقبل كل شيء– أننا أفراد ننتمي إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية، بما لها من قيم أخلاقية وجمالية تميزها، ويتضمن ذلك أيضًا الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ الجماعة وتقاليدها وعاداتها وأسلوب حياتها، وإحساسنا بالخضوع له والمشاركة فيه، أو تشكيل قدر مشترك منه، وتعني الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية، وتعدُّ بالنسبة لكل فرد منا نوعًا من المعادلة الأساسية التي تقرر– بطريقة إيجابية أو سلبية – الطريقة التي ننتسب بها إلى جماعتنا والعالم بصفة عامة ". (المحروقي، 2004، 164).

وبناءً على ذلك تُفسَّرُ الهوية على أنها الكيفية التي يعرف الناس بها أنفسهم، ويوصفون بها تأسيسًا على العرق، الإثنية، المواطنة، الانتماء إلى أرض واحدة وتاريخ وعقيدة مشتركة.

فالهوية الثقافية هي نظام من القيم والتصورات التي يتميز بها مجتمع ما تبعًا لخصوصياته التاريخية والحضارية، وكل شعب من الشعوب البشرية ينتمي إلى ثقافة متميزة عن غيرها، وهي كيان يتطور باستمرار ويتأثر بالهويات الثقافية الأخرى، ولهذه الأخيرة مستويات ثلاث: هوية فردية، هوية جماعية، هوية وطنية.

والهوية في معناها المجرَّد هي جملة علامات وخصائص من أجناس مختلفة، تستقلُّ بها الذات عن الآخر، فبغياب هذه العلامات والخصائص تغيب الذات وتذوب في الآخر، وبحضورها تحضر (الودغيري، 2000، 67).

- **أنواع الهوية:**

تُقسم الهويّة على مجموعة من الأنواع، ويسهمُ كل نوع منها في الإشارةِ إلى مصطلح، أو فكرة معينة حول شيءٍ ما، ومن أبرز أنواعها، ما يأتي:

أ- الهويّة الوطنيّة:

هي التي تُستخدَمُ للإشارةِ إلى وطن الفرد، ويتمُّ التّعريف عنها من خلال البطاقة الشخصيّة التي تحوي مجموعة من المعلومات والبيانات التي يتميّز فيها الفرد الذي ينتمي إلى دولةٍ ما.

ب- الهويّة الثقافيّة:

هي التي ترتبطُ بمفهومِ الثّقافة التي يتميّز فيها مجتمع ما، وتعتمدُ بشكل مباشر على اللّغة؛ إذ تتميّزُ الهويّة الثقافيّة بنقلها لطبيعة اللّغة بصفتها من العوامل الرئيسة في بناءِ ثقافة الأفراد في المجتمع.

ج – الهويّة العُمْريّة:

هي التي تُسهمُ في تصنيفِ الأفراد وفقًا لمرحلتهم العُمْريّة، وتُقسم إلى: الطّفولة، والشباب، والرجولة، والكهولة، وتُستخدَمُ عادة في الإشارةِ إلى الأشخاص في مَواقفَ معينة، مثل تلقي العلاجات الطبيّة (ابن جماعة، 2009، 3 وما بعدها).

- **العوامل المُؤثّرة على بناء الهويّة:**

توجــد مجموعة من العوامــل التي تؤثّر على بناءِ الهوية عند الأفراد، من أهمها:

أ- المجتمع:

هو أول العوامل المؤثرة على بناء الهوية؛ إذ يُسهمُ المجتمع في بناء هوية الأفراد وتشكيلها، بناء على طبيعة البيئة المحيطة بهم، ويتأثّر الأفراد بسلوكيّات الأجيال السّابقة لهم، سواء في العائلة، أو الحيّ، أو المجتمع عمومًا، وتُسهمُ في بناءِ الهويّة الفرديّة الخاصّة بهم، ومُساعدتهم على فهمها بطريقةٍ أوضح.

ب- الانتماء:

هو الارتباطُ بالمكان الذي يعتمد على دورِ الهويّة في تعزيز مفهومه؛ إذ ينتمي الفردُ للدّولة التي يعيشُ فيها، ويُعدُّ مواطنًا من مواطنيها، ولهُ حقوق وعليه واجبات تنظّمها أحكام الدّستور، لذا فإنّ الهويّة عبارةٌ عن وسيلةٍ للتّعزيزِ من هذا الانتماء عند الأفراد والجماعات.(هارلمبس وهولبورن، 2010، 105، 106).

إذاً، فثمة علاقة بين الانتماء والهوية، تتمثل في أن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فالإنسان عندما يعرف أن هويته ترتبط بهوية المجتمع الذي يوجد فيه، فإن هذا يجعله يتمسك بمجتمعه ويرتبط به.

كما أن هناك ترابطا وثيقا بين الهوية والثقافة، فلا هوية من دون ثقافة تستند إليها وتؤسس لها، وهما عنصران متلازمان من عناصر الذات، ومكونان متكاملان من مكونات الشخصية الفردية والجماعية، أي أن لكل جماعة هوية تتميز بها، ولها ثقافة معلومة تُعرف بها.

وتبعا لذلك، يمكن أن نخلص من ذلك بالآتي:

- أنه يصعب أن نجد تعريفا جامعا مانعا للهوية الثقافية بمفهومها العام.
- أن الهوية الثقافية تتكون من مزيج من اللغة والدين والتاريخ وثقافة المجتمع، وهذا معناه أن الهوية يكون لها خصوصيتها المستمدة من ثقافة المجتمع ويصقلها تاريخه وحضارته.
- أن الهوية الثقافية تتكون في ضوء ثلاثة عناصر رئيسة هي: الوطن، والأمة، والدولة.

وفي ضوء ذلك يمكن حدُّ الهوية الثقافية الليبية بأنها مجموعة السمات والخصائص التي تنفرد بها الشخصية الليبية، وتجعلها متميزة عن غيرها من الهويات الثقافية العربية الأخرى، وتتمثل تلك الخصائص في اللغة والعادات والتقاليد والأعراف، وغيرها من المكونات الثقافية ذات السمة العربية والإسلامية. ولعل من أبرز مكونات الهوية الليبية: اللغة، والدين، والتاريخ، ومواجهة التحديات، والتعايش المشترك. (الشيباني، 2001، 170 وما بعدها).

إلا أن الصفة الفارقة التي تميز بها الليبيون عن غيرهم من المتكلمين باللغة نفسها –رغم وجود ليبيين غير عرب، منهم: الأمازيغ، والطوارق، والتبو– هي قرب لهجتهم من العربية الفصحى (مقارنة بما يتفقون عليه من اللغة، إذ أوجه الاتفاق أكثر من أوجه الاختلاف)، مثل: تسهيل الهمز

في لغة الحجازيين، مع أن تميم تحققها، وكذلك إعمال ما النافية عمل ليس في لغة الحجاز، وغيرها.

إننا لا نستطيع أن نجعل اللهجات العربية في سلة واحدة، وننظر إلى قربها من اللغة العربية الفصحى من عدمه؛ لأن اللهجات مختلفة، فمنـــها ما هو صحيح فصيح، وهناك ما هو أفصح منها، وقد عقد " ابن جني " بابًا في كتابه " الخصائص " أسماه (باب اختلاف اللغات وكلها حجة) ذكر فيه أن الكسكسة، والكشكشة، والعجرفية، وتلتلة بهران، هي من لهجات بعض العرب. (ابن جني، 1956، 11).

فاللهجة الليبية بشكلٍ عام تتمتع بمخارج حروف واضحة صافية، وهناك الكثير من الخصائص التي عرفت بها لهجات العرب في الجاهلية موجودة في اللهجة الليبية لاسيّما من ناحية مخارج الحروف، وسلامة النطق، ووضوح السليقة. واللهجة الليبية الحاضرة –فيما يبدو– سلالة منقحة صافية من لهجات العرب الذين سكنوا أرض ليبيا في القرن الرابع الهجري وما بعده.

وقد صنَّف علماء اللغويات اللهجة الليبية ضمن اللهجات البدوية الصرفة، وجعلوها في فئة ما بعد الهلالية، وتعرف عندهم باللهجة (السليمية) نسبة إلى قبائل بني سليم التي استوطنت ليبيا (ابن خلدون، 2004، 1: 83 وما بعدها).

وعلى الرغم ممّا دخل اللهجة الليبية من بعض صور النطق الذي تتميز به بعض اللهجات، مثل نطق الحرف (ق) كالجيم المصرية أو الحرف اللاتيني (g) واستخدام حرف (ن) بدلاً من الألف في الفعل المضارع الدال على المتكلم، فبدلا من (أريد) تنطق (نريد)، وكذلك وجود البعض من المسميات والمصطلحات الدخيلة على اللسان العربي الليبي، من مثل (كاشيك) للملعقة، و(كوجينة) للمطبخ، و(طاسا) للكوب،... وغيرها، إلا أن اللهجة الأقرب للفصحى هي لهجة سكان ليبيا، فنطقهم للحروف والكلمات مماثل تمامًا للغة العرب الصحيحة السليمة، ولم تؤثر نوائب الزمن والاحتلال والاختلاط في صحة لسان سكان ليبيا.(العبدري، 1968، 206).

فاللهجة الليبية –من خلال علم مخارج الحروف– أصح اللهجات وأقربها للعربية الفصحى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنها تتميز بوحدة لغوية يسهل معها التواصل المباشر في كل أرجاء البلاد، رغم أن الدخيل على اللهجة الليبية موجود في جل مناطقها على السوية.(التليسي، 1993، 5 وما بعدها).

ومن المؤكد أن إتقان اللغة العربية يساعد على الانسجام والتناغم بين أفراد المجتمع، بل والاعتزاز بهويتهم؛ لأن أبناء اللغة الواحدة يشكلون قوالب فكرية وثقافية مشتركة، لذا فاللغة والثقافة تسهمان مساهمة فاعلة في الحفاظ علي الهوية الثقافية العربية والإسلامية.(السيد، 2010، 246).

والعلاقة بين اللغة والهوية الثقافية علاقة قوية لا تنفصم، ولهذا كان من أهم مقاييس رقي الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليما ونشرا وتيسيرا لصعوباتها (القوزي، 1442هـ، 3 وما بعدها). وكذلك العلاقة بين الدين والهويّة من جهة أخرى علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينها بأي شكل من الأشكال.

إن الدين هو المكوّن الأساس لثقافة أي أمة من الأمم، وعندما نتحدّث عن الدين، فإننا لا نتحدّث عن الرموز والطقوس الدينية التي يؤديها بعض الناس فقط، ولكننا نتحدّث عن رؤية للذات وللعالم وللناس وللحياة، وهذا يجعلنا نقول: إنّ أي نظام فكري أو رؤية للحياة تمثل الإطار الفكري الذي يؤسس للثقافة العامة لأي أمة أو شعب.

ومن هنا فيجب على كلّ مسلم أن يزوّد نفسه بالثقافة العربية والإسلاميّة، وأن يكون ملمًّا بأهمّ مصادرها، ويعلم أنّ تدينه وثقافته هما أساس هويته وانتمائه، وهما الأداة الأساس لإقناع الآخر والتأثير فيه، وأن يتفطّن كلّ مسلم إلى أنّ هويته المرتبطة بدينه ولغته تواجه أشرس هجمة في عصر العولمة، فلغتنا العربية محفوظة بحفظ الله ﷻ لكتابه العزيز، القائل في كتابه الكريم: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (القرآن الكريم، سورة الحجر، الآية 9).

وقد أشار بعض العلماء صراحة إلى دور الدين الإسلامي في حمل اللغة والحفاظ عليها أمام الهجمات الأخرى، ومن هذه الآراء رأي لابن خلدون، ذهب فيه إلى أنّ هناك عاملين اجتماعيين أساسين في انتشار اللغة وسيطرتها في المجتمع، هما: السلطة والدين، وأشار إلى أن عامل الدين أقوى بكثير من عامل السلطة في المحافظة على اللغة العربية؛ لأن سيطرة بعض الأمم (الديلم، والسلجوقيّة، والبربر) أضعفت اللغة العربية، إلاّ أنّها استطاعت البقاء؛ لبقاء الدين الإسلامي في نفوس ناطقيها (ابن خلدون، 2004، 830).

كما لا يمكن لأية أمة أن تشعر بوجودها بين الأمم إلا عن طريق تاريخها؛ الذي يمثل أحد قسمات هويتها، فالتاريخ هو السجل الثابت لماضي الأمة وديوان مفاخرها وذكرياتها، وهو آمالها وأمانيها، بل هو الذي يميز الجماعات البشرية بعضها عن بعض، فكل الذين يشتركون في ماض واحد يعتزون ويفخرون بمآثره يكونون أبناء أمة واحدة، فالتاريخ المشترك عنصر مهم من عناصر

المحافظة على الهوية الثقافية، وعلى ذلك يكون طمس تاريخ الأمة أو تشويهه أو الالتفاف عليه هو أحد الوسائل الناجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها.

لكن المشكلة ليست في التاريخ، إنما فيمن يحفظ هذا التاريخ، ويسجل إضاءاته وانطفاءاته، ويستفيد من مواقفه وعبره ودروسه.

وعلى مستوى أمتنا الليبية فتاريخها شاهد على أنها أمة ذات هوية قوية مشرفة ومؤثرة؛ ذلك لأن تاريخها حافل بالنضال والجهاد ضد المحتلين والغزاة بمختلف أجناسهم عبر حقب زمنية متفرقة، وحتى يومنا هذا (أبو صوة، 2012، 101).

وهذا معناه أننا الآن بحاجة إلى نهضة فكرية وثقافية؛ للمحافظة على هويتنا الثقافية وسط عالم يعج بعواصف العولمة القاتلة للهوية، ومن الأهمية أن يتوفر لليبيين وعي علمي بتاريخهم وتطوره وديناميات، مما يعينهم على تأصيل هويتهم ومعرفة الملابسات التاريخية لحدودها. (إبراهيم، 2018، 90).

أضف إلى ذلك أنه يجب على الأديب المسلم أن يتمثَّل الهويَّة العربية الإسلامية في أدبه، مهما تعدَّدت الأغراض التي يكتب فيها، ولا يعني هذا أنَّه مُطالب بتحويل أدبه إلى وعظ مباشر، فلكلّ مقام مقال، ولكلّ شخص مقوِّماته وقدراته، إلاَّ أنَّ المسلمين يتفقون جميعًا في أنَّ كلاً على ثغر من ثغور الإسلام.

ومن الأهمية بمكان أن يعي الأديب الليبي أنَّه لا شيء يعدل الأدب في تأثيره؛ لأنَّه بما يملك من سمات فنيّة جمالية لا يجوز تجاهلها، ممتع ذو قيمة فنية رفيعة، فلا يجوز تجاهل هذا النشاط الإنساني ذي الدور الخطير، أو تسخيره للعبث والمتعة الرخيصة، أو توجيهه لشرّ الإنسان، وإفساد قيمه، وإثارة العواطف الشريرة الدنيئة فيه.

المبحث الثاني: تقييدات الرحالة المشارقة والمغاربة والأندلسيين، ودورها في رسم الهوية الثقافية الليبية:

للرحلات دورٌ بارزٌ في ثقافة التواصل بين الشعوب بعضها ببعض، وإذا كانت اللغة تمثل أبرز قنوات التواصل مع الآخر، فإن الرحلات لها ذلك الدور الكبير –أيضًا– في التعرف على الآخر ومشاركته أفكاره وأطروحاته.

وإذا كانت العولمة تؤمن –ضمن أهدافها الرئيسة– بالتشرذم والتفرق والهيمنة من خلال محاولاتها المستميتة للتقارب بين الثقافات، وجعلها في بوتقة واحدة تضم الدول ذات الحضارات العريقة مع الدول التي لا حضارات لها؛ حتى تمحو هويتها الثقافية، فإن الرحلات تقف حائلاً أمام تلك المخططات، فالرحالة من خلال توقفه في محطات بين رحلة وأخرى من أجل الراحة والاستجمام يتيح لنفسه الفرصة للتعرف على أناس آخرين يتصل بهم اتصالا مباشرًا، ويستمع إليهم، ويتأثر بهم، ويؤثر عليهم فكرًا ومذهبًا وأعرافًا وعادات، وربما لإقامة علاقات تجارية وإنسانية، وربما أيضًا لعقد مصاهرات وبناء أسر ونحوها.

قد مرَّ كثير من الرحالة والمؤرخين –من المشارقة والمغاربة والأندلسيين– عبر الأراضي الليبية، وكان بعض هؤلاء الرحالة من حجاج بيت الله الحرام، ومن الطبيعي أن الرحلات هي تسجيل للأحوال الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فهذه الرحلات ذكرت العلماء والأدباء، وذكرت القبائل، وذكرت أسماء الأماكن وأحوال الناس.

وقد درجوا على رسم الهوية الثقافية للمجتمع الليبي في فترات تاريخية مختلفة، على نحو تتعاظم معه استفادة المجتمع، بما دونوا وكتبوا في كتاباتهم من انطباعات ورؤى حول التكوين اللغوي والثقافي والمعماري لبعض المدن الليبية والقرى، وصولاً إلى تكوين صورة عن العمق التاريخي للهوية اللغوية والثقافية في ليبيا، وفيما يأتي رصد لبعض تقييدات مجموعة من أولئك الرحالة:

أبو محمّد عبد الله التجاني:

يقول الرحالة أبو محمد عبد الله بن محمد بن أحمد بن محمد بن أبو القاسم التجاني الذي زار ليبيا سنة 708 هـ / 1308 م برفقة السلطان الحفصي ابن اللحياني عن العالم والفقيه ابن الأجدابي (توفي بعد 470 هـ/ 1078 م): " يكفي لهذا الرجل العظيم القدر فخرًا لهذا القطر " (التجاني، 1981، 263)، ويعني بهذا القطر طرابلس وليبيا بأكملها، فقد كان من العلماء الكبار.

فهذا التقييد يستفاد منه أن البلاد كانت تنطوي على مجموعة من العلماء الأجلاء الذين لا يألون جهدا في نشر العلم والمعرفة –رغم الظروف الصعبة التي كانوا يمرون بها بين الفينة والأخرى– وكان الناس يفدون إليهم للاستفادة والاستزادة.

قد كانت القوافل تمرّ بطرابلس، ويفد عليها المحاربون والمقاتلون؛ مما سبَّب حالة من الركود الثقافي والجمود العلمي، وقد أثبت التجاني ذلك، عندما صرَّح قائلاً: " وجميع الخواص (العلماء)

من هذه البلدة مقهورون تحت أحكام العوام (الحكام) منهم؛ لبعد بلدهم عن الحاضرة وانقطاعهم عن الأوامر " (التجاني، 1981، 251 وما بعدها).

وعلى الرغم من ذلك فإن قلة من العلماء، منهم: أبو الحسن أحمد بن الخطيب، وأبو الحسن بن المنمر، وأبو محمد عبد الله الشعاب... وغيرهم، آثروا المبيتَ على الطوى؛ ليكونوا هداة لقوافل أهل العلم السائرة.

فكانوا يعقدون حلقات العلم، وكان قائمًا بها من العلماء الفقيه أبو يحيى بن أبي بكر بن برنيق المجريسي الهواري، من أهل جنزور، ولم يلبث فيها؛ فانتقل منها إلى طرابلس واستوطنها، وله مشاركة في علوم شرعية، منها أصول الدين على طريقة القدماء، قرأها على الفقيه أبي محمد بن أبي الدنيا، ومنها الفقه وغير ذلك، وقد لقيه التجاني بجنزور.

وأيضا العالم أبو العباس أحمد بن عبد السلام الأموي التاجوري، سكن طرابلس، وهو أحد العدول المصدرين بها، عارف بالتوثيق وعقد الشروط، حافظ للآداب والتواريخ، حسن الخط جدا، سافر – وقتئذ – إلى تونس، والتقى فيها التجاني صاحب الرحلة.

ودوّن التجاني أن مدينة طرابلس كانت تسمى بالمدينة البيضاء؛ لأنهم دأبوا على طلاء منازلهم باللون الأبيض، فقال: " ولما توجهنا إلى طرابلس وأشرفنا عليها كاد بياضها مع شعاع الشمس يعشي الأبصار، فعرفت صدق تسميتهم لها بالمدينة البيضاء ".

وقد قال عن كرم أهلها:

لأهل طرابلس عـــادة من البر تنسي الغريب الحميما

حللت بها مكـرها ثم إذ أقمت بها أبدلـوا الهـــاء ميـما (التجاني، 1981، 273)

وكانت بها مساجد شهيرة تتلألأ، وجوامع عظيمة تنسك فيها الناسكون، وتعلم فيها العلماء العاملون، ومن أشهر مساجدها في تلك الفترة مسجد العشرة، وقد سُمّي بذلك؛ لأن عشرة من أشياخ البلد كانوا يجتمعون فيه للمشورة وأخذ الرأي في أمر البلد، وذلك قبل تملك الموحدين لها، فلما تملكوها ارتفع هذا الرسم، وزال عن المسجد ذلك الاسم، ومنها مسجد عمرو بن العاص، وهو قرب باب هوارة، وقد نسب إليه هذا المسجد؛ لأنه هو الذي تولى بناءه إبان فتحه لمدينة طرابلس سنة 23/22هـ.

ويتربع على شاطئ المدينة البيضاء مسجد الشعاب وهو أعمرها وأشهرها، وكان في ذلك الوقت خالٍ لا عمارة به، وهو المنسوب لأبي محمد عبد الله الشعاب، المتوفى سنة 243هـ، وهو أحد الصالحين الفضلاء من أهل طرابلس، وقد كان نجارًا، وإليه نسب المسجد؛ لأنه هو الذي أتم بناءه ولزم السكن فيه.

ومنها المسجد المعروف بالجدود، ويعرف أيضا بمسجد الجدة؛ لأن إحدى جدات بني الأغلب ولاة إفريقيا هي التي بنته، ثم عرف فيما بعد بمسجد البارزي؛ لأن أبا الحسن البارزي سكن فيه، وهو خارج طرابلس من جهة جوفيها، مشرف على المقابر.

ومنها المسجد المعروف بمسجد المجاز، وكان معروفا بسكن أبي الحسن علي بن أحمد بن الخطيب؛ كان فقيها صالحا عالما زاهدا، وله في الفقه والفرائض والشروط تواليف مفيدة.

وفي قلبها وبين القصبة والمدرسة جامع طرابلس الأعظم الذي بناه بنو عبيد، وهو جامع متسع على أعمدة مرتفعة وسقفه حديث التجديد، وبه منار متسع مرتفع قائم من الأرض على أعمدة مستديرة، بُنِيَ في العام المكمل للمائة الثالثة على يد خليل بن إسحاق. وأخيرًا مسجد ابن فرج الهواري الطرابلسي، الملاصق لدار الفقيه ابن المنمر (التجاني، 1981، 245 وما بعدها).

ومما أسهم في الحفاظ على الهوية الثقافية الليبية وجود المدرسة المنتصرية، هذا الصرح العلمي الرائد في قلب المدينة، وذلك ما بين سنتي 655، 658هـ، وتعدّ من بين أحسن المدارس وضعًا، وأظرفها صنعًا، وقد نقل التجاني في بعض تقاييده: " حللت في بعض سفراتي بطرابلس، فبكرت يومًا إلى المدرسة التي أنشأتها بها الهمة العلية الإمامية المنتصرية، فدخلت إليها، وقعدت مسرّحًا طرفي في روضة حبق، حبست حاستي البصر والشم عليها، ثم قلت:

يا حبذا نسمة هبت لناشقها ... غب الكرى سحرا من روضة الحبق

حسبتها عندما هبت وقد نعشت ... ببلة من نداها روح منتشق

قرنفل الهند قد وافى التجار بها ... محافظين على نشر له عبق

فعندما فضه الراوي ذكرني ... بطيبه طيب عيش مرَّ لي أنق

بتونس أنس الرحمن ساحتها ... وسقيت أبدا بالعارض الغدق

ولا أموت إلى أن التقي قمرا ... للحسن مطلعه من ذلك الأفق

(التجاني، 1981، 251، 252)

الإسباني علي بك (العباسي):

زار هذا الرحالة طرابلس ما بين 1805–1806 م، واسمه الحقيقي (دومنجو باديا ليبليك) متخفيا بزي عربي، ادعى الإسلام، وتقمص شخصية المسلم؛ ليتمكن من أداء مهمته الجاسوسية، فزار عدة أقطار عربية من بينها ليبيا، ولما مرّ بمدينة طرابلس، ووثّق بعضا مما رآه وترك انطباعا طيبا في نفسه، في جوانب حياة أهلها الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والسياسية.

يذكر " علي بك " أنه لما وصل إلى ميناء طرابلس بحرا قادما من الشرق، أطلقت سفينتهم قذائف في السماء طلبا للإذن بالدخول، فردت عليهم مدافع القلعة بالمثل ترحيبا بهم، وهذا الإجراء تقليد متعارف عليه في مثل هذه المناسبات، يكسب الدولة شخصية قوية بفرض مثل هذه التقاليد، أضف إلى ذلك أنه ذكر أن مركبا بحريا على متنه جنود ليبيون جاءوا إلى السفينة واقتادوها للرسو في الميناء (ليبليك، د. ت، 233).

ومما يدلل على أن السكان الليبيين –في ذلك الوقت– كانوا يحافظون على هويتهم، أن علي بك أكد في تقييداته أنهم حافظوا على نمط لباس يميزهم عن المحتل التركي، والطبقة اليهودية التي سكنت المدينة البيضاء وقتئذ، إذ يرتدون ملابس تصنع في سوق خاص بهم (الرباع)، وغطاء رأس أبيض اللون. كما أنه أبدى إعجابه بالمجتمع الطرابلسي، الذي يتميز بالبساطة والثقافة والحرية والمرونة وقبول الغير مادام أنه مسلم، ويدلل على ذلك بتولي أحد الإنجليز الذين أسلموا مركز ريس البحرية الطرابلسية (ليبليك، د. ت، 234).

إن إجادة أكثر من لغة، والتعامل بها، لهو مؤشر إيجابي على قوة شخصية ذلك المجتمع، وسعة ثقافته، وقدرته على المحافظة على اللغة الأصل، وهو ما تجلّى في تأكيده على أن غالبية السكان في مدينة طرابلس كانوا يجيدون اللغتين الإيطالية والإسبانية إضافة إلى اللغة العربية؛ مما سهّل عليهم التعامل مع الدبلوماسيين والرحالة والتجار وأصحاب الحرف من تلك الدول (ليبليك، د. ت، 234).

وأكد " علي بك " أن الليبيين كانوا محافظين على لغتهم؛ لعلمهم أن اللغة حافظة وناقلة لهذه الثقافة، ومن ثم فهي تحفظ للأمة الليبية وحدتها وترابطها، وتمكن أفرادها من التواصل والتعبير عن تركيبهم الثقافي والقيمي، وفيما يخص اللغة العربية فهي أصل أصيل، ومركب لازم من لوازم هوية هذه الأمة، فهي لغة القرآن الكريم، وضياعها ضياع لهذا الدين.

وفيما يخص الأمور الفقهية والشرعية، فقد ذكر " علي بك " أن هناك مذهبين فقهيين في المدينة: المذهب الحنفي الذي جاء به الأتراك ويتعصبون له، والمذهب المالكي الذي يتبعه أهل طرابلس، وكان للمدينة مفتٍ معه قاضيان؛ أحدهما لأتباع المذهب الحنفي، والآخر لأتباع المذهب المالكي، والجميع يعيّنون من قبل باشا طرابلس (ليبليك، د. ت، 237). فتمسك الليبيين بالمذهب المالكي عامل مهم من عوامل الحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية.

الرحالة محمد بن محمد بن مسعود العبدري:

في أثناء ذهابه إلى الأراضي المقدسة، مرّ هذا الرحالة بمدينة طرابلس، وقد دوَّن في رحلته مشاهداته وانطباعاته عنها، فاستحسن بعض الأمور منها: مسجدها ومدرستها وقوس الرخام بباب البحر، ولكنه انتقد الحركة العلمية، ونعت سكانها بالجهل، مستخدما ألفاظا قاسية وعبارات قوية تنبئ – فيما يبدو– عن معاملة سيئة وجدها من سكانها، فكان مخالفا لرأي من زارها قبله من الرحالة، ولمن جاء بعده لزيارتها.

قال العبدري في رحلته: " ثم وصلنا إلى مدينة طرابلس، وهي للجهل مأتم، ما للعلم بها عرس، أقفرت ظاهرا وباطنا، وذمها الخبير بها سائرا وقاطنا، تلمع لقاصدها لمعان البرق الخلب، وتريه ظاهرا مشرقا والباطن قد قطب، اكتنفها البحر والقفر، واستولى عليها من عربان البر ونصارى البحر النفاق والكفر، وتفرقت عنها الفضائل تفرق الحجيج يوم النفر " (العبدري، 1968، 78).

إن المتمعن في هذا الوصف لمدينة طرابلس، يتضح له أن هذا الرحالة لم يجد في طرابلس ما يسرّ، وأفاض في ذم أهلها ونعتهم بالجهل وضيق الأفق وغياب العقول، على الرغم من أنه أثنى على مدرستها وجامعها، ووصف قوس ماركوس أوريليوس وصفا دقيقا يدل على إعجابه به.

هذا التذبذب في الوصف لم يرق لبعض الدارسين، إذ علّق قائلا: " إنها مثل النشاز في هذه المعزوفة في المدح والإطراء، التي صاغها الرحالة والمؤرخون العرب في وصف مدينة طرابلس، سواء في ذلك من سبقوه أو من تأخروا عنه، ممن خصوا هذه المدينة وأهلها بأوصاف طيبة حسنة، وهو يكاد يقتصر في وصفه على التنديد بضعف الحياة الفكرية، ويبدو أن العبدري كان رجلا مشاكسا، شرس الطبع، سريع الإثارة والاستفزاز والغضب، كما أنه كان سيئ الحظ، فلم يقع على الذين يقدرون لشخصيته قيمتها، ويحلونها منزلتها من التقدير والاحترام وكان من الممكن أن تتغير أحكامه، لو وجد من يحسن استقباله، ويخصه بالترحيب الذي يستحقه" (التليسي، 1974، 25).

والذي يبدو للباحثين أنه لا يمكن التسليم بكل ما ذكره العبدري بكل سهولة؛ لأنه يخالف كلام غيره من الرحالة الذين مروا على المدينة، ويبدو أن الأحكام التي أطلقها العبدري –رغم قسوتها– تتفق والواقع التاريخي للحياة العلمية في تلك الفترة، فلم تكن طرابلس خلالها من المراكز الثقافية الكبرى التي تضارع المراكز الثقافية المهمة في الشمال الأفريقي مثل تونس وغيرها (التليسي، 1974، 25)، غير أنها لم تكن خالية من الحركة العلمية، بل تواكبها وإن كانت بدرجة أقل من تونس وفاس، بدليل وجود مدرسة يُدرَّس فيها تفسير القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه الإسلامي، والمناقشة التي دارت بين العبدري وأحد علمائها (أبي محمد عبد الله بن عبد السيد) خير دليل على ذلك (العبدري، 1968، 81).

كما دوّن تقييداته حول مدينة لبدة لما مرّ بها عام (677 هـ – 1257 م) قاصدا الحج إلى بيت الله الحرام، فقال: " وهناك مدينة لبدة فيها آثار قديمة، وبنيان عجيبة، وفيها من أساطين الرخام والواجهة والقصر يعجز عنها الوصف، وفيها صورة امرأة من الرخام بإزاء الطريق، ولاشك أن لبدة كانت دار مملكة، وهي الآن متهدمة... وفي جنوبها مدينة مسلاتة، قوم يبرّون أهل الدين، يكرمون الحجاج وهم على خير وصلاح " (العبدري، 1968، 114، 115).

فهو يصف أهل المدينتين (لبدة ومسلاتة) بالبر وحسن الخلق وإكرام الضيف وإطعام القِرى، وبالأخص لحجاج بيت الله الذين يمرون بالمدينتين، ويصفهم بالدين والتقوى، وهذا يعكس بجلاء ملامح الهوية الدينية للسكان المحليين في تلك الحقبة.

الرحالة أبو سالم عبد الله بن محمد أبي بكر العياشي:

لما مرّ العياشي بطرابلس وصفها بقوله: " وهي مدينة مساحتها صغيرة، وخيراتها كثيرة، ونكايتها للعدو شهيرة، ومآثرها جليلة ومعائبها قليلة، أنيقة البناء، فسيحة الفناء، عالية الأسوار، متناسبة الأدوار، واسعة طرقها، سهل طروقها، إلى ما جمع لأهلها من زكاة الأوصاف وجميل الإنصاف، وسماحة على المعتاد زائدة، وعلى المعتافين بأنواع المبرات عائدة، لا تكاد تسمع من أحد من أهلها لغوًا إلا سلامًا، ولو لمن استحق ملامًا، لاسيّما مع الحجاج الواردين، ومن انتسب إلى الخير من الفقراء العابدين، فإنهم يبالغون في إكرامهم، ولا يألون جهدا في إفضالهم عليهم وإنعامهم " (العياشي، 2011، 1: 61).

نلمح في هذه الأوصاف ترسيما للهوية الثقافية الليبية التي امتازت بحسن السمت، والتعامل مع الناس بما يقتضيه الشرع الحكيم، وما جُبل عليه الليبيون من حسن الطباع، الممزوج بالعلم

والفقه، فحصل للعياشي فضل كبير، واستفادة عظيمة من هذه الزيارة، إذ التقى ببعض علماء طرابلس وسمع منهم، واقتنى كتبهم، ومن أشهرهم (أحمد بن عبد الله المكنى)، الذي جلس إليه، واستعار منه عدة كتب، يقول العياشي في تقييداته: " لقيته بداره، واستعرت منه (المطول لسعد الدين التفتازاني)، فأعاره لي، وكانت له خزانة ليس مثلها لأحد من أهل بلده، ثم استعرت منه بعد ذلك (العضد على مختصر ابن الحاجب)، وكان ذلك قرب رحلتنا، فأعاره لي، وكتبت له مع الرسول بيتين، وهما:

فمنُّوا به قبل الرحيل كما تفضلتمُ مـــن قبله بالمطول

فإنكم أهـل لكل فضيلة كما أنكم أهـــل لكل تفضُّل

(العياشي، 2011، 2: 491)

وعند مروره بسرت سجّل العياشي تقييداته، فقال: " وبلاد سرت هذه أخصب البلاد، ذات مزارع كثيرة بالبعل، وعربها أهل رفاهية، إلا أن الجور أجلاهم من بلادهم، وشتت شملهم، إلا أن أمرهم كاد ينتظم في هذه الأواخر على يد أميرهم سيد روحه " (العياشي، 2011، 2: 352).

أما برقة فقد وصفها بقوله: " ثم استقبلنا بادية برقة المتنائية الأطراف، المحفوفة الأكناف، والضاحية الأرجاء، البعيدة الأنحاء، القليلة المرعى، المجهولة المسعى... " (العياشي، 2011، 2: 352).

يؤكد العياشي – هنا – على الشخصية البدوية المستقلة التي كانت حاضرة عند أهل برقة، الذين عرفوا بحبهم للرعي، وعيشهم ضمن مظلة القبيلة، مع وجود تجمعات سكانية في كل من بنغازي ودرنة اللتين كانتا تمثلان حاضرتي برقة، وكانتا مركزين مهمّين للنشاط البحري في حوض البحر المتوسط ضد قرصنة السفن الأوربية وغاراتها.

رحلة ابن طوير الجنة:

رحالة موريتاني، قام برحلته إلى ليبيا أواخر شهر جمادى الآخرة عام 1247 هـ – 1831م بعد عودته من أداء فريضة الحج صحبة الركب المصري.

عندما وصل هذا الرحالة إلى مدينة درنة وبرقة ذكر في رحلته أن أهل هاتين المدينتين التمسوا منه تأليف كتاب في الرد على فرقة كانت موجودة عندهم، وصفهم بأنهم من المعتزلة، يفعلون كثيرًا من أنواع البدع، منها (الشطح والرقص والصياح والتواجد ولطم الخدود وهز الرؤوس بالعنق في

حالة الذكر كما يزعمون)، فقام بتأليف كتاب أسماه (فيض المنان في الرد على مبتدعة هذا الزمان) (ابن طوير الجنة، 2013، 190).

من خلال ما ذكرنا يتبين لنا أن طلب أهل درنة من هذا الرحالة تأليف هذا الكتاب دليلٌ مهم على ثقافة السكان المحليين، وتمتعهم بشخصية علمية فقية، وعندهم إدراك ووعي ديني بأن ما تفعله تلك الفرقة –لعلهم صوفيون– من أمور ابتدعوها تشتمل على الصياح والرقص ولَيِّ الرقاب، ليست من الدين في شيء، وإنما أمور مخترعة مبتدعة.

وذكر ابن طوير الجنة في تقييداته أن سلطان طرابلس يوسف باشا القرمانلي تلقاهم بالفرح والسرور والتبجيل والإكرام بما لا يعلمه إلا الله تعالى، فقال: "فصار أهل دولته كلهم يخدموننا أحرارًا أو عبيدًا في حسن المعاملة" (ابن طوير الجنة، 2013، 183).

وأضاف في رحلته أن أهل طرابلس وعلماءها وأيمة مساجدها أخبروه عن مدينة وادان (مسقط رأس ابن طوير)، وأنهم لا يزالون يسمعون منذ القدم مقولة مشهورة وهي (العلم واداني والتمر فزاني والعبد سوداني) (ابن طوير الجنة، 2013، 192).

ثم أضاف عن طرابلس وعلمائها " رأينا في طرابلس أيضًا علماء أجلاء ورجالاً مِلاحًا وأهل صلاح... ومن جملة هؤلاء الموصوفين بهذه الصفات الجميلة والخصال الجليلة قاضي محروسة طرابلس، فنعم الرجل ونعم العالم الأديب القاضي العادل ذو المودة الصافية " (ابن طوير الجنة، 2013، 192)، وقال عن أهلها أنهم كانوا "مكرمون منعمون مبجلون مجلون" (ابن طوير الجنة، 2013، 193).

وقال عن كرم أهل درنة وبنغازي وطرابلس وجودهم "وأما ما فعل معنا أهل... درنة وأهل بنغازي وأهل طرابلس من أنواع الإكرام وأنواع الإنعام فلا تحصيه الدفاتر، وتقصر عن عده الأقلام والمحابر" (ابن طوير الجنة، 2013، 180).

الرحالة أبو العباس أحمد بن ناصر الدرعي (ت 1129 هـ):

زار هذا الرحالة ليبيا سنة 1709 – 1710 بالتقويم الميلادي، وسجّل تقييداته حول تلك الشخصية الفاضلة التي يتمتع بها أهلها، من حسن معاملتهم للضيف، ونبل أخلاقهم، واعتزازهم بعاداتهم وتقاليدهم في ذلك، فقال " والحاصل مدح البلد وأهلها وحسن أخلاقهم وجودهم سارت به

الركبان، وعلم علمائها ملأ الخافقين، وفضلهم من شمس الضحى أظهر وأوضح " (الدرعي، 2011، 78).

وقد أثبت لبعض الشعراء أبياتا في وصف طرابلس قائلا:

طرابلس الغـــــرّا ترى من عودة إليك وهل يدنو الذي كان قــد ذهبْ

سقى الجانب الشرقي منك سحابة ولا زال فيها من رياض الصبا مهبْ

بلاد لـــــها بالخلد شــبه آيـــة ومنها نبات الزعفران كـــــذا العنبْ

إلى أن قال:

وكيف بدار قـــد حوت كل رفعة يقوم لها في العلم باع وفي الأدبْ

فيالك مـــــــن ربع إذا ما ذكرته أهيم كـــما الثكالى أو شارب الجببْ

(الدرعي، 2011، 328)

كما دوّن أبياتا من الشعر في مدح طرابلس للشاعر أحمد بن عبد الدائم الأنصار الطرابلسي، وهو من رجال القرن الثاني الهجري، يقول:

طرابلس لا تقبل الـــــذم إنها لـها حسنات جاوزت سيئاتـــها

بها فضلاء ما الفضيل يفوقهم فـوارس أنجاد وهم من حماتها

قد اختارها الزروق دارا وموطنا كـــذا ابن سعيد مقتد بهداتـــها

تواترت الأقطاب تترا بأرضـــها وكـــم سيد رام المقام بذاتـــها

بها علماء عاملون بعلمـــــهم خمول عن الإظهار في خلواتها

(الدرعي، 2011، 332)

نستشف من خلال هذه التقييدات أن اللغة في القصيدة كما في الأجناس الأدبية الأخرى لها دورٌ رئيسٌ في تشكيل هوية النص عندما تستند على محمولات معرفية وآنية ضمن سياق ثقافي، وتشتمل على معان تتجاوز المستوى الدلالي الأول الذي تنطوي عليه المفردات.

والذي يبدو أن المشهد الشعري الليبي ما زال ينطوي على توكيد الهوية الليبية عبر التعالق مع الأمكنة والتراث والأساطير وكتابات الرحالة، الأمر الذي يمزج بين اللغة والهوية مزجا يشكل قصيدة ذات عصب وملامح ونكهة عربية، قد لا تجد مثلها في أي شعر مكتوب بلغة أخرى.

ولعل السبب في ذلك يعود لأهمية الشعر بالنسبة للحراك التاريخي الاجتماعي الليبي، وموقع الشعر بالنسبة لهذا الحراك، فالقصيدة الليبية قد حملت في طياتها ومعناها الكثير من تاريخ البلاد وأفكار أهلها وثقافتهم.

الخلاصة:

من خلال هذه الدراسة المتواضعة يتبين لنا أن البحث في أمر الهوية الثقافية والأدبية لمجتمعنا، ورسم معالمها، وتحديد اتجاهاتها، واستكشاف كنهها –لهو بداية طريق الوعي والإدراك، ومحاولة الاستكشاف واستجلاء الأعراض، ومن ثم رسم الطريق الصحيح للمحافظة عليها في عالم تعصف به رياح العولمة؛ لطمس ثقافات أمم لها حضارات ضاربة بجذورها في أعماق التاريخ.

وقد أسهم الرحالة – من مختلف الأقطار – الذين مروا ببلادنا قي ترسيم هويتنا الثقافية والأدبية، وحازوا هدفين مهمين، هما: الأول أداء فريضة الحج، والثاني التعارف والتواصل مع علماء البلدان التي زاروها عن طريق اللقاء والتواصل والمناظرة والسؤال، فكان من أهم فوائد الرحلات – المستخلصة مما عرض الباحثان – أنها:

1. أسهمت في تبادل الأفكار والثقافات بين الشعب الليبي والشعوب الأخرى.
2. ساعدت على نشر العلم من خلال حضور الرحالة مجالس العلماء– ومنهم علماؤنا – واستعارة كتبهم ونسخها، ونشرها.
3. رصدت الجوانب الثقافية واللغوية والعلمية والاجتماعية في المجتمع الليبي، وكانت بمثابة المرآة التي عكست شخصية الليبي من خلال لباسه، وتقاليده، وعلمه.
4. ساعدت على تثقف القارئ الليبي، وأثْرت فكره ومعلوماته عن بلده ومجتمعه، من خلال تصويرها لهويته، وملامح حضارة بلده في عصر محدد، وليستفيد من تلك الرحلات في مناحي حياته الأدبية والعلمية والتعليمية.

وأخيرا، إن للوعي بالهوية الثقافية والالتزام بها آثارًا عظيمة، تنعكس على الفرد والمجتمع والوطن بشكل عام، تتمثل في نهضةِ العلم والمعرفة، وقوةِ الاقتصاد، واستثمارِ العقول المبدعة،

وتطويرٍ دائم وبنّاء للوطن، ولحوقٍ بركب الحضارة، وهيبةٍ للوطن والمواطن، إذا اعتز الكل بهويته الثقافية، فأحسن فهمها، وأجاد لغة التعبير عنها.

ثبت المصادر والمراجع والدوريات:

1. القرآن الكريم.

أولا: المصادر:

2. التجاني، عبد الله بن محمد (1981م). رحلة التجاني. تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب. ليبيا، تونس: الدار العربية للكتاب.
3. الجرجاني، الشريف علي بن محمد 816هـ (1998م). التعريفات. بيروت: دار عالم الكتب.
4. ابن جني، أبو الفتح عثمان 392هـ (1956م). الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. دار الكتب المصرية.
5. الحلبي، علي باي العباسي (دومينغو باديا ليبليك) (د. ت). رحلات عبر المغرب. ترجمة: مزوار الإدريسي. طنجة، المغرب: منشورات ليطوغراف.
6. ابن خلدون، عبد الرحمن عبد الرحمـــن بن محمد 808هـ (2004م). مقدمة ابن خلـــــدون. تحقيق: عبد الواحد وافي. نهضة مصر للطباعة والنشر.
7. الدرعي، أبو العباس أحمد بن ناصر 1129هـ (2011م). الرحلة الناصرية. حققها وقدم لها: عبد الحفيظ ملوكي. أبو ظبي : دار السويدي.
8. ابن طوير الجنة (2013م). رحلة المنى والمنة. تحقيق: حماه الله ولد السالم. بيروت: دار الكتب العلمية.
9. العبدري، أبـو عبد الله محمد بن محمد (1968م). الرحلة المغربية. حققه وقدم له وعلق عليه: محمد الفاسي. نشر جامعة محمد الخامس. سلسلة الرحلات رقم 4. الرباط.
10. العياشي، عبد الله بن محمد 1090هـ (2011م). ماء الموائد. تحقيق: أحمد فريد المزيدي. ط1. لبنان: دار الكتب العلمية.

ثانيا: المراجع:

11. إبراهيم، عبد الله (2018م). الدور التاريخي لتعزيز الهوية والوحدة الوطنية:1911-1969 م، ص: 90 من كتاب: الهوية الليبية: الأبعاد والمقومات – مقاربات متعددة

التخصصات. مجموعة أبحاث. مركز دراسات القانون والمجتمع بجامعة بنغازي ومؤسسة فان فولينهوفين للقانون والحكومة والمجتمع – جامعة ليدن.

12. أنيـــس، إبراهيم، (وعبد الحليم منتصر، وعطية الصوالحي، ومحمد خلف الله أحمد) (2004م). المعجم الوسيط. ط4. مجمع اللغة العربية. مكتبة الشروق الدولية.
13. التليسي، خليفة (1974م). حكاية مدينة طرابلس لدى الرحالة العرب والأجانب. الدار العربية للكتاب.
14. التليسي، خليفة محمد(1993م). قاموس إيطالي عربي. ليبيا: دار الريان.
15. الشيباني، عمر محمد التومي (2001م). تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا. طرابلس: جامعة الفاتح.
16. أبو صوة، محمود أحمد (2012م). جدلية المجال والهوية: مدخل لتاريخ ليبيا العام. طرابلس: دار الرواد.
17. طعيمة، رشدي أحمد (1998م). الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس. دار الفكر العربي.
18. الفقي، إسماعيل(1999م). إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء "دراسة أمبريقية ". القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
19. القوزي، عوض بن حمد(1422هـ). تبسيط استخدام اللغة العربيّة. ط1. الشارقة: جمعيّة حماية اللغة العربيّة.
20. مجموعة من الباحثين (2000م). المنجد في اللغة والإعلام. بيروت: دار المشرق.
21. هارلمبس وهولبورن (2010م). سوسيولوجيا الثقافة والهوية. . ترجمة: حاتم حميد محسن. سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر.
22. الودغيري، عبد العلي (2000م). اللغة والدين والهوية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

ثالثا: الدوريات:

23. إسماعيل، سعيد (1997م). التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادي والعشرين. مجلة المسلم المعاصر. العدد: 85. السنة: 21. ربيع ثان – جمادى الأولى – جمادى الآخرة 1418هـ / أغسطس – سبتمبر – أكتوبر.

24. ابن جماعة، محمد (2009م). التعددية الثقافية ومفهوم الهوية المتعددة الأبعاد. محمد بن جماعة. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري تحت شعار (المفاهيم والتحديات) بجامعة الملك سعود.

25. المحروقي، حمدي حسن عبدالحميد (2004م). دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد: 7. القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. أكتوبر.

26. السيد، محمود (2010م). اللغة والهوية. مجلة مجمع اللغة العربية. دمشق. المجلد: 85. الجزء: 3.

ثانيا: الدراسات والمقالات باللغات الأخرى



Beyond Engagement: Using Storyboards as a Digital Storytelling Tool for Teaching Libyan EFL University Students Literary Fiction During the Covid-19 Pandemic

Dr. Fatma Mohamed Hassen Abubaker
University of Benghazi.
Dr. Hana A. Ali Mohamed
Lecturer, University of Benghazi.

Abstract

In the current situation of COVID-19 pandemic, and in response to an appeal from the Libyan Ministry of Education to all universities and colleges to improve the quality of education as the country is in lockdown, there are new ongoing discussions on how best to integrate technology for online-learning and teaching. How best to address the academic rigor of the new situation in Libyan EFL university classrooms during this period of unexpected and unprecedented educational disruption, and to engage students in meaningful use of technology for learning is a topic of great interest to practitioners and researchers alike. By encouraging online or blended learning, language institutions are making great efforts

to further promote the foreign language learning process. Integrating technology into the EFL curriculum is not a single concept which is generated from a single theory, and its implementation calls for a range of perspectives and theoretical views. This paper discusses the issue of technology's contribution in EFL classroom, more specifically it investigates the teaching of literary fiction and how best to support its reading and understanding through technology. The question raised in this paper is how technology facilitates the attainment of course goals. So, it tries to propose answers to the questions: How can we best make use of technology for planning literary lessons? What instructional strategies can teachers use to promote reading development? How do teachers help their students acquire the necessary skills for literary analysis and understanding in an online environment? The aim of this research paper is therefore to provide suggestions which Libyan EFL classrooms could make use of in the current situation, to promote technology use and online learning when teaching literature, and also make use of this technology to promote understanding, and analysis of literary texts (fiction) in order to develop creativity, collaboration, and eventually language skills. It, therefore, proposes the utilization of digital storytelling tools like 'StoryboardThat' as an instructional approach to facilitate art-based language standards.

Keywords: Digital Storytelling Tool- Storyboards - Teaching During the Covid-19 Pandemic.

Introduction

More than 1.5 billion students across the world are affected by school and university closures due to the COVID-19 outbreak (UNESCO, 2020), and Libya is no exception. In response to this, the Libyan Ministry of higher Education and Scientific Research seeks to facilitate inclusive learning opportunities for its students across universities during this period of unexpected and unprecedented educational disruption by encouraging online or blended learning.

Yet, this transition may not come easy for Libyan educators, coming from a purely traditional instructional background which does not value learner interaction and learner independence. Meaning that teachers need to, not only think about the digital tool to be used, but also

the pedagogy they would want to leverage for that purpose. Being open to the current crisis-driven educational opportunity is a call to action-based practices and, therefore important for teachers not to confuse technology with teaching.

This means that the goal ought to be to 'use' technology to facilitate an engaging and effective online learning experience for the students. Virtual classrooms, especially in the current context, bring about new experiences and new challenges for first-time students and teachers alike. For this reason, investment in remote learning is needed urgently. Such investment should not only mitigate this disruption caused by COVID-19, but also determine approaches to develop different modes of learning to establish a more flexible educational system for the future.

Teaching remotely may be new to faculties, but then again there are numerous resources to help instructors determine a suitable pedagogical approach that best suits the institutional goal and the learners' needs. To demonstrate how this mode of learning could improve access to quality education for students as the pace of digitization is accelerating these days, an essential and reliable digital strategy is the use of digital storytelling for understanding short stories. A digital story is a short, narrative that is told through multimedia, such as images, audio, and sound effects. (Miller & Kim, 2015). A digital storytelling tool that can be utilized to promote active learning, interaction, collaboration, and creativity, is *StoryboradThat*. Digital stories bring together graphics, sounds or recorded audio narration, music, and video to demonstrate information on a topic. These kinds of multimedia presentation tools can be invaluable constructive means for transforming learners' learning processes, which focus mostly on memorization, the extraction of knowledge and at times application, to more learner-centred approaches.

For students who are now considered to be “digital natives” (Prensky, 2001), the idea of creating digital products which integrate voice narrations, image and text seems like something that most of them would find intriguing. An emerging body of literature supports students’ use of digital storytelling to strengthen understanding of content and encourage reflection (Jenkins & Lonsdale, 2007; Genereux & Thompson, 2008; Ohler, 2008; Sandars & Murray, 2009).

Despite the fact that many Libyan educators and investigators in the EFL arena consider explicit instruction of reading strategies, a significant feature of effective foreign language reading, strategy instruction in EFL as a vehicle to attain reading comprehension has not been widely accepted as an official instructional model. Students need to be able to not only read and understand literary texts, but also analyse and evaluate them by comparing views with others and sharing their personal responses to create better opportunities for interaction, collaboration, and creative meaning making.

Therefore, the aim of this paper is to provide an overview of an instructional tool for developing the necessary reading skills and strategies to help Libyan students raise their understanding of literary texts by drawing on a host of reading strategies. It will introduce storyboard as a teaching technique to create a more hybrid learning situation online for Libyan students, one which values the role of the learner in the learning process. For this purpose, the paper will first start by reviewing literature on the reading process, and aspects related to the development of second language (L2) reading. Then, technology as an educational tool is introduced, making reference to the current situation. Finally, the concept of digital storytelling is introduced to explain how it can be used to facilitate instruction and development of reading

comprehension. Additionally, it provides sample activities and shows how well to use them for planning EFL instruction.

Research on L1 Reading: General Overview

Research on the process of reading has had significant evolvement over the past half century. Studies conducted in the 1960's have suggested that reading was a bottom-up process of word perception (Spache, 1964) which merely involves the extraction of linguistic information from the written print (Widdowson, 1975). According to this view the most important aspect of the reading process is the written word. This makes the reader's role exploratory in nature where he/she decodes the sentences moving from the smallest unites of the text, putting together graphemes, words, and sentences to make sense of it (Gough, 1972). This modality of reading unfortunately gave little significance to what the reader could bring to the text (background knowledge and experiences).

During the 1970s and early 1980s reading took a new meaning, with the rise of cognitive views based on work done by Goodman (1967, 1970) and Smith (1971, 1982). Reading was viewed as a top-down process that was not merely about extracting meaning from print, rather a process which involves one's knowledge in the construction of meaning. This meant that readers make sense of a text when their identification of the written text is in correlation with their cognitive exploration (Smith, 2004). This psycholinguistic view of reading gave importance to schema theory which suggests that "when individuals obtain knowledge, they attempt to fit that knowledge into some structure in memory that helps them make sense of that knowledge" (Ajideh, 2006, p. 4). What have then come to be called schemata, these representations make it possible

for the reader to make connections with the text by relating new knowledge to prior knowledge, eventually leading to comprehension.

Towards the late 1980s and early 1990s a new approach which blended the two views was introduced. According to this view reading was an 'interactive' process which involved both the reader and the text, thus giving importance to the decoding of information and the reader's interpretations of that information (Rumelhart, 1977, 1980; Stanovich, 1980). What came to be called the 'interactive model' conceives reading as a mutual interaction between the reader and the text. So, it can be said that top-down and bottom-up models are, in this sense, complementary to each other, though one model may dominate over the other in the reading process (Nuttall, 2005).

The 1990s introduced new ideas based on the interactive model of reading. Rumelhart and Stanovich's interactive models gave importance to different sources of knowledge possessed by the reader, including the strategies they have mastered or acquired along the way. The different reading strategies which different readers fulfil had become an important dimension of reading research, thus giving a more individualized vision of reading in general, and more precisely, second language reading.

During the last decades, such views of the reading process have led to increased interest from researchers and educators as a sociocultural discipline, making the focus of reading an important aspect of success in other forms of life, including economic prosperity. As a result, both first language (L1) and second language (L2) reading research have made advances in providing scholarly interpretations of ways in which strategies could be developed to help L2 readers master the reading process, including Libya (for example Jounto & Mustapha, 2016; Abubaker, 2017). These advances, however, have not been easy to reach

as the relationship between L1 and L2 reading processes and reading development have not always been accepted as being equivalent.

Reading Theory and Its Contribution to L2 Reading Research and Pedagogy

Research in L2 reading has developed remarkably in the past few decades, making use of L1 research to gain insight on both theory and practice in L2 (Grabe, 1991). In spite of the considerable number of studies attempting to highlight the commonalities between L1 and L2 acquisition, perspectives on L1 and L2 reading development had been a matter of discussion for some time. Cummins' (1981) Linguistic Interdependence Theory (LIT) was one of the most influential theories explaining the role of L1 in L2 reading development. This hypothesis states that "[r]eading performance in a second language is largely shared with reading ability in a first language" (Bernhardt & Kamil, 1995:17).

What this theory suggests, is that reading ability in the L2 is suggestive of L2, meaning that reading skills in L1 are automatically transferred to the L2, which then implies no direct influence from language proficiency. Now this may be true if we assume that readers who are good readers at one language, are definitely going to be good readers at another, however, this may well be argued against, as language barriers do actually have a significant role in L2 readers' reading ability. Clarke's (1980) arguments against this view seems to justify exactly this point.

Arguing for what he called the 'short circuit theory' or 'the linguistic threshold theory' (LTT), Clarke (1980) argued that a certain level of proficiency in the second language has to be achieved first, for readers to be able to transfer their reading abilities from L1 to L2. So, for instance, an Arabic student with good reading skills in Arabic (L1)

should be able to "cross" the threshold of sufficient linguistic knowledge in English (L2) first, in order to be able to become a good reader of English (L2). This, however, can go both ways, and therefore, language alone may not be a guarantee to either good or bad reading skills in L2.

This is evident in Clarke's experimental study on several proficient adult Spanish speakers in both L1 and L2 reading comprehension. Findings from this experiment indicated that, though good readers had the right abilities, they can short circuit and become vulnerable "when confronted with a difficult or confusing task in the second language" (Clarke, 1980, p. 206). This seems to suggest that both views from Cummins' LIT and Clarke's LTT are valuable when we talk about L2 development (Bernhardt and Kamil, 1995). Bernhardt and Kamil suggested that both linguistic knowledge and reading ability are important for reading comprehension, indicating that they are complementary to each other. However, they emphasise that other factors also contribute to this activity including, the reader's interest in the topic, and his/her background knowledge.

This is arguable why ESL/EFL teachers have to make use of reading strategies (both top-down and bottom-up) (Nuttall, 2005) to help students apply behaviours (which are only evident in fluent readers) effectively, thus concentrating on macro-level semantic cues, the formulation of hypotheses (predictions) about the text prior to reading, re-reading to confirm or reject these hypotheses, and making use of different levels of information both textual and visual. This point needs to be highlighted for the purpose of this research paper, as the idea behind this paper is mainly to provide Libyan students with an array of skills and knowledge in multimodal representations to reach comprehension when reading literary fiction. This makes it important to make L2 reading the focus of

this paper, in order to pinpoint what exactly is it that students need to be acquiring and provide ideas on how best to support that.

Current L2 Reading Research and Instruction: Focus on the Learner

Although researchers have come to realise the potential of L1 research in L2 reading research and development, there have been some misconceptions on how well these two processes are linked, as there have been suggestive arguments on the significance of other factors such as age, socio-economic background, and schooling which make the whole idea of existing similarities between L1 and L2 reading abilities rather superficial (Diaz-Rico & Weed, 2006). As been asserted earlier, a reader's reading skills in the first language provide a vital indication, but not necessity, of the level of his/her skills in L2 reading because readers may have more to contribute with to comprehend a text. So, to best put it:

> *In the process of reading the successful reader brings to the task a formidable amount of information and ideas, attitudes and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions, determines the expectations the reader will develop as he reads. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world (Ajideh, 2003,p2).*

Clarke & Silberstein (1997) better explain this process indicating that:

> *More information is contributed by the reader than by the print on the page. That is, readers understand what they read because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign it membership to an appropriate group of concepts already stored in their memories (pp136-137).*

Meaning that reading comprehension relies heavily on what readers brings to the text (i.e., their background knowledge and experience) (Carrell, 1991; Clarke & Silberstein, 1997). As second language learners interact with the text their previous knowledge stimulates their comprehension, allowing them to break down data from the text easily and more effectively. Such data could be either textual, or even visual, as reading can be the reading of both linguistic and non-linguistics presentations (such as signs and images). More on this will be explored further on in this paper.

Let's not forget the point that had been made earlier about the significance of readers cultural and social backgrounds, an aspect which can best be described in light of Vygotsky's socio- cultural theory of learning (1979), a theory which values the role of a learners past knowledge and experience along with the social affiliation being imposed through the surrounding environment. What has resulted from this theory in terms of reading makes researchers aim at making reading an interactive activity which makes use of students' interaction with the text and with others. This interaction takes place between different readers when they share and exchange ideas, suggestions, and interpretations of the text, an aspect when adopted to the teaching of literature, can be valuable for triggering imaginative response and creativity, giving students an opportunity to raise their 'horizon of possibilities' (Abubaker, 2017).

This point argues for the relevance of, not only the acquisition of certain strategies to tackle a reading text, but also the need for practice for developing reading fluency (i.e., automaticity in decoding, and using different reading strategies appropriately and effectively). Strategies are defined as conscious actions or behaviours used by readers as they

interact with a text (Pritchard, 1990). Reading strategies help readers approach a reading task and solve potential problems that may arise during the processing of a text. This means that readers use strategies to tackle potential difficulties encountered while reading and searching for meaning. Readers are therefore able to plan ahead their reading activity and monitor their comprehension of the text accordingly. So, interaction is enhanced, and meaning is constructed using reading strategies (Anderson, 1991), meaning that readers become efficient at reading by drawing on a set of reading strategies which facilitate the use of different sources of knowledge: semantic, linguistic, or structural. Reading strategies, in addition to other variables, are key to the development of reading, and an L2 reader's ability to use them efficiently and appropriately will make understanding possible.

According to Wallace (1988, 1992), good L2 learners make use of the same reading strategies as good, experienced L1 readers. So, all good, fluent readers use predicting, skimming, scanning, guessing meanings from the context, inferencing, and self-monitoring as they interact with a text and construct meaning. However, less proficient (poor) readers tend to use fewer strategies, or they use them inappropriately and therefore less effectively when reading a text (Garner, 1987).

Although it had been mentioned earlier that foreign language (FL) reading comprehension is influenced by both the reader's L1 reading abilities and L2 language proficiency, Bernhardt (1991) also indicates, in her interactive model of FL reading, that when readers have good L1 skills along with the motivation, interest in reading, in addition to the content knowledge, then acquiring the FL reading strategies is just a matter of practice. That way readers benefit from all sources of knowledge as they compensate for any deficiency in any sources of

knowledge. Reading strategies will most likely give them what they need to understand by drawing on all these knowledge sources, both bottom-up and top-down in the interactive process of reading. Unfortunately, as Libyan EFL classrooms are still teacher-centred and text-based, rather than activity-based, a lot of the necessary strategies for comprehension are neglected in the instruction process. However, this only makes the potential importance of this paper indicative of the need to move away from traditional views of reading and its pedagogy to more interactive, reader-centred views which value the active role of the reader in the construction of meaning.

Carrell and Eisterhold (1983) provide suggestions for how reading instruction should look like. They believe that the aim of a reading lesson should be to create a balance between background knowledge, which is presupposed by the text (writer), and the readers' background knowledge (schemata), which readers are expected to possess, i.e., what Iser (1978) has come to call the "implied reader" in the process of literary reading. Now what this suggests, is that background information and previewing text content for readers is vital for understanding. This can be done by teaching key concepts, presenting specialized vocabulary and structures, and providing visual prompts to activate schemata of topic content, all of which are important strategies an EFL teacher can use, especially with poor readers (Carrell & Eisterhold, 1983).

This is mainly why high priority ought to be given to modelling, scaffolding, and constant practice of reading strategies inside the FL reading classroom (Grabe, 2009). Teachers can make sure that readers use reading strategies by judging the necessary time and procedure needed to provide technical support to the students (Wallace, 1992). Wallace explains that shared reading in this situation can be a helpful

technique, in which the teacher and students explore, discuss, and analyse the language and content of a text. So, students are encouraged to create what can be called a 'reading community' (Abubaker, 2017) inside the classroom in order to explore the text through shared meaning making, which is an important aspect of learner-centred teaching.

Accordingly, an EFL learner-centred reading lesson is best structured into three stages: pre- reading, while-reading, and post-reading (Wallace, 1992). The reason behind using this framework is to help students build background knowledge, practise the appropriate reading skills, and engage in comprehension (Grabe, 1991). Additionally, readers require scaffolding as they engage with a text before, while, and after reading it (Gibbons, 2002). As part of this scaffolding process, readers need to be able to make use of the appropriate strategies. Each part should give the students a chance to, think, explore, and use knowledge and skills, and build on that knowledge to construct new meanings. So, students are encouraged to draw on their prior knowledge, and activate their schemas of text content, structure, and language in the pre- reading stage while interacting with it to make use of reading strategies in the while-reading stage. Finally, students will check their comprehension, identify with, and reflect on, the text to make sense of it after reading.

Gibbons (2002) also suggests, for the pre-reading stage, predicting, storytelling, and sequencing illustrations. Whereas, in the post-reading stage, she suggests using activities which encourage students to give alternative possibilities and ideas for the text by, for example, creating cartoon strips (or as this paper suggest storyboards), participating in readers' theatre, and producing story innovations. So, to make use of non-linguistic representations can be seen as a creative and effective solution to compensate for any language barriers that EFL readers may face when

constructing meaning from a text, especially when interpreting to literary texts (Zuñiga-Dunlap & Marino-Weisman, 2006). Short (as cited in Hill & Flynn, 2006) recommends using realia, technology, and hands-on activities like drawing pictures and sequencing stories to provide EFL learners with effective comprehension instruction. As this paper focuses on the reading of literature, especially fiction in Libya, and due to the current situation of Covid-19 and the face-to-face restrictions for classroom instruction, it has become important that teachers in Libya, like any other country, make use of online learning and teaching, and therefore integrate technology into the planning and delivery of their programmes.

Now this may sound rather complex due to the teacher-centred nature of the Libyan educational system in general, but it may come to light that as a way to move towards current learning/teaching perspectives, and let's not forget the status of digital technology in the past few years, in which students have become ‘digital natives’ (Prensky, 2005), this may be the right time to make that move, and therefore facilitate better transition to learner-centredness. But, one thing which needs to be emphasised when we use the term technology integration, is that the main focus ought to be pedagogy and not technology per se. Meaning that technology is only a tool for effective delivery (teaching), which makes it important for teachers not to confuse technology with teaching.

Technology Integration: The Case of Libya

Past attempts at educational reform have normally tried to find new solutions to old problems, therefore equating "change" with "newness," using words like "ineffective" as reference to "old" (Earle, 1992). As Earle explains, it seems that people just like the idea of newness, because

usually that's what grabs their attention, new for old, rather than effective for ineffective, or efficient for inefficient. This may be of concern when we are talking of instruction and education in general, as learning and teaching are very interrelated, and therefore what is new, at times may be ineffective or inefficient with certain groups of learners or teachers alike. Let's take for example using computer-based technologies, whether inside or outside the classroom.

Focusing solely on the idea of newness of computer technology alone, independent of teaching and learning processes, may cause insufficient gaps in the learning/teaching cycle. So, when considering online or berended learning, whatever the technology being used (computers, mobiles, etc), the focus of integration ought to be on pedagogy, meaning on effective practices for teaching and learning. Libyan teachers therefore need to be able to make judgments about the sort of technology to use without becoming technocentric by placing more emphasis on technology for its own sake without connections to learning and the curriculum. (Earle, 2002). For the purpose of this paper, we are going to address technology as the source of delivery, so as to provide some background for the use of storyboards for teaching English literature in Libyan higher education. This then makes the issue of technology use more individualized to suite the Libyan context.

Instructional technology does, indeed, give great potential for changing the quality of teaching and learning in our university classrooms in general, and since English is the medium for most technological resources, it can be the catalyst for transformation in EFL pedagogy. The application of computer-based technologies for instruction provide ample opportunity for learner-centredness. Technology use, therefore, reduces teacher-centeredness. Using

technologies provides teachers and course administrators ways to provide learners with motivational lessons, catering for different learning and teaching styles, both inside and outside the classrooms, thus promoting more interaction with the language. It can reduce student's language learning anxiety by giving them a chance to actually use the language in meaningful situations, without having them fixate on their mistakes (Al-Mahrooqi & Troudi, 2014), which can, in turn, reduce their "affective filter" (Krashen, 1981). This means that students become more interactive learners who have better chances for language development in general. This is especially true with technologies that make use of multimedia tools (in this case the use of storyboards). As Yaverbaum, Kulkarni and Wood (1997) argue, integrating multimedia into the traditional learning environment not only enriches the styles of presentation, but also has the advantage of increasing language retention.

According to Earle (2002) in order to best integrate technology into any educational setting or system it needs to include the potential of new developments, rapid availability, creativity, Internet access, ease of communication, or the promise of impact on learning, which is a very important aim. Barriers and constraints to such integration might include for example, not having the necessary technical support, insufficient teacher expertise and training, time for planning, or lack pedagogical applications.

As mentioned earlier, Libyan education is still teacher-centred and for that reason its incorporation of technology in teaching and learning was somewhat slow. In 2005, the Ministry of Education and the Ministry of Vocational Training proposed to manage a national policy for information communication technology ICT in education (Hamdy, 2007; Chen, 2008; Rhema & Miliszewska, 2010). Its main aim was to provide

the tools to help develop Libyan students' ICT skills in order to implement e-learning and improve the quality of learning (Rhema & Miliszewska, 2010, p.427). The main aim was to select suitable technological techniques and develop methods for face-to-face and distance learning (Hamdy, 2007; Rhema & Miliszewska, 2010). Unfortunately, even with such proposals, the programme was not successful as it ended before completion. One of the reasons behind this was the use of traditional approaches, which can be ineffective, and that was partly because of the lack of teacher training. Nevertheless, this does not mean that technology cannot be applied to teaching in Libya at all without a large- scale plan from different stakeholders.

Mohamed (2017) investigated the interaction of ten Libyan university participants for reading short fiction collaboratively by online learning. Findings indicated that students had positive attitudes towards the interaction between teachers and students, and that the students' understanding of texts was enhance. So, what does this say about this current situation? It may be suggested that, maybe teachers can plan their own lessons online, as long that they make learning their focus and not technology.

It goes without saying that it is understandable if teachers lack the necessary technological skills, then they will opt not to use the technology, even if it is available to them. In addition, teachers' attitudes towards the use of technology in the FL classroom can have negative outcomes in terms of its adaptation and effectiveness (Albirini, 2006; Al-Senaidi, Lin, & Poirot, 2009). Similarly, learners need to have the right disposition and attitudes towards the use of e- learning or any online sources, even though research has shown the appeal of technology use in language instruction for students as they are digital natives.

As technology use has become the norm in any educational setting, gauging students to appreciate its usefulness in online reading in the blended learning environment becomes of importance. In a study conducted by Peel (2014) on EAU students attitudes towards both traditional textbooks and online reading (via the Internet and through programmes such as BlackBoard Vista [BBV]), and in an attempt to determine possible reasons behind their evaluations, results revealed that students acknowledged the usefulness of online reading courses, but they felt that textbooks remained an important reading resource. As EUA is similar to Libya in terms of its educational and cultural background, it can be concluded that for the purpose of this study one must take into consideration the need for a balanced method of teaching which values the learner and the text to facilitate interaction and response in the best possible way.

This might infer the need for a teaching strategy that makes use of all the relevant points being made earlier on the need for interaction, collaboration, visual and textual representation in meaning construction. Additionally, as indicated earlier by Narr (2013), the use of digital storytelling as an instructional strategy for making that balance between promoting reading development, literary response, and technology integration becomes of relevance here. Digital storytelling can draw on a range of metacognitive and cognitive thinking skills, reading, and technological skills, for online reading. Research from Junto & Mustapha (2016) on Libyan student's use of metacognitive reading strategies in online reading showed that students found it rather problematic to apply and use these strategies. The researchers advised instructors to teach these reading strategies for better reading comprehension and help students benefits more from online sources in less time and with less effort, which will eventually reflect positively on their English language

performance. It is quite clear that all this discussion above needs to be considered for more effective planning and teaching in online instruction in Libya, but its noteworthy to point out in more detail what this entails with the integration of technological tools like digital storytelling.

Instructional Planning for Technology Integration: Technology as Process

Successful adaptation of educational technology requires the focus on the mission of improving the quality of education (Earle, 2002). It must be viewed as an ongoing process involving the need to meet instructional objectives and learning needs (Robey, 1992). Effective planning for reading therefore includes identifying art-based standards and learning outcomes. This is captured in Bernauer's (1995) statement on the significance of technology for learning. According to him, "it is not technology per se that has resulted in improved student outcomes, but rather how the technology was used and integrated into instructional processes" (p. 1). Bernauer attributed students' achievements in language learning to the teacher's planning and expertise, thus emphasising on the nature of this success as relating to teaching and learning perspectives.

Having clear learning targets increase the likelihood that technology becomes the digital tool to support the acquisition of knowledge, and in the case of reading and meaning making (Young & Bush, 2004). Similarly, it is of importance for students to know what is intended of them and see the learning objects to best manage their learning process. Additionally, Wallace (2004) found that the "pre-active phase of teaching," in which instructors find and select useful material from which students carry out intended tasks required greater amounts of effort and time to plan when delivering online instruction more than

traditional materials, such as textbooks. This shows the amount of thought that needs to be put in planning.

For example, in digital storytelling, Ohler (2008) advises teachers to design instruction so that to allow focus on the elements of the story first, then on the technology. Pitler et al. (2007, pp. 30-33) recommends making use of criterion-referenced rubrics to clearly set out the learning aims and show students what is expected of them to be able to sequence and to maintain focus on key content throughout the lesson. To best provide suggestions on how best to plan digital storytelling lessons, it ought to be made clear what digital storytelling is, then how the use of storyboards could best facilitate literary understanding in EFL.

Digital Storytelling

Robin (2011) defined digital storytelling as the "practice of using computer-based tools to tell stories." A digital story is a short, narrative that is told through multimedia, such as images, audio, and sound effects. (Miller & Kim, 2015). Digital storytelling can be used as an alternative method to demonstrate students' learning. (Miller & Kim, 2015). In fact, Storytelling and learning are intertwined because the process of creating a story is also a process of meaning making. For this reason, integrating opportunities for "storytelling" into academic content knowledge can strengthen learning (Matthews DeNatale, 2008). (cited in Miller & Kim, 2015).

Only recently have digital stories made their way into instructional settings. Digital storytelling is a useful tool for supporting English language development. Digital storytelling can be an effective educational tool which engages students in the creative process of integrating technology to construct meaning. It is particularly beneficial to language learners, as it is a task-based project using multimodal and

multiliteracy skills. (Miller & Kim, 2015). Producing digital stories engages students in cooperative and collaborative learning, drawing on all four skills. As a learner-centred activity which combines traditional literacies (writing, narrating) with new literacies (online search, video editing) (Hafner & Miller, 2011), EFL learners build on an array of knowledge resources: linguistic, cultural and personal (lived experiences) as content for text. Additionally, they take an active/critical (problem solving) role in reading and evaluating text to create meaningful situations/contexts.

This tool may then be a useful apparatus for developing students' understanding of literary fiction. By providing students with relevant experiences, they make literary stories more meaningful and develop creativity as they reflect on different aspects of the texts. Digital storytelling using digital storyboards can be an effective educational tool to teach literary fiction. It engages the learners by visualizing their reading and thinking processes. Storyboarding has been found to facilitate effective instruction by facilitating peer interaction and collaboration (Hoffart et.al, 2016). Using online collaborative classrooms such as BlackBoard Collaborate can facilitate the exchange of resources and material between the teacher and the students, thus promoting student-teacher interaction, and student collaboration, making it an effective online instructional tool to teach literature and share digital storyboards.

Storyboarding is certainly not something new, as it was said to have originated with Leonardo da Vinci (Lottier, 1986) and was then adapted and revised by Walt Disney as a graphic paper- based organizer before film making (Barnes, 1996). Apart from developing language skills, storyboards can be used for several classroom application, especially for

developing reading comprehension and the reading of literature. A study conducted by Narr (2013) revealed that storyboards can have a positive impact on English language learners with limited language proficiency. His research also indicated positive effect on students' ability to read and understand literary texts.

As a storytelling tool, storyboards allow students to "make use of different reading strategies such as previewing, visualizing, using background knowledge, illustrating, summarizing, sequence understanding, identifying main idea and details, identifying important information, and many more. Storyboarding promotes the integration of reading and writing during class instruction since students are expected to describe their illustrations in detail". (Narr, 2013). Creating storyboards encourages students to respond to, or in Rosenblatt's (1987) term "transact*"* with the text. In the process of creating storyboards, students are engaged in a continuous process of thinking and meaning making, what reader-response theorists like Langer (1990) call "envisionment building", thus reaching new meanings as they make use of the visuals they create.

Storyboards can also be used for drama activities. Storyboards can be used as a scaffold for drama projects where students could use it as a brainstorming activity to help them organize their thoughts about how they want to frame their scenes. Of course, students will have to consider things like, the character's actions, scenery, all of which are available with storyboarding tools like *StoryboardTha*t. Students can select from a variety of possible scenes, clothing, facial expression, hair, and accessories. Characteristic of tools like StoryboardThat (a digital storyboarding tool), can help interpret the students' ideas in the form of images, where they can add other characteristics like soundtracks,

narration, and music. It can be used as a pre-writing activity where students engage in deep thinking about the story. Additionally, it can be used at the end of a lesson as a way of reflection, where students provide their personal responses and relate what they have understood to aspects of the text by, for example using symbols and forms of imagery to represent their feeling and attitudes using symbolic colours and symbolic references and words.

Storyboards can also be used as a technique for assessing reading. It is sometimes difficult for teachers to diagnose where exactly students are in terms of comprehension and whether they were able to progress in terms of acquiring the necessary skills to analyse and make meaning from any text. As Bruce (2011) explains, from his own experience of using storyboards with secondary students, when students create storyboards to reflect their reading, the visuals become artefacts which reflect their understanding (or misunderstanding) of the details of the text being interpreted. So, this way teachers have records of their students' visual reading, what Jeffrey D. Wilhelm calls "seeing the visual possibility" (1997: 117), i.e., the students' ability to "see the visual possibility" of the text.

Instructional Strategies for Digital Storytelling (Storyboarding)

At EFL university level students are expected to be able to write about what they read—for example, by analysing how the setting shapes the development of characters or plot in a story. Adapting the work of Lambert on digital storytelling, Robin and Pierson (2005) identified ten elements of a digital story which can be used as an initial indication of literary aims or objectives:

1. The Overall Purpose of the Story
2. The Narrator's Point of View

3. A Dramatic Question or Questions
4. The Choice of Content
5. Clarity of Voice
6. Pacing of the Narrative
7. Use of a Meaningful Audio Soundtrack
8. Quality of the Images
9. Economy of the Story Detail
10. Good Grammar and Language Usage

Of course, as you are required to make some adjustments to the requirements, these ten elements could be exploited to suite the general learning aim, and the aim of the activities too. By attending to the ten elements of the digital story, students communicate a concise and meaningful message through the integration of text, voice narration, and images.

According to Robin (2008) if students are able to create their own digital stories, they gain valuable skills and literacies which cater for the 12st Century Skills (2004). These can be used as learning targets to make the ten previous elements more digitized. They are summarized by Robin (2016: 21) as follows:

1. Digital literacy: the ability to communicate with an ever-expanding community to discuss issues, gather information, and seek help.
2. Global literacy: the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective.
3. Technology literacy: the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity, and performance.
4. Visual literacy: the ability to understand, produce, and communicate through visual images.
5. Information literacy: the ability to find, evaluate, and synthesize information.

Garcia and Rossiter (2010) as cited in Robin (2016:22) add to this list three more learning outcomes that result when students share their digital stories. These include:

1. Empathy and perspective-taking: as digital stories allow viewers to share the experiences of the storyteller and enlarge their own perspectives.
2. Self-understanding: for digital storytelling allows self-reflection and seeing one's self in new ways.
3. Community-building: by facilitating connections with others and through shared experiences.
4. However, as we have mentioned earlier, students are not only required to tell stories or create summaries for stories they have read, for teachers have a host of activities to make use of to promote thinking and meaning making. Before addressing some of these activities, it may be significant to provide teachers and students with useful criteria to self-evaluate the designed storyboards. Teachers can use these criteria to shape students' understanding of storyboarding and what to expect, as well as make judgments about their effectiveness.

Self-evaluation criteria for storyboard design

Teachers can help students create effective storyboards by helping them understand what is expected of them. A good and effective storyboard is judged by the following:

1. how well it communicates the logic of the intended idea/plan.
2. The plan/ideas are easy for follow. For example, the point of view or focalisation, the organization, pacing, selected images, combination of multi-model elements, etc.

It is important that teachers and students consider, in their planning and evaluation of a storyboard the following questions to help them take the two aspects above into account:

1. Who the intended audience are? What purpose does the storyboard serve?
2. What is the general message or argument behind the storyboard? Are readers able to interpret the message being conveyed? How does the storyboard communicate the most important ideas or concepts, for example main events in the plot structure, or main ideas of chapters from a novel?

3. Whether the order of takes or scenes in the storyboard contributes to the intended message? How are ideas linked? Are some ideas more important than others? How can their reordering affect the overall message and what is its effect on the viewers? How does the opening and concluding take/scene inform the rest of the scenes in terms of what viewers can expect and what they can come out with at the end?
4. What is the relationship between the text, the image, and the audio? How do they contribute to the viewers overall experience (e.g., tone and mood, theme, and subject matter)? Whether the audience can understand how, for example, the theme is handled in prose and picture? Do the text, image and audio complement each other?

Storyboarding works of fiction

When using storyboards with works of fiction several activities could be used, including identifying story elements, providing summaries, comparing different versions of the story, or creating new versions of the same stories. For example when working on a novel students could provide summaries for the chapters of the book where different students are assigned a chapter.

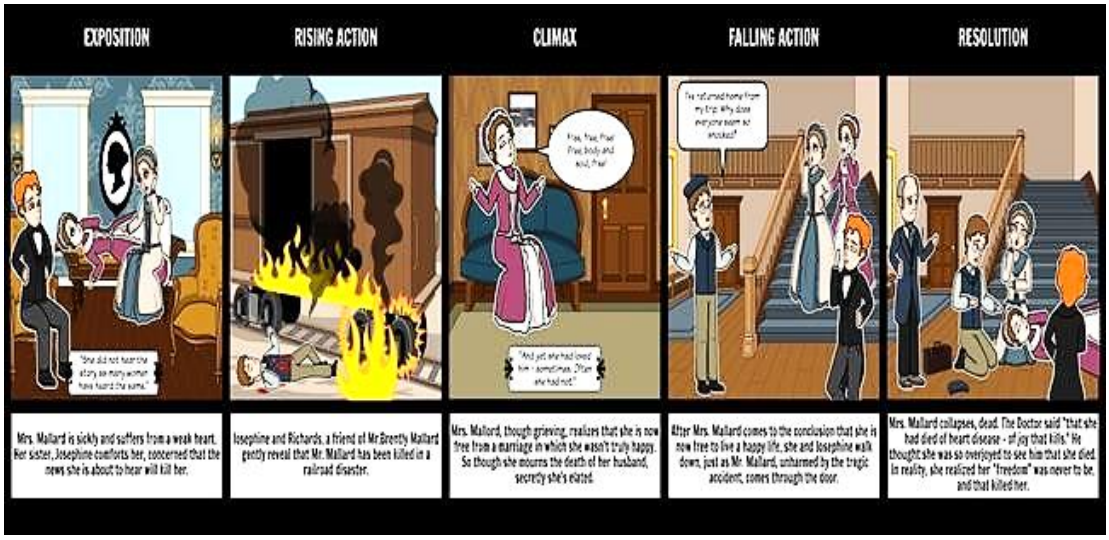
Learning objectives in creating a digital storyboard for literary fiction:

- Determine main ideas and themes and analyse their development and summarise supporting details to determine story elements.
- Integrate and evaluate content using multimedia tools and formats.

Activity 1: Providing Plot Structure

In the following exercise, figure.1, using storyboards for Kate Chopins' "The Story of an Hour" (see appendix 4), students are required to visually re-create key events in the story. Not only is this a great way to teach the parts of the plot, but it reinforces major events and helps students develop greater understanding of story structures. Students read the print text for important details and then translate them into a visual statement. In addition to the pictures, students are required to extract

quotes and document the page numbers. The captions are as important as the visuals, this helps students make necessary citations from the text.



Students select from the toolbar different scenes and tools to create visual events, making use of voice narrations, music for dramatic even and different sound to reflect the surroundings (such as bird singing, etc.). Students will draw on a host of strategies to determine how the events unfold, they will need to make predictions and hypotheses about some details of the story, draw conclusion, use contextual clues and monitor their comprehension of such details. Students will need to rely heavily on their understanding of how a story is structured to designate main ideas and make use of key events and words to make inferences. It is worth noting that in this story, textual analysis is important as it reveals different aspects about the events and the characters' reactions to these events (for example the reaction of Mrs. Mallard to her husband's return).

Figure.1. Plot Structure

After students have completed their storyboards, they are encouraged to share their ideas with their classmates. *StoryboardThat* has a feature in which the users can share their work with others. It can also be helpful to share their creations with other tools like Microsoft *Teams*. Students often storyboard similar events in Novel chapters. The

discussion that they engage in is often a rich interchange of how they visualized the events, focusing on commonalities and variations of individual interpretations. Students should be encouraged to provide justifications behind their choices and assign textual clues/cues. Students can post their plot summaries on a shared webpage, a bulletin board, or any course related page for everyone to see as a graphic book to be stored for future readings. This is especially important when reading longer texts, since the visuals provide a graphic summary of the events for students to remember, making them into graphic novels. See appendix 1 for more details.

Activity 2: Identifying Elements of a Story

Another way of using storyboards with works of fiction is by making storyboard templates to interpret and explain story elements like character, characterization, theme(s), irony(s), etc. (see appendix 2 and 3) . This activity works especially well with short stories. Students are asked to read the text, then create a visual, using quotes from the text detailing their understanding of the story elements. For example, in the activity below (figure.2) the students are asked to describe characters, and their relationships with each other. This activity puts the responsibility for making textual choices on the students as they search the text for details which are clues about the characters' personalities and actions. By doing this student will make use of facial expressions to demonstrate how different characters feel about each other, making use of symbolic meanings and though bubbles (to show verbal ironies).

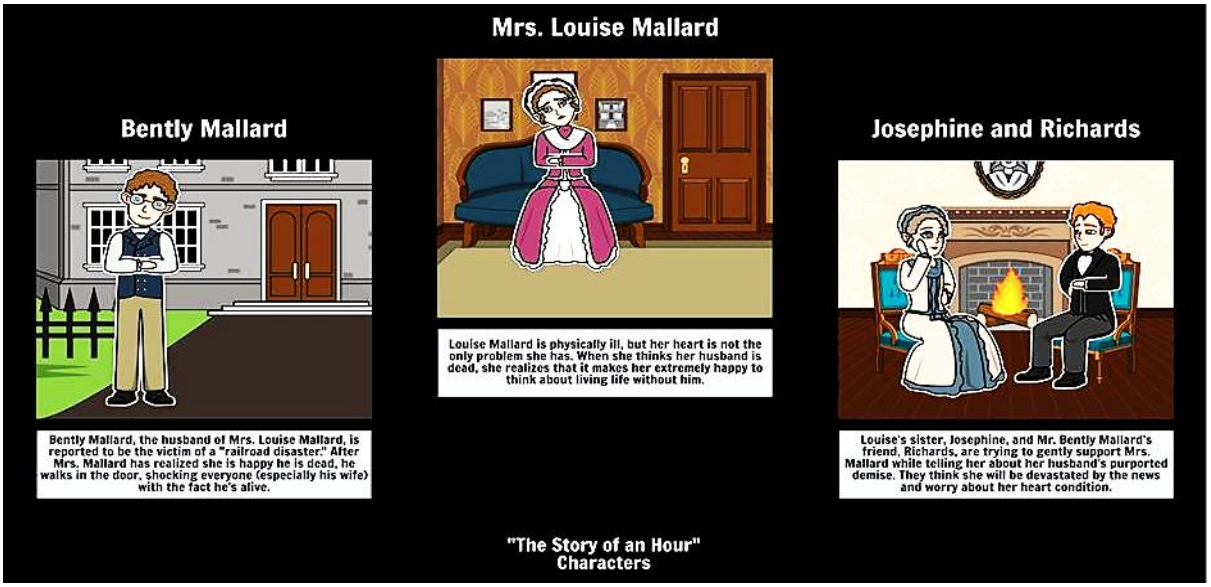


Figure.2. Characters

Students need to draw on their background knowledge of the world and make links to other texts (intertextuality). They will ought to pay attention to textual clues to use as evidence of characterization, by using characters' actions and words, and the author's narrative style. Inferencing is a useful and highly recommended strategy to draw on for different aspects of the story. Students choose the characters' outfits, facial expressions, and clothes. They can make use of other features like voice to give more details for their visualizations. Students can work together as a group by selecting one character each and assigning missions to each one. Again, the storyboards become the prompt for class and group discussion, particularly the students' understanding of each story element (or in this case character) and how it relates to the others. Using storyboards in this fashion also becomes an easy way for assessing students' ability to identify various story elements and determine links.

Encouraging Multiple Interpretations

We have offered here some suggestions on how to capture students' visualization of a text and how to interact with a passage using non-

linguistic representations. The three activities (see appendix 1,2, and 3), invite for different ways to engage students with visuals. There is no limit to the different ways a teacher could use to generate interaction, discussion, and response. An important aspect of using storyboards, especially digital ones, is that students can make use of many online resources to search for ideas. Providing interpretation of a scene is part of its appeal. Storyboarding could be used as pre, while, or post-reading activity, to brainstorm, organize thoughts, sequence, and for deep reflection and thinking.

Using storyboards, allows for close reading of a text. The activity provides learner, especially those who are visual, to make use of their skills in addition to textual reading. Students can also learn the meta language to describe their visuals. Most importantly, allowing students to share their ideas, visions, and interpretations can help them learn that interpretations are not fixed, and that reading is a transactional process which is constantly changing with time and exposure to the world, and that created meanings are subjective and mutable, meaning that readers can interact with texts in many ways.

Final Reflections

Any innovation is fraught with promises as well as challenges. The involvement of key stakeholders is often the best way to achieve any potential promises while addressing and overcoming the many challenges we face (Waddoups et al., 2001). When thinking about Libya's current situation and the challenges in moving towards blended and online learning, both teachers as well as learners (in addition to institutional partners) are key. The way to move from teacher-centredness to learner centredness is another issue of concern, but may best be achieved via technology integration, and now is probably the best way to

take this seriously. Hence, the need to focus on the teacher and the learner and not the technology is vital. Through the curricula and practices which bring teachers and learners together in order to create a more balanced atmosphere which gives priority to student collaboration, interaction, individuality, higher-order thinking skills, and independence is of great importance. Storyboard, as a digital storytelling tool, can help make this achievable through deep planning that emphasises the need to make learning and teaching the focus of instruction, not the technology. So, as teachers of English literature, we have come to see a balance that spurs the status que to make a shift and maintain a balance between students, teachers, and technology, thus giving relevance to teaching and ways of making learning more effective. As, this paper has come to suggest, storyboarding and digital storytelling are only means to an end, an end that values student' personal responses and shared meaning making. This only makes our proposal for digitization, a call for reflection and admiration to what learners can achieve with the help of technology.

Although this paper has made some suggestions about how to make use of digital storyboarding as an online technique for developing the Libyan students' understanding of literary fiction, there are yet other aspects which need to be addressed for the application of this technological tool. It is worth researching these aspects by exploring students' and teacher's perceptions of what technology is and what it brings to the EFL literary class and establishing the relationship between technology integration and achievement. What's more, it would be of great benefit to see the effectiveness of digital storytelling tools, including storyboards, on the students reading and strategy use.

References

1. Abubaker. F. (2017). The Road to Possibilities: A Conceptual Model

for a Program to Develop the Creative Imagination in Reading and Responding to Literary Fiction (short stories) in Libyan English as a Foreign Language (EFL) University Classrooms. Unpublished PhD thesis, University of Glasgow.

2. Ajideh, P. (2003). Schema Theory-based Pre-reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class. The Reading Matrix, 3(1), 1–14

3. Ajideh, P. (2006). Schema-theory based considerations on pre-reading activities in ESP textbooks. The Asian EFL Journal. Teaching Articles , 16, 1-19.

4. Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. Computers & Education, 47(4), 373-398. Elsevier Ltd.

5. Al-Senaidi, Said & Lin, Lin & Poirot, Jim. (2009). Barriers to adopting technology for teaching and learning in Oman. Computers & Education. 53. 575-590. 10.1016/j.compedu.2009.03.015.

6. Barnes, M.D., (1996). Using Storyboarding to determine components of wellness for university students. Journal of American College Health. 44 (4), 180.

7. Bernauer, J. A. (1995). Integrating technology into the curriculum: First year evaluation. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

8. Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. Applied Linguistics, 16(1), 15–34.

9. Bruce, D. (2011). Framing the Text: Using Storyboards to Engage Students with Reading.

10. English Journal 100.6 (2011): 78–85.

11. Carrell, P. L. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? Applied Linguistics. 12(2), 159–179.

12. Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. Language Learning, 27(1), 135–154.

13. Chen, C. H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology adoption? The Journal of Educational Research, 102(1), 65-75. https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75 C

14. Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance. The Modern Language Journal, 64(2), 203-209.

15. Cummins, J. (1981). Bilingualism and minority-language children: Language and literacy series. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 557) .

16. Diaz-Rico, L. T., & Weed, K. Z. (2006). The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.

17. Doherty, J., & Coggeshall, K. (2005). Reader's theatre and storyboarding: Strategies that include and improve. Voices From the Middle, 12(4), 37-43.

18. Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. Educational Technology, 42(1), 5-13. Retrieved June 21, 2020, from www.jstor.org/stable/44428716

19. Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of researching second language teaching and learning (pp. 563-580). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

20. Faltis, C. J., & Coulter, C. A. (2008). Teaching English learners and immigrant students in secondary schools. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

21. Garcia, P. & Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. In D. Gibson

22. B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education

23. Genereux, A. & Thompson, W. (2008). Lights, camera, reflection! Digital movies: A tool for reflective learning. Journal of college science teaching, 37(6), 21-25.

24. Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning:

Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

25. Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. TESOL Quarterly. 25(3), 375–406.

26. Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice.

27. Cambridge: Cambridge University Press.

28. Hoffart. N, Doumit. R & Nasser. S. (2016). Use of storyboards as an active learning strategy in pharmacy and nursing education. Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 8, 876–884

29. Honey, M., Culp, K. M., & Carrigg, F. (2000). Perspectives on technology and education research: Lessons from the past and present. Educational Computing Research, 23(1), 5- 14.

30. Iser, W. (1978). The act of reading: A theory of aesthetic response. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

31. Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. Proceedings from ascilite Singapore 2007, ICT: Providing choices for learners and learning. Nanyang Technological University, Singapore

32. Jounto. A & Mustapha. S. (2016). Libyan Secondary School Students' Metacognitive Online Reading Strategies and Their English Language Performance. International Journal of Humanities and Social Science Invention. 5 (12) PP.38-48

33. Krashen, S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

34. Lambert J (2006). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

35. Lillyman. S, Gutteridge. R and Berridge. P. (2011). Using a storyboarding technique in the classroom to address end of life experiences in practice and engage student nurses in deeper reflection. Nurse Education in Practice. 11, 179-185.

36. Lottier, L.F., (986. Storyboarding your way to successful training. Public Personal Management 15 (4), 421-427.

37. Maddin, E. (2013). Teaching Literary Analysis with Digital

Storytelling: An Instructional Approach. Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning. Pp 106- 122.

38. Miller, J & Kim, S. (2015). Digital Storytelling as an Integrated Approach to Language Learning and Teaching. Language and Communication Quarterly December 2015, Volume 4, Issues 3-4, pp. 41-55.

39. Mohamed, H. (2017). Intercultural Interactive Processing Model of Reading English as a Foreign Language Short Fiction in the Libyan Context. Unpublished PhD, University of Aberdeen.

40. Nuttall. C. (2005). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: MacMillan Education.

41. Ohler, J. (2008). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. Thousand Oaks, CA: Corwin.

42. Peel. R. (2014). Challenge and Change in Online Reading: Learners' Perceptions of Textbooks and Reading Online: A Case Study in the UAE. In Al-Mahrooqi. R & Troudi. S (Eds) Using Technology in Foreign Language Teaching. Newcastel: Cambridge Scholars Publishing, (pp134-161).

43. Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2007). Using technology with classroom instruction that works. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

44. Prensky, M. (2005). Listen to the natives. Educational Leadership, 63(4), 8–13.

45. Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. Reading Research Quarterly, 25(4), 273-329.

46. Rhema, A., & Miliszewska, I. (2010). Towards e-learning in higher education in Libya. Issues in Informing Science and Information Technology, 7(1), 423-437.

47. Robey, E. (Ed.) (1992). Opening the doors : Using technology to improve education for students with disabilities. Macro International Inc.

48. Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice, 47(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916

49. Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. Digital Education Review. 30, 17-29.

50. Rosenblatt, L. (1978/1994). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale, IL: Southern Illinois Pres.

51. Rumelhart, D.E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. In Dornic, S (Ed.) Attention and Performance, Vol VI, (pp.573-603). New York: Academic Press. Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (Eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

52. Sadik. A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educ Technol Res Dev. 56(4), 487–506

53. Sandars, J., & Murray, C. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study. Education for primary care, 20, 441-444.

54. Smith, F. (1971). Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Holt Rinehart & Winston.

55. Smith, F. (2004). Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read (6th Ed). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

56. Spache, G. (1964). Reading in the Elementary School. Boston: Allyn and Bacon Inc.

57. Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 16:32-71.

58. Wallace. C. (1992). Reading. Oxford: Oxford University Press.

59. Widdowson, H. G. (1975). Stylistics and the Teaching of Literature. London: Longman Wilhelm, Jeffrey D. (1997). You Gotta BE the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents. New York: Teachers College.

60. Yaverbaum, G. J., Kulkarni, M., & Wood, C. (1997). Multimedia Projection: An Exploratory Study of Student Perceptions Regarding Interest, Organization, and Clarity. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 6(2), 139-153.

61. Zuñiga-Dunlap, C., & Marino-Weisman, E. (2006). Helping English language learners succeed. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Appendices:

Appendix 1: Activity 1_ Plot structure

- **Storyboard:** ***Story of an Hour by Kate Chopin***

Story summary: In Kate Chopin's "The Story of an Hour", the main character, Mrs. Mallard, is a married woman with a heart condition. Her husband is away and news comes that he has perished in a horrific train accident. Her sister gently breaks the news to her, and silently, Mrs. Mallard rejoices. It turns out that she is not happily married and the thought of freedom from her bonds of marriage gives her joy. She assumes that she will be playing the mournful widow, but is she? This is a great story for your middle school students to read!

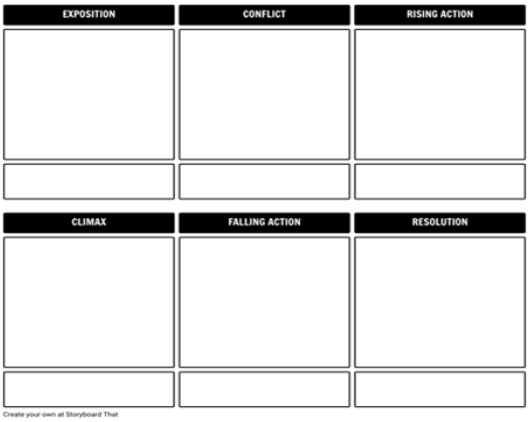
STUDENT ACTIVITIES FOR THE STORY OF AN HOUR INCLUDE:

1) Plot Diagram 2) Characters 3) Ironic Twist

- **Activity1: plot structure**

Type of Assignment: Individual, Partner, or Group

Type of Activity: Plot Diagrams and Narrative Arcs



General aim:

- Describe how a particular story's or drama's plot unfolds in a series of episodes as well as how the characters respond or change as the plot moves toward a resolution.
- Determine a theme or central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including its relationship to the characters, setting, and plot; provide an objective summary of the text.

Learning outcome: Students will be able to explain the parts of a story using details from the text.

Activity Overview:

Have your students create a plot diagram of the events from a story on Storyboard That. Not only is this a great way to teach the parts of the plot, but it reinforces major events and help students develop greater understanding of literary structures.

In a five-cell storyboard, have students represent the major plot points of this story in sequence

using **exposition, rising action, climax, falling action,** and **resolution**. They should use the description boxes to explain what is happening during each part. Facial expressions and different coloring can really bring out the drama of these moments!

Adopted from: https://www.storyboardthat.com/storyboards/beckyharvey/story-of-an-hour-plot-diagram

Appendix 2: Activity 2_ Characters

Activity 2: Characters

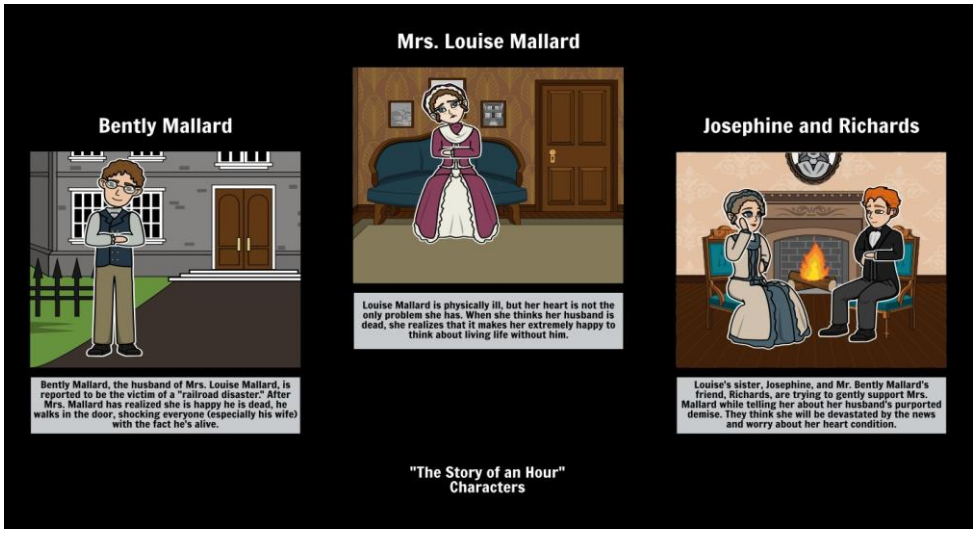
Type of Assignment: Individual or Partner

Type of Activity: Character Map

General aim:

- Analyze how particular elements of a story or drama interact (e.g., how setting shapes the characters or plot)
- Analyze how particular lines of dialogue or incidents in a story or drama propel the action, reveal aspects of a character, or provoke a decision

Specific aim: Compare and contrast two or more characters, settings, or events in a story or drama, drawing on specific details in the text (e.g., how characters interact).



Activity Overview:

Characters drive the action in any story.

Have students identify the characters of "The Story of an Hour" and use the description box to explain the character's role in a spider map. Have students choose an appropriate scene and any props that are important to that character. Students create a short bio for characters in the story, paying close attention to the feelings and actions of the characters. Students can also provide detailed information regarding the characters' actions, how they influence other characters, and how the main character changed over time.

Adopted from: https://www.storyboardthat.com/storyboards/beckyharvey/story-of-an-hour-plot-diagram

.....

Appendix 3: Activity 3_ Literary elements (Ironic twist)

Activity 3: Ironic Twist

- **Type of assignment:** individual, partner, or group work.
- **General Aim:** demonstrate an understanding of figurative language, word relationships, and nuances in word meanings
- **Specific aim:** demonstrate understanding of types of irony; situational and dramatic.

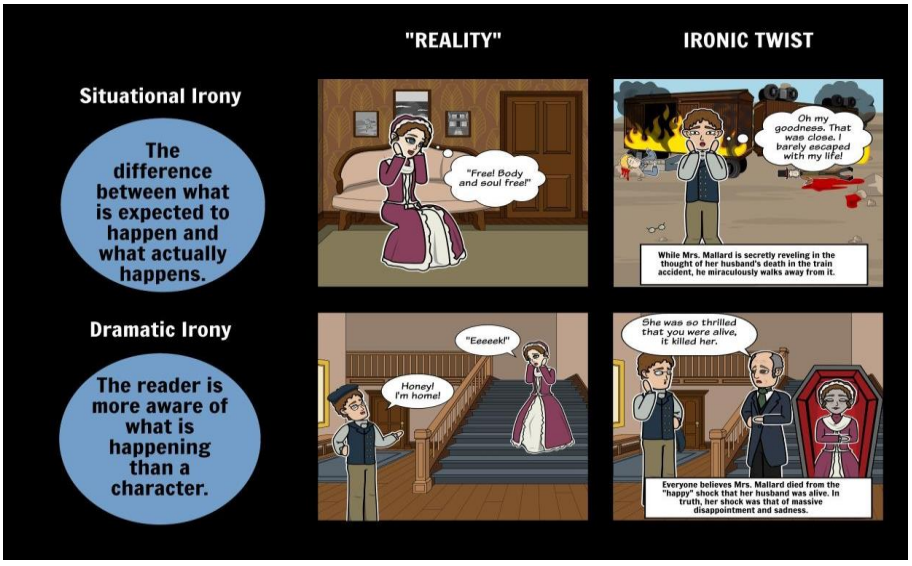
Activity Overview:

One of the most-taught literary terms is irony. In fiction, and in life, irony is all around. Common types of irony are: verbal, situational, and dramatic. It is critical that students distinguish between the types of irony. Asking students to create storyboards that depict each type of irony makes teaching these elements a breeze.

The entire short story is one long set up for an ironic twist. Have students create a storyboard using descriptive labels to show what the dramatic and situational irony brought about by the unexpected end.

Irony Template:

	TEXT	TEXT
TEXT		
TEXT		



Adopted from: https://www.storyboardthat.com/storyboards/beckyharvey/story-of-an-hour-plot-diagram.

.....

Appendix 4: "The Story of An Hour" by Kate Chopin (1894)

Knowing that Mrs. Mallard was afflicted with a heart trouble, great care was taken to break to her as gently as possible the news of her husband's death.

It was her sister Josephine who told her, in broken sentences; veiled hints that revealed in half concealing. Her husband's friend Richards was there, too, near her. It was he who had been in the newspaper office when intelligence of the railroad disaster was received, with Brently Mallard's name leading the list of "killed." He had only taken the time to assure himself of its truth by a second telegram, and had hastened to forestall any less careful, less tender friend in bearing the sad message.

She did not hear the story as many women have heard the same, with a paralyzed inability to accept its significance. She wept at once, with sudden, wild abandonment, in her sister's arms. When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone. She would have no one follow her.

There stood, facing the open window, a comfortable, roomy armchair. Into this she sank, pressed down by a physical exhaustion that haunted her body and seemed to reach into her soul.

She could see in the open square before her house the tops of trees that were all aquiver with the new spring life. The delicious breath of rain was in the air. In the street below a peddler was crying his wares. The notes of a distant song which some one was singing reached her faintly, and countless sparrows were twittering in the eaves.

There were patches of blue sky showing here and there through the clouds that had met and piled one above the other in the west facing her window.

She sat with her head thrown back upon the cushion of the chair, quite motionless, except when a sob came up into her throat and shook her, as a child who has cried itself to sleep continues to sob in its dreams.

She was young, with a fair, calm face, whose lines bespoke repression and even a certain strength. But now there was a dull stare in her eyes, whose gaze was fixed away off yonder on one of those patches of blue sky. It was not a glance of reflection, but rather indicated a suspension of intelligent thought.

There was something coming to her and she was waiting for it, fearfully. What was it? She did not know; it was too subtle and elusive to name. But she felt it, creeping out of the sky, reaching toward her through the sounds, the scents, the color that filled the air.

Now her bosom rose and fell tumultuously. She was beginning to recognize this thing that was approaching to possess her, and she was striving to beat it back with her will--as powerless as her two white slender hands would have been. When she abandoned herself a little whispered word escaped her slightly parted lips. She said it over and over under hte breath: "free, free, free!" The vacant stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. They stayed keen and bright. Her pulses beat fast, and the coursing blood warmed and relaxed every inch of her body.

She did not stop to ask if it were or were not a monstrous joy that held her. A clear and exalted perception enabled her to dismiss the suggestion as trivial. She knew that she would weep again when she saw the kind, tender hands folded in death; the face that had never looked save with love upon her, fixed and gray and dead. But she saw beyond that bitter moment a long procession of years to come that would belong to her absolutely. And she opened and spread her arms out to them in welcome.

There would be no one to live for during those coming years; she would live for herself. There would be no powerful will bending hers in that blind persistence with which men and women

believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature. A kind intention or a cruel intention made the act seem no less a crime as she looked upon it in that brief moment of illumination.

And yet she had loved him--sometimes. Often she had not. What did it matter! What could love, the unsolved mystery, count for in the face of this possession of self-assertion which she suddenly recognized as the strongest impulse of her being!

"Free! Body and soul free!" she kept whispering.

Josephine was kneeling before the closed door with her lips to the keyhold, imploring for admission. "Louise, open the door! I beg; open the door--you will make yourself ill. What are you doing, Louise? For heaven's sake open the door."

"Go away. I am not making myself ill." No; she was drinking in a very elixir of life through that open window.

Her fancy was running riot along those days ahead of her. Spring days, and summer days, and all sorts of days that would be her own. She breathed a quick prayer that life might be long. It was only yesterday she had thought with a shudder that life might be long.

She arose at length and opened the door to her sister's importunities. There was a feverish triumph in her eyes, and she carried herself unwittingly like a goddess of Victory. She clasped her sister's waist, and together they descended the stairs. Richards stood waiting for them at the bottom.

Some one was opening the front door with a latchkey. It was Brently Mallard who entered, a little travel-stained, composedly carrying his grip-sack and umbrella. He had been far from the scene of the accident, and did not even know there had been one. He stood amazed at Josephine's piercing cry; at Richards' quick motion to screen him from the view of his wife.

When the doctors came they said she had died of heart disease--of the joy that kills.

Dr. Naji M. El-Hemri

Head of Department of Applied Linguistics
Faculty of Languages, Benghazi University

Abstract

The teaching of grammar is a basic element in any language teaching/learning process world-wide. This article addresses the question of how much grammar we need and, in some extreme cases, whether we need to teach grammar at all. The article concentrates in its early part on the proper definition of grammar and how it is to be conceived. Then a move is made to present the two controversial issues of how much or how little grammar we need to teach as well as the role that grammar can play in any communicative act. The writer does not take any specific stance, for or against the teaching of grammar. Instead a brief review is presented highlighting the views of people who are authorities in the field to reflect their ideas and believes on issues regarding grammarfull and grammarless teaching. The above-mentioned views reflected a general agreement, though to different extents, on the importance of grammar and they also showed a general inclination towards striking a balance between the two trends of grammarfull and grammarless teaching. Consequently, a brief part of the article is given to highlighting the importance of such balance. Due to interest and concerns for which there is neither the place nor the time to be addressed in this article, it was almost impossible for the writer to discuss such an issue without shading some light on the Libyan situation. Consequently, the article ends with a very brief idea on the teaching of grammar in the Libyan context.

Key words: Grammar - Language Teaching

Grammar in Language Teaching: The Missing Balance

There can hardly be any dispute amongst teachers and textbook writers on the vital role that grammar plays in our day-to-day communicative acts. The issues that made grammar controversial since the emergence of the Communicative Approach always centered on the place of grammar in language teaching, how much grammar, pedagogical or scientific grammar, explicit or implicit presentation of grammatical items, and so on.

This diversity of views is a healthy sign that shows how dynamic the field of language teaching is. However; this positive feature led to a confusion even on defining the term 'grammar' itself. Higgs (1985:289) highlights this when he says that we all use the term grammar frequently "yet, as one reads the professional literature and attends workshops and conferences, it becomes clear that although the term 'grammar' is frequently discussed or written about, the meanings that are ascribed to it vary widely." Therefore; one feels that it is advisable to start by defining the term grammar.

1. Definition of Grammar

The way grammar is defined depends largely on the way it is viewed. For example, Lock (1996:1) Defines grammar as " a set of rules which specify all the possible grammatical structures of language." Here, Lock states that if we approach grammar in such a manner, then our primary concern is with 'forms of grammatical structures' rather than their meanings. When viewed in such capacity it is labeled as 'formal grammar.' Lock (ibid.) continues to state that another approach " analyzes grammar to discover how it is organized to allow speakers and writers to make and exchange meanings." From this function-based view of grammar comes the label 'functional grammar.' Ur adopts the same

line of viewing grammar on the functional basis. She defines grammar as " the way a language manipulates and combines words (or bits of words) in order to form longer units of meaning."

Long before Lock (1996) and Ur (1988), Chomsky (1965:76) gives an overall definition of grammar when he says:

A grammar attempts to account for the ability of the speaker to understand an arbitrary sentence of his language and to produce an appropriate sentence on a given situation. If pedagogic grammar it attempts to provide a student this ability, if a linguistic grammar it aims to discover and exhibit the mechanisms that make this achievement possible.

McEldowney (1989) adopts a clear-cut communicative view of grammar as she says "grammar can be defined as the tool by which we communicate. It marks what it is that lexical words refer to and it marks the relationship between them. We use grammar as the means of encoding and decoding messages."

The above-stated definitions, of course, lead us to look at the issue of grammar and language teaching to locate the exact place of grammar and see how much or how little of it we need to insert in the teaching/learning process.

Most of the English language learners, and may be so many language teachers, believe that a good knowledge of grammar would most certainly lead to a good command of English. The question of whether this is a valid claim or not remains controversial. The general view, however, is and has always been, that grammar is an essential component of any language teaching program. For consolidating such a

view there are two questions that need to be answered in a clear and convincing manner.

The questions are: "Why has grammar teaching become questionable?' and 'How much grammar should be taught?' Before answering these two questions, let us shed some light on the importance of grammar in language teaching.

2. The Importance of Grammar

Acknowledging the importance of teaching grammar, and at the same time highlighting the problem of grammarful teaching, Swan (2002:148) says "Grammar is important, but most of the time, in most parts of the world, people probably teach too much of it." Sawn (ibid.) goes on to identify seven reasons for teaching too much of grammar. These reasons can be summarized as follows:

2.1 Because it is there, i.e. it is an essential part of any language teaching textbook. Consequently; teachers cannot afford ignoring it.

2.2. It's tidy. Here Sawn (ibid.) emphasizes that grammar is more "tidy and relatively more teachable" when compared with other language textbook components.

2.3 It's testable: Swan (ibid.) states that "it is time-consuming and difficult to design and administer tests which measure overall progress and attainment." In comparison with this, grammar tests are 'relatively simple.' It is for this reason that grammar tests are used as what Swan describes as "testing short-cut." Swan concludes by saying " so we can easily end up just teaching what can be tested

(mostly grammar) and testing what we have taught (mostly grammar.)"

2.4 Grammar as a security blanket: Here Sawn describes grammar as 'reassuring and comforting'. This is because grammar gives the target students the feeling of being able to understand and control what actually happens during the teaching/learning process regardless of the fact that this feeling is misleading or as Swan calls it 'illusory'. It is because 'structural competence is only a proportion of what is involved in the mastery of a language.' Swan (2002).

2.5 It formed my character: During their schooling time particularly when studying language, language teachers spend so much time memorizing and trying to master purely structural items. This gives those teachers a very profound feeling of how important is. Such a feeling causes grammar to be an essential part of their day-today teaching.

2.6 You have to teach the whole system: Swan (2002:148) says "people often regard grammar as a single interconnected system, all of which has to be learnt if it is to work properly." However, he describes this as 'allusion' because grammar is an accumulation of different elements. Consequently, he recommends teaching selected subsystems because issues regarding students' previous knowledge of grammar, time available, and what is important should be considered before we select what to teach.

2.7 Power: some teachers enjoy being powerful due to the fact that they know much more than their students and they are always right.

Swan (2002:148) emphasizes that "grammar is the area where this mechanism operates more successfully."

Another authority in the field who stresses belief in grammar is Rivers (1981). In the course of her criticism of the trend belittling the role of grammar, with direct reference to Krashen's model, Rivers (1981) sums up her strong belief in grammar in four points that can be summarized as follows:

a. Even though specialists claim that there is no need for teaching grammar, grammar is there.

b. Grammar is the frame within which languages operates. Therefore; to dissolve such frame is to kill the capacity of operating.

c. To claim that there is no need to teach grammar is illogical or, as she puts it, "is like saying that we can have a chicken walking around without bones."

d. Without grammar, we can have no communication as there would be no agreement on accepted forms to convey meanings.

The notion of grammar importance is further confirmed by McEldowney (1989:23) when she says that grammar "is the tool, or the code which we use to encode and decode messages."

Stating the importance of grammar in the language teaching/learning process can go on and on. However; due to the space available for this article, one feels that it is enough to suffice with the views of the above referred to authorities.

Having stated how important the teaching of grammar is, the issue that needs to be addressed is 'how much grammar should be taught and how should it be taught? To answer this question, let us view two opposing extremes in language teaching: grammarfull teaching and grammarless teaching.

3. Grammarful Teaching

The failure of the structurally-based syllabuses to produce efficient users of the target language led to criticism being waged against the necessity and usefulness of teaching grammar at all by people like Krashen (1982) and Prabhu (1982). It is worth mentioning here that the criticism of presenting rules explicitly and detached from any meaning dates from a few years before both Krashen (1982) and Prabhu (1982) with different views of what language is and why language is taught and how should it be taught as well as the benefit of teaching grammar as an essential part of any language syllabus.Wilkins (1976:1) says that "to a considerable extent the different ways of structuring courses reflect different ways of looking at the objectives of language teaching." Wilkins (ibid.) said this at a time when a teaching era in which grammatical components were the dominant elements was coming to an end, or to be more realistic, was becoming out of fashion.

The profession was experiencing the phenomenon of language learners who are linguistically competent but communicatively incompetent to say the least. A point echoed by Swan (2002) when he states that grammar teaching "has been called into question' due to the fact that students, due to grammarfull teaching, became capable of memorizing lists of grammar rules without being able to 'ask for a cup of coffee.'

Going to Wilkins, it has to be pointed out that Wilkins's criticism of the structurally-based syllabuses should not be viewed as a denial of grammar's place in the teaching/learning process of any given target language. In fact, Wilkins does not deny in any way that grammar has a role to play and a place to occupy in the teaching/learning process. He simply draws attention to the fact that "language learning is not complete when the content of a grammatical syllabus has been mastered." (Wilkins: 1976:8). A living prove of this is found in the performance of the Libyan secondary school students who, when joining the university, can hardly say anything in proper English when they get involved in any communicative act regardless of the fact that they have eight years of studying English behind them. So, the question becomes ' Why is this?'

Wilkins (ibid.), although, of course, not referring to the Libyan case, asserts that in grammatical syllabi, the targeted grammatical items are usually presented as sets of forms and 'rarely as a set of meanings'. Another reason that Wilkins sees for viewing the grammatical syllabi as inadequate is the fact that "Even when we have described the grammatical (and lexical) meaning of a sentence we have not accounted for the way in which it is used as an utterance." (ibid.10) he goes on to state that even in attempting to insert some communicative elements into the teaching of the basically grammatical syllabi by making our teaching or presentation of the structural item situation-based, the language that the learners rehearse in the classroom may be "inadequately related to what is needed in the situation in which they may actually want to use the language" (ibid.12).

So what then? As this article addresses the place of grammar in language teaching, it is worthwhile to mention that for the replacement of grammatically language teaching, Wilkins suggests an alternative for

both the grammatical syllabus as well as the situational syllabus. Here I have to acknowledge that this type of demand for a change took place a long time ago. The reason that makes me take this as the main point of this article is that the echo and the result of such an argument are still very impacting to the day. Going back to the continuation of the article, it has to be pointed out that Wilkins never denied that in both syllabuses languages are learned for the purpose of communication. His criticism was that the above-stated syllabi do not provide the target learner with the communicative capacity needed.

The alternative suggested by Wilkins was the 'Notional Syllabus' which, as he claims, does not overlook the communicative capacity as it takes it as the 'starting point'. Wilkins asserts that the superiority of the Notional Syllabus over the Situational Syllabus and the Grammatical Syllabus stems from the fact that "it takes the communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors" (ibid.19).

However, one cannot overlook the fact that Notional Syllabus has its own drawbacks. As what matters within the limitations of this article is whether grammar has lost its vital position in the language teaching/learning process, those drawbacks are left for, hopefully, another related article.

To look at the position of grammar after the emergence of the communicative approach and giving prominence to the communicative purposes, let us shed some light on the views of those who are authorities in the field of language teaching/learning.

The trend of using grammar for communicative purposes and therefore presenting it in a meaningful communicative context has been

gaining supporters by the day. Harmer (1995:22) acknowledges that "knowledge of grammar is essential for competent users of a language." He emphasizes that what we aim for in teaching a language should be to ensure that target students become communicative users of the grammar they learn.

Brumfit (1981:91) expresses his belief in grammar being a communicative tool when he says "grammar has always been seen as a mean to a communicative end." A similar view is adopted by Ur (1988) who states that the necessity of a knowledge of grammar whether explicit or implicit, is beyond doubt, and goes to emphasize the communicative role of grammar when she says that grammar "may furnish the basis for a set of classroom activities during which it becomes temporarily the main learning objective" (ibid.5). She asserts that the key word here in 'temporarily'. By this she calls for a long-term view of grammar to be seen "as one of the means of acquiring a thorough mastery of the language as a whole, not as an end itself" (ibid.). let us look at the other extreme.

4.'Grammarless' Teaching

As an example of the grammarless teaching proponents, I will single out two of the most influential authorities: Krashen and Prabhu.

In his monitor model, Krashen (1983) rejected conscious instruction of grammar arguing that what learners learn cannot be transferred into acquired knowledge that people use when communicating. Addressing the question of how, then, can forms be acquired, Krashen (ibid.) argues that grammatical forms can be acquired by using suitable 'input'. This input must be beyond the learner's level to create an appropriate environment for processing, understanding, then

acquiring. Therefore, Krashen (1982:83) emphasizes that language teaching should 'focus on encouraging acquisition'. By this he means that what we should do to provide the type of input that the language users would capitalize on or stimulate is what he calls "the subconscious language acquisition potential all human being have (ibid.). However, Krashen does not deny the role that 'conscious' learning can play. To him grammar is no more than the focus or to use his words 'the leader player in the play'. The assumption on which Krashen's model is based is that:

Throughout history, man has learned to use languages other than his native tongue for communicating with members of other language groups and other cultures. It is unlikely that much use was made of formal grammar studies to aid his task since it is doubtful such studies or even such knowledge existed (Krashen and Terrell: 1983:7).

Despite casting some doubt on making use of formal grammar studies for performing communicative acts, Krashen and Terrell give formal grammar or, to put it in a wider prospect, conscious learning of the role of monitoring. They claim that language learning can only be used in its capacity as an editor, or what they call 'a monitor'. They say "we use acquisition when we initiate sentences in second language, and bring in learning only as a kind of after-thought to make alternations and corrections" (ibid.18).

Krashen and Terrell (ibid.) refer to the fact that in natural conversation the conditions of time, concern with correctness and knowing the rules which are necessary to monitor and make alternations and correctness are rarely observed. They claim that in any natural conversation the speaker's attention is on what is said and how it is said.

However, they acknowledge the fact that the monitor (the learned knowledge) is of a great use and help in grammar tests and other forms of written language because "performers do have time to apply conscious knowledge of the second language and can use this knowledge to improve the form of their output by monitoring" (ibid.:19).

Pienemann (1989) takes a more radical view arguing for 'zero instruction' and claiming that there is a natural sequence for acquisition of forms that would not be affected by conscious learning of grammar.

Another opponent of grammar being the focus of the teaching/learning process is Prabhu, the originator of Bangalore Communicational ELT Project. Brumfit (1984:234) quoting Prabhu (1982), says that "the basic assumption underlying the project is that 'form is best learnt when the learner's attention is on meaning." By this Prabhu means that the systemization of the language input using a linguistically organized syllabus was regarded in India to be less than useful in developing the grammatical competence. Consequently, "the development and exercise of grammatical competence was viewed as an internal self-regulating process." Furthermore, "effort to exercise competence in response to a need to arrive at or convey meaning was viewed as favourable condition"(Ibid.) for the development of the grammatical competence. Prabhu (ibid.) argues that teaching grammatical items should be done through the use of a task-based process the aim of which is the meaning and not the form.

However; Prabhu says that "success in doing tasks involve more than linguistic competence in one sense, and less in another" (Ibid.68). What Prabhu means to say is that the process of understanding, thinking, etc. which he describes as 'necessary in accomplishing the task' are

supported by the way tasks are structured, with a limitation of possible interpretations and outcomes, …"

Having viewed the two approaches, one would conclude that despite arguing for 'grammarful' or 'grammarless' teaching, grammar is there to stay and what is needed is a balance between the two extremes.

5. Striking the Balance

One can see no harm in having a midway approach that makes the grammatical item the temporarily focus of the teaching/learning process only to furnish the basis for classroom's communicative activities as suggested by Ur (1998). However, it can be said that "the second half of the 1980s saw a partial reinstatement of grammar, both in mother tongue teaching and in the teaching of English as a second or foreign language" Tonkyn (1994:5). The trend of reinstating grammar prevailed until today although it has to be stated that grammar remained an essential element in language teaching even during the period it witnessed a solid campaign being waged against it. This is confirmed by Tonkyn (ibid.) who says that "for many teachers, grammar had never gone away. The conservatism of some and the canny eclecticism of many others maintained the tradition of explicit teaching of grammar even when such teaching was officially out of fashion."

McEldowney (1989:23) asserts the importance of grammar in communication when she defines grammar as "the tool, or the code which we use to encode and decode messages." Ellis (1994:659) likewise emphasizes the importance of the marriage between form and function in formal instruction when she says "formal instruction combined with opportunities to experience the structures in communication appears to produce the best results." She goes to say "it is not yet clear which kind

of instruction works better but there is evidence to suggest that focusing on learners' attention on forms and the meaning they realize in the context of communicative activities results in successful learning." Doughty and William (1998:261) give an assertion of a similar nature when they say "whatever the pedagogical decision at hand, the primary concern of the teacher should always be the question of how to integrate attention to form and meaning."

Ellis's call for the integration of form and communication is echoed by Doughty and William (1998:197) who, having stated that " the fundamental goal in classroom is to teach language", say that "the larger context of interpreting focus-on-form (FonF research must be the act of communication and development of communicative competence."

6. Grammar in the Libyan Teaching Context

Although this article is not basically about English language teaching in the Libyan context, being so interested and concerned forces us to safely concluded that the grammarless teaching is neither feasible nor useful as far as the Libyan context is concerned for the following reasons:

6.1 The Libyan learner comes in contact with English as a school subject for the first time at the fourth grade of his elementary schooling when he is 10/11 years old. His sole source of input is the classroom. Therefore; without a frame that governs and organizes the input he gets no proper communication can take place. The reason for this is that grammatical and lexical items and all other factors or elements involved in the communicative process will not have the interrelation needed for working together to make what is said means what it is meant to mean.

6.2 Even at the secondary stage (age 16-18), when learners have had at least five to six years of English, grammarful teaching cannot be useful because complete attention to the grammar of the language being used would probably lead to what we can call pidginized or fossilized interlanuage. There can be guaranteed that this will not be the case with Libyan learners at the secondary stage if a grammarless communicative teaching approach is to be adopted in the Libyan school. On the other hand, it has to be acknowledged that it is obvious that the 'grammarfull' teaching approach currently adopted in the teaching of English as a foreign language at the Libyan school fails to produce efficient English language users upon the completion of the pre-university level.

6.3 The most influential factor that makes adopting grammarless teaching out of question is the fact that both centralized and localized examinations are usually basically grammar-based a thing that goes in line with what is usually being taught within the classroom i.e. grammar.

Bibliography

1. Brumfit, C. (1981). Notional Syllabus Revisited: A response. Applied Linguistics, 2/1-92-92

2. Bygate et al (1994).Grammar and The Language Teacher . Prentice Hall International (UK) Ltd.

3. Chomsky, N. (1965).Aspects of the Theory of Syntax. M.I.T. Cambridge: Massachusetts.

4. Doughty, C. and Williams J. (1999). Focus on Form in Classroom Second Language. Cambridge University Press.

5. Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

6. Harmer, J. (1995). The Practice of English Language Teaching. Heineman Educational Books. London.

7. Higgs, T.V. (1985). Teaching Grammar for Proficiency. Foreign Language Annals 18/4, 289-286

8. Krashen, S. (1983). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Institute of English

9. Krashen,S. and Terrel, T.D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Pergamon Press.

10. Lock, G. (1996). Functional English Grammar: An Introduction for English Language Teachers: Cambridge University Press.

11. McEldowney, P. (1989). Grammar and Communication in Learning, Unit 1: The Process of Communication. CELSE, School of Education, University of Manchester.

12. Pienemann, M. (1989). Is language Teachable? Psycholinguistics Experiments and Hypotheses- Applied Linguistics, 10/1, pp52-79

13. Prabhu, N.S. (1982). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.

14. Rivers, W. (1981). Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.

15. Swan, M. (2002). Teaching Grammar: Does grammar teaching work? Modern English Teacher 15/2-2002.

16. Tonhyn, A. (1994). Grammar and The Language Teacher. In Bygate et al.

17. Ur, P. (1988). Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers. Cambridge University Press.

18. Wilkins, D. (1976). Notional Syllabuses. Oxford University Press.

Types and Attributes of Writing Errors with Reference to Paragraph Writing

Al-Mahdi Juma Fayad
Lecturer, Faculty of Languages
University of Benghazi. Benghazi
Wraida Marai Imsallim
Lecturer, Faculty of Languages
University of Benghazi. Benghazi
Hajer Said Mohammed Said
Lecturer, Faculty of Languages
University of Benghazi. Benghazi

Abstract

Errors are a fundamental part of language acquisition. Researchers have examined the learners' errors to understand the process of second language acquisition. Findings suggest that understanding the sources errors can contribute to better second language teaching practices. The aim of this study paper is therefore to give a brief account of the types, techniques and treatment of second language learners' errors, with reference to paragraph writing. The data for this study were seventeen students at the under graduate level – University of Benghazi. The data for this study was collected via assignment given to the students in which they were asked to write a paragraph describing a family member. The results show that students at the department of English encounter serious problems related to paragraph writing; the total number of errors that Libyan students made were 97 error. The maximum number of errors were made in spelling was 44 which came to 45.3% of errors. On the other hand, the minimum number of errors in writing recorded in this study was in the wrong use of 'capitalization'. The total number of errors in the use of capitalization was 1, which constituted 1.0 % of errors.

Key words: error -errors Analysis- interlangaue, intralanguage, second language acquisition.

1. Introduction

Langan (2004, p11) defines paragraph as " a series of sentences about one main idea or a point". These sentences work as providing specific details to support that main point. Langan also states that the essay does the same thing the paragraph does. However, the difference between them is that the paragraph is a sequence of sentences around one main idea while the essay is a sequence of paragraphs about one main idea.

Since many instructors and second language researchers believe that writing is one of the most difficult skill, it is acceptable that learners make errors when they learn a second or foreign language. In fact, English language differs in many aspects from the Arabic language. Therefore, it is possible for Arab students to commit some errors or face difficulties in their learning process. Teachers always try to understand why some learners repeat the same error. Especially when such mistakes have been explained to them. However, some second language research believe that errors can be seen as positive aids to learning, Norrish (1983, p 6) argued that " the error itself may actually be a necessary part of learning a language."

Since mistakes are of different nature and resources, number of studies have conducted by second language researchers in order to fully understand the nature of errors and carefully analyze errors that individuals make in the process of learning a foreign language. In fact, teachers can get feedback of errors in classroom; such feedback will allow them to adopt some remedial procedures that accelerate the process of acquiring a second language.

2. Literature Review

2.1 Error Analysis

Imssalem (2001, p 181) states that until the late sixties, the dominant view of language learning in both applied linguistics research and language teaching and learning was behavioristic, which viewed learning as " habit formation, and learning was a matter of acquiring a set of new language habits". Therefore, errors were considered as being the result of the persistence of existing mother tongue habits in the new language. In other words, errors are the result of negative transference of mother tongue habits into the new language. She adds that the technique that the behaviorists used was called Contrastive Analysis and this analysis was seen as central regarding foreign language teaching. However, the Contrastive Analysis was criticized as being not fully useful because of its limited view not only from the point that there is no entirely described languages to permit complete comparison but also the Contrastive Analysis cannot predict the nature of the mother tongue interference.

As a reaction of contrastive analysis theory, error analysis is based on the assumption that learners' errors are not only because that the learner is transferring the first language's patterns and forms into the target language, but also they are reflection of some learning attitudes . Erdoğan (2005, p262) argued, " Error analysis, a branch of applied linguistics, emerged in the sixties to demonstrate that learner errors were not only because of the learners' native language but also they reflected some universal learning strategies". In addition, Wu & Garza (2014, p1027) state, "Error Analysis is a type of approach to analyzed a second/ foreign

language learners' speech or written performance". Moreover, Imssalem (2001, p187) asserts, " is considered an evidence of a system which the second language learner is using although it is not a desired system".

Ellis and Barkhuizen (2005, p24) refer to the difference between errors and mistakes. They declare that teachers and researchers must distinguish that mistakes are due to "memory lapse, physical states, psychological conditions" and that they do not reflect a defect in the linguistic knowledge of the first or second speaker of the language. However, errors reveal the underlying knowledge of the language of the second language learner.

2.2 Previous studies

Khansir (2013) compared and examined types of written errors such as paragraph, punctuation, articles, spelling, and conjunction by Iranian EFL and Indian ESL leaners. The researcher collected his data from 200 under graduate students. The results show that most of the errors were made in punctuation, and the minimum number of errors were committed in spelling. He argued that " … the findings of this study revealed that the occurrence of all errors types found here any proportionally related to the knowledge of the subjects on the basis of English writing." (Khansir, 2013, p369).

Wu and Garza (2014) conducted another study to investigate five 6th grade EFL leaners' writing errors in English through email communication. The participants' writings in this study were examined carefully and followed by error taxonomy such as grammatical, lexical, semantic, and mechanic errors. After the data has been analyzed, the results showed that the interlingual/transfer errors, which the learners made, were more than those of intralingual/development errors, this was properly due

to first language interference i.e. students used their native language's rules and pattern in the second language. Furthermore, El-Bouri (2003) investigated the writing problems of Libyan learners of English as a foreign language in University of Benghazi (previously known as Garyounis University). She found that the students are not able to communicate their ideas through writing. She attributed the findings to the lack of language and writing skills.

Another study was conducted by El-fadil (2009) to analyze, categorize, and explain the points of deficiencies that third year students in the Department of English at University of Benghazi (Garyounis University) encounter in writing thesis statements in English essays. The results show that the third year students in the Department of English had serious problems in dealing with writing good and correct thesis statements on both levels of language and writing.

2.3 Types of Errors in Writing

In general, English learners make various types of errors in their writings , these distinct types can be generally subsumed under three major categories: the lexical, grammatical, and mechanical. Some types of the commonly committed writing errors in English language are presented follows:

2.3.1 Lexical Errors

This type of error involves the use of an inappropriate word or vocabulary, this means that the learner have selected a word in his written sentence which does not belong to the linguistic context in terms of meaning. Ellis, (1994, p 58) states that, "Lexical errors are the most frequently occurring category of errors in written English. They significantly affect the quality of academic writing and native

speakers consider them the most irritating." Furthermore, Hemchua & Schmitt (2006, p 3) argue that " When inappropriate lexical choices are made (lexical errors), this can lead directly to misunderstanding of the message, or at least to an increase in the burden of interpreting the text.

Additionally, Lexical errors in English learners' writings are of different types for instance, formal miss selection, miss formations, distortions , confusion of sense relations, collocation errors, connotation errors and stylistic errors. (Hemchua & Schmitt, 2006)

2.3.2 Grammatical Errors

Grammarians refer to the wrong use of forms such as, a misplaced modifier or an inappropriate verb tense as grammatical errors. "Also called a usage error" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982, p4).

Furthermore, grammar, as a very important aspect of the English language in general and in English writing in particular, can be a very difficult element to acquire. This is not only because these grammatical rules are of huge in number and the learners need to remember them all in order to write error-free sentences, but also because these rules or structures are not shared by or common to their native languages, so confusion usually occurs on the part of the learners.

Moreover, there are so many examples of grammatical errors in writing some of which are, errors related to subject–verb agreement, verb tense, number (singular – plural), misplaced modifier, run on sentences, wrong use of articles, wrong use of

models, wrong use of prepositions, sentence fragments and incomplete comparisons. (Norrish, 1983).

2.3.3 Spelling Errors

Usually as a type of grammatical errors in writing, spelling mistakes or errors can be defined as, "an error in the conventionally accepted form of spelling a word" (Collins English Dictionary, 2020).

According to Ismail et al. (2013), English spelling can be tricky, even for English speakers. Some of the most commonly misspelled words are:

- *A commodation [incorrect]*
- *Accommodation [correct]*
- *Acheive [incorrect]*
- *Achieve [correct]*
- *Adress [incorrect]*
- *Address [correct]*

2.3.4 Wrong Use of Prepositions

Although this type of errors is mainly considered as a type of grammatical errors in writing but its frequency in English learners' errors is remarkable and the following are some very common examples:

- *I can not agree to you in this situation (incorrect)*
- *I can not agree with you in this situation (correct)*
- *He agreed with my demands (incorrect)*
- *He agreed to my demands (correct)*
- *She is waiting for the arrived of her friend (incorrect)*

- *She is waiting for the arrived of her friend (correct)*
- *The flight will depart in 8.00 am (incorrect)*
- *The flight will depart at 8.00 am [correct]*. (Emma, 2018, p.1)

2.3.5 Wrong Use of Articles

The wrong use of articles is a type of errors, which is usually related to grammar, but it constitutes a great part of the English students' writing. The errors in articles "has been classified under three main headings: Omission of articles, redundant of articles, and wrong choice of articles" (Elmahdi, 2015, p 29). Some examples of the incorrect use of articles are:

- *We live in village (incorrect)*
- *We live in a village (correct)*
- *He is best player in the team (incorrect)*
- *He is the best player in the team (correct)*

2.3.6 Wrong Use of Punctuation

According to Picard (2017), the most frequent errors in punctuation are:

- Omitting commas for nonessential elements:

This means that any nonessential clauses or should be written between two commas, and English learners often omit these commas in their writing resulting in an error.

- Splicing the comma:

This occurs if the learner or any other English writer put a comma in a place where a full stop should be used, such as between two independent clauses.

- Joining sentences with a colon
- Using too many commas.
- Writing run-on sentences.
- Putting a colon after a fragment.
- Putting sentence – ending punctuation outside of quotes.
- Using oxford commas inconsistently.
- Mixing up (it's) and (its).
- Adding extra apostrophes.
- Not hyphenating words serving as a single adjective.
- Omitting a comma after (e.g.) or (i.e.).
- Hyphenating adverbs that end in (-ly) (Picard, 2017).

2.3.6 Capitalization

The most known rule about capitalization is that one should capitalize the first letter of the sentence, but some learners of English sometimes fail to apply this important rule, resulting in errors such as:

- *The museum is magnificent. [incorrect]*
- *The museum is magnificent [correct]*
- *Because he is cold, My friend is wearing a jacket [incorrect] Because he is cold, my friend is wearing a jacket [correct].*

3. Controlling Errors

Imssalem (2000, p 197), stated that "The majority of error analysts have given little or no attention to how to control errors." Although linguists have given great evaluations of learners' errors. However, The inquiry as to how learners can communicate in the target language free from error? Still emerges. (Imssalem,2000).

Corder (1981) is one of the few linguists who describes the role of error analysis in guiding the correcting procedures and remedial actions, which must be applied to edit and control the unsatisfactory linguistic production of the second language learners, and he in this concern suggests two valid points:

- Effective remedial teaching requires understanding of the nature of the learners' difficulties. In other words, only when we know why an error has been produced, we can deal with it in a systematic way.

- Reteaching the items of the language which have proven to be the problem by using the same method and the same material is usually not productive. This is especially true of those errors which result from the method of teaching in the first place. (Corder, 1981).

Moreover, McEldowney (as cited in Imssalem, 2000, p 198-199) in her approach to controlling errors, she suggests the following considerations and procedures adapted from:

1. Basing learning materials on pedagogic description instead of contrastive one. learning materials should be arranged in the way students learn, and not based on contrastive teaching which compares the target language to the mother tongue; this means that they should introduce present simple before past simple and past simple before any continuous tenses and not as contrastive linguistics presents language by introducing all simple tenses together and contrasting them with their counterparts in the other language.
2. Arranging the insights provided by a normal linguistic description for pedagogic purpose. Meaning using information from linguistics in a way that makes them teachable, in other words, teaching the students to use the language instead of just teaching them about it.

3. Establishing clear meaning for each redundant item according to communicative purpose. There are items may confuse the learners due to redundancy, such as final [s] and final [d], but their meaning can be found in the communicative purpose they serve, so when presenting said items, the teacher should make their communicative purpose clear to the learners.
4. Contextualization of grammatical items in a linguistic context. Grammatical items should be taught in contextualized sentences rather than in single sentences meaning that the teacher should put the items in a real and meaningful context to try to give a real communicative value to the language, and to help the learner recall the learned information later on.

4. Correcting Errors

Despite the fact that error correction is a very important aspect in the learning, but overdoing it may result in de-motivating the students. For that reason, teachers should have awareness on how to give the students a corrective feedback in a way that would not cause any frustration to the students. (Holley & King, 1971).

In addition, Tedick and Gortari (1998) present the following various procedures of correcting errors:

1. Explicit Correction: where the teacher clearly points out that the students' language was incorrect, then he or she presents the correct form.
2. Recast: where the teacher reformulates the student's error, or presents the correct form without a direct indication that the student's linguistic output was incorrect.
3. Clarification request: the teacher indicates that the student's utterance was incorrect or that the message has not been understood,

by using phrases like: *"Excuse me?"* or *"I do not understand",* to show that a repetition or reformulation is needed.

4. Meta-Linguistic Clues: the teacher provides comments or questions related to the formation of the students' output, without providing the correct form. For example, *"Do we say it like that?"*
5. Elicitation: it differs from meta-linguistic clues in that elicitation questions require more than yes or no answers. The teacher elicits the correct form from the student by asking direct questions such as: *" How do we say that in Arabic?"* , by pausing to give the students a chance to complete the teacher's sentence by using phrases like *" say that again"* or *" rewrite the sentence again."*

Furthermore, there are five more techniques listed by Wingfield (1975) concerning effective and suitable correcting of the students' errors:

1. The teacher gives signs to enable the students to self-correct.
2. The teacher corrects the script.
3. The teacher could write the errors in the margin of the student's paper and write notes.
4. The teacher might need to explain to the students individually.
5. The teacher could illustrate and explain the error to the whole class.
6. Repetition: the teacher draws attention to the student's error by repeating it and adjusting the intonation.

5. Methodology

The current study investigates the writing errors that undergraduate students made during the fall semester (2019-2020). The researchers of this study adopted a qualitative methodology, which involves data collection and data analysis. Following data analysis, remedial procedures will be suggested.

5.1 Participants

The sample for this study consisted of seventeen Libyan English major students at the third semester of the Faculty of Languages in the University of Benghazi. They were chosen randomly to grantee the maximum level of reliability. Although, it is worth to mention that all participants speak Arabic language as their first language and were received the same formal instruction of English as they were in high school. Consequently, they almost have no chance to participate English outside their classroom. Participants were similar in age (19-20 years old). Therefore, they were able to produce data for analysis.

5.2 Data Collection Procedures

To collect data, the participants were asked to write a paragraph in which they describe one of their family member. They also were given a framework of notes that they can follow to help them generate more ideas and write more sentences, which is required at their level, in which they are familiar with writing only one paragraph, the information included: {The relation, physical features, education, job, and hobbies.}. This section focuses on those writings and tries to give an analysis of the errors found there.

5.4 Data Analysis

After the data were collected, the researchers adopted the following steps to analyze the data. First, each paragraph was examined word by word and sentence by sentence. Then, researchers created coding categories based on the writing samples. Secondly, they counted the number of errors and classified them as mentioned in the table below.

5.4.1 Error Identification and Categorization

Identifying and categorizing errors constitute the first step and the solid foundations for analyzing them effectively. In this aspect, Imssalem (2001) asserts, these errors are universal regardless of the learner's language backgrounds and that they are due to the nature of the target language or to the methodology of teaching. Consequently, after collecting data from the participants. The samples were analyzed and illustrated in the table below.

Language Errors that Most Students Fall in

The Error Category	The Number of the Students	The Percentages
Articles	**4**	**6.1%**
Prepositions	**2**	**3.0%**
Spelling	**17**	**45.3%**
Capitalization	**1**	**1.0%**
Punctuation	**2**	**3.0%**
Grammatical Errors		
	17	**41.2%**
Subject -verb agreement	**12**	**11.3%**
Verb forms(tense/aspect)	**1**	**2.0%**
Verb omission	**4**	**9.2%**
Pronouns	**9**	**16.4%**
Formation of Negation	**1**	**1.0%**
Verb use (unnecessary use of the verb)	**1**	**1.0%**
Total number of errors	**97**	

The percentages above show that all subjects of the study have serious problems dealing with the error categories

shown. It is noticed that most of the students' errors were in spelling and grammatical aspects.

5.4.2 Article Errors

The subjects of the study encounter some difficulties in using articles. The results of the analysis concerning this category indicate that the students had some problems with the use of articles in English. Moreover, some students were using articles incomprehensibly. As shown in the examples below, some students used unnecessary articles while others omitted necessary articles.

- *"in th cooking"* (unnecessary article the)
- *"Is leucher*" (omitted article a)
- *"Want to be tracher"* (omitted article a)
- *"His the apperance"* (unnecessary article the)
- *"The father person*" (unnecessary article the)
- *"Very patient*" (omitted article a)

5.4.3 Errors of Preposition

As shown in the examples, the participants in this study had some difficulties in using the correct prepositions in their paragraphs.

- *"I want talking"* omitted preposition (to)
- *"I want talk"* omitted preposition (to)
- *"I wana like about"* omitted article (to)

5.4.4 Spelling Errors

Spelling is considered as one of the common problems of mechanics. In fact, spelling is always a challenge

for students when writing any piece of writing. Concerning the current study, it has been found that the majority of the students have serious problems in spelling. The following examples illustrate some errors that students have made.

- *"talke" instead of (talk)*
- *"noise" (nose)*
- *"insed" (inside)*
- *"defferent" (different)*
- *"spek" (speak)*
- *"languag" (language)*
- *"god" (good)*
- *"psycholojy" (psychology)*
- *"semster" (semester)*
- *"with" (white)*
- *"blae" (blue)*
- *"heir" (hair)*
- *"blac" (black)*
- *"lesson" (listen)*
- *"smille" (smile)*
- *"modet" (model)*
- *"adout" (about)*
- *"brwon" (brown)*
- *"satudent" (student)*
- *"fachen" (fashion)*
- *"mum" (mother)*
- *"gat" (got)*
- *"th" (the)*

- *"leaucher" (teacher)*
- *"hobbise" (hobbies)*
- *"apperance" (appearance)*
- *"Aeyes" (eyes)*
- *"studnt" (student)*
- *"hight" (high)*
- *"Troplie" (Tripoli)*
- *"hir" (hair)*
- *"stadent" (student)*
- *"unvirsty" (university)*
- *"ajod" (a job)*
- *"bowt" (about)*
- *"heri" (hair)*
- *"whit" (white)*
- *"skian" (skin)*
- *"wana" (want)*
- *"blak" (black)*
- *"avreig" (average)*
- *"teture" (teacher)*
- *"swiming" (swimming)*
- *"drwing" (drawing)*

5.4.5 Grammatical Errors

The current results reveal that the participants had serious grammatical problems. 41.2% of them had problems in different grammatical aspects.

First, errors concerning the subject-verb agreement:

- *"she have"*

.....

- *"he have"*
- *"she have got"*
- *"she like"*
- *"he like"*
- *"her don't "*
- *"eyes is brown"*
- *"his help me"*
- *"his study in "*
- *"she love"*
- *"one hobbies"*

Second, Errors of omitting the verb in the sentence:

- *"she in sixth" (verb be is)*
- *"her name husam"*
- *"she student"*
- *"she working"*
- *"my mom best mom"*
- *"she nineteen years"*
- *"he old 53 year"*
- *"he job"*
- *"she hair dark" (verb has)*

Third, Errors relating the formation of negation:

- *"she is not has" (she does not have)*

Fourth, Errors of pronouns:

- *"her name Husam" (his)*
- *"her don't" (she does not)*
- *"Mum his name" (her)*
- *"it's 50 old" (she is)*

- *"she is eyes" (her)*
- *"they friend" (her friend)*
- *"his" instead of (her)*
- *"she education" (her)*
- *"she hobbies" (her)*
- *"it is" (she is)*
- *"his study in university" (he)*
- *"father person for me" (my father)*
- *"he is eyes" (his)*
- *"and hair black" (his)*
- *"he job" (his job)*

Fifth, Errors of the verbs' tense (form):

- *"she didn't have" (does not)*
- *"I want talking" (to talk)*

Sixth, Errors relating to verbs' use:

- *"she love is" (unnecessary use of the verb be)*

5.4.6 Capitalization Errors

The results showed that only one participants committed an error regarding capitalization.

- *"husam" (Husam)*

5.4.7 Punctuation Errors

Similarly, two students made errors in punctuation as follows.

"language. and" / "school. but" (using a full stop with conjunction "and, but" instead of a comma.)

- Run on sentences.

5. Conclusions

First, It should be mentioned that due the small number of students who participated in this study, the conclusions are tentative and not final absolute ones: therefore, more researchers are needed to investigate more aspects related to paragraph writing. However, after the samples of this study had analyzed, they indicated that third semester students at the department of English encounter serious problems related to paragraph writing. Results also indicated that students have made a lot of errors at both interlingual and intralingual levels. Students who made interlingual errors used his/her first language to overcome his/her ignorance and lack of knowledge of the target language. On the other hand, students also made Intralingual errors such as overgeneralization, misanalysis, system simplification, incomplete application of rules, or misanalysis. In fact, these errors are universal which denote the ongoing process of learning.

During the process of data analysis, it was noticed that the vast majority of the students committed errors related to spelling. These errors, which constitute about 45.3% of errors, were not associated to particular part of speech, but were committed in verb, nouns, adjectives, etc.

With reference to grammar, it was found that students were using wrong grammatical structures, starting from misuse of pronouns with 16.4%. In addition, results reveal that 11.3% of students, the sample, had serious problems with subject- verb agreement. They were not able to apply the correct number and person agreement between the subject and its verb. Approximately, the same percentage was recorded regarding verb omission where 9.2% of the students were omitting the main or the auxiliary verb of the sentence.

As for using the appropriate tense, only 2.0% of the students could not apply the right tense. They, for example, used past simple instead of present simple tense. The minimum number of errors were committed in the formation of negation and unnecessary use of the verb, both with 1.0%.

Despite their obvious uses, 3.0% of the students commit errors in prepositions' use. In particular, they omitted preposition as in "I want talking" (omitted preposition "to"). Moreover, the percentage was recorded with the misuse of punctuation. In this regard, some students used a full stop with conjunction "and, but" instead of a comma as in "school. but".

References

1. Collins English Dictionary, retrieved from https://www.collinsdictionary.com
2. Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics, 5* (4), 161-170.
3. Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.
4. Dulay, H., Burt, M., & Krahen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
5. El-bouri, S. W. (2003). *An analysis of some problems among students of English at Garyounis University: A case study.* Unpublished M.A.Diss. , University of Garyounis.
6. El-fadil, N. O. (2009). *Problems Encountered by Second Language Learners of English in Writing Thesis Statements: A Case Study*. Unpublished M.A.Diss. , University of Garyounis.
7. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

8. Ellis, R. & Barkhuizen, G.(2005). *Analyzing learner language*. New York: Oxford University press.
9. Elmahdi, O. (2015). Sudanese EFL Learners' Sources of Errors in the Production of Articles. *British Journal of English Linguistics. KSA: European Centre for research Training and Development UK.3* (4), 25-32.
10. Erdoğan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign language Teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 1*(2), 261-270.
11. Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners, *Prospect, 2* (3).3-25.
12. Holley, F.M., & King, J. K. (1971). Imitation and Correction in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal, 55* (8). 494- 498 . doi.org/10.1111/j.1540-4781.1971.tb04612.x.
13. Imssalem, N. (2000). Discourse based approach. Benghazi University: Garyounis University Press.
14. Ismail, Mohamed, & Kareema. (2013).English Spelling and its Difficult Nature. *Srilanka, 2*. [Abstract].
15. Khansir, A. (2013).Error Analysis and Second Language Writing. Theory and Practice in Language Studies, 3 (2). 363-370. doi: 10.4304/tpls.3.2.363-370.
16. Langan, J.(2004). Sentence skills. New York: McGraw-Hin companies.
17. Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J, Richards (Ed.), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition.* (pp. 31-54). Essex: Longman.
18. Norrish, J. (1983). Language Learners and their errors. London: Mac Millan Press.

19. Picard, c. (2017).The 20 Most Common Punctuation Mistakes We All Make. retrieved from https://www.goodhousekeeping.com.
20. Richards, Jack. c. (1974). *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited.
21. Tedick, D., & Gortari, B. (1998) Research on Error Correction and Implication for Classroom Teaching. *ACIE Newsletter, 1*(3).
22. Wingfield, A. (1975). The Intonation- Syntax Interaction: Prosodic Features in Perceptual Processing Sentences. In: Cohen A., & Nooteboom, S.G.(eds.). Structure and Process in Speech Perception. *Communication and Cybernetics, 11*. doi: doi.org/10.1007/978-3-642-81000-8_9.
23. Wu, H. P., & Garza, E.V. (2014). Types and Attributes of English Writing Errors in the EFL Context- A Study of Error Analysis. Journal of Language and Teaching Research , 5 (6), 1256-1262. doi: 10.4304/jltr.5.6.1256—1262.

L'accord du verbe avec son sujet
Comment faut –il accorder le verbe avec le nom collectif ?

Intissar Senussi Bader
Département de français- Faculté des lettres
Université de Benghazi
badrintissar991@gmail.com

Abstrait

Dans cette étude, nous allons essayer de faire le point sur ce que les grammairiens ont dit sur l'accord du verbe avec son sujet. Cette étude se basera sur quelques exemples tirés du roman ***le polygone étoilé***.

Mots- clés : sujet, verbe, accord, nom collectif.

1. Introduction :

Al' origine de cette étude qui visera à apporter quelques lumières sur l'accord du verbe avec son sujet.

En général, le verbe reçoit la personne et le nombre du pronom sujet pour faire l'accord.

Nous allons poser une question sur l'identification du sujet et nous allons l'expliquer en utilisant des exemples.

Nous allons voir que le remplacement par un pronom sujet est une manipulation syntaxique très utile pour répéter le sujet avec certitude.

Le garçon est gentil.

Il est gentil.

Dès que nous allons commencer à utiliser les noms collectifs avec le complément de nom, nous allons poser la question:

Est- ce qu'on peut accorder le verbe avec le nom collectif au singulier ou avec le nom du complément au pluriel ?

Nous allons répondre à la question pour illustrer toute confusion sur l'accord du verbe avec les différents noms collectifs.

2. Qu'est- ce que l'accord?

En général, le verbe s'accorde en nombre et en genre avec le sujet ou le mot principal du groupe sujet.

Ce garçon est beau.

Ces garçons sont beaux.

3. Comment identifier le sujet?

Dans la grammaire traditionnelle, pour trouver le sujet, on pose la question:

" qui est – ce qui?" ou "qu'est – ce qui? " devant le verbe.

Dans la phrase: ***la petite fille mange la pomme.***

La question est ***: qui est –ce qui mange la pomme?***

La réponse ***: la petite fille.***

Dans la phrase: ***ces films sont trop longs.***

On pose la question ***: qu'est –ce qui sont trop longs ?***

La réponse ***: ces films.***

Dans la première phrase, par exemple, le nom " la fille" comporte plusieurs catégories morphologiques. Il possède le genre féminin qui est utilisé au singulier.

Dans la nouvelle grammaire, pour identifier le nom, on peut le remplacer par le pronom personnel, ou de le remplacer par cela ou sept.

Si on remplace le nom "la petite fille" par le pronom personnel " elle", le verbe prend les marques de la 3^{e} personne et du nombre singulier et non pas du genre féminin.

4. L'accord du verbe avec son sujet:

Dans la nouvelle grammaire, le verbe ou l'auxiliaire du verbe à un temps composé reçoit les traits de nombre et de personne du pronom sujet ou du sujet, le receveur d'accord est le verbe ou l'auxiliaire du verbe, le

donneur d'accord est le sujet ou le pronom sujet qui donne ses traits grammaticaux de nombre et de personne au verbe.

L'enfant joue dans le jardin

Dans cette phrase, le donneur est: l'enfant, le receveur est: le verbe conjugué: joue.

L'enfant a joué dans le jardin

Dans cette phrase, Le donneur est: l'enfant, le receveur est : l'auxiliaire: a.

4.1- L'un (e) ou l'autre :

L'une ou l'autre étudiante sera absente.

Dans cette phrase, le verbe qui suit la locution l'un(e) ou l'autre se met au singulier.

On emploie la locution (l'un ou l'autre) pour désigner des éléments qui excluent mutuellement ; la conjonction (ou) exprime une idée d'exclusion.

4.2- Sujets unis par (ou)

Lorsque le sujet est composé de plusieurs sujets singuliers unis par une conjonction de coordination, le verbe se met au pluriel si les deux sujets peuvent faire l'action exprimée par le verbe, ou peut en effet exprimer une idée d'addition.

L'étudiant ou l'étudiante participeront à l'examen final.

Si l'un des deux sujets singuliers exclut l'autre, le verbe se met au singulier, c'est l'idée d'exclusion qui impose l'accord avec un des sujets. On dit alors que "ou" est exclusif.

Le directeur ou le sous- directeur prendra la parole.

(Un seul des deux prendra la parole).

Si l'un des deux sujets est au pluriel, le verbe s'accorde obligatoirement au pluriel, l'un des sujets peut faire l'action.

Toi ou tes amis pourrez aller au cinéma.

4.3- Sujets unis par (ni)

Lorsque plusieurs sujets sont joints par la conjonction "ni" le verbe se met au pluriel même si les sujets sont au singulier.

Ni Pierre ni Brigitte ne sont venus ce soir.

Lorsque l'un des deux sujets est au pluriel et l'autre est au singulier, le verbe doit être au pluriel.

Ni Pierre ni ses amis ne sont venus.

Lorsque les sujets sont au singulier et que le deuxième est entre virgules, le verbe se met au singulier.

Ni Pierre, ni son amie, n'est venu à la fête.

4.4- Sujets unis par "et''

Lorsque plusieurs sujets au singulier sont unis par la conjonction " et ", le verbe se met au pluriel.

L'un et l'autre évoquaient bien des stratagèmes, sauf de redescendre. (Yacine, 1966, p.46)

4.5- Le pronom "on " sujet

Le pronom (on) est de la 3e personne du singulier ; lorsque le sujet est le pronom personnel (on), le verbe ou le verbe auxiliaire est au singulier.

On travaille dans une banque.

Le pronom (on) est le plus souvent employé dans le sens de ``nous``, l'adjectif et le participe passé avec être reçoivent le genre et le nombre appropriés.

On est restés longtemps ensemble. (Yacine, 1966, p.60)-

On est allées à Paris. (Moi et mes amies)

Dans cette phrase on remplace un nous désignant des personnes de sexe féminin.

5. Le nom collectif

En grammaire, le nom collectif est un nom singulier désignant un ensemble d'individus ou de choses.

5.1- Comment faut-il accorder le verbe dont le sujet est un nom tel que:

(Bande, classe, ensemble, équipe, foule, groupe, majorité, minorité, plupart, tas, totalité, etc.)?

Le verbe s'accorde-t-il au singulier ou au pluriel?

Ces noms sont morphologiquement au singulier et quand ils sont utilisés sans complément, le verbe se met au singulier.

La foule se déplace.

Lorsque le nom collectif est suivi d'un complément au singulier, le verbe se met au singulier.

La plupart du temps se passe.

Si le sujet est un nom collectif précédé d'un déterminant indéfini (un-une) suivi d'un complément au pluriel, le verbe se met au singulier si on insiste sur l'ensemble.

Une majorité d'élèves a réussi l'examen.

Et si on insiste sur la pluralité, le verbe se met au pluriel.

Une majorité d'élèves ont réussi l'examen.

Lorsque le nom collectif est précédé d'un déterminant défini, d'un déterminant possessif ou d'un déterminant démonstratif et suivi d'un complément au pluriel, le verbe se met au singulier.

Un premier groupe quittait la salle. (Yacine, 1966, p. 32)

Le groupe d'amis écoute de la musique.

Mon groupe d'amis écoute de la musique.

5.2- Expressions qui expriment la quantité:

(Assez de- beaucoup de- combien de- la plupart des- la totalité des – trop de- peu de)

Quand le sujet est un pronom quantitatif sans complément, le verbe se met au pluriel. Beaucoup pensent le contraire.

Avec les expressions de la quantité suivis d'un complément au singulier (non comptable) le verbe se met au singulier, et au pluriel si le complément est comptable.

Beaucoup de neige est tombée.

Beaucoup d'amis sont là.

5.3- Nombre de – bon nombre de:

Après nombre de ou bon nombre de , on met le verbe au pluriel.

Bon nombre d' enfants jouent dans le jardin .

Après un grand (petit) nombre , le nombre de, le plus grand (petit) nombre de ,le verbe est au singulier ou au pluriel .

Un grand nombre d'hommes joue (jouent) de grosses sommes d'argent.

5.4- Le peu de – un peu de:

Après (le peu de) au sens de (une quantité insuffisante), si on insiste sur le peu, l'accord se fait avec le peu et on met le verbe au singulier.

Le peu d'efforts vous a valu un échec.

Le peu (de au sens de) une quantité suffisante, (si on insiste sur le nom qui suit le peu)

De et si (le peu de) peut être remplacé par les quelques, l'accord se fait avec le nom, on met le verbe au pluriel .

Le peu d'efforts que vous avez fourni vous ont valu une note convenable.

Après (un peu de) suivi d'un complément au singulier, l'accord se fait le plus souvent avec le nom, ou possiblement avec l'adverbe.

Un peu de neige est tombée. (Accord avec le nom)

Un peu de neige est tombé. (Accord avec l'adverbe)

Lorsque (un peu de) suivi d'un complément au pluriel, l'accord se fait généralement au pluriel.

Un peu de pommes ont été cueillies.

6. Le sujet est un nombre approximatif

Quand le sujet est un nombre approximatif `` douzaine- centaine - dizaine, etc.`` ou un numéral (million, millier, etc.) suivi d'un complément au pluriel, l'accord se fait selon la logique.

Une douzaine d'ouvriers sont partis.

Un million d'enfants sont morts de faim.

Lorsque le sujet est un adjectif numéral suivi d'un nom, l'accord se fait selon la logique.

Deux mille dollars est une jolie somme!

Deux mille dollars bien placés rapportent une jolie somme.

7. Accord du verbe avec les noms de fraction ou de pourcentage

Si le sujet est un nom de fraction ou de pourcentage sans déterminant, le verbe se met au singulier ou au pluriel, selon le sens.

En fait, on met le verbe au singulier si on insiste sur la fraction ou le pourcentage, ou on le met au pluriel si on souhaite insister sur l'ensemble représenté par le complément.

Vingt pour cent des étudiants a réussi. (On insiste sur une fraction précise)

Vingt pour cent des étudiants ont réussi. (On insiste sur le complément qui est au pluriel)

Si le nom de fraction ou de pourcentage suivi d'un déterminant défini ou démonstratif, l'accord se fait avec le pourcentage.

Ces / les vingt pour cent de la population qui s'opposent.

Quand le sujet est un nom de fraction ou expression avec (part, partie, reste, etc.) suivi d'un nom au pluriel ; le verbe se met au singulier ou au pluriel.

Une partie des étudiants a réussi / ont réussi.

Le reste des élèves ira / iront au musée.

Si le 2^{e} nom est au féminin pluriel, il entraine l'accord.

Les trois quarts des femmes sont contentes.

8. Tout le monde

La locution tout le monde se compose de trois mots qui sont tous au singulier.

Al'oral, l'erreur se produit lorsqu'on met le verbe au pluriel.

Tout le monde font la même chose. (La phrase n'est pas correcte)

L'accord doit se faire avec le sujet et non selon le sens. En fait

Tout le monde fait la même chose. (La phrase est correcte)

Tout le monde n'est pas d'amis, le samedi soir, à jouer aux cartes avec le Bourreau. (Yacine, 1966, p.129)

9. Sujet contenant l'expression plus d'un ou plus d'une

Lorsque le sujet comporte l'expression plus d'un ou plus d'une suivie d'un nom ,le verbe est au singulier.

Plus d'un client cessa de jouer des mâchoires, pour voir notre homme dévorer l'herbe croustillante qui lui laissait le ventre plat. (Yacine, 1966, p. 75)

Plus d'un étudiant était absent.

Le verbe se met au pluriel lorsqu'il ya une idée de réciprocité.

Plus d'un enfant se disputent l'un l'autre. (Réciproque)

10. Sujet contenant l'expression moins de deux

Le verbe se met au pluriel quand le sujet est introduit par moins de deux.

Moins de deux heures se sont écoulées avant son arrivée.

11. **Les expressions (un type, une sorte, un espèce) suivies d'un** complément au pluriel, le verbe se met au pluriel.

Un type d'enquêtes ont été effectuées.

Conclusion

Il ressort de cette étude que le sujet ou le pronom sujet donne son genre et son nombre au verbe ou à l'auxiliaire du verbe avec lequel il est en relation.

Nous avons présenté la différence entre la grammaire traditionnelle et la nouvelle grammaire sur l'accord du verbe avec son sujet.

Le verbe reçoit la personne et le nombre du pronom sujet pour bien faire l'accord.

En général, on utilise le nom collectif pour parler d'un ensemble de personnes, d'animaux ou de choses.

Dans cette étude, nous avons consulté plusieurs références de grammaire et nous avons étudié l'accord du verbe avec les noms collectifs.

Corpus

Des exemples tirés du roman de Kateb Yacine, (1966), Le polygone étoilé, Seuil:

- ***Beaucoup sont envahis par la nostalgie***. (p. **11**) -
- ***Mais l'alcool et le vin en son temps devaient être introuvables*** .(p.16)-
- ***Tout le monde met les bouchées doubles ,et les chants achèvent d'humaniser ce drôle de commerce.*** (p.30)
- ***Un premier groupe quittait la salle.(***p. 32)-
- ***Or l'un et l'autre évoquaient bien des stratagèmes,sauf de redescendre.(p.46) -***
- ***On est restés longtemps ensemble .(p.60)-***

- ***On entre et on sort comme dans un moulin.(p.62)-***
- ***Plus d'un client cessa de jouer des mâchoires ,pour voir notre homme dévorer l'herbe croustillante qui lui laissait le ventre plat.(p. 75)***
- ***…,pour laisser les cafards choisir plus librement entre les deux casse-croute-***
- ***auxquels ni l'un ni l' autre ne toucherait jamais ,en signe de grandeur d'âme démentie par les grognements et…… .(p.77)***
- ***Les uns restaient à l'étude jusqu' à sept heures . (p.113)***
- ***Tous les hommes sont des bâtards . (p.128)***
- ***Tout le monde n'est pas d'amis, le samedi soir, à jouer aux cartes avec le Bourreau.(p.129)***
- ***Chacun avait compris qu'il était temps de déposer son acte , en passant,….(***p.158)
- ***Ni paysans ni prolétaires, ils n'étaient même pas les derniers de la classe;……(***pp.158-159)

Bibliographie

- **Dictionnaires:**

1. Le petit Robert (2015).de la langue française Paris, France: Dictionnaires Le Robert.
2. Le petit Larousse illustré (1986) . Paris, France :Larousse.

- **The main Ressources**

3. Yacine, Kateb. (1966). Le polygone étoilé. Paris: Éditions du Seuil.

- **Grammaire** :

4. Bescherelle : L'art de conjuguer,(2015) .Montréal, Québec: Éditions Hurtubise .
5. Chartrand (S.G) , Aubin (D), Blain (R), Simard (C) (1999). Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui ,Montréal , Québec :Chenelière Éducation .

6. Clamageran (S),CLERC (I) , Grenier (M), ROY (R- L),(2015).Le français apprivoisé , Montréal ,Québec : Chenelière.
7. de Villers,M.- É. (2015).La nouvelle grammaire en tableaux,Montréal,Québec: Éditions Québec Amérique .
8. Grevisse (M), (2011) .Le petit Grevisse , Varese ,Italie.
9. Mauger (G) , (1968). Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, Hachette,Paris.

- **Ressources Web :**

10. Office québécois de la langue française (2015).Banque de dépannage linguistique Repéré à www.oqlf .gouv.qc. ca /ressources /bdl .html