بسم الله الرحمن الرحيم

علمية فصلية محكمة
تصدرها جامعة إب – الجمهورية اليمنية

هيئة التحرير

أ.د / أحمد محمد شجاع الدين	رئيس الجامعة	**رئيس التحريـــــر**
أ.د / محمد علي عبدالله حوات	نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي	**نائب رئيس التحريـر**

هيئة استشـــارية

أ.د/ قائـــد أحمـــد الشـــرجبي	أ.د/ عبد الشافي صديق محمد
أ.د/ محمـد سـامي السـيد صـقر	أ.د/ مهـدي صـالح هجـــرس

سكرتير التحريـر : أ/ فوزي علي صويلـح
صف وإخـــراج عيسى محمد الشعري

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

- **داخل اليمن**
  - **للأفـــراد** : ٨٠٠ ريال .
  - **للمؤسسات** : ١٢٠٠ ريال .
- **خارج اليمن** :
  - **للأفـــراد** : ١٠ دولارات .
  - **للمؤسسات** : ٢٠ دولاراً .

الافتتاحية

مع صدور هذا العدد التاسع من مجلة الباحث الجامعي يكون قد مضى على توليننا رئاسة تحريرها سنتان وقد أكدنا في الافتتاحيات السابقة للأعداد التي صدرت خلال هذه الفترة أن نشر هذه الأبحاث في المجلة بتخصصاتها الإنسانية والطبيعية يجري على أصول بحثية راسخة باشتراطات منهجية تنهض بالبحث العلمي وتعلي من شأنه في الجمهورية اليمنية وترفع من قيمته المعرفية وبالتالي فأن الدراسات والبحوث عموماً ما هي إلا مرايا تعكس صور أصحابها من حيث القراءة والتحليل وتناولهم للقضايا في شتى المجالات بعمق ورؤية سليمة تعينهم على تفحص المادة العلمية وحينها يصير البحث العلمي مجال إبداع تؤهل صاحبها للترقية والرقي بمستواه العلمي والبحثي .وحين نركز على الجدية والأصالة في البحث العلمي فإنما نبتغي من ورائه إحداث تقدم في مستوى الطرح وعمق في التناول وتوجيه الباحث لتلمس طرق وأساليب جديدة تنأى بالبحث عن المحاكاة ويستشرف أفقاً واسعاً من القراءة والإطلاع وإجراء البحوث الجادة.

ومن هذا المنطلق ستحاول الجامعة توفير الإمكانيات البحثية والعلمية الجادة من أجل تعزيز دور البحث العلمي في الجامعة خلال هذا العام ٢٠٠٥م/٢٠٠٦م وتشجيع الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على رصد القضايا العالقة في المجتمع بما يسهم في خدمة التنمية ويعمل على تنفيذ خطط وإستراتيجية وتوجهات الدولة المستقبلية. وعلى هذا الأساس فإن حاجة جامعة إب تصبح ماسة

لعضو هيئة التدريس العالم الباحث المبدع الذي يمنح ذاته طاقة بحثية ويحرك في نفسه جذوة الإبداع حتى يصير عضواً أكاديمياً متنوراً وإنساناً راقياً في فهمه وتعاملاته مع مختلف قضايا المجتمع وهذا مما يحتم عليه أن يكون باحثاً حصيفاً يستوعب دوره ويدرك مسلكه الذي أنيط به. وإن الإمساك بنواصي القضايا والمشكلات وتدبرها من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب سيفضي حتماً مع الصبر وعمق النظر إلى الإبداع وتحقيق الإنجازات العلمية. ومن الجدير بالذكر أن ما يقوم به الباحثون في هذه الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب من بحوث وتجارب بدأت تأخذ طريقها إلى النور ومن ذلك على سبيل المثال فوز أكثر من طالب في حصولهم على جوائز رئيس الجمهورية للأعوام السابقة سواءً في الفنون التشكيلية أو البحوث التطبيقية أو ما قام به طلاب قسم الالكترونيات بكلية الهندسة من اكتشاف في الليزر بإشراف الباحث الدكتور/ ياس الحديثي عندما توصل الطلاب عبر تجارب إلى بناء منظومة تراسل المعلومات بين حاسبتين عبر الفضاء الحر دون أسلاك أو ألياف بصرية .

إن الجدة والرصانة البحثية والإضافة القيِّمة للدراسات والبحوث هي المعيار الوحيد الذي يمنح البحوث قبولاً للنشر في هذه المجلة وما عداها فلا حاجة لنا به . وقد جاء هذا العدد التاسع انعكاساً لهذه التوجهات التي رسمت منذ إصدار المجلة إذ ضم بين دفتيه مجموعة متنوعة من البحوث والدراسات الرصينة منها باللغة العربية والأخرى باللغة الإنجليزية وفي مجالات المعرفة المختلفة.

وإن المتابع للتطورات الجارية في العالم وبالذات العالم الصناعي يلحظ وبشكل مستمر الإعلان عن المنجزات العلمية الجديدة في مختلف المجالات العلمية وبخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات

وكـذلك عـن المعطيـات الاقتصـادية والاجتماعيـة والصـحية والتعليميـة والبيئية الناتجة عن هذه المنجزات العلمية المختلفة.

ونؤكـد أن معظـم العـالم قـد تحـول في الوقـت الحاضـر مـن الثـورة الصـناعية إلى ثـورة المعلومـات وتحولـت كـذلك المجتمعـات مـن المعالجـة اليدويـة للبيانـات إلى مجتمـع يعتمـد علـى الـنظم الآليـة لتـداولها ومـن اقتصـاد كـان يقـوم علـى فلسـفة العمالـة إلى اقتصـاد يعتمـد علـى نظريـة القيمـة المعرفيـة ،ومـن نظـام تربـوي كـان يقـوم علـى أسـاليب تـدور في فلـك اختـزان الحقـائق واسـترجاعها إلى نظـام تعليمـي يسـتند إلى التفكير والبحث والتحليل والإبداع.

ومـن هنـا نسـتطيع القـول أن الإنسـان دخـل عصـراً صـارت المعلومـات فيـه أسـاس التحضـر والقـوة وهـذا مـا يفـرض علـى جميـع أعضـاء هيئـة التـدريس في جميـع الجامعـات اليمنيـة إعـادة النظـر في الكـثير مـن المفـاهيم القديمـة في أبحـاثهم الـتي تم تقـديمها للنشـر في مجلـة الباحـث الجـامعي ووضـعها في إطـار جديـد بمـا ينسـجم مـع الآثـار المترتبة على التطورات الحديثة في عالم المعلومات وغيره.

ومـن هـذا المنطلـق فقـد أقـدمت جامعـة إب خـلال العـام الجـامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م علـى تنفيـذ العديـد مـن النـدوات العلميـة ، وكـذلك مشـاركة أعضـاء هيئـة تـدريس الجامعـة في تقـديم بحـوث ودراسـات في المـؤتمرات والنـدوات الـتي عقـدت خـلال العـام الجـامعي سـواءً داخـل الـيمن أو خارجهـا وهـذا ممـا يـؤد مـدى اهتمـام الجامعـة في شـتى جوانـب المعرفـة وخلـق الحـوافز لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس بالجامعـة علـى تقـديم المزيـد من الأبحاث الجادة في العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

ويمكننا القول أن الدراسات والأبحاث التي توفرت لدى الجامعة كانت أحد الأسباب الرئيسية لانتظام إصدار مجلة الباحث الجامعي .

ولقد دأبت الجامعة على تشجيع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات لأغراض تنفيذ البحوث المتعددة من أجل خدمة التنمية الشاملة . وإن التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في شتى جوانب المعرفة يفرض علينا الإفادة منها في مختلف المجالات وبصفة خاصة في مجالات : الإدارة والتنظيم ، بناء قواعد محلية للبيانات واسترجاع المعلومات من قواعد خارجية ، إجراء البحوث العلمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات ، تحليل البيانات الإحصائية لأغراض البحث العلمي والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في البرامج التعليمية المختلفة نتطلع إلى مستقبل أكثر إشراقاً وتنويراً لجامعة إب حتى تتمكن من المساهمة الفاعلة والجادة مع الدولة لتحقيق التنمية الشاملة.

المحتـــــــــويات

١.	**التأثير في القرآن الكريم** د/ يحيى عامر	١- ٣٢
٢.	**ابن رجب الحنبلي وجهوده في علوم الحديث** د. عبد الحميد إسماعيل	٣٣- ٦٦
٣.	**المسئولية الجنائية وأثر الجهل والنسيان عليها** د. عمر الجيلاني الأمين	٦٧- ٩٤
٤.	**لغات القبائل وأثرها في المعنى القرآني** د. حسين حامد الصالح	٩٥- ١٢٦
٥.	**دلالات التراكيب عند يحيى بن حمزه** د. محمد العبيدي	١٢٧- ١٥٠
٦.	**واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في الجمهورية اليمنية** د. أحمد الهبوب	١٥١- ١٨٦
٧.	**تقويم مستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامهم العلمية والأكاديمية** د. محمد أحمد الجوفي	١٨٧- ٢١٦
٨.	**الضغوط النفسية لدى الأساتذة اليمنيين في الجامعات اليمنية** د. أحمد علي الأميري ، د. أنيسة عبده مجاهد دوكم	٢١٧- ٢٤٤
٩.	**تقييم واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن** د. سعيد عوض سعيد الرطيل	٢٤٥- ٢٦٨
١٠.	**التحول نحو مجتمع المعرفة وانعكاسات ذلك على الفضاء والتصميم المعماري** د. عارف الصباحي	٢٦٩- ٢٩٠
١١.	**كفاءة المساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري والعمراني الملائم للبيئة السكنية** د. هاشم علي عبد الرحمن إسحاق	٢٩١- ٣٢٦

شروط النشر في المجلة

١) أن يكون البحث جديداً في موضوعه ، ولم يسبق نشره في أية دورية علمية أخرى.

٢) أن يلتزم بشروط البحث العلمي من حيث تبويب المادة واستخدام الهوامش والإشارات إلى المصادر والمراجع وفق طريقة منهجية واحدة وفي آخر البحث.

٣) يقدم الباحث إلى المجلة نسختين من بحثه مطبوعة على الكمبيوتر ببرنامج Microsoft Word 2003 وبحجم صفحة (24cm × 17cm) وبحجم الخط (١٤) على قرص مضغوط CD ROM .

٤) تحال الأبحاث وعلى نحو سري إلى محكم في اختصاص مادة البحث الوارد إلى المجلة .

٥) يدفع صاحب البحث المقدم إلى المجلة مبلغاً وقدره (5000) خمسة آلاف ريال إذا كان من خارج الجامعة و مبلغ (3000) إذا كان من العاملين فيها وهي أجور تحكيم ومراسلات في حال قبول بحثه للنشر ويستثنى من المبلغ أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة إب ، ما عدا رسوم المراسلات البالغة (1000) ريال.

٦) تقدم مع البحث خلاصة موجزة لا تزيد عن (150) مائة وخمسين كلمة وباللغتين العربية والإنجليزية.

٧) لا يزيد البحث في الدراسات العلمية عن (20) عشرين صفحة وفي الدراسات الأدبية عن (30) ثلاثين صفحة بضمنها صفحات الهوامش والملاحق والمصادر .

٨) تقبل الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية .

٩) المجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر .

١٠) تعبر الأبحاث المنشورة عن آراء كتابها .

١١) ترسل الأبحاث على العنوان الجمهورية اليمنية – محافظة إب – جامعة إب – ص.ب (70362) – (مجلة الباحث الجامعي) أو على البريد الإلكتروني alsherai2002@yemen.net.ye .

التأثير في القرآن الكريم
حقيقته ومصدره

د/ يحيى محمد عامر راشد *

المقـــدمة:

لقد ظلت معرفة سر تأثير القرآن ومصدره مطمعاً ومطمحاً لكل المشتغلين بالقرآن الكريم تعلماً وتعليماً ، بحثاً وتأليفاً ، يطمعون في معرفته ، ويطمحون إلى الوصول إليه والوقوف عليه . كما كان الدافع الأساسي للكتابة في مزايا القرآن ، ووجوه إعجازه المختلفة .

هذا التأثير الذي كانوا يحسون به ، ويلمسون أثره ، ويشاهدون تأثيره في صورٍ متعددةٍ ، ولكن لا يستطيعون تفسيره ، ولا يعرفون مصدره ، ولا يعلمون حقيقته، ولا يدركون سره ، فراحوا يجتهدون في تفسيره ، ومعرفة مصدره وسره ، كلٌ بما يرى أنه هو مصدر ذلك التأثير ، وسره الذي يكمن فيه .

وعند النظر فيها نجدها في جملتها تصب في فصاحة القرآن وبلاغته وطرق تعبيره وجوانب إعجازه: اللغوية والتشريعية والعلمية والغيبية وغيرها. وهي كما ترى جوانب تتعلق بنظم القرآن، لا علاقة لها بتأثيره، وإن كان التأثير هو الدافع للجميع في الخوض في ذلك كله بهدف تفسيره. إن الاستعارة، وبراعة الاستهلال، وروعة التعبير، والتصوير الفني، والإعجاز اللغوي والعلمي والتشريعي، والنبوءات الغيبية جوانب إعجاز وجمالٍ وسحرٍ وعظمةٍ وتحدٍ قائمةٍ إلى قيام الساعة ، ولكنها ليست هي التي تبكي قارئ القرآن أو المستمع إليه . وليست

---

* أستاذ مساعد كلية الاداب – جامعة إب

هي التي تتصدع لها الجبال، وتتغير بها الأحوال من الكفر إلى الإيمان . وليست هذه الجوانب هي التي تجعل المسلم الباكستاني أو الهندي أو الأوربي أو الأفريقي يبكي وينتحب بكاءً عند سماعه القرآن، وهو لا يفهم كلمةً واحدةً منه ناهيك أن يعرف جوانب فصاحته وبلاغته ووجوه إعجازه . ليست هذه، ولا تلك، ولكنه شيءٌ أخر هو ما سنقف عليه في هذا البحث إنشاء الله تعالى.

المبحث الأول
تأثير القرآن

التأثير صفة ملازمة للقران :ـ

فتأثير القرآن الكريم في نفوس وقلوب وعقول وجوارح مستمعيه وقارئيه صفةٌ من صفاته ، وخاصيةٌ من خصائصه التي أودعها الله فيه الملازمة له ، والتي لا تنفك عنه بحال من الأحوال قال تعالى : ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً ﴾(١). وقال تعالى: ﴿ لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُتَصَدِّعاً مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾(٢). وقال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْآناً سُيِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ أَوْ قُطِّعَتْ بِهِ الْأَرْضُ أَوْ كُلِّمَ بِهِ الْمَوْتَى ﴾(٣).

أي لكان القرآن .

وقال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدىً وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾(٤)

وقال ﷺ : " إن القرآن نزل بحزنٍ فإذا قرأتموه فتحازنوا "(٥).

وقال ﷺ : " إقرأوا القرآن وابكوا ، فإن لم تبكوا فتباكوا " (٦).

وقال صالح المري : "قرأت القرآن على رسول الله ﷺ في المنام فقال: " يا صالح هذه القراءة فأين البكاء ؟ " (٧).

فهذه الآيات والاثار في جملتها تبين أن القرآن مؤثر بطبيعته التي أنزله الله بها ، وأن تأثيره ذاتي .

تأثير القرآن عامٌّ وكونيٌّ:ـ

إن تـأثير القـرآن الكـريم – بالإضـافة إلى أنـه تـأثير ذاتـيٌّ ، وصـفةٌ ملازمـةٌ لـه لا يتحقـق إلا بالاسـتماع لـه والإنصـات إليـه بتجـردٍ روحـيٍّ وعقلـيٍّ وذهـنيٍّ – أيضـاً هـو تـأثيرٌ عـامّ ، يـؤثر علـى المسـلم والكـافر والجـن والإنس والملائكة والجماد والحيوان .

تأثيره على الإنس :ـ

فمـا أن يبعـث الرسـول ﷺ ، وينـزل القـرآن ، ويأخـذ الرسـول ﷺ في الـدعوة إليـه ، وقراءتـه علـى قومـه، ومـا أن يلامـس القـرآن مسـامعهم ، ويقـرع آذانهـم ، حتـى يصـل في الوقـت ذاتـه إلى القلـوب والنفـوس والعقـول ، ويسـتحوذ عليهـا جميعهـا ، و تهتـز لـه جميعهـا اهتـزاز الأرض الهامـدة بعـد نـزول الغيـث الهـنيء المـريء ويستأسـرها فتقـع تحـت أسـره ، سـواء مـن وفقـه الله بعـد ذلـك فأسـلم وامـن ، ومـن غلبـت عليـه شـقاوته فكـابر وعانـد وأدبـر وكفـر ، مـع إقـراره بتـأثير القـرآن وتـأثره بـه ، التـأثير الـذي أحـس بـه في أعماقـه ، فـأعرب عنـه بصـراحة وتلقائيـة وعفويـة ، ولم يمنعـه بقـاؤه على الكفر من الاعتراف بذلك التأثير والإقرار به .

- فمـن الـذين اسـتمعوا إلى القـرآن وتـأثروا بـه ، وكـان سـبباً في إسـلامهم علـى سـبيل المثـال لا الحصـر :(عمـر بـن الخطـاب) وقـد وردت في قصـة إسـلامه عـددٌ مـن الروايـات منهـا: روايـة لعطـاء ومجاهـد ، وروايـة لا بـن إسـحاق وهنـاك روآيـات أخـرى ، وكلـها تجمـع علـى أنـه سمع أو قرأ شيئاً من القرآن فكان سبباً في إسلامه .
- وممـن اسـتمعوا إلى القـرآن وتـأثروا بـه وبقـوا علـى كفـرهم : الوليـد ابـن المغـيرة . وسـوف نعـرض قصـة تولّيـه مـع قصـة إسـلام عمـر في مبحث (أدلة هذه الحقيقة) إنشاء الله تعالى .

تأثيره على الجن :ـ

وكمـا أثَّـر القـرآن علـى الإنـس ، أثَّـر كـذلك علـى الجـن ، حـين أقبلـت عليـه بطواعيـة ، واسـتمعت وأنصـتت إليـه برغبـة ،قـال تعـالى: ﴿ وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَراً مِنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوا أَنْصِتُوا فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْا إِلَى قَوْمِهِمْ

مُنْذِرِينَ = قَالُوا يَا قَوْمَنَا إِنَّا سَمِعْنَا كِتَاباً أُنْزِلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى مُصَدِّقاً لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ وَإِلَى طَرِيقٍ مُسْتَقِيمٍ = يَا قَوْمَنَا أَجِيبُوا دَاعِيَ اللَّهِ وَآمِنُوا بِهِ يَغْفِرْ لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُجِرْكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [٨]، وقال تعالى : ﴿ قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآناً عَجَباً = يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَداً = وَأَنَّهُ تَعَالَى جَدُّ رَبِّنَا مَا اتَّخَذَ صَاحِبَةً وَلا وَلَداً ﴾[٩].

تأثيره على الجماد :

لم يقف القرآن الكريم في تأثيره عند حدود الإنس والجن باعتبارهما من المكلفين ، بل تجاوزهما إلى ما سواهما من المخلوقات غير المكلفة كالجماد ، والقرآن يعرض علينا صوراً عدة من تأثيره على الجمادات وتأثر الجمادات به ، ومن أبرز هذه الصور ما ورد في قوله تعالى: ﴿ لو أنزلنا هذا القرآن على جبلٍ لرأيته خاشعاً متصدعاً من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون ﴾[١٠].

فالخشوع والتصدع من خشية الله : أثران عظيمان من اثار القرآن على الجبل وتأثر الجبل بالقرآن . ويؤكد ذلك قوله تعالى : ﴿ ولو أن قرانا سيّرت به الجبال أو قطّعت به الأرض أو كلّم به الموتى ﴾ [١١] (أي لوكان في الكتب الماضية كتابٌ تسيَّر به الجبال عن أماكنها ، أو تقطَّع به الأرض وتنشق ، أو تكلَّم به الموتى في قبورها ، لكان هذا القرآن هو المتصف بذلك دون غيره) [١٢].

ويرد في نفس المعنى قوله تعالى : ﴿ وإنَّ من الحجارة لما يتفجر منه الأنهار وإنَّ منها لما يشَّقق فيخرج منه الماء وإنَّ منها لما يهبط من خشية الله ﴾ [١٣]، وكذلك ما ثبت في الحديث المتواتر" أن النبي ﷺ كان يقوم يوم الجمعة إلى شجرةٍ أو نخلةٍ فقالت امرأةٌ من الأنصارأو رجلً : يارسول الله ألا نجعل لك منبراً قال : إن شئتم ، فجعلوا له منبراً ، فلما كان يوم الجمعة دفع إلى المنبر ، فصاحت النخلة صياح الصبيّ، ثم نزل النبي ﷺ، فضمه إليه تئن أنين الصبيّ الذي يسكّن قال : كانت تبكي على ما كانت تسمع من الذكر عندها " [١٤].

تأثيره على الحيوان :

أما تأثيره على الحيوان ، فقد قال الإمام أحمد : حدثنا سليمان بن داود، أخبرنا عبدالرحمن عن هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة(رضي الله عنها) قالت : " إنْ كان ليوحَى إلى رسول الله ﷺ وهو على راحلته ، فتضرب بجرانها " . وقال ابن جرير : حدثنا ابن عبد الأعلى ، حدثنا ابن ثورٍ عن معمر عن هشام بن عروة عن أبيه أن النبي ﷺ كان إذا أوحي إليه وهو على ناقته وضعت جرانها، فما تستطيع أن تحرَّك حتى يُسرَّى عنه . وهذا مرسل . والجران هو باطن العنق " [١٥].

مظاهر تأثير القرآن :ـ

ومن خلال استعراض موضوع وعملية التأثير القرآنية يتبين أن تأثيره لا يأخذ صورةً واحدةً أو مظهراً واحداً ، بل تتعدد صوره وتتنوع مظاهره . ومن هذه المظاهر :

الهداية والإيمان .

ويتمثل ذلك في جملة الذين أسلموا بعد سماعهم أو قراءتهم للقران الكريم من الإنس والجن على حدٍ سواء .

والآيات الدالة على هذا الأثر الذي يحدثه القرآن ، وهذا المظهر الذي يظهر فيه كثيرة ، كقوله تعالى: ﴿إن هذا القرآن يهدي للَّتي هي أقوم﴾ [١٦] ، وقوله تعالى : ﴿ الم~ ذلك الكتاب لا ريب فيه هدىً للمتقين ﴾ [١٧]، وقوله تعالى : ﴿ الر كتابٌ أنزلناه لتخرج الناس من الظلمات إلى النور بإذن ربهم إلى صراط العزيز الحميد ﴾ [١٨].

البكاء :

فمن الآيات التي يشير فيها القرآن إلى هذا المظهر من مظاهر تأثير القرآن ، وهذا الأثر من اثاره ، قوله تعالى : ﴿ أولئك الذين أنعم الله عليهم من النبيين من ذرية ادم وممن حملنا مع نوحٍ ومن ذرية إبراهيم وإسرائيل وممن هدينا واجتبينا إذا تتلى عليهم آيات الرحمن خروا سجداً وبكياً ﴾[١٩]، وقوله تعالى : ﴿إن الذين أوتوا العلم من قبله إذا يتلى عليهم يخرُّون للأذقان سجداً . ويقولون سبحان ربنا إن كان وعد ربنا لمفعولاً . ويخرون للأذقان يبكون ويزيدهم خشوعاً﴾ [٢٠]،وقوله تعالى: ﴿ولتجدنَّ أقربهم مودةً للذين امنوا الذين قالوا إنا نصارى

ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً وأنهم لا يستكبرون . وإذا سمعوا ما أنزل إلى الرسول ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق يقولون ربنا امنا فاكتبنا مع الشاهدين ﴾ (٢١). أما مواقف البكاء المروية عن النبي ﷺ وعن الصحابة والتابعين وغيرهم من العلماء والاولياء والاتقياء ، والصالحين ، فحدِّث ولا حرج ، فكتب السيرَ والتراجم والمناقب وأخبار الأولياء والصالحين مليئةٌ بقصص البكائين والمتأثرين بالقرآن ، وتتبعها يطول.

الخوف و الوجل :

قال تعالى : ﴿ إنما المؤمنون الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم وإذا تليت عليهم آياته زادتهم إيماناً وعلى ربهم يتوكلون ﴾ (٢٢).

وقال تعالى : ﴿ الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم والصابرين على ما أصابهم والمقيمي الصلاة ومما رزقناهم ينفقون ﴾ (٢٣).

وقال تعالى: ﴿ الله نزَّل أحسن الحديث كتاباً متشابهاً مثانيَ تقشعر منه جلود الذين يخشون ربهم ثم تلين جلودهم وقلوبهم إلى ذكر الله ذلك هدى الله يهدي به من يشاء ومن يضلل الله فما له من هاد ﴾(٢٤).

الشفاء بنوعيه :

شفاء القلوب والنفوس .

وإليه يشير الله سبحانه وتعالى بقوله : ﴿ يا أيها النّاس قد جاءتكم موعظةٌ من ربكم وشفاءٌ لما في الصدور وهدىً ورحمةٌ للمؤمين ﴾ (٢٥).

"المراد قد جاءكم كتاب جامع لهذه الفوائد، والمنافع ، ... مبينٌ للمعارف الحقة المزيلة لأدواء الشكوك ، وسوء مزاج الاعتقاد ، وهادٍ إلى طريق الحق واليقين بالإرشاد إلى الاستدلال بالدلائل الافافية والأَنفُسِيَّة ... فالقرآن شافٍ لما في الصدور من الأدواء المفضية إلى الهلاك ، كالجهل والشك والشرك والنفاق وغيرها ... وَاسْتُدِلَّ - كما قال الجلال السيوطي – بالاية على أنّ القرآن يشفي من الأمراض البدنية كما يشفي من الأمراض القلبية ﴾ (٢٦).

وكذلك قوله تعالى : ﴿ ولو جعلناه قرآناً أعجمياً لقالوا لولا فصِّلت آياته أأعجميٌ وعربيٌ قل هو للذيسن امنوا هدىً وشفاء ﴾ (٢٧).

شفاء الأبدان والأجساد :

وإليه يشير المولى سبحانه وتعالى بقوله : ﴿ وننزل من القرآن ما هو شفاءٌ ورحمةٌ للمؤمنين ﴾ (٢٨). قال الألوسي رحمه الله تعالى في توجيه التبعيض في قوله : ﴿ وننزل من القرآن ﴾ : " إنه باعتبار الشفاء الجسمانيّ ، وهو من خواصٍّ بعضٍ دون بعضٍ ، ومن البعض الأول الفاتحةٌ وفيها أثارٌ مشهورة " (٢٩).

المبحث الثاني
كيف فهم تأثير القرآن ؟

لقد عرف القرآن بتأثيره على مستمعيه منذ لحظة نزوله الأولى ، فهيمن على العقول ، وسيطر على القلوب واستحوذ على المشاعر ، وبهر الجميع من الإنس والجن ، وأحدث تأثيراً عظيماً في نفوسهم ، عجزت العقول عن فهم ماهيته ، وإدراك كنهه ، ومعرفة سره ، ولهذا تباينت الاراء في معرفته وتفسيره وجهته ومصدره منذ اللحظة الأولى لنزوله والاستماع إليه .

- فمنهم من اكتفى بالتعجب والانبهار مع ذكر بعض اثاره التي تركها فيه ، وأحسَّ بها عقب استماعه له ، ومن هؤلاء : الجن ، استمعوا للقران وتأثروا به ، ولكنهم لم يستطيعوا تفسير هذا التأثر الذي أحسوا به عند سماعهم للقران ، فما كان منهم إلا أن قالوا متعجبين مما سمعوه وأحسوا به عقب سماعهم : (إنا سمعنا قرآناً عجباً يهدي إلى الرشد فامنا به) (٣٠) (يهيدي إلى الحق وإلى طريقٍ مستقيمٍ) (٣١).

- ومنهم من عزاه إلى أمر خارق للعادة ، وخارج عن الإرادة ، مكتفياً بوصفه ببعض خصائصه المتعلقة بالذوق والجمال ومن هؤلاء : الوليد بن المغيرة ، فإنه لما عجز عن فهم طبيعة التاثير الذي أحدثه القرآن في نفسه ، وأحس به حين استمع إليه وعجز عن تفسيره وإدراك سره

ومعرفة مصدره ، ما كان منه – وهروباً من الإقرار بالعجز أو الاتصاف به – إلا أن نسبه إلى أمر قهريٍ وغير إراديٍ ، فنسبه إلى السحر فقال : (إن هو إلا سحر يؤثر) [٣٢]، بعد أن قال عنه عقب استماعه إليه متأثراً به مادحاً له : " إن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق ، وإنه يعلو ولا يعلى عليه ، وإنه يحطِّم ما تحته " [٣٣].

- ومنهم من عده وجهاً من وجوه الإعجاز المختلفة ، وهؤلاء - تقريباً - هم كل من كتب في إعجاز القرآن وخصائصه ، فقد كتبوا بدافع الإحساس بتأثير القرآن وقصد التعرف على هذا التأثير ومنشئه وجهته التي يكمن فيها ، واعتقاداً أنها في هذا الوجه ، أو ذلك الجانب من جوانب ووجوه الإعجاز الذي وقفوا عليه وهدوا إليه .

- ففسره بعضهم بالإعجاز النفسي . يقول الخطابي : "وفي إعجاز القرآن وجهٌ أخر ذهبت عنه الناس، فلا يكاد يعرفه إلا الشاذٌّ من أحادهم، وذلك صنيعه بالقلوب ، وتأثيره في النفوس ، فإنك لا تسمع كلاماً غير القرآن منظوماً ولا منثوراً ، إذا قرع السمع خلص له إلى القلب من اللَّذة والحلاوة في حالٍ ، ومن الروعة والمهابة في أخرى ما يخلص منه إليه تستبشر به النفوس ، وتنشرح له الصدور حتى إذا أخذت حظها منه عادت مرتاعةً ، قد عراها الوجيب والقلق ، وتغشاها الخوف والقلق ، تقشعر منه الجلود وتنزعج له القلوب ، يحول بين النفس وبين مضمراتها وعقائدها الراسخة فيها " [٣٤].

- وبعضهم فسره بالإعجاز الروحيِّ . - ولا فرق بينهما فيما يبدو – مثل محمد فريد وجدي . الذي جعله الوجهَ الوحيدَ لإعجاز القرآن وردَّ ما عداه من وجوه الإعجاز الأخرى التي قال بها غيره ، حيث يقول : " حصر المتكلمون في إعجاز القرآن كلَّ عنايتهم في بيان إعجاز القرآن من بلاغة فكتبوا في ذلك فصولاً ضافية الذيول ، وبعضهم خصها بالتأليف ، وأننا وإن كنا نعتقد أن القرآن قد بلغ الغاية من هذه الوِجهة إلا أننا نرى أنها ليست هي الوجهة الوحيدة لإعجازه ، بل ولا هي أكثر جهات إعجازه

سلطاناً على النفس ، فإن للبلاغة سلطاناً محدوداً على النفس لا يتعدى حدَّ الإعجاب بالكلام والإقبال عليه ثم يأخذ هذا الإعجاب والإقبال يضعف شيئاً فشيئاً بتكرار سماعه ، وليس هذا شأن القرآن فإنه قد ثبت أن تكرار تلاوته يزيده تأثيراً ، فوجب على الناظر في ذلك أن يبحث عن وجه إعجازه في مجالٍ اخر يكفي لتعليل ذلك السلطان البعيد المدى الذي للقران على قلوب الملحدين... ثم يقول : لعلةٍ في نظرنا لا تحتاج إلى كثيرِ تأملٍ ، وهي أن القرآن روحٌ من أمر الله ﴿ وكذلك أوحينا إليك روحاً من أمرنا ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان ﴾ [٣٥]، فهو يؤثر بهذا الاعتبار تأثير الروح في الأجساد ، فيحركها ويتسلط على أهوائها ، أما تأثير الكلام في الشعور فلا يتعدى سلطانه حدِّ إطرابها والحصول على إعجابها ، ثم يقول : إن جهة إعجاز الكتاب الإلهي المقدس هي تلك الروحانية العالية التي قلبت شكل العالم " [٣٦].

- ومنهم من فسره بالإعجاز البياني . واعتبروا تأثر الوليد بن المغيرة الذي عبر عنه بقوله : " إن له لحلاوة ، وان عليه لطلاوة ، وان أ سفله لمغدق ،وان أعلاه لمثمر ،وانه يعلو ،ولايعلىعليه ، وإنه يحطم ما تحته " [٣٧] ، وبقوله : " إن هو إلا سحر يؤثر " ، وكذلك تأثر عتبة بن ربيعة الذي عبر عنه بقوله : " والله لقد سمعت قولاً ، ما سمعت مثله قط ، والله ما هو بالشعر ولا بالكهانة ولا بالسحر " [٣٨].

اعتبروا تأثرهما إنما كان بسبب بلاغة القرآن وفصاحته وإنبهاراً بهما .

يقول الشيخ عكرمه صبري : "إن الإعجاز البيانيَّ الذي كان واضحاً في آيات القرآن منذ اللحظات الأولى لنزوله ، واستحواذه على عقول العرب وتفكيرهم وقلوبهم وعواطفهم وأحاسيسهم ومشاعرهم ، وذلك قبل أن يشير إلى العلوم الكونية في خلق الكون والإنسان والحياة ، وقبل أن يكتمل التشريع ، وقبل أن يخبر القرآن عن الحوادث المستقبلية .

لقد كان التأثير واضحاً في العرب منذ البداية ، ممن امن ، وممن لم يؤمن . فالصحابي عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) انشرح صدره

للإيمان فقال : " ما أجمل هذا الكلام وأكرمه ! " والوليد ابن المغيرة أعرض عن ذكر الله ، واستمر في الكفر والعناد ، ومع ذلك قال في القرآن :" إنْ هذا إلا سحر يؤثر"(٣٩).

- ومنهم من رده إلى طبيعة نظم القرآن وتأليفه . فاعتبروا هذا التأثير الحاصل للوليد بن المغيرة وعتبة بن ربيعة وغيرهما ، مرده وجهته نظم القرآن – وجه الإعجاز الحقيقي في القرآن – ومن هؤلاء وعلى رأسهم : الإمام عبد القاهر الجرجاني (٤٠)

- ومنهم من أرجعه إلى الجمال الفني . كسيد قطب رحمه الله ، والدليل على ذلك أننا نجده ، وهو يمهد للإعلان عن هذه الحقيقة - التصوير الفني- على أنها هي جهة الإعجاز التي أثرت على قارئي القرآن ومستمعيه أمثال: عمر بن الخطاب والوليد بن المغيرة ، وليس شيئاً اخر مما قاله الأقدمون عن وجوه الإعجاز المختلفة ، وإن كانت وجوه إعجاز حقيقيةً للقران الكريم .

نجده يتكلم عن تأثير القرآن في مستمعيه وقارئيه ، فنجده يقول مثلاً : " ولعل من تمام القول .. أن نثبت بعض الصور التي وردت في القرآن لتأثيره في نفوس بعض الذين أوتوا العلم من قبله وبعض الذين صفت قلوبهم إليه .

جاء في صدد الحديث عن اليهود والنصارى ﴿ لتجدن أشد الناس عداوةً للذين امنوا اليهود والذين أشركوا ولتجدن أقربهم مودةً للذين امنوا الذين قالوا إنا نصارى ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً وأنهم لا يستكبرون . وإذا سمعوا ما أنزل إلى الرسول ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق يقولون ربنا أمنا فأكتبنا مع الشاهدين ﴾ (٤١).

فتلك صورة من صور التأثر الوجداني لسماع القرآن . وإن أعينهم لتفيض من الدمع مما عرفوا من الحق ، وإن للطريقة التي يعرض بها هذا الحق لأثراً لا شك فيه ، يفصح عنه ما ورد في موضع اخر : ﴿ إن الذين أوتو العلم من قبله إذا يتلى عليهم يخرون للأذقان سجداً .

ويقولون سبحان ربنا إن كان وعد ربنا لمفعولاً . ويخرون للأذقان يبكون ويزيدهم خشوعاً ﴾ [٤٢]. فكلام سيد قطب هذا – كما ترى – كلام عن تأثير القران أكثر منه عن إعجازه ٠

المبحث الثالث
الوحدة الروحية للقران والإنسان

روحية القرآن:

فمن الآيات التي يذكر الله فيها روحية القرآن ، وأنها من عنده سبحانه وتعالى قوله تعالى : ﴿ وكذلك أوحينا إليك روحاً من أمرنا ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان ولكن جعلناه نوراً نهدي به من نشاء من عبادنا وإنك لتهدي إلى صراطٍ مستقيمٍ ﴾ [٤٣].

وقوله تعالى : ﴿ يُلقي الروح من أمره على من يشاء من عباده ﴾ [٤٤].

وقوله تعالى : ﴿ ينزل الملائكة بالروح من أمره على من يشاء من عباده أن أنذروا أنه لا إله إلا أنا فاتقون ﴾[٤٥].

فهذه الآيات الثلاث في جملتها تدل على أمرين :

الأول : أن القرآن روح .

الثاني : أن هذه الروح من عند الله .

وهذا ما يؤكده المفسرون في كتبهم عند تفسير هذه الآيات ، فيذكرون أن المقصود بالروح : الوحي ، كما أخرجه ابن جرير وابن أبي حاتم عن ابن عباس ، ويدخل في ذلك القرآن ، وروي عن الضحاك ، والربيع بن أنس الاقتصارٌ عليه [٤٦]. " وسمي الوحي روحاً ؛ لأن الناس يحيون به من موت الكفر ، كما تحيا الأبدان بالأرواح " [٤٧].

ويرى عبد الكريم الخطيب أن جميع وجوِ إعجاز القرآن لا يبدو أيٌّ وجهٍ منها إلا من خلال روحٍ تسري فيه ، وتترقرق في محيَّاه ، فالقرآن كله روح ، وليست هذه الألفاظ والنظم المشعة إلا تجليات لتلك الروح ، وإلا مطالع تطلع منها ، ومنازل تنزل فيها ، فالقرآن الكريم هو كلام الله

سبحانه ، نفخ فيه من روحه ، فكان أمراً من عنده وروحاً من روحه ؛ ولهذا سمي روحاً وأمراً من أمر الله . والذي ينبغي أن نقف عليه هو ما يشعُّ من كلمات القرآن من جلال ونور ينبعثان من هذا الروح الذي هو روح الله تبارك وتعالى ، وعلى المسلم وهو يقرأ القرآن أن يستشعر عظمة الله ، وأنه بين يدي روحٍ من روح الله ، وأن يفتح صدره لهذا الروح الساري في كلماته ، وعند ذلك فإنه لا يسمع كلاماً مجرداً ، وإنما يسمع كلام الله ، ويشهد جلال الله سبحانه وعظمته " (٤٨).

ويشير سيد قطب إلى هذه الروحية بقوله : " إن لهذا القرآن لروحاً ، وإن له لصفات الحيِّ الذي يعاطفك وتعاطفه ، حيث تفتح له قلبك ، وتُصغي له روحك ، وإنك لتشتاق منه إلى ملامحَ وسماتٍ ، كما تشتاق إلى ملامح الصديق وسماته ، حيث تصاحبه فترة ، وتأنس به ، وتستروح ظلاله .. إن في القرآن سراً خاصاً يشعر به كل من يواجه نصوصه ابتداءاً قبل أن يبحث عن موضوع الإعجاز فيها ، إنه يشعر بسلطان خاص في عبارات هذا القرآن ، ويشعر أن هناك شيئاً ما وراء المعاني التي يدركها العقل من التعبير، وأن هناك عنصراً ينسكب في الحس بمجرد الاستماع لهذا القرآن ، يدركه بعض الناس واضحاً ، ويدركه بعض الناس غامضاً ، ولكنه على كل حال موجود ، وهذا العنصر الذي ينسكب في الحس يصعب تحديده أهو العبارة ذاتها ؟ أهو المعنى الكامن فيها ؟ أهو الصور والظلال التي تشعّها ؟ أو الإيقاع القرآني الخاص المتميز عن إيقاع سائر القول المَصُوْغِ من اللغة ؟ أهي هذه العناصر مجتمعة كلها ؟ أم أنها هي وشيء اخر وراءها غير محدد ؟ ذلك سر مودع في كل نص قراني يشعر به كل من يواجه نصوص هذا القرآن ابتداءاً ، ثم تأتي وراءه الأسرار المُدرَكةُ بالتدبر والنظر والتفكير في بناء القرآن كله ، وهذا كله مما يُسبغ على القرآن سمة الإعجاز المطلق في جميع العصور ، وهي مسألة لا يماري فيها إنسان يحترم حسه ونفسه ، ويحترم الحقيقة " (٤٩).

ـ روحية الإنسان :ـ

أما روحية الإنسان ، فمن الآيات التي يذكر الله سبحانه وتعالى فيها روحية الإنسان وأنها من عنده سبحانه وتعالى قوله تعالى : ﴿ فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين ﴾ (٥٠). وقوله تعالى ﴿ فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين ﴾ (٥١). وقوله تعالى ﴿ ثم سواه ونفخ فيه من روحه ﴾(٥٢).

فهذه الآيات الثلاث تدل أيضاً على أمرين :

الأول : أنَّ الإنسان روحٌ في الأصل .

الثاني : أنَّ هذه الروح من عند الله .

يقول سيد قطب رحمه الله : " فهي روح الله تنقل هذا التكوين العضوي الوضيع إلى ذلك الأفق الإنسانيّ الكريم منذ بدء التكوين ، وتجعله ذلك الخلق المتفرد الذي تُوكل إليه الخلافة في الأرض بحكم تفرد خصائصه منذ بدء التكوين ... هذه النفخة التي تصله بالملأ الأعلى ، وتجعله أهلاً للاتصال بالله وللتلقي عنه ولتجاوز النطاق الماديّ الذي تتعامل فيه العضلات والحواس إلى النطاق التجريديّ الذي تتعامل فيه القلوب والعقول . والتي تمنحه ذلك السر الخفي الذي يَسْرُبُ به وراء الزمان والمكان ووراء طاقة العضلات والحواس إلى ألوان من المدركات وألوان من التصورات غير محدودة في بعض الأحيان"(٥٣).

ويقول الأستاذ محمد الطاهر بن عاشور : " وإضافة الروح إلى ضمير الجلالة ، للتنويه بذلك السر العجيب الذي لا يعلم تكوينه إلا هو . فالإضافة تفيد بأنه من أشد المخلوقات اختصاصاً بالله تعالى " (٥٤).

ويقول الدكتور عزت محمد حسن : " أما الروح فهي ربانيةٌ ينفخها الله في الجسد بطريقة يعلمها ، ولا دخل للإنسان في معرفة كيفيتها وكنهها ... إنها تحُلُّ بالجسد ،فتمتزج به ، فتكون الحياة ، وتسري فيه سريان الكهرباء في الأسلاك وكما تكون الإنارة ، تكون الحياة ، وكما تنطفئ الكهرباء ، تنطفئ الحياة . ومع أنها تسري في جسد الإنسان

فإنه يعجز عن تحديدها ومعرفة كنهها وعن معرفة حقيقة أمرها وعن معرفة كيف يتنفس ؟ وكيف يفكر ؟ وكيف يبصر ؟ وكيف يحس ؟ وهي السر الذي تجلَّى به الله على الإنسان ، ومن أجله أسجد له ملائكته ، وفضله على كثير من خلقه ، وقبل هذا النفخ لم يكن شيئاً مذكوراً ، والله وحده هو الذي ينفخ هذه الروح إلى أجلٍ مسمىً في جسم الإنسان ثم تعرج إلى الله في الوقت المعلوم لله وحده ليعود الجسد إلى الطين الذي بدأ منه حتى تعود إليه هذه الروح يوم البعث والنشور " (٥٥).

ويقول الدكتور يوسف القرضاوي متسائلاً عن سرِّ مكانة الإنسان العليا في العالم الماديّ : "وما الذي بوَّأ الإنسان هذه المكانة السامقة وفي الكون أجرامٌ أضخمٌ منه وأكبر ؟ إنه سر القبس الذي هو فيه من نور الله والنفخة التي فيه من روح الله ، تلك النفخة التي جعلته مستعداً للخلافة في الأرض" (٥٦).

ويقول الدكتور مفتاح محمد عبد العزيز عن هذه الروحية ، بعد استعراضه للآيات القرآنية التي ذكرت روحيه الإنسان : " هذه بعض الآيات القرآنية التي تدل على إثبات وجود الروح وحدوثها ، فهي من عند الله، وأنها من الأمور الإلهية التي لا يعرف حقيقتها على وجه التأكيد إلا الله تعالى ، وما يعرفه الإنسان عنها، هو أنها تَحُلٌّ في الجسد ، فتَدِبٌّ فيه الحركة والحياة والإرادة ، ويكون قادراً على القيام بالعمليات العقلية المختلفة ، كالإدراك والإحساس والتصور والتخيل .. إلخ ، حتى يستطيع الإنسان أن يكون على اتصاله بالله ، ويزداد إيمانه بخالقه ، وإدراكه بأمور الغيب .

ويمكن أن نستخلص من الآيات السابقة التي تتعلق بوجود الروح في الطبيعة البشرية ، بعض المعاني النفسية : أن الروح في الإنسان هي أساس وجوهر الوعي والإدراك والإحساس والإرادة .

السموٌّ والرقي بالإنسان إلى مستويات الفضيلة العليا .

صفاء الروح يساعد الفرد على ضبط نفسه من النزوات والشهوات والتخلص من العوائق ورفض المحرمات .

بصاء الروح تتحقق القيم الخلقية والصحة البدنية والنفسية ؛ لأن القيم الخلقية الناتجة عن الدين والروح والإيمان القوي الصادق ، هي أفضل الحوافز لتحقيق السلوك السويِّ والناضج ، وبذلك يكون وعي القلب وصفاؤه " [٥٧].

المبحث الرابع
مصدر تأثير القرآن

إذا كان هذا هو تأثير القرآن ، وهذه هي روحيته ، فأين يكمن سر هذا التأثير ومصدره؟

الروح هي مصدر تأثير القرآن :

يتبين من الحديث السابق عن تأثير القرآن وعن روحيته ، أن تأثير القرآن لا يكمن في فصاحته الاسرة أو بلاغته الساحرة ولا في حسن التصوير أو دقة التعبير ولا في نظمه المحكم ولاالتشريع الحكيم ولا في الأخبار الغيبية أو الإشارات العلمية ، وإنما في روحه الإلهية وأسرارها الربانية .

فروح القرآن : هي جهة تأثيره ومصدره وسر سلطانه على القلوب والعقول والنفوس .

يقول محمد فريد وجدي : " إن روح القرآن من أمر الله ﴿ وكذلك أوحينا إليك روحاً من أمرنا ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان ﴾ [٥٨]. فهو يؤثر بهذا الاعتبار ، تأثير الروح في الأجساد ، فيحركها ويتسلط على أهوائها. أما تأثير الكلام في الشعور ، فلا يتعدى سلطانه حدَّ إطرابها والحصول على إعجابها ... إن جهة إعجاز الكتاب الإلهي المقدس هي تلك الروحانية العالية التي قلبت شكل العالم " [٥٩].

ويقول عبد القادر عطا ، بعد ذكره لتأثير القرآن على الجبل وعلى الوليد بن المغيرة : " تلك واحدة من دلائل عظمة القرآن هي : سلطانه الروحاني على القلوب ، وولايته المطلقة على مدارك الإنس والجن على السواء ، وجاذبيته المضيئة لقلوب المهتدين والجاحدين جميعاً " (٦٠).

ويرى عبد الكريم الخطيب أن جميع وجوه إعجاز القرآن لا يبدو أي وجه منها إلا من خلال روح تسري فيه ، وتترقرق في محياه ، فالقرآن كله روحٌ ، وليست هذه الألفاظ والنظم المشعة إلا تجليات لتلك الروح وإلا مطالع تطلع منها ومنازل تنزل فيها ﴾ (٦١).

ويقول سيد قطب : ﴿ إن لهذا القرآن لروحاً ، وإن له لصفات الحي الذي يعاطفك وتعاطفه ، حيث تفتح له قلبك ، وتصغي له روحك"(٦٢).

الروح هي مصدر تأثر الإنسان :ـ

كما يتبين لنا أيضاً من الحديث السابق عن روحية الإنسان وعن تأثره بالقرآن ، أن جهة التأثر في الإنسان هي روحه أيضاً .

فروح الإنسان ، هي جهة التأثر بالقرآن وموضعه ومحله ، يقول الإمام ابن قيم الجوزية عند قوله تعالى : ﴿ لمن كان له قلب ﴾ : " فهذا هو المحل القابل (أي للتأثر بالقرآن) ، والمراد به : القلب الحي الذي يعقل عن الله " (٦٣).

والروح أساس كل الملكات العقلية والإدراكية التي هي موضع التأثر والإستجابة في الإنسان يقول الدكتور مفتاح محمد عبد العزيز : " وما يعرفه الإنسان عنها (أي الروح) هو أنها تحل في الجسد، فتَدِبُّ فيه الحركة والحياة والإرادة ، ويكون قادراً على القيام بالعمليات العقلية المختلفة ، كالإدراك والإحساس والتصور والتخيل ... إلخ حتى يستطيع الإنسان أن يكون على اتصال بالله ، ويزداد إيمانه بخالقه وإدراكه بأمور الغيب .. إن الروح في الإنسان هي أساس وجوهر الوعي والإدراك والإحساس والإرادة " (٦٤).

ويقول الدكتور يوسف القرضاوي : " والنفخة التي فيه من روح الله ، تلك النفخة التي جعلته مستعداً للخلافة في الأرض " (٦٥).

متى يتم التأثير والتأثر ؟

فإذا كانت جهة التأثير في القرآن هي روحه ، وجهة التأثر في الإنسان هي روحه أيضاً ، وكلتا الروحين من الله ، فهذا يعني : أن عملية التأثير والتأثر لا تتم إلا عند التقاء الروحين – روح القرآن وروح الإنسان- فعندما يلتقيان يتجاذبان ويتعاطفان ويحدث التأثير والتأثر ، حيث تنجذب روح الإنسان إلى روح القرآن ، فيسري فيها سريان الكهرباء في الأسلاك والنور في الظلمات ، فيبدد ظلمتها ، ويؤنس وحشتها ، فتستنير بعد ظلمة ، وتستأنس بعد وحشة ، وتهتدي بعد ضلال ، وتحيا بعد موت.

وهذا يعني أن تأثير القرآن لا يتحقق إلا عندما يكون الإنسان في حالة تجرد روحي من العوائق والعلائق ، سواء كان تجرد سموٍ أو استعدادٍ ، أي أن القرآن لا يؤثر في الإنسان إلا وهو في إحدى حالتين :

الأولى : حالة السمو الروحي . الناتجة عن الطاعة والمجاهدة والرياضة الروحية ، وهذا ينطبق على الطائعين من المؤمنين وعلى المخلوقات غير العاقلة المفطورة على الطاعة .

الثانية : حالة الاستعداد . سواء كان استعدادَ فطرةٍ أو استعدادَ إرادةٍ، وهذا ينطبق على العصاة والكافرين.

وفي كلتا الحالتين لابد أن يكون الإنسان في حالة تجردٍ روحيٍ ليتحقق تأثير القرآن والتأثر به ، فمتى استمع الإنسان إلى القرآن أو قرأه وهو في إحدى هاتين الحالتين فإنه – بلا شك – سيتأثر به ، وسيؤثر القرآن فيه.

أدلّة هذه الحقيقة :ـ

ومما يدل على هذه الحقيقة – حقيقة أن روح القرآن هي عنصر التأثير في القرآن ومصدره وأن روح الإنسان هي عنصر التأثر فيه ومصدره ، وأن عملية التأثير والتأثر هذه لا تتم إلا بالتقاء الروحين– ما يلي:

أولاً : الأمثلة القرآنية لتأثير القرآن .

وهي كثيرة في القرآن الكريم منها :

- قوله تعالى : ﴿ وإذ صرفنا إليك نفراً من الجن يستمعون القرآن فلما حضروه قالوا أنصتوا ، فلما قضي ولوا إلى قومهم منذرين . قالوا يا قومنا إنا سمعنا كتاباً أنزل من بعد موسى مصدقاً لما بين يديه يهدي إلى الحق وإلى طريقٍ مستقيمٍ . يا قومنا أجيبوا داعي الله وامنوا به يغفرلكم من ذنوبكم ويجركم من عذابٍ أليم﴾[٦٦]. وقوله تعالى : ﴿ قل أوحي إليَّ أنه استمع نفرٌ من الجن فقالوا إنا سمعنا قراناً عجباً . يهدي إلى الرشد فأمنا به ولن نشرك بربنا أحداً . وأنه تعالى جدُّ ربنا ما اتخذ صاحبةً ولا ولداً ﴾[٦٧].
- وقوله تعالى : ﴿ لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خاشعاً متصدعاً من خشية الله ﴾ [٦٨]. في هذا المثال يبرز تأثير القرآن بروزاً صارخاً شاخصاً للعيان ، يدل على نفسه ، ويلفت النظر إليه ، ويستوقف القارئ عنده بقوة ، ليتأمل عظمة هذا التأثير ، وقوَّته الخارقة التي أخشعت الجبل وصدَّعته ، رغم عظم خلقه وضخامة حجمه .

وهنا تبطل كلُّ ادعاءاتِ تأثيرِ اللغة والفصاحة والبلاغة والنظم والتصوير ، وتسقط كلُّ مزاعمِ تأثيرِ التشريعِ والإشارات العلمية والأخبار الغيبية ، وتبقى حقيقة (تأثير روح القرآن الإلهية) ، وذلك لسببٍ واحدٍ هو : أن الجبل ليس من أهل اللسان ، فلا تعنيه اللغة ، وليس من أهل التكليف فلا يعنيه التشريع، وليس من أهل التعلم والفكر ، فلا تعنيه العلوم والأخبار .

- وقوله تعالى : ﴿ إنما المؤمنون الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم وإذا تليت عليهم آياته زادتهم إيماناً وعلى ربهم يتوكلون ﴾ [٦٩].

نلحظ في هذا المثال كما تلحظ في غيره أمرين :

الأول : تأثير القرآن ، ويتمثل في وجل القلوب وخوفها ، وزيادة الإيمان وكماله .

الثـــاني : حالـــة المتـــأثر (وهـــم المؤمنـــون) ، وتتمثـــل في إيمـــانيتهم العالية التي وصفهم الله بها بقوله : ﴿ إنما المؤمنون﴾

وهذا يدل على أن المتأثر كان في حالة سموٍ روحيٍ تتمثل في حالته الإيمانية التي كان عليها عند استماعه للقران ، كما تدل على أن القرآن لا يؤثر إلا عندما يكون الإنسان في مثل هذه الحالة من التجرد الروحي ، سواء كان تجرد سموٍ ، أو تجرد استعدادٍ ، كما تدل أيضاً على أن المؤثر في الإنسان هي روح القرآن ، وليس شيئاً آخر؛ لأنها من جنس روح الإنسان ؛ لهذا فهي أقدر على التأثير فيه من غيرها لأن الشيء لا يتفاعل ولا يتأثر إلا بما هو من جنسه وعلى شاكلته ؛ ولهذا بعث الله الرسل من جنس المرسَل إليهم وبلغاتهم .

- وقولـه تعـالى : ﴿ ولتجـدن أشـد النـاس عـداوةً للـذين امنـوا اليهـود والـذين أشـركوا ولتجـدن أقـربهم مـودةً للـذين امنـوا الـذين قـالوا إنـا نصـارى ذلـك بـأن مـنهم قسيسـين ورهبانـاً وأنهـم لا يسـتكبرون . وإذا سمعـوا مـا أنـزل إلى الرسـول تـرى أعينـهم تفـيض مـن الـدمع ممـا عرفـوا مـن الحـق يقولـون ربنـا امنـا فاكتبنـا مـع الشـاهدين ﴾ (٧٠). ﴿ إن الـذين أوتـوا العلـم مـن قبلـه إذا يتلـى علـيهم يخـرُّون للأذقـان سـجداً . ويقولـون سـبحان ربنـا إن كـان وعـد ربنـا لمفعـولاً . ويخـرون للأذقـان يبكـون ويزيـدهم خشـوعاً ﴾ (٧١). في هـذا المثـال نشـاهد صـورة تـأثير القـرآن قـدبرزت في ألـوانٍ متعـددةٍ كأنهـا تقـدم لنـا نموذجـاً للمظهـر العـامِّ لتـأثير القـرآن الكـريم ، فنـراه يُفـيض الـدموع ، ويُحـني الـرؤوس، ويبُكـي العيـون ، ويُخشـع القلـوب ، ويُحـرك المشـاعر ، ويُطلـق الألسـن بتسـبيح الله والضـراعة لـه وإعـلان الإيمـان بـه . وهكـذا بقيـة الأ مثلـة التي وردت في القرآن .

ثانياً : **التداوي بالقرآن** : وفي التداوي بالقرآن أدمغُ حجةٍ وأقطعُ دليلٍ وأسطع برهانٍ على أن تأثير القرآن على النفوس ، وسيطرته على القلوب ، واستحواذه على العقول ، وسلطانه على المشاعر يرجع إلى روحه ، ويكمن فيه ، وليس إلى

أيٍّ شيء سواه . فالمعالج بالقرآن لا يعالج بفصاحته ، ولا بلاغته ، ولا بدقة تعبيره ، ولاحسن تصويره . والمريض لا يستشفي بشيءٍ من ذلك ، وإنما يعالج المعالج بروح القرآن ، ويستشفي المريض بروحه أيضاً، ولا علاقة للفصاحة والبلاغة والنظم وغيرها من قريبٍ ولا بعيدٍ بموضوع التداوي، ومعالجة الأمراض، فهي عملية روحية محضة . أخرج البخاري ومسلم في صحيحيهما من حديث أبي سعيدٍ الخدري (رضي الله عنه) قال : انطلق نفر من أصحاب رسول الله ﷺ في سفرة سافروها حتى نزلوا على حيٍ من أحياء العرب فاستضافوهم فأبوا أن يضيفوهم ، فلدغ سيد ذلك الحي ، فسعوا له بكل شيءٍ ، لا ينفعه شيءٌ ، فقال بعضهم لو أتيتم هؤلاء الرهط الذين نزلوا لعلهم أن يكون عند بعضهم شيءٌ فأتوهم ، فقالوا : أيها الرهط إن سيد نا لدغ ، وسعينا له بكل شيء لا ينعفه ، فهل عند أحدكم من شيء ؟ فقال بعضهم نعم والله إني لأرقي ، ولكن استضفناكم فلم تضيفونا، فما أنا براقٍ حتى تجعلوا لنا جُعْلاً، فصالحوهم على قطيع من الغنم ، فانطلق يتفل عليه ويقرأ ﴿الحمد لله رب العالمين ﴾ فكأنما نَشِطَ من عقال ، فانطلق يمشي ، وما به قلبة، فقال : فأوفَوْهُم جعلهم الذي صالحوهم عليه، فقال بعضهم : اقتسموا، فقال الذي رقى : لا تفعلوا حتى نأتي رسول الله ﷺ فنذكر له الذي كان فننظر ما يأمرنا ، فقدموا على رسول الله ﷺ فذكروا له ذلك فقال : ﴿ وما يدريك أنها رُقْية ﴾ ثم قال : ﴿قد أصبتم ، اقتسموا ، واضربوا لي معكم سهماً ﴾ [٧٢]. وقد وردت أحاديث كثيرة تدل على التداوي بالقرآن من كثيرٍ من الأمراض : كوجع الحلق والصدر والصداع وغيرها من الأمراض .

ثالثاً : صورٌ من تأثير القرآن والمتأثرين به :

ومما يؤكد أن سر تأثير القرآن ومصدره يكمن في روحه ، وليس في شيء اخر سواه كثيرٌ من صور الذين قرأوه ، أو استمعوا إليه بتجردٍ روحيٍّ ، وتأثروا به ، سواء كانوا كفاراً فهداهم الله فأسلموا ، أو غلبت عليهم شقوتهم فبقوا على كفرهم ، أم كانوا مسلمين ، وسواء كانوا من

العرب أم من العجم ، ممن يفهمون اللغة وأسرارها ، أو ممن يجهلونها، ولا يعرفون عنها شيئاً البتة .

فهذا الوليد بن المغيرة يأتي رسول الله ﷺ ، ويستقرئه القرآن , فيقرأ عليه الرسول ﷺ قوله تعالى: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون﴾(٧٣).

فقال الوليد : أعدْ عليَّ قراءتك ، فأعاد النبي ﷺ ، فقال الوليد : " والله إن له لحلاوة ، وإن عليه لطلاوة ، وإن أعلاه لمثمر ، وإن أسفله لمغدق ، وما يقول هذا بشر " ثم قال لقومه : " والله ما فيكم رجلٌ أعلم بالأشعار مني ، ولا بأقوال الجن مني ، والله ما يشبه الذي يقول شيئاً من ذلك ، والله إن لقوله الذي يقول لحلاوة ، وإن عليه لطلاوة ، وإنه لمثمرٌ أعلاه ، مغدقٌ أسفله ، وإنه ليعلو ، ولا يعلى عليه ، وإنه ليحطِّم ما تحته " (٧٤).

وهذا يبين مدى تأثر الوليد بالقرآن الكريم ، ولكن ما الذي أثر فيه هذا التأثير ؟ أو أي شيء في القرآن أحدث فيه هذا التأثير الهائل ، حتى قال ما قال ، واهتزت له قريشٌ بأكملها ؟ هل هي بلاغة القرآن وفصاحته ؟ أم دقة تعبيره ، وحسن تصويره ؟ أم الأخبار الغيبية والعلوم الكونية ؟ " هل كان إحساس الوليد هذا نابعاً من عظم التشريع، أو جودة التشبيه ، أو نضرة الاستعارة ؟

لم يكن شيءٌ من هذا هو مصدر إعجاب العرب ممثلاً في الوليد " (٧٥).

ولا مصدر تأثيره فيهم ، ولكنه (روح القرآن) .

- وهذا عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) ورد في قصة إسلامه عددٌ من الروايات ، وقد سبق أن أوردنا رواية عطاء ومجاهد ، ورواية ابن إسحاق في مبحث (تأثيرٌ القرآن عامٌّ وكونيٌّ) وكل الروايات تُجمِع على أنه سمع أو قرأ شيئاً من القرآن ، فكان سبباً في إسلامه ، حيث يقول في رواية مجاهد وعطاء : " فلما سمعت القرآن رقَّ له قلبي ، فبكيت ، ودخلني الإسلام " ، ويقول في رواية ابن إسحاق بعد أن أخذ

الصحيفة، وفيها سورة (طه) وقرأ صدراً منها : " ما أحسن هذا الكلام، وأكرمه " ثم ذهب إلى النبيِّ ﷺ فأعلن إسلامه " (٧٦).

إن الذي أحدث هذا التأثير الإنقلابيَّ الهائل الذي غير مجرى حياة عمر ، هي (روح القرآن) التي التقت بروح عمر ، وقد تجلَّت في أحسن صورها ، وأبهى حللها ، حين أقبل على استماع القرآن طواعيةً ورغبةً ، قصداً وإرادةً ، مجرداً روحه عن كل ما يعيقها عن الاستماع والانتفاع ، لينفذ القرآن من سمعه ليصل إلى قلبه فيهزَّه هزاً عنيفاً ، انعكس بكاءاً لعينيه ، وجرياناً لدموعه ، ثم إعلاناً لإسلامه . وهذا هو فعل القرآن فيمن يقرأه ، أو يستمع إليه ، وهو بمثل هذا الحال .

- هذا عمر قبل الإسلام . أما بعد الإسلام فيروى " أنه خرج يَعُسُّ المدينة ذات ليلة فمرَّ بدار رجلٍ من المسلمين ، فوافقه قائماً يصلي ، فوقف يستمع قراءته فقرأ (والطُّور) حتى بلغ ﴿ إن عذاب ربك لواقع . ماله من دافع ﴾ (٧٧). قال : قسمٌ وربِّ الكعبة حق ، فنزل عن حماره ، واستند إلى حائط فمكث ملياً ، ثم رجع إلى منزله ، فمكث شهراً ، يعوده الناس ، لا يدرون ما مرضه ؟(رضي الله عنه)" (٧٨).

فهل هذا التأثر ، وهذا التأثير يعود مصدره إلى شيء من البلاغة والفصاحة ودقة النظم والتشريع المحكم ، والعلوم الكونية ، والأخبار الغيبية ؟

إن الآيات التي قرأها عمر لا يوجد فيها شيء من ذلك. إذاً فما الذي أثر فيه ذلك التأثير الذي أسقطه من فوق حماره، وألزمه الفراش شهراً، حتى عاده الناس ؟ لا شيء سوى روح القرآن الإلهية، وأسرارها الربانية، فهي مصدر ذلك التأثير ، ومكمن سره .

- وهذا ، جبير بن مُطْعِمٍ بن عدي يسمع الآيات نفسها من النبي ﷺ ، وهو يقرأها في صلاة الفجر ، فلما انتهى إلى قوله : ﴿ إن عذاب ربك لواقع. ما له من دافع ﴾ قال جبير : " صدع قلبي فأسلمت خوفاً من نزول العذاب " وفي رواية " كاد قلبي أن يطير " (٧٩). فهل بمقدور الفصاحة والبلاغة والنظم والتصوير وغيرها أن تفعل ذلك ؟ كلا .

وإنما هي (روح القرآن) التي تُصدِّع الجبال وتُخْشِعُها ، ناهيك عن تصديع القلوب وتطييرها .

وإذا تتبعنا قصص وصور تأثير القرآن والمتأثرين به والتي ما زالت تتوالى حتى اليوم ، وستستمر إلى ما شاء الله ، لطال بنا الحديث ، ولهذا أكتفي بما ذكرت على سبيل المثال لا الحصر .

رابعاً : تأثير القرآن في الأعاجم

ومن الحجج الدامغة ، والأدلة القاطعة على أن مصدر تأثير القرآن وسره، يكمن في روح القرآن : تأثيره في الأعاجم ، وتأثر الأعاجم به ، الذين لا يفهمون شيئاً من اللغة العربية ناهيك عن بلاغتها وفصاحتها وغيرهما من خصائص اللغة وأسرارها ، وهذا ثابت بالمشاهدات اليومية التي نراها بأنفسنا ، والتي يرويها لناإخواننا من أسقاع الدنيا ، فيحكون لنا كثيراً من قصص تأثير القرآن في كثيرٍ ممن استمعوا إليه ، وتأثروا به ، وسالت دموعهم على خدودهم بحرارة وغزارة ، وهم لا يفهمون حرفاً واحداً منه ، وعندما يُسألون عن سبب البكاء ؟ يقلون : وجدنا أنفسنا نبكي ، نريد البكاء فبكينا .

ومن يُصَلِّ في المسجد الحرام ، وبالذات في رمضان ، وخاصةً في العشر الأواخر منه حيث يؤمُّه المسلمون ، من أنحاء المعمورة بشتى أجناسهم ولغاتهم : من الهنود والباكستانيين والأوربيين والأفارقة وغيرهم ، يرَ كثيراً منهم يبكون وينتحبون بكاءً ، وهم واقفون خلف إمام الحرم يستمعون إلى قراءته ، ولا يفقهون منها شيئاً ، وإذا جلست إلى أحدهم وسألته عن سبب بكائه ؟ لا يزيد على أنه أحس بالبكاء فبكى.

وقد رأينا كثيراً من الأعاجم – شباباً وشيباً ، صغاراً وكباراً – يحفظون القرآن عن ظهر قلبٍ ، ويقرأونه كما أنزل ، ويَبكون ، ويُبكون ، وهم لا يفهمون معنى كلمةٍ واحدةٍ مما يقرأون إلا مترجمة بلغتهم، ولا يعلمون

كثيراً من الكلمات العربية ، وأحياناً لا يعلم بعضهم كلمةً واحدةً باللغة العربية ، وصلينا خلفهم .

ومن يتابع برنامج (قراءة الأعاجم) على قناة الفجر يزدَدْ تأكداً من صحة هذه الحقيقة تقول (عائشة برجت هوني) إمرأة إنجليزية : " لن أستطيع مهما حاولت أن أصف الذي تركه القرآن في قلبي ، فلم أكد أن أنتهي من قراءة السورة الثالثة من القرآن حتى وجدتني ساجدةً لخالق الكون ، فكانت هذه أول صلاة لي في الإسلام " [٨٠]. وهذا ينفي أن يكون تأثير القرآن والتأثر به بسبب فصاحته وبلاغته وغيرها من جوانب الإعجاز المختلفة ، ويثبت أن مصدر تأثير القرآن يكمن في روحه ، وأن مصدر تأثر الإنسان يكمن في روحه أيضاً .

خامساً : **استمرار تأثير القرآن رغم انتهاء عصر الفصاحة** :

إن تأثير القرآن مازال يفعل فعله في النفوس والعقول والقلوب وتغيير الأحوال كأنه يوم نزل ، وسيضل كذلك إلى ما شاء الله ، رغم أن عصر الفصاحة والسليقة قد ولَّى وأصبحنا في عصرٍ لم يعد أبناء العربية من أهل الفصاحة والبلاغة والتذوق الجمالي والدلالي ، كما لم يعودوا من أهل الإدراك لمعاني البلاغة ، ومقاصدها ، ولا من أهل التمييز بين ما هو فصيحٌ من الكلام ، وغير فصيحٍ ، وما هو قويٌّ منه ، وما هو ركيكٌ ، وأصبحوا يعيشون حالةً من الغربة اللغوية ، تتمثل في عجمية ألسنتهم ، فتراهم وهم يتكلمون كأنهم غرباء عنها ، وكأنها غريبة عنهم ، ومع ذلك مازال القرآن يؤثر فيهم ذلك التأثير الذي كان في أسلافهم، أرباب الفصاحة ، وأصحاب السليقة ، فماذا يعني هذا ؟

يعني أن تأثير القرآن ، والتأثر به لا يرجع إلى شيء من اللغة ، وما يتعلق بها ، وإنما يرجع إلى روحه ، فهي سرٌّ تأثيره الذي يكمن فيه ، ومصدره الذي يصدر عنه .

سادساً : **التردُّدُ بين التأثر وعدمه** :

أي تردد قارئ القرآن ، أو المستمع إليه بين التأثر به تارةً ، وعدم التأثر تارة أخرى ، وهذا أمرٌ معروف عند جميع المسلمين ، يلاحظه ويلمسه كل من يقرأ القرآن أو يستمع إليه ، فأحياناً يتأثر به ، فيخشع له قلبه ، وتبكي له عينه ، وأحياناً لا يتأثر به ، فلا القلب يخشع ، ولا العين تدمع .

فإذا كانت اللغة والفصاحة والبلاغة وسواها هي جهة ومصدر تاثير القرآن الذي يؤثر في الإنسان ، لكان تأثيره فيه مطَّرداً في كل الأحيان، فدل ذلك على أن جهة تأثير القرآن ليست هي الفصاحة والبلاغة ، ودقة النظم ، وحسن التصوير ، وغيرها من وجوه الإعجاز المختلفة ، وإنما هي روحه التي تلتقي روح الإنسان فيحدث ذلك التاثير والتأثر ، أما عندما تكون روح الإنسان مشغولةً بالعوائق ، والعلائق ، فإن القرآن لا يؤثر فيه ولا هو يتأثر بالقرآن .

وهكذا يكون قارئ القرآن ، أو المستمع إليه في حالة ترددٍ بين التأثر عند تجرد روحه ، وعدمه عند انشغالها.

سابعاً : تأثر البعض دون الاخر

من المعلوم أنه قد استمع إلى القرآن وقت نزوله كثيرٌ من الكفار ، فأثر في بعضهم بنوعٍ من أنواع التأثير ، ولم يؤثر في البعض الاخر مع أن الجميع – تقريباً – في الفصاحة والبلاغة والتذوق والفهم والإدراك سواء!! .

ومن المشاهد أننا أحياناً نقرأ القرآن ، أو نستمع إليه بصورة جماعية ، فيتأثر بعضنا دون البعض الاخر . ولو كانت الفصاحة والبلاغة ، وحسن التصوير ، ودقة التعبير ، وسواها هي مصدر تأثير القرآن الذي يؤثر في الإنسان ، لكان تأثيره مطَّرداً في كل الأحيان ، وفي كل إنسان ، ولتأثر جميع الكفار الذين استمعوا للقران وقت نزوله ، ولتأثر كذلك جميع الذين استمعوا للقران بصورة جماعية ، فدل ذلك على أن تأثير القرآن لا يكمن في شيء مما ذكر ، وإنما يكمن في روحه حين تلتقي روح الإنسان ، فتتعاطفان وتتجاذبان ويحدث التاثير والتأثر .

ثامناً : تأثير الخطيب غير الفصيح :

إن الكلمة ليست هي التي تؤثر في الإنسان ، وإنما هي الروح التي تصاحب الكلمة عند خروجها ، فكم من خطيبٍ بليغ فصيح ، مفوَّه لا يهز شعرة واحدة من رأس مستمع من المستمعين ، وإن تملكهم الإعجاب والانبهار من فصاحته وبلاغته وقوة أدائه ، وكم من خطيبٍ لا يتصف بكثير من تلك الصفات ، وقد لا يتصف بشيء منها ، ولكنه يهز القلوب، ويبكي العيون ، ويحرك المشاعر ، ويؤثر في مستمعيه تأثيراً بليغاً، فما السر في ذلك ؟ إنها الروح التي تنبثق الكلمة منها ، وتصدر عنها ، وما يخرج من القلب يصل إلى القلب وإن كانت الكلمة غير فصيحة ، والعبارة غير بليغة ، واللسان لا يكاد يبين ، وهذا يدل على أن التاثير ، والتأثر يكمنان في (الروح) ، روح الكلمة ، وروح الإنسان .

والله من وراء القصد ، وهو يهدي السبيل . وصلَّى الله على سيدنا محمدٍ وعلى اله وصحبه وسلَّم .

خلاصة البحث :-بهدف بيان (حقيقة تأثير القرآن ومصدره) وإثبات أن روح القرآن هي مصدر تأثير القرآن ، وأن روح الإنسان هي مصدر تأثره ، وأن هذا التأثير والتأثر لا يتم إلا عند التقاء الروحين ، سرت عبر المنهج الوصفي والتحليلي – لأراء العلماء والباحثين السابقين التي عرضت لها ، والمتعلقة بموضوع البحث ، وللنصوص القرآنية ، والأحاديث النبوية ، وأقوال الصحابة والتابعين وغيرهم ، وللقاعدة النحوية ، والصرفية ، وكل ما يحتاج الاستدلال به إلى تحليل مضمونه ، لبيان جهة الدلالة فيه ، ووجه الاستدلال به – لتحقيق هذا الهدف من خلال إثبات أن التأثير صفةٌ ملازمةٌ للقران لا تنفك عنه بحالٍ من الأحوال وبيان منهج التأثير والتأثر الذي اشترط القرآن التزامه لتحقيق تأثيره والتأثر به ، وكون هذا التأثير عامٌّ وكوني يتجاوز الإنس والجن إلى غيرهم من المخلوقات كالجماد والحيوان ، وله مظاهر متعددةٌ : كالهداية والبكاء والخوف والشفاء، ثم استعراض بعض آراء العلماء، والمتأثرين بالقرآن من الإنس والجن في فهم هذا التأثير وتفسيره، وبيان الوحدة الروحية للقران والإنسان ممثلةً في

وحدة مصدرهما ، فإن كلتا الروحين من عند الله، وكيفية وقوع عملية التأثير والتأثر، ثم عرض الأدلة النقلية والعقلية التي تؤكد تلك الحقيقة .

الهوامـــش

(١) سورة الإسراء اية : ٩

(٢) سورة الحشر اية :٢١

(٣) سورة الرعد اية : ٣٠

(٤) سورة يونس : اية ٥٧

(٥) ذكره ابن ماجة في سننه بلفظ (فإذا قرأتموه فابكوا) برقم ٢٥٠ ، ص١٠٠ وذكره بسيوني ج٣ ، ص٤٥٨، وذكره البيهقي في سننه برقم ٢١٠٥٨، ج١٠ ص ٣٩١ ، وذكره المتقي الهندي في (كنز العمال في سنن الأقوال ، والأفعال) برقم ٢٧٩٣ ج١ ص٣٠٣ بلفظ (فاقرأوه بحزن)

(٦) ذكره المتقي الهندي (في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال) برقم (٢٧٩١) ١/١ ص ٣٠٣ ، والحافظ العراقي في تخريجاته لأحاديث (إحياء علوم الدين) من حديث سعد بن أبي وقاص بسند جيد – إحياء علوم الدين ، للغزالي . ٣/١ . ص٤ . ٥ .

(٧) إحياء علوم الدين للغزالي ، ٣/١ ص ٤ . ٥ .

(٨) سورة الأحقاف ، اية : ٢٩ – ٣١ .

(٩) سورة الجن ، اية : ١ – ٣ .

(١٠) سورة الحشر ، اية : ٢١ .

(١١) سورة الرعد ، اية : ٣١ .

(١٢) تفسير ابن كثير ، ١٣/٢ ، ص٥١٦ .

(١٣) سورة البقرة ، اية : ٧٥ .

(١٤) أخرجه البخاري من حديث جابر ، في باب (علامات النبوة في الإسلام) ، ٤/٢ ، ص١٧٣.

(١٥) رواه الإمام أحمد في مسنده، ج٤١، ص٣٦٢،وتفسير ابن كثير،٤/ ٢٩،ص٤٣٦،والطبري في تفسيره ٢٩/١٦، ص١٥٢ .

(١٦) سورة الإسراء ، اية : ٩ .

(١٧) سورة البقرة ، اية : ١ – ٢ .

(١٨) سورة إبراهيم ، اية : ١ .

(١٩) سورة مريم ، اية : ٥٨ .

(٢٠) سورة الإسراء ، اية : ١٠٧ – ١٠٩ .

(٢١) سورة المائدة ، اية : ٨٢ – ٨٣ .

(٢٢) سورة الأنفال ، اية : ٢ .

(٢٣) سورة الحج ، اية : ٣٥ .

(٢٤) سورة الزمر ، اية : ٢٣ .
(٢٥) سورة يونس ، اية : ٥٧ .
(٢٦) روح المعاني ، للألوسي . ١١/٦ – ص١٣٩ .
(٢٧) سورة فصلت ، اية : ٤٤ .
(٢٨) سورة الإسراء ، اية : ٨٢ .
(٢٩) روح المعاني ، للألوسي – ١٥/٨ ، ص١٤٥ .
(٣٠) سورة الجن ، اية : ١ – ٢
(٣١) سورة الأحقاف ، اية : ٣٠ .
(٣٢) سورة المدثر ، اية ٢٤ .
(٣٣) سيرة ابن هشام. ج١ ، ص٢٧٠ ، ودلائل الإعجاز للجرجاني . ص٢٩٧ ، والاتقان للسيوطي . ج٢ ص١١٧
(٣٤) بيان إعاجز القرآن ، ص٣٦ .
(٣٥) سورة الشورى ، اية : ٥٢ .
(٣٦) دائرة معارف القرن العشرين . مادة (إقرأ) ج٧ ، ص٦٧٧ .
(٣٧) سيرة ابن هشام ، ج١ . ص٢٧٠ .
(٣٨) سيرة ابن هشام ، ج١ ، ص٢٩٣ ، وسيرة ابن كثير ، ج١ ، ٥٠١- ٥٠٥ .
(٣٩) أضواء على إعجاز القرآن الكريم ، ص٦٦ – ٦٧ .
(٤٠) ينظر، حقائق وأباطيل حول إعجاز القرآن. د.علي البدري، ص٨٣-٨٧، ودلائل الإعجاز للجرجاني، ص٨٧.
(٤١) سورة المائدة ، اية : ٨٢ – ٨٣ .
(٤٢) سورة الإسراء ، اية : ١٠٧ – ١٠٩ .
(٤٣) سورة الشورى ، اية : ٥٢ .
(٤٤) سورة غافر ، اية : ١٥ .
(٤٥) سورة النحل ، اية : ٢ .
(٤٦) روح المعاني للألوسي ، ١٤/٧، ص٩٣ .
(٤٧) فتح القدير ، للشوكاني – ٢٣/٤ ، ص٤٨٥ .
(٤٨) الإعجاز في مفهوم جديد ، ج٢ ، ص٢٥٢ ، وعلم الإعجاز القرآني بين الفن والتاريخ ، للدكتور خليل رجب عمران الكبيسي ، ص٢٢٧.
(٤٩) في ظلال القرآن ، ٢٧/٦ ، ص٣٣٩٩ .
(٥٠) سورة الحجر ، اية : ٢٩ .
(٥١) سورة ص ، اية : ٧٢ .
(٥٢) سورة السجدة ، اية : ٩ .
(٥٣) في ظلال القرآن – ١٤/٤ ، ص٢١٣٨ – ٢١٣٩ .
(٥٤) تفسير التحرير ، والتنوير – ٢٠/١٠ – ص٢١٧ .
(٥٥) نعم الله في خلق الإنسان كما يصوره القرآن ، ص٥٩ .

(٥٦) الإيمان والحياة ، ص٧٠ .
(٥٧) القرآن وعلم النفس ، ص٨٦ .
(٥٨) سرة الشورى ، اية : ٥٢ .
(٥٩) دائرة معارف القرن العشرين – مادة (إقرأ) ج٧ ، ص٦٧٧ .
(٦٠) مقدمة تحقيقة لكتاب (أسرار ترتيب القرآن) للسيوطي ، ص٩ .
(٦١) الإعجاز في مفهوم جديد ، ج٢ ، ص٢٥٢ ، وعلم الإعجاز القرآني بين الفن والتاريخ . د. خليل رجب عمران الكبيسي ، ص٢٢٧.
(٦٢) في ظلال القرآن . ٢٧/٦ ، ص٣٣٩٩ .
(٦٣) الفوائد ، ص٥ .
(٦٤) القرآن وعلم النفس . ص٨٦ .
(٦٥) الإيمان والحياة ، ص٧٠ .
(٦٦) سورة الأحقاف ، اية : ٢٩ – ٣١ .
(٦٧) سورة الجن ، اية : ١ – ٣ .
(٦٨) سورة الحشر ، اية : ٢١ .
(٦٩) سورة الأنفال ، أية : ٢ .
(٧٠) سورة المائدة ، اية : ٨٢ – ٨٣ .
(٧١) سورة الإسراء ، اية : ١٠٧ – ١٠٩ .
(٧٢) صحيح البخاري (باب فاتحة الكتاب) رقم (٤٧٢٠) ج٦، ص١٠٣ ،وصحيح مسلم (باب جواز أخذ الأجرة على الرقية بالقرآن) برقم(٢٢٠١) ج٤، ص١٣٧٨ ، وزاد المعاد في هدي خير العباد ، لابن القيم الجوزي ، ٣/٢ ، ص١٢١ .
(٧٣) سورة النحل ، اية : ٩٠ .
(٧٤) السيرة النبوية لابن هشام ، ج١ ، ص٢٧٠ ، وتفسير ابن كثير ٢٩/٤ ، ص٤٤٣ , والتصوير الفني في القرآن ، لسيد قطب ، ص١٣ .
(٧٥) تقديم الأستاذ / عبدالقادر أحمد عطا ، لكتاب (البرهان في توجيه متشابه القرآن) للكرماني ، ص١٠ .
(٧٦) سيرة ابن هشام ، ج١ ، ص٣٤٣ – ٣٤٨ ، وسيرة ابن كثير ، ج٢ ، ص٣٣ ، والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني ، ج٤ ، ص٢٨٠ ، وإعجاز القرآن للرافعي ، ص٢٤١ .
(٧٧) سورة الطور ، اية : ١ – ٨ .
(٧٨) تفسير ابن كثير ، ٢٧/٤ ، ص٢٤١ .
(٧٩) فتح الباري في شرح صحيح البخاري ن لابن حجر العسقلاني ، ج٧ ، ص٢٤٩ ، والاتقان في علوم القرآن ، ج٢ ، ص١٢٣ ، والعقائد الإسلامية ، للشيخ نديم الجسر ، ص٦٩ .
(٨٠) منهج تدبر القرآن الكريم ، أ.د. حكمت بن بشير ياسين ، ص٦٣ .

المصادر والمراجع :-

١- أحمد بن الحسين البيهقي : دلائل النبوة ، دار الكتب العلمية ، بيروت . ط٢ ، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م
٢- أحمد بن الحسين البيهقي : السنن الكبرى ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ط١ ، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، تحقيق ، عبد القادر عطا .
٣- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : فتح الباري في شرح صحيح البخاري ، دار الفكر . بيروت ، ١٤١١هـ - ١٩٩١م .
٤- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : الإصابة في تمييز الصحابة ، مطبعة السعادة ، مصر ، ط١ ، ١٣٢٨هـ - ١٩٠٨م .
٥- أحمد بن محمد بن إبراهيم الخطابي : بيان إعجاز القرآن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) ، دار المعارف ، القاهرة . ١٩٦٨م ، نشر ، ودراسة ، محمد أحمد خلف ومحمد زغلول سلام ، الدكتور.
٦- أحمد بن محمد بن إسحاق ، المعروف (بابن السني) : عمل اليوم والليلة . دار القبلة للثقافة الإسلامية. جدة ، ومؤسسة علوم القرآن . بيروت ، بدون تاريخ.
٧- أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني : مسند الإمام أحمد ، مؤسسة الرسالة . بيروت . ط١ ، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م
٨- أحمد مصطفى المراغي : علوم البلاغة ، مطبعة محمد مطر . مصر ، ١٣٣٥هـ - ١٩٧١م .
٩- إسماعيل بن عمر بن كثير : تفسير القرآن العظيم ، دار الفكر . بيروت . ط١ ، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م
١٠- إسماعيل بن عمر بن كثير :السيرة النبوية ، دار المعرفة . بيروت، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م ، تحقيق مصطفى عبد الواحد .
١١- حكمت بن بشير ياسين : منهج تدبر القرآن ، دار الحضارة للنشر والتوزيع . الرياض ، ط١ ، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م .
١٢- خليل رجب عمران الكبيسي ، الدكتور : علم الإعجاز القرآني بين الفن والتاريخ . مركز عبادي للدراسات ، والنشر ، الجمهورية اليمنية ، ط١ ، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م .
١٣- سيد قطب : في ظلال القان ، دار الشروق . القاهرة . ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م .
١٤- سيد قطب : التصوير الفني في القرآن ، دار الشروق ، بيروت . ط٧ ، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م .
١٥- عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي : أسرار ترتيب القرآن ، دار الاعتصام . القاهرة ، ط٢ ، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م .
١٦- عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي : الإتقان في علوم القرآن ، المطبعة الأزهرية . القاهرة ط٢، ١٣٤٣هـ - ١٩٢٥م .
١٧- عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي : الدر المنثور في التفسير بالمأثور ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ط١ ، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م .
١٨- عبد القاهر أبو بكر بن عبد الرحمن الجرجاني : دلائل الإعجاز ، مطبعة المنارة . مصر ، ١٣٣٠هـ - ١٩١١م .

١٩- عبدالملك بن هشام المعافري : السيرة النبوية ، دار إحياء التراث العربي . بيروت ، بدون تاريخ
٢٠- عبدالوهاب خلاف : علم أصول الفقه ، دار القلم الكويت . ط١٢ ، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م .
٢١- عزت محمد حسن : نعم الله في خلق الإنسان كما يصوره القرآن ، مكتبة المعارف . الرياض ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م .
٢٢- عكرمة سعيد صبري : أضواء على إعجاز القرآن الكريم ، مركز الأهرام . القاهرة ، ط١ ، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م .
٢٣- علي بن أبي بكر الهيثمي : مجمع الزوائد ، ومنبع الفوائد ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م .
٢٤- علي البدري ، الدكتور : حقائق وأباطيل حول إعجاز القرآن ، دار الطباعة المحمدية . القاهرة ، ط١، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م .
٢٥- علي المتقي الهندي : كنز العمال في سنن الأقوال ، والأفعال ، دار الكتب العلمية .بيروت ، ط١ ، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م . تحقيق ، محمود عمر الدمياطي.
٢٦- محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية : زاد المعاد في هدي خير العباد ، دار الكتب العربي . بيروت ، بدون تاريخ .
٢٧- محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية : الفوائد المشوقة إلى علوم القرآن ، وعلم البيان ، دار الكتب العلمية . بيروت ، بدون تاريخ .
٢٨- محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية : الفوائد ، دار الصفا . القاهرة ، ط٤ ، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م .
٢٩- محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري القرطبي : الجامع لأحكام القرآن (المشهور بتفسير القرطبي) دار الكتب المصرية . ط٢ ، ١٣٧٢هـ - ١٩٥٢م .
٣٠- محمد بن إسماعيل البخاري : صحيح البخاري ، دار الفكر . بيروت ، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م .
٣١- محمد بن جرير الطبري : تاريخ الأمم ، والملوك ، المعروف (بتاريخ الطبري) ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م .
٣٢- محمد حسين هيكل : حياة محمد ، مكتبة النهضة المصرية ، ط٦ ، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٦م.
٣٣- محمد بن حمزه بن نصر الكرماني : البرهان في توجيه متشابه القرآن ، دار الكتب العلمية . بيروت ، ط١ ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م .
٣٤- محمد الخضري بك نور اليقين ، في سيرة سيد المرسلين ، المكتبة التجارية الكبرى القاهرة ، ط١٩، ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م .
٣٥- محمد الخضري : حاشية الحضري علي ابن عقيل ، دار الفكر . بيروت ، بدون تاريخ .
٣٦- محمد السعيد بسيوني زغلول : موسعة أطراف الحديث الشريف ، دار الكتبة العلمية . بيروت .
٣٧- محمد الطاهر بن عاشور : تفسير التحرير والتنوير ، سحنون للتوزيع ، والنشر . تونس ، بدون تايخ.

٣٨- محمد بن الطيب الباقلاني : إعجاز القرآن ، دار المعارف . مصر ، ط٣ ، ١٣٩١هـ - ١٩٧١م .
٣٩- محمد عبد العظيم الزرقاني : مناهل العرفان في علوم القرآن ، دار إحياء الكتب العربية . مصر ، ط٢، بدون تاريخ .
٤٠- محمد بن عبدالله ، المعروف ، بالحاكم : المستدرك للحكام ، دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع . ط١ ، ١٤١٧هـ - ١٩٧٢م .
٤١- محمد بن عبدالله الزركشي : البرهان في علوم القرآن ، دار المعرفة . بيروت ، ط٢ ، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م .
٤٢- محمد بن علي الشوكاني : فتح القدير ، دار الفكر . بيروت ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م .
٤٣- محمد فريد وجدي : دائرة معارف القرن العشرين ، مطابع دائرة معارف القرن العشرين . ١٩٦٧م .
٤٤- محمد بن محمد بن أحمد الغزالي : إحياء علوم الدين ، دار الفكر . بيروت ، ط١ ، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م .
٤٥- محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن منظور : لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي . بيروت ، ط١ ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨م .
٤٦- محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه:سنن ابن ماجه، دار المعرفة . بيروت ، ط١ ،١٤١٦هـ - ١٩٩٦م
٤٧- محمد بن يوسف الصالحي الشامي : سبل الهدى والرشاد ، في سيرة خير العباد ، مطابع الأهرام التجارية ، مصر ، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م تحقيق مصطفى عبد الواحد ، الدكتور .
٤٨- محمود بن عبدالله بن محمود الألوسي : روح المعاني ، دار الفكر . بيروت ، بدون تاريخ .
٤٩- مصطفى صادق الرفاعي : إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، مطبعة الاستقامة . القاهرة ، ط٦ ، ١٣٧٥هـ - ١٩٥٦م .
٥٠- مفتاح محمد عبد العزيز : الدكتور : القرآن ، وعلم النفس ، جامعة قار بونس ، بنغازي ، ١٩٩٧م .
٥١- نديم الملاح : العقائد الإسلامية ، دار الأيتام الإسلامية . القدس ، ١٣٧١هـ - ١٩٥٢م .
٥٢- يحيى بن شرف النووي : الأذكار ، دار الهدى . الرياض ، ط٧ ، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، تحقيق ، عبد القادر الأرناؤوط .
٥٣- يوسف القرضاوي ، الدكتور : الإيمان ، والحياة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٣٩٥هـ - ١٩٨٤م.
٥٤- يوسف النبهاني : حجة الله على العالمين في معجزات سيد المرسيلين ، الناشر حسن جعنا . بيروت ، ١٣١٧هـ - ١٨٩٩م .

ابن رجب الحنبلي
وجهوده في علوم الحديث

د. عبد الحميد مجيد إسماعيل *

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وآله صحبه أجمعين، وبعد:

فلا تنكر الجهود التي بذلها العلماء المسلمون منذ أيام الصحابة ومن بعدهم في سبيل خدمة السنة النبوية المشرفة، إذ هي المرجع الثاني للمسلمين بعد كتاب الله تعالى، فقد تعاهدوها حفظا ونقلا، وبذلوا جهودا كبيرة في تحقيقها رواية ودراية، وميزوا بين الصحيح وغيره من رواياتها، ووضعوا القواعد الكفيلة بعدم السماح للدس فيها، فتعددت العلوم المتعلقة بها، أصبحت تعرف بـ (علوم الحديث) .

وقد هيأ سبحانه لحفظ سنة نبيه في كل عصر أئمة عدولا يتولونها بالتحقيق، ويتعهدونها بالرعاية والعناية، كان لكل منهم دور بارز في خدمة هذا العلم وطلبته، وتقريب فنونه إلى الأذهان وتوضيحها، فألفوا الكتب والرسائل فيها شرحا واختصارا، أو تأصيلا وتقعيدا.

وكان من أولئك الأعلام الذين برزوا في علوم الحديث في القرن الثامن الهجري: (ابن رجب الحنبلي)، الذي أجمع من جاء بعده من العلماء على فضله وعلمه، فقد كان من العلماء الموسوعيين الذي برعوا في أكثر من فن، ومن ذلك علوم الحديث، فما تركه من مؤلفات في علوم الحديث خاصة تثبت رسوخ قدمه فيها، وتستدعي التعرف على جهوده ومنهجه في هذا الفن الشريف، مما وجدت معه حاجة وضرورة إلى

❖ رئيس قسم القرآن و علومه كلية التربية - النادرة - جامعة إب

دراسة ذلك من خلال ما وصل إلينا من مؤلفات له فيها، للوقوف على منهجه في الحديث وعلومه بحثا وتحقيقا، وللتعريف بجهوده الكبيرة التي بذلها في هذا المجال. وقد كانت معرفتي بالإمام ابن رجب منذ زمن ليس بالقليل، فمنذ عام (١٩٨٧م) حيث كنت في السنة الأخيرة من كلية العلوم الإسلامية/ جامعة بغداد، قد حققت إحدى رسائله المخطوطة، مما أثار إعجابي علمه وفضله، ثم ازددت معرفة بجهوده ومكانته في علوم الحديث عند دراستي لموضوع رسالتي للماجستير الموسومة: (علل الحديث)، حيث وقفت على كتابه: (شرح العلل)، فوجدته علما بحد ذاته، وكتابا يثبت لصاحبه علما واسعا، ورأيت أن شهرته بين الناس لا تتناسب مع ما ترك من علم ومؤلفات، فجاء الوقت لأحاول أن أقدمه من خلال مؤلفاته، موضحا منهجه وجهده في علوم الحديث خاصة. وقد أخذ مني هذا البحث على صغره وقتا وجهدا كبيرين، حيث اعتمدت التحقيق والتدقيق في مسائله وموضوعاته، وقد كان لرسائله المتعددة نصيب من الوقت، فقمت باستعراضها جميعا للوصول إلى فهم دقيق لأسلوبه ومنهجه. واقتضت الدراسة أن يقسم هذا البحث على ثلاثة مباحث: خصصت الأول: لحياته الشخصية، والثاني: لجهوده العلمية بشكل عام، جعلته بمثابة المقدمة للمبحث الثالث، ذكرت فيه قائمة تفصيلية لكتبه ورسائله في العلوم الأخرى غير علوم الحديث، حتى تكتمل الصورة في مكانته العلمية، واعتمدت التوثيق في ذكر جميع كتبه ورسائله، أما المبحث الثالث: فخصصته لجهوده في علوم الحديث، فصلت الكلام فيه عن المؤلفات الخاصة بعلوم الحديث، وقد قسمتها على مجموعات على أساس المضمون والمنهج، فكانت في أربعة أقسام، استعرضت في كل قسم مجموعة من السمات البارزة في منهجه وأسلوبه، بقصد التعريف بما تميز به منهجه وأسلوبه، وصولا إلى إثبات تقدمه في هذه العلوم، وإثباتا لجهوده في علوم الحديث.

وختاما فإني رغم ما بذلت من جهدٍ وسعي إلى عدم التقصير، لكنه يبقى في إطار عمل البشر، فما كان فيه من صواب فذلك بفضل الله وحده، وما كان فيه من خلل فذلك طبع البشر. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المبحث الأول
ابن رجب الحنبلي

نتعرف في هذا المبحث على ابن رجب رحمه الله من بعض الجوانب الشخصية.

اسمه ونسبه : هو عبد الرحمن بن أحمد بن رجب عبد الرحمن بن الحسن بن محمد بن أبي البركات مسعود السلامي البغدادي ثم الدمشقي [١]، ويلقب بـ (زين الدين)، ويعرف بـ (ابن رجب الحنبلي).

ولادته : ذكر الحافظ ابن حجر في ترجمته لابن رجب تاريخين مختلفين للولادة، فقد ذكر مرة أنه ولد سنة: (٧٣٦ هـ)[٢]، وفي موضع آخر ذكر أن ولادته كانت في سنة: (٧٠٦ هـ)[٣]، ونقل الكثير ممن ترجم لابن رجب التاريخ الثاني أي: (٧٠٦ هـ) [٤] . لكن الذي أرجحه هو التاريخ الأول أي: (٧٣٦ هـ) وذلك لأسباب عدة:

أساس الاختلاف هذا ما أورده ابن حجر في كتابين مختلفين، ولاشك أن أحدهما خطأ، واحتمال أن كلمة (الثلاثين) سقطت عند النسخ أقرب للقبول من كونها زيدت في الكتاب الآخر .

ما ذكرته كتب التراجم في أن ابن رجب رحل مع أبيه من بغداد إلى دمشق سنة (٧٤٤ هـ) وهو صغير السن [٥] ، فلو كانت ولادته (٧٠٦) فيعني أن عمره عند رحيله إلى دمشق كان (٣٨) عاما، وهو عمر لا يسمى فيه (صغيرا)، لكن على كون ولادته في (٧٣٦) يكون عمره عند الرحلة (٨) سنوات وهو ما ينطبق عليه الوصف .

نصت بعض المصادر بأن ولادة أبيه كانت في عام (٧٠٦هـ)[٦] فلا يعقل أن تكون ولادة الأب وابنه في عام واحد .

وأوضح دليل في هذا ما ذكره ابن رجب في ذيل طبقات الحنابلة: (أخبرنا أبو الربيع علي بن عبد الصمد بن أحمد البغدادي بها سنة إحدى وأربعين) [٧] ، وقال في موضع آخر عن هذه القراءة ذاتها: (أخبرنا [أبو] الربيع علي بن عبد الصمد بن أحمد البغدادي بها قراءة عليه وأنا في الخامسة) [٨] ، وهذا يعني أنه في عام (٧٤١ هـ) كان في عمر الخامسة. فيتضح مما سبق ترجيح أن تكون ولادته في عام (٧٣٦ هـ) .

والده:

هو أحمد بن رجب عبد الرحمن، ولقبه شهاب الدين[٩] ، وكانت ولادته (صبيحة يوم السبت خامس عشر ربيع الأول سنة ست وسبعمائة) [١٠] ، وخالف ابن حجر أيضا هنا فقال أن ولادته كانت سنة (٦٤٤هـ) [١١] ، والأقرب للقبول رواية ابن ناصر الدين، لأنه أقرب إلى ابن رجب من ابن حجر وكونه دمشقيا، ولا يستبعد أن يكون خطأ ناسخٍ لكتاب ابن حجر، وقد سبق الخطأ في ذكر ولادة ابن رجب في هذا الكتاب ، وقد ذكر ابن حجر في الكتاب ذاته أن ولادة جد ابن رجب كانت في (٦٧٧ هـ) [١٢] ، فلا يعقل أن تكون ولادة جد ابن رجب بعد ولادة أبيه .وقد توفي أحمد بن رجب بين (٧٧٣-٧٧٤ هـ)[١٣]، أو بين (٧٧٤- ٧٧٥هـ) [١٤] .

قال ابن ناصر الدين عنه: (قرأ القرآن بالروايات، وأخذ عن جماعة من الشيوخ كثيرا من المرويات، وخرج لنفسه مشيخة مفيدة بتراجم ملخصة فريدة) [١٥]، وقال ابن حجر: (خرج لنفسه معجما مفيدا رأيته ، وجلس للإقراء بدمشق ، وانتفع الناس به، وكان دينا خيرا عفيفا) [١٦] .

جده : هو رجب عبد الرحمن بن حسن بن محمد البغدادي، و ليس بين يدي من ترجم له سوى ابن حجر الذي ذكر أن ولادته كانت في سنة (٦٧٧ هـ) [١٧] ،

وقد قال عنه: (سمع ثلاثيات البخاري من ابن المالحاني عن القطيعي وحدث بها، و سمع من المعيد بن المحلح و ابن غزال وغيرهما ، وكان يقرئ حسبة ، واسمه عبد الرحمن، ويقال له: رجب، لكونه ولد في رجب) [١٨] ، وقد وافق ابن حجر في إطلاق (رجب) على عبد الرحمن غير واحد، فقد قال ابن ناصر الدين في ترجمة زين الدين ابن رجب : (الشهير بابن رجب لقب جده عبد الرحمن) [١٩] ، وقد خالف هذا بعضهم حين قال (رجب بن عبد الرحمن بن حسن) [٢٠] ، ولا شك أنه وهم ناسخ في إضافة (بن) فقد نص ابن رجب بقوله : (قرئ على جدي أبي أحمد رجب بن الحسن) [٢١] .

وقد توفي رجب عبد الرحمن (في خامس صفر سنة ٧٤٢هـ)[٢٢] وعليه فكان يفترض أن يشمله ابن رجب في تراجم ذيل طبقات الحنابلة، فقد ترجم لمن كانت وفاته (٧٥١ هـ) ، لكن قد يكون المانع هو التواضع أو لأنه لم ير فيه عالما مشهورا .

طلبه للعلم :

ولد ابن رجب في بغداد في أسرة لها مكانتها العلمية، لذلك فقد اتجه لطلب العلم – أو وجهه أهله– منذ صغره، فيقول ابن رجب في ترجمة الشيخ عبد الرحيم بن عبد الله الزريرتي (ت٧٤١هـ) : (ثم درس بالمجاهدية [ببغداد] ولم تطل بها مدته، وحضرت دروسه وأنا إذ ذاك صغير لا أحقه جيدا)[٢٣]، وهذا يعني أن عمره لم يكن قد تجاوز الخامسة، ونراه يحدد عمره في حضوره دروس جده و سماعه فيقول: (قرئ على جدي أبي أحمد رجب بن الحسن غير مرة ببغداد وأنا حاضر في الثالثة والرابعة والخامسة) [٢٤] .

وعليه فحضور ابن رجب لمجالس العلم وسماعه من الشيوخ كان قبل الخامسة، أما بعد هذا السن فنراه يروي سماعاته بدقة، من ذلك قوله: (أخبرنا [أبو] الربيع علي بن عبد الصمد بن أحمد البغدادي بها قراءة عليه وأنا في الخامسة)[٢٥]، ويحدد سنة السماع في موضع آخر

بقوله: (أخبرنا أبو الربيع علي بن عبد الصمد بن أحمد البغدادي بها سنة (٧٤١)[٢٦]. وفضلا عن هذه السماعات المبكرة فقد حصل على إجازات مبكرة كذلك إكراما لأسرته التي قلنا أنها تحتل مكانة علمية في وقتها، فيقول عن الإمام صفي الدين عبد المؤمن بن عبد الله القطيعي (ت٧٣٩هـ) : (وأجاز لي ما يجوز له روايته غير مرة) [٢٧]، وعن الشيخ محمد بن أحمد بن حسان التلي الدمشقي (ت٧٤١ هـ) يقول ابن رجب: (وأجاز لي ما يجوز روايته بخط يده) [٢٨] ، وهذا يدلل أن إجازاته كانت في سن الثالثة والخامسة.

رحلاته العلمية :

وفي عام (٧٤٤ هـ) رحلت أسرته من بغداد صوب دمشق وابن رجب معهم وعمره ثمان سنوات. [٢٩] وفي دمشق بدأ ابن رجب مرحلة التلقي للعلم بشكل أساس ، ونسبته إلى (البغدادي الدمشقي) معا لما كان لدمشق من أثر في نشأته العلمية . وقد كان أغلب شيوخه من دمشق سمع فيها الكثير سيأتي ذكرهم، وفي دمشق كانت نشأته وأغلب حياته إلا رحلات علمية يسافر ويرجع منها إلى دمشق . فعند بلوغه الثانية عشر أي في عام (٧٤٨ هـ) عاد إلى بغداد -وربما قبل ذلك بيسير- حيث يقول عن الشيخ سليمان بن عبد الرحمن النهرماني البغدادي: (وتوفي في جمادى الآخرة سنة ثمان وأربعين و سبعمائة، وصلي عليه بجامع قصر الخلافة، وحضرت الصلاة عليه، ودفن بمقبرة الإمام أحمد بباب حرب) [٣٠] ، وفي بغداد يقول أيضا ابن رجب: (أخبرنا أبو المعالي محمد بن عبد الرزاق بن أحمد الشيباني الزاهد بقراءتي عليه ببغداد سنة تسع و أربعين و سبعمائة) [٣١] . وفي هذا العام أي (٧٤٩ هـ) رحل إلى مكة مع أبيه، وفي الطريق قرأ ثلاثيات البخاري على الشيخ (عمر بن علي البغدادي البزار أبو حفص ت ٧٤٩ هـ) وتحديدا في منطقة

الحلة كما روى ابن رجب لنا ذلك[٣٢]، وربما يكون الشيخ مرافقا لهم في رحلتهم تلك.

وبعد رحلة الحج هذه يبدو أنه عاد لدمشق فلازم شيخه ابن القيم (ت ٧٥١ هـ) حتى وفاته فقال : (ولازمت مجالسه قبل موته أزيد من سنة)[٣٣] .ثم كانت له رحلة إلى مصر التي لا نعلم تحديدا وقتها، لكنها يقينا كانت قبل سنة (٦٥٤ هـ) التي توفي فيها الشيخ أبو الفتح الميدومي ، حيث نص ابن رجب على سماعه من الميدومي في القاهرة والفسطاط أكثر من مرة [٣٤] ، وقد سمع في مصر من غير واحد سنذكرهم في شيوخه تفصيلا .ومن قراءتنا لتراجمه لبعض الشيوخ نجد أنه قام برحلة أخرى إلى مكة في سنة (٧٦٣ هـ) حيث قال وهو يتحدث عن الشيخ شمس الدين محمد السقا: (وقد جمعت بينه وبين قاضي قضاة مصر الموفق وابن جماعة بمنى يوم القرِّ عام ثلاث وستين وستمائة) [٣٥] الصواب (وسبعمائة) . ولم نعرف من رحلاته غير ما ذكرنا إلا رحلتين لم يتحدد لنا تاريخها، الأولى إلى نابلس حيث التقى بجماعة عبد الحافظ بن بدران (ت ٦٩٨ هـ) [٣٦] ، والرحلة الثانية إلى القدس حيث قال : (وسمعت شيخنا أبا سعيد العلائي ببيت المقدس) [٣٧] وقد توفي العلائي سنة (٧٦١هـ). وبقية حديثه عن سماعاته من شيوخه نجدها في دمشق مما يدلل أنه استقر فيها، فهذا أحمد بن نصر الله التستري البغدادي قد (رحل إلى دمشق سنة (٧٨٦ هـ) في شوال وأقام فيها قليلا وسمع من ابن رجب) [٣٨] ، وهذا الشيخ عمر بن موسى المخزومي الشافعي المولود سنة (٧٨١هـ) يرحل وعمره عشر سنوات – أي سنة (٧٩١ هـ) – ويدخل دمشق و يجتمع بزين الدين ابن رجب [٣٩] ، وهذا يدل على أن ابن رجب كان في دمشق سنتي (٧٨٦ هـ و ٧٩١ هـ) ، وقد عاش فيها حتى مماته رحمه الله تعالى .

زواجه :على كثرة من ترجم لابن رجب إلا أننا نجدها قد أغفلت جوانبا من حياته الشخصية وركزت على حياته العلمية ، فمما أغفل ذكر زواجه وأولاده ،

ولولا الرواية الآتية لحكمنا أنه لم يتزوج وأنه من العلماء العزاب، فقد نقل ابن عبد الهادي عن ابن رجب (أن زوجته مرة دخلت الحمام وتزينت ثم جاءته فلم يلتفت إليها ، فقالت: ما يريد الواحد منكم إلا من يتركه مثل الكلب، وقامت وخلته)[٤٠]، ويظهر من هذا أن زواجه لم يشغله عن العلم والتفرغ إليه، أما ذريته فلم أجد لها أي إشارة فلا نعلم عنهم شيئا ولا ندري هل رزق بذرية أم لا.

زهده وورعه : يكاد يجمع من ترجم لابن رجب على وصفه بالزهد والورع،وأنه لم يكن ممن يخالط أو يتردد إلى أحد من ذوي الولايات والأمراء [٤١].

واشتغاله بالعلم وعكوفه عليه لم يترك له وقتا للاشتغال بالدنيا وشؤونها فقد (كان لا يعرف شيئا من أمور الناس) [٤٢]، وكان رحمه الله (فارغا من الرئاسة ليس له شغل إلا الاشتغال بالعلم)[٤٣].

ومما يدلل على ورعه وخشيته من الرياء ما نقله ابن عبد الهادي عن تلميذ ابن رجب القاضي ابن اللحام الذي قال عن شيخه: (ذكر لنا مرة الشيخ مسألة فأطنب فيها، فعجبت من ذلك ومن إتقانه لها، فوقعت بعد ذلك بمحضر من أرباب المذاهب وغيرهم فلم يتكلم فيها الكلمة الواحدة ، فلما قام قلت له: أليس قد تكلمت فيها بذلك الكلام ؟ قال: إنما أتكلم بما أرجو ثوابه ، وقد خفت من الكلام في هذا المجلس)[٤٤] .

وفاته : إذا كنا قد نقلنا أولا الاختلاف في سنة ولادة ابن رجب، فإن ما بين أيدينا من تراجم له لم تختلف في سنة الوفاة، حيث اتفقت على أنها كانت سنة (٧٩٥ هـ) [٤٥] . يقول ابن ناصر الدين في منظومته (بديعة الزمان):

الرجبي المحرر السلامي ذو همة صالحة النظام

و شرح ذلك في التبيان بقوله (و في الذال و الهاء و الصاد الرمز المعتمد عليه إلى وفاة الرجبي المشار إليه) [٤٦].

و معناه أن حرف الذال من (ذو) وحرف الهاء من (همة) وحرف الصاد من (صالحة) تشير إلى سنة وفاته ، وذلك وفقا (لحساب

الجمل) إذ كل حرف من حروف الأبجدية يرمز لرقم محدد ، فالذال رقمه (٧٠٠) والهاء رقمه (٥) والصاد رقمه (٩٠)، والمجموع (٧٩٥) .

لكن رغم الاتفاق في سنة الوفاة إلا أن الاختلاف وقع في تحديد الشهر واليوم ، فمنهم من قال أن الوفاة كانت في شهر رجب [٤٧] ، وقال آخرون أنها كانت في ثالث يوم من شهر رمضان [٤٨] ، بينما حدد آخرون أنها كانت في ليلة الاثنين رابع شهر رمضان [٤٩] .

وقد ذكرت المصادر لنا قصة وفاته[٥٠] التي رووها عن ابن ناصر الدين حيث قال : (لقد حدثني من حفر لحد ابن رجب، أن الشيخ زين الدين بن رجب جاءه قبل أن يموت بأيام ، قال : فقال لي : احفر لي هنا لحدا وأشار إلى البقعة التي دفن فيها، قال فحفرت له، فلما فرغ نزل في القبر واضطجع فيه فأعجبه، وقال: هذا جيد، ثم خرج ، قال: فوالله ما شعرت به بعد أيام إلا وقد أتي به ميتا محمولا في نعشه، فوضعته في ذلك اللحد وواريته فيه) [٥١].

وقد كانت وفاته (بأرض الخميرية ببستان كان استأجره)[٥٢]، ودفن (بمقبرة الباب الصغير، جوار قبر الشيخ الفقيه الزاهد أبي الفرج عبد الواحد بن محمد الشيرازي ثم المقدسي الدمشقي المتوفى في ذي الحجة سنة ثمانين وأربعمائة، وهو الذي نشر مذهب الإمام أحمد بن حنبل ببيت المقدس ثم بدمشق رحمه الله تعالى)[٥٣]، وقد حدد النعيمي قبره بأنه (بصفة الشهداء شرقي قبر معاوية رضي الله عنه بينه وبينه مقدار عشرة أذرع) [٥٤] .

شيوخه : سمع ابن رجب الكثير من الشيوخ وتتلمذ على جملة من العلماء، ورغم أنه خرج لنفسه مشيخة،[٥٥] إلا أنها فقدت ولم تصل إلينا، وأغلب من ترجم له اكتفى بذكر أفراد من شيوخه ولم يهتم بتعدادهم إلا من المعاصرين [٥٦] ، وفيما يلي قائمة بشيوخه مما استطعنا الوقوف عليه وتوثيق أغلبهم من خلال الاعتماد على كتابه ذيل طبقات الحنابلة وذلك بتصريح ابن رجب فيه بالسماع من هؤلاء أو وصفه لأحدهم بأنه (شيخه):

١-أحمد بن الحسن بن عبد الله المشهور بابن قاضي الجبل(ت٧٧١هـ)[٥٧].
٢-أحمد بن عبد الرحمن الحريري المقدسي الصالحي (ت ٧٥٨هـ) [٥٨].
٣-أحمد بن عبد الكريم بن أبي بكر بن أبي الحسن البعلي (ت٧٧٧هـ) [٥٩].
٤-أحمد بن عبد الهادي بن عبد الحميد بن عبد الهادي بن يوسف بن محمد بن قدامة المقدسي (ت ٧٥٤ هـ) [٦٠] .
٥-أحمد بن علي بن محمد البابصري البغدادي (ت ٧٥٠ هـ) [٦١].
٦-أحمد بن محمد الشيرازي المعروف بـ (زغنش) [٦٢].
٧-أحمد بن محمد بن سليمان الحنبلي (ت ٧٥٥ هـ) [٦٣].
٨-بشر بن إبراهيم بن محمود بن بشر البعلي الحنبلي (ت ٧٦١ هـ) [٦٤].
٩-الحسين بن بدران بن داود البابصري البغدادي (ت ٧٤٩ هـ) [٦٥].
١٠-حمزة بن موسى بن أحمد بن بدران المعروف بابن شيخ السلامية(ت٧٦٩ هـ)[٦٦].
١١-أبو سعيد خليل بن كيكلدي بن عبد الله العلائي (ت ٧٦١ هـ) [٦٧].
١٢-داود بن إبراهيم العطار (ت ٧٥٢ هـ) ، وقد ذكره أغلب من ترجم لابن رجب ١٣-مقلوبا باسم (إبراهيم بن داود العطار) [٦٨] والصواب ما أثبتناه [٦٩].
١٤-زينب بنت أحمد بن عبد الرحيم المقدسية (ت ٧٤٠ هـ) [٧٠].
١٥- سليمان بن عبد الرحمن بن علي الشيباني النهرماري البغدادي (ت ٧٤٨ هـ) [٧١].
١٦-عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجبة الواسطي (ت ٧٤٠ هـ) [٧٢].
١٧-عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن نصر بن فهد المعروف بابن قيم الضيائية (ت٧٦١هـ) [٧٣].
١٨-عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الشافعي(ت٧٦٧هـ)[٧٤].
١٩-عبد المؤمن بن عبد الحق بن عبد الله البغدادي الحنبلي (ت ٧٣٩ هـ) [٧٥].

٢٠-عثمان بن يوسف بن أبي بكر النويري المالكي (ت ٧٥٦ هـ) [٧٦].

٢١-أبوالحسن علي بن الشيخ زين الدين المنجا عثمان بن أسعد بن المنجا التنوخي (ت٧٦٣هـ)[٧٧]

٢٢-أبو الربيع علي بن عبد الصمد بن أحمد بن عبد القادر البغدادي (ت ٧٤٢ هـ) [٧٨].

٢٣-عمر بن حسن بن مزيد بن أميلة المراغي (ت ٧٧٨ هـ) [٧٩].

٢٤-أبو حفص عمر بن علي بن عمر القزويني (ت ٧٥٠ هـ) [٨٠].

٢٥-أبو حفص عمر بن علي بن موسى بن خليل البغدادي الأزجي البزار (ت٧٤٩ هـ)[٨١].

القاسم بن محمد بن يوسف بن محمد البرزالي (ت ٧٣٩ هـ) [٨٢] .

٢٦-محمد بن إبراهيم بن عبد الله بن قدامة المقدسي (ت ٧٤٨ هـ) [٨٣].

٢٧-محمد بن أحمد بن تمام بن حسان التلي ثم الصالحي (ت ٧٤١ هـ)[٨٤].

٢٨-محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن سالم الدمشقي الأنصاري المعروف بابن الخباز (ت٧٥٦)[٨٥]

٢٩-محمد بن إسماعيل بن عبد العزيز بن عيسى الأيوبي الصوفي الملقب بابن الملوك (ت٧٥٦هـ)[٨٦]

٣٠-محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعيد بن جرير الزرعي ثم الدمشقي المعروف بابن قيم الجوزية (ت ٧٥١ هـ) [٨٧].

٣١-أبو المعالي محمد بن عبد الرزاق بن أحمد الشيباني (ت ٧٤٩ هـ) [٨٨].

٣٢-أبو الفتح محمد بن محمد بن إبراهيم الميدومي المصري(ت٧٥٤هـ)[٨٩].

٣٣-محمد بن محمد بن محمد القلانسي الحنبلي (ت ٧٦٥هـ) [٩٠].

٣٤-ابن النباش ، ترجم له ابن رجب ترجمة مختصرة دون ذكر اسمه ولا ولادته أو وفاته وقال عنه : (سمعت عليه أجزاء كثيرة من مصنفاته و صحبته إلى الممات) [٩١].

٣٥-شمس الدين يوسف بن الناصح عبد الرحمن بن نجم الحنبلي (ت ٧٥١ هـ) [٩٢].

٣٦-جمال الدين يوسف بن عبد الله بن محمد النابلسي (ت ٧٥٤ هـ) [٩٣].

تدريسه :

قدمنا عند حديثنا عن رحلاته أنه استقر به المقام في دمشق ، وبعد تلقيه للعلم من المشايخ جاء دوره لأداء ما تلقى ، فاشتغل بالوعظ والتدريس ، قال ابن عبد الهادي: (ولِيَ حلقة الثلاثاء بعد وفاة ابن قاضي الجبل في رجب سنة إحدى و تسعين ، ودرس بالحنبلية بعد وفاة قاضي القضاة شمس الدين بن التقي) [٩٤].

ويظهر أن طبيعة دروسه قد غلب عليها الوعظ واشتهر بذلك ، حيث (كانت مجالس تذكيره الناس عامة نافعة وللقلوب صادعة) [٩٥] ، لكن مع ذلك فقد كان لعلم الحديث حظ وافر في دروسه ولاسيما كتبه التي ألفها في هذا الفن فضلا عن كتبه في الفنون الأخرى، يتجلى ذلك من خلال النصوص التي سننقلها في موضوع (ثناء العلماء عليه) ، وقد نقل لنا في تراجم أحد تلامذته (واجتمع بزين الدين ابن رجب فسمع عليه بقراءة والده قليلا من شرحه على (المقنع) وهو مختصر المغني وشيئا من (اللطائف) وشيئا من تفسيره) [٩٦] ، وفي ترجمة تلميذ آخر ذكر لنا أنه حضر مواعيد ابن رجب وسمع منه الأربعين النووية ومجلسا في فضل الربيع من كتابه اللطائف [٩٧]. ويظهر لنا أن لابن رجب دروسا منتظمة ومواعيد مرتبة ، وإجازات وتلاميذ يسمعون من مجالسه .

وقد كان ثمرة تدريسه ما نقله الحافظ ابن حجر عن ابن حجي قوله: (وتخرج به غالب أصحابنا الحنابلة بدمشق) [٩٨].

ثناء العلماء عليه :

أجمع الذين ترجموا لابن رجب على الثناء عليه ومدحه ووصفه بصفات العلم وأهله، ونحن هنا نقتبس مما قاله بعض العلماء ونقله المترجمون في ابن رجب رحمه الله .

فقد نقل عن تلميذ ابن رجب (القاضي علاء الدين بن اللحام ت ٨٠٣ هـ) قوله في وصف شيخه ابن رجب: (سيدنا وشيخنا الإمام العالم العلامة الأوحد الحافظ شيخ الإسلام، مجلّي المشكلات وموضح المبهمات) [٩٩] .ونقل عن ابن قاضي شهبة قوله فيه: (الشيخ الإمام العلامة الحافظ الزاهد الورع شيخ الحنابلة وفاضلهم) [١٠٠]. ونقل ابن حجر عن ابن حجي يعرف ابن رجب: (أتقن الفن وصار أعرف أهل عصره بالعلل و تتبع الطرق، وكان لا يخالط أحدا، ولا يتردد إلى أحد) [١٠١]. وهذا ابن ناصر الدين الدمشقي يصفه بقوله: (الشيخ الإمام العلامة الزاهد القدوة البركة، الحافظ العمدة الثقة الحجة، واعظ المسلمين ، مفيد المحدثين) [١٠٢]. ويقول عنه ابن عبد الهادي المبرد: (الشيخ الإمام أوحد الأنام ، قدوة الحفاظ ، جامع الشتات والفضائل ... الفقيه الزاهد البارع الأصولي المفيد المحدث) [١٠٣]. أما الحافظ ابن حجر فشهادته في ابن رجب تأتي من خلال قوله فيه: (مهر في فنون الحديث أسماء ورجالا وعللا وطرقا واطلاعا على معانيه) [١٠٤].وإذا اعتقد أحد أن ما نقلنا من مديح على أنه من باب المبالغة، فإن دراسة شخصية ابن رجب العلمية والاطلاع على مؤلفاته تقنع بأن ما ذكر حق فيه، وهو أهل لكل مدح ، وهذا ما سنركز عليه إن شاء الله في جهوده العلمية، ولاسيما في علوم الحديث .

المبحث الثاني
جهوده العلمية

لم يقتصر ابن رجب على نوع معين من علوم الشريعة فيتخصص بها، وإنما نجده قد اشتغل في أكثر من علم، فهو من العلماء الموسوعيين الذين برعوا في عدة علوم تدريسا وتأليفا، شرحا واختصارا، فضلا عن التأصيل والتقعيد، ويمكن أن نعده عمدة فيها جميعا دون تقييده بعلم معين، وسأحاول أن أبين جهوده في هذه العلوم من خلال مؤلفاته فيها، فأذكر أولا مؤلفاته في الفقه والتفسير والتاريخ والوعظ

بشكل عام، ثم أفصل ثانيا مؤلفاته في علم الحديث خاصة، وأبين جهوده فيه، علما بأن هذه المؤلفات منها المطبوع، ومنها المخطوط، ومنها المفقودة، حيث أن بعضها لم تصل إلينا أو لم نطلع عليها [١٠٥].

أولا : كتب الفقه :

١-أحكام الخواتيم وما يتعلق بها [١٠٦].

٢-الاستخراج لأحكام الخراج [١٠٧].

٣-الإيضاح و البيان في طلاق كلام الغضبان [١٠٨].

٤-تعليق الطلاق بالولادة [١٠٩] .

٥-الرد على من اتبع غير المذاهب الأربعة [١١٠].

٦-قاعدة غم هلال ذي الحجة [١١١].

٧-القواعد في الفقه الإسلامي [١١٢] . وقد ذكر صاحب هدية العارفين كتابين الأول (القواعد الكبرى) والثاني (تقرير القواعد و تحرير الفوائد) [١١٣] ، وقد رأيت في مخطوطات مكتبة الأوقاف ببغداد العنوان الثاني (تقرير القواعد ..) وهو ذات الكتاب (القواعد في الفقه) [١١٤].

٨-القول المعذاب في تزويج أمهات أولاد الغياب [١١٥].

٩-مختصر فيما روي عن أهل المعرفة والحقائق في معاملة الظالم السارق[١١٦].

١٠-مسألة الصلاة يوم الجمعة بعد الزوال و قبل الصلاة [١١٧] .

١١-نزهة الأسماع في مسألة السماع [١١٨]. يعني سماع الغناء .

ثانيا : كتب التفسير وعلوم القرآن :

١-الاستغناء بالقرآن [١١٩].

٢-إعراب أم الكتاب [١٢٠].

٣-إعراب البسملة [١٢١].

٤-تفسير سورة الإخلاص [١٢٢].

٥-تفسير سورة الفاتحة [١٢٣].

٦-تفسير سورة النصر [١٢٤].

ثالثا : كتب التاريخ و السير :

١-اختيار الأبرار سيرة أبي بكر وعمر [١٢٥].

٢-ذيل طبقات الحنابلة [١٢٦].

٣-سيرة عبد الملك بن عمر بن عبد العزيز [١٢٧].

٤-مختصر سيرة عمر بن عبد العزيز [١٢٨].

٥-مشيخة ابن رجب [١٢٩].

٦-منافع الإمام أحمد [١٣٠].

٧-وقعة بدر [١٣١].

رابعا: كتب المواعظ :

١-استنشاق نسيم الأنس من نفحات رياض القدس [١٣٢].

٢-الاستيطان فيما يعتصم به العبد من الشيطان [١٣٣].

٣-الإلمام في فضائل بيت الله الحرام [١٣٤].

٤-أهوال القبور وأحوال أهلها إلى النشور [١٣٥].

٥-أهوال يوم القيامة [١٣٦].

٦-التخويف من النار والتعريف بحال دار البوار [١٣٧].

٧-تسلية نفوس النساء والرجال عن فقد الأطفال [١٣٨].

٨-التوحيد [١٣٩].

٩-حماية الشام بمن فيها من الأعلام [١٤٠].

١٠-الخشوع في الصلاة ، ويسمى أيضا الذل والانكسار [١٤١].

١١-ذم الخمر وشاربها [١٤٢].

١٢-ذم قسوة القلب [١٤٣].

١٣-رسالة في معنى العلم [١٤٤].

١٤-السليب [١٤٥].

١٥-شرح المحرر [١٤٦].

١٦-شرح المقنع ، وهو مختصر المغني [١٤٧].

١٧-صدقة السر [١٤٨].

١٨-صفة الجنة وصفة النار [١٤٩].

١٩-العلم النافع [١٥٠].

٢٠-الفرق بين النصيحة والتعيير [١٥١].

٢١-فضائل الشام [١٥٢].

٢٢-فضل علم السلف على الخلف [١٥٣].

٢٣-كشف الكربة في وصف حال أهل الغربة [١٥٤].

٢٤-كلمة الإخلاص و تحقيق معناها [١٥٥].

٢٥-لطائف المعارف فيما لمواسم العام من الوظائف [١٥٦].

ومن جملة هذه الكتب والرسائل التي بذلنا الجهد في توثيق نسبها لابن رجب، وبيان موضوعها، وذكر طبعتها أو مكان المخطوط منها – فضلا عن كتبه في الحديث التي سيأتي تفصيلها – يتبين لنا مكانة ابن رجب العلمية وملكته وتنوع معارفه .

المبحث الثالث
جهوده في علوم الحديث

لم تقتصر جهود ابن رجب على الفقه والتفسير والسيرة المواعظ بل كان لعلم الحديث نصيب مما أنتج بل ربما النصيب الأكبر، ويمكن أن يعد نتاجه في علم الحديث هو المتميز من غير أن نقلل دوره في بقية العلوم .

ويمكننا أن نبدأ أولا بسرد سريع للكتب والرسائل التي ألفها ابن رجب في هذا الفن قبل التفصيل في ذلك:

١-الأحاديث و الآثار المتزايدة في أن طلاق الثلاث واحدة [١٥٧]. ويمكن أن يعد هذا من قبيل الكتب المشتركة بين الفقه والحديث .

٢-اختيار الأولى في شرح حديث (اختصام الملأ الأعلى) [١٥٨].

٣-البشارة العظمى في أن حظ المؤمن من النار الحمى[١٥٩] .

٤-جامع العلوم والحكم. ذكره البعض باسم (شرح الأربعين النووية) وفي حقيقته هو شرح لخمسين حديثا منها الأربعين النووية وزاد ابن رجب عليها عشرة أحاديث ، وطبع أكثر من مرة [١٦٠].

٥-الحكم الجديرة بالإذاعة من قول النبيﷺ (بعثت بالسيف بين يدي الساعة) [١٦١].

٦-شرح البخاري، وسماه (فتح الباري)، وصل فيه إلى كتاب الجنائز ولم يكمله [١٦٢] .

٧-شرح الترمذي، قال ابن حجر أنه يقع في عشرين مجلدا، وقد احترق كله فلم يبق منه إلا القليل، ومما بقي آخره وهو شرح العلل و سيأتي مستقلا [١٦٣].

٨-شرح حديث (إن أغبط أوليائي عندي ...) [١٦٤].

٩-شرح حديث شداد بن أوس (إذا كنز الناس الذهب والفضة ..)[١٦٥].

١٠-شرح حديث (ضرب الله مثلا صراطا مستقيما) [١٦٦].

١١-شرح حديث عمار بن ياسر (اللهم بعلمك الغيب ..) [١٦٧].
١٢-شرح حديث زيد بن ثابت (لبيك اللهم وسعديك ..) [١٦٨].
١٣-شرح حديث (ما ذئبان بجائعان ...) ويسميه البعض بـ(ذم المال والجاه)[١٦٩].
١٤-شرح حديث (مثل الإسلام ..) [١٧٠].
١٥-شرح حديث (من سلك طريقا يلتمس فيه علما ..) [١٧١] .
١٦-شرح حديث (يتبع المؤمن ثلاثة ..) [١٧٢] .
١٧-غاية النفع في شرح حديث (تمثيل المؤمن بخامة الزرع) [١٧٣] .
١٨-المحجة في سير الدلجة، وهو شرح حديث (لن ينجي أحدكم عمله)[١٧٤].
١٩-نور الاقتباس في مشكاة وصية النبيﷺ لابن عباس [١٧٥].

وبعد سرد هذه الكتب يمكننا أن نفصل دور ابن رجب ونوضح جهوده، بتحليل منهجه من خلال مؤلفاته هذه، وذلك بتقسيم هذه الكتب والرسائل إلى أربعة أقسام .

القسم الأول :

وفي هذا القسم مجموعة تضم غالبية الرسائل التي عددناها ضمن مؤلفاته في علم الحديث، والقاسم المشترك بينها هو أن ابن رجب في هذه الرسائل قد قام باختيار حديث نبوي شريف وشرحه ببيان ما يستفاد منه.

وبدراسة هذه الرسائل يمكننا أن نحدد ملامح منهج ابن رجب فيها من خلال النقاط الآتية:

أولا-ليس في الأحاديث التي يختارها لرسائله حديث ضعيف ، لكنها أحاديث صحيحة أو حسنة مما اشتهر بين الناس و طلبة العلم .

ثانيا-وهذه الأحاديث في أغلبها أحاديث ترغيب وترهيب، وليست أحاديث أحكام أو عقائد.

ثالثا-الابتداء بتخريج الحديث تخريج عزو فقط ببيان من خرجه من أصحاب الكتب الحديثية دون الخوض في دراسة أسانيده وطرق روايته أو الحكم عليه .

رابعا-يغلب على الشرح أسلوب الوعظ ، مستخدما الترغيب والترهيب تماشيا مع ما في الحديث من المقاطع .

خامسا- يتضمن شرحه الأمور الآتية :

١- شرح غريب الألفاظ، ومعاني الكلمات الغامضة .

٢-الاستشهاد بالآيات القرآنية .

٣- الاستشهاد بالأحاديث النبوية ، وسنفصل هذه النقطة لاحقا .

٤- الاستشهاد بالشعر، منه ما يعزوه لقائليه ومنه ما لا يعزوه، ومنه أبيات يبدو أنها من نظمه، ونجدها مكررة في أكثر من رسالة من رسائله .

٥ـ تقسيمه للحديث موضوع الرسالة إلى مقاطع ، ويشرح كل مقطع على حده .

سادسا- نجد تشابها كبيرا في الأسلوب بين هذه الرسائل ، وتكرار لبعض الجمل والفوائد والقصص والأبيات الشعرية كما قدمنا .

سابعا- أما استشهاده بالأحاديث النبوية أثناء شرحه للحديث الأصل فإننا نلمح ما يأتي :

١- في الأغلب يذكر راويه من الصحابة ثم يعزوه لمن أخرجه من أصحاب المصنفات الحديثية، وأحيانا يغفل ذلك.

٢- يذكر أحيانا الروايات الأخرى للحديث ويبين ألفاظه الأخرى إن كان فيها شاهد له .

٣- يغلب استشهاده بأحاديث الصحيحين، ويستشهد بما أخرجه أصحاب السنن أيضا .

٤- نجده أحيانا يورد أحاديث ضعيفة وهو قليل، وهي أحاديث فضائل الأعمال .

٥- من النادر جدا ذكره لأحاديث موضوعة .

٦- يورد أحاديث لم أتوصل – وكذا من حقق هذه الرسائل- إلى تخريجها، فقد تكون روايات لم تصل إلينا، أو أنها في مصنفات لازالت مخطوطة .

القسم الثاني :

وهي الكتب التي تجمع عدة أحاديث في موضوع واحد أو في موضوعات متفرقة لكنها في الرقائق، ومن هذه المجموعة كتابه (الأحاديث والآثار المتزايدة في أن طلاق الثلاث واحدة) و(جامع العلوم و الحكم) . وإذا كان الأول مفقودا لم يصلنا لنتعرف على منهجه إلا أن عنوانه يوحي بأنه من كتب حديث الأحكام، ونعتقد أنه إلى جانب تفصيل الروايات وتخريجها ودراسة أسانيدها وعللها جمع إليها أقوال الفقهاء ومناقشتهم في هذه المسألة .

أما كتابه الثاني (جامع العلوم والحكم) فإن أسلوبه ومنهجه فيه لا يختلف عن أسلوبه الذي فصلناه في المجموعة الأولى، فهذا الكتاب يشترك مع تلك المجموعة بأنها جميعا في فضائل الأعمال والرقائق، إلا أن تلك اختصت بشرح حديث واحد وهذا شرح مجموعة أحاديث (خمسين حديثا)، فيمكننا أن نعده بمثابة رسائل متعددة مجموعة في كتاب واحد قياسا على تلك الرسائل المتفرقة، وقد لاحظنا تشابها في الأسلوب مع تلك الرسائل وتكرار للأمثلة وأبيات الشعر التي يوردها .

القسم الثالث :

وهذه تضم كتب الشروح الكبار التي عنيت بشرح أحد المصنفات الحديثية، ويندرج تحت هذا القسم كتابان، الأول: (شرح صحيح البخاري)، والثاني: (شرح سنن الترمذي)، وكل من هذين الكتابين بحاجة إلى تفصيل، لأنهما يعدان من الكتب المتخصصة بعلم الحديث، ولما احتوت من علم جم ومنهج يدلل على علمية رصينة متخصصة .

الكتاب الأول : شرح صحيح البخاري :

يعد صحيح البخاري أصح الكتب بعد كتاب الله تعالى كما قال أهل العلم، وقد لقي هذا الكتاب عناية كبيرة من علماء الأمة فتعددت المصنفات المتعلقة به ومنها الشروح، وقد كان لابن رجب محاولة في ذلك فقام بشرح هذا الكتاب إلا أنه لم يتمه فوصل فيه إلى كتاب الجنائز .

وقد أطلق على شرحه هذا اسم (فتح الباري) سابقا بذلك الحافظ ابن حجر في هذه التسمية إلا أن شهرة الاسم كانت من نصيب الحافظ ابن حجر وربما ذلك بسبب عدم إكمال ابن رجب لشرحه، ورغم التشابه في الاسم إلا أننا لا نجد تشابها في المضمون بين الشرحين، كما لا نجد ابن حجر يعتمد أو ينقل عن شرح ابن رجب، بل لا نجد أي إشارة لوجود هذا الشرح، ويغلب أن ابن حجر لم يصل له هذا الشرح أو يسمع به .

وقبل أن نحدد منهج ابن رجب في هذا الشرح لابد أن نشير إلى أن الإمام البخاري قد بنى صحيحه على أمرين مهمين :

الأول- إخراج ما صح من الأحاديث فقط .

الثاني- ترتيبه على الأبواب الفقهية ، فتعد الأحاديث التي يوردها أدلة على عنوان الباب .

وقد رأينا ابن رجب الحنبلي في شرحه للصحيح كذلك يركز على هاتين المسألتين ويعتني بهما دون سواها من مسائل شرح الأحاديث الأخرى، ونستطيع أن نحدد منهجه بما يأتي:

أولا- تجنب شرح الألفاظ وغريب اللغة وعدم الخوض في ذلك .

ثانيا- يهتم بتخريج الحديث بذكر من خرجه من أصحاب المصنفات ، وبيان طرق الحديث وذكر الروايات المخالفة لهذا الحديث وبيان عللها، وصولا إلى أن حديث البخاري هو الراجح وهو الصحيح .

ثالثا- ثم ينتقل إلى الجانب الفقهي للحديث وذلك بذكر آراء الفقهاء واختلافاتهم ، وتفرعات المسألة وأدلة الفقهاء على اختلاف الآراء مرجحا في ذلك .

وبذلك تتجلى ملكة ابن رجب الحديثية والفقهية معا، ويمكن أن يعد شرحه هذا موسوعتين معا، موسوعة فقهية جمعت أقوال الفقهاء وأدلتهم وتفرعات المسائل، وموسوعة حديثية جمعت الطرق والروايات المختلفة للحديث الواحد مع بيان علل تلك الطرق والروايات .

الكتاب الثاني: شرح سنن الترمذي :

قام الحافظ ابن رجب الحنبلي بشرح كامل لسنن الإمام الترمذي، لكن هذا الشرح لم يسلم وضاع أغلبه، فلم يصل إلينا منه إلا قطعة من وسطه، والشرح الكامل لباب العلل، وسنؤجل الحديث عن شرحه لباب العلل إلى القسم الرابع لأسباب نبينها في حينه، ومما يدلل على أن ابن رجب قد شرح السنن قوله تعقيبا على إيراد الترمذي لحديثين في العلل قال ابن رجب: (وقد سبق الكلام على هذين الحديثين اللذين أشار إليهما ههنا في موضعهما من الكتاب، وذكرنا مسالك العلماء فيها) [١٧٦]، وقال في موضع آخر من الكتاب: (وعامة هذه الأحاديث قد ذكرناها في مواضعها من هذا الكتاب مع بسط الكلام عليها، فمن أراد الوقوف عليها فليتتبعها من مظانها من الكتاب) [١٧٧] ، وبعد أن ختم شرحه لباب العلل من السنن قال: (ولما انتهى الكلام على ما ذكره الحافظ أبو عيسى الترمذي في كتاب الجامع وآخره العلل..)[١٧٨].

ورغم ضياع شرحه للسنن إلا أن قطعة منه قد عثر عليها، وقد نقل لنا الدكتور همام عبد الرحيم سعيد هذه القطعة وهو شرح ابن رجب لباب (ما جاء في كراهة خاتم الذهب) [١٧٩]، و قبل أن نتأمل ما جاء في هذه

القطعة لتحديد منهج ابن رجب فيها، لابد أولا أن نبين أهم ما تميز به كتاب السنن للإمام الترمذي رحمه الله وهي أمور ثلاثة :

أولا-الحكم على الأحاديث وبيان علله أو علل الروايات الأخرى .

ثانيا-الإشارة إلى روايات الصحابة رضي الله عنهم في هذا الباب بقوله:(وفي الباب عن..).

ثالثا- تعقيبه على أحاديث الأحكام ببيان أقوال الفقهاء في المسألة وذكر من عمل بهذا الحديث منهم ومن لم يعمل به أو عمل بحديث آخر يخالفه .

وحينما نستعرض شرح ابن رجب يتبين لنا أنه قد قام بالتركيز على هذه المميزات وحاول أن يظهرها ويدعمها فنجد في شرح ابن رجب ما يأتي :

١- يقوم بتخريج أحاديث الترمذي بذكر بقية طرقها وعزوها لمن أخرجها من أصحاب المصنفات الأخرى .

٢- يقوم بنقد هذه الطرق والروايات ببيان الجرح والتعديل لرواتها ثم بيان ما فيها من العلل.

٣- يفصل قول الترمذي: (وفي الباب...) وذلك بذكر هذه الروايات التي أشار لها الترمذي وطرقها ونقدها ثم الحكم عليها .

٤- يضيف على ما تقدم ذكر الرايات الأخرى في هذا الباب مما لم يشر لها الترمذي، مع التخريج والنقد .

٥- يفصل أقوال الفقهاء في مسألة الباب .

والملاحظ في هذا الكتاب أن تركيز ابن رجب كان بالدرجة الأساس على تخريج ونقد الأحاديث، وبرزت قدرة ابن رجب في الجوانب التطبيقية لعلم العلل في هذا الشرح .

القسم الرابع :

ونخصص هذا القسم لكتابه(شرح علل الترمذي)[١٨٠]، وهذا الكتاب في أصله جزء من شرح سنن الترمذي وهو آخر الكتاب، لكننا أفردناه بقسم خاص لأسباب نوجزها بما يأتي:

اشتهار الكتاب باسم مستقل عن شرح السنن وهو: (شرح علل الترمذي) .

أهمية الكتاب لدى العلماء وطلاب العلم، وهذه الأهمية كانت السبب في سلامته من الضياع كما ضاع بقية الكتاب، حيث تناقله طلاب العلم مستقلا . موضوع الكتاب الذي يتعلق بعلم العلل من الناحية النظرية التقعيدية، والذي يعد أول كتاب –وربما الفريد– الذي تناول قواعد علم العلل [١٨١] .

ونظرا لأهمية الكتاب فأجد أن من المهم أن أفصل الحديث عنه، والتوسع في بيان ما جاء فيه، لكن قبل ذلك لا بد أن أعرف بمتن كتاب (علل الترمذي) الذي قام ابن رجب بشرحه.

فقد ختم الإمام الترمذي كتابه السنن بـ(باب العلل) حيث تحدث عن منهجيته في سننه، ورأيه ببعض القضايا الحديثية: (تقسيم الرواة، الاختلاف في التوثيق، التحمل، الرواية بالمعنى، وبعض مصطلحاته في الكتاب)، فهو جزء من السنن إلا أنه يعد بمثابة الخاتمة له، و لما قام ابن رجب بشرح سنن الترمذي كاملا في عشرين مجلدا فقد كان هذا منه، إلا أن الشرح قد ضاع في الفتنة ولم يبق منه إلا جزء يسير و كتاب العلل[١٨٢] . وشرح العلل هذا ينقسم بالجملة إلى قسمين: الأول: شرح لكلام الإمام الترمذي في باب العلل من سننه، والقسم الثاني: إضافات ابن رجب في أبواب العلل. وقد برزت بشكل واضح براعة ابن رجب في كلا القسمين وإن كانت في القسم الثاني أظهر وأوضح، وقد فصل القول في منهج ابن رجب د.همام عبد الرحيم في دراسته للكتاب بشكل مسهب [١٨٣] ، ونحن نذكر هنا بعض ما ظهر لنا من خلال مطالعتنا للكتاب بقسميه وبشكل مختصر .

أما عن طريقة ابن رجب في القسم الأول من الكتاب فهو شرح لكلام الإمام الترمذي، وهو كغيره من شروح العلماء حيث التفصيل والتعقيب والاعتراض، لكن مع ذلك فقد ظهرت براعة ابن رجب في هذا القسم من خلال قدرته على إيراد الأمثلة الكثيرة واستحضارها رغم كثرتها وتفرقها، ويمكننا أن نتلمس قدرته هذه فيما يأتي:

أولا- تمثيله بأحاديث متعددة ومتفرقة من سنن الترمذي على الموضوع الواحد .

ثانيا- استشهاده بأحاديث متعددة للموضوع من الكتب والمصنفات الأخرى .

ثالثا- ذكره لأسماء الكثير من الرواة تدليلا على المسألة موضوع الشرح .

وإذا أردنا أن نسرد الأمثلة لما تقدم فهي كثيرة جدا نكتفي بالآتي :

١- قال الترمذي: (جميع ما في هذا الكتاب من الحديث معمول به وقد أخذ به أهل العلم ما خلا حديثين)[١٨٤]، فعقب ابن رجب في شرحه فقال: (وقد وردت أحاديث أخر قد ادعى بعضهم أنه لم يعمل بها أيضا ذكرنا غالبها في هذا الكتاب، فمنها ما خرجه الترمذي وأكثرها لم يخرجه) [١٨٥]، ثم ذكر (٢١) حديثا معقبا عليها بأقوال الفقهاء[١٨٦]، ولم يكتف ابن رجب بذلك بل ذكر ادعاء (بعضهم ترك العمل بأحاديث أخر وهو خطأ ظاهر ...) [١٨٧] وأورد ست مسائل ذاكرا الادعاء والحديث والرد على ذلك [١٨٨] .

٢- ما ذكره ابن رجب من أسماء العلماء الذين صنفوا في علم الحديث و طريقة كل منهم، فقد نقل أقوال الكثير من العلماء في هذا الموضوع.[١٨٩]

٣- تعقيب ابن رجب على قول الترمذي بجواز الجرح والتعديل وأنه ليس من باب الغيبة، حيث نرى ابن رجب يستشهد على ذلك بعشرات الأقوال للعلماء وأمثلة مما جرح وعدل به الأعلام الأوائل [١٩٠].

٤- اختصر الترمذي ترجمة أعيان الحفاظ وعددهم (١٦) حافظا، فجاء ابن رجب ليتوسع في ترجمة هؤلاء بذكر أقوال النقاد في توثيق كل منهم وبشكل مفصل بلغ عشرات الصفحات [١٩١]، ولم يكتف ابن رجب بذلك

بل أضاف سبعة من أعيان الحفاظ يستحق ذكرهم معهم مع إيراد تراجمهم وأقوال النقاد في توثيقهم [١٩٢].

هذا وقد ختم ابن رجب هذا القسم بقوله: إن الله قد نفع بهذا الكتاب نفعا عاما استجابة لدعاء الترمذي، ثم نقل عن أبي إسماعيل عبد الله بن محمد الأنصاري [١٩٣] قوله: (كتاب أبي عيسى الترمذي عندي أفيد من كتاب البخاري و مسلم، قلت: لم ؟ قال: لأن كتاب البخاري ومسلم لا يصل إلى الفائدة منهما إلا من يكون من أهل المعرفة التامة، وهذا كتاب قد شرح أحاديثه وبينها، فيصل إلى فائدته كل واحد من الناس؛ من الفقهاء والمحدثين وغيرهم) [١٩٤].

أما القسم الثاني من الكتاب، فيمكن أن نعده تأليفا مستقلا، فقد أسسه ابن رجب على ذكر قواعد في علم العلل دون أن يربطه بما سبق، وقد قال ابن رجب في بدايته أنه لما أنهى شرح كلام الترمذي: (أحببت أن أتبع كتاب العلل بفوائد أخر مهمة، وقواعد كلية تكون للكتاب تتمة، وأردت بذلك تقريب علم العلل على من ينظر فيه)[١٩٥]. وحقا لقد كان لهذه القواعد والفوائد دور كبير في تقريب علم العلل وترسيخ قواعده، ويحق أن يفرد باسم (قواعد في علم العلل). ويمكننا أن نضع مخططا عاما لهذا القسم بما يأتي :

١- مقدمة حدد فيها ميدان علم العلل، حيث أن معرفة صحة الحديث من عدمها تعود؛ إما إلى معرفة مراتب الرواة، وهذا ميدانه الجرح والتعديل وهذا سهل، أو بالنظر إلى الروايات المختلفة والترجيح بينها وبين اختلاف الرواة، وهذا أصعب، ولا يتم إلا بالوقوف على دقائق علم العلل[١٩٦].

٢- فوائد العلل، حيث ذكر ابن رجب أن التقديم السابق يستوجب تقسيم فوائد العلل إلى قسمين:

القسم الأول من الفوائد وهو: (معرفة مراتب أعيان الثقات ومن يرجح منهم عند الاختلاف) وفي هذا القسم ذكر أعلام الرواة من الصحابة والتابعين ثم فصل القول في الرواة عنهم والمفاضلة بينهم، وكل ذلك بالاستدلال بأقوال كبار النقاد ، ولم يترك الأمر

مجرد نظر بل جاء بالأمثلة من الروايات ذاكرا الاختلاف فيها وصلا وإرسالا أو رفعا ووقفا ونحو ذلك مرجحا بينها [١٩٧].

القسم الثاني من الفوائد يتعلق (بمعرفة بعض الثقات الذين ضعفت بعض أحاديثهم)، وقد عدد أنواعا من هذا التضعيف؛ إما زمانيا،[١٩٨] أو مكانيا، [١٩٩] أو عن بعض الشيوخ دون بعض،[٢٠٠] كما قسم هذه الأنواع على أضرب، وفي كل نوع وضرب يستشهد بالأمثلة العديدة الموضحة للموضوع. ثم أتبع هذه الأنواع بذكر أنواع أخرى غير شائعة مثل: (من يضعف حديثه عند جمع شيوخه) [٢٠١] وأيضا: (الرواة المدلسون تدليس الشيوخ) [٢٠٢]وكذلك: (الرواة المدلسون تدليس تسوية) [٢٠٣] .

٣- قواعد عامة في علم العلل، وختم بها الكتاب، وقد ذكر فيها:(١٩) قاعدة عنون لبعضها وأغلبها لم يعنون لها، وهي قواعد كلية لا يستغنى عنها في هذا العلم، منها ما ذكر فيها أسباب الخطأ في الحديث، وأخرى حدد فيها أسانيد مهمة ومشهورة مع تحديد الأحاديث المروية عن طريقها حتى لا يزاد عليها ما ليس منها، وفي بعض القواعد ذكر مسائل من الجرح والتعديل وهي من صلب علم العلل ونحو ذلك [٢٠٤] . ثم ختم الكتاب بالعودة على ذكر أهمية هذا العلم، وأشار إلى أن قلة من النقاد من اختص به دون الكثير.

خاتمة: ونختم بالقول بأنه ومن خلال هذه الدراسة التي قدمناها تتبين لنا مكان ابن رجب في علم الحديث، وجهوده التي قدمها لخدمته، والتي نجملها بإيجاز فيما يأتي:

١- إننا إذا جمعنا إبداع ابن رجب في كل قسم من الأقسام التي فصلناها لكتبه في علوم الحديث نجد أنه عالم متمكن في علوم الحديث دراية ورواية.

٢- إنه كان على درجة عالية من التمكن في الروايات، فيستشهد بها في شروحه وشتى المسائل.

٣- لقد تميز في علم العلل من الناحيتين النظرية والعملية، فمن الناحية النظرية قد قام بتقعيد هذا العلم ولم يسبق له، ومن الناحية العملية يتبين ذلك في الترجيح بين الروايات المختلفة ونقدها والحكم عليها.

٤- كما تتجلى إمكانيته العلمية في الاستنباط من الأحاديث وتوجيهها في المواعظ، وله ملكة فقهية سخرها لاستنباط الأحكام من الأحاديث.

والله أعلم وهو ولي التوفيق.

الهوامش

١) ترجمته في: الرد الوافر، ابن ناصر الدين، ص ١٠٦. والتبيان شرح بديعة البيان، ابن ناصر الدين، ورقة ١٧٠، وأنباء الغمر، ابن حجر،١/٤٦٠. والدرر الكامنة، ابن حجر،٢/٤٢٨. ولحظ الألحاظ، محمد بن فهد الهاشمي المكي، ص١٨٠. والجوهر المنضد ، يوسف بن عبد الهادي، ص٤٦-٥٣، وذيل طبقات الحفاظ، السيوطي، ص ٣٦٧. طبقات الحفاظ ، السيوطي ، ص ٣٥٦ . والدارس في تاريخ المدارس ، عبد القادر النعيمي ، ٢ / ٧٦ . وشذرات الذهب ، ابن العماد الحنبلي ، ٦ / ٣٣٩ . والبدر الطالع ، الشوكاني ، ١ / ٣٢٨ .

٢) ينظر أنباء الغمر ، ابن رجب ، ١ / ٤٦٠ .

٣) ينظر الدرر الكامنة ، ابن رجب ، ٢ / ٤٢٨ .

٤) ينظر ذيل طبقات الحفاظ للذهبي ، السيوطي ، ص ٣٦٧ ، وطبقات الحفاظ ، السيوطي ، ص ٥٣٦ .

٥) ينظر الدراس في تاريخ المدارس ، ٢ / ٧٦ . والشذرات ، ٦ / ٣٣٩ . والجوهر المنضد ، ص ٤٨ .

٦) الرد الوافر ، ابن ناصر الدين الدمشقي ، تحقيق زهير الشاويش ، ط أولى ، ١٣٩٣ هـ ، بيروت ، ص ٧٩ .

٧) ذيل طبقات الحنابلة ، ابن رجب ، مراجعة حامد الفقي ، ٢ / ١٩٢ .

٨) المصدر السابق ، ١ / ٦٧ .

٩) ترجمته في : الرد الوافر ، ابن ناصر الدين ، ص ٧٩ . و الدرر الكامنة ، ابن حجر ، ١ / ١٤٠ .

١٠) الرد الوافر ، ابن ناصر الدين ، ص ٧٩ .

١١) ينظر: الدرر الكامنة، ابن حجر العسقلاني، تحقيق محمد سيد جاد الحق، ط الثانية،١٩٦٦م،القاهرة،١/١٤٠.

١٢) المصدر السابق ، ٢ / ١٩٩ .

١٣) ينظر أنباء الغمر ، ابن حجر ، ١ / ٣٧ .

١٤) ينظر الدرر الكامنة ، ١ / ١٤٠ .

١٥) الرد الوافر ، ص ٧٩ .

١٦) الدرر الكامنة ، ١ / ١٤٠ .

١٧) المصدر السابق ، ٢ / ١٩٩ .

١٨) الدرر الكامنة ، ٢ / ١٩٩ .

١٩) التبيان شرح بديعة البيان ، ابن ناصر الدين ، مخطوطة ، و رقة ١٧٠ .

٢٠) لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ ، محمد بن فهد الهاشمي المكي ، مطبوع مع ذيل تذكرة الحفاظ للذهبي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ص ١٨٠ .

٢١) ذيل طبقات الحنابلة ، ابن رجب ، ٢ / ٢١٣ .

٢٢) ينظر الدرر الكامنة ، ٢ / ١٩٩ .

٢٣) ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٣٦ .

٢٤) المصدر السابق ، ٢ / ٢١٣ .

٢٥) المصدر السابق ، ١ / ٦٧ .

٢٦) المصدر السابق ، ٢ / ١٩٢ .

٢٧)المصدر السابق ، ٢ / ٤٣٠ .

٢٨)المصدر السابق ، ٢ / ٤٣٤ .

٢٩)ينظر : الجوهر المنضد في طبقات متأخري أصحاب الإمام أحمد ، يوسف بن الحسن بن عبد الهادي الدمشقي، تحقيق د. عبد الرحمن العثيمين، ط الأولى،١٩٨٧، مطبعة المدني، القاهرة، ص ٤٨. وشذرات الذهب، ابن العماد ، ٦ / ٣٣٩ .

٣٠) ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤١ .

٣١) المصدر السابق ، ١ / ٢٨٩ .

٣٢) المصدر السابق ، ٢ / ٤٤٥ .

٣٣) المصدر السابق ، ٢ / ٤٤٨ .

٣٤) المصدر السابق ، ١ / ١٨٠ ، ١٨٢ و غيرها .
٣٥) ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٧ .
٣٦) ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٣٦١ .
٣٧) المصدر السابق ، ٢ / ٣٦٥ .
٣٨) معجم الشيوخ، عمر بن فهد الهاشمي المكي، تحقيق محمد الزاهي، منشورات دار اليمامة، الرياض، ص٩٦.
٣٩) المصدر السابق ، ص ١٩٥ .
٤٠) الجوهر المنضد ، ص ٥٢ .
٤١) ينظر: الجوهر المنضد، ص٤٨ .٤٩ . والدارس في تاريخ المدارس،٢/٧٧ . وشذرات الذهب،٦/٣٣٩.
٤٢) الدارس في تاريخ المدارس ، عبد القادر محمد النعيمي الدمشقي، مطبعة الترقي ، دمشق، ١٩٥١، ٢/ ٧٧. وينظر: شذرات الذهب ، ٦ / ٣٣٩ .
٤٣) الجوهر المنضد ، ص ٤٩ .
٤٤) المصدر السابق ، ص ٥٢ .
٤٥) ينظر: الرد الوافر، ابن ناصر الدين، ص١٠٦. والتبيان شرح بديعة البيان، ابن ناصر الدين، ورقة١٧٠، وأنباء الغمر، ابن حجر،١/٤٦٠. والدرر الكامنة، ابن حجر،٢/٤٢٨. ولحظ الألحاظ، محمد بن فهد الهاشمي المكي، ص١٨٠. والجوهر المنضد ، يوسف بن عبد الهادي ، ص ٤٦ .٥٣ ، وذيل طبقات الحفاظ ، السيوطي، ص ٣٦٧. وطبقات الحفاظ ، السيوطي، ص ٣٥٦. والدارس في تاريخ المدارس ، عبد القادر النعيمي ، ٢ / ٧٦. وشذرات الذهب ، ابن العماد الحنبلي ، ٦ / ٣٣٩ . والبدر الطالع ، الشوكاني ، ١ / ٣٢٨ .
٤٦) التبيان شرح بديعة البيان ، ابن ناصر الدين ، مخطوطة ، ورقة ١٧٠ .
٤٧) ينظر : الرد الوافر ، ص ١٠٧ . و الدرر الكامنة ، ٢ / ٤٢٩ . و لحظ الألحاظ ، ص ١٧١ . و ذيل طبقات الحفاظ ، ص ٥٣٦ . و البدر الطالع ، ١ / ٣٢٨ .
٤٨) ينظر : الجوهر المنضد ، ص ٥٣ .
٤٩) ينظر: الجوهر المنضد، ص٥٣. والدارس في تاريخ المدارس ، ٢ / ٧٧ ، شذرات الذهب ، ٦ / ٣٤٠ .
٥٠) ينظر: الدرر الكامنة،٢/٤٢٩. ولحظ الألحاظ، ص١٨١. والجوهر المنضد، ص٥٢. وشذرات الذهب،٦/٣٤٠.
٥١) الرد الوافر ، ص ١٠٧ .
٥٢) شذرات الذهب ، ٦ / ٣٤٠ .
٥٣) الرد الوافر ، ص ١٠٧ .
٥٤) الدارس في تاريخ المدارس ، ٢ / ٧٧ .
٥٥) ينظر : الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، ابن حجر العسقلاني ، ٢/ ٢٤٩ .
٥٦) ينظر : مقدمة تحقيق (شرح علل الترمذي ، لابن رجب) دراسة وتحقيق د. همام عبد الرحيم سعيد ، ط الأولى ، ١٩٨٧ ، مكتبة المنار ، الأردن ، ١ / ٢٥٢ .٢٥٧ .
٥٧) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٥٣ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ١ / ١٢٩ .
٥٨) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٢٨٦ .
٥٩) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٣٦٥ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ١ / ١٨٨ .
٦٠) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٣٩ ، وترجمته في : الدرر الكامنة ، ١ / ٢٠٨ .
٦١) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٦ .
٦٢) ينظر : مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٥٢ ، و له ترجمة في : شذرات الذهب ، ٦ / ٢٢٠ .
٦٣) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٣٠١ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ١ / ٢٨٥ .
٦٤) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٢٠٠ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٢ / ١٢ .
٦٥) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ٢ / ١٣٩ .
٦٦) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٣ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ٢ / ١٦٥ .
٦٧) ينظر : ذيل تذكرة الحفاظ للذهبي ، أبو المحاسن الحسيني ، دار إحياء التراث ، بيروت ، ص ٤٣ . و ينظر : ذيل طبقات الحفاظ ، السيوطي ، مطبوع مع ذيل تذكرة الحفاظ ، ص ٣٦٠ . وذيل طبقات الحنابلة:٢ / ٣٦٥ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ٢ / ١٧٩ .
٦٨) ينظر : الرد الوافر ، ص١٠٦ . والجوهر المنضد ، ص ٤٧ . وشذرات الذهب ، ٦ / ٣٣٩ . وغيرها .
٦٩) ينظر :التنبيه والإيقاظ، أحمد رافع الطهطاوي، طبع مع ذيل تذكرة الحفاظ، ص ٧٦.وترجمته في الدرر الكامنة ، ٢ / ١٨٥ .
٧٠) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ١٥٥ . وله ترجمة في : الدرر الكامنة ، ٢ / ٢٠٩ .
٧١) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤١ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٢ / ٢٤٨ .
٧٢) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ،٢ / ٤٤٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٢ / ٣٧٦ .
٧٣) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٣٢١ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٢ / ٣٨٨ .
٧٤) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٨٥ و ٢ / ٤٤٧ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٢ / ٢٨٩- ٢٩١ .
٧٥) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٣٠٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٣٢ .
٧٦) ينظر : مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٥٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٦٧ .
٧٧) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٧ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٢٠٩ .
٧٨) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ١٩٢ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ١٣٢ .
٧٩) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٩٨ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٢٣٥ .

٨٠) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٦٧ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٢٥٦ .
٨١) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٢٥٦ .
٨٢) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ١٨٥ و٣٠٤ . وله ترجمة في البداية و النهاية، الحافظ ابن كثير، ط الأولى ، ١٩٦٦ ،بيروت ١٤ / ١٨٥ . والدارس في تاريخ المدارس ١ / ١١٢ . والدرر الكامنة ، ٣ / ٣٢١ .
٨٣) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٢ .
٨٤) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٣٤ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٣ / ٤٠٠ .
٨٥) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ١٩٦ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٤ / ٤ .
٨٦) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٢٤ و ٤١ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ،٤ / ٧ .
٨٧) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٤٧ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٤ / ٢١- ٢٣ .
٨٨) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ٢٨٩ .
٨٩) ينظر: ذيل طبقات الحنابلة ، ١ / ١١٨ و ١٣٧ و ١٨٠ وغيرها. وله ترجمة في الدرر الكامنة،٤/٢٧٤.
٩٠) ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٥٧ . وله ترجمة في الدرر الكامنة ، ٤ / ٣٥٣ .
٩١) ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٤٣٢ .
٩٢) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٢٨٦ .
٩٣) ينظر : ذيل طبقات الحنابلة ، ٢ / ٣٤١. وله ترجمة في الدرر الكامنة ،٥ / ٢٣٩ .
٩٤) الجوهر المنضد ، ص ٤٩ .
٩٥) لحظ الألحاظ، الحسيني، ص١٨١ . والتبيان، ابن ناصر الدين، ورقة١٧٠ . وشذرات الذهب، ٦ / ٣٣٩ .
٩٦) معجم الشيوخ ، عمر بن فهد المكي ، ص ١٩٥ .
٩٧) المصدر السابق ، ص ٣٥٦ .
٩٨) إنباء الغمر بأنباء العمر ، الحافظ ابن حجر ، تحقيق د. حسن حبشي ، ط القاهرة ، ١٩٦٩ ، ١ / ٤٦١ .
٩٩) الجوهر المنضد ، ص ٤٧ .
١٠٠) المصدر السابق ، ص ٤٨ .
١٠١) إنباء الغمر ، ١ / ٤٦١ .
١٠٢) الرد الوافر ، ص ١٠٦ .
١٠٣) الجوهر المنضد ، ص ٤٦- ٤٧ .
١٠٤) إنباء الغمر ، ١ / ٤٦٠ .
١٠٥) و ينظر : الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . ومقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة لهنري لاوست و سامي الدهان ، طبعة دمشق ١٩٥١ . ومقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، د. همام عبد الرحيم سعيد ، ١ / ٢٦٦ .
١٠٦) طبع بتحقيق أبو الفداء عبد الله القاضي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٥ .
١٠٧) مطبوع : المطبعة الإسلامية بالأزهر ، ١٩٣٤ .
١٠٨) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٠٩) ذكر د.همام: أنه مخطوط مكتبة فاتح في استانبول رقم ٥٣١٨ .ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل،١/٢٦٦.
١١٠) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١١١) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وقال د. همام : هو مخطوط بالرياض ، السعودية ، رقم ١٨/٥٢٧.
١١٢) طبع عدة طبعات منها بإشراف طه عبد الرؤوف سعد ، ط الأولى ١٩٧٢ ، مصر .
١١٣) هدية العارفين ، إسماعيل باشا البغدادي ، ط استانبول ، ١٩٥١ ، ١ / ٥٢٧ .
١١٤) مخطوطات مكتبة الأوقاف ببغداد ، رقم ٢ / ٣٨٣٤ .
١١٥) ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة ، هنري لاوست .
١١٦) ينظر الجوهر المنضد ص٥٠ .وقال د. همام :مخطوط مكتبة فاتح رقم(٥٣١٨)، ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل ، ١ / ٢٦٦ .
١١٧) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١١٨) طبع بتحقيق أم عبد الله بنت محروس ، الرياض ، ١٤٠٧ هـ .
١١٩) ذكره ابن رجب في كتبه الأخرى مثل : الخشوع في الصلاة ، ص ١٦ . و نزهة الأسماع ، ص ٤٨ . و ينظر كشف الظنون ، حاجي خليفة ، مطبعة المعارف ، ١٩٤١ ، ١ / ٧٩ .
١٢٠) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٢١) المصدر السابق .
١٢٢) طبعت في ثلاث رسائل ، تحقيق محمد بن ناصر العجمي ، الدار السلفية ، الكويت ، ١٩٨٦ .
١٢٣) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٢٤) طبعت في ثلاث رسائل ، تحقيق محمد بن ناصر العجمي ، الدار السلفية ، الكويت ، ١٩٨٦ .
١٢٥) ينظر: مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة، هنري لاوست. وذكر د. همام: أنه مخطوط، مكتبة برلين، رقم (٩٦٩٠) .
١٢٦) طبع الجزء الأول فقط بتحقيق هنري لاوست وسامي الدهان مع مقدمة وافية عن ابن رجب و فهارس تفصيلية ، دمشق ، ١٩٥١ . وطبع الجزءان كاملا بمراجعة محمد حامد الفقي ، المطبعة السنة المحمدية ، القاهرة ، ١٩٥٢ .
١٢٧) مطبوع : مطابع الرياض ، بلا تاريخ .
١٢٨) مطبوع مع سيرة عبد الملك بن عمر بن عبد العزيز ، مطابع الرياض ، بلا تاريخ .
١٢٩) ينظر : الدرر الكامنة ، ابن حجر ، ٢ / ٤٢٩ .
١٣٠) ذكره ابن رجب في كتابه شرح علل الترمذي ، ١ / ٤٧٩ . و ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥١ .

١٣١) ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة ، هنري لاوست .
١٣٢) ذكر صاحب هدية العارفين كتابين الأول هذا والثاني باسم (رياض الأنس) ، هدية العارفين ، ١ / ٥٢٧ . و قد وجدت نسختين بهذين الاسمين وهما كتاب واحد ، مخطوطات مكتبة الأوقاف ببغداد ، الرقم (١٣ / ٤٧٦٧) و الرقم (٣ / ٤٧٥٤) . و الكتاب مطبوع في مصر ، ١٩٦٣ .
١٣٣) ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة ، هنري لاوست .
١٣٤) ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، د. همام سعيد ، ١ / ٢٦٦ .
١٣٥) مطبوع ، في مكة ، ١٣٥٧ هـ . وينظر كشف الظنون ، ١ / ٢٠٣ .
١٣٦) ذكره ابن العماد في شذرات الذهب ، ٦ / ٣٣٩ . وقد يكون هو ذات الكتاب الذي قبله .
١٣٧) مطبوع ، مطبعة الإمام ، مصر ، الطبعة الثانية ، ١٣٧٨ هـ .
١٣٨) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وذكر د. همام : أنه مخطوط مكتبة فاتح في استانبول رقم ٥٣١٨ .ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل ، ١ / ٢٦٦ .
١٣٩) ذكر هنري لاوست أنه مخطوط ، غوطا ، رقم (٧٠٢) ، ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة .
١٤٠) ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة ، هنري لاوست .
١٤١) مطبوع بتحقيق : علي حسن علي عبد الحميد ، ط الأولى ، دار عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ . و عدهما ابن عبد الهادي كتابين أي (الخشوع في الصلاة) و (الذل و الانكسار) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ ، ٥١ .
١٤٢) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وذكر د. همام : أنه مخطوط مكتبة فاتح في استانبول رقم ٥٣١٨ .ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل ، ١ / ٢٦٦ .
١٤٣) ذكر د. همام: أنه مخطوط مكتبة شهيد علي في استانبول رقم(٥٤٣).ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل،١/ ٢٦٦.
١٤٤) قال هنري لاوست: مخطوط في (ليبتسيك) رقم (٤٦٢) ، ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة .
١٤٥) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٤٦) ينظر الجوهر المنضد ، ص٥١ .
١٤٧) ينظر:معجم الشيوخ، عمر بن فهد المكي الهاشمي المكي، تحقيق محمد الزاهي،دار اليمامة،الرياض،ص١٩٥.
١٤٨) ذكر د. همام: أنه مخطوط مكتبة فاتح في استانبول رقم ٥٣١٨. ينظر مقدمة تحقيق شرح العلل،١/٢٦٦.
١٤٩) ينظر الجوهر المنضد ، ص٥١ .
١٥٠) ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة ، هنري لاوست .
١٥١) طبعت بتحقيق نجم عبد الرحمن خلف، ط الثانية، مصر، ١٩٨٢ . وذكر علي حسن علي عبد الحميد أنه قام بتحقيقها أيضا ، ينظر رسالة (الخشوع في الصلاة لابن رجب) تحقيق علي حسن علي عبد الحميد، ص٣٩ .
١٥٢) ذكر هنري لاوست أنها مخطوط عنده ، ينظر مقدمة تحقيق ذيل طبقات الحنابلة . و قال محمد بن ناصر العجمي أنه يحققها ، ينظر ثلاث رسائل لابن رجب ، تحقيق محمد بن ناصر العجمي ، مقدمة التحقيق .
١٥٣) طبعت بتحقيق محمد بن ناصر العجمي، ط الأولى، دار الأرقم، الكويت،١٩٨٣. وقال علي حسن علي عبد الحميد أنه قام بتحقيقها أيضا ، ينظر رسالة (الخشوع في الصلاة لابن رجب) تحقيق علي حسن علي عبد الحميد ، ص ٢٠ .
١٥٤) طبعت بتحقيق بدر البدر ، ط الأولى ، الكويت ، ١٩٨٤ .
١٥٥) طبعت بتحقيق زهير الشاويش و ناصر الدين الألباني ، ط الثالثة ، بيروت ، ١٣٩١ هـ .
١٥٦) طبع في بيروت،١٩٧٥. وطبع جزء منه با سم (بغية الإنسان في وظائف رمضان) المكتب الإسلامي، دمشق.
١٥٧) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٥٨) طبع بتحقيق بشير محمد عون ، دمشق ، ١٩٨٥ . وذكر محمد بن ناصر العجمي أنه طبع بتحقيق جاسم الفهد الدوسري ، دار الأقصى ، الكويت ، ينظر مقدمة تحقيق (ثلاث رسائل لابن رجب) .
١٥٩) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وقال د. همام بأنه مخطوط في مكتبة فاتح ، استانبول ، برقم (٥٣١٨) ، ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٦٦ .
١٦٠) منها طبعة دار الفكر بلا سنة طبع .
١٦١) طبع بتحقيق زهير الشاويش ، بيروت ، ١٩٨٣ .
١٦٢) مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم (٣٨٩ حديث) ، ونسخة في المكتبة الظاهرية بدمشق، رقم(٣٧٧) و رقم (٥٧٤).
١٦٣) ينظر إنباء الغمر ، ١ / ٤٦٠ .
١٦٤) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وقال د. همام بأنه مخطوط في مكتبة فاتح، استانبول ، برقم (٥٣١٨)، ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٦٦ .
١٦٥) مخطوط مكتبة أوقاف بغداد برقم (٤٧٦٧)، ويوجد نسخ غيرها، وقد قمت بتحقيقها و لم تنشر بعد .
١٦٦) قال د. همام بأنه مخطوط في مكتبة فاتح ، استانبول ، برقم (٥٣١٨)، ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي، ١ / ٢٦٦ .
١٦٧) مخطوط مكتبة أوقاف بغداد رقم (٢٥ / ٤٧٦٧) . و ذكر د. همام له نسخة مخطوطة في مكتبة الرياض ، رقم (٥٢٧ / ٢٦) ، ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٦٦ .
١٦٨) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . وله نسخة مخطوطة في مكتبة أوقاف بغداد رقم (٢٤ / ٤٧٦٧) .
١٦٩) طبع باسم (شرح حديث ما ذئبان ..) بتحقيق بدر البدر ، ط الثانية ، الدار السلفية ، الكويت ، ١٩٨٤ .
١٧٠) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ .
١٧١) طبع في المطبعة السلفية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

١٧٢) ينظر الجوهر المنضد ، ص ٥٠ . و قال د. همام بأنه مخطوط في مكتبة فاتح، استانبول، برقم (٥٣١٨) ، ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٦٦ .
١٧٣) طبع في مطبعة أنصار السنة ، مصر ، ١٣٥٨ هـ .
١٧٤) طبع بتحقيق يحيى مختار عزاوي ، ط الأولى ، دار البشائر ، بيروت ، ١٩٨٤ .
١٧٥) طبع كاملا بتحقيق محمد بن ناصر العجمي ، ط الأولى ، دار الأقصى ، الكويت ، ١٩٨٦ . وقبله طبع طبعتين ناقصتين بتحقيق عز الدين النجار ، المطبعة الماجدية ، مكة ، ١٣٤٧ هـ , وسنة ١٤٠٠ هـ .
١٧٦) شرح علل الترمذي ، تحقيق د. همام عبد الرحيم ، ١ / ٣٢٤ .
١٧٧) المصدر السابق ، ١ / ٢٣٢ .
١٧٨) المصدر السابق ، ٢ / ٦٦٣ .
١٧٩) ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، ١ / ٢٨٠ . ٢٨٥ .
١٨٠) طبع الكتاب عدة طبعات بثلاثة تحقيقات: تحقيق الشيخ صبحي السامرائي ، ط الثانية ، بيروت ، ١٩٨٥ . وتحقيق نور الدين عتر ، ط الأولى ، دار الملاح ، ١٩٧٨ . ودراسة وتحقيق د. همام عبد الرحيم سعيد ، ط الأولى ، دار المنار ، الأردن ، ١٩٨٧ .
١٨١) و لهذه الأهمية فقد كان من أهم المصادر في رسالتي للماجستير (علل الحديث ماهيتها و أنواعها) من كلية العلوم الإسلامية / جامعة بغداد ، ١٩٩٣ .
١٨٢) ينظر مقدمة تحقيق شرح علل الترمذي ، تحقيق د. همام عبد الرحيم ، ١ / ٢٧٨ .
١٨٣) المصدر السابق ، ١ / ٤٧ . ٥٨ .
١٨٤) علل الترمذي ، ينظر شرح العلل لابن رجب ، ١ / ٣٢٣ .
١٨٥) شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٢٥ .
١٨٦) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٢٥ . ٣٣٠ .
١٨٧) شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٣٠ .
١٨٨) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٣٠ . ٣٣٢ .
١٨٩) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٤١ . ٣٤٤ .
١٩٠) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٣٤٨ . ٣٥٢ .
١٩١) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٤٣٨ . ٤٧٢ .
١٩٢) ينظر شرح علل الترمذي ، ١ / ٤٧٣ . ٤٩٩ .
١٩٣) أبو إسماعيل عبد الله بن محمد الأنصاري الهروي، شيخ الإسلام كان على حظ تام من معرفة العربية والحديث والتواريخ والأنساب إماما كاملا في التفسير، توفي ٨٤١ هـ ، ينظر: تذكرة الحفاظ، ٣/ ١١٨٣.
١٩٤) شرح علل الترمذي ، ٢ / ٦٦٠ .
١٩٥) المصدر السابق ، ٢ / ٦٦٣ .
١٩٦) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٦٦٣ .
١٩٧) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٦٦٥ . ٧٣٢ .
١٩٨) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٧٣٣ . ٧٦٦ .
١٩٩) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ /٧٦٧ . ٧٨١ .
٢٠٠) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٧٨٢ . ٨١٢ .
٢٠١) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٨١٣ .
٢٠٢) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٨١٧ .
٢٠٣) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٨٢٥ .
٢٠٤) ينظر شرح علل الترمذي ، ٢ / ٨٣٣ . ٨٩١ .

قائمة المصادر و المراجع

١-القرآن الكريم .

٢-أحكام الخواتيم و ما يتعلق بها، ابن رجب الحنبيل ، تحقيق أبو الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٥ .

٣-اختيار الأولى شرح حديث اختصام الملأ الأعلى، ابن رجب الحنبلي، تحقيق بشير محمد عون، دار البيان، دمشق، ١٩٨٥ .

٤-الاستخراج لأحكام الخراج، ابن رجب الحنبلي، المطبعة الإسلامية بالأزهر ، ١٩٣٤ .

٥-إنباء الغمر بأنباء العمر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق د.حسن حبشي، القاهرة، ١٩٦٩,

٦-أهوال القبور و أحوال أهلها إلى النشور ، مكة ، ١٣٥٧ هـ .
٧-البداية والنهاية، الحافظ ابن كثير الدمشقي(ت٧٧٤هـ)،ط الأولى،دار المعارف،بيروت، ١٩٦٦,
٨- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي الشوكاني(ت١٢٥٠هـ)، ط الأولى، مطبعة السعادة ، مصر ، ١٣٤٨ هـ .
٩- بيان فضل علم السلف على الخلف ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق محمد بن ناصر العجمي، ط الأولى، دار الأرقم ، الكويت ، ١٩٨٣ .
١٠- التبيان شرح بديعة البيان،ابن ناصر الدين،مخطوط،نسخة مصورة مكتبة الشيخ صبحي السامرائي .
١١-لتخويف من النار والتعريف بحال دار البوار، ابن رجب الحنبلي، مطبعة الإمام، مصر، الطبعة الثانية ، ١٣٧٨ هـ .
١٢-تذكرة الحفاظ ، شمس الدين الذهبي ، ط إحياء التراث العربي ، بيروت .
١٣-التنبيه والإيقاظ ، أحمد رافع الطهطاوي ، طبع مع ذيل تذكرة الحفاظ ، بيروت .
١٤- ثلاث رسائل لابن رجب (تفسير سورة النصر، تفسير سورة الإخلاص، فضل علم السلف)، تحقيق محمد ناصر الدين العجمي، ط الأولى، الدار السلفية، الكويت، ١٩٨٦,
١٥-جامع العلوم والحكم، ابن رجب الحنبلي ، طبعة دار الفكر ، بلا تاريخ .
١٦-الجوهر المنضد في طبقات متأخري أصحاب أحمد،يوسف بن عبد الهادي المعروف بابن المبرد (ت٩٠٩هـ)،تحقيق د.عبد الرحمن سليمان العثيمين،ط الأولى،مطبعة المدني،القاهرة،١٩٨٧ .
١٧-الحكم الجديرة بالإذاعة من قول النبي ﷺ بعثت بالسيف بين يدي الساعة ، بتحقيق زهير الشاويش ، بيروت ، ١٩٨٣ .
١٨-الخشوع في الصلاة ، ابن رجب الحنبلي، تحقيق علي حسن علي عبد الحميد، ط الأولى، دار عمار ، الأردن ، ١٩٨٦ .
١٩- الدارس في تاريخ المدارس،عبد القادر النعيمي (ت٩٢٧هـ)،مطبعة الترقي، دمشق،١٩٥١
٢٠-الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، ابن حجر العسقلاني ، تحقيق محمد سد جاد الحق، ط الثانية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .
٢١-ذيل طبقات الحفاظ، جلال الدين السيوطي، طبع مع ذيل تذكرة الحفاظ، بيروت .
٢٢-ذيل طبقات الحنابلة، ابن رجب الحنبلي، تحقيق هنري لاوست وسامي الدهان، دمشق، ١٩٥١ اعتمدنا مقدمة التحقيق فقط .
٢٣-ذيل طبقات الحنابلة، ابن رجب الحنبلي، نشر محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة،١٩٥٢ .
٢٤-الرد الوافر،ابن ناصر الدين الدمشقي، تحقيق زهير الشاويش، ط الأولى، بيروت، ١٣٩٣هـ.

٢٥-شذرات الذهب ، ابن العماد الحنبلي (ت١٠٨٩هـ) ، مصر ، ١٣٥١هـ.
٢٦-شرح حديث ما ذئبان جائعان ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق بدر البدر ، ط الثانية ، الدار السلفية ، الكويت ، ١٩٨٤ .
٢٧-شرح حديث من سلك طريقا يلتمس فيه علما، ابن رجب الحنبلي، طبع في المطبعة السلفية، القاهرة، ١٩٨٢ .
٢٨-شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي، تحقيق صبحي السامرائي، ط الثانية، بيروت، ١٩٨٥,
٢٩-شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي، تحقيق نور الدين عتر، ط الأولى، دار الملاح، ١٩٧٨,
٣٠-شرح علل الترمذي ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق د. همام عبد الرحيم سعيد ،ط الأولى، دار المنار، الأردن ، ١٩٨٧ .
٣١-غاية النفع في شرح حديث (تمثيل المؤمن بخامة الزرع)، ابن رجب الحنبلي، مطبعة أنصار السنة، مصر، ١٣٥٨ هـ .
٣٢-الفرق بين النصيحة و التعيير ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، ط الثانية ، مصر ، ١٩٨٢ .
٣٣-فضل علم السلف على علم الخلف، ابن رجب الحنبلي، تحقيق محمد بن ناصر العجمي، ط الأولى، دار الأرقم ، الكويت ، ١٩٨٣ .
٣٤-فهارس مخطوطات المكتبة الظاهرية ، دمشق .
٣٥-فهرس المخطوطات العربية في مكتبة الأوقاف ببغداد ، بغداد .
٣٦-القواعد في الفقه الإسلامي، ابن رجب الحنبلي، إشراف طه عبد الرؤوف سعد، ط الأولى، مصر، ١٩٧٢,
٣٧-كشف الظنون، حاجي خليفة، دار المعارف، الجزء الأول: ط١٩٤١، والجزء الثاني: ط ١٩٤٣ .
٣٨-كشف الكربة في وصف حال أهل الغربة، ابن رجب الحنبلي، تحقيق بدر البدر، ط الأولى، الكويت، ١٩٨٤ .
٣٩-كلمة الإخلاص وتحقيق معناها، ابن رجب الحنبلي، تحقيق زهير الشاويش، ط الثالثة، بيروت، ١٣٩١هـ.
٤٠-لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ ، محمد بن فهد المكي ، بيروت .
٤١-لطائف المعارف فيما لمواسم العام من الوظائف،ابن رجب الحنبيلي،دار الجيل، بيروت، ١٩٧٥
٤٢-المحجة في سير الدلجة (شرح حديث لن ينجي أحدكم عمله)، ابن رجب الحنبلي، تحقيق يحيى مختار عزاوي ، ط الأولى، دار البشائر، بيروت، ١٩٨٤ .
٤٣-معجم الشيوخ ، عمر بن فهد المكي، تحقيق محمد الزاهي، دار اليمامة، الرياض.

٤٤-نزهة الأسماع في مسألة السماع ، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق أم عبد الله بنت محروس، ط الرياض ، ١٤٠٧ هـ .
٤٥-نور الاقتباس في مشكاة وصية النبي ﷺ لابن عباس، ابن رجب الحنبلي ، تحقيق محمد ناصر العجمي، ط الأولى، دار الأقصى، الكويت، ١٩٨٦,
٤٦-هدية العارفين إلى أسماء المؤلفين، إسماعيل باشا، استانبول، ١٩٥١ .

المسؤولية الجنائية
وأثر الجهل والخطأ والنسيان عليها

د. عمر الجيلاني الأمين حماد*

المقـــدمة :

مـــن خصـــائص الشـــريعة الإســـلامية الشـــمول ، وأقصـــد بـــذلك أنّ الشـــريعة الإســـلامية تـــنظّم مختلـــف شـــؤون الحيـــاة ، وتحكـــم جميـــع تصـــرفات الإنســـان، وتـــبين لـــه الطريـــق الصـــحيح في الحيـــاة ، وتحـــدد علاقتـــه بـــالله تعـــالى وبالآخرين من بني جنسه ، وهكذا لا يخرج عن حكم الشريعة شيء.

ومما لا شك فيه أنّ سعادة الإنسان في اتّباعه الشريعة الإسلامية بالسير بموجب أحكامها . والإلتزام بمناهجها ، والوقوف عند حدودها ، فهذا هو السبيل لتحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة ، لأن الهدى محصوراً فيها وغير موجود في غيرها ، قال تعالى : (قل إنّ هدى الله هو الهدى) [١] وقد تكفّل الله تعالى لمن اتّبع هداه أن لا يضلّ ولايشقى في الدنيا والآخرة قال تعالى : (فمن اتّبع هداي فلا يضل ولايشقى) [٢] .

ولكن الإنسان ربما يعرض عن الشريعة وأحكامها وتعاليمها ويرتكب المعاصي والجرائم ، فنجد أن الشريعة هنا لا تعرف محلاً للمسؤولية ولا تحاسب إلا مرتكب الجريمة نفسه وفي حال حياته ، قال تعالى (ألاّ تزر وازرة وزر أخرى وأنّ ليس للإنسان إلا ما سعى) [٣] .

والشريعة ايضاً تعفي الأطفال إلا إذا بلغوا الحلم مما لا يعفي منه الرجال لقوله تعالى (وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم) [٤] ولقول الرسول صلى الله عليه وسلم : ((رفع

---

* أستاذ مساعد – كلية التربية – سيئون – جامعة حضرموت .

القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستقيظ ، وعن الصبي حتى يحتلم ، وعن المجنون حتى يعقل)) [٥] كما أنها تعاقب على الفعل المحرّم من وقت العلم بالتحريم ، أما قبله فيدخل في قوله تعالى (عفا الله عما سلف) [٦].

ولا تؤاخذ أيضاً المكره والمضطر ، لقوله تعالى (إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان) [٧] وقوله تعالى (فمن اضطر غير باغ ولا عاد فلا إثم عليه) [٨][٩] . هذا وقد كتبت في هذا الموضوع لأهميته ، ولأبيّن أن الإنسان مسؤول جنائياً عمّا يرتكب من جرائم ، ولكن ليس كل من يرتكب جريمة أو معصية يعاقب عليها ، بل لابد من توافر شروط معيّنة ، وأنه حتى لو توافرت هذه الشروط ، هناك أيضاً عوامل تؤثر على هذه المسؤولية ، فتزيلها وبالتالي يعفى الإنسان مرتكب الجريمة عن العقوبة ، ولكن إذا ما عُفِيَ عن العقوبة الشرعية هل يترتب على ذلك عقوبة مدنية أولا ؟ هذا ما سنعرفه من خلال هذا البحث إن شاء الله تعالى .

وقد جعلت بحثي هذا من مقدمة ، وأربعة مباحث ، وخاتمة شملت أهم نتائج البحث .وقسمت المبحث الأول إلى ثلاثة مطالب ، تناولت في المطلب الأول المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية ، وفي المطلب الثاني تكلّمت عن الأسس التي تقوم عليها العقوبة ، أما المطلب الثالث فقد تحدثت فيه عن معنى المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية . أما المبحث الثاني فقد كان عن محل المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية ، وقسمته إلى أربعة مطالب ، تناولت في المطلب الأول ، الإنسان محل المسؤولية ، وفي المطلب الثاني تكلّمت عن الشخصيات المعنوية ، أما الثالث فقد كان الحديث فيه عن شخصية المسؤولية الجنائية ، أما المطلب الرابع فقد أفردته للحديث عن المجني عليه .

أما المبحث الثالث : فقد كان عن المسؤولية ودرجاتها ، وقسمته إلى ثلاثة مطالب ، تناولت في المطلب الأول ، سبب المسؤولية الجنائية وشرطها ، أما المطلب الثاني فقد كان الحديث فيه عن درجات المسؤولية والمطلب الثالث ، تناولت فيه قصد العصيان أو القصد

الجنائي .أما المبحث الرابع والأخير فكان عن أثر الجهل والخطأ والنسيان عن المسؤولية الجنائية وقد قسمته إلى ثلاثة مطالب ، تناولت في المطلب الأول ، أثر الجهل على المسؤولية الجنائية ، والمطلب الثاني فقد كان الكلام فيه عن أثر الخطأ على المسؤولية الجنائية ، وفي المطلب الثالث كان الحديث عن أثر النسيان على المسؤولية الجنائية ، ثم ختمت البحث بخاتمة كانت عن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ، وبالله التوفيق .

المبحث الأول : ـ معنى المسؤولية , والمسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية ، والأسس التي تقوم عليها العقوبة ،: ـ وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : ـ معنى المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية : ـ

معنى المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية أن يتحمل الإنسان نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختاراً وهو مدرك لمعانيها ونتائجها ، فمن أتى فعلاً محرماً ، وهو لا يريده كالمكره أو المغمى عليه لا يسأل جنائياً عن فعله ، ومن أتى فعلاً محرماً وهو يريده ولكنه لا يدرك معناه كالطفل أو المجنون لا يسأل أيضاً عن فعله ، فالمسئوولية الجنائية في الشريعة الإسلامية ، تقوم على ثلاثة أسس ، أولها : ـ
أن يأتي الإنسان فعلاً محرماً ، وثانيها : ــ أن يكون الفاعل مختاراً ، ثالثها : ــ أن يكون الفاعل مدركاً ، فإذا وجدت هذه الأسس الثلاثة وجدت المسؤولية الجنائية ، وإذا انعدم أحدها إنعدمت .

المطلب الثاني : ـ المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية : ـ

إن الحكمة من تشريع العقوبات هو زجر الناس ، وردعهم عن اقتراف الجرائم . وصيانة المجتمع عن الفساد ، والتطهر من الذنوب ، قال ابن تيمية رحمة الله تعالى عليه (من رحمة الله سبحانه وتعالى أن شرع العقوبات في الجنايات الواقعة بين الناس بعضهم على بعض في النفوس والأبدان والأعراض والأموال والقتل والجرح والقذف والسرقة ،

فـأحكم سـبحانه وتعـالى وجـوه الزجـر الرادعـة عـن هـذه الجنايـات غايـة الإحكـام، وشـرعها علـى أكمـل الوجـوه المتضـمنة لمصـلحة الـردع والزجـر مـع عـدم المجـاوزة لمـا يسـتحقه الجـاني مـن الـردع ، فلـم يشـرع في الكـذب قطـع اللسـان ، ولا القتـل ، ولا في الزنـا الخصـاء ، ولا في السـرقة إعـدام الـنفس ، وإنمـا شـرع لهـم مـن ذلـك مـا هـو موجـب أسمائـه وصـفاته مـع حكمتـه ورحمتـه ولطفـه وإحسـانه وعدلـه لتـزول النوائـب ، وتنقطـع الأطمـاع عـن التظـالم والعـدوان ويقتنـع كـل إنسـان بمـا آتـاه الله مالكـه وخالقـه فـلا يطمـع في اسـتلاب غـيره حقـه) .ومـمـا لاشـك فيـه أنّ هنـاك فوائـد محققـة تعـود علـى الجـاني مـن ارتكابـه للجريمـة ، كالتشـفيِّ في القتـل ، وكاللـذة في الزنـا ، والمـال في السـرقة ، ولكـن هـذه الفوائـد تـؤدي إلى إفسـاد الجماعـة والإضـرار بهـا ، وانحـلال نظامهـا ، ولـتلافي هـذه النتـائج حرمـت الشـريعة هـذه الجـرائم حمايـةً للجماعـة مـن الفسـاد وحفظـاً لنظامهـا مـن التفكـك والإنحـلال ، وفرضـت العقوبـة الـتي بجانـب كونهـا محققـة للمصـالح العامـة وحافظـة للأمـن العـام ، كمـا ذكرنـا ، فهـي أيضـاً عقوبـات عادلـة كـل العـدل.وهنـاك بعـض الأفعـال حرمهـا الشـارع لا لأنهـا تمـس الشـرف وتـؤذي الأخـلاق، كمـا في جريمـة الزنـا مـثلاً - ولكـن حرمهـا نتيجـة للضـرر الـذي يصـيب الجماعـة ، وذلـك كتحـريم الانتقـال مـن محـل موبـوء بمـرض معـدٍ إلى محـل غـير موبـوء ، وتحـريم الإمتنـاع عـن تلقِّـي العلـم مـثلاً ، فمثـل هـذه الأفعـال تحـرم لحفـظ مصـالح النـاس ودفـع الضـرر عنهـا .إذاً العقوبـة ضـرورة إجتماعيـة لا مفـرّ منهـا ، لحمايـة الجماعـة مـن الإجـرام والمجـرمين . وإذا كانـت كـذلك فـلا يصـح أن تكـون أكثـر ممـا ينبغـي لحمايـة الجماعـة ودفـع الضـرر عنهـا ، كمـا لا يصح أن تكون أقل مما يجب لحماية الجماعة من الإجرام . [٩]

المطلب الثالث : ـ الأسس التي تقوم عليها العقوبة : ـ

تعـد العقوبـة محققـة لمصـلحة الجماعـة كلمـا بعـدت عـن الإفـراط والتفريط ، وهي تعد كذلك كلما توافرت فيها العناصر التالية :

١ ـ كفاية العقوبة الشرعية للردع والزجر : ـ

وهذا العنصر يوجد تماماً في العقوبة الشرعية ، حيث فيها من الألم مقدارٌ كاف للردع والزجر لمن تحدثه نفسه بارتكاب الجريمة ، لأنّ من غرائز الإنسان غريزته في حب البقاء وسلامته من المؤذيات والآلام ، فإذا علم أنه إذا ارتكب الجريمة فقد حياته ، أو ناله أذى في بدنه ، أو قُطعّت بعض أعضائه إنزجر وكف عن إرادته إرتكاب الجريمة ، وإذا لم تخفه العقوبة ، وبالتالي لم تردعه عن ارتكاب الجريمة ، فإنّ ما يحسه من إيلام عند تطبيق هذه العقوبة عليه سيمنعه غالباً من العود إليها ، كالذي تمسه النار ويحس بحرارتها وإيلامها ، فإنه لا يعود إلى مسيسها مرة أخرى ، كما أنّ في معاقبته عبرة لغيره وزجراً له ، وتحذيراً من ارتكاب الجريمة لئلا يصيبه ما أصاب من ارتكبها ، ومن أجل هذا كان لابد للعقوبة حتى تكون رادعة زاجرة أن يكون فيها من الإيلام كافياً للردع والزجر للإنسان، وإخافته من ارتكاب الجريمة لئلا يقع عليه المؤلم المخوّف ، لأن في كل إنسان كما قلت غريزة حب الذات ، وحب البقاء والسلامة من المؤذى المؤلم ، وأنه إذا ارتكبها وعوقب عليها كان العقاب رادعاً له من العود عليها ، ولهذا قال الفقهاء عن العقوبات :" بأنها موانع قبل الفعل وزواجر بعده " [١٠]

٢ ـ المساواة بين الجريمة والعقوبة : ـ أي أن يكون هناك تناسب بين العقوبة الشرعية والجريمة ، بان تكون العقوبة قدر الجريمة ، أي بقدر ما تستحقه الجريمة ، من عقوبة ، ودليل ذلك قوله تعالى (وجزاء سيئةٍ سيئةٌ مثلها) [١١] وهذا الأصل في الحقيقة من مظاهر عدل الله تعالى فيما شرعه لعباده ، ولأن العقوبة شرعت للضرورة ، ضرورة إصلاح الأفراد ودرء المفاسد عن المجتمع ، والضرورات تقدر بقدرها ، ولأن العقوبة ليست هي الأصل في إصلاح الفرد ، وحفظ مصالح الناس ، وإنما هي كالإستثناء ، لأن الأصل في الإصلاح ، وحفظ مصالح الناس تعميق معاني الإيمان في النفوس وإشاعة الوعي الديني في الناس ، والإستثناء لايتوسع فيه ، ولأن العقوبة كالدواء للمريض والدواء يُعطى بمقدار موزون دقيق بقدر حاجة المريض ولا يعطى جُزافاً ، فالعقوبة بقدر الجريمة ، وبقدر ما تستحق من عقوبة . وهذه المساواة ظاهرة في عقوبات القصاص في جرائم القتل العمد ، لأن القصاص هو أن يفعل بالجاني مثل فعله بالمجني عليه ، كما تظهر

المساواة في جرائم الحدود ، وإن خفيت هذه المساواة على قصيري النظر، كذلك تظهره المساواة في جرائم التعزير، لأن التعزير يختلف باختلاف جرائم التعزير ، فكانت المساواة محل اعتبار عند من يقدّر عقوبة التعزير . (١٢)

٣ ـ عموم العقوبة :ـ ونعني بذلك أنّ العقوبات في الشريعة الإسلامية تطبّق على جميع مرتكبيها ، ما دامت شروط وجوب العقوبة متحققة فيهم ، لا فرق بين حاكم ومحكوم ، ولا بين شريف ووضيع ، ولا بين غني وفقير ، ولا بين رجل وامرأة ، ولا بين قوي وضعيف ، والواقع أنّ عموم العقوبة هو الذي يحقق المساواة بين الناس أمام القانون الإسلامي ، ويعطى للعقوبة الشرعية قوة ردع وزجر كافية تمنع القوى من الجري وراء نزواته، وما تخيله له نفسه من الإفلات من العقاب إذا ارتكب الجريمة ، لقوته أو لمركزه الإجتماعي ، أو لرئاسته أو لثرائه ، أو لكثرة اتباعه أو لشرفه، لأنّ قوتهم مهما عظمت لا تخلّصهم من العقاب ، لأن قوة الدولة أكبر من قوتهم ، وبهذا يطمئن الضعيف ويأمن على نفسه وماله وعرضه من اعتداء الأقوياء ، لأنه أقوى منهم ، ولأن الدولة معه كما قلت ـ أقوى من أي فرد فيها ـ وقد حذّر الإسلام من خرق قاعدة عموم العقوبة، وأنّ خرقها إيذانٌ بهلاك الأمّة ، وذلك لعدم المساواة عند خرقها . (١٣)

المبحث الثاني : ـ في محل المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية ويشتمل على أربعة مطالب : ـ

المطلب الأول : ـ الإنسان محل المسؤولية : ـ

ولمّا كانت الشريعة الإسلامية تشترط أن يكون الفاعل مدركاً مختاراً ، فقد كان طبيعياً أن يكون الإنسان فقط هو محل المسؤولية الجنائية لأنه وحده هو المدرك المختار ، أما الحيوان أو الجماد فلا يمكن أن يكون محلاً للمسؤولية الجنائية لانعدام الإدراك والاختيار .ومحل المسؤولية هو الإنسان الحي ، فلا يمكن أن يكون الميت محلاً للمسؤولية الجنائية ، حيث ينعدم بالموت إدراكه واختياره ، ولأنّ القاعدة في الشريعة أن الموت يسقط التكاليف .وإذا كان اشتراط الإدارك والاختيار يجعل الإنسان

وحده محل المسؤولية الجنائية ، فإن توافر هذين الشرطين يستوجب فوق ذلك أن يكون الإنسان المسؤول عاقلاً بالغاً مختاراً ، فإن لم يكن كذلك فلا مسؤولية عليه ، لأن غير العاقل لا يكون مدركاً ولا مختاراً ، ومن لم يبلغ سناً معينة لا يمكن أن يقال إنه تام الإدراك أو الإختيار ، وعلى هذا فلا مسؤولية على طفل ولا مجنون ولا معتوه أو فاقد الإدراك بأي سبب آخر، ولا مسؤولية على مكره أو مضطر . [١٤]

المطلب الثاني : الشخصيات المعنوية : ـ قد عرفت الشريعة الإسلامية من يوم وجودها الشخصيات المعنوية ، فعد الفقهاء بيت المال جهة ، والوقت جهة أي شخصاً معنوياً ، وكذلك اعتبرت المدارس والملاجئ والمستشفيات وغيرها وجعلت هذه الجهات أو الشخصيات المعنوية أهلاً لتملك الحقوق والتصرف فيها ولكنها لم تجعلها أهلاً للمسؤولية الجنائية ، لأنّ المسؤولية تبنى على الإدراك والإختيار وكلاهما منعدم دون شك في هذه الشخصيات ، لكن إذا وقع الفعل المحرم فمن يتولى مصالح هذه الجهات ، أو الشخصيات المعنوية كما نسميها اليوم ، فإنه هو الذي يعاقب على جنايته ولو أنه كان يعمل لصالح الشخص المعنوي ، ويمكن عقاب الشخص المعنوي كلما كانت العقوبة واقعة على من يشرفون على شؤونه أو الأشخاص الحقيقين الذين يمثلهم الشخص المعنوي ، كعقوبة الحل والهدم والإزالة والمصادرة كذلك يمكن شرعاً أن يفرض على هذه الشخصيات ما يحد من نشاطها الضار حماية للجماعة ونظامها وأمنها . [١٥]

المطلب الثالث : ـ شخصية المسؤولية الجنائية : ـ من القواعد الأولية في الشريعة الإسلامية أنّ المسؤولية الجنائية شخصية، فلا يسأل عن الجرم إلا فاعله ، ولا يؤخذ إمروءٌ بجريرة غيره مهما كانت درجة القرابة أو الصداقة بينهما ، وقد قرر القرآن الكريم هذا المبدأ العادل في كثير من آياته من ذلك كقوله تعالى (ولا تكسب كل نفس إلا عليها) [١٦] (ولا تزر وازرة وزر أخرى) [١٧] (وأنّ ليس للإنسان إلا ما سعى) [١٨] (ومن عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها) [١٩] (ومن يعمل سوءاً يجز به) [٢٠] ومبدأ شخصية المسؤولية الجنائية يطبق تطبيقاً دقيقاً في

الشريعة الإسلامية من يوم وجودها وليس لهذا المبدأ العام إلا استثناءٌ واحدٌ ، وهو تحميل العاقلة الدية مع الجاني في شبه العمد والخطأ، وأساس هذا الإستثناء الوحيد هو تحقيق العدالة المطلقة ، أي نفس الأساس الذي قام عليه مبدأ شخصية العقوبة ، لأن تطبيق هذا المبدأ ـ أي شخصية المسؤولية الجنائية على دية شبه العمد والخطأ لا يمكن أن يحقق العدالة المطلقة ، بل إنه يؤدي إلى ظلم فاحش. وأمر العاقل بالدخول معه في تحملها على وجه له من غير أن يلزمهم ذنب جنايته وقد أوجب الله تعالى في أموال الأغنياء حقوق المواساة للفقراء من غير إلزامهم ذنباً لم يذنبوه بل على وجه المواساة ، وأمر بصلة الأرحام بكل وجه أمكن ذلك ، وأمر بر الوالدين ، وهذه كلها أمور واجبة للمواساة وإصلاح ذات البين ، فكذلك أمرت العاقلة بتحمل الدية عن قاتل الخطأ على جهة المساواة من غير إجحاف بهم وبه لقضاء الرسول صلى الله عليه وسلم بذلك ، وقد كان تحمل الديّات مشهوراً في العرب قبل الإسلام ، وكان ذلك مما يعد من جميل أفعالهم ، ومكارم أخلاقهم وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " [٢١] فهذا فعلٌ مستحسن في العقول مقبول في الأخلاق والعبادات [٢٢] .

المطلب الرابع : المجني عليه : ـ

المجني عليه هو من وقعت الجناية [٢٣] على نفسه أو على ماله أو على حق من حقوقه ولا تستلزم الشريعة أن يكون المجني عليه مختاراً مدركاً ، كما استلزمت هذين الشرطين في الجاني حتى يكون مسؤول عن الجناية ، مأخوذاً بها، ولأن المسؤولية مترتبة على عصيان أمر الشارع وأوامر الشارع لا يخاطب بها إلا مدرك مختار ، وأما المجني عليه فغير مسؤولاً وإنما هو معتدى عليه، اكتسب بالإعتداء حقاً قبل المعتدي ، وهو الجاني، وصاحب الحق لا يشترط فيه الإدراك والإختيار وإنما يشترط فيه فقط أن يكون أهلاً لاكتساب الحقوق .

والحقوق التي تنشأ عن الجرائم على نوعين ، حقوق الله ، وحقوق للآدميين ، فأما النوع الأول فينشأ عن الجرائم التي تمس مصالح الجماعة ونظامها ، وأمّا النوع الثاني فينشأ عن الجرائم التي تمس الأفراد

وحقوقهم وبهذا يصح أن يكون المجني عليه إنساناً مميزاً ، أو غير مميز عاقلاً أو مجنوناً ، ويصح أن يكون المجني عليه طائفةً من الناس ، كما لو بغت طائفةٌ على أخرى ، ويصح أن يكون المجني عليه الجماعة كلها كما لو كانت الجريمة زنا أو ردّة ،كما يصح أن يكون المجني عليه شخصاً طبيعياً ، يصح ان يكون شخصاً معنوياً كأن يسرق الجاني مالاً لشركة ، أو لوقف أو للدولة ، وإذا كان محل الجريمة حيواناً أو مالاً في صورة الجماد أو عقيدة من العقائد ، فالمجني عليه هو مالك الحيوان أو المال أو الهيئة التي تعتنق العقيدة .وظاهرٌ مما سبق ان المجني عليه في كل الصور والأحوال هو الإنسان ، إما باعتباره فرداً وإما باعتباره منتمياً لهيئة .وتعتبر الشريعة اللإسلامية الإنسان مجنياً عليه ولو لم ينفصل عن أمه ، فمن أحدث جائفةً [٢٤] بإمرأة حامل فأجهضت فقد جني على شخصين هما الأم والجنين ، حيث أجاف الأم واسقط الجنين ، ووجبت عليه عقوبتان هما إرش [٢٥] الجائفة وديةالجنين [٢٦] وإذا شربت الأم دواءً فأجهضت فعليها دية الجنين [٢٧] .ويعرف البعض الجنين في هذا المقام بأنّه ما طرحته المرأة من مضغة أو علقة مما يعلم أنه ولد ، ويرى البعض أن الجنين هو ما استبانت خلقته، ويرى البعض الثالث أن الجنين هو ما وجدت الحياة فيه . [٢٨]

المبحث الثالث : ـ سبب المسؤولية ودرجاتها ، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : ـ سبب المسؤولية الجنائية وشرطها : ـ

السبب هو ما جعله الشارع علامة على مسببه ، وربط وجود المسبب بوجوده ، وعدمه بعدمه ، بحيث يلزم من وجود السبب ، وجود المسبب ، ومن عدمه عدمه ، [٢٩] والشرط هو ما يتوقف وجود الحكم الشرعي على وجوده ويلزم من عدمه عدم الحكم .

وسبب المسؤولية الجنائية هو ارتكاب المعاصي أي إتيان المحرمات التي حرمتها الشريعة وترك الواجبات التي أوجبتها ، وإذا كان الشارع قد جعل إرتكاب "الجرائم" سبباً للمسؤولية الجنائية "كجرائم الحدود والقصاص

والـديات" إلا أنّـه جعـل وجـود المسـؤولية الشـرعي موقوفـاً علـى تـوفّر شـرطين لا يغنـى أحـدهما عـن الآخـر ، وهمـا الإدراك والاختيـار ، فـإذا انعـدم أحـد هـذين الشـرطين انعـدمت المسـؤولية الجنائيـة ، وإذا وجـد الشـرطان معـاً وجـدت المسـؤولية ، كالسـرقة معصـية حرمهـا الشـارع وجعـل القطـع عقوبـة لفاعلـها ، فمـن سـرق مـالاً مـن آخـر فقـد جـاء بفعـل هـو سـبب للمسـؤولية الجنائيـة ، ولكنـه لايسـأل شـرعاً إلا إذا وجـد فيـه شـرطا المسـؤولية ، وهمـا الإدراك والإختيـار ، فـإنّ غـير المـدرك كمجنـون مـثلاً فـلا مسـؤولية عليـه، وإن كـان مـدركاً ولكنـه "مكرهـاً إكراهـاً ملجئـاً " غـير مختـار فـلا مسـؤولية عليـه أيضـاً .وإذا وجـد سـبب المسـؤولية ، وهـو ارتكـاب المعصـية ووجـد شـرطاها ، وهمـا الإدراك والإختيـار اعتـبر الجـاني عاصـياً ، وكـان فعلـه عصـياناً ، أي خروجـاً علـى مـا أمـر بـه الشـارع وحقـت عليـه العقوبـة المقـررة للمعصـية ، أمـا إذا ارتكـب المعصـية ولم يتـوفر في الفاعـل شـرطا المسـؤولية فـلا يعتـبر الفاعـل عاصـياً ولا يعتـبر فعلـه عصـياناً ، إذن فـالوجود الشـرعي للمسـؤولية الجنائيـة متوقـف علـى وجـود العصـيان وعـدمها تـابع لعدمه .

المطلب الثاني : ـ درجات المسؤولية : ـ

رأينـا فيمـا سـبق أن الوجـود الشـرعي للمسـؤولية الجنائيـة يتوقـف علـى وجـود العصـيان ، فمـن الطبيعـي إذن أن تكـون درجـات المسـؤولية تابعـة لـدرجات العصـيان .والأصـل في هـذه المسـألة أنّ الشـريعة الإسـلامية تقـرن دائمـاً الأعمـال بالنيـات وتجعـل لكـل إمـرئ نصـيباً مـن نيتـه ، وهـذا معنـى قـول الرسـول صـلى الله عليـه وسـلم " إنمـا الأعمـال بالنيـات وإنمـا لكـل إمـرئ مـا نـوى " [٣٠] والنيـة محلـها القلـب ، ومعناهـا القصـد ، تقـول العـرب نـواك الله بحفظـه أي قصـدك الله بحفظـه ، فمـن انتـوى بقلبـه أن يفعـل مـا حرّمتـه الشريعة ثم فعل ما انتواه فقد قصده .

وتطبيقـاً لقاعـدة إقـتران الأعمـال بالنيـات لا تنظـر الشـريعة للجنايـة وحـدها عنـدما تقـرر المسـؤولية الجنائيـة ، وإنمـا تنظـر إلى الجنايـة أولاً ، وإلى قصـد

الجاني ثانياً، وعلى هذا الأساس تترتب مسؤولية الجاني .[٣١] والمعاصي التي يمكن أن تنسب للإنسان المدرك المختار فيسأل عنها جنائياً لاتخرج عن نوعين، نوع يأتيه الإنسان وهو ينتوي إتيانه ، ويقصد عصيان الشارع، ونوع يأتيه الإنسان وينتوي إتيانه، ولا يقصد عصيان الشارع، فالنوع الأول هو ما يتعمده قلب الإنسان، والنوع الثاني هو ما يخطئ به.

ولما كانت الشريعة الإسلامية تقرن الأعمال بالنيات كما قلنا ، فقد فرّقت في المسؤولية الجنائية بين ما يتعمد الجاني إتيانه وبين ما يقع من الجاني نتيجة خطئه ، وجعلت مسؤولية الجاني العامد مغلّظة ، ومسؤولية الجاني المخطئ مخفّفة ، وعلّة التغليظ على العامد أنه يتعمد العصيان بفعله وقلبه فجريمته متكاملة ، وعلة التخفيف على المخطئ أن العصيان لا يخطر بقلبه وإن تلبّس بفعله فجريمته غير متكاملة . [٣٢]

المطلب الثالث : ـ قصد العصيان أو القصد الجنائي : ـ

بيّنا فيما سبق أنّ سبب المسؤولية الجنائية هو العصيان ، أي عصيان أمر الشارع ، وأنّ مسؤولية الجاني تختلف باختلاف درجة العصيان ، فإن قصد الجاني العصيان شددت العقوبة ، وإن لم يقصد العصيان خففت العقوبة ، فقصد العصيان عاملٌ أولى في تعيين عقوبة الجاني ، وهذا القصد ما نسميه اليوم في اصطلاحنا القانوني بالقصد الجنائي ، وقصد العصيان أو القصد الجنائي هو تعمد إتيان الفعل المحرم أو تركه مع العلم بأنّ الشارع يحرّم الفعل أو يجرّمه ، وينبغي ألاّ يفوتنا إدراك الفرق بين العصيان وبين قصد العصيان ، فالعصيان عنصر ضروري يجب توفره في كل جريمة سواء كانت الجريمة بسيطة أو جسيمة ، من جرائم العمد أو من جرائم الخطأ ، فإذا لم يتوفّر عنصر العصيان في الفعل فهو ليس جريمة ، أما قصد العصيان فلا يجب توفره إلا في الجرائم العمدية دون غيرها ، والعصيان هو فعل المعصية ، أي : إتيان الفعل المحرم ، أو الإمتناع عن الفعل الواجب دون أن يقصد الفاعل العصيان كمن يلقى

حجراً من نافذة ليتخلّص منه فيصيب به مارّاً في الشارع فهو قد فعل معصية بإصابة غيره ، ولكنه لم يقصد بأي حال أن يصيب غيره ، ولم يقصد بالتالي فعل المعصية ، أما قصد العصيان فهو اتجاه نية الفاعل إلى الفعل أو تركه مع علمه بأنّ الفعل أو الترك محرّم أو هو فعل المعصية بقصد العصيان ، كمن يلقي حجراً من نافذة بقصد إصابة شخص ماراً في الشارع فيصيبه فإنه يرتكب معصية لم يأتها إلا وهو قاصد فعلها ، ويتفق هذا المثل مع المثل السابق في أنّ كلاً من الجانبين أتى معصية حرّمها الشارع ، ويختلفان في أنّ الجاني في المثل الثاني قصد إتيان المعصية بينما في المثل الأوّل لم يقصد إتيان المعصية . [٣٣]

المبحث الرابع : ـ اثر الجهل والخطأ والنسيان على المسؤولية الجنائية : وفيه ثلاثة مطالب : ـ

المطلب الأول : أثر الجهل على المسؤولية الجنائية : ـ

الجهل اعتقاد الشيء على خلاف ما هو عليه ، وقيل هو خلاف العلم [٣٤] إذن هو صفة تضاد العلم عند احتماله وتصوره ، أما الأشياء التي لا علم لها كالبهائم فإنها لا توصف بالجهل لعدم تصور العلم . وهو أنواع نذكرها فيما يلي :

١ـ جهل باطل لا يصح عذراً أصلاً في الآخرة كجهل الكافر ، لأنه مكابرة وجحود بعد وضوح الدليل على وحدانيته وربوبيته تعالى وإقامة المعجزات الدالة على إرسال الرسل .

٢ـ وجهل لا يصح عذراً لكنّه دون جهل الكافر كجهل البغاة ، والباغي هو الذي خرج عن طاعة الإمام الحق متمسّكاً بتأويل فاسد ، لأنه مخالف للدلائل الواضحة على كون الإمام العادل على الحق ، مثل الخلفاء الراشدين ، وكجهل من خالف في اجتهاده الكتاب والسنة من علماء الشريعة ، أو عمل بالغريب من السنة ومثّل الحنفية له باستباحة متروك التسمية عمداً بالقياس على الناسي فإنّه مخالف لقوله تعالى (

ولا تـأكلوا ممّـا لم يـذكر اسـم الله عليـه) [٣٥] وأيضـاً القـول بالتحليـل بدون وطء لمخالفته السنة المشهورة .[٤]

٣ـ الجهـل في دار الإسـلام : ـ القاعـدة أن الجهـل لا يعـد عـذراً في دار الإسـلام لأنّ العلـم فيهـا مفـروض علـى مـن فيهـا ، فـلا يعـذر المسـلم بجهلـه الأحكـام العامـة الواضـحة الـتي لا رخصـة لأحـد في جهلـها : كوجـوب الصـلاة ، والصـيام وكتحـريم الخمـر والزنـا ، وقتـل الـنفس بغـير حـق ، وحرمـة الإعتـداء علـى مـال الغـير ونحـو ذلـك ، ولا يسـتثني مـن ذلـك الـذميّ ، فـلا يعـذر بالجهـل بمـا يطبّـق عليـه مـن أحكـام الإسـلام كالقصـاص وحـد الزنـى والسـرقة، لأنـه مقـيم في دار الإسـلام والعلـم في دار الإسـلام مفـترض في الجميـع ولهـذا لـو اسـلم فشـرب خمـراً وجبـت عليـه العقوبـة ، لأن تحـريم الخمـر شـائع ومشـتهر في دار الإسـلام فـلا يعـذر أحد بجهله .

٤ـ الجهـل بالأحكـام الشـرعية وادلتهـا في غـير دار الإسـلام يسـقط التكـاليف الشـرعية وذلـك كمـن أسـلم في دار الحـرب ولم يهـاجر إلى ديـار الإسـلام لمـانع منعـه ولم يعلـم أنّـه عليـه الصـلاة والزكـاة والصـوم والحـج ولم يـؤد فرضـاً مـن هـذه الفـرائض فإنـه لا يؤديهـا قضـاءً إذا علـم ، لأنّ دار الحـرب ليسـت موضـع علـم بالأحكـام الشـرعية لأنهـا لم تسـتفض فيهـا مصـادر الأحكـام ولم تشـتهر فكـان الجهـل هنـا عـذراً بالـدليل والجهـل بالـدليل يسـقط التكليـف ، لأن المكلّـف في هـذه الحالـة غـير قـادر علـى فهـم دليـل الخطـاب الموجـه إليـه ، ومـن شـرط صـحة التكليـف أن يكـون المكلـف قـادراً علـى فهـم دليـل الخطـاب ، ومـا دام جـاهلاً بـه فـلا يعتـبر مكلفاً .

٥ـ جهـل يصـح عـذراً وشـبهة ، كالجهـل في موضـع الإجتهـاد الصـحيح ، أو في غـير موضـع الإجتهـاد ولكـن في موضـع شـبهة ، كمـن صـلى الظهـر علـى غـير وضـوء ثـم صـلى العصـر بـه وهـو يظـن أن الظهـر أجـزأه ، فالعصـر فاسـد كـالظهر ، لأنـه جهـل علـى خـلاف الإجمـاع ، وكـالمحتجم إذا

أفطر على ظن أنّ الحجامة فطّرته لأن الحجامة عند الأوزاعي تفطّر ، فتسقط الكفارة لهذه الشبهة .

ويلحق بذلك جهل الشفيع إذا لم يعلم ببيع دار له فيها شفعة ، فإنه يكون عذراً ويثبت له حق الشفعة إذا علم بالبيع ، ويلحق به جهل البكر البالغة بانكاح الولى ، يجعل عذراً حتى يكون لها الخيار بفسخ النكاح بعد العلم به ، ويبطل الخيار بالسكوت من جانبها ، كما يلحق به جهل الوكيل بالوكالة أو بالعزل عنها ، فإذا تصرّف الشخص قبل بلوغ خبر الوكالة إليه لم ينفذ تصرفه على الموكل وكذلك لو تصرّف قبل العلم بالعزل عن الوكالة ينفذ تصرفه على الموكل، ففي الحالتين يكون الجهل عذراً ، ويلحق بذلك أيضاً من شرب خمراً جاهلاً فلا يقام عليه الحد ولا تعزير عليه ، وأيضاً ما لو سلّم المصلي عن ركعتين ناسياً ، وتكلم عامداً " لظنه إكمال الصلاة " لا تبطل الصلاة لظنه أنه ليس في صلاة . [٣٦]

إذاً نخلص مما سبق أنّ الجهل عامل مؤثّر على المسؤولية في بعض الحالات ولا يؤثّر عليها في حالات أخرى .

فالجهل الذي لا يعتبر عذراً وبالتالي لا يؤثر على مسؤولية الإنسان ، كالجهل الناشئ عن مكابرة العقل والبرهان في أصل العقيدة ، وكالجهل الناشئ عن التأويل الفاسد المخالف للدلائل الواضحة ، والجهل الناشئ عن اجتهاد دليل شرعي من حيث لا يجوز الاجتهاد ، والجهل في دار الإسلام لا يعد عذراً لأن العلم فيها مفروض ومستفيض .

فهنا الجهل لا يعتبر عذراً بحال من الأحوال وبالتالي تنفذ الأحكام الشرعية كما هي .

ويعتبر الجهل عاملاً مؤثّراً على المسؤولية ، وبالتالي يعذر الجاهل عذراً متفاوتاً في حالة الجهل الناشئ عن اجتهاد سائغ ، والجهل الناشئ عن خطأ وشبهة كمن وطئ أجنبية يظن أنها زوجته ، فهذا عذر يسقط عنه الحد ، والجهل الناتج عن عدم العلم بالأحكام الشرعية في غير دار الإسلام ، كمن أسلم في دار الحرب وشرب الخمر ، أو فعل ما هو محرم

في الإسلام من غير أن يعلم بحرمته ، فهذا الجهل عذر مقبول لا يؤاخذ صاحبه بنتائجه .

المطلب الثاني : ـ اثر الخطأ على المسؤولية الجنائية : ـ

الخطأ ، ضد الصواب ، أو هو ما لم يتعمد ، [٣٧] وفي اصطلاح الفقهاء هو وقوع الشيء على غير إرادة فاعله . فالفاعل في جرائم الخطأ لا يأتي الفعل عند قصد ولا يريده ، وإنما يقع الفعل منه على غير إرادته ، وبخلاف قصده ، وفي بعض الأحيان يقصد الجاني فعلاً معيّناً ليس جريمة في ذاته ، فيتولّد من هذا الفعل المباح ما يعتبر جريمة دون أن يقصد الجاني ما تولّد عن فعله . وتعتبر الجريمة المتولدة عن الفعل المباح جريمة غير عمدية ، ولو ان الجاني قصد الفعل المباح لأنه قصد بفعله محلاً غير المحل المحرّم أي غير محل الجريمة ، ومثال ذلك أن يتضمن صائم فيسري الماء إلى حلقه ، أو يرمي صائداً طيراً فيصيب إنساناً ، فالصائم قصد إدخال الماء إلى فمه ليتمضمض ولم يقصد إدخاله إلى حلقه ليفطر ، فهو قد قصد فعلاً مباحاً ، ولكن تولّد عن الفعل المباح الذي قصده فعل آخر غير مباح لم يقصده وإنما وقع على غير إرادته . والصائد قصد صيد الطائر ولم يقصد إصابة المجني عليه ، فهو قد قصد فعلاً مباحاً ولكن تولد عن الفعل المباح الذي قصده فعل آخر غير مباح لم يقصده وهو إصابة المجني عليه ، ومحل الفعل المقصود هو الطائر ومحل الفعل غير المقصود هو الإنسان .

والمخطئ كالعامد مسؤول جنائياً كلما وقع منه فعل يحرّمه الشارع ، ولكن سبب مسؤوليتهما مختلف ، فمسؤولية العامد سببها أنه قصد عصيان أمر الشارع وتعمد إتيان ما حرّمه ، أو ترك ما أوجبه ، ومسؤولية المخطئ سببها أنه عصى الشارع لا عن قصد ، ولكن عن تقصير وعدم تثبّت واحتياط . [٣٨]

المسؤولية عن الخطأ استثناءً :

الأصل في الشريعة الإسلامية أنّ المسؤولية الجنائية لا تكون إلا عن فعل متعمّد حرّمه الشارع ولاتكون على الخطأ لقوله تعالى (وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم) [٣٩] ولكن الشريعة أجازت العقاب على الخطأ استثناءً من هذا الأصل . [٤٠] من ذلك قول الله تعالى (وما كان لمؤمن أن يقتل مؤمناً إلا خطاءً ومن قتل مؤمناً خطاءً فتحرير رقبة مؤمنةٍ ودية مسلمة إلى أهله ...) الخ [٤١] .

ولمّا كان الأصل هو العقاب على العمد ، والاستثناء هو العقاب على الخطأ فإنه يترتب على ذلك أنّ كل جريمة عمدية يعاقب عليها فاعلها إذا أتاها عامداً ، ولا يعاقب عليها إذا أتاها مخطئاً ما لم يكن الشارع قد قرر عقوبة لمن أتاها . لأن الجريمة بهذا تصبح من جرائم العمد وجرائم الخطأ في آن واحد ، فمن زنى عامداً عوقب عقوبة الزنا ، ولكن من أتى امرأة أجنبية زفّت إليه على أنها امرأته لا عقاب عليه ، لأنه أخطأ والجريمة عمدية ومن سرق عامداً عوقب بعقوبة السرقة ولكن من أخذ مال غيره سهواً أو أخطأ مع مال له لا عقاب عليه لأنه أخطأ ولم يتعمد الفعل المحرّم والجريمة عمدية ، ومن شرب الخمر عوقب بعقوبة الشرب ، ولكن من شربها يظنها ماءً لا عقاب عليه ، لأنه شربها من غير عمد والجريمة عمدية، وهكذا كل جريمة عمدية أتاها الجاني عامداً فعليه عقوبتها ، فإذا أتاها مخطئاً فلا عقاب عليه ، ويمكن تعليل عدم العقاب بأن الخطأ يعدم ركناً من أركان الجريمة العمدية فلا تتكون الجريمة، على أن انتفاء المسؤولية الجنائية لانعدام ركن من أركان الجريمة لا يمنع من مسؤولية الفاعل مسؤولية مدنية إذ القاعدة في الشريعة أن الدماء والأموال معصومة ، وأن الأعذار الشرعية لا تنافي عصمة المحل ، فمن زفّت إليه امرأة على أنها زوجته فوطئها يحسبها زوجته لا يعاقب جنائياً ولكن عليه مهرها ، لأن الوطء في دار الإسلام لا يخلو من حد أو مهر ، ومن أخذ خفية مالاً وهو يحسبه ماله ، ثم تصرف فيه لا يعتبر سارقاً لانعدام القصد الجنائي . ولكنه يلتزم بضمان هذا المال لصاحبه أمّا إذا كانت

الجريمة مما يحرم إثباته عمداً أو خطأً كالقتل والجرح فإن العامد يعاقب على فعله بالعقوبة المقررة للعمد بينما يعاقب المخطئ بالعقوبة المقررة للخطأ .

ويلاحظ أنّ الصالح العام هو الذي اقتضى العقاب على الخطأ ، فهناك من جرائم الخطأ ماله خطورته ويكثر وقوعه كالقتل والجرح خطأ ، ولمّا كان أساس الخطأ هو التقصير وعدم الاحتياط ، فقد عاقب الشارع على جرائم الخطأ التي يكثر وقوعها ولا يخفى خطرها ، لأنّ العقاب عليها يحقق مصلحة عامة إذ يحمل الأفراد على التثبّت والإحتياط فيقل هذا النوع من الجرائم .

ولقد نصت الشريعة الإسلامية على جرائم معيّنة ، واعتبرت أغلب الجرائم عمدية ، وأقلها من جرائم الخطأ ، ولمّا كان الأصل هو العقاب على العمد، أي على الجرائم العمدية والاستثناء هو العقاب على الخطأ ، فإنّه لا يجوز لولي الأمر أن يعاقب من ارتكب خطأ جريمة عمدية إلا إذا كان في ذلك تحقيق مصلحة عامة ، وهذا يصدق على الجرائم متى حرمتها الشريعة ، أما الجرائم التي يحرمها أولو الأمر فلهم فيها أن يعاقبوا على العمد والخطأ مع مراعاة قاعدة الشريعة الأصلية ، وهي أنّ العقاب على العمد هو الأصل ، وأنّ العقاب على الخطأ هو الاستثناء ، وان العقاب على الخطأ لا محل له ما لم يحقق مصلحة عامة . [٤٢]

أنواع الخطأ : ـ

الخطأ في الشريعة على نوعين : خطأ متولّد وخطأ غير متولّد .

١ ـ الخطأ المتولّد : ـ هو ما تولد عن فعل مباح ، أو فعل أتاه الفاعل وهو يعتقد انه مباح ، والخطأ المتولد إما أن يكون مباشراً ، كمن يرمي طائراً فيصيب شخصاً ، وكمن يرى جندياً في صفوف الأعداء وعليه لباسهم معتقداً أنه من العدو ثم يتبين أنه من جنود الوطن .وإما أن

يكون بالتسبب ، كمن يحفر بئراً في الطريق العام ، بإذن من ولي الأمر ولا يتخذ الاحتياطات لمنع المارة من السقوط فيها .

٢ ـ الخطأ غير المتولد : ـ هو كل ما عدا الخطأ المتولد ، وهو إما أن يكون خطأ مباشراً فيقع من المخطئ مباشرة دون واسطة ، كما لو انقلب نائم على صغيره بجواره فقتله ، وإما أن يكون خطأ بالتسبب وهو ما يتسبب فيه المخطئ دون أن يقع منه مباشرة كما لو حفر شخص بئراً في الطريق العام دون إذن ولي الأمر فوقع فيها أحد المارة ، وكما لو وضع شخص أحجاراً في الشارع العام دون إذن فاصطدم فيها شخص وأصيب .

ويطلق بعض الفقهاء على الخطأ المتولد المباشر لفظ الخطأ مطلقاً من كل قيد ، ويسميه بعضهم الخطأ المحض ، أمّا الخطأ المباشر غير المتولد والخطأ بالتسبب متولد وغير متولد ، فيسمونه اصطلاحاً ما جرى مجرى الخطأ ، ومن الفقهاء من لا ينوّع الخطأ ولا يفرق بين صوره المختلفة ويسميها جميعها خطأ . (٤٣)

أساس الخطأ : ـ

أساس الخطأ في الشريعة هو في الأصل عدم التثبت والإحتياط ، ولكن لا يشترط مع هذا لمسؤولية المخطئ أن يقع منه تقصير في كل الأحوال، وإنما يشترط وقوع التقصير في الخطأ المتولد ، أما فيما عداه فالتقصير مفترض شرعاً في الجاني ولا يعفى من المسؤولية ، إلا إذا ثبت أنه ألجئ إليه إلجاءً ويسير الفقهاء على قاعدتين عامتين يحكمان الخطأ ، وبتطبيقهما نستطيع أن نقول إن شخصاً ما أخطأ أو لم يخطئ .

القاعدة الأولى : ـ إذا أتى الجاني فعلاً مباحاً أو يعتقد أنه مباح فتولد عنه ما ليس مباحاً ، فهو مسئول عنه جنائياً ، سواء باشره أو تسبب فيه ، إذا ثبت انه كان يمكنه التحرز منه ، فإذا كان لا يمكنه التحرز منه إطلاقاً فلا مسؤولية .

القاعـــدة الثانيـــة : ـ إذا كـان الفعـل غـير مبـاح فأتـاه الجـاني أو تسـبب فيـه دون ضـرورة ملجئـة فهـو تعـدٍ مـن غـير ضـرورة ، ومـا نـتج عنـه يسـأل الجـاني جنائياً سواء كان مما يمكن التحرز عنه أو مما لا يمكن التحرز عنه [٤٤].

نوع من الخطأ عند مالك : ـ

ويعتـبر مالـك مـن الخطـأ الأفعـال الـتي يأتيهـا الجـاني بقصـد التأديـب أو اللعـب إذا أدت لمـوت المجـني عليـه أو جرحـه ، وقـد أخـذ بهـذا الـرأي نتيجـة لعـدم اعترافـه بشـبه العمـد ، لأن القتـل عنـده لـيس إلا عمـداً أو خطـاءً ، والعمـد مـا قصـد الجـاني فيـه العـدوان ، والخطـأ مـا عـدا ذلـك ، ومـن يـأتي الفعـل بقصـد التأديـب أو اللعـب ، لا يتـوفر لديـه قصـد العـدوان بحسـب رأي مالك ومن ثم أعتبر فعله خطاءً لا عمداً . [٤٥]

نخلـص ممّـا سـبق : أنّ الخطـأ هـو وقـوع الشـيء علـى غـير إرادة الفاعـل ، وأنـه قـد يكـون متولـد أو غـير متولـد ، وأن المخطـئ كالعامـد مسـؤول جنائيـاً كلمـا وقـع منـه فعـل يحرمـه الشـارع ولكـن مسـؤوليتهما تختلـف . وأن المسـؤولية في الخطـأ اسـتثناءً ، لأن الشـريعة لا تحاسـب إلا علـى الفعـل العمد، ولكـن حاسبت علـى الفعـل الخطـأ إسـتثناءاً حتـى يأخـذ الإنسـان الحيطـة والحـذر وحتـى لا تكثـر جـرائم الخطـأ ، وفي ذلـك مصـلحة عامّـة ، وهـو التثبّـت وأخـذ الحيطـة والحـذر كمـا أسـلفنا ، ومـن ناحيـة أخـرى يحاسـب الإسـلام علـى الفعـل الخطـأ ، لأن الـدماء والأمـوال معصـومة وأن الأعـذار الشـرعية لا تنـافي عصـمة المحـل .إذاً الخطـأ يـؤثر علـى المسـؤولية لمـن ارتكـب فعـلاً منافيـاً للإسـلام خطـاءً فقـد يعفـى الإنسـان نهائيـاً كمـا في الجـرائم غـير الـتي تمـس الأمـوال والـدماء ، وقـد يخفـف الخطـأ علـى الجـاني مـن حيـث العقـاب ، وهذا يتضح من عقاب الجاني العامد والمخطئ .

المطلب الثالث : ـ اثر النسيان على المسؤولية الجنائية : ـ

اصـل النسـيان الـترك [٤٦] والنسـيان في الشـرع هـو عـدم استحضـار الشـيء وقـت الحاجـة إليـه، وقـد قرنـت الشـريعة الإسـلامية النسـيان بالخطـأ في قولـه

تعالى (ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطانا) [٤٧] وقد اختلف الفقهاء في حكم النسيان ، فرأى البعض أنّ النسيان عذراً عاماً في العبادات والعقوبات ، وأنّ القاعدة العامة في الشريعة أن من فعل محظوراً ناسياً فلا إثم عليه ولا عقاب ، لكن الناسي إذا عُفى من المسؤولية الجنائية فإنه لا يعفى من المسؤولية المدنية ، لأن الأموال والدماء معصومة والأعذار الشرعية لا تتنافى مع عصمة المحل . [٤٨]

وطبقاً لهذا الرأي لا يعاقب الناسي إذا ارتكب فعلاً محرماً ما دام قد أتى الفعل وهو لا يذكر أنه محرّم ، ولكن النسيان لا يسقط الواجبات على الناسي إتيانها حين يذكرها أو يذّكرها وإلا وجبت عليه العقوبة المقررة ويرى البعض أن النسيان عذر بالنسبة للمؤاخذة في الآخرة لأن العقوبة الأخروية تقضى على القصد ولا قصد للناسي ، أما بالنسبة لأحكام الدنيا فلا يعتبر النسيان عذراً معفياً من العقوبة الدنيوية إلا فيما يتعلق بحقوق الله تعالى فإنه يعتبر عذراً فيها بشرط أن يكون هناك داع طبيعي للفعل وأن لا يكون هناك ما يذكر الناسي بما نساه ، ويضربون مثلاً لذلك ، اكل الصائم ناسياً - فإنّ طبع الإنسان يدعوه للأكل وليس هناك ما يذّكره بالصوم ، أما ما يتعلق بحقوق الأفراد فالنسيان لا يعتبر فيها عذراً بأي حال .[٤٩] وإذا كانت بعض الجرائم مما يمس حقوق الله كالزنا وشرب الخمر وما أشبه ذلك إلاّ أنه يمكن القول بأنّ الجرائم التي يعتبر النسيان فيها عذراً يندر وقوعها . لأن نسيان الفعل المحرم نادراً في ذاته ، ولأنّ الجريمة التي تنسى يجب أن يندفع إليها الناس بدوافع طبيعية كما يجب ألا يكون هناك ما يذكره بالتحريم ، ويمكننا أن نتصور ذلك فيمن أسلم حديثاً يعطش فيشرب الخمر ناسياً ، ومن طلّق امرأته طلاقاً بائناً يأتيها وهي في العدة ناسياً . وسواء أخذ بهذا الرأي أو بالرأي السابق فإن إدعاء النسيان وحده لا يعفي من العقاب ، وإنما يجب قبل كل شيء أن يثبت الجاني أنه ارتكب الجريمة ناسياً ، وهذا عمل من الصعوبة بمكان ، ومن ثم كان مبحث النسيان في الجرائم مبحثاً قليل

الأهمية إذ يندر أن يستطيع شخص أن يثبت بدليل مقنع أنه ارتكب الجريمة ناسياً ، والنسيان عند أصحاب الرأي الأخير لا يسقط الواجبات أيضاً ، فالواجب يظل واجباً على الناسي وعليه أن يفعله ، كما أن النسيان يعتبر شبهة تدرأ العقوبة كلما وجبت عقوبة الحد على الناسي ، وإذا درئت عقوبة الحد حل محلها التعزيز ، فأثر النسيان على الجرائم طبقاً للرأي الأخير قاصر على إعفاء الناسي من العقوبة في بعض الأحوال، ودرء عقوبة الحد عنه في حالات أخرى [٥٠] .

إذن نخلص مما سبق أن النسيان عارضاً يعرض للإنسان فلا يجعله يتذكر ما كلّف به ، وهو لا يعد عذراً في حقوق العباد ، لأنها محترمة لحاجتهم وبالنسيان لا يفوت هذا الإحترام ، وعليه لو اتلف إنسان مال غيره ناسياً لوجب عليه الضمان ، أما حقوق الله تعالى ، فالنسيان يعد فيها عذراً بالنسبة لاستحقاق الإثم فالناسي لا إثم عليه ، أما في أحكام الدنيا فقد يكون النسيان عذراً مقبولاً فلا تفسد عبادته ، كما في أكل الصائم ناسياً .

الخـــاتمة

في نتائج البحث :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والذي يسّر لي إتمام هذا البحث، والوصول إلى النتائج المطلوبة والمثبَتة في مواضعها في البحث : وأهمها :

١ــ الشريعة الإسلامية لا تعرف محلاً للمسؤولية إلا الإنسان الحي المكلف فإذا مات سقطت عنه التكاليف ولم يعد محلاً للمسؤولية .

٢ـ ينبغي أن تكون العقوبة بحيث تكفي لتأديب الجاني وكفه عن معاودة الجريمة، وأن تكون أيضاً كافية لزجر الغير عن ارتكاب الجريمة ، وان يكون هناك تناسب بين الجريمة والعقوبة ، وان تكون عامة تطبّق على الكل .

٣ــ معنى المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية أن يتحمل الإنسان نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختاراً وهو مدرك لمعانيها .

٤ــ سبب المسؤولية الجنائية هو ارتكاب المعاصي ، أي إتيان المحرمات التي حرمتها الشريعة وترك الواجبات التي أوجبتها .

٥ـ الجهل عامل مؤثّر على المسؤولية في بعض الحالات ، ولا يؤثر عليها في حالات أخرى .

٦ـ الخطأ هو وقوع الشيء على غير إرادة الفاعل ، والمخطئ كالعامد مسؤول جنائياً كلما وقع منه فعل يحرّمه الشارع ، ولكن مسؤوليتهما تختلف ، لأنّ الخطأ عامل مؤثّر على المسؤولية ، فمن ارتكب فعلاً مخالفاً لتعاليم الإسلام خطاءً ، فقد يعفى من العقاب نهائياً أو أداء الواجب ، وذلك من غير جرائم الأموال والدماء ، وقد يخفف الخطأ على الجاني العقاب وهذا واضح في جرائم العمد والخطأ .

٧ـ النسيان عارض يعرض للإنسان فلا يجعله يتذكر ما كلف به ، وهو لا يعد عذراً في حقوق العباد لأنها محترمة لحاجتهم ، وبالنسيان لا يفوت هذا الإحترام ، أما حقوق الله تعالى ، فالنسيان يعد فيها عذراً بالنسبة لاستحقاق الإثم فالناسي لا إثم عليه ، أما في أحكام الدنيا فقد يكون النسيان عذراً مقبولاً فلا تفسد عبادته .

فهرس المصادر والمراجع

أولاً : القرآن الكريم وأحكامه : ـ

١ـ القرآن الكريم .

٢ـ أحكام القرآن ، للإمام أبي بكر احمد بن علي الرازي الجصّاص المتوفى سنة ٣٧٠هـ ، دار الكتاب العربي بيروت لبنان .

ثانياً : كتب الحديث : ـ

٣ـ سنن أبي داود بشرح عون المعبود ،للإمام الحافظ أبي سليمان بن الأشعث السجستاني المتوفى سنة ٢٧٥هـ دار الحديث سوريا .

٤ـ سنن الدارمي ، للإمام ابي محمد عبدالله بن بهرام الدارمي ، الطبعة ١٤١٤ هـ ـ ١٩٩٤ م دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٥ـ شعب الإيمان للإمام أبي بكر بن احمد بن الحسين البيهقي المتوفى سنة ٤٥٨هـ، الطبعة ١٤١٠ هـ ـ ١٩٩٠ م ، دار الكتب العلمية بيروت.

٦ـ صحيح البخاري ، لأبي عبدالله محمد ابن إسماعيل بن إبراهيم بن بردزيه البخاري المتوفى سنة ٢٥٦هـ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

ثالثاً : كتب اللغة : ـ

٧ ـ الصحاح ، لإسماعيل بن حمّاد الجوهري المتوفى سنة ٣٩٣هـ ، الطبعة الرابعة ، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ ، دار العلم للملايين ، بيروت لبنان .

٨ ـ القاموس المحيط ، للعلاّمة اللغوي ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي المتوفى سنة ٨١٧هـ ، الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت شارع سوريا .

٩ ـ لسان العرب ، لأبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور المتوفى سنة ٧١١هـ ، الطبعة الأولى ، دار الفكر بيروت .

١٠- المعجم الوسيط ، قام بإخراجه ، الدكتور إبراهيم أنيس وآخرون ، الطبعة السادسة ، دار إحياء التراث العربي بيروت .

رابعاً : كتب الفقه الحنفي : ـ

١١ ـ الأشباه والنظائر ، الشيخ زين العابدين بن ابراهيم بن نجيم ، دار الكتب العلمية بيروت .

١٢ ـ بدائع الصنائع ، علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني ، دار الكتاب العربي بيروت .

١٣ ـ فتح القدير شرح الهداية ، للشيخ الإمام كمال الدين محمد بن عبدالواحد ، دار إحياء التراث العربي بيروت .

خامساً : كتب الفقه المالكي : ـ

١٤ ـ الإستذكار ، للإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبدالله بن محمد الأندلسي المتوفى سنة ٤٦٣هـ ، مؤسسة النداء .

١٥ ـ بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، للإمام أبي الوليد محمد بن احمد بن محمد بن احمد بن رشد القرطبي المتوفى سنة ٥٩٥هـ ، الطبعة الخامسة ، دار المعرفة بيروت .

١٦ ـ تبصرة الحكّام ، لبرهان الدين أبي الوفاء إبراهيم بن الإمام شمس الدين أبي عبدالله محمد بن فرجون اليعمري ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية بيروت .

١٧ ـ مواهب الجليل لشرح مختصر خليل ، لأبي عبدالله محمد بن عبدالرحمن المغربي المعروف بالخطاب ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية بيروت .

سادساً : كتب الفقه الشافعي : ـ

١٨ ـ الأحكام السلطانية ، لأبي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي ، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ ـ ١٩٩٠ م ، دار الكتاب العربي بيروت .

١٩ ـ الأشباه والنظائر لأبي الفضل جلال الدين عبدالرحمن السيوطي المتوفى سنة ٩١١هـ ، الطبعة الثانية، ١٤١٦ هـ ـ ١٩٩٦م، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع بيروت لبنان .
٢٠ ـ اسنى المطالب شرح روض الطالب ، للقاضي أبي يحيى زكريا الأنصاري المتوفى سنة ٩٢٦هـ ، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١ م ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان .
٢١ ـ حاشية البجيرمي على الخطيب ، للشيخ محمد بن احمد الشربيني ، المعروف بالخطيب الشربيني ، الطبعة الأولى ١٤١٧ هت ـ ١٩٩٦ م ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان .
٢٢ ـ المجموع شرح المهذب ، للإمام أبي زكريا محي الدين بن شرف النووي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٢٣- مغني المحتاج , للشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني , الطبعة ٢٠٠١م , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

سابعاً : كتب الفقه الحنبلي :

٢٤ ـ أعلام الموقّعين ، للشيخ العلامة شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر المعروف بإبن قيم الجوزية المتوفى سنة ٧٥١هـ ، دار الحديث القاهرة .
٢٥ ـ السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية , لأحمد بن تيمية , دار الكتاب العربي بيروت سنة ١٩٥١م .
٢٦- المغنى ، لأبي محمد بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي المتوفى سنة ٦٢٠هـ ، مكتبة بن تيمية .
٢٧ ـ هداية الراغب لشرح عمدة الطالب ، لعثمان أحمد الحنبلي النجدي ، الطبعة الثانية ١٤١٠ هـ ـ ١٩٨٩ م ، الناشر دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع مكة المكرمة .

ثامناً : كتب الأصول : ـ

٢٨ ـ الإحكام في أصول الأحكام ، للحافظ أبي محمد علي بن حزم الأندلسي الظاهري ، الطبعة الأولى ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤ م ، دار الحديث بجوار إدارة الأزهر .
٢٩- الإحكام في أصول الأحكام ، لسيف الدين أبي الدسن علي بن أبي علي بن محمد الآمدي ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان .
٣٠- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول , تأليف محمد بن علي بن محمد الشوكاني , المتوفى سنة ١٢٥٥هـ , دار الفكر .
٣١- أصول الفقه ، عبدالوهاب خلاّف ، الطبعة الثامنة ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٦ م ، الناشر دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٢ ـ أصول الفقه ، للمرحوم الشيخ محمد الخضر بك ، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان .
٣٣ ـ أصول الفقه الإسلامي ، الدكتور وهبة الزحيلي ، الطبعة ١٤١٦ هـ ـ ١٩٩٦ م دار الفكر المعاصر ، بيروت لبنان .
٣٤ ـ أصول الفقه الإسلامي ، للدكتور حسن محمد مقبول الأهدل ، الطبعة الرابعة ١٤١٩ هـ ـ ١٩٩٩ م ، مكتبة الجيل الجديدة صنعاء ، دار النشر للطباعة والنشر والتوزيع .
٣٥ ـ الموافقات في أصول الأحكام , للحافظ أبي إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي القرناطي الشهير بالشاطبي , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٣٦- الوجيز في أصول الفقه ، للدكتور عبدالكريم زيدان ، الطبعة السادسة ١٤١٧ هـ ـ ١٩٩٧ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع .

تاسعاً : كتب في الفقه عامة وحديثة : ـ

٣٧ ـ التشريع الجنائي الإسلامي ، عبدالقادر عودة ، الطبعة الثامنة عشر ١٤١٣ هـ ـ ١٩٩٣ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .
٣٨ ـ الفقه الإسلامي وأدلته ، الدكتور وهبة الزحيلي ، الطبعة ١٤١٧ هـ ـ ١٩٩٦ م ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٣٩ ـ فقه السنة ، السيد سابق ، الطبعة الثامنة ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م .
٤٠- القصاص والديّات في الشريعة الإسلامية، الدكتور عبدالكريم زيدان ، الطبعة الأولى.

الهـــوامش

١) سورة البقرة الآية ١٢٠ .
٢) سورة طه الآية ١٢٣ .
٣) سورة النجم الآيتان ٣٨ ، ٣٩ .
٤) سورة النور الآية ٥٩ .
٥) سنن أبي دوواد بشرح عون المعبود , للإمام الحافظ أبي سليمان بن الأشعث السجستاني , الطبعة الأولى دار الحديث سوريا , ج١٢ صـــ٥١ , رقم الحديث ٤٣٩٢ ، سنن الدارمي ، للإمام أبي محمد عبدالله بن بهرام الدارمي ، ج ٢ ص ٢٢٩٣ ، الطبعة ١٤١٤ هـ ـ ١٩٩٤ م ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ,والحديث صحيح على شرط الشيخين وحسنه الترمذي .
٦) سورة المائدة الآية ٩٥ .
٧) سورة النحل الآية ١٠٦ .
٨) سورة البقرة الآية ١٧٣ .

6) المرفقات في أصول الأحكام , لإمام أبي إسحاق أبراهيم بن موسى اللخمي القرناطي الشهير بالشاطبي , المجلد الأول ج ٢ صـ١-٣ دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , انظر القصاص والديات في الشريعة الإسلامية الدكتور / عبدالكريم زيدان ص ٢٧ و الطبعة الأولى ، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، انظر التشريع الجنائي الإسلامي ، عبدالقادر عودة ، ج١ ص ٣٨٢ ، ٣٨٣ ، الطبعة الثانية عشر ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .

٩) السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية , لأحمد بن تيمية صـ٩٨ طبعة دار الكتاب العربي القاهرة سنة ١٩٥١م , الفقه الإسلامي وادلته ، الدكتور وهبه الزحيلي ، ج ٦ ص ١٤ ، ١٥ الطبعة ١٤١٧هـ - ١٩٩٦ م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع سوريا، انظر فقه السنة، السيد سابق، ج ٢ ص ٣١٩،الطبعة الشرعية الثامنة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م ، انظر التشريع الجنائي الإسلامي مرجع سابق ، ج ١ ص ٣٨٣ ، ٣٨٤ .القصاص والديات , مرجع سابق صـ١٦ – ١٧ , انظر التشريع الجنائي الإسلامي , مرجع سابق صـ٣٩٢ – ٣٩٤

١٠) فتح القدير ، شرح الهداية ، للشيخ الإمام كمال الدين محمد عبدالواحد ، ج ٤ ص ١١٢ دار احياء التراث العربي بيروت .

١١) سورة الشورى الآية ٤٠ .

١٢) الأحكام السلطانية ، لأبي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي ، ص٢٠٦ ، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م ، دار الكتاب العربي بيروت ، شرح فتح القدير ، مرجع سابق ، ج ٤ ص ٢١٢ ، ٢١٥ ، تبصرة الحكام ، لبرهان الدين ابي الوفاء ابراهيم بن الإمام شمس الدين أبي عبدالله محمد بن فرجون اليعمري المالكي ، ج ٢ ص ٢٠٦ وما بعدها ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية بيروت .

١٣) القصاص والديات في الشريعة الإسلامية ، مرجع سابق ص ١٨ ، ١٩ .

١٤) القصاص والديات ، مرجع سابق ، ص ١٦ ، ١٧ ، وانظر التشريع الجنائي الإسلامي ، مرجع سابق ص ٣٩٢ - ٣٩٤ .

١٥) انظر التشريع الجنائي الإسلامي ، مرجع سابق ، ص ٣٩٣ ، ٣٩٤ .

١٦) سورة الانعام الآية ١٦٤ .

١٧) سورة فاطر الاية ١٨ .

١٨) سورة النجم الآية ٣٩ .

١٩) سورة فصلت الآية ٤٦ .

٢٠) سورة النساء الآية ١٢٣ .

٢١) شعب الإيمان ، للإمام أبي بكر بن احمد بن الحسين البيهقي ، ج ٦ ص ٢٣٠ ، ٢٣١ ، الطبعة ١٤١٠هـ - ١٩٩٠ م ، دار الكتب العلمية بيروت ، باب حسن الخلق ، رقم الحديث ٧٩٧٦ . قال الحاكم صحيح على شرط مسلم .

٢٢) المغني , لبن محمد بن أحمد لبن محمد لبن قدام المقدسي , ج ٧ صـ٧٦٦ – ٧٦٩ مكيبة ابن تيمية بداية المجتهد ونهاية المقتصد , للإمام أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي ج ٢ صـ٣٣٧ الطبعة الخامسة دار المعارف بيروت , مغني المحتاج للشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني ج٤ صـ١١٦ طبعة ٢٠٠١م , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , أحكام القرآن ، تاليف الإمام حجة الإسلام أبي

بكر احمد بن علي الرازي الجصاص الحنفي المتوفي سنة ٣٧٠ ج ٢ ص ٢٤٤ ، دار الكتاب العربي بيروت ، لبنان .

٢٣) معنى الجناية في الشريعة هي الجريمة أياً كانت بغض النظر عما إذا كانت العقوبة المقررة عليها جسيمة أو أو بسيطة .

٢٤) الجائفة هي الجرح النافذ للتجويف الصدري أو البطني .

٢٥) الإرش : بعض الدية .

٢٦) مواهب الجليل لشرح مختصر خليل ، لأبي عبدالله محمد بن عبدالرحمن المغربي المعروف بالخطاب ج ٦ ص ٢٥٧ ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية بيروت ، بدائع الصنائع ، علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني ج ٧ ص ٣٢٥ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، اسنى المطلب شرح روض الطالب ، للقاضي أبي يحيى زكريا الأنصاري الشافعي ، ج ٤ ص ٨٩ ، الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان . المغني مرجع سابق ج٦ صـ٥٣٥, ٥٤٢.

٢٧) مواهب الجليل ، مرجع سابق ، ص ٢٥٨ ، أسنى المطالب ، مرجع سابق ، ص ٩٢ ، المفتي ، المرجع السابق ، ص ٥٥٧ .

٢٨) بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، مرجع سابق ج٢ صـ٢٩٢ .

٢٩ / ٢)إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول , تأليف محمد بن علي بن محمد الشوكاني , صـ٦ , ٧ , دار الفكر , أصول الفقه عبدالوهاب خلاف ، ص ١١٧ / ١١٨ ، الطبعة الثامنة ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦ م الناشر دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٠) صحيح البخاري ، لأبي عبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن بردزبه البخاري ، ص ١٧ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع رقم الحديث (١) .

٣١) انظر أعلام الموقعين ، للشيخ الإمام العلامة شمس الدين ابي عبدالله محمد بن أبي بكر ، المعروف بإبن القيم الجوزية ، ج ٣ ص ١٠١ ، ١٠٤ ، دار الحديث القاهرة ، الإحكام في أصول الأحكام للحافظ ابي محمد علي بن حزم الأندلسي الظاهري ج ٥ ص ١٤١ وما بعدها ، الطبعة الأولى ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م ، دار الحديث بجوار إدارة الأزهر . الأشباه والنظائر ، للشيخ زين العابدين بن ابراهيم بن نجيم ص ٨ وما بعدها ، دار الكتب العلمية بيروت .

٣٢) انظر التشريع الجاني ، مرجع سابق ص ٤٠٤ .

٣٣) انظر التشريع الجنائي ، مرجع سابق ، ص ٤١٠ ، انظر الفقه الإسلامي وادلته ، مرجع سابق ، ج ٦ ص ٣٢٨ . انظر البجيرمي على الخطيب ، وهو حاشية الشيخ سليمان بن محمد بن عمر البجيرمي الشافعي ، المسماه ، تحفة الحبيب على شرح الخطيب ، المعروف بالإقناع في حل ألفاظ ابي الشجاع ، للشيخ محمد بن احمد الشربيني القاهري الشافعي ، المعروف بالخطيب الشربيني ، ج ٤ ص ٤٩٩ ، ٥٠٠ الطبعة الأولى ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م ، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان .

٣٤) المعجم الوسيط ، قام بإخراجه الدكتور ابراهيم أنيس وآخرون ، ج ١ ص ١٤٤ ، الطبعة السادسة ، الصحاح لإسماعيل بن حماد الجوهري ، ج ٤ ص ١٦٦٣ ، باب جهل ، الطبعة الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م . دار العلم للملايين - بيروت - لبنان .

٣٥) سورة الانعام الآية ١٢١ .

٤) بدائع الصنائع , مرجع سابق ج٥ صـ٤٦ .

٣٦) انظر الأشباه والنظائر ، لأبي الفضل جلال الدين عبدالرحمن السيوطي ، ص ٢٤٠ ، الطبعة الثانية ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان , أنظر الوجيز في أصول الفقه ، للدكتور عبدالكريم زيدان ص ١٠٥ ، الطبعة السادسة ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، وانظر أصول الفقه الإسلامي للدكتور حسن محمد مقبول الأهدل ، ص ٢٢٧ ، الطبعة الرابعة ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م ، مكتبة الجيل الجديد صنعاء ، دار النشر للطباعة والنشر والتوزيع ، أصول الفقه الإسلامي ، الدكتور وهبة الزحيلي ، ج١ ص ١٧٧ ، ١٧٨ ، الطبعة ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م ، دار الفكر المعاصر ، بيروت لبنان .

٣٧) القاموس المحيط ، للعلامة اللغوي ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، ص ٤٩ ، الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت شارع سوريا ، لسان العرب ، لأبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور ، ص ١٣٢،١٣٣ ، الطبعة الأولى ، دار الفكر بيروت .

٣٨) أصول الفقه للمرحوم الشيخ محمد الخضر بك ، ص ١٣١٣ ، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، هداية الراغب لشرح عمدة الطالب ، لعثمان احمد الحنبلي النجدي ، ص ٥١٦ ، الطبعة الثانية ١٤١٠هـ - ١٩٨٩ م ، الناشر ، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع مكة المكرمة ، الإستذكار ، الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والإختصار ، للإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبدالله بن محمد الأندلسي ، ج ٩ ص ٢٦٠ ، مؤسسة البناء .

٣٩) سورة الأحزاب الآية ٥ .

٤٠) الإحكام في أصول الأحكام ، مرجع سابق ، ج ٥ ص ١٤٩ وما بعدها وص ١٥٤ وما بعدها .

٤١) سورة النساء الآية ٩٢ .

٤٢) التشريع الجنائي الإسلامي ، مرجع سابق ، ج ١ ص ٤٣٣ - ٤٣٤ ، بدائع الصنائع ، مرجع سابق ، ج ٧ ص ١٥٠ .

٤٣) المجموع شرح المهذب ، للإمام ابي زكريا محي الدين بن شرف النووي ، ج ١٩ ص ٥ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأحكام السلطانية ، مرجع سابق ، ص ٣٨١ .

٤٤) بدائع الصنائع ، مرجع سابق ، ج ٧ ص ٢٧١ ، ٢٧٢ ، اصول الفقه ، للمرحوم محمد الخضر بك ، مرجع سابق ،

٤٥) بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، مرجع سابق ، ج ٢ ص ٦٣٠ .

٤٦) لسان العرب ، مرجع سابق ، ج ١٤ ، ص ١٣٣ .

٤٧) سورة البقرة الآية ٢٨٦ .

٤٨) أعلام الموقعين ، مرجع سابق ، ج ٢ ، ص ١٤٠ ، الإحكام في أصول الأحكام ، لسيف الدين أبي الحسن علي بن أبي علي بن محمد الآمدي ، ج ١ ص ٢١٧ ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، الإحكام في أصول الأحكام ، مرجع سابق ج ٥ ص ١٤٩ وما بعدها .

٤٩) أصول الفقه للخضري ، مرجع سابق ص ١١٩ ، الأشباه والنظائر لابن نجيم ، مرجع سابق ، ص ١٦٦ ، ١٦٧ .

٥٠) التشريع الجنائي ، مرجع سابق ، ج ١ ص ٤٣٩ ، ٤٤٠ ، الوجيز في أصول الفقه ، مرجع سابق ، ص ١٠٥، أصول الفقه الإسلامي ، مرجع سابق ص ٢٢٧ .

لغات القبائل وأثرها في المعنى القرآني

د/ حسين حامد الصالح *

أولاً: التمهيد: اللغة كما يعرفها ابن جني (ت٣٩٢هـ) عبارة عن: «أصوات يعبِّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم»[١]. فالأصوات الإنسانية التي اصطلح عليها جماعة من الناس للتعبير عن حاجاتهم، والتفاهم فيما بينهم بنظام معين هي لغة تلك الجماعة. واللسان مرادف للغة، بل إنَّ النصوص الفصيحة القديمة آثرت استعمال لفظ اللسان على اللغة. فقد ورد لفظ اللسان مراداً به اللغة في سبعة مواضع من القرآن الكريم[٢]، أحدها: قوله تعالى ﴿ومَا أرسَلْنَا من رسولٍ إلا بلسانِ قومهِ لِيبيِّنَ لهم﴾ [إبراهيم:٤] أي: بلغة قومه[٣]. وفي ذلك يقول الإمام الشافعي (ت٢٠٤هـ): «ومن جماع علم كتاب الله: العلمُ بأنَّ جميع كتاب الله إنما نزل بلسان العرب... ولسان العرب أوسع الألسنة مذهباً، وأكثرها ألفاظاً، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي»[٤].فهو يستعمل كلمة لسان بمعنى اللغة، ويرى أنَّ لغة العرب لسعتها لا يستطيع أن يحيط بعلمها إلا نبي، وربما كان يشير بهذا القول إلى أنَّ النبي # قد أحاط علماً بلغة العرب. وجاء في معجم (لسان العرب): «اللِّسْن -بكسر اللام-: اللغة... لكل قوم لِسْنٌ أي لغة يتكلمون بها»[٥]. واللغة مأخوذة من الميل، يقال: «لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه... واللغة أُخذت من هذا لأنَّ هؤلاء تكلموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين»[٦]. ومن المعلوم أنه كانت للقبائل العربية قبل الإسلام لغاتها أو لهجاتها الخاصة، التي مالت بها عن اللغة العربية المشتركة لغة الأدب، التي نزل بها القرآن الكريم.

---

* أستاذ الدراسات اللغويات المشارك – رئيس قسم اللغة العربية كلية التربية – جامعة صنعاء .

ثانياً: لغات القبائل واللغة المشتركة:

لقد أفاض الدارسون قديماً وحديثاً في الكلام عن الواقع اللغوي للقبائل العربية قبل مجيء الإسلام، وتحدثوا عن اللغات أو اللهجات الخاصة بتلك القبائل وأشاروا إلى سماتها الصوتية والصرفية والدلالية(٧).

ويعرِّف علماء اللغة المعاصرون اللغة الخاصة أو اللهجة بأنها: ≪مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة≫(٨).

وتنتمي بيئة اللهجة إلى بيئة أوسع تضم لهجات عدة، ومن مجموع هذه اللهجات أو اللغات الخاصة تتكون اللغة المشتركة، فاللغة تشمل لهجات عدة يتميز بعضها عن بعض بخصائص معينة، ولكل لغة أيضاً سمات وخصائص تميِّزها من غيرها من اللغات(٩).

ويبدو أنَّ هذه الحقيقة ليست خاصة بالعربية وحدها، فقد أصبح من المسلَّم به عند علماء اللغة أنَّ معظم اللغات الأدبية في العالم، توجد بجانبها مجموعات من اللهجات المحلية والاجتماعية، واللغات الخاصة، هذه اللغات وتلك اللهجات توجد كلها جنباً إلى جنب لا في الأقاليم وحدها، بل في داخل المدن الكبرى أيضاً، ففي جميع العواصم الكبرى، نجد لغات الأدباء، ولغات العلماء المثقفين وغيرهم، كما نجد لغات العمال والعاميات الخاصة، وقد تختلف هذه اللغات بعضها عن بعض إلى حد أنه قد يعرف الإنسان إحداها دون أن يفهم الأخرى(١٠).

وتقوم اللغات المشتركة دائماً على أساس لغة موجودة تُتَّخذ لغة مشتركة، من جانب أفراد وجماعات تختلف لديهم صور التكلم(١١).

والظروف التاريخية هي التي تفسر لنا الأسباب التي جعلت تلك اللغة تكون أساساً لتلك اللغات الخاصة، وتعلل أسباب انتشارها وشيوعها في جميع مناطق التكلم المحلي، فهي دائماً لغة وسطى، تقوم بين لغات أولئك الذين يتكلمون بها جميعاً. هذه هي السِّمة الأساسية لكل لغة مشتركة، وليس للعربية فحسب.

أما عوامل قيام هذه اللغات المشتركة، فترجع إلى التفوق السياسي، والديني والاقتصادي والأدبي والاجتماعي(١٢).

لقد تكونت العربية الفصحى أو المشتركة من لغات (لهجات) كثيرة، تختلف فيما بينها في كثير من الظواهر الصوتية والدلالية، كما تختلف في مفرداتها وقواعدها، تبعاً للقبائل المختلفة، التي تتحد ظروفها الطبيعية والاجتماعية، أو تختلف هذه الظروف. ثم أتيحت لتلك اللهجات العربية، فرص كثيرة للاحتكاك، بسبب التجارة، أو بسبب تجاور القبائل وتنقلها في طلب الكلأ والمرعى، أو اختلاطها في مواسم الحج، أو بسبب الصراعات والحروب والغزوات وأيام العرب وأسواقهم الأدبية، وغير ذلك من الأسباب.

وعندما اشتبكت هذه اللهجات في صراع لغوي، كان النصر فيها للغةٍ مشتركة، استمدت أبرز خصائصها من لغة قريش، التي طغت على كل اللغات الأخرى، فأصبحت لغة الأدب بشعره ونثره، ولغة الخطاب الرفيع.

أما العوامل التي ساعدت لغة قريش على أن تأخذ تلك المنزلة، فهي عوامل دينية واقتصادية وسياسية ولغوية.

فقد كانت قريش تتمتع بمنزلة دينية كبيرة قبل الإسلام، اختصت بها من جوارها لبيت الله الحرام وقيامها على سدانته وخدمته، وكانت قبائل العرب على اختلاف منازلها تحج إلى ذلك البيت.

كما كانت قريش تتمتع بسلطان اقتصادي كبير، لأنَّ تجارة الجزيرة العربية في يدها، وكان القرشيون ينتقلون للتجارة من الشام شمالاً إلى أقاصي اليمن جنوباً. وقد منحهم هذا النشاط التجاري مكانة اقتصادية كبيرة، ومَن ملَك المال واحتضن الدين، فقد تحقق له سلطان سياسي قوي. ولهذا كله كانت اللغة القرشية، أقوى اللغات أثراً في بناء اللغة العربية المشتركة، أو العربية الفصحى، لأنها كانت أفضل لغات العرب، قال أبو نصر الفارابي (ت٣٣٩هـ) في كتابه (الحروف): كانت قريش

أجود العرب انتقاء للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعاً، وإبانة عما في النفس(١٣).

وعلى الرغم من سيادة اللغة العربية المشتركة بمجيء الإسلام ونزول القرآن بها إلا أنَّ كثيراً من تلك اللغات الخاصة ببعض القبائل العربية ظلَّت موجودة إلى جانب اللغة المشتركة. فقد كان المتكلمون بها يستخدمون لهجاتهم الخاصة في تخاطبهم فيما بينهم، إلا أنَّ بعض أفراد تلك القبائل، كانوا يتركون لهجاتهم الخاصة إلى اللغة المشتركة ينظمون بها أشعارهم، ويخطبون بها، فإذا عادوا إلى بيئاتهم، رجعوا إلى لهجاتهم يتحاورون بها ويتحدثون(١٤).

ويرى بعض علماء العربية أنَّ المراد بقوله #: ≪(أنزل القرآن على سبعة أحرف): إباحة قراءة القرآن بغير لسان قريش، توسعة على العرب، وهذا يتضمن معنى الحديث الآخر الذي رواه ابن عباس (رضي الله عنهما): (أنَّ النبيَّ # كان يُقرئ الناس بلغة واحدة، فاشتدَّ ذلك عليهم، فنزل جبريل فقال: يا محمد، أَقرِئ كل قوم بلغتهم)≫(١٥).

وخلاصة معنى الحديث المذكور: أنَّ القرآن أُنزل مرخصاً للقرأة وموسعاً عليهم أن يقرؤوه على سبعة أحرف، وذلك لتسهل قراءته على الناس(١٦).إذن المراد به التوسعة، ليس حصراً للعدد... وفي هذا الأمر توجيه آخر، أنه تضمن توحيد القلوب على الدين الجديد، لئلا تقع عندهم زهادة فيه ونفور منه(١٧).

وقد ذكر أبو شامة المقدسي في كتابه (المرشد الوجيز) وجوهاً كثيرة من معاني هذا الحديث، كما نقل آراء جمهرة من أهل اللغة وعلماء التفسير والحديث في توجيهه(١٠).

وقد حدَّد علماء اللغة من القدامى والمحدَثين أربعة مظاهر لاختلاف اللغات عن بعضها، وهي:

الأول: ما يتعلق بالأصوات وطبيعتها وكيفية صدورها.

والثاني: ما يتعلق ببنية الكلمات ونسجها.

والثالث: ما يتعلق بتركيب الجمل.

والرابع: ما يتعلق بمعاني الألفاظ ودلالتها(١٩). وهذا المظهر الأخير هو الذي يهمنا في هذا البحث.

فقد تختلف دلالة طائفة من الألفاظ من قبيلة إلى أخرى، وذلك بأنْ تكون إحدى القبائل قد استعملت لفظة ما بدلالة معينة، وتكون القبيلة الأخرى قد استعملت تلك اللفظة ذاتها بدلالة أخرى. وقد ترك هذا الاختلاف في الاستعمال آثاراً مهمة في اللغة العربية نجم عنها ظواهر لغوية ودلالية مختلفة كالاشتراك والترادف والتضاد وغير ذلك من الظواهر اللغوية.

ومن الأمثلة على اختلاف دلالة اللفظة من لغة إلى أخرى ما ذكره ابن عباس في تفسير معنى (كنود) في قوله تعالى ﴿إنَّ الإنسانَ لِربِّهِ لَكَنُود﴾ [العاديات:٦] قال ابن عباس: ≪يعني لكنود بالنعم، يذكر المصائب وينسى النعم بلغة كنانة≫( ).

ورُوِي عنه أيضاً أنه قال: ≪الكنود بلسان كندة وحضرموت: العاصي، وبلسان ربيعة ومضر: الكفور، وبلسان كنانة: البخيل السيء المَلَكة≫(١).

ويلاحظ أنَّ هناك اختلافاً بين القولين، ففي القول الأول ذكر أنَّ الكنود هو جاحد النعمة بلغة كنانة، وفي القول الثاني: أنه بلسانها: البخيل. ولا نستطيع أنْ نقطعَ بنسبة إحدى هاتين الدلالتين إلى لغة كنانة، فربما كانت اللفظة تحمل هاتين الدلالتين معاً في لغتهم. غير أنَّ الذي أرجحه أنَّ معنى (كنود) في هذه الآية: كافر النعمة، وذلك بقرينة من السياق، هي قوله تعالى بعد هذه الآية واصفاً الإنسان: (وإنَّه لِحُبِّ الخيرِ لَشديد)، وقد قيل: إنَّ معنى (الخير) في هذه الآية: المال( ). ويقوي ذلك أيضاً ما رواه مجاهد في تفسيره عن ابن عباس أنه قال: الكنود هو الكفور، ولم ينسبها إلى قبيلة معينة( ).

وجاء في كتاب (العين): ≪القَيْنٌ والقَيْنة: العبد والأَمَة. وجرى في العامة أنَّ القينة المغنية، وربما قالت العرب للرجل المتزيِّن باللباس قَيْنَة، كان الغناء صناعة له أو لم يكن، وهي: هذلية≫( ).

فهذا المظهر من مظاهر افتراق اللغات يعود التباين فيه إلى اختلاف دلالات الكلمة الواحدة من قبيلة إلى أخرى، وهو الأشهر والأكثر شيوعاً في مصنفات اللغة، وهو الذي نتوسم أن تكون له آثار مهمة في الدلالة القرآنية.

ثالثاً: لغات القبائل في القرآن الكريم:

إنَّ من بين التفسيرات التي فسرت بها (الأحرف السبعة) المذكورة في الحديث المشهور (أنزل القرآن على سبعة أحرف)، أنَّ المراد بها سبع لغات لسبع قبائل من العرب، أي: ≪نزل على سبع لغات متفرقة في القرآن، فبعضه نزل بلغة قريش وبعضه بلغة هذيل، وبعضه بلغة تميم، وبعضه بلغة أزد وربيعة، وبعضه بلغة هوازن وسعد بن بكر، وكذلك سائر اللغات، ومعانيها في هذا كله واحدة. وإلى هذا ذهب أبو عبيد القاسم بن سلام وأحمد بن يحيى ثعلب، وحكاه ابن دريد عن أبي حاتم السجستاني وحكاه بعضهم عن القاضي أبي بكر≫( ). وقد انتصر لهذا الرأي جمع من العلماء منهم: الأزهري (ت٣٧٠هـ) صاحب معجم (تهذيب اللغة)، ومنهم: البيهقي (ت٤٥٨هـ) صاحب (السنن)( ).

وهذا الرأي المذكور في شرح الحديث وإن كان مرجوحاً فإنه ينص على أنَّ القرآن لم يكن بلغة قريش وحدها، وإنما تضمن ألفاظاً لعامة القبائل العربية التي عرفت بالفصاحة واللَّسَن.

وقد اختلف القائلون إنَّها سبع لغات في تعيينها، فقال بعضهم: ≪أصل ذلك وقاعدته قريش، ثم بنو سعد بن بكر، لأنَّ النبي # استرضع فيهم ونشأ وترعرع وهو مخالط في اللسان كنانة، وهذيلاً، وثقيفاً، وخزاعة،

وأسداً وضبَّة وألفافها لقربهم من مكة وتكرارهم عليها، ثم من بعد هذه تميماً وقيساً، ومن انضاف إليهم وسكن جزيرة العرب»(٧).

وقد رُوِي عن ابن عباس أنه قال: «أنزل القرآن بلغة الكعبين: كعب قريش، وكعب خزاعة، قيل له: وكيف ذاك؟ قال: لأنَّ الدار واحدة»( ). وهذا تصريح منه بأنَّ القرآن لم ينزل بلغة قريش وحدها، وهو يشير أيضاً إلى تأثر اللغة بما يجاورها من اللغات، وهذا التأثر والتأثير بين اللغات يمنع أنْ تكون هناك لغة خالصة تماماً.

ورُوِي عنه أيضاً أنه قال: «نزل القرآن على سبعة أحرف (أو قال: سبع لغات) فمنها خمس بلغة العَجُز من هوازن»( ).

قال أبو عبيد القاسم بن سلام (ت٢٢٤هـ) في شرح قول ابن عباس: «والعَجُز هم: سعد بن بكر وجشم بن بكر ونصر بن معاوية وثقيف، وهذه القبائل هي التي يقال لها: عُليا هوازن، وهم الذي قال فيهم أبو عمرو بن العلاء: (أفصح العرب عُليا هوازن وسفلى تميم) فهذه عليا هوازن، وأما سفلى تميم فبنو دارم»( ).

ونقل السيوطي عن بعض العلماء أنه قال: في القرآن خمسون لغة من لغات العرب، وذكر عدداً كبيراً منها(١).

ويرى بعض الدارسين أنَّ اشتمال القرآن على لغات غير لغة قريش هو الذي جعل بعض الصحابة يتساءلون عن معاني بعض كلماته، فقد روي أنَّ أبا بكر الصديق رضي الله عنه سئل عن معنى (الأبّ) في قوله تعالى: ﴿**وفاكهة وأبًّا**﴾[عبس:٣١] فقال «أيُّ سماء تُظلُّني وأيُّ أرض تُقلُّني إنْ أنا قلت في كتاب الله ما لا أعلم»( ). ورُوِي أيضاً أنَّ عمر بن الخطاب رضي الله عنه قرأ على المنبر: (وفاكهةً وأبًّا) فقال: «هذه الفاكهة قد عرفناها فما الأبُّ؟ ثم رجع إلى نفسه فقال: إنَّ هذا لَهوَ التكلُّف يا عمر»( ). قال الزركشي: «وما ذاك بجهل منهما لمعنى (الأبّ)، وإنما يحتمل -والله أعلم- أنَّ (الأبّ) من الألفاظ المشتركة في لغتهما أو في لغات، فخشيا إن فسراه بمعنى من معانيه أن يكون المراد غيره»( ).

وهذا ابن عباس أعلم الصحابة بلغات العرب وغريبها يقول: «ما كنت

أدري ما قوله تعالى: ﴿ربَّنا افتَحْ بيْنَنا وبينَ قومِنا بالحقِّ وأنتَ خيرُ الفاتحين﴾[الأعراف:٨٩] حتى سمعت ابنة ذي يزَن الحِميَري وهي تقول: أفاتحك، يعني أُقاضيك...

وقال أيضاً: ما كنت أدري ما فاطر السموات والأرض، حتى أتاني أعرابيان يختصمان في بئر، فقال أحدهما: أنا فطرتها، يعني ابتدأتها.

وجاءه رجل من هذيل، فقال له ابن عباس: ما فعل فلان؟ قال: مات وترك أربعة من الولد وثلاثة من الوراء، فقال ابن عباس: ﴿فبشَّرْناها بإسحاقَ ومن وراءِ إسحاقَ يعقوبَ﴾[هود:٧١] قال: ولد الولد≫( ).

رابعاً: أوائل المؤلفين في لغات القبائل في القرآن الكريم:

ويبدو أنَّ جملة الأسباب المتقدمة، وما أثير من أسئلة حول بعض ألفاظ القرآن وغريبه، هي التي حفزت علماء العربية والتفسير القدامى إلى التأليف في لغات القبائل في القرآن الكريم، لأنَّ ذلك الغريب الذي دارت حوله التساؤلات يمثل في أكثره لغات خاصة لبعض القبائل العربية، وقد كان القرآن الكريم بقراءاته المختلفة أميناً في تصوير تلك اللغات، لما توافر له من تواتر رواياته وعناية العلماء بضبطها وتحريرها متناً وسنداً.

والقرآن الكريم أوفى المظانّ وأثبتها في تسجيل لغات القبائل العربية، وهو المنبع الثُّر الذي يصدر عنه تاريخ العربية وأصول منابعها، لأنَّ القرَّاء كانوا يقيِّدون أدقَّ مسائل الخلاف في قراءاته، وهم في ذلك أضبط من رواة الشعر واللغة، ولهذا فتشوا عن هذه اللغات في القرآن ورصدوها، وألَّفُوا فيها. ومن هذه المؤلفات:

١- (سؤالات نافع بن الأزرق إلى عبد الله بن عباس) وهي تعد النواة الأولى لتلك التآليف وقد رُوِيت تلك الأسئلة وأجوبتها في عدد من المصادر( ).

٢- كتاب (اللغات في القرآن)(٧)، المنسوب إلى ابن عباس برواية ابن حسنون المقرئ (ت٣٨٦هـ)( ).

٣- وألَّف في الموضوع أيضاً، مقاتل بن سليمان الأزدي (ت١٥٠هـ)( ).

٤- وممن ألَّف في لغات القرآن أيضاً، هشام بن محمد بن السائب الكلبي (ت٢٠٦هـ)، ذكره ابن النديم، وكتابه مفقود( ).

٥- أبو زكريا الفراء (ت٢٠٧هـ) ذكر كتابه في لغات القرآن ابن النديم، وأشار إليه أبو حيَّان الأندلسي (ت٧٤٥هـ) في تفسيره(١). وكتابه مفقود أيضاً.

٦- أبو زيد الأنصاري (ت٢١٥هـ) وكتابه مفقود( ).

٧- الأصمعي، عبد الملك بن قريب (ت٢١٦هـ)، ذكر ذلك ابن النديم( ). والكتاب مفقود أيضاً. ونسبة مؤلَّفٍ في هذا الموضوع إلى الأصمعي موضع شك فقد أُثِر عنه أنه كان يتقي أن يفسر شيئاً من القرآن، أو شيئاً من اللغة له نظير واشتقاق في القرآن، وكذلك الحديث تحرجاً( ).

هذه بعض المصنَّفات في لغات القبائل في القرآن وقد ذكر ابن النديم عدداً آخر منها في (الفهرست)( ). وتلك القائمة من الأسماء تدلُّنا على اهتمام المتقدِّمين بهذا الجانب من جوانب الدراسات القرآنية، ولا نريد أنْ نذهب وراء ذلك في هذه المسألة، لأنَّ القول إنَّ القرآن قد ضم من لغات العرب أفصحها ولم يقتصر على لغة قريش أصبح من المسلَّمات لدى المشتغلين بالدراسات العربية والإسلامية( ).

والذي نقصده هو دراسة بعض المفردات التي قيل إنَّها تنتمي إلى لغات بعض القبائل العربية، مما ورد في القرآن الكريم، لنتبيَّن من خلال ذلك أثر اختلاف اللغات في معاني الآيات القرآنية.

وسوف أعتمد في هذا البحث على ما جاء في كتاب (اللغات في القرآن) المسند إلى ابن عباس، وعلى ما جاء في إجابات ابن عباس على سؤالات نافع بن الأزرق الخارجي وإن كان ما جاء في هذين الأثرَين لا يتفق أحياناً، وهذا في رأيي راجع لأحد سببين، الأول: أنْ يكون أحدهما ليس لابن عباس، وأُرجِّح أن يكون كتاب (اللغات)، وقد أُثيرت شكوك من قبل حول صحة نسبة هذا الكتاب إلى ابن عباس(٧). والثاني: أن يكون الاختلاف بينهما يرجع إلى زيادات الرواة أو تحريف النُّساخ.

وعلى كل حال فإننا سوف نستأنس بهذين المصدرين في ذكر بعض الألفاظ المنسوبة إلى لغات القبائل، أما القول الفصل في معاني تلك الألفاظ ونسبتها إلى لغاتها الأصلية فلن نعوِّل فيه إلا على المصادر الموثوقة المعتمدة في اللغة والتفسير.

خامساً: نماذج من الألفاظ القرآنية المنسوبة إلى لغات القبائل:

١ – بعل: في قوله تعالى ﴿أَتَدْعُونَ بَعْلاً﴾[الصافات:١٢٥] قال ابن عباس: (بعلاً): ربّاً، بلغة أهل اليمن[٤٨]. وفي كتاب (اللغات) هي بلغة حِميَر[٤٩] ولا تعارض بين القولين ولم تَرِد هذه اللفظة في (السؤالات). وقال مجاهد: (بعلاً) يعني: رباً[٥٠]. ولم يعزُها إلى لغة معينة.

وإلى هذا المعنى ذهب كل من الفراء وأبي عبيدة الذي قال: ≪(بعلاً) أي: ربّاً يقال: أنا بعل هذه الدابة أي ربُّها، والبعل الزوج..≫( ).

وقد نقل الطبري روايات عدَّةً عن أهل التفسير أن معناها (ربّاً) فروى عن عكرمة أنه قال معناها: ≪أتدعون ربّاً، وهي لغة أهل اليمن، تقول: مَن بعل هذا الثور؟ أي مَن ربُّه≫( ). وقال قتادة: ≪هذه لغة باليمانية، أتدعون ربا دون الله؟!≫( ). وقال آخرون: إنَّ (بعلاً) اسم صنم كان لهم في بعلبك( ). ولا تعارض بين هذا القول وسابقه، والمعنى أتدعون صنماً عملتموه ربّاً( ). قال القرطبي: ≪وقال مجاهد وعكرمة وقتادة والسدي: البَعْل الرب بلغة أهل اليمن. وسمع ابن عباس رجلاً من أهل اليمن يسوم ناقة بمنى فقال: مَن بعل هذه؟ أي مَنْ ربُّها، ومنه سُمِّي الزوج بعلاً≫( ).

والذي يظهر من عرض هذه الأقوال أنَّ تلك اللفظة أصولها يمانية، وأنها كانت تعني في لغتهم: السيد، والصاحب، والمالك، ثم جرفتها العربية المشتركة في تيارها وأضافت إليها دلالات جديدة، كالرب بمعنى الإله، وبمعنى الزوج. جاء في (لسان العرب): ≪وإنما سمِّي زوج المرأة بعلاً، لأنه سيدها ومالكها≫( ).

٢ـ بور: في قوله تعالى: ﴿**وكانوا قوماً بُوراً**﴾[الفرقان:١٨] قال ابن عباس: يعني هلكى، بلغة عمان( ). وزاد في (السؤالات) وهم من اليمن، قال الشاعر:

فلا تكفروا ما قد صنعنا إليكم وكافوا به فالكفر بُورٌ لصانعه( )

وقال مجاهد: بوراً، هالكين( ). وفي رواية أخرى: هلكى( ). ولم يعزُها إلى لغة معينة. قال أبو عبيدة: بور: واحِدُها (بائر) أي: هالك، وبار الطعام وبارت السوق: أي هلكت( ).

ونقل الطبري الأقوال المذكورة نفسها عن ابن عباس ومجاهد، إلا أنه لم يُشِر إلى أنَّ تلك اللفظة لغة لهذه القبيلة أو تلك( ). وكذلك صنع القرطبي. ورُوِي عن الحسن البصري أنه قال: ≪(بوراً): لا خير فيهم. مأخوذ من بوار الأرض، وهو تعطيلها من الزرع فلا يكون فيها خير≫(٦٤). ونقل أبو حيَّان الأندلسي في تفسيره أنَّ (البور) معناه الفساد بلغة الأزد، قيل إنَّ (بوراً) معناها: ≪فسدى وهي لغة الأزد، يقولون: أمر بائر أي: فاسد، وبارت البضاعة فسدت≫(٦٥). وهذا المعنى مرادف للمعنى الأول.

وقد دارت معاني هذه اللفظة في المعاجم العربية على معاني الهلاك والفساد، والكساد وما يتصل بها من المعاني مثل بوار الأرض من الزرع، غير أنَّ المصادر المعتمدة لم تعزها إلى لغة بعينها( ). وبناء على ذلك فإنَّ القول: إنَّ هذه اللفظة يمانية بحاجة إلى تحقيق، وبخاصة أنَّ المصادر الموثوقة التي نقلت أقوال ابن عباس لم تذكر أنه عدَّها لغة يمانية، والذي أُرجِّحه أنَّ ما نسب إلى ابن عباس إنما هو من زيادات الرواة، لأنه من غير الممكن أن تكون تلك اللفظة خاصة بلغة قبيلة معينة، وتغفل ذلك المصادر الأصول في التفسير واللغة.

كما أرجِّح أن يكون (البَوار والبُور) مأخوذاً من بوار الأرض لأنها لا شيء فيها من نبات أو زرع، وليس فيها ما ينفع الإنسان من ظل أو ثمر، ثم تطور هذا المعنى ليدل على كل شيء لا نفع فيه ولا خير. قال الفراء: ≪والبائر الذي لا شيء فيه. تقول: أصبحت منازلهم بُوراً، أي لا شيء فيها. فكذلك أعمال الكفار

باطل≫( ).

٣ـ **الرَّس**: في قوله تعالى: ﴿**وأصحاب الرَّسِّ**﴾[الفرقان:٣٨] نسب إلى ابن عباس في كتاب (اللغات) القول: ≪يعني أصحاب البنات، وأزد شنوءة يسمُّون البنين: الرس≫( ). وهذا القول مُشكل إلى حد كبير، لأنَّ المصادر الموثوقة نقلت عن ابن عباس أنه قال: الرس بئر بأذربيجان( ). ولم ينسبها إلى لغة معينة.

وقال مجاهد: الرس، البئر( ). ورُوِي عن الخليل أنَّ (الرسّ) كل بئر تكون غير مطوية( ). وقال الفراء: الرس بئر( ). وقال أبو عبيدة: الرس المعدن وكلُّ ركيَّة لم تطوَ( ).

وروى الطبري عن ابن عباس أنَّ (الرس) هي بئر كانت تسمَّى الرس( ).

وروى عن مجاهد أنه قال: الرس بئر كان عليها قوم( ). ولم يذكر فيها عن أحد من أهل التفسير لغة معينة. وقد رجَّح الطبري أنَّ (أَصْحَابَ الرَّسِّ) هم: ≪قوم كانوا على بئر وذلك أنَّ الرس في كلام العرب كل محفور مثل البئر والقبر ونحو ذلك..≫( ). ويقال إنَّهم قوم رَسّوا نبيَّهم في بئر( ). ولم يذكر أحد من المفسرين في حدود اطلاعي أنَّ معناها أصحاب البنات. وعلى هذا فالراجح أنَّ القول المنسوب إلى ابن عباس في كتاب (اللغات) لا أصل له، لأنه يناقض المرويات الصحيحة التي نقلها أهل اللغة وأهل التفسير العدول إلا أنْ يكون ثمة تحريف في النص غفل عنه محقق الكتاب.

٤ـ **رَغم**: (مُرَاغماً) في قوله تعالى: ﴿**ومن يُهاجرْ في سبيلِ اللَّهِ يَجِدْ في الأرضِ مُرَاغَماً كثيراً وسَعَةً**﴾[النساء:١٠٠]، قال ابن عباس في (السؤالات) المُراغَمُ: المُنفسَحُ بلغة هذيل، قال الشاعر:

وأتركُ أرضَ جمرة إنَّ عندي رجاء في المُراغم والتعادي(٧٤)

ولم تَرِد هذه اللفظة في كتاب (اللغات)( ). وقال مجاهد: يعني مُتَزَحْزَحَا عما يكره( ). ولم يذكر لغة فيها. وذكر الفراء أنَّ (المُراغم) المضطَرب والمذهب في الأرض( ). وقال أبو عبيدة: ≪المُراغَم والمُهاجَر واحد، تقول: راغمت وهاجرت قومي، وهي المذاهب، قال النابغة الجعدي:

كطودٍ يُلاذُ بأركانِهِ عزيزِ المُراغَمِ والمهربِ≫( )

ولم يذكر فيها لغة أيضاً.

وروى الطبري عن ابن عباس أنَّ المراغم هو التحول من أرض إلى أرض[٧٩].

وفي رواية عنه أنه: السَّعة في الرزق[٨٠]. وروى عن مجاهد أنَّ معنى الآية: يجد في الأرض مندوحة عما يكره. وعن آخرين أنَّ (مراغماً) معناها مبتغى للمعيشة[٨١]. ولم ينقل عن واحد من هؤلاء أنها لغة لقبيلة بعينها، وقد رجَّح الطبري ما ذهب إليه الفراء في معنى هذه اللفظة[٨٢]. ولم أجد فيما بحثت فيه من مصادر أنَّ أحداً من أهل اللغة والتفسير ذكر أنها لغة معينة( ). فما نسب إلى ابن عباس من أنَّها بلغة هذيل يحتاج إلى تحقيق.

٥ـ **سَطْر**: (مسطوراً) في قوله تعالى: ﴿**كان ذلك في الكتابِ مَسْطُوراً**﴾[الإسراء:٥٨]، قال ابن عباس: مسطوراً، مكتوباً، وهي لغة حميرية يسمون الكتاب (أسطوراً)( ). ولم ترِد هذه اللفظة في (السؤالات) أو كتاب (اللغات).

ولم يورد فيها الطبري قولاً لابن عباس أو مجاهد، وقال: مسطوراً أي مكتوباً. ≪يعني في الكتاب الذي كتب فيه كل ما هو كائن وذلك اللوح المحفوظ≫( ).

ولم تذكر المصادر الأصول في اللغة والتفسير أنَّ هذه اللفظة لغة حميرية( ).

وعلى هذا تكون نسبة ذلك القول إلى ابن عباس موضع نظر.

٦ـ **سعر**: في قوله تعالى: ﴿**إنَّا إذاً لَفِي ضلالٍ وسُعُرٍ**﴾[القمر:٢٤]، قال ابن عباس: يعني (جنون) بلغة غسان( ). ولم ترِدْ هذه اللفظة في (السؤالات). وقال مجاهد (السعر) الضلال أيضاً( ). فقد عدَّهما من المترادفات، ولم يذكر فيهما لغة. وقال الفراء: أراد بالسعر: العناء للعذاب( ).

ولم يذكر الطبري قولاً لابن عباس ولا لأحد من أهل التفسير واللغة أنَّ (السعر) معناه الجنون في لغة من لغات العرب. والذي أشار إلى هذا المعنى القرطبي في تفسيره حين قال: ≪و(سُعُرٍ) أي: جنون من قولهم: ناقة مسعورة، أي: كأنَّها من شدَّة نشاطها مجنونة، ذكره ابن عباس، قال الشاعر: يصف ناقته:

تخال بها سُعراً إذا السَّفْرُ هزَّها ذَميلٌ وإيقاعٌ من السير مُتعبِ

وقال ابن عباس: السُّعر: العذاب، وقاله الفراء≫( ). فهو لم يذكر أنَّها لغة لقبيلة من العرب. ولم يرد في (لسان العرب) أيضاً أنَّها لغة لقبيلة بعينها، حيث جاء فيه: ≪والسُّعُرُ: الجنون وبه فسر الفارسي قوله تعالى: ﴿إنَّ المجرمين في ضلالٍ وسُعُرٍ﴾[القمر:٤٧] قال: لأنَّهم إذا كانوا في النار لم يكونوا في ضلال لأنه قد كُشِف لهم، وإنما وَصَف حالهم في الدنيا، يذهب إلى أنَّ السُّعُرَ هنا ليس جمع سعير الذي هو النار.

وناقة مسعورة: كأن بها جنوناً من سرعتها، كما قيل لها: هوجاء. وفي التنزيل حكاية عن قوم صالح: (أبَشَراً منَّا واحداً نتَّبعُهُ إنَّا إذاً لفي ضلال وسُعُرٍ)، معناه: إنَّا إذاً لفي ضلال وجنون≫( ). وإذا صحَّ المعنى الذي ذهب إليه ابن عباس في تأويل اللفظة، فإنَّ نسبته إياها إلى لغة غسان لم تثبت.

٧ـ سَمَدَ: في قوله تعالى: ﴿وأنتم سامدون﴾[النجم:٦١]، قال ابن عباس: هو الغناء وهي يمانية يقولون: اسمد لنا: تغنَّ لنا( ). وفي سؤالات نافع قال: السمود: اللهو والباطل. ولم ينسبها إلى لغة بعينها( ).

ونقل مجاهد عن عكرمة أنَّ (سامدون) معناها: تتغنون وهي بالحميرية( ). وهذا القول موافق للرأي الأول الذي رواه عكرمة نفسه عن ابن عباس.

وقال مجاهد: إنَّ السمود هو البَرْطَمَة، والسامد: العابس الوجه. وجاء في قول آخر له: ≪كانوا يمرون على النبي # غضاباً مبرطمين≫( ).

وقد نقل الطبري عن ابن عباس أقوالاً أخرى في تأويل هذه اللفظة، منها أنَّ معناها لاهون(٩٦). ولا تعارضَ بين القولين لأنَّ الغناء من أشهر أنواع اللهو، وقد لاحظتُ أنَّ جميع الروايات التي نُقِلَتْ عن ابن عباس في تفسير هذه اللفظة بأنَّ معناها الغناء، فإنه يعقِّبُ على ذلك بالنص على أنها بلغة حمير أو أنها لغة يمانية، أما عندما يفسرها بمعان أخرى مثل: (لاهون أو شامخون. أو كما قال مجاهد: غضاباً مبرطمين) فإنه لا يذكر لغة بعينها. والذي يظهر لي في ذلك أنَّ تلك اللفظة (سامدون) تدل في لغة أهل اليمن على الغناء، غير أنها تدل في لغات أخرى وفي

اللغة المشتركة التي نزل بها القرآن الكريم على اللهو والغفلة والغضب، وهذا يفسر لنا كثرة الأقوال في معناها، لأنها من الألفاظ المشتركة التي كانت تحمل في كل لغة من لغات العرب دلالة خاصة.

وإذا ثبت هذا المعنى فإنه يكشف لنا جانباً مهماً من جوانب الإعجاز البياني للقرآن، وهو ما يمكن أنْ نسميه بـ(التكثيف الدلالي)، فقد يكون الأسلوب القرآني أراد بهذه اللفظة كل ما تحتمله من المعاني المذكورة، أي: المغنين واللاهين والغافلين والشامخين بأنوفهم، والمبرطمين وكل من يقع في دائرة إحدى دلالاتها الكثيرة وقد نقل أبو حيان أقوالاً أخرى في معنى (سامدون) فقال: «قال مجاهد: معرضون وقال عكرمة: لاهون، وقال قتادة: غافلون، وقال السدي: مستكبرون، وقال ابن عباس: ساهون، وقال المبرد: جامدون. وكانوا إذا سمعوا القرآن غنوا تشاغلا عنه»[٩٨]. والذي أراه أنَّ الأسلوب القرآني قد أصاب بهذه اللفظة هذه المعاني جميعاً. كل ذلك بفضل اللغات التي أغنت المعنى القرآني بهذا التنوع.

٨ـ لات: في قوله تعالى: ﴿**وإن تطيعوا اللَّهَ ورسوله لا يَلِتْكُم من أعمالكمْ شيئاً**﴾[الحجرات:١٤]، قال ابن عباس:(لا يلِتْكُم)،لا ينقصكم من أعمالكم شيئاً بلغة بني عبس[٩٩]. قال الحطيئة[١٠٠]:

أَبلِغْ سَرَاةَ بني سعدٍ مُغَلْغَلَةً جَهْدَ الرسالةِ لا أَلْتاً ولا كَذِبا

وفسرها بالمعنى نفسه في كتاب (اللغات) لكنه قال: إنها بلغة قيس عيلان[١٠١]. وهذا الاختلاف في نسبة هذه اللفظة بين المصدرين يقوي الاعتقاد بأنَّ أحدهما ليس له، أو أنَّ أيدي العابثين قد طالتهما بالزيادة والتحريف.

وقال مجاهد: (لاَ يلِتْكُم) لا ينقصكم من أعمالكم شيئاً ولا يظلمكم[١٠٢]. ولم ينسبها إلى لغة معينة.

وقد ذكر الفراء عند تفسيره لهذه اللفظة، وجوه القراءات واللغات فيها، فقال معناها: «لا ينقصكم، ولا يظلمكم من أعمالكم شيئاً، وهي من لات يليتُ، والقراء مجمعون عليها، وقد قرأ بعضهم: لا يَأْلِتْكُم، ولست

أشتهيها، لأنها بغير ألف كتبت في المصاحف... وإنما اجترأ على قراءتها (يألتكم) أنه وجد ﴿وما ألتناهم من عملهم من شيءٍ﴾[الطور:٢١]، في موضع، فأخذ ذا من ذلك، فالقرآن يأتي باللغتين المختلفتين، ألا ترى قوله: ﴿ثم ألمى عليه﴾[الفرقان:٥]، وهو في موضع آخر: ﴿فليكتبْ وليُمْلِل﴾[البقرة:٢٨٢]، ولم تحمل إحداهما على الأخرى فتتفقا، ولات يليت، وألتَ يألِتُ لغتان≫( ).

ولم ينقل الطبري أثراً عن ابن عباس في تفسير تلك اللفظة، وأورد قول مجاهد المذكور آنفاً، ولم يذكر أنها لغة لقبيلة بعينها( ).

وقد أشار أبو حيان إلى اللغتين في (لاتَ) فقال: وقرأ الجمهور (لاَ يلِتْكُم) من لات يليت، وهي لغة الحجاز... وأبو عمرو (لا يألتكم) من أَلَتَ يأْلِتُ وهي لغة غطفان وأسد≫( ). ولم يذكر معناهما عند كل قبيلة، والذي يبدو أنهما بمعنى واحد، لأنه لو كان هناك اختلاف في دلالتهما لنبَّه عليه.

ولم تذكر معظم مصادر اللغة الأصول أنَّ (لات) بمعنى نقص لغة لبني عبس أو لقيس عيلان، وقد اتفق لي من خلال البحث أنَّ (لات) وردت في بعض أشعار العبسيين بمعنى (صَرَفَ)، جاء في (اللسان): ≪ويكون لاتَهُ يلِيتُهُ إذا صرَفَه عن الشيء، وقال عروة بن الورد:

ومُحْسِبةٍ ما أخطأ الحقُّ غيرها تنفسَ عنها حَيْنُها فهي كالشَّوي
فأعجبني إدامُها وسنامُها فبتُّ أُلِيتُ الحقَّ والحقُّ مُبْتَلِي

أنشده شَمِر، وقال: أُلِيتُ الحق أُحيلُه وأصرفه، ولاته عن أمره لَيتاً وأَلاتَهُ: صرَفَه≫( ).

وعلى هذا فإنَّ القول إنَّ: (لات) لغة لبني عبس أو لغيرهم يحتاج إلى تحقيق، وربما كانت في أصلها لهذه القبيلة أو تلك، ولكن ذلك الأصل قد تنوسي بنزول القرآن وسيادة العربية المشتركة التي نهلت من كل اللغات العربية.

٩ـ **لهو**: في قوله تعالى ﴿لو أردْنا أن نتَّخِذَ لَهْواً لاتَّخَذْناهُ من لدُنَّا﴾[الأنبياء:١٧]، قال ابن عباس: اللهو: الولد بلغة حضرموت( ). ونقل عنه ابن قتيبة أنه قال:

اللهو: هنا الولد( ). ولم يعزُها إلى لغة من اللغات، وقال قتادة: اللهو: المرأة بلغة أهل اليمن( ).وقال مجاهد: اللهو: الزوجة(٤). ولم يذكر لغة بعينها. وهذا القول يتفق مع سابقه. ونقل القرطبي أيضاً عن بعض المفسرين أنَّ اللهو بلغة اليمن يعني المرأة، وعن أهل اللغة أنَّ اللهو يكنى به عن الجماع( ).

وجاء في (اللسان): ≪وقال أهل التفسير: اللهو في لغة أهل حضرموت الولد، وقيل: اللهو: المرأة، وتأويله في اللغة أنَّ الولد لهو الدنيا، أي: لو أردنا أنْ نتخذَ ولداً ذا لهو نلهى به...≫( ).

والذي يبدو لي أنَّ هذه اللفظة كانت تدل في لغة أهل اليمن على المرأة أو الزوجة ثم عممت دلالتها في العربية المشتركة لتدل على الزوجة وما يتعلق بها من ولد وغير ذلك، وعلى كل ما يشغل الإنسان عن غيره، وقد جاء في (اللسان) أنَّ اللهو: ≪اللعب يقال: لهوت بالشيء ألهو به لهواً، وتلهيت به إذا لعبت وتشاغلت وغفلت به عن غيره... وقيل: اللهو كل ما تُلُهِّيَ به..≫( ). لذلك فإنَّ ابن عباس عندما ذهب إلى أنَّ معناها الولد، كان يشير ضمناً إلى أنها تعني الزوجة أيضاً لأنه لا ولد بدون زوجة.وقد يكون السياق القرآني عامة هو الذي جعله يذكر الولد ويطوي ذكر الزوجة، وذلك لأنَّ أكثر الآيات القرآنية كانت تنفي دائماً أنْ يكون للرحمن ولد، ومنها قوله بعد الآية المذكورة ببضع آيات: ﴿وقالوا اتَّخَذَ الرحمن ولداً سبحانه﴾[الأنبياء:٢٦] فالأولى أنْ يكون النفي متوجِّهاً إلى ما هو مذكور لا إلى ما هو متصوَّر.

وعلى الرغم من أنَّ المصادر المعتمدة هي التي نقلت لنا أنَّ ابن عباس نسب هذه اللفظة إلى اللغة اليمانية( )، وكان لها آثار ظاهرة في دلالة الآية، إلا أننا لم نجدها في كتاب (اللغات)، ولا في (سؤالات نافع)، مما يقوي الشك في مادة الكتابين، وصحة انتسابها بأجمعها إلى ابن عباس.

١٠ـ **نَغَضَ**: في قوله تعالى ﴿**فسَيُنْغِضُونَ إليك رءوسهم**﴾[الإسراء:٥١]، جاء في كتاب (اللغات) أنَّ معنى ينغضون: يحركون بلغة حمير(١١٣). ونسب إلى ابن عباس في (السؤالات) أنَّ معناها: يحركون رؤوسهم استهزاء برسول

الله، قال الشاعر:

أَتَنْغَضُ لي يوم الفِجار وقد ترى خيولاً عليها كالأُسود ضَواريا[١١٤]

ولم ينسبها إلى لغة من لغات العرب.

وروى عنه الطبري في تفسير الآية القول نفسه، ولم يذكر لغة فيها[١١٥]. وذهب تلميذه مجاهد المذهب نفسه في تفسيرها ولم يذكر أنَّها خاصة بلغة من لغات العرب[١١٦]. وجاء في (معاني القرآن للفراء) المعنى المذكور نفسه، من غير الإشارة إلى أنَّها لغة خاصة بقبيلة ما، حيث قال المستملي من الفراء: (يقال: أنغَض رأسه أي حركه إلى فوق وإلى أسفل، وأرانا ذلك أبو زكريا فقال برأسه فألصقه بحلقه ثم رفعه كأنَّه ينظر إلى السقف. والرأسُ ينغُض وينغِض، والثنيَّة إذا تحركت قيل: نغضت سِنُّهُ، وإنما يسمى الظليم نَغْضاً لأنه إذا عجَّل في مشيه ارتفع وانخفض»[١١٧]. ولم تذكر المصادر الأصول في اللغة والتفسير عدا هذه المعاني لـ(نَغَضَ)، ولم أقف على قول ينسبها إلى لغة حمير[١١٨]. وبذلك يمكننا القول: إنَّ ما جاء في كتاب (اللغات) في أكثره لا يمتُّ إلى ابن عباس بسبب.

١١ـ **نقب**: في قوله تعالى ﴿**فَنَقَّبُوا فِي البِلاد**﴾[ق:٣٦] قال ابن عباس في (السؤالات): نَقَّبُوا: هربوا في البلاد بلغة اليمن[١١٩]. ولم تَرِد هذه اللفظة في كتاب (اللغات)[١٢٠]. وقال مجاهد: معناها: ضربوا في البلاد[١٢١]. ولم يعزُها إلى لغة ما، والمعنى واحد في كلا القولين. ونقل الطبري عن ابن عباس أنَّ معنى: نَقَّبوا: أَثَّرُوا، وعن مجاهد: عملوا في البلاد[١٢٢]. ولم يذكرا لغة فيها. وذكر هذه المعاني نفسها عامة المفسرين وأهل اللغة[١٢٣]، ولم يذكر أحد منهم أنها لغة يمانية. وبناء على ذلك فإنَّ نسبة ذلك القول إلى ابن عباس يحتاج إلى نظر.

١٢ـ **هلع**: في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الإِنسان خُلِقَ هَلُوعاً**﴾[المعارج:١٩]، قال ابن عباس: هلوعاً ضجوراً بلغة خثعم[١٢٤]. وفي (السؤالات) قال معناها: ضجِراً، جزوعاً، نزلت في أبي جهل بن هشام، قال بشر بن أبي خازم:

لا مانعاً لليتيم نِحلتَهُ ولا مُكِبّاً لِخَلْقِهِ هَلِعاً[١٢٥]

وروى مجاهد أنَّ الحسن البصري سئل عن قوله عزَّ وجل: (خُلِقَ هَلُوعاً) فقال: اقرأ ما بعدها، فقرأ: ﴿**إِذا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً، وإِذا مَسَّهُ الخيرُ مَنُوعاً**﴾[المعارج: ٢٠-

٢١] قال: هذا الهَلُوع، هكذا خلق الإنسان([١٠]). ولم يذكر أنَّها لغة لخثعم أو غيرها. وقد تمثل الفراء قول الحسن، فقال: والهلوع الضجور وصفته كما قال تعالى وسرد الآيتَين اللتين بعدها، ولم ينسبها إلى لغة من لغات العرب([١١]). وكذلك فسرها أبو عبيدة، وقال: والهَلاع مصدره، وهو أسوأ الجزَع([١٢]). وقال الطبري: الهلع شدة الجزع مع شدة الحرص والضجر، ونقل عن ابن عباس أنه قال في معنى الهلوع: ≪هو الذي قال الله: (إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَإِذَا مَسَّهُ الخَيْرُ مَنُوعاً) ويقال: الهلوع هو الجزوع الحريص، وهذا في أهل الشرك≫([١٣]). ولم يرَو لمجاهد قولاً فيها، كما أنه لم يذكر عن أحد من أهل التفسير أنها بلغة خثعم.

ولم أجد فيما بين يدي من مصادر اللغة والتفسير أنَّها بلغة خثعم([١٤]). وجاء في (اللسان): أنَّ الهلع: الحزن لغة لبني تميم([١٣١]). وعلى هذا فإنَّ نسبة هذه اللفظة إلى لغة خثعم بحاجة إلى تدقيق، ويحتمل أنْ تكون تلك اللفظة قد نَمَتْ إلى العربية المشتركة من لغتهم وانقطعت عن أصلها، كما هو شأن كثير من لغات القبائل التي ذابت في العربية المشتركة وانقطعت عن أصولها.

١٣ـ **وَبَلَ**: في قوله تعالى: ﴿**فعصى فرعون الرَّسولَ فأخذناه أَخْذاً وَبِيلاً**﴾[المزمل:١٦]، قال ابن عباس: وبيلاً يعني شديداً بلغة حمير([١٥]). وقال في (السؤالات) معناه: أخذاً شديداً ليس له ملجأ. قال الشاعر:

أَذُلَّ الحياةِ وعزَّ الممات ... وكلاً أراهُ طعاماً وبيلاً[١٣٣]

ولم يعزُها إلى لغة، وقد نقل عنه الطبري القول نفسه من غير الإشارة إلى لغة من لغات العرب([١٦]). ولم يعرض مجاهد لهذه الآية في تفسيره. وروى عنه الطبري أنه قال: وبيلاً أي شديداً[١٣٥]. وقال أبو عبيدة: ≪أخذاً وبيلاً: مُتَّخَذاً شديداً، يقال: كلأٌ مُستوبَل، أي لا يُستمرَأ وكذلك الطعام≫[١٣٦]. وقد نقل الطبري هذا القول في تفسيره، ونقل عن آخرين من أهل اللغة أنَّ ≪الوبيل: الشر، والعرب تقول لمن تتابع عليه الشر لقد أَوبلَ عليه، وتقول أوبلتَ عليَّ شرَّك≫([١٣]). ولم ينسب هذه اللفظة إلى لغة من لغات العرب. وقال القرطبي: ≪وبيلاً: أي ثقيلاً شديداً. وضربٌ وبيل وعذاب وبيل: أي شديد، قاله ابن عباس ومجاهد. ومنه

مطر وابل أي شديد، قال الأخفش... وماء وبيل وخيم غير مريء، وكلأٌ مُستوبَل وطعام وبيل ومُستوبَل: إذا لم يُمرِئ ولم يُسْتَمْرَأ..≫[١٣]. ولم أجد قولاً لأحد من أهل اللغة الثقات بأنَّ تلك اللفظة من لغة حمير[١٣]. كما أنَّ المصادر المعتمدة في نقل أقوال ابن عباس مثل تفسير الطبري لم تذكر عنه أو عن غيره من أعلام المفسرين أنَّها من تلك اللغة. وعلى هذا فإنَّ ما جاء في كتاب (اللغات) يظل موضع شك إلا إذا ظهر ما يدفع ذلك.

١٤ـ وَزَر: في قوله تعالى ﴿**كلا لا وَزَرَ**﴾[القيامة:١١]، قال ابن عباس: لا وزَر، لا جبل، وهي بلغة أهل اليمن[١]. وذكر القول نفسه في كتاب (اللغات)، لكنه نسبها إلى لغة توافق النبطية فقال: ≪يعني لا جبل ولا ملجأ بلغة توافق النبطية≫[١]. وفي (السؤالات) قال: الوزَر الملجأ ولم ينسبها إلى قبيلة بعينها، لكنه استشهد ببيت من الشعر لعمرو بن كلثوم التغلبي[١].

وروى الطبري عن ابن عباس أنه قال: معناها: لا حِرْزَ، يعني: لا حصنَ ولا ملجأ[١٣]. ولم ينسبها إلى لغة معينة.

وقال مجاهد: (لا وَزَرَ) يعني: لا ملجأ ولا جبل[١].

وقال الضحاك: الوزر: الجبل بلغة حمير.

وقال أبو عبيدة: معناها الجبل ولم ينسبها إلى لغة معينة[١٥].

والذي يظهر لي أنَّ (الوزر) كانت تعني في لغة أهل اليمن الجبل، ولما كان الناس عادة يعتصمون بالجبال خوفاً من السيول أو الأعداء عممت دلالة تلك اللفظة عندما نقلت إلى العربية المشتركة فأصبحت تعني كل ملجأ يقي الإنسان سواء أكان جبلاً أم حصناً أم غير ذلك. وقد جاء في (اللسان) مصداق لهذا الكلام، وهو أنَّ: ≪الوزر: الملجأ، وأصل الوزر الجبل المنيع، وكل معقل وَزَر. وفي التنزيل العزيز: (كَلاَّ لاَ وَزَرَ)، قال أبو إسحاق: الوزر في كلام العرب الجبل الذي يُلْتَجَأ إليه، هذا أصله. وكل ما التجأت إليه وتحصنت به، فهو وزر. ومعنى الآية لا شيء يُعْتَصَمُ فيه من أمر الله≫[١٦].

وعلى هذا فإنَّ القرآن الكريم أراد بهذه اللفظة معناها المتطور أو الجديد الذي أصبحت تدل عليه في العربية المشتركة وقت نزوله، ولم يرد بها

المعنى القديم أو الخاص وحده، الذي كانت تحمله تلك اللفظة في اللغة اليمنية القديمة وهو الجبل، وإن كان هذا المعنى مضمنا في الدلالة العامة المتطورة عن ذلك الأصل.

١٥ـ وَسَقَ: في قوله تعالى: ﴿**واللَّيلِ وما وَسَق، والقمرِ إذا اتَّسق**﴾[الانشقاق:١٧و١٨]، جاء في كتاب (اللغات): ≪ويقال: قد اتسق القوم إذا اجتمعوا، بلغة جرهم... وأَسوقٌ كثيرة يعني شدائد، وهو مأخوذ من قول الله عزَّ وجل: ﴿**والتفَّت السَّاقُ بالسَّاق**﴾ [القيامة:٢٩]، يعني: الشدة بالشدة≫[١٤].

ونقل عن ابن عباس في (سؤالات نافع) أنه قال: اتساق القمر اجتماعه واستواؤه، قال طرفة:

إنَّ لنا قلائصاً نقانِقا مستوسقاتٍ لو يجدن سائقا[١]

وقال مجاهد: (**وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ**) أي: وما جمع. يعني ما أوى إليه من دوابه. (**وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ**) يعني إذا استوى[١]. ولم يذكر لغة في هذه اللفظة

وروى الطبري عن ابن عباس ومجاهد أنَّ معنى (وسق): جمع، ومعنى (اتسق): تمَّ واستوى، وكذلك قال غيرهما من المفسرين. ولم يذكر أحدٌ منهم أنها لغة لهذه القبيلة العربية أو تلك.

وجاء في اللسان: ≪والوسوق: ما دخل فيه الليل وما ضم. قد وسق الليل واتسق، وكل ما انضم فقد اتسق... واتسق القمر: استوى...≫[١٥]. وأورد معاني أُخَر لهذه اللفظة، لكنه لم يذكر أنها بهذا المعنى أو ذاك في لغة خاصة من لغات العرب، وهذا يشير إلى أنَّ المعاني التي ذكرها لها المفسرون وأهل اللغة وهي متفقة، هي معانيها في العربية المشتركة، وليست خاصة بقبيلة ما، كما يفهم من النص الوارد في كتاب (اللغات)، وهذا الاستنتاج يقوي الشك القائم في صلة ما جاء في ذلك الكتاب بابن عباس.

١٦ـ يئس: في قوله تعالى: ﴿**أفَلَمْ يَيْأس الذين آمنوا أن لو يشاء اللَّهُ لَهَدَى النَّاسَ جميعاً**﴾[الرعد:٣١]، قال ابن عباس في (السؤالات): أفلم ييأس، أفلم يعلم بلغة بني مالك. قال مالك بن عوف:

لقد يئس الأقوامُ أنِّي أنا ابنُه وإنْ كنتُ عن أرض العشيرة نائيا[١٥١]

ولم ترِد هذه اللفظة في كتاب (اللغات).

ونقل الفراء عن ابن عباس أنه قال: ييأس في معنى يعلم لغة للنخع. وأنكر الفراء هذا التفسير، ورأى أنَّ معناها: ≪أفلم ييأسوا علماً، يقول: يؤيسهم العلم، فكأنَّ فيهم العلم مضمراً، كما تقول في الكلام: قد يئست منك ألاَّ تفلح عِلماً..≫ وقال: ≪ولم نجدها في العربية إلا على ما فسرت. وقول الشاعر:

حتى إذا يئس الرماة وأرسلوا غُضْفاً دواجنَ قافلاً أعصامُها

معناه: حتى إذا يئسوا من كل شيء مما يمكن إلا الذي ظهر لهم أرسلوا..≫[١٥٢]. وما أنكره الفراء لم ينكره غيره من أهل اللغة، فقد ذهب أبو عبيدة إلى أنَّ معنى أفلم ييأس: ألم يعلم ويتبين، واستشهد بقول سُحَيم بن وَثيل اليربوعي:

أقولُ لهم بالشِّعب إذ يأسرونني ألم تيئسوا أَنّي ابن فارس زَهْدَمِ[١٥٣].

ونقل الطبري عن ابن الكلبي أنَّ ذلك لغة لحيٍّ من النخع يقال لهم وَهْبِيل، تقول ألم تيأس كذا. بمعنى ألم تعلمه. وقال آخرون: إنها لغة هوازن[١٥٤]. وروى عن علي رضي الله عنه وابن عباس أنهما كانا يقولان: معناها أفلم يتبيَّن[١٥٥]. ولم ينسباها إلى قبيلة معينة. وروى عن ابن عباس أيضاً أنه كان يقرؤها: أفلم يتبيَّن[١٥٦]. ويبدو أنَّ هذه القراءة على التفسير.

وأكثر أهل التأويل على أنَّ معناها (أفلم يتبيَّن ويعلم). والمعنى واحد، وقد رجَّح الطبري هذا الرأي فقال: ≪والصواب من القول في ذلك ما قاله أهل التأويل، إنَّ تأويل ذلك: أفلم يتبيَّن ويعلم لإجماع أهل التأويل على ذلك والأبيات التي أنشدناها فيه...≫.

وقد انتصر ابن جني للوجه المشار إليه في قراءة الآية، وذهب في تأويلها إلى وجهةٍ متميزة، فقد روى أنَّ علياً وابن عباس رضي الله عنهم، وجمعاً من القراء كانوا يقرؤونها (أفلم يتبيَّن الذين آمنوا) ورأى أنَّ هذه القراءة تفسر

معنى الآية فقال: ≪هذه القراءة فيها تفسير معنى قول الله تعالى: (أفَلَمْ ييَأْسِ الذين آمنوا) وروينا عن ابن عباس أنها لغة وَهْبِيل: فخْذ من النَّخع، قال:

ألم ييئس الأقوامٌ أني أنا ابنه وإنْ كنتُ عن أرض العشيرة نائيا

وروينا لسُحيم بن وَثِيل:

أقول لأهل الشِّعب إذ يأسرونني ألم تيئسوا أنِّي ابن فارس زهدم

أي: ألم تعلموا. ويشبه عندي أنْ يكون هذا راجعاً أيضاً إلى معنى اليأس، وذلك أنَّ المتأمل للشيء المتطلب لعلمه ذاهب بفكره في جهات تَعَرُّفِه إياه، فإذا ثبت يقينه على شيء من أمره اعتقده وأضربَ عما سواه، فلم ينصرف إليه كما ينصرف اليائس من الشيء عنه، ولا يلتفت إليه≫[١٥٧].

والذي يبدو من خلال هذه الأقوال أنَّ (يئس) هي لغة لإحدى قبائل العرب وتعني عندهم (علم)، في حين تعني في العربية المشتركة (القنوط وانقطاع الرجاء)[١٥٠]، فهي من المشترك اللفظي. ومن المتفق عليه لدى الدارسين أنَّ اختلاف لغات القبائل سبب رئيس في وجود ظاهرة الاشتراك اللفظي في العربية[١٥]. ولولا إشارة المؤولين إلى أنَّ (يئس) لغة بمعنى (علم) لأشكل علينا معنى الآية، إذْ كيف ييئس المؤمنون من أنَّ الله لو شاء لهدى الناس جميعاً؟!

سادساً: النتائج:

وبعد دراستنا لهذه المجموعة من الألفاظ القرآنية التي نسبت إلى لغات بعض القبائل العربية معتمدين على ما روي عن ابن عباس وبعض أئمة اللغة والتفسير، يمكن أنْ نستخلص النتائج الآتية:

الأولى: أنَّ القرآن الكريم لم ينزل بلغة قريش فحسب، وإنما نزل باللغة العربية المشتركة التي تألفت من أفصح ما في لغات العرب، فقد ضم ألفاظاً من لغات معظم القبائل العربية، فيكون بذلك قد عزز وحدة أمة العرب اللغوية والدينية.

الثانية: أنَّ ما نسب إلى ابن عباس في كتاب (اللغات في القرآن) حول أصول بعض الألفاظ القرآنية ورجوعها إلى لغات عربية معينة غير

ثابت في مجمله، إذ لم تؤكده المصادر الموثوقة في اللغة والتفسير، وبذلك يمكننا القول: إنَّ نسبة ذلك الكتاب إلى ابن عباس لا أساس لها.

الثالثة: ومما يقوي الشك في نسبة ذلك الكتاب إلى ابن عباس أيضاً، أنَّ بعض الألفاظ الواردة فيه أعطيت معاني على لسان ابن عباس تتناقض تماماً مع ما نقلته عنه المظان الموثوقة، كما رأينا ذلك في تفسير كلمة (الرس).

الرابعة: أنَّ بعض الألفاظ التي قيل إنَّها من لغات القبائل، قد تكون دخلت العربية المشتركة بطريق النقل المجازي للمشابهة، فلفظة (بور) التي تعني في العربية المشتركة الهلاك والفساد والكساد والعدم، ربما كانت تدل في لغتها الأم على الأرض التي لا شجر فيها ولا زرع فهي: بور، وقد قيل إنها بلغة الأزد تدل على الشيء الفاسد، فنقلت من هذه المعاني الحسية إلى معانٍ مجردة لتطلق على العمل البائر الذي لا ينتفع به صاحبه.

الخامسة: أنَّ الألفاظ التي ثبتت نسبتها إلى بعض لغات العرب وخاصة اللغات اليمنية تركت آثاراً مهمة في دلالة الآيات القرآنية، كما رأينا في الألفاظ: (بعلاً، سامدون، لهواً، وزر)، وقد تبين من خلال البحث أنَّ هذه الألفاظ كانت ذات دلالات خاصة في لغتها الأم ثم عممت دلالتها في العربية المشتركة وفق قانون التطور الدلالي. وقد وجدنا أنَّ المفسرين كثيراً ما يشيرون إلى دلالتي اللفظة: دلالتها الأولى الخاصة في لغتها الأم، ودلالتها الثانية العامة في العربية المشتركة، وقد رجحت الدراسة أنْ يكون القرآن الكريم قد أراد الدلالة العامة لتلك الألفاظ، لأنَّها أصبحت عامة الدلالة في اللغة المشتركة التي نزل بها، وأنَّ الدلالة القديمة الخاصة مضمنة أيضاً في دلالتها العامة المتطورة.

السادسة: قد يكون هناك بعض الألفاظ التي تنتمي إلى لغات عربية معينة، لكنها ذابت في العربية المشتركة وانقطعت صلتها بأصلها، بعد أنْ أصبحت لغة لكل العرب، لذلك فإنَّ القول: إنَّ تلك اللفظة هذلية أو لبني عبس، ربما أريد به أنَّها كانت بلغتهم في الأصل بتلك الدلالة، ثم اصطفتها العربية المشتركة وجعلتها للعرب عامة.

هذه أهم النتائج التي أمكن استخلاصها من خلال هذه الدراسة عن أثر لغات القبائل في المعنى القرآني، في حدود ما أذن به البحث، ولا شك أنَّ استقصاء اللغات الواردة في القرآن والتثبت من أصولها وهويتها ونسبتها إلى قبائلها، قد يضيف حقائق أخرى إلى هذه الحقائق لكنه في كل الأحوال لن يلغيَها. والله أعلم بالصواب، وهو الهادي إلى الحق وإلى سواء السبيل، والحمد لله رب العالمين.

الهوامش

(١) الخصائص، لابن جني ١/ .

( ) ينظر: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ص١ . (لسن). المواضع الأخرى في سور: النحل: ١، الشعراء: ٥ ١، الأحقاف: ١، مريم:٧ ، الدخان: ٥، الروم: .

( ) ينظر: تفسير الطبري ١/ ١.

( ) الرسالة، للشافعي ص ، .

(٥) لسان العرب ١/ . (لسن).

( ) لسان العرب ١٥/ ٥ (لغا).

(٧) ينظر: الخصائص /١١- ١، ، المزهر، للسيوطي ١/٥٥.

( ) في اللهجات العربية، إبراهيم أنيس ص١١.

( ) نفسه ص١١.

(١) ينظر: المدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب ص٥ ١.

(١١) ينظر: اللغة، جوزيف فندريس ص . ، المدخل إلى علم اللغة ص٥ ١- ١.

(١) ينظر: علم اللغة، علي عبد الواحد وافي ص ١، المدخل إلى علم اللغة ص٧ ١.

(١) ينظر: الحروف، للفارابي ص٥ ١، الاقتراح للسيوطي ص .

(١) ينظر: في اللهجات العربية ص١ ، مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح ص ١١.

(١٥) المرشد الوجيز، لأبي شامة المقدسي ص -٧ .

(١) ينظر: في اللهجات العربية ص .

(١٧) المرشد الوجيز ص .

(١) ينظر: المرشد الوجيز ص٩١ وما بعدها، البرهان في علوم القرآن، للزركشي ٢١٣/١، فضائل القرآن لابن كثير ص٣٣-٣٨.

١٩. ينظر: في الل ا العربي ص١٣.
٢٠. الل ا في القرآن المن و لابن ع ا ص٣ .
٢١. ير القر بي ٢/ ١.
٢٢. ٢/٢ ١.
٢٣. ينظر: ير مجاهد ص .
٢٤. العين، للخليل بن حمد /٢١٩ ين .
٢٥. البرهان ١/ ٢١.
٢٦. ٢١٨/١، وينظر: الإ قان في علوم القرآن، لل يو ي ١/ ١٣.
٢٧. البرهان ٢١٩/١.
٢٨. فضائل القرآن بي ع يد ص ٢.
٢٩. الزين في الكلما العربي الإسلامي ، للرازي ١/ ١، وينظر: فضائل القرآن، بي ع يد ص ٢، والبرهان ٢٨٣/١.
٣٠. فضائل القرآن، بي ع يد ص ٢، وينظر: الزين ١/ ١.
٣١. مع ك ا ران في ع از القرآن، لل يو ي ١/ ١.
٣٢. مقدم في ول ال ير، لابن يمي ص٣ ١.
٣٣. ص ١.
٣٤. البرهان ١/ ٢٩.
٣٥. ٢٩٣/١.
٣٦. ذكرها بو بكر بن ا اري في ك ا .الو والابدا ، ال براي في .المع الكبير وال يو ي في .الإ قان ، والدكورة بنت الشا ئ في ك ا .ال ير الديا ي ، و منا محمد فؤاد عد الا ي في .مع غريب القرآن ل . و شرها الدكور براهيم ال امرائي في مجل .رسال الإسلام العددين و ، ث فردها في مؤل ير، م ع المعار ، ب داد ١٩٨ م.
٣٧. والكا م وع ب قيق د. لا الدين المن د، القاهرة، م ع الرسال ، ط١ ١٩م، واع مد في هذا ال ع الثا ي ، بيرو ٢ ١٩م.
٣٨. رجع في: غاي الن اي ، لابن الجزري ١/ ١ .
٣٩. ينظر: اريخ ال اث العربي، فؤاد سزكين ١/ ٣.
. ينظر: ال رست، لابن الندي ص٩ ١.
١. ال رست ص٣٨، ٣ ، ال ر المحيط، بي يان ١٩٣/٣.
٢. ال رست ص٣٨، .
٣. ص١ ،٣٨.
. ينظر: المزهر ٢/ .
. ينظر: ال رست ص٣٨، ١ ، ، وينظر: مع المعاج ، حمد الشر اوي ص ١- ١.
. ينظر: ا ول، دراس لل كر الل وي عند العر ، د. تمام ان ص .
. ينظر: المع العربي، د. ين ار ١/ ٣ ، وبح : وص من ال اث الل وي المق ود، د. حمد ع الذين الجندي، منشور في مجل مجم الل العربي بالقاهرة ٢/ ٢، يار ١٩م.
٨. الإ قان ٢/ ٩، مع ك ا ران ١/١ ١.
٩. الل ا في القرآن ص .
. ينظر: ير مجاهد ص .
١. مجاز القرآن، بي ع يدة ٢/٢ ١، وينظر: مع ي القرآن، لل را ٣٩٢/٢.
٢. و. و ٨ ير ال بري ٩/٢٣ .

. ينظر: ير القر بي ١/ ١١.
. ١/ ١١.
. ل ان العر ٨/١١ بعل .
٨ الل ا في القرآن ص ٣، وينظر: الإ قان ٩١/٢.
٩ سؤالا اف ص .
. ير مجاهد ص٨ .
١ ينظر: ير ال بري ٢/١٨ ١.
٢ ينظر: مجاز القرآن ٢/٢ .
٣ ينظر: ير ال بري ٢/١٨ ١.
. ير القر بي ١١/١٣.
. ال ر المحيط /٨٩ .
. ينظر: المـ ردا ، للراغب ا اي ص ٨، ل ان العر / ٨، اج العرو ، للزبيدي ١/ ٢ بور .
. معا ي القرآن، لل را ٢/ ٢.
٨ الل ا في القرآن ص ٣.
٩ و و ينظر: ف ج ال اري في شر يح الخاري، لابن ر الع قلا ي ٨/ ٣ .
. معا ي القرآن لل را ٨/٢ ٢.
١ ينظر: مجاز القرآن ٢/ .
٢ و ١ و ١١ ينظر: ير ال بري ١٩/ ١.
٣ ينظر: ير القر بي ٣٢/١٣.
. ينظر: سؤالا اف ص ، الإ قان ٩١/٢.
. ينظر: الل ا في القرآن ص٢١-٢٢.
. ينظر: ير مجاهد ص١ ١.
. معا ي ال را ١/ ٢٨.
٨ مجاز القرآن ١٣٨/١.
٩ ينظر: ير ال بري ١١٩/٩ ق .
٨ ١٢١/٩.
٨١ ٩/ ١٢.
٨٢ ١١٢/٩.
٨٣ ينظر: المـ ردا ص٢٨٩، ل ان العر ١٢/ ٢ رغ ، ال ر المحيط ٣/ ٣٣.
٨ الإ قان ٩١/٢.
٨ ير ال بري ١/ .
٨ ينظر: مجاز القرآن ٣٨٣/١، ل ان العر /٣ ٣ سر ، ير القر بي ١/ ٢٨، ال ر المحيط /٣ .
٨ الل ا في القرآن ص . و د شار المحقق الآي من ال ورة، وهو وه .
٨٨ ير مجاهد ص ٣ .
٨٩ ينظر: معا ي ال را ٨/٣ ١، ير ال بري ٩/٢ .
٩ ير القر بي ١٣٨/١.
٩١ ل ان العر / ٣ سعر .
٩٢ ينظر: ير ال بري ٨/٢ ، الإ قان ٨٩/٢.
٩٣ ينظر: سؤالا اف ص ١، ير مجاهد ص٣٣ .
٩ ينظر: ير مجاهد ص ٣ ، ير ال بري ٩/٢ .

. ٩ ينظر: ير الـ بري ٨/٢ ، ٩ .
. ٩ ٩/٢ .
. ٩ الـ ر المحيط ٨/ ١، ينظر: مجاز القرآن ٢٣٩/٢، معا ي الـ را ٣/٣ ١.
٩٨ سؤالا اف ص - ، وينظر: الإ قان ٩١/٢، مع غريب القرآن ص ٢٨.
٩٩ ديوا ص ١.
. ١ الل ا في القرآن ص٣ .
١ ١ ينظر: ير مجاهد ص٨ ، ير الـ بري ٩١/٢.
١ ٢ معا ي الـ را ٣/ ، وينظر: مجاز القرآن ٢٢١/٢.
١ ٣ ينظر: ير الـ بري ٩١/٢.
. ١ الـ ر المحيط ٨/ ١١، ير القر بي ٨/١ ٣-٩ ٣.
. ١ لـ ان العر ٢/ ٨ ليت .
. ١ ينظر: معا ي القرآن لل را ٢/ ٢.
. ١ ينظر: أويل مشكل القرآن، لابن ي ص٢ ١.
١ ٨ و ينظر: ير الـ بري ٨/١.
١ ٩ ينظر: ير القر بي ١١/ ٢.
. ١١ لـ ان العر ٩/١ ٢ لها .
١١١ ٩/١ ٢ لها .
١١٢ ذكر ذلك الـ را بـ نده ابن عـا ينظر: معا ي الـ را ٢/ ٢.
١١٣ الل ا في القرآن ص٣١، وينظر: الإ قان ٢/ ٢، ٩.
. ١١ ينظر: سؤالا اف ص٢٨، الإ قان ١/٢ .
. ١١ ينظر: ير الـ بري ١/ .
. ١١ ينظر: ير مجاهد ص ٣.
. ١١ معا ي الـ را ٢/ ١٢، ينظر: مجاز القرآن ٣٨٢/١.
١١٨ ينظر: ير القر بي ١/ ٢، الـ ر المحيط / ، لـ ان العر /٢٣٨، المـ ردا ٢ ض .
١١٩ سؤالا اف ص١ ، ينظر: الإ قان ٩١/١، مع غريب القرآن ص٩ ٢، ٢٨.
. ١٢ ينظر: الل ا في القرآن ص٣ .
١٢١ ير مجاهد ص١٢ .
١٢٢ ينظر: ير الـ بري ٢/ ١١.
١٢٣ ينظر: ير القر بي ٢٢/١، الل ان ٩/١ قب ، هكذا ورد في المـ ادر ورجح ا: عملوا في الـ لاد .
. ١٢ ينظر: الل ا في القرآن ص٩ ، الإ قان ٩٨/٢.
. ١٢ ينظر: سؤالا اف ص ، مع غريب القرآن ص ٢٨.
. ١٢ ينظر: ير مجاهد ص٩٣ - ٩ .
. ١٢ ينظر: معا ي الـ را ٣/ ١٨.
١٢٨ ينظر: مجاز القرآن ٢/ ٢.
١٢٩ ير الـ بري ٩/٢٩ .
. ١٣ ينظر: ير القر بي ٢٨٩/١٨، الـ ر المحيط ٨/ ٣٣.
١٣١ ينظر: لـ ان العر ٨/ ٣ هـل .
١٣٢ ينظر: الل ا في القرآن ص٩ ، الإ قان ٢/ ٩.
١٣٣ سؤالا اف ص١ ، ينظر: مع غريب القرآن ص٢٨٩. ورجّح نّ وا الـ يت: و كلاً راه...
. ١٣ ينظر: ير الـ بري ١٩/ ٨.

١٣ير الـ بري ١٩/ ٨.
١٣ مجاز القرآن ٣/٢ ٢.
١٣ير الـ بري ٢٩/ ٨.
١٣٨ير القر بي ٨/١٩ .
١٣٩ ينظر: لـ ان العر ١١/ ٢ .وبل .
١ الإ قان ٨٩/٢.
١ ١ اللـ ا في القرآن ص .
١ ٢ ينظر: سؤالا افـ ص ٢، معـ غريب القرآن ص٢٨٩.
١ ٣ ينظر: ير الـ بري ١١٣/٢٩- ١١.
١ و ٨ ٢٩/ ١١.
١ ينظر: مجاز القرآن ٢/ ٢.
١ لـ ان العر /٢٨٢ .وزر ، وينظر: معا ي القرآن و عراب ، للزجاج /٢ ٢.
١ اللـ ا في القرآن ص٣ .
١ ٨ سؤالا افـ ص ١، وينظر: الإ قان ١/٢ .
١ ٩ ير مجاهد ص٣ ، وينظر: ير الـ بري ٣/ .
١ لـ ان العر ٩/١ ٣ .وسق .
١ ١ سؤالا افـ ١-١١، وينظر: الإ قان ٢/ ٩، معـ غريب القرآن ص٢٩١.
١ ٢ معا ي الـ را ٣/٢ - . والشاعر هو لـ يد بن ربيع ، ديوا ص٣١١.
١ ٣ ينظر: مجاز القرآن ٣٣٢/١.
١ ينظر: ير الـ بري ٣/١٣ ١.
١ ينظر: ير الـ بري ١٣/ ١.
١ و ١٣/ ١.
١ المحـ ب في يين وجوه شواذ القرا ا ، لابن جـ ١/ ٣-٨ ٣.
١ ٨ ينظر: لـ ان العر /٩ ٢ يأ
١ ٩ ينظر: المزهر ٣٨١/١.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم :

١- **الإتقان في علوم القرآن: جلال الدين السيوطي. تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.**

٢- **الأصول: دراسة ابيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، د.تمام حسان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ١٩٨٨م، ط٢.**

٣- **البحر المحيط: أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، مصورة عن طبعة السلطان عبد الحفيظ سلطان المغرب ١٣٢٨هـ في دار الفكر، بيروت ١٣٩٨هـ-١٩٧٨م.**

٤- البرهان في علوم القرآن (١-٤): بدر الدين الزركشي محمد بن عبد الله. تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط١ ١٣٧٦هـ-١٩٥٧م.
٥- تأويل مشكل القرآن: ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. تحقيق/ السيد أحمد صقر، القاهرة، ط٢ ١٣٩٣هـ-١٩٧٣م.
٦- تاج العروس من جواهر القاموس: محمد مرتضى الزبيدي، طبعة الكويت ١٩٦٥ والسنوات التالية. (تولى تحقيقه مجموعة من المحققين).
٧- تفسير مجاهد: مجاهد بن جبر. تحقيق/ عبد الرحمن الطاهر بن محمد السورتي، قطر، الطبعة الأولى ١٣٩٦هـ-١٩٧٦.
٨- جامع البيان في تفسير القرآن (تفسير الطبري) محمد بن جرير. وقد اعتمدت على طبعة: القاهرة (١-٣٠) ١٣٢٣هـ بولاق، ونشرت مصورة في بيروت، دار المعرفة ١٩٨٧م. وطبعة: الشيخ محمود محمد شاكر، دار المعارف بمصر (د.ت) وأشرت إليها بالرمز (ق) أو المحققة. وهي في أربعة عشر مجلداً، حتى نهاية سورة التوبة.
٩- الجامع لأحكام القرآن (١-٣٠) (تفسير القرطبي): محمد بن أحمد. تصحيح أحمد عبد العليم البردوني وآخرين، بيروت، ط٢ مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية ١٣٧٢هـ-١٩٥٢م.
١٠- الحروف: لأبي نصر الفارابي محمد بن محمد بن طرخان. تحقيق/ محسن مهدي، دار المشرق، بيروت ١٩٧٠م.
١١- الخصائص (١-٣): لأبي الفتح عثمان بن جني. تحقيق/ محمد علي النجار، القاهرة ١٣٧١هـ-١٣٧١هـ، دار الكتب المصرية.
١٢- ديوان الحطيئة. تحقيق/ د.نعمان أمين طه، القاهرة ١٩٥٨م ونشرت مصورة في بيروت.
١٣- الرسالة: للإمام الشافعي، محمد بن إدريس. تحقيق/ أحمد محمد شاكر، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ١٣٥٨هـ-١٩٤٠م.
١٤- الزينة في الكلمات العربية الإسلامية (١-٢): أبو حاتم الرازي، أحمد بن حمدان. تحقيق/ د. حسين بن فيض الله الهمداني، القاهرة، ط١ ١٩٥٧م.
١٥- سؤالات نافع بن الأزرق إلى عبد الله بن عباس. تحقيق/ د.إبراهيم السامرائي،

مطبعة المعارف، بغداد ١٩٦٨م.
١٦- علم اللغة: د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط٧، القاهرة (د.ت).
١٧- العين: للخليل بن أحمد. تحقيق/ د. المخزومي، ود. السامرائي من (١-٨) بغداد، دار الشؤون الثقافية ودار الرشيد ط٢ من ١٩٨٠-١٩٨٦م.
١٨- غاية النهاية في طبقات القراء: محمد بن محمد الجزري. تحقيق/ ج. براجستراسر، مكتبة الخانجي، مصر ١٣٥١هـ-١٩٣٢م.
١٩- فتح الباري شرح صحيح البخاري (١-١٤): ابن حجر العسقلاني أحمد بن علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
٢٠- فضائل القرآن: لأبي عبيد القاسم بن سلام. تحقيق/ وهبي سليمان، بيروت ١٩٩١م.
٢١- فضائل القرآن: لابن كثير، إسماعيل بن كثير الدمشقي، دار الأندلس، بيروت، ط٣ ١٩٧٨م.
٢٢- الفهرست: ابن النديم، محمد بن إسحاق. تحقيق/ رضا تجدد، طبعة مكتبة الأسدي، طهران ١٣٩١هـ-١٩٧١م.
٢٣- في اللهجات العربية: د.إبراهيم أنيس، مطبعة الرسالة، القاهرة (د.ت).
٢٤- لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت.
٢٥- اللغات في القرآن: رواية ابن حسنون المقرئ عن ابن عباس. تحقيق/ د. صلاح الدين المنجد، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط٢ ١٣٩٢هـ-١٩٧٢م.
٢٦- اللغة: جوزيف فندريس. ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ود. محمد القصاص، الناشر/ مكتبة الانجلو المصرية، بالقاهرة ١٣٧٠هـ-١٩٥٠م.
٢٧- مباحث في علوم القرآن: د.صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٦ ١٩٨٥م.
٢٨- مجاز القرآن (١-٢) أبو عبيدة معمر بن المثنى. تحقيق/ د.محمد فؤاد سزكين، الناشر محمد سامي الخانجي، القاهرة، ط١ ١٣٧٤هـ-١٩٥٤م.
٢٩- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات (١-٢): عثمان بن جني. تحقيق/ علي النجدي ناصف، ود.عبد الحليم النجار، دار سزكن للطباعة والنشر، ط٢ ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

٣٠- المدخل إلى علم اللغة: د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، بالقاهرة، ط٢ ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
٣١- المرشد الوجيز إلى علوم تتعلق بالكتاب العزيز: أبو شامة المقدسي، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل. تحقيق/ طيار آلتي قولاج، دار صادر، بيروت ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م.
٣٢- المزهر في علوم اللغة وأنواعها (١-٢): السيوطي. تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرين، دار الفكر، القاهرة ١٩٥٨م.
٣٣- معاني القرآن (١-٣): للفراء، يحيى بن زياد، ج١، دار الكتب العربية القاهرة (د.ت). تحقيق/ أحمد يوسف نجاتي ١٣٧٤هـ، ج٢. تحقيق/ محمد علي النجار، ج٣. تحقيق/ د.عبد الفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة ١٩٧٢م.
٣٤- معاني القرآن وإعرابه: لأبي إسحاق الزجاج، إبراهيم بن السري. تحقيق/ عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط١ ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
٣٥- معترك الأقران في إعجاز القرآن: السيوطي، تصحيح/ أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
٣٦- معجم غريب القرآن: محمد فؤاد عبد الباقي، دار القلم، بيروت، ط٢ (د.ت).
٣٧- معجم المعاجم: أحمد الشرقاوي، بيروت.
٣٨- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الحديث، القاهرة، ط٢ ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
٣٩- المفردات في غريب القرآن: الراغب الأصفهاني. تحقيق/ محمد أحمد خلف الله، الناشر/ مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٠م.
٤٠- مقدمة في أصول التفسير: لابن تيمية أحمد بن عبد الحليم. تحقيق/ محمود محمد محمود نصار، الناشر/دار التربية بغداد (د.ت).
٤١- نصوص من التراث اللغوي المفقود: د.أحمد علم الدين الجندي، بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية، ج٢، القاهرة ١٣٩٠هـ-١٩٧٠م.

دلالات التراكيب عند يحيى بن حمزة العلوي
في كتابه (الطراز)
التقديم والتأخير أنموذجاً

د/ محمد عبد الله علي سيف العبيدي*

مقـــدمة:

يرمي هذا البحث إلى دراسة دلالات التراكيب عند علَمٍ من أهم أعلام علماء اليمن، هو الإمام المؤيد بالله يحيى بن حمزة بن على بن إبراهيم العلوي، ولد بمدينة صنعاء في ٢٧ صَفَر سنة ٦٦٩هـ، ثم لما ختم القرآن رحل إلى حوث، واشتغل بالمعارف العلمية والعلوم الإسلامية منذ صغره، وتيسر له في شبابه خلو البال، وعدم الاشتغال إلا بالتصنيف والجمع والتأليف، لكنه دعا لنفسه بالإمامة بعد وفاة المهدي محمد بن المطهر، سنة ٧٢٩هـ، وقيل: سنة ٧٣٠هـ، فقاتل الإسماعيلية قتالاً شرسًا انتهى بالصلح، وعارضه أكثر من إمام، فجرت بين أتباعهم حروب سالت فيها الدماء وأزهقت النفوس، فأعفى العلوي نفسه من الإمامة، وانتقل إلى قصر هرّان المطل على مدينة ذمار، وتفرغ للعلم والتأليف والتدريس، وتقريب الشقة بين طوائف المسلمين، والنصح لحكام عصره إلى آخر حياته[١].

وهو عالم مجتهد مبرِّز في كثير من العلوم العقلية والنقلية، له آراء وأنظار سديدة، وكانت عقيدته سليمة، فقد دافع عن أعراض الخلفاء الراشدين، ونقد من ينال منهم، وكان ميّالاً للإنصاف، مع بَهارة لسان

---

* أستاذ اللغويات المساعد في كلية اللغات – جامعة صنعاء

وسلامة صدر، ولم يقل بالتكفير والتفسيق بالتأويل، مبالغة في الحمل على السلامة على وجه حسن[٢].

وصنَّف كثيرًا من المصنفات الحافلة في جميع الفنون، كأصول الدين، وأصول الفقه، والفقه، والنحو، والمعاني والبيان، والفرائض والزهد، وغير ذلك، حتى قيل: إن كراريسه زادت على عدد أيامه[٣]، "قيل إنها بلغت مائة مجلد"[٤]، ومات في ٢٩ رمضان سنة (٧٤٩هـ) في حصن هرّان، ودفن هناك، ثم نقل رفاته إلى داخل مدينة ذمار، وقبره معروف مزُور[٥].

وعلى الرغم من أن المصادر لم تذكر تاريخ انتقاله إلى ذمار، يمكن القول إن المرحلة التي قضاها هناك تعدُّ ذات أهمية كبيرة على المستوى الفكري والعلمي في حياته، نظرًا لبعده فيها عن الصراعات السياسية، وتفرغه للقراءة والتدريس والتأليف، ولأنها كانت المرحلة المتأخرة من عمره، أي إنها تمثل مرحلة النضج الفكري، ومن ثم كانت ذات أثر كبير في صياغة شخصيته العلمية، ولعل هذا يعدُّ مسوِّغًا كافيًا لإدراجه بين علماء ذمار ومفكريها الذين أثروا في مسيرة الفكر الإسلامي والتأليف العلمي المنهجي في اليمن.

ويُعد كتابه الطراز من أهم كتب البلاغة العربية، وفيه مادة دلالية غزيرة، ولاسيما في مجال دلالات التراكيب، فعلم المعاني الذي يعد جوهر علوم البلاغة، وأهمها ليس إلا دراسة دلالية في التراكيب اللغوية، وإذا كان عبدالقاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ) هو الذي أرسى أصول علم المعاني، في كتابه دلائل الإعجاز، فإن إعجاز القرآن لا يمكن أن يحيط به بشر، لأن القرآن لا تنقضي عجائبه، ويعد كتاب الطراز من أهم الكتب التي درست إعجاز القرآن من منظور بلاغي.

وقد أشار في المقدمة إلى كثرة الكتب المؤلفة في البلاغة وإعجاز القرآن، وتفاوتها من حيث الجودة أوعدمها، ومن حيث الإطالة المملة أو الإيجاز المخل، وذكر أن أنه لم يطلع إلا على أربعة كتب منها،

هي: المثل السائر، لابن الأثير(ت٦٣٧هـ)، والتبيان في علم البيان، لعبدالواحد بن عبدالكريم الزملكاني (ت٦٥١هـ)، ونهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، لفخر الدين الرازي (ت٦٠٦هـ)، والمصباح في علم المعاني والبيان والبديع، لبدر الدين بن مالك (ت٦٧٢هـ)، وأشار إلى أن أول من أسس قواعد هذا العلم، وأوضح براهينه، وأظهر فوائده، ورتّب أفانينه الشيخ عبد القاهر الجرجاني في كتابيه دلائل الإعجاز، وأسرار البلاغة[٦].

وعلى الرغم من أنه صرّح بعدم اطلاعه على هذين الكتابين، يبدو من المؤكّد أنه "قد استوعب بلاغة عبدالقاهر عن طريق كتابات الرازي وابن الزملكاني، فضلاً عن أنه درس بلاغة ابن الأثير من خلال كتابه المثل السائر، يضاف إلى ذلك أنه أوتي حظًا كبيرًا من الثقافة في الفقه والأصول وعلم الكلام، ومن ثم تداخل في كتابه الاتجاهان الأدبي والفلسفي"[٧].

ولاشك في أن العلوي أفاد في كتابه من كتب البلاغة والإعجاز السابقة، وناقش ما ورد فيها من آراء، معتمدا في ذلك على علمه الغزير، وثقافته الموسوعية، ومن ثم نجده لا يكتفي بنقل الآراء، بل يتناولها برؤية نقدية، ويرد عليها إن اقتضى الأمر ذلك بحجج لغوية أو بلاغية، أو عقلية كلامية.

ولعل أبرز ما يميز الطراز هو التفريعات الكثيرة التي تستقصي كل زوايا الموضوع، والآيات القرآنية الكثيرة التي أفاض في تحليلها ومناقشتها، في ضوء مقتضيات السياق اللغوي والحالي، فضلاً عن عنايته باستقصاء الدلالات اللغوية والبلاغية، الأمر الذي أدخل دراسته للتراكيب البلاغية في صميم الدراسة الدلالية، ومن التراكيب التي درسها: التقديم والتأخير، والخطاب بالجملة الاسمية والجملة الفعلية، والتعريف والتنكير، والإيجاز والإطناب، والوصل والفصل.

ونظراً لصعوبة الإلمام بكل هذه الموضوعات في بحث واحد، سيقتصر هذا البحث على دراسة دلالات التقديم والتأخير، لأنه يعد من

أهم وجوه إعجاز القرآن، ولأن العلوي قد أفاض فيه، وكانت دراسته له أكثر تميزاً من باقي الموضوعات، ومن ثم يمكن أن يعدّ أنموذجاً لدراسة دلالات التراكيب في كتاب الطراز، وللوقوف على جهود العلوي في هذا الجانب.

أهمية التقديم والتأخير:

تسير الجملة العربية على نسق معين من حيث ترتيب مكوناتها، فلكل مكوِّن فيها رتبة خاصة، وقد عني النحويون بوضع القواعد التي تصف طرائق بناء كلٍّ من الجملة الاسمية والجملة الفعلية، فجعلوا للكلام رُتَباً بعضُها أسبق من بعض، فإن جاء الكلام على أصل الرتبة المعروفة، لا نسأل عن سبب التقديم والتأخير، وإن وُضِع اللفظ في غير رتبته دخل في باب التقديم والتأخير[٨]، قال الزمخشري(ت٥٣٨هـ): "إنما يُقال مقدَّم ومؤخَّر للمُزال لا للقارِّ في مكانه"[٩]، وذكروا أن "مرتبة العمدة قبل مرتبة الفضلة، ومرتبة المبتدأ قبل مرتبة الخبر، ومرتبة ما يصل إليه الفعل بنفسه قبل مرتبة ما يصل إليه بحرف الجر، وإن كانا فضلتين، ومرتبة المفعول الأول قبل مرتبة المفعول الثاني، وإذا اتصل الضمير بما مرتبته التقديم، وهو يعود على ما مرتبته التأخير، فلا يجوز أن يتقدَّم؛ لأنه يكون متقدِّماً لفظاً ورتبة، وإذا اتصل الضمير بما مرتبته التأخير، وهو يعود على ما مرتبته التقديم، فلا يجوز أن يتقدم، لأنه يكون مقدماً لفظاً مؤخراً رتبة، فعلى هذا يجوز (في داره زيد) لاتصال الضمير بالخبر ومرتبته التأخير، ولا يجوز(صاحبها في الدار)، لاتصال الضمير بالمبتدأ ومرتبته التقديم"[١٠].

لكن هذه الأنماط التركيبية ليست قسرية، فالجملة العربية تتسم بالمرونة، وترتيب الألفاظ فيها إنما يخضع لترتيب المعاني في النفس، ولمقتضيات السياق المختلفة، ومن هنا يتفاوت المتكلمون في إبداع النصوص، من حيث قدرتهم على اختيار الألفاظ المناسبة للمعنى المراد، وترتيبها على نسق يوافق المقام، لتحقق غايتها الفنية التأثيرية.

ويشير عبدالقاهر الجرجاني إلى أن سر البلاغة في الكلام هو في ترتيب ألفاظه "على طريقة معلومة، وحصوله على صورة من التأليف مخصوصة، وهذا الحكم – أعني الاختصاص في الترتيب- يقع في الألفاظ مرتباً على المعاني المرتبة في النفس المنتظمة فيها على قضية العقل، ولن يتصور في الألفاظ وجوبٌ تقديم وتأخير، وتخصُّصٌ في ترتيب وتنزيل، وعلى ذلك وضعت المراتب والمنازل في الجمل المركبة، وأقسام الكلام المدونة، فقيل: من حق هذا أن يسبق ذلك، ومن حكم ما هاهنا أن يقع هنالك"(١١).

وهذا يعني أن تقديم الألفاظ وتأخيرها لا يكون اعتباطاً، وإنما يرتبط بأغراض الكلام ودلالاته، فإذا لم يحقق التقديم والتأخير غرضاً بلاغياً يقتضيه السياق كان من العبث الذي قد يؤدي إلى غموض الكلام وتعقيده، ويفقده جودته الفنية.

وقد عني البلاغيون بالتقديم والتأخير، وأشاروا إلى أهميته، وما يتضمنه من أسرار لا يعرفها إلا من أعمل فكره، وتأمل سياق الكلام، وفهم أغراضه، فهذا عبدالقاهر الجرجاني يصفه بقوله: "هو باب كثير الفوائد، جمٌّ المحاسن، واسع التصرُّف، بعيد الغاية، لا يزال يفترُّ لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرًا يروقُكَ مسمعُه، ويَلطُف لديك موقعُه، ثم تنظر فتجد سببَ أنْ راقَكَ ولَطُفَ عندك، أنْ قُدِّمَ فيه شيء، وحُوِّلَ اللفظُ عن مكانٍ إلى مكان"(١٢).

ويرى ابن الزملكاني أن من أهمل معرفة فنِّ التقديم والتأخير وضبْطَه "فقد بعُد عن التحقيق شأوُه، وضعُف عن إدراك المعنى الدقيق رأيُه، وأغفل أصلاً عظيمًا من علم البيان، وجهل جُملاً من آي القرآن"(١٣)، ويقول فيه الزركشي: "هو أحد أساليب البلاغة، فإنهم أتوا به دلالة على تمكنهم في الفصاحة، وملكتهم في الكلام، وانقياده لهم، وله في القلوب أحسن موقع وأعذب مذاق"(١٤).

ويخصص يحيى بن حمزة العلوي فصلاً للحديث عن التقديم والتأخير، يبين فيه أهميته، وأقسامه، ويناقش أمثلته مناقشة علمية، فهو يفتتح حديثه بالإشارة إلى أن التقديم والتأخير لا يقتصر على النظر في الألفاظ، لأن "الألفاظ تابعة للمعاني"(١٥)، والأصل في التقديم والتأخير أن يحقق أغراضاً بلاغية، ودلالات عجيبة، ويتجلى ذلك على وجهه الأكمل في القرآن الكريم الذي تضمَّن أعظم وجوه الإعجاز، فكل تقديم وتأخير فيه "سرٌّ ورمز إلى لطائف غريبة، ومعانٍ عجيبة، فعلى الناظر إعمال نظره في استنباطها، وإمعان فكره في استخراجها، فليجدّ النظّار الممارسون، وفي ذلك فلينافس المتنافسون"(١٦).

أنواع التقديم والتأخير:

يرى عبد القاهر الجرجاني أن التقديم على وجهين:

١- تقديم على نية التأخير، وذلك حين يبقى الشيء المقدم على حكمه قبل التقديم.

٢- تقديم لا على نية التقديم، ولكن على نقل الشيء عن حكم إلى حكم، كأن يكون خبراً فيصبح مبتدأً، أو يكون فاعلاً فيصبح مبتدأً(١٧).

ويقسمه ابن الأثير إلى ضربين: الأول: يختص بدلالة الألفاظ على المعاني، ويؤدي تأخير المقدم أو تقديم المؤخر فيه إلى تغيير المعنى. والثاني: يختص بدرجة التقدم في الذكر، لاختصاصه بما يوجب له التقدم، ولو أخِّر لما تغير المعنى(١٨).

أما يحيى بن حمزة فيجعل التقديم والتأخير ثلاثة أنواع:

١- ما يقدم باعتبارات عقلية، من باب أن الألفاظ تابعة للمعاني، وللمعاني في التقديم خمسة أحوال: العلة والذات والشرف والمكان والزمان.

٢- ما يجب تقديمه ولو تأخر لفسد معناه.

٣- ما يجوز تقديمه ولو أخر لم يفسد معناه[١٩].

ويمكن تلخيص هذه الأنواع في نوعين رئيسين، هما:

١- التقديم والتأخير النحوي. ٢- التقديم والتأخير غير النحوي.

أولاً: التقديم والتأخير النحوي:

يقصد به تقديم أحد أركان الجملة أو متعلقاتها، وقد تناول العلوي خمس صور لهذا النوع من التقديم والتأخير تحت عنوان: (ما يجب تقديمه، ولو تأخر لفسد المعنى)، ولم يقتصر - شأن غيره من البلاغيين- على ما يفعله النحويون من دراسة حركة الألفاظ تقديماً وتأخيراً، جوازاً أو وجوباً، بل عني بدراسة دلالات التقديم والتأخير، وقيمته البلاغية، في ضوء مقتضيات السياق.

أ- تقديم المفعول على فعله: يرى العلوي أن الغرض من تقديم المفعول على فعله هو التخصيص، "كقولك: زيداً ضربت، في ضربت زيداً، فإن في قولك: زيداً ضربت تخصيصاً له بالضرب دون غيره، بخلاف قولك: ضربت زيداً، وبيانه هو أنك إذا قدمت الفعل فإنك تكون بالخيار في إيقاعه على أي مفعول أردت، بأن تقول: ضربت زيداً أو عمراً أو بكراً أو خالداً، وإذا أخرت الفعل وقدمت مفعوله فإنه يلزم الاختصاص للمفعول على أنك لم تضرب أحداً سواه"[٢٠].

ولم يذكر العلوي أن المفعول قد يقدم للاهتمام به، على الرغم من أن الأصل في التقديم أن يكون للاهتمام بالمتقدم، يقول سيبويه:" كأنّهم إنَّما يقدّمون الذي بيانه أهمُّ لهم، وهُمْ ببيانه أَعْنَى، وإن كانا جميعاً يُهِمّانِهم ويَعْنِيانهم"[٢١].

ويناقش العلوي التقديم والتأخير في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[الفاتحة:٥]، هل يكون تقديم المفعول به من أجل الاختصاص أو من أجل المشاكلة في رؤوس الآيات؟ وذكر أن فيه مذهبين: المذهب الأول: وهو مذهب معظم البلاغيين، وعلى رأسهم

الزمخشري الذي أشار إلى أن تقديم المفعول في الآية السابقة إنما كان "لقصد الاختصاص، والمعنى: نخصك بالعبادة، ونخصك بطلب المعونة"(٢٢). ولعل العلوي لم يقتنع بهذا الرأي، إذ رد عليه بقوله: "وهذا فيه نظر؛ لقوله تعالى: ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ﴾[قريش:٣]، وقوله تعالى: ﴿وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً﴾[النساء:٣٦]، وقوله تعالى: ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ﴾[الحجر:٩٩]، ﴿وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ﴾[الحج:٧٧]، ولو كان التقديم من أجل الاختصاص لوجب تقديمه في هذه الآيات كلها، فلما ورد مؤخراً عن الفعل والمعنى واحد بطل ما قاله"(٢٣). ويبدو لي أن هذا الرد لم يراع سياق الآيات، فكون التقديم في آية سورة الفاتحة يدل على الاختصاص لا يقتضي بالضرورة دلالة كل تقديمٍ عليه، بل يختلف الغرض باختلاف السياق، وإذا نظرنا في تقديم المفعول به في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[الفاتحة:٥]، فإننا نجد سياق الآيات يقتضي الاختصاص، إذ بدئت السورة بحمد الله والثناء عليه، وبيان قدرته وعظمته وملكوته، ثم جاءت هذه الآية لتقرر أن الله الذي يتصف بهذه الصفات هو الذي يستحق العبادة وحده، وهو الذي يستعان به دون غيره، أما قوله تعالى: ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ﴾[قريش:٣]، فلا تقتضي الاختصاص، لأن في إضافة (رب) إلى (البيت) "تقرير لما قالوه لأبرهة: إن للبيت رباً سيحفظه، ولم يعوِّلوا في ذلك على الأصنام، فلزمهم لإقرارهم أن لا يعبدوا سواه، كأنه يقول: لمّا عولتم في الحفظ عليَّ فاصرفوا العبادة والخدمة إليّ"(٢٤)، وذكر الزمخشري أن في الآية معنى الشرط أي إن "نعم الله عليهم لا تحصى فإن لم يعبدوه لسائر نعمه فليعبدوه لهذه الواحدة التي هي نعمة ظاهرة"(٢٥)، وأما قوله تعالى: ﴿وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً﴾[النساء:٣٦]، فتخصيص الله بالعبادة ظاهر من النهي عن الإشراك به، فلا داعي للتخصيص بالتقديم، وأما قوله تعالى: ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾[الحجر:٩٩]، فهو في سياق توجيهه لرسوله,

وإرشاده إلى الوسائل التي تخرجه من الضيق، إذ أمره بأربعة أشياء بالتسبيح والتحميد والسجود والعبادة، لأنه "إذا نزل بالعبد بعض المكاره فزع إلى الطاعات، كأنه يقول تجب علي عبادتك سواء أعطيتني الخيرات أو ألقيتني في المكروهات"(٢٦)، وكذلك الأمر في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[الحج:٧٧]، فالأمر بالعبادة في سياق حث المؤمنين على الأعمال الصالحة التي تؤدي إلى الفلاح، وهي الركوع والسجود والعبادة، أي إنها ليست في سياق يقتضي التخصيص.

المذهب الثاني: وهو مذهب بعض البلاغيين، واختاره ابن الأثير الذي يرى أنه "لم يقدم المفعول فيه على الفعل للاختصاص، وإنما قدم لمكان نظم الكلام، لأنه لو قال نعبدك ونستعينك، لم يكن له من الحسن ما لقوله: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[الفاتحة: ٥]، ألا ترى أنه تقدم قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ للّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ۞ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ۞ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾[الفاتحة:٢-٤]، فجاء بعد ذلك قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾[الفاتحة: ٥]، وذلك لمراعاة حسن النظم السجعي الذي هو على حرف النون، ولو قال: نعبدك ونستعينك لذهبت تلك الطلاوة، وزال ذلك الحسن"(٢٧).

وعلى الرغم من أن العلوي رد على القائلين بأن التقديم للاختصاص، نجده بعد أن عرض المذهبين يختار رأياً توفيقياً يجمع بين المذهبين، يقول: "والمختار عندنا أنه لا منافاة بين الأمرين، فيجوز أن يكون التقديم من أجل الاختصاص، والتشاكل، فيكون في التقديم مراعاة لجانب اللفظ والمعنى جميعاً، فالاختصاص أمرٌ معنوي، والتشاكل أمر لفظي. وعلى هذا ورد قوله تعالى: ﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُّوسَى﴾[طه:٦٧]، وقوله: ﴿خُذُوهُ فَغُلُّوهُ ۞ ثُمَّ الْجَحِيمَ صَلُّوهُ﴾[الحاقة: ٣٠-٣١]، ، فبالتقديم تحصل ملاحظة الأمرين جميعاً"(٢٨) ، أي إن تقديم

المفعول – هنا – "يفيد الاختصاص، والمحافظة على الفاصلة، واستمرار النغم الصوتي المؤثِّر في الأنفس"(٢٩).

وإذا كنا نوافق العلوي في أنه لا منافاة بين الأمرين، فإننا نميل إلى أن الأصل في التقديم أن يكون لغرض معنوي، ثم يأتي الغرض الشكلي الإيقاعي تابعاً للمعنى، ومؤثراً فيه، ومنسجماً مع سياق الكلام ونظمه، والله أعلم.

ب- تقديم الخبر على المبتدأ: ذكر العلوي "أن تقديم خبر المبتدأ عليه، في نحو قولك: قائم زيد، في زيدٌ قائم، فإنك إذا أخرت الخبر فليس فيه إلا الإخبار بأن زيداً قائمٌ لا غير، من غير تعرض لمعنى من المعاني البليغة، بخلاف ما إذا قدمته، وقلت: قائم زيدٌ"(٣٠)، وإذا نظرنا إلى أغراض تقديم الخبر التي ذكرها العلوي من منظور دلالي، فإننا نستطيع تلخيصها فيما يأتي:

١- تقديم يتعلق بغرض الخطاب: فالتقديم في (قائمٌ زيد)، يفيد أن زيداً مختصٌ بهذه الصفة، من بين سائر صفاته، من الأكل والضحك وغيرهما، أو يفيد أنه مختصٌ بالقيام دون غيره من سائر أمثاله.

٢- تقديمٌ يتعلق بمراعاة حال المخاطَب، الذي يعرف زيداً، لكنه ينكر قيامه، فيقدم الخبر (قائم)، لرد إنكاره(٣١).

ولعل ما نميز به العلوي هو إكثاره من الأمثلة، وتحليلها تحليلاً دقيقاً، يدل على رقة حسه البلاغي، وسعة اطلاعه، ومن الأمثلة التي ناقشها في تقديم الخبر على المبتدأ قوله تعالى: ﴿**وَظَنُّوا أَنَّهُم مَّانِعَتُهُمْ حُصُونُهُم مِّنَ اللَّهِ**﴾[الحشر:٢]، فقوله تعالى (مانعتهم) هو خبر إن و(حصونهم) مرفوع به، وقيل: هو خبر مقدم(٣٢)، ويعلل العلوي تقديم الخبر على هذا الوجه بقوله: "فإنما قُدِّم .... ليدل بذلك على فرط اعتقادهم لحصانتها، ومبالغة في شدة وثوقهم بمنعها إياهم، وأنهم لا يبالون معها بأحد، ولا يُنال فيهم نيلٌ، وتقرير ضمير (هم) اسماً، وإسناد المنع والحصون إليهم، دلالة بالغة على تقريرهم في أنفسهم

أنهم في عزة ومنعة، لا ترمى حوزتهم، ولا يغزون في عقر دارهم، ولو أخر الخبر لم يعطِ شيئاً من هذه الفوائد"[٣٣].

ومن الأمثلة التي ناقشها قوله تعالى في قصة إبراهيم عليه السلام: ﴿قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ﴾[مريم:٤٦]، قال: "فإنما قدم خبر المبتدأ ولم يقل: أنت راغب، ليدل بذلك على إفراط تعجبه في الميل عنها، ومبالغة في الاهتمام بأمرها، وواضعاً في نفسه أن مثل آلهته لا تنبغي الرغبة عنها، ولا يصح الإعراض عن عبادتها"[٣٤]، وهذا يعني أن التقديم في الآيتين السابقتين مرتبط بغرض الخطاب، والاهتمام بالمقدم.

ج- تقديم الظرف (الجار والمجرور) وتأخيره: تحدث العلوي عن تقديم الظرف وتأخيره في حالتي الإثبات والنفي، على النحو الآتي:

١- تقديم الظرف وتأخيره في سياق الإثبات: يرى العلوي أن الظرف يلزم التقديم على عامله إذا جاء في سياق الإثبات؛ لأن تقديمه إنما يكون لغرض لا يحصل مع تأخيره[٣٥]، ويبدو لي أن في قول العلوي بلزوم تقديم الظرف في سياق الإثبات فيه نظر، وكان ينبغي عليه أن يربط لزوم تقديمه بتحقيق الغرض، وقد أشار ابن الأثير إلى أن تقديم الظرف في سياق الإثبات أولى من تأخيره، وفائدته إسناد الكلام الواقع بعده إلى صاحب الظرف دون غيره، فقولك: إن إليَّ مصير هذا الأمر، يدل على أن مصير الأمر ليس إلا إليك، أما قولك: إن مصير هذا الأمر إليَّ، فيحتمل أن توقعِ الكلام بعد الظرف على غيرك[٣٦].

ويذكر العلوي أن الغرض من تقديم الظرف على عامله يكون على وجهين، أحدهما: الدلالة على الاختصاص، كقوله تعالى: ﴿أَلا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الأُمُورُ﴾[الشورى:٥٣]، لأن المعنى أن الله تعالى مختصٌ بصيرورة الأمور إليه دون غيره، ونحو قوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ۞ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾[الغاشية:٢٥-٢٦]، فلا وجه لتقديم الظروف هنا على

عاملها إلا التخصيص، وثانيهما: مراعاة المشاكلة لرؤوس الآي في التسجيع، كقوله تعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ ۝ إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾[القيامة: ٢٢-٢٣]، ليطابق قوله: (باسرة، وفاقرة)، ونحو قوله تعالى: ﴿وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ ۝ إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ﴾[القيامة: ٢٩-٣٠]، فالتقديم في هذا وأمثاله – من وجهة نظر العلوي- ليس من جهة الاختصاص، وإنما من أجل المطابقة اللفظية في تناسب الآي وتشاكلها(٣٧).

ولعل إعجاب العلوي بابن الأثير جعله يتابعه في قصر دلالة التقديم في الآيتين السابقتين على مراعاة المشاكلة لرؤوس الآي(٣٨)، أي: الفاصلة، على الرغم من أنه يبدو غير مقتنع بذلك، بدليل قوله: "وقد يظن الظانُّ أن تقديم الظرف إنما يكون مقصوراً على الاختصاص، وليس الأمر كما ظنه، كما حققناه، بل كما يحتمل المشاكلة، كما أشرنا إليه، فهو يحتمل الاختصاص، فهما محتملان كما ترى، والتحكم بأحدهما لا وجه له"(٣٩)، وكأنه بهذا الكلام يرد على نفسه وعلى ابن الأثير.

ويبدو لي أن الغرض من تقديم قوله تعالى: (إلى ربها) على قوله: (ناظرة)، إلى جانب مراعاة المشاكلة بين رؤوس الآيات هو الدلالة على أن الله حين يتجلى للمؤمنين في هول يوم القيامة تتجه أنظارهم نحوه، ولا تنصرف إلى غيره، وفي التقديم دلالة أخرى على أن نضارة تلك الوجوه إنما كانت بسبب نظرها إلى ربها.

أما الغرض من تقديم قوله تعالى: (إلى ربك) على (المساق) فهو الاختصاص والاهتمام بالمقدم، إذ يدل سياق الآيات على أن الإنسان بطبيعته يحب الدنيا العاجلة، ويغفل عن الآخرة، ولا يتذكر إلا بعد فوات الأوان، عند خروج الروح، لكن الموت ليس نهاية المطاف، فالروح تساق إلى بارئها، ويحاسب كل إنسان بما عمل، ففي تقديم ما يدل على المصير ترهيبٌ وتذكير للإنسان، ودلالة على أن المصير إلى الله لا إلى غيره، فضلاً عن مناسبة التقديم لرؤوس الآيات.

٢- تقديم الظرف وتأخيره في سياق النفي: يشير العلوي إلى أن الظرف إذا ورد مؤخراً في سياق النفي أفاد النفي مطلقاً من غير تفصيل، كقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ﴾[البقرة:٢]، فالمقصود أنه لا يلصق به الريب، ولا يخالطه، لأن النفي التصق بالريب نفسه، فكان منتفياً أصله، بخلاف ما لو قدم الظرف فإنه يفيد أنه مخالف لغيره من الكتب، فإنه ليس فيه ريب، بل في غيره، ولذلك قدمه هنا وأخره في قوله: ﴿لا فِيهَا غَوْلٌ وَلا هُمْ عَنْهَا يُنزَفُونَ﴾[الصافات:٤٧]، لأن القصد هنا تفضيلها على غيرها من خمور الدنيا، والغول هو الخُمار الذي يصدع الرؤوس، أو أنها لا تغتالهم بإذهاب عقولهم، كما في خمور الدنيا[٤٠].

د- تقديم الحال: يرى العلوي أن الحال إذا قُدِّم يفيد اختصاص صاحب الحال بتلك الهيئة دون غيرها من الهيئات والصفات، فإذا قلت: "جاء ضاحكاً زيدٌ، فإنه يفيد أنه جاء على هذه الصفة مختصاً بها من غيرها من سائر صفاته، بخلاف ما لو قلت: جاء زيدٌ راكباً، فإنه كما يجوز أن يجيء على هذه الصفة، فإنه يجوز مجيئه على غيرها من الصفات، فافترقا"[٤١].

هـ- التقديم في الاستثناء: وهو الصورة الخامسة من الصور التي ذكرها العلوي لما يجب تقديمه، ولو تأخر لفسد معناه، يقول: "الاستثناء في نحو قولك: ما ضربت إلا زيداً أحداً، فإنك إذا قدمته فإنه يفيد الحصر، وأنه لا مضروب لك سواه، وهكذا لو قلت: ما ضربت أحداً إلا زيداً، فالصورتان دالتان على الحصر لمَّا كان الاستثناء متصلاً بالمفعول، بخلاف قولك: ضربت زيداً، فإنه غير مفيد للحصر، فكما يجوز أن تضربه يجوز أن تكون ضارباً لغيره، وهكذا القول في غيره من المسائل، فإنها تختلف حالها باختلاف التقديم والتأخير"[٤٢]. ولنا على كلام العلوي ملاحظتان: الأولى: أنه ذكر هذه الصورة من التقديم بين صور ما يجب تقديمه ولو تأخر لفسد معناه، لكنه نقض كلامه، حين ذكر أن الصورتين (التقديم والتأخير) دالتان على الحصر، ولا فرق بين دلالتيهما، فإذا كان الأمر كما يقول، فلا داعي لذكر هذه الصورة من التقديم هنا؛ لأن تقديم المؤخر فيها أو تأخير المقدم لا يؤديان إلى تغيير المعنى أو إفساده، على حد قوله.

الثانية: أنه وقع في خلل منهجي، فعندما أعوزه الفرق بين حالتي التقديم والتأخير في جملة الاستثناء المنفية لجأ إلى موازنتها بجملة مجردة من الاستثناء، ليقول: إن جملة الاستثناء المنفية تدل على الحصر، ولا تفيد الجملة الأخرى ذلك الحصر، وهذا تحصيل حاصل، ولا علاقة له بالتقديم والتأخير.

ثانياً: التقديم والتأخير غير النحوي:

يقصد به التقديم والتأخير الذي لا يكون على أساس نحوي، ولا يتعلق بأحد أركان الجملة، أو متعلقاتها، والألفاظ في هذا النوع تتبادل المواقع تقديما وتأخيراً على وفق مقتضيات السياق اللغوي والحالي(٤٣)، ويغلب على هذا النوع التعليل العقلي، ولذا عني به العلوي، وشغف به، وقدمه على غيره، ولا غرو في ذلك، فهو يتفق مع ثقافته العقلية الكلامية، واهتماماته البحثية(٤٤)، ولعل قضية الإعجاز التي عني بها في كتابه كانت تقتضي هذا الاتجاه الكلامي، وهي سمة تغلب على معظم كتب الإعجاز القرآني(٤٥). وعلى هذا الأساس ذكر أن الألفاظ تابعة للمعاني، وأن للمعاني في التقديم أحوالاً خمسة، هي:

الحالة الأولى: تقدُّم العلة على معلولها، كتقدم الكون على الكائنية والعلم على العالمية(٤٦)، وكذلك تقدم الأسباب على مسبباتها، نحو تقدم السراج على ضوئه، وهو تقديم ذهني لا زماني، لأن الموجِب لا يتراخى عن موجبه، ومن التقدم بالسببية قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [إبراهيم:٤]، لأن العزيز هو الغالب، ولأنه تعالى لما عزّ في ذاته بالغلبة حكم على كل شيء، فلم يخرج عن حكمة ملكه خارج، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾[البقرة:٢٢٢]، قدم التوابين على المتطهرين، لأن التوبة سبب التطهير من دنس الآثام كلها.

الحالة الثانية: التقدُّم بالذات، نحو قوله تعالى: ﴿مَثْنَى وَثُلاثَ وَرُبَاعَ﴾[النساء:٣]، وقوله تعالى: ﴿مَا يَكُونُ مِن نَّجْوَى ثلاثةٍ إلا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلا

خَمْسَةٍ إِلا هُوَ سَادِسُهُمْ ﴾[المجادلة:٧]، وينطبق هذا على كل مراتب الأعداد؛ لأن كل واحدة منها سابقة على ما بعدها سبقاً ذاتياً.

الحالة الثالثة: **التقدم بالشرف**، مثل تقدم الأنبياء على الأتباع، والعلماء على الجهال، ومنه قوله تعالى: ﴿فَأُوْلَـئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللّهُ عَلَيْهِم مِّنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاء وَالصَّالِحِينَ ﴾[النساء: ٦٩]، فالنبي أشرف من الصدِّيق، والشهداء أعلى درجة من غيرهم من أهل الصلاح، ومنه تقديم السمع على البصر، نحو قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ ﴾[النحل:٧٨] وقوله: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ ﴾[الإسراء: ٣٦]، إذ قدم السمع على البصر؛ لأن السمع أفضل من البصر، وأكثر أهمية[٤٧].

الحالة الرابعة: **التقدم بالمكان أو الرتبة**، نحو تقدم الإمام على المأموم، ومن قوله تعالى: ﴿وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ﴾[الحج:٢٧]، فتقديم قوله (رجالاً) بالرتبة؛ لأن الغالب أن الرجّالة إنما يأتون من الأمكنة القريبة، والركبان يأتون من الأمكنة البعيدة، وقد يكون تقديم الرجّالة لأجل الفضل والشرف، فإن من حجَّ راجلاً أفضل ممن حجَّ راكباً.

الحالة الخامسة: **التقدم بالزمان**، نحو تقدم الأب على الابن، فالوالد وجد في زمان لم يوجد فيه الابن، ومنه قوله تعالى: ﴿وَعَاداً وَثَمُودَ وَقَد تَّبَيَّنَ لَكُم مِّن مَّسَاكِنِهِمْ ﴾ [العنكبوت:٣٨]، فعادٌ وجدوا في زمانٍ أسبق من ثمود[٤٨].

ولا يقتصر العلوي على هذه الحالات، بل يفصل القول في التقديم والتأخير في كثير من الآيات القرآنية، ويحللها تحليلاً بلاغياً في ضوء مقتضيات السياق، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاء وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ﴾[آل عمران:١٤]، فالنظر في السياق يدل على أن الآية صُدِّرت بذكر الحُب، وأن المحبوب مختلف المراتب، ولذلك اقتضت الحكمة الإلهية تقديم الأهم فالأهم من المحبوبات، فقدم النساء على البنين، لدلالة

سياق الحال على أنهن أحب الشهوات إلى الإنسان، وأنه يؤثرهن على كل محبوب، وقدم البنين على الأموال لتمكنهم في النفوس أكثر من الأموال، والذهب أكثر تمكناً من الفضة، والخيل أدخل في المحبة من الأنعام، والأنعام أدخل في المحبة من الحرث، أما قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلادُكُمْ فِتْنَةٌ﴾[التغابن:١٥]، فإنما قدم الأموال لأن سياق الآية في ذكر الافتتان، والافتتان بالمال أدخل من الافتتان بالأولاد، لما فيه من تعجيل اللذة، والمسرة، والتمكن من البسطة والقوة[٤٩]، "ومعلوم أن اشتغال الناس بأموالهم والتلاهي بها أعظم من اشتغالهم بأولادهم وهذا هو الواقع حتى إن الرجل ليستغرقه اشتغاله بماله عن مصلحة ولده وعن معاشرته وقربه"[٥٠]، فضلاً عن أن هذه الآية جاءت في سياق الحث على إنفاق الأموال في سبيل الله، والتنفير من الشح بها، قال تعالى بعد تلك الآية: ﴿وَأَنفِقُوا خَيْراً لِّأَنفُسِكُمْ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾[التغابن:١٦].

وناقش العلوي تقديم الإنس على الجن، وذكر أنه هو الأكثر لأن الإنس أشرف من الجن، كقوله تعالى: ﴿فَيَوْمَئِذٍ لَّا يُسْأَلُ عَن ذَنبِهِ إِنسٌ وَلاجَانٌّ﴾[الرحمن: ٣٩]، وقوله: ﴿وَأَنَّا ظَنَنَّا أَن لَّن تَقُولَ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى اللَّهِ كَذِباً﴾[الجن: ٥]، وقد يقدم الجن على الإنس، كقوله تعالى: ﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالإِنسِ﴾[الرحمن:٣٣]، لأنهم مشتملون على الملائكة، فقدموا لفضلهم[٥١]، لكن العلوي بعد أن ذكر هذا التعليل نقضه بتعليل دقيق يعتمد على الدلالة السياقية، فتقديم الجن على الإنس في الآية السابقة لأن سياق الآيات في بيان التسلط والاجتراء، والجن بذلك أحقٌ، فلهذا قدمهم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات:٥٦]، إذ قدم الجن على الإنس لأن المقام مقام خطابٍ بامتثال الأوامر في العبادة، والمخالفة من الجن في ترك العبادة أكثر من الإنس[٥٢].

ومن أنواع التقديم والتأخير التي تناولها العلوي ما يصح فيه التقديم أو التأخير لاعتبارين مختلفين، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾[فاطر:٣٢]، "فإنما قدِّم الظالم لنفسه لأجل الإيذان بكثرتهم، وأن معظم الخلق على ظلم نفسه، ثم ثنى بعدهم بالمقتصدين، لأنهم قليل بالإضافة إلى الظالمين، ثم ثلَّث بالسابقين وهم أقل من المقتصدين، فلا جرم قدَّم الأكثر، ثم بعده الأوسط، ثم ذكر الأقل لما أشرنا إليه، ولو عكست هذه القضية فقدم السابق لشرفه على الكل، ثم ثنى بالمقتصد لأنه أشرف ممن ظلم نفسه لم يكن فيه إخلال بالمعنى، فلا جرم روعي في ذلك تقديم الأفضل فالأفضل"[٥٣]. وعلى الرغم وجاهة هذا التعليل يظل السؤال قائماً، وهو لماذا جاءت الآية على هذا الترتيب دون الآخر؟ ويبدو لي أن ذلك الترتيب هو الأنسب لسياق السورة الذي يغلب عليه الحديث عن التكذيب والمكذبين، وأنه ما نبي إلا كذبه قومه، وأن كثيراً من الناس يقعون تحت تأثير الشيطان، ومن ثم يكفرون بآيات الله ويتخذون من دونه آلهة، قال تعالى: ﴿وَإِن يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ جَاءتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ وَبِالزُّبُرِ وَبِالْكِتَابِ الْمُنِيرِ﴾[فاطر:٢٥]، وهذا يعني أن أغلب الناس كافرون، يؤكد هذا قوله تعالى: ﴿وَمَا أَكْثَرُ النَّاسِ وَلَوْ حَرَصْتَ بِمُؤْمِنِينَ﴾[يوسف: ١٠٣]، وأن المؤمنين متفاوتون في قوة إيمانهم، وأن أكثر المؤمنين ظالمون لأنفسهم بقلة العمل الصالح، يليهم المقتصدون، أما السابقون بالخيرات فهم قلة، وبهذا يتفق هذا الترتيب مع سياق السورة وغرضها. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِن مَّاء فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[النور:٤٥]، "وإنما قدم الماشي على بطنه؛ لأنه لمَّا صدَّر الآية بالإخبار على جهة التمدُّح بأنه خالق لكل دابة من الماء، فقدم في الذكر من يمشي على بطنه، لأنه أدل على باهر

القدرة وعجيب الصنعة من غيره، وثنى بمن يمشي منهم على رجلين، لأنه أدخل في الاقتدار ممن يمشي على أربع، لأجل كثرة آلات المشي، فيكون التقديم على هذا من باب تقديم الأعجب في القدرة فالأعجب، ولو عكس الأمر في هذا فقدم الماشي على الأربع، ثم ثنّى بالماشي على رجلين، ثم ختمه بالماشي على بطنه، لكان له وجه في الحسن، وعلى هذا يكون تقديمه من باب الأفضل فالأفضل"(٥٤). ويمكن القول: إن العلوي علَّل الترتيب في الآية تعليلاً علمياً دقيقاً في ضوء سياق الآية وغرضها، لكنه عاد فذكر جواز مجيء الترتيب على عكس ما ورد، والعلة هي الأفضلية، وفي ذلك نظر؛ فليس المشي على أربع أفضل من المشي على رجلين، فضلاً عن أن عكس الترتيب لا يناسب سياق الآية وغرضها، وهو بيان قدرة الله في الخلق. ومن روائع التقديم والتأخير الخاضع لمقتضيات السياق تقديم السماء على الأرض أو العكس، نحو قوله تعالى: ﴿لا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَلا فِي الأَرْضِ﴾[سبأ:٣]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْزُبُ عَن رَّبِّكَ مِن مِّثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي السَّمَاءِ﴾[يونس:٦١]، إذ قدم السماوات على الأرض في الآية الأولى، لأن السياق يدل على أن الله أراد ذكر إحاطة علمه وشموله لكل المعلومات الجزئية والكلية، فقدم السماوات على الأرض لاشتمالها على لطائف الحكمة، وعجائب الصنعة ، ومحكم التأليف، وكثرة المعلومات، فضلاً عن أن السورة افتتحت بالحديث عن ملكوت الله في السماوات والأرض، قال تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَلَهُ الْحَمْدُ فِي الآخِرَةِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ﴾[سبأ:١]، أما في الآية الثانية فقدم الأرض على السماء؛ لأن الآية مسوقة في شأن أهل الأرض، قال تعالى في الآية نفسها: ﴿وَلا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلاَّ كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُوداً إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ﴾[يونس:٦١]، فقدم الأرض تنبيهاً على ذلك(٥٥)، أي: على إحاطة علمه بكل أعمال العباد في الأرض، فضلاً عن أنه "لما كان السياق سياق تحذير وتهديد للبشر وإعلامهم أنه سبحانه

عالم بأعمالهم دقيقها وجليلها، وأنه لا يغيب عنه منها شيء اقتضى ذلك ذكر محلهم وهو الأرض قبل ذكر السماء"[٥٦]، وهذا يعني أن تقديم الألفاظ وتأخيرها في القرآن يرتبط بسياق الآيات وغرض الخطاب، ويحقق أغراضاً بلاغية دلالية مختلفة يتجلى فيها إعجاز القرآن على أكمل وجه.

النتائج:

١- كتاب الطراز من أهم كتب البلاغة العربية، التي درست إعجاز القرآن من منظور بلاغي، وفيه مادة دلالية غزيرة، ولاسيما دلالات التراكيب.

٢- أفاد العلوي في كتابه من كتب البلاغة والإعجاز السابقة، وناقش ما ورد فيها من آراء، معتمدا في ذلك على علمه الغزير، وثقافته الموسوعية، ومن ثم نجده لا يكتفي بنقل الآراء، بل يتناولها برؤية نقدية، ويرد عليها إن اقتضى الأمر ذلك بحجج لغوية أو بلاغية، أو عقلية كلامية.

٣- كان العلوي معجبًا بكتاب المثل السائر لابن الأثير، إذ أورد كثيراً مما جاء فيه، وكانت ردوده عليه بأسلوب مباشر أحيانًا، وغير مباشر أحياناً أخرى.

٤- أبرز ما تميز به الطراز هو التفريعات الكثيرة التي تستقصي كل زوايا الموضوع، والآيات القرآنية الكثيرة التي أفاض في تحليلها ومناقشتها، في ضوء مقتضيات السياق اللغوي والحالي، فضلاً عن عنايته باستقصاء الدلالات اللغوية والبلاغية، الأمر الذي أدخل دراسته للتراكيب البلاغية في صميم الدراسة الدلالية.

٥- كانت دراسة العلوي للتقديم والتأخير أكثر تميزاً من باقي الموضوعات، إذ خصّص له فصلاً بيَّن فيه أهميته، وأقسامه، وناقش أمثلته مناقشة علمية، وبيَّن ما يتضمنه من أسرار لا يعرفها إلا من أعمل فكره، وتأمل سياق الكلام، وفهم أغراضه.

٦- تقديم الألفاظ وتأخيرها لا يكون اعتباطاً، وإنما يرتبط بأغراض الكلام ودلالاته، فإذا لم يحقِّق التقديم والتأخير غرضاً بلاغياً يقتضيه السياق كان من العبث الذي قد يؤدي إلى غموض الكلام وتعقيده، ويفقده جودته الفنية.

٧- أغراض التقديم والتأخير عند العلوي مرتبطة بالسياق، والأغراض التي ذكرها تنوعت بين عقلية فلسفية، وبلاغية أدبية، وإيقاعية صوتية.

٨- أشار البحث إلى أن العلوي وقع في خلل منهجي عند تحليله للتقديم في الاستثناء، وكان متردداً في الحكم عند حديثه على دلالة تقديم المفعول على الاختصاص.

٩- وجد البحث أن العلوي تأثر بثقافته العقلية الكلامية الأصولية، ولذلك عُني بتقديم الألفاظ وتأخيرها تبعاً لمعانيها العقلية، كالسببية والذات والشرف والزمانية والمكانية، ولعل قضية الإعجاز التي عني بها في كتابه كانت تقتضي هذا الاتجاه الكلامي.

هوامش البحث:

(١) ينظر: طبقات الزيدية الكبرى: ٣/١٢٢٨-١٢٣٠، والبدر الطالع:٢ /١٨٤-١٨٥، وهجر العلم ومعاقله في اليمن:١/٥٠٢، وأعلام المؤلفين الزيدية: ١١٢٤.

(٢) ينظر: هجر العلم ومعاقله في اليمن:١/٥٠٢، وأعلام المؤلفين الزيدية: ١١٢٤.

(٣) ينظر: طبقات الزيدية الكبرى: ٣/١٢٣٠-١٢٣١.

(٤) أعلام المؤلفين الزيدية: ١١٢٤.

(٥) ينظر: البدر الطالع:٢ /١٨٥، وهجر العلم ومعاقله في اليمن:١/٥٠٢، وأعلام المؤلفين الزيدية: ١١٢٤.

(٦) ينظر: الطراز: ١/٣-٤.

(٧) أثر عبدالقاهر الجرجاني في البلاغة العربية حتى عصر الخطيب القزويني: ٣٨٧.

(٨) ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها: ٣٥.

(٩) الكشاف: ١/٣٤٥، وينظر: البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري: ٢٧٠، والمعنى في البلاغة العربية: ١٨٠.

(١٠) البرهان في علوم القرآن: ١/٣١٠، وينظر: شرح كافية ابن الحاجب: ١/٢٠١-٢٠٢، وشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: ١/٢٢٧، ٢٢٩، والجملة العربية تأليفها و أقسامها: ٣٣، ٣٤.

(١١) أسرار البلاغة: ٤.

(١٢) دلائل الإعجاز: ١٠٦.

(١٣) التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن: ١٠٥.

(١٤) البرهان في علوم القرآن: ٣/٢٣٣.

(١٥) الطراز: ٢/٥٦.

(١٦) الطراز: ٢/٧٧.
(١٧) ينظر: دلائل الإعجاز: ١٠٦-١٠٧.
(١٨) ينظر: المثل السائر: ٢/٢١٠.
(١٩) ينظر: الطراز: ٢/٥٦-٧٧.
(٢٠) الطراز: ٦٥-٦٦، وينظر: المثل السائر: ٢/٢١٠-٢١١.
(٢١) كتاب سيبويه: ١/٣٤، وينظر: دلائل الإعجاز: ١٠٧.
(٢٢) الكشاف: ١/٥٦.
(٢٣) الطراز: ٢/٦٦-٦٧.
(٢٤) التفسير الكبير - الرازي ج٣٢/ص١٠١.
(٢٥) الكشاف: ٤/٨٠٦، وينظر: فتح القدير: ٥/٤٩٨.
(٢٦) التفسير الكبير: ١٩/١٧١.
(٢٧) المثل السائر: ٢/٢١٢، وينظر: الطراز: ٢/٦٧.
(٢٨) الطراز: ٢/٦٧.
(٢٩) علم المعاني، دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: ١٩٤.
(٣٠) الطراز: ٢/٦٨.
(٣١) ينظر: الطراز: ٢/٦٨.
(٣٢) ينظر: التبيان في إعراب القرآن: ٢/١٢١٥.
(٣٣) الطراز: ٢/٦٨-٦٩، وينظر: الكشاف: ٤/٤٩٩، المثل السائر: ٢/ ٢١٤- ٢١٥.
(٣٤) الطراز: ٢/٦٩، وينظر: الكشاف: ٣/٢٢، المثل السائر: ٢/ ٢١٥-٢١٦، والبلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية: ٢٧٤.
(٣٥) ينظر: الطراز: ٢/ ٧٠.
(٣٦) ينظر: المثل السائر: ٢/٢١٦-٢١٧.
(٣٧) ينظر: الطراز: ٢/ ٧٠-٧١.
(٣٨) ينظر: المثل السائر: ٢/ ٢١٧-٢١٨.
(٣٩) الطراز: ٢/٧١.
(٤٠) الطراز: ٢/٧٢.
(٤١) الطراز: ٢/٧٢-٧٣.
(٤٢) الطراز: ٢/٧٣.
(٤٣) السياق اللغوي هو ما يسبق اللفظ أو التركيب أو يلحقه من كلام، أما السياق الحالي فهو ما يحيط باللفظ أو التركيب من ملابسات تتعلق بحال المتكلم أو المخاطب، أو موضوع الخطاب أو غرضه، أو زمانه أو مكانه. ينظر: دلالة السياق في القصص القرآني: ٣٣-٣٤.
(٤٤) للعلوي مؤلفات متعددة في أصول الدين (العقيدة)، منها: الشامل، ونهاية الوصول إلى علم الأصول، والتمهيد لعلوم العدل والتوحيد، وغيرها. ينظر: البدر الطالع: ٢/٣٣١.
(٤٥) ينظر: منهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب: ١٤٠-١٤١.
(٤٦) ذكر العلوي أن الذين أثبتوا العلل والمعلولات هم المعتزلة وطوائف من الأشعرية، أما هو فقد أنكرها، ورد على القائلين بها في كتبه الكلامية.
(٤٧) لمزيد من التفاصيل ينظر: دلالة السياق في القصص القرآني: ١٤٠.
(٤٨) ينظر: الطراز: ٥٧-٦١.
(٤٩) ينظر: الطراز: ٢/٦٢-٦٣.
(٥٠) بدائع الفوائد: ١/٨٣.

(٥١) هذا غير صحيح؛ لأن سياق الآية المذكورة لا يشمل الملائكة، ولأن الملائكة - كما يرى ابن القيم - ليسوا من الجن، ولأنهم ليسوا أفضل من الإنس، على رأي جمهور العلماء. ينظر: بدائع الفوائد: ١/ ٧٠.

(٥٢) ينظر: الطراز: ٢ / ٦١-٦٢.

(٥٣) الطراز: ٢/٧٤، وينظر: المثل السائر: ٢/٢٢٤.

(٥٤) الطراز: ٢/٧٥.

(٥٥) ينظر: الطراز: ٢/٧٦-٧٧.

(٥٦) بدائع الفوائد: ١/٨٢، وينظر: درة التنزيل وغرة التأويل: ٣/١٠٧٥-١٠٧٦.

مصادر البحث ومراجعه:

١. أثر عبدالقاهر الجرجاني في البلاغة العربية حتى عصر الخطيب القزويني: عبدالرحمن شهاب أحمد، رسالة دكتوراه مخطوطة، كلية الآداب جامعة القاهرة، ١٣٩٧هـ- ١٩٧٧م.

٢. أسرار البلاغة: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: هـ. ريتر، مطبعة وزارة المعارف، استانبول، أعادت طبعه بالأوفْسِت مكتبة المثنى، بغداد، ط/٢، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

٣. أعلام المؤلفين الزيدية: عبدالسلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية، عمّان – الأردن، ط/١، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

٤. بدائع الفوائد: ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر أيوب الدمشقي، تحقيق: هشام عبد العزيز عطا وعادل عبد الحميد العدوي وأشرف أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط/١، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م.

٥. البدر الطالع: بمحاسن من بعد القرن السابع: محمد بن علي الشوكاني (ت١٢٥٠هـ)، وضع حواشيه: خليل المنصور، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط/١، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.

٦. البرهان في علوم القرآن: بدر الدين محمد بن عبدالله الزركشي، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط/١٣٩١،٢هـ-١٩٧٢م.

٧. البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية: د. محمد حسين أبو موسى، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت).

٨. التبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء العُكبري، تحقيق: علي محمد البجاوى، دار إحياء الكتب العربية.

٩. التبيان في علم البيان المطلَّع على إعجاز القرآن: كمال الدين عبد الواحد بن عبد الكريم الزملكاني ، تحقيق: د.أحمد مطلوب ود.خديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد، ط/١، ١٣٨٣هـ-١٩٦٤م.
١٠. التفسير الكبير: فخر الدين الرازي (ت٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط/٣، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م.
١١. الجملة العربية تأليفها وأقسامها: الجملة العربية تأليفها وأقسامها: د. فاضل صالح السامرائي، منشورات المجمع العلمي العراقي، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.
١٢. درة التنزيل وغرة التأويل: أبو عبدالله محمد بن عبدالله، الأصبهاني، المعروف بالخطيب الإسكافي (ت٤٢٠هـ)، تحقيق: محمد مصطفى آيدين، منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط/١، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.
١٣. دلائل الإعجاز: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي(ت٤٧١هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، مصر، ط/٢، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م.
١٤. دلالة السياق في القصص القرآني: د. محمد عبدالله علي العبيدي، منشورات وزارة الثقافة، صنعاء- الجمهورية اليمنية، ط/١، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.
١٥. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: قاضي القضاة بَهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني (ت٧٦٩هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط٦، (د.ت).
١٦. شرح كافية ابن الحاجب: رضي الدين محمد بن الحسن الإستراباذي (ت٦٨٦هـ)، قدم له ووضع حواشيه وفهارسه، د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

١٧. طبقات الزيدية الكبرى: إبراهيم بن القاسم بن الإمام المؤيد بالله (ت١١٥٢هـ)، تحقيق: عبدالسلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية، عمّان – الأردن، ط/١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠١م.
١٨. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: يحي بن حمزة بن علي بن إبراهيم العلوي اليمني (ت٧٤٩هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ت).
١٩. علم المعاني، دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: د. بسيوني عبدالفتاح فيود، مؤسسة المختار، القاهرة، ط/٢، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.
٢٠. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير: محمد بن علي بن محمد الشوكاني، دار الفكر، بيروت، (د.ت).
٢١. كتاب سيبويه: أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت١٨٠هـ)،تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، ط/ ٣، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.
٢٢. الكشاف عن حقائق التنْزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم جار الله محمود عمر الزمخشري(ت٥٣٨هـ)، دار إحياء التراث، بيروت- لبنان، (د.ت).
٢٣. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: ضياء الدين بن الأثير (ت٦٣٧هـ) قدَّم له وعلَّق عليه: د. أحمد الحوفي ود.بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، ط/٢، ١٩٧٣م.
٢٤. المعنى في البلاغة العربية: د. حسن طبل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط/١، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.
٢٥. مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب: أمين الخولي، دار المعرفة، القاهرة، ط/١، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.
٢٦. هجر العلم ومعاقله في اليمن: القاضي إسماعيل بن علي الأكوع، دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، ط/١، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.

واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في الجمهورية اليمنية

"دراسة تحليلية نقدية"

د/ أحمد الهبوب *

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة:

١ـ أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من كون الفلسفة التربوية تشكل المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة للنظام التربوي. فتحديد المبادئ والأهداف التربوية يمثل الترجمة الفكرية و العملية للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع و التي بواسطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والقيم والآمال التي يستهدفها المجتمع عبر أفراده, إلى جملة من المبادئ والأهداف المحددة التي يلتزم النظام التربوي بتحقيقها. ذلك أن مجرد وضع قائمة بالمبادئ والأهداف لا يعد فلسفة تربوية, بل ينبغي أن يكون لها أساس فلسفي واضح تستند إليه, وواقع تربوي ميداني تتجسد فيه. وبغير هذه الأسانيد تصبح مجموعة عشوائية متناثرة من الرؤى والتصورات (ووذرنج, ١٩٦٦, ص١٢١).

فالفلسفة التربوية تشخص الفلسفة الاجتماعية, وتكون انعكاسا إجرائيا لها في الواقع التربوي. وتتجلى فاعليتها في مدى استيعابها لفلسفة المجتمع ومدى التحامها بواقع الممارسات التربوية التعليمية و

* رئيس قسم الإدارة وأصول التربية -كلية التربية ـ جامعة إب .

التعبير عن نفسها في مختلف عناصر المنظومة التربوية, إذ أن أهم ميزة يوفرها وجود فلسفة تربوية محددة المبادئ واضحة الأهداف إنما تتمثل في توفير النظرة الشاملة المتكاملة لقضايا النظام التربوي ومشكلاته, وسبل معالجتها(فهمي,١٩٩٢,ص١٠). وعليه فإن غياب الفلسفة التربوية الواضحة من شأنه أن يفقد النظام التربوي أبرز خصائصه الماثلة بالتكامل والاتساق ووضوح الرؤية(عبد اللطيف١٩٨٨,ص٩٤). لذلك تحرص كافة المجتمعات على بلورة طموحاتها وغاياتها العامة في جملة من المبادئ والأهداف التربوية عبر القوانين واللوائح المنظمة, حتى يلتزم بها العاملون في الحقل التربوي ويسعون لتحقيقها جاهدين.

و تحظى الفلسفة التربوية بأهمية بالغة بين مكونات النظام التربوي في كافة المجتمعات وعبر العصور التاريخية, غير أن أهميتها تتعاظم في العصر الراهن الذي يملي على المجتمعات المعاصرة العديد من التحديات المصيرية ويفرض على النظم التربوية حتمية التغيير والتطوير(السنبل,٢٠٠٢,ص٨٣). وعليه فإن المتتبع للعديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات المعنية بالفلسفة التربوية يجدها تكاد تجمع على أمر واحد مفاده أنه لا يجوز الاهتمام بالفروع قبل التركيز على الأصول. بمعنى أن البحث في شؤون النظام التربوي من أجل تطويره ينبغي أن ينطلق مبدئيا من تحري سلامة الموجهات الحاكمة له قبل الانصراف إلى البحث في العناصر الفرعية للعملية التربوية. فالبحث في المناهج التعليمية, على سبيل المثال, من أجل تطويرها يفترض أولا سلامة الأهداف الكبرى للنظام التربوي التي تشتق منها أهداف المناهج بوصفها المرجعية الأساسية الموجهة لجهود القائمين على تطوير المناهج. وهذه المرجعية هي الفلسفة التربوية. (عبد الدائم,١٩٩١, ص١٥). وما يصدق على المناهج يصدق على أي جانب من جوانب العملية التربوية, سواء اتصل ذلك بالمعلم, أو بالإدارة, أو بغيرها, فهي جميعها بحاجة إلى مرشد ودليل, سواء في إعدادها, أو في تعديلها و تطويرها.

ويحتدم الجدل في اليمن حول مسألة الفلسفة التربوية وأهمية وجودها, ومدى تأثيرها في واقع الممارسات التربوية, بل وخطورة غيابها عن جهود الإصلاح والتطوير التربوي. فقد شهد النظام التربوي, ولاسيما بعد تحقيق الوحدة اليمنية (١٩٩٠) تحولات جذرية تكللت بتوفر القاعدة الدستورية والأطر التشريعية الموحدة ماثلة بصدور القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢ الذي أعلن الفلسفة التربوية وحدد مبادئها وأهدافها. كما يشهد النظام التربوي حاليا جهودا إصلاحية حثيثة في مختلف بناه ومراحله وأنواعه تقوم على اعتماد الاستراتيجيات القطاعية سبيلا للإصلاح والتطوير التربوي. وعلى الرغم من تنامي هذه الجهود وما أسفرت عنه من تحسن ملحوظ في مختلف مراحل التعليم وأنواعه, فإن النظام التربوي لازال يواجه الكثير من المشكلات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه. وفي الوقت الذي تؤكد فيه العديد من الدراسات والندوات والمؤتمرات على أن السبب الرئيسي لوجود هذه المشكلات إنما يعود في جانب كبير منه, إلى غموض الفلسفة التربوية وضعف تأثيرها في واقع الممارسات الميدانية, نجد ندرة ملحوظة في الدراسات المعنية بالتحقق من صحة هذا الافتراض.

وعليه يمكن بلورة أهمية الدراسة ومسوغاتها على النحو الآتي:

- إنها تأتي استجابة للتوصيات الصادرة عن العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات التي أكدت ضرورة إعادة النظر في الفلسفة التربوية.
- إنها تأتي في وقت يشهد فيه النظام التربوي تفعيلا ملحوظا لبنيته التشريعية, ماثلة بتفعيل القانون العام للتربية والتعليم. لذلك قد تفيد القائمين على إعادة النظر في القانون.
- تفيد القائمين على العملية التربوية, ولاسيما صناع القرار في أعلى مراتبه, بما توفره من آليات لترجمة قانون التعليم إلى لوائح أكثر إجرائية.

- تفيد القائمين على جهود التطوير التربوي لما طرحته الدراسة من مسوغات تؤكد ضرورة الانطلاق من استراتيجية شاملة تؤطر مختلف الاستراتيجيات الفرعية الحالية.
- تفيد المهتمين بقضايا الفلسفة التربوية من الباحثين والأكاديميين والطلبة بما تضمنته من رؤية تحليلية نقدية لواقع الفلسفة التربوية في اليمن.

٢ـ مشكلة الدراسة:

تجسدت الفلسفة التربوية لنظام التعليم في اليمن بجملة من المبادئ والأهداف, بوصفها أطر مرجعية توجه مسارات التعليم وتحدد اختياراته, وتنظم عملياته وتقوم إنجازاته. وعلى الرغم مما طرأ عل النظام التعليمي من تحسن ملحوظ في مختلف بناه ومراحله و أنواعه و تنامي جهود الإصلاح والتطوير التربوي, غير أن التعليم وكما تشير الكثير من الدراسات والمؤتمرات والندوات لا يزال يواجه الكثير من المشكلات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه. ومع أن معظم الدراسات والندوات والمؤتمرات المعنية بالشأن التربوي تكاد تجمع على أن السبب الرئيس لهذه المشكلات إنما يرجع إلى غموض الفلسفة التربوية وضعف تأثيرها في حركة النظام التربوي, غير أن القليل من هذه الجهود قد كرس للتصدي لهذه الإشكالية. وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في تأكيد الشعور بهذا الاعتقاد, وضرورة العمل على التحقق من صحته. و يمكن صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: ما واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في اليمن كما حددها قانون التعليم لسنة ١٩٩٢, وما طبيعة علاقتها باستراتيجيات تطوير النظام التربوي؟

٣ـ أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة تحليل البنية الفلسفية لنظام التعليم في اليمن ومعرفة صلتها بجهود الإصلاح التربوي, وذلك من خلال:

توضيح العلاقة بين الفلسفة التربوية وفلسفة المجتمع وتحديد مكونات الفلسفة التربوية ومستوياتها المتتابعة.

تحليل مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها العامة كما وردت في القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢.

تقييم جهود تنفيذ الفلسفة التربوية في مستوياتها المتتابعة

اقتراح بعض التوصيات المعنية بتفعيل دور الفلسفة التربوية.

٤ـ منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي النقدي الذي يقوم على مسارين متكاملين:

الأول: ويتمثل باستعراض الأطر النظرية للفلسفة التربوية ماثلة بأبرز مكوناتها و تتابع مستوياتها.

الثاني: ويتمثل بعرض تحليلي نقدي لمقومات الفلسفة التربوية في اليمن, معتمدا الخطوات الآتية:

أ) تحليل العلاقة المتبادلة بين الفلسفة التربوية وبعض العوامل المجتمعية.

ب) تحليل الفلسفة التربوية على مستوى التصور كما وردت في قانون التعليم في ضؤ بعض المعايير المعتمدة في منهجية بناء الفلسفة التربوية.

ج) تشخيص طبيعة العلاقة بين هذه الأطر الفكرية واستراتيجيات الإصلاح التربوي.

٥- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على تحليل مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها العامة في الجمهورية اليمنية كما وردت في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢ و تشخيص طبيعة العلاقة القائمة بين هذه الأطر المرجعية واستراتيجيات تطوير التعليم.

٦ـ تحديد المصطلحات:

حري بنا, قبل تحديد مفهوم الفلسفة التربوية أن نحدد موقفا حيال ذلك الخلط الشائع بين مفهومي " الفلسفة التربوية " **"Educational Philosophy** و " فلسفة التربية"**"Philosophy Of Education"**. ومما زاد هذا الخلط, أن الكثير من التربويين و الباحثين غالبا ما يستخدمون

مفهوم " فلسفة التربية "في غير موضعه الصحيح. فهم عندما يتكلمون عن فلسفة التربية, كانوا وما زالوا يقصدون مجموعة معينة من المبادئ والأهداف التي يستهدفها نظام تربوي في مجتمع معين. وهم هنا يقصدون الفلسفة التربوية. وهذا الخلط نجده حاصلا في نصوص القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢, إذ استخدم مصطلح " فلسفة التربية " بدلا عن مصطلح " الفلسفة التربوية ". ذلك أن فلسفة التربية يقصد بها فرع من فروع الدراسات التربوية الأكاديمية, له تفرعاته ومساقاته الخاصة به (Hirst & Peters, 1980, P.1). (التوم,١٩٨٢ ص٢), في حين أن مفهوم "الفلسفة التربوية " يشير إلى المنطلقات الفكرية التي اختارها مجتمع معين لتوجيه مسارات العملية التربوية فيه وتحديد اختياراتها على هدي من منطلقات فلسفته الاجتماعية (عبيد,١٩٧٦,ص١١). بمعنى آخر, إذا كانت فلسفة التربية تمثل نشاطا فكريا مجردا حول القضايا التربوية الكبرى يدور ضمن نطاق المذاهب الفلسفية الرئيسة(Kneller, 1971, P.2), فإن الفلسفة التربوية تمثل نشاطا تربويا عمليا يسير على هدي من بعض الاتجاهات الفلسفية لتأطير وتطوير نظام تعليمي معين في مجتمع معين (فهمي, ١٩٩٢,ص١١). وعليه, يمكن سرد أبرز تعاريف الفلسفة التربوية على النحو الآتي:

عرفها عفيفي(١٩٧٤) بأنها "الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة والمتكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التربوي في مجتمع معين"(عفيفي,١٩٧٤, ص٥٠).

ويعرفها فينيكس بأنها "جهد مقصود لتوجيه العملية التربوية في إطارها المجتمعي لمواجهة المشكلات التي تعترض التربية" (فينكس,١٩٨٢, ص٤٣).

ويعرفها الخوالدة(١٩٩٥) بأنها " مجموعة الأفكار والمبادئ والأهداف التي توجه العمل التربوي في مضامينه وإداراته وطرائقه وأساليب تقويمه وما يتطلب من العمليات بهدف إزالة التناقض وإحكام العلاقات وتفعيل

المدخلات مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بما يتلاءم مع الفلسفة الاجتماعية"(الخوالدة,١٩٩٥,ص٢٢٧).

وعرفها ناصر(٢٠٠١) بأنها "مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت بشكل متكامل, مترابط, ومتناسق لتكون بمثابة المرشد والموجه للجهود التربوية بجميع جوانبها"(ناصر,٢٠٠١,ص١٠٨).

وفي ضؤ ما سبق يمكن تعريف الفلسفة التربوية بأنها مجموعة المنطلقات العامة و الأطر المرجعية المتمثلة بجملة المبادئ والأهداف العامة الموجهة لمسارات النظام التربوي في مجتمع معين وعلى هدي من الفلسفة الاجتماعية السائدة فيه.

أما التعريف الإجرائي للفلسفة التربوية فيقصد به في الدراسة الحالية ما أورده القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢ من أطر فكرية ماثلة بالمبادئ والأهداف العامة للنظام التربوي في الجمهورية اليمنية.

ثانيا: الخلفية النظرية:

١ـ علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع:

لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته الخاصة التي قد لا تكون مكتوبة ومشروحة ومفسرة بالضرورة, ولكنها موجودة على أية حال ومتجسدة بجملة من الأفكار والمعتقدات والمبادئ والقواعد والمعايير التي تنظم شؤون الحياة في المجتمع (الخوالدة , ١٩٩٥,ص٣١٤). ولما كانت التربية عملية اجتماعية في الأساس, لذلك فإن صلتها بمجتمعها قائمة منذ القدم, بل أنها تزداد تفاعلا في العصر الراهن و ذلك لما لهذا العصر من التحديات المصيرية. وأن هذه العلاقة تشكل مصدرا رئيسيا لاشتقاق مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وما يترتب عليها من المهمات والإجراءات(الهبوب, ,٢٠٠٠ص٤١). وعليه, فإن مشكلة التربية ليست في أن يكون لها فلسفة, وإنما في أن يكون لها فلسفة واضحة ضمن

إطـــار اجتمـــاعي محـــدد ترســـم مســـاراتها وتحـــدد اختياراتهـــا وتعـــالج مشـكلاتها(عفيفـي,ص٢٢٦). وبـدون فهـم هـذا البعـد الاجتمـاعي للتربيـة,لا يمكـن فهـم الفلسـفة التربويـة وسـر الاختلافـات القائمـة بـين الفلسـفات التربويـة. فالفلسـفة التربويـة في أي مجتمـع بمفهومهـا الصـحيح هـي دليـل عمـل للحيـاة التربويـة باعتبارهـا الإطـار الفكـري والمحـرك الـرئيس للعمـل التربـوي . بـل أن معيـار صـدق الفلسـفة التربويـة وفاعليتهـا يتجلـى في مـدى التحامهـا بنظـام تعليمـي معـين والتعـبير عـن نفسـها في مبادئـه وأهدافـه وسياسـته واسـتراتيجياته وإداراتـه ومناهجـه وغـير ذلـك مـن مقومـات العمـل التربـوي بمـا يجعلـها مجتمعـة تسـتجيب لحاجـات التنميـة في المجتمـع ولمطالـب العصـر وتحدياتـه المسـتقبلية, ومـن ثـم تسـعى إلى تحقيـق الغايـات التنمويـة علـى خـير صـورها. والفيصـل في ذلـك طبيعـة الفلسـفة الاجتماعيـة ومـدى صـلتها بالفلسـفة التربويـة ذاتهـا. إذ في ضـوء الفلسـفة الاجتماعيـة تتحـدد الفلسـفة التربويـة. فـإذا كـان للمجتمـع فلسـفة واضـحة للحيـاة وتصـور سـليم لـدور الإنسـان فيهـا, انعكـس ذلـك في فلسـفة تربويـة سليمة وواضحة(سلطان,١٩٧٨ ص٧٩).

وعليـه فـإن الفلسـفة التربويـة لا تسـتطيع القيـام بوظائفهـا الرئيسـةفي توجيـه النظـام التربـوي وتنظـيم إجراءاتـه وتقـويم إنجازاتـه, إلا إذا اتسـقت مـع فلسـفة المجتمـع والتحمـت بالسـياق المجتمعـي بأشـكاله المختلفـة وانبثقـت مـن الواقـع المشـخص بسـائر تعقيداتـه وسـارت في الطريـق الـذي تتجـه إليـه فلسـفة المجتمـع ومـا يتطلـع إليـه (الحـاج,١٩٩٨,ص١٠٤). ذلـك أن مبـادئ الفلسـفة التربويـة وأهـدافها في خـير صـورها إنمـا تمثـل تجسـيدا للاتجاهـات و المبـادئ الـتي تعـبر عـن فلسـفة المجتمـع وترجمـة لغاياتـه التربويـة في صـيغة نوعيـة وكميـة تحـدد أوجـه النشـاطات التربويـة في مـدى زمـني محـدد ومكـان معـين انطلاقـا مـن الأوضـاع المجتمعيـة القائمـة(عفيفـي,١٩٨٠,ص٢٢٩). لـذلك يعـد فهـم فلسـفة المجتمـع مسـألة غايـة في الأهميـة بالنسـبة لواضـعي الفلسفة التربوية ومنفذيها.

٢ـ مكونات الفلسفة التربوية:

أ) **مصادر الاشتقاق**: على الرغم من وجود اختلاف في تحديد كم المصادر المعنية بعملية اشتقاق الفلسفة التربوية وأولويات ترتيب هذه المصادر,غير أن هناك إجماعا على عدد من المصادر, أهمها: عقيدة المجتمع وفلسفته ومطالب التنمية فيه- طبيعة الفرد المتعلم ومطالب نمو شخصيته- طبيعة العصر وتحدياته(مسعود,١٩٩٧,ص٣١). كما إن تحديد مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وتوضيح مستوياتها التنفيذية المتتابعة إنما ترتبط بمدى وضوح مصادرها. ذلك أن ما قد يحدث من غموض في النظرة لهذه المكونات أو تناقض بينها أو ضعف في تأثيرها بواقع الممارسات,إنما قد يكون مرده إلى غموض هذه المصادر أو نقصها أو عدم اتساقها.بل إن الاختلافات القائمة بين الفلسفات قد تكون راجعة في كثير من جوانبها إلى اختلافها في تحديد هذه المصادر وأولويات ترتيبها. لذلك ولكي تسهم الفلسفة التربوية في توجيه النظام التربوي وتفعيل دوره في تحقيق أهداف المجتمع, لابد من تحديد مصادر هذه الفلسفة بما يضمن لها الشمول والتكامل ويوثق صلتها بمبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها.

ب) **الأسس والمنطلقات العامة**: ويقصد بها الموجهات أو المحددات الرئيسة العامة التي ترسم أو تحدد ملامح الفلسفة التربوية وتحدد معالمها وتبين أبرز اهتماماتها بما يجعلها متسقة مع فلسفة المجتمع ومطالب التنمية فيه ومستوعبة احتياجات الفرد المتعلم ومواكبة لمطالب العصر وتحدياته. كما أنها تلعب الدور المؤطر لحركة النظام التربوي والمحدد لملامح هويته ومقومات خصوصيته بما يؤكد تفرده عن باقي النظم التربوية.

ج) **المبادئ العامة**: وتعد أبرز جوانب التعبير عن الفلسفة التربوية. إذ إن الفلسفات التربوية دائما ما تعبر عن نفسها بجملة من المبادئ التي تحدد اهتمامات النظام التربوي وقضاياه المحورية. ولابد أن تتميز المبادئ بنوع من الشمول والتكامل وبحظ من الإجرائية والواقعية وأن تأتي على نحو من الأولوية التي

تؤكد هوية المجتمع وخصوصيته ومطالب التنمية فيه وتلبي حاجات الفرد المتعلم وتستوعب مطالب العصر.

د) **الأهداف العامة**: تحتل الأهداف أهمية كبرى بعد المبادئ. بل إنها تعد الجانب المباشر في التأثير على جهود المنفذين للفلسفة التربوية والأكثر حضورا في واقع الممارسات الميدانية كونها تجسد ما قبلها من أطر فكرية وتترجمها في مواقف إجرائية عبر المستويات المتتابعة للعملية التربوية. فالأهداف معنية بتوجيه النظام التربوي وتنظيم عملياته وتقويم إنجازاته. وتأخذ الأهداف مستويات متتابعة تبدأ بأكثرها عمومية لتنتهي بأكثرها تحديدا. فهي في المستوى العام من مستوياتها, وعلى الرغم من اتساع المشاركة فيها, إنما تمثل اختيارات سياسية بالدرجة الأولى, ومن ثم تكون من مسؤولية السلطة السياسية بل ويرتبط نجاحها وتنفيذها بمدى اقتناع القيادة السياسية بها وتسهيل الإجراءات لتطبيقها. وتتسم الأهداف على المستوى المتوسط بأنها أكثر إجرائية وتكون من اهتمامات القائمين على تخطيط التعليم وواضعي المناهج التعليمية وغيرهم من الإداريين والموجهين. أما الأهداف في أدنى مستوياتها فتتمثل بالأغراض السلوكية التي من شأنها التأثير بشكل مباشر في تنظيم المواقف التعليمية وتحديد أنشطة التدريس وأساليبه. وبالتالي تكون من مسؤولية المعلمين (الهبوب,٢٠٠٤ص١٧٩).

٣ـ مستويات الفلسفة التربوية:

المستوى الأول: وفيه ترسم ملامح الفلسفة التربوية ماثلة بجملة من الأسس و المبادئ والأهداف العامة التي تحدد في ضوء الفلسفة الاجتماعية, باعتبارها الأطر المرجعية للنظام التربوي الموجهة لمساراته والمحددة لاختياراته. والفلسفة التربوية في هذا المستوى تغلب عليها المثالية والتجريد في ألفاظها والإجمال والشمول في دلالاتها والطموح العالي في اختياراتها وما تقتضيه من الثبات والأمد الطويل لبلوغها(البسام,١٩٨٦,ص١١).

المستوى الثاني: وتأتي فيه السياسة التربوية لتكون بالقياس إلى الفلسفة التربوية, أقرب إلى الواقعية وإلى إمكانية التغيير والتعديل وإلى توقع تحقيقها في أجل متوسط. وتلعب السياسة التربوية في هذا المستوى دورا فاعلا في تحديد المبادئ والأهداف وترتيبها في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. وبالتالي يتم نقل هذه الأطر الفكرية إلى مستوى المقاصد التربوية كخطوة إجرائية نحو الممارسات التربوية,(**Faure,1972,P120**),(مطاوع,٢٠٠٢,ص١٧٩).

المستوى الثالث: وتبرز فيه الإستراتيجية التربوية التي تصاغ فيها اختيارات السياسة التربوية في مجموعة من القرارات والإجراءات والبدائل لتحديد ما يجب عمله في ضوء الإمكانات المتاحة مع الأخذ في الاعتبار الحالات التي قد تحدث في المستقبل(الحاج,١٩٩٨,ص١٠٦). ولا يقتصر دور الإستراتيجية على نقل مقاصد السياسة التربوية إلى مستوى الأغراض والإجراءات العملية فحسب, بل أنها تمد المخططين بما يفيدهم في إدراك الاختيارات والسبل المختلفة الكفيلة بتحقيق مقاصد السياسة التربوية وما قبلها من المبادئ والأهداف(فور,١٩٧٤ص٢٣٥). وبهذا تصبح الإستراتيجية الحلقة الوسيطة بين السياسة التربوية بما تتضمن من المقاصد والبدائل من ناحية والتخطيط التربوي بما يتضمنه من الأغراض والمرامي من ناحية أخرى(عبد الدائم,١٩٩١,ص٨٥).

المستوى الرابع: وهنا يظهر دور الخطة التربوية الذي تبلغ فيه الفلسفة التربوية مداها من التحديد والتخصيص الذي يترجم مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها في واقع الممارسات. إذ أن الهدف الرئيسي من التخطيط هو تسهيل العمل على من تناط به مسؤولية اتخاذ القرارات. فما عليه في هذا المستوى إلا أن يطبق التعليمات المتعلقة بالاستراتيجية. ويتحقق هذا الغرض باستعمال طرائق حسابية لصياغة الاختيارات والبدائل بلغة الأرقام(فور,١٩٧٤,ص٢٣٧). وبذلك تتولى الخطة التربوية تنظيم الأعمال وتنسيق الجهود عبر جملة من البرامج

والمشـــروعات ووفـــق المـــوارد الماليـــة المتاحـــة والإمكانـــات البشـــرية المتوافرة(عفيفي,١٩٧٤,ص٤٧) .

ومـــن الأهميـــة بمكـــان إدراك مـــا بـــين هـــذه المســـتويات المتتابعـــة مـــن الترابـط والتفاعـل والتكامـل. ذلـك أن عـدم مراعـاة التسلسـل المنطقـي الـذي يفضـي بالانتقـال التـدريجي عـبر هـذه المسـتويات بمـا يضـمن الاسـتمرار والفاعليـة للقـرارات المتخـذة في كـل مسـتوى, مـن شـأنه أن يسـفر عـن غموض في الرؤية التربوية وعشوائية في سير جهود الإصلاح التربوي.

ومـع افـتراض سـلامة المنهجيـات المتبعـة في بنـاء الفلسـفة التربويـة بهـذه المكونـات المختلفـة والمسـتويات المتتابعـة ,وسـلامة مضـمونها , ومـع افـتراض الفهـم المتعمـق لهـا مـن قبـل المعنـيين بهـا, والرغبـة الجـادة في تنفيـذها, فـإن هـذه الأطـر الفكريـة يمكـن أن تـؤدي دورهـا الفاعـل في توجيـه الجهود التربوية وتنظيمها وتقويم انجازاتها.

ثالثا: الفلسفة التربوية في اليمن:

١- أهم العوامل المؤثرة:

إن التربية اليمنية عامة و الفلسفة التربوية خاصة ، بما نشأ عنها من المبادئ والأهداف , وما ترتب عليها من السياسات والإستراتيجيات والخطط , إنما هي انعكاس للفلسفة الاجتماعية والقوى والعوامل المؤثرة في المجتمع اليمني. فالنظام التربوي اليمني استمد مبادئه وأهدافه , واشتق صفاته وخصائصه, بنيةً وتنظيماً , تصوراً وتطبيقاً من الفلسفة الاجتماعية السائدة في المجتمع اليمني . ولعل أهم هذه العوامل ما يأتي:

أ) **العوامل السياسية**: مرت التربية في اليمن بمراحل تاريخية حاسمة حددت أطرها الفلسفية عوامل عديدة كان أبرزها فلسفة الحكم واتجاهاته السياسية. ففي عهد الأئمة , لم يشهد اليمن (الشمالي) أطراً فلسفية معلنة وواضحة تنظم سير العملية التربوية وفق معطيات الفكر التربوي الحديث .إذ سار التعليم في تلك المرحلة على وفق أهداف ضمنية تكرس

نشر المذهب الذي يعزز نظام حكمهم ويدعم استمراره , فقد حورب التعليم الحديث, بل أشيع أنه كفر وخروج عن الدين. لذلك حيد دوره بما لا يجعله يشكل تهديداً على نظام الحكم الإمامي, إيماناً منهم بأن الشعب الجاهل أسهل حكماً وقيادة من الشعب المتعلم (الحاج,١٩٩٨,ص٢١). وكذا عمد المستعمر البريطاني وأعوانه في جنوب الوطن على توجيه التعليم وتضييق مساحته وتوظيف مخرجاته بما يحقق مقاصدهم الاستعمارية, (الذيفاني,١٩٩٨,ص٧٥) .

وقد تحققت مكاسب عظيمة للشعب اليمني بقيام الثورة, تمثلت أبرزها بتحديث نظام التعليم. غير أن الظروف الدولية والأوضاع الداخلية آنذاك قضت بأن يقسم اليمن رسمياً إلى شطرين (قطرين) كل له نظامه السياسي الخاص به وتبعاً لذلك نما التعليم في مسارين متقاطعين لكل منهما فلسفته وسياسته الخاصة به(الهبوب,٢٠٠٠,ص١١٦) . وكانت فترة السبعينات في (الشطرين) من أخصب الفترات وأكثرها زخماً في تنامي البنية التشريعية المعبرة عن الفلسفة التربوية لكلا النظامين, إذ صدر قانون التعليم رقم (٢٦) لسنة ١٩٧٢ في (الشطر الجنوبي) و قانون التعليم رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٤ في (الشطر الشمالي). ولكن بالرغم مما طرأ من تحديث وتطوير للبنية الفلسفية والتنظيمية للنظام التربوي , فإن طبيعة النظام السياسي وفلسفته في الشطرين قضت بأن يسير التعليم في اتجاهين متقاطعين وبفلسفتين مختلفتين حتى قيام دولة الوحدة (الأغبري,٢٠٠٤,ص١٠٤). وفي اليمن الموحد توحد التعليم فكراً وتطبيقاً على قاعدة دستورية وتشريعية راسخة تجسدت في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٩٢ الذي أعلن الفلسفة التربوية وحدد مبادئها وأهدافها على العدل والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.

ب) العوامل الاجتماعية : قسم المجتمع اليمني قبل الثورة إلى طبقات وشرائح بهرمية مجحفة. فانعكس ذلك الوضع الطبقي على العملية

التربوية , تصوراً وتطبيقاً , وإن لم يتخذ ذلك التأثير الصيغة الرسمية المعلنة. فقد كان التعليم منمطا على نحو يجعله متساوقا مع ذلك التنميط الاجتماعي الجائر. فاقتصرت موجهات التعليم ضمنيا على مخاطبة الفئات العليا التي كان يقود تعليمها إلى الوظائف وقيادة المجتمع .

وعلى الرغم من زوال هذه البنية الطبقية الصارمة رسمياً بعد الثورة, وتحللها بفعل التغيرات المجتمعية, وظهور التشريعات التربوية المؤكدة رسميا على التوجهات التربوية الحديثة, فأن التعليم نما تدريجياً بشكل مواكب للهرمية الاجتماعية الناجمة عن العلاقات الإنتاجية الحديثة , وظل يحتفظ بكثير من رواسبه القديمة يتجلى ذلك في خضوع التعليم للموجهات الاجتماعية واستجابتهً لها أكثر من التزامه بما نصت عليه تلك التشريعات التربوية المعلنة. إذ تجلت تأثيرات المحددات الاجتماعية في تنسيب الطلبة على تخصصات تعليمية معينة فرضتها متغيرات النوع الاجتماعي والمكانة الاجتماعية والوضع الاقتصادي على حساب تخصصات أخرى. مما أدى إلى تضخم التعليم الأكاديمي العام , و تضييق مساحة التعليم الفني والتدريب المهني بصورة مخلة بخطط التنمية , بل ومضادة لها . فالموروثات الاجتماعية دعت بعض الكيانات إلى رفض إلحاق أبنائهم بالتعليم الفني والمهني كونه يسوقهم إلى مهن ووظائف تعد - بحسب وجهة نظرها - دونية ومحقرة اجتماعيا . وهذا التوجه كان مدعاة لأن تحذو حذوها الفئات الفقيرة ,حتى ولو لم تكن راغبة فيها, ولكن تحت عوز الحاجة يلحق الأبناء بهذا التعليم مكرهين (الحاج,١٩٩٩,ص١٦).

كما إن مؤثرات البنية الاجتماعية تظهر في ضيق الفرص التعليمية المتاحة للفتاة، وفي غياب الكثير من أفراد الفئات المهمشة عن المؤسسة التعليمية على الرغم مما تضمنته البنية الفلسفية للنظام التربوي من توجهات ديمقراطية لمعالجة هذا الواقع الاجتماعي. تجلى ذلك بإعلان الكثير من المبادئ والأهداف ولاسيما تلك المعنية بالعدل

والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وغير ذلك من مبادئ ديمقراطية التعليم.

ج) **العوامل الاقتصادية**: اتصفت صلة التعليم بالاقتصاد في المجتمع اليمني حتى قيام الثورة بالقطيعة شبه الكاملة . ذلك أن اقتصاد اليمن آنذاك أتصف بأنه اقتصاد محلي يقتصر على الوفاء باحتياجات السكان, ولهذا فإن ما ارتبط به من حرف ومهن لم تتطلب إلا نمطا بسيطا من التعليم. بمعنى أن تلك البنية الاقتصادية البسيطة لم تسمح بتهيئة الظروف الملائمة لتعقد المهن والوظائف ومن ثم لم تستلزم عملية إعداد وتأهيل معقدة لمواجهة ذلك. وبقيام الثورة أصبح التعليم أكثر تعقيدا واستجابة لعملية التحديث الاقتصادي الذي تزايد اعتماده على القطاعات الحديثة. مما استوجب ظهور بنية تشريعية حديثة توجه النظام التربوي في الاتجاهات المواكبة لتلك الاحتياجات وإن اقتصر التوجه في بدايته على استهداف بعض التخصصات النظرية. وعندما استوعبت البنية الاقتصادية مؤخرا بعض الصناعات التحويلية والخفيفة , تزايدت الحاجة للمهن ذات التخصصات التعليمة الدقيقة, ومن ثم أخذت الموجهات التربوية تعطي اهتماما متناميا للبعد الاقتصادي في التعليم وبدأت بعض التخصصات العلمية الدقيقة وبعض أنواع التعليم الفني والتدريب المهني تنال أولوية متقدمة في المنظومة التربوية (الحاج,١٩٩٩,ص١٩). ولكن في الوقت الذي نجد فيه مطالب التنمية في المجتمع تستوجب المزيد من القوى العاملة المتعلمة ، نجد سياسات الدولة عاجزة عن استخدام الموارد البشرية المتوافرة وحسن توظيفها. وبقدر ما تعزى هذه الاختلالات إلى موجهات التعليم واستراتيجياته ، فإنها ترجع في جانب كبير منها إلى سياسات الدولة وخططها التنموية .

د) **العوامل السكانية**: يعد النمو السكاني المرتفع أحد أهم التحديات التي تواجه جهود التنمية البشرية في اليمن . إذ يتميز المجتمع اليمني بأنه مجتمع فتى ديموغرفيا, حيث تبلغ نسبة منهم في سن التعليم من فئة ٦-١٥ سنة (٥٣,٧%)

من السكان , وهي نسبة تمثل أكثر من نصف السكان وبالرغم من إيجابية هذه الدلالة, غير أنها من ناحية ثانية تحمل النظام التربوي أعباء أكثر من استطاعته وقدراته وتجعله عاجزاً عن تحقيق الكثير من المبادئ والأهداف التي اعتمدها موجهات لمساراته ومحكات لتقويم جهوده ومخرجاته (وزارة التربية, ٢٠٠٣، ص١٢). فقد ثبت أن التعليم الذي يحدث في الريف يخدم (٨١,١٢%)من السكان وهي نسبة تشكل الحجم الأكبر من إجمالي الطلبة. غير أن هذا الحجم الكبير يتم تعليمه في بيئة تعليمية فقيرة بسبب الإمكانات الشحيحة المتاحة والتشتت السكاني الكبير,وصعوبة توفير التسهيلات المدرسية وسوء توزيع الشبكة التعليمية كل ذلك وقف عائقاً أمام تحقيق التعليم النوعي لهذه الفئة العريضة .

كما أن نسبة الأمية كبيرة جداً بين السكان إذ تشير الإحصاءات التربوية بأنها بلغت (٥٥,٧%) للفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر, وتشير إلى أن النظام التربوي لم يستوعب كامل الراغبين في التعليم(التقرير الاستراتيجي,٢٠٠٣,ص٦٧). مما يعني تحمل النظام التربوي أعباء مسؤولية تعليم هذه الفئة الكبيرة عن طريق تجهيز مراكز تعليم الكبار ولاسيما للإناث إذ تبلغ نسبة الأمية بينهن (٧٤,١%), (وزارة التخطيط,الخط الثانية,ص٢٥) وأن نسبة تزايد السكان في المجتمع اليمني (٣,٥%) بحسب إحصاءات عام ٢٠٠٠, وهي من أعلى نسب التزايد السكاني في العالم. واستشعارا لهذه الإشكالية نصت مبادئ الفلسفة التربوية على ضرورة تبني الدولة مبادئ الإلزام وتعميم التعليم ومجانيته. كما تجلى ذلك بتوسع تعليمي رأسيا وأفقيا وإن لم يتم بدرجة متوازية مع معدل النمو السكاني . فقد ظهر أن النظام التعليمي لا زال عاجزا عن بلوغ ما أعلنه من المبادئ والأهداف ولاسيما تلك المعنية بالإلزام. يتجلى ذلك في عجز النظام التربوي عن استيعاب الأطفال الذين هم في سن التعليم, وفي تعثر جهود محو الأمية. ومن جهة أخرى فإن التوسع الكمي في التعليم, قد أثر سلبا على نوعية المخرجات. وهكذا تتزايد تبعات الزيادة في النمو السكاني على التعليم كماً ونوعاً.

هـ)العوامل التربوية التعليمية: لما كان النظام التعليمي يمثل نظاماً فرعياً من النظام المجتمعي الشامل ، بل أنه يشكل البنية الرئيسةلكافة النظم المجتمعية والأداة المثلى لتحقيق التنمية البشرية ، لذلك فإن نجاح التعليم بهذه المهمة أنما هو مرهون بطبيعة التوجهات التنموية في سائر النظم الفرعية وان كان التعليم يمثل الإطار الضابط لفاعلية هذه النظم في عملية التنمية . وعليه فإن التعليم في اليمن و بدلاً من أن تمكنه أطره المرجعية من تولي الريادة في مسيرة هذه العملية التنموية ، نجده أسيراً لموجهات السياقات المجتمعية الأخرى وخاضعاً لمرجعياتها وتوجهاتها التقليدية ، إذ غدت توجهاته ومساراته مرهونة بطبيعة تلك المرجعيات بدلا عن تطويعها بما يتساوق مع توجهات الفكر التربوي الحديث .

ومع الاعتراف بقوة المؤثرات الخارجية وتعاظم فعلها في مسار العملية التعليمية, غير أن للتعليم عوامله الخاصة به التي ترجع إلى ما حدث فيه من تغيرات وتحولات في أطره الفكرية وبناه التنظيمية وأجهزته التنفيذية. فقد شهد النظام التعليمي في اليمن ولا يزال جهوداً إصلاحية متنامية. فتطور كماً ونوعاً وأزداد حجمه واتسعت قاعدته وتعددت مراحله وأنواعه . غير أن واقع التعليم اليوم يشير إلى أنه لا زال يعاني الكثير من أوجه الاختلال وجوانب القصور التي هي في بعض جوانبها تمثل نتيجة حتمية لجمود النظام التربوي وعجزه عن إحداث التغييرات المطلوبة في بنيته الفلسفية,أولا, وفي مضمونه المعرفي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي,ثانيا. كما أن هذه الاختلالات هي من جهة أخرى قد نتجت عن تلك التغييرات الانتقائية والتعديلات العرضية والجهود الإصلاحية الترقيعية القائمة على رؤية مجتزأة لطبيعة العملية التربوية التعليمية . فنظام التعليم لا زالت تهيمن عليه اتجاهات تقليدية سواء على مستوى التصور ماثلا في أطره الفكرية ، أو على مستوى التطبيق ماثلاً في الممارسات التعليمية وما يترتب عنها من ضعف في الكفاية الخارجية. يتجلى ذلك في جمود أطره التشريعية التي لم تشهد أي تغيير أو تعديل يذكر منذ إعلانها . وهي أطر وأن كانت قد تضمنت من المبادئ والأهداف ما يفهم أنه استيعاب لمطالب المجتمع واستجابة لقضايا العصر وتحدياته ، غير أن ذلك قد جاء عرضياً وفي منزلة لا ترتقي إلى منزلة

هذه المطالب والتحديات ، ناهيك عن أنها ظلت عند مستوى التصور كشعارات للنظام التربوي أكثر منها مسارات في واقع الممارسات. ولا زال الفهم الشائع للمنهج التعليمي مقتصرا على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة ، وأن المعلم هو الناقل الوحيد لها على وفق أساليب وطرق تدريس تقليدية عفا عليها الزمن وفي إطار غرفة صفية تفتقر لأبسط مقومات العملية التعليمية ، إلى غير ذلك من العوامل التي أسفرت عن كثير من جوانب الضعف في الكفاية الداخلية وفي الممارسات التعليمية وما يترتب عنها من ضعف في الكفاية الخارجية ماثلة في نقص ملاءمة مخرجات التعليم لحاجات التنمية الشاملة ومطالب العصر. وعليه فإن التعليم في اليمن أصبح اليوم أحوج ما يكون إلى مراجعة نقدية شاملة لمختلف مكوناته, تنطلق في الأساس من مراجعة منطلقاته الفكرية وأطره المرجعية.

٢ـ الفلسفة التربوية كما أعلنت في قانون التعليم:

أ) **المصـــادر** : تتبثـق الفلسـفة التربويـة في الجمهوريـة اليمنيـة ، كمـا نـص القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم رقـم (٤٥) لسـنة ١٩٩٢ في المـادة (٣) مـن المصـادر الآتيـة : عقيـدة الشـعب الإسـلامية , دسـتور الجمهوريـة اليمنيـة ,الـتراث العربـي الإسـلامي ,أهـداف ثـورتي سـبتمبر وأكتـوبر, رصـيد الحركـة الوطنية اليمنية وتجربتها, خصائص المتعلم وحاجات المجتمع اليمني .

ب) **الأســس والمنطلقــات العامــة**: مـن دراسـة المـادة (٣) مـن قـانون التعلـيم, يمكن أن نستخلص الأسس الآتية :

الأســس الفكريــة والعقائديــة : توضـح جانـب العقيـدة الإسـلامية بوصـفها مرتكـزا أساسـيا للنظـام التربـوي, إذ تؤكـد علـى الإيمـان بـالله والالتـزام بالتعليم والمثل العليا الإسلامية ، فكراً وعملاً.

الأســس الوطنيــة : تخـتص بتأكيـد العمليـة التربويـة علـى الوحـدة اليمنيـة والحفـاظ علـى السـيادة الوطنيـة وتعزيـز الهويـة الثقافيـة للـيمن ومنزلتـه الحضارية وترسيخ تجربته الديمقراطية.

الأسس القومية : تقوم على تأكيد التعليم على عروبة اليمن وانتمائه إلى أمة واحدة تجسدها روابط مشتركة, من خلال تعميق وعي النشء بهذا التوجه والمساهمة في تحقيق أهدافه .

الأسس الإسلامية : تؤكد انتماء اليمن للأمة الإسلامية ، وهو تأكيد تفرضه روابط الدين الإسلامي ، عقيدة وشريعة وتستوجبه أحوال الأمة الإسلامية وتحدياتها.

الأسس الإنسانية : فيها تأكيد على وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوب العالم والأخوة الإنسانية ، ودعم تحقيق مبادئ السلام والعدل بين الشعوب والانفتاح على الثقافات العالمية .

الأسس الديمقراطية : تؤكد على أن التربية اليمنية تقوم على تأكيد المساواة في الفرص التعليمية ، وتنمية التعاون والتكافل بين المواطنين وتمكينهم من الإسهام في اتخاذ القرارات.

الأسس التنموية : تقوم على تأكيد أن التربية عملية تنموية تستهدف تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المثقفة والمدربة عن طريق تعليم يقوم على اتجاهات التنمية البشرية.

الأسس التربوية : فيها تأكيد على أن الفلسفة التربوية في اليمن تستند على الرؤية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للفرد المتعلم, وتقدم تربية متجددة تتكامل فيها المعارف النظرية والتطبيقية لتنمية شخصية الفرد وتفتح قدراته في مختلف جوانب شخصيته .

ج) المبادئ : من استقراء مواد القانون (٣-١٤ ,١٨), يمكن استخراج المبادئ العامة الآتية :

مبدأ مجانية التعليم : يؤكد هذا المبدأ على أن التعليم حق للمواطنين على الدولة. لذلك جاء التأكيد على مجانية التعليم في كل مراحله ، وذلك تشجيع للمواطنين والنشء الجديد على الالتحاق بالتعليم باعتبار أن التعليم مثلما هو حق إنساني ، فهو ضرورة اجتماعية.

مبـدأ إلزاميـة التعلـيم : فيـه تأكيـد علـى أن هنـاك مسـؤولية وطنيـة وأخلاقيـة وقانونيـة أمـام الدولـة وأوليـاء أمـور الأطفـال الـذين هـم في سـن التعلـيم الأساسي لإلحاقهم بهذا التعليم.

مبـدأ العدالـة الاجتماعيـة (تكـافؤ الفـرص التعليميـة) : يشـير إلى تـوفير الفـرص التعليميـة المتكافئـة لجميـع أبنـاء الـوطن بغـض النظـر عـن أوضـاعهم الاجتماعية وظروفهم الاقتصادية وموقعهم الجغرافي.

مبـدأ الـتعلم الـذاتي و المسـتمر: يقـوم علـى التأكيـد بـأن مهمـة التعلـيم تتمثـل بمسـاعدة كـل فـرد لأن يصـبح قـادرا علـى تعلـيم ذاتـه بنفسـه وأن يسـتمر في تعليم نفسه طول حياته.

مبـدأ الأخـذ بـالمنهج العلمـي في التخطـيط والتنفيـذ للتعلـيم : فيـه إشـارة إلى اسـتخدام المـنهج العلمـي في تنظـيم التعلـيم ووضـع خططـه ومناهجـه وطرائق تقويمه.

مبـدأ الـربط بـين المعـارف النظريـة والمهـارات الفنيـة: يؤكـد علـى وحـدة العمـل وتكامـل العلـوم مـن أجـل تكـوين الشخصـية المتكاملـة في الحيـاة ، وربـط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.

مبـدأ حريـة البحـث العلمـي : يؤكـد علـى أن البحـث العلمـي يشـكل ركيـزة أساسـية للنهـوض بـالمجتمع وبالتـالي فـإن الفلسـفة التربويـة تكفـل حريتـه للباحثين لاستثمار إبداعاتهم العلمية.

مبـدأ شـعبية التعلـيم : يسـتند هـذا المبـدأ علـى كـون التعلـيم حاجـة إنسـانية لكـل فـرد ، ممـا يسـتوجب تـوفيره لجميـع أبنـاء الشـعب وجعلـه حاجـة شـعبية موجهاً للمجتمع كله وليس للقلة فيه أو لطبقة معينة

مبدأ الاستثمار الأمثـل للتعلـيم : وفيـه دعـوة للاسـتثمار الأمثـل للتعلـيم لتحقيـق القواعد المنشودة الفردية والمجتمعة دون الإخلال بالاعتبارات الإنسانية.

مبـدأ اللامركزيـة في الإدارة التعليميـة : وهـو مبـدأ يواكـب توجهـات الدولـة نحـو ترسـيخ قاعـدة الحكـم المحلـي وضـرورة مشـاركة المنـاطق في تسـيير العملية التعليمية.

د) الأهـــداف العامة: في ضوء المنطلقات الأساسية والمبادئ العامة حددت المادة (١٥) من قانون التعليم الأهداف التربوية العامة على النحو الآتي: يهدف نظام التعليم إلى تحقيق تربية شاملة متجددة تسهم في تنمية الجوانب الروحية والخلقية والذهنية والجسمية لتكوين المواطن السوي المتكامل الشخصية وإكسابه القدرة على ما يأتي : -

- الإسهام في خلق المجتمع المتعلم المنتج وفي صنع التقدم الثقافي والتطور الاجتماعي الاقتصادي الشامل للإنسان والوطن .
- تعميق مشاعر التقديس والإجلال والاحتفاء بالقرآن الكريم وتعزيز أهمية الشعائر الإسلامية وتعظيمها والالتزام بأدائها وتأكيد مبدأ مسؤولية الإنسان الفردية والمباشرة عن نفسه وأفعاله وضرورة احترامه لحقوق الآخرين .
- تأصيل وتشجيع مجالات البحوث والدراسات العلمية وتطوير مؤسساتها .
- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يتم تعميق اتجاهات التفكير العلمي المنهجي لديه.
- تأكيد وترسيخ قناعة المتعلمين بضرورة مواجهة إشكال التحديات والتآمر على اليمن والأمة العربية والإسلامية , وضرورة محاربة الاستعمار بكافة أشكاله والتصدي للتآمر الصهيوني وتحرير فلسطين وكافة الأراضي العربية المحتلة , باعتبار ذلك القضية الجوهرية للأمة العربية و الإسلامية.

رابعا: تحليل الفلسفة التربوية على مستوى التصور:

تلك كانت أبرز مرتكزات الفلسفة التربوية كما استخلصت من القانون العام للتربية التعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م وبغض النظر عن تجميد هذا القانون لفترة طويلة تناهز العقد , ومن ثم تغييب فاعلية هذه الأطر المرجعية في تسيير العملية التربوية , فإنه يمثل قفزة نوعية في التشريع التربوي وخطوة جادة في تحديد الفلسفة التربوية . فقد جاء في هذا القانون تحديد صريح للفلسفة التربوية , وهو تحديد يأتي لأول مرة في التشريعات التربوية اليمنية .وإذ كان نظام التعليم قد حقق نمواً أفقياً ورأسياً ملحوظاً, ولاسيما بعد تحقيق الوحدة اليمنية. حيث ينتشر التعليم اليوم في مختلف مناطق اليمن ليصل عدد المتعلمين إلى ما يقارب خمسة ملايين(وزارة التربية الإحصاء السنوي، ٢٠٠٤). يتوزعون

على مختلف مراحله وأنواعه. ويزداد التقدير لهذا الإنجاز عندما نعرف البداية المتدنية التي انطلق منها بناء التعليم الحديث,وتعاظم التحديات التي واجهتها اليمن. غير أن المتأمل في واقع النظام التعليمي ومستوى تطوره ومدى انسجام هذا التطور مع المبادئ والأهداف المعلنة ومدى ارتباط التعليم بمفهوم التنمية البشرية ومطالب التنمية المجتمعية الشاملة , يجد أن هذا الواقع يشوبه الكثير من أوجه القصور ماثلة في وجود العديد من الاختلالات والإخفاقات التي ترجع في الأساس إلى غموض الفلسفة التربوية. وعليه, سوف يتم تحليل البنية الفلسفية لنظام التعليم كم وردت في القانون وذلك على النحو الآتي :

١ـ مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية :

لقد حدد قانون التعليم , كما سبقت الإشارة إليه, جملة من المصادر التي اشتقت منها الفلسفة التربوية , وهي مصادر على كثرتها , نجدها تتمحور في المصدر المعني بالبعد المجتمعي , وعلى وجه التحديد في الجانب السياسي . فهي مصادر غلب عليها الطابع السياسي .

وقد رتبت هذه المصادر ترتيباً ينم عن توجه تقليدي, إذ نجدها تبدأ بالأبعاد المجتمعية في حين أن الفرد المتعلم, والذي هو محور العملية التربوية قد جاء في آخر منظومة المصادر.

وهذه المصادر سردت بأسمائها, دون ما تفصيل لمضامينها أو على الأقل تعريف بها . كما أنها لم تربط بشكل مباشر بما انبثق عنها من المبادئ والأهداف وبهذا غابت عملية تدفق المبادئ والأهداف من هذه المصادر وبما يؤكد التحام هذه المصادر بالفلسفة التربوية من جهة وارتباط الفلسفة التربوية بالفلسفة الاجتماعية من جهة أخرى .

وغاب عن هذه المصادر المعلنة مصادر أخرى على قدر كبير من الأهمية ولا سميا في واقعنا المعاصر. إذ يغيب عنها العلم والتكنولوجيا والمعلوماتية وغير ذلك من تحديات العصر الراهن التي تعد من أبرز المصادر التي تنشتق منها الفلسفة والأهداف التربوية لنظم التعليم في العصر الحديث .

كما أن هذه المصادر نجدها معنية بقضايا ماضوية أكثر من تركيزها على قضايا العصر الراهن , واتجاهاته المستقبلية . فهي قد أشارت إلى التراث العربي والإسلامي , دون إشارة تذكر إلى واقع العرب و المسلمين بما يواجهه هذا الواقع من التحديات المصيرية . فمصادر الفلسفة التربوية لا تقتصر فقط على ماضي المجتمع بل ينبغي أن تمتد إلى حاضره وتتطلع إلى مستقبله , ولا تكتفي بأحوال المجتمع وقضاياه الإيجابية وإنما تتسع لتشمل الجوانب السلبية فيه ماثلة في المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع . كما أن المصادر لا تقتصر على القضايا المجتمعية بل ينبغي أن تهتم بقضايا الفرد المتعلم وتعطيها الأولوية . وعليه نجد أن المصادر المعلنة لاشتقاق الفلسفة التربوية في اليمن تفتقر لكثير من هذه المقومات . فهي قد اقتصرت في مجملها على ماضي المجتمع اليمني وأن التفتت عرضياً إلى حاضره غير أنها غيبت القضايا المستقبلية تماماً . وإذا كانت قد تضمنت بعض قضايا المجتمع إلا أنها جنحت للقضايا السياسية ، أما قضايا الفرد المتعلم والتي تمثل في الأساس المصدر الرئيسي لموجهات النظام التربوي على وفق ما تطرحه اتجاهات الفكر التربوي الحديث ، فإنها قد جاءت عرضياً وفي آخر قائمة المصادر . مما يعني أن المشتق من هذه المصادر لن يكون بحال أفضل من مصدره . والأهم من ذلك أن هذه المصادر تفتقر إلى الوحدة والتكامل بما يجعلها مجتمعة تشكل أساساً لفلسفة اجتماعية تؤطر الفلسفة التربوية.

٢ـ المبادئ والأهداف العامة :

من خلال النظرة الفاحصة إلى المبادئ والأهداف المعلنة , يتضح لنا أن هذه الأطر لم تبن على وفق منهجية علمية واضحة, إذ غابت عنها عملية تدفقها من أسانيدها الرئيسة. فهي لا تستند إلى فلسفة اجتماعية محددة وواضحة , و لم تستند إلى عملية تحليل واف لأحوال المجتمع اليمني وحاجات الفرد المتعلم ومطالب العصر وتحدياته .بل إن دور السياسة التربوية يكاد يكون غائبا في هذا المستوى. فقد سردت جملة من المبادئ والأهداف العامة دون أن ترتب في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. ولم تفصل هذه الأطر أو تترجم إلى مستوياتها

المتتابعة. فعلى سبيل المثال وردت المبادئ المعنية بديمقراطية التعليم في آخر المبادئ المعلنة, وهو ما لا يتفق مع التوجهات السياسية لدولة الوحدة. وبذلك افتقرت الفلسفة التربوية المعلنة لهذه الحلقة المهمة التي كان من شأنها نقل هذه الأطر العامة إلى مستوى أكثر إجرائية وبما يضمن لها الانسجام والمواكبة للأهداف العامة للدولة. كما أن الأهداف العامة المعلنة لم تتضمن بعض القضايا الجوهرية , كقضية الوحدة اليمنية , ومتغير التجربة الديمقراطية وغيرهما من القضايا التي تعكس خصوصية المجتمع اليمني وتفرده ومنزلته الحضارية ، بل أنها أغفلت الكثير من القضايا العصرية والتحديات المصيرية . والغريب في الأمر, أن المبادئ قد جاءت على نحو من التفصيل والشمول , حيث تضمنت الكثير من القضايا , في حين أن الأهداف, والتي تعد في الأساس ترجمة للمبادئ وتفصيلا لها في مستوى أكثر إجرائية, قد جاءت بأسلوب أكثر عمومية. وبدلا عن أن تأتي الأهداف مفصلة بما يجعلها تتجاوز المبادئ أو تناظرها على الأقل في العدد لتتضمن من القضايا ما هو اكثر تحديدا, وأدق تفصيلا مما ورد في المبادئ, نجد العكس تماما. إذ جاءت الأهداف مجملة في خمسة أهداف فقط, حشر فيها الكثير من القضايا المركبة , وغاب عنها كثير من القضايا التي وردت أصلاً في المبادئ . ف " الوحدة اليمنية " على سبيل المثال, وردت ضمن المبادئ وفي منزلة تليق بها بعد المبادئ العقائدية , في حين أنها لم ترد في الأهداف العامة على الإطلاق والتي هي أي الأهداف معنية بمثل هذه القضايا أكثر من المبادئ. ذلك أن النظم التربوية قد ترفع مبادئ معينة لتوجيه مساراتها التربوية وتحديد اختياراتها وطبيعة استجابتها لتحديات العصر , غير أن إنجازاتها وإخفاقاتها لا تقوم في ضوء مبادئها المعلنة بقدر ما تقوم في ضوء ما أعلنته من الأهداف . لذلك كان من الأحرى أن تلتفت الجهود في هذا الصدد إلى بعض التجارب المماثلة لبعض الأقطار العربية ولا سيما دول الخليج العربية. فكيف إذن نقوم انجازات نظامنا التربوي في ترسيخ الوحدة الوطنية وتجذ يرها والحفاظ عليها إذا كانت الوحدة في الأساس لم تستهدف ضمن منظومة الأهداف الكبرى للنظام التربوي. والأكثر غرابة أن قضية الوحدة الوطنية التي غيبتها هذه الأطر المرجعية قد وجدت لها إشارات ضمنية في أهداف المراحل الدراسية , ووجدت لها رصيداً في مضامين المناهج الدراسية. وينسحب القول على قضية الديمقراطية

بوصفها أبرز مكاسب دولة الوحدة . ناهيك عن بعض القضايا الساخنة التي تفرضها ظاهرة العولمة وتحدياتها وأغفلتها منظومة الأهداف العامة.

ولعل في ذلك دلالة على أن عملية بناء هذه المبادئ والأهداف قد اقتصرت على فئة قليلة من المعنيين بشؤون التربية والتعليم ماثلة في جهود اللجنة التربوية في مجلس النواب . وإذا كان قد وجد نوع من المشاركة في بناء هذه الأطر , فإنه قد جاء عرضياً عبر مناقشة مشروع القانون بجملته , وغلب على تلك المشاركة الطابع السياسي أكثر من كونها جاءت على أسس علمية تستند إلى مشاركة متخصصين في مختلف علوم التربية بل والعلوم الأخرى ذات العلاقة . خاصة وان مناقشة مشروع القانون آنذاك قد جرت في وقت كانت فيه الأزمة السياسية قد بدأت بالتفاقم .

ومن حيث خضوع هذه المبادئ والأهداف لعملية بناء تقوم على معايير معتمدة في أدبيات الفكر التربوي الحديث ومنها الشمول والتكامل والمرونة و الأولوية والخصوصية والإجرائية والوضوح وغيرها من المعايير, فإننا نجد صعوبة في إخضاعها لعملية تقويم تجري في ضوء هذه المعايير وفي حدود هذه الدراسة. ومع ذلك سنحاول تحليل هذه الأطر في ضوء أبرز المعايير المعتمدة في هذا الصدد. فمن حيث الشمول, نجد أن المبادئ المعلنة قد شملت الكثير من القضايا بدليل أنها وصلت في مجموعها إلى (١٥) مبدأ. أما الأهداف والتي يفترض أن تكون أكثر إجرائية وأدق تفصيلا , كما سبقت الإشارة , فإننا نجدها قد أجملت في خمس عبارات هدفية فضفاضة و مركبه , وغاب عنها الكثير من القضايا التي وردت في المبادئ والتي كان ينبغي أن تجد لها انعكاسا مناظرا في مضامين الأهداف. فعلى سبيل المثال, غاب عن الأهداف التربوية العامة القضايا الرئيسة الآتية : قضية الوحدة الوطنية ، الديمقراطية ، البيئة, العلم والتكنولوجيا و المعلوماتية و المستقبلية والنوع الاجتماعي، وتعديل الميول والاتجاهات المعيقة للتنمية وغير ذلك من القضايا التي لا يمكن أن تغيب عن منظومة الأهداف حتى وإن كانت قد وردت في منظومة المبادئ .

أما التكامل فنجده حاضراً نسبياً في المبادئ , كونها قد تضمنت من القضايا التربوية المعنية بالفرد والمجتمع وبمختلف الأبعاد تقريباً . غير أن الأهداف قد كرست في مجملها لقضايا مجتمعية في الأساس أكثر من اهتمامها بقضايا المتعلم ومطالب نموه .

كما أن اهتمامات هذه الأطر , كما سبقت الإشارة , قد تركزت حول ماضي المجتمع أكثر من اهتمامها في قضايا حاضره وتحدياته المستقبلية .

ومن حيث المرونة , نجد أن هذه المبادئ والأهداف , بل أن الفلسفة التربوية إجمالاً , لم يسر عليها أي تعديل أو تغيير منذ أن أعلنت عام ١٩٩٢م ,على الرغم من تعاظم الأحداث التي مرت بها اليمن ، وتعقد مطالب العصر وتعاظم تحدياته .

أما الخصوصية فلا نجدها حاضرة في هذه الأطر بما يجعلها تعكس أوضاع المجتمع اليمني وتفرده عن باقي المجتمعات. فقد أعلنت مبادئ وأهداف يمكن أن تصلح لأي مجتمع . في حين أن القضايا التي كان من شأنها أن تعكس خصوصية المجمع اليمني وتفرده لم تستهدفها تلك المبادئ والأهداف , ومنها على سبيل المثال الوحدة اليمنية والتجربة الديمقراطية وأوضاع الفتاة اليمنية التعليمية ومعضلة الأمية.

ومن حيث ترتيب هذه المبادئ والأهداف ,فليس فيها ما يعكس نوعا من الترتيب على وفق أولويات معينة , بل يبدو أنها قد سردت عشوائياً دون تفكير مقصود بتسلسلها على نحو من المراعاة لسلم أولويات يعكس اهتمامات المجتمع اليمني ومطالبه الرئيسة, وان كان بالإمكان قراءة هذه الأطر على وفق أولويات معينة فيمكن القول أنها قد رتبت على وفق مقاصد إيديولوجية أكثر منها اهتماماً بالقضايا التنموية . فإعطاء الأولوية للهدف المعني بقضايا المجتمع الاقتصادية الاجتماعية والثقافية على الهدف الديني إنما يعكس ثقل الكتلة الاشتراكية السائدة في مجلس النواب آنذاك .

أما ما يتعلق بصياغة الأهداف فإننا نجدها تُجافي المعايير المعتمدة في هذا السياق . إذ نجدها مفرطة في العمومية , وقد يشفع لها في ذلك أنها جاءت ضمن التشريع التربوي في أعلى مراتبه إذ لا يتوقع أن تأتي المبادئ والأهداف في صياغتها على نحو من التفصيل و التخصيص في هذا المستوى , وإنما يتم ذلك في مستوى أدنى , أي في لوائح أخرى مستمدة أو منبثقة عن القانون , كوثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام مثلاً . كما أن هذه العمومية قد تكون راجعة إلى أن بلورة هذه المرجعيات قد جاءت في فترة شهدت الكثير من المماحكات الحزبية والمكايدات السياسية, إذ يكون الإجماع في مثل هذه الأوضاع حول القضايا الأكثر عموميه , بينما يرد الاختلاف في تفصيلاتها وجزئياتها . وقد تجلت عمومية الأهداف في إجمالها

بخمسة أهداف فقط , بدلا أن تصاغ بعدد من الأهداف تجعلها تناظر ما أعلن من المبادئ أو تتجاوزها من حيث العدد لتصير معنية بقضايا أكثر تفصيلا وتحديدا . ذلك أن مثل هذا التفصيل كان سوف يجنب الأهداف من تلك الصياغة المركبة , إذ نجد العبارة الهدفية الواحدة قد حُملت من القضايا ما كان يكفي لأكثر من هدف , فعلى سبيل المثال , نجد عبارة الهدف الأول قد تضمنت ثلاثة أبعاد أساسية من أبعاد المجتمع وهي البعد الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بالإضافة إلى قضايا الفرد المتعلم , وكان من الأحرى أن يخصص لكل بعد من هذه الأبعاد هدف خاص به . و القول نفسه ينطبق على الهدف الأخير , إذ نجده معنياً بقضايا وطنية وقومية وإسلامية وإنسانية , وقضية البيئة والحرب والسلام وغيرها من القضايا التي ترتقي إلى أن تنال كل منها هدفاً خاصاً بها .

كما أن صياغة الأهداف على ذلك النحو قد جعلها تخلط بين الغايات و الوسائل . فالمعلم , وعلى تعاظم مكانته التربوية , إنما هو في الأساس من ضمن الوسائل التي يتوسل بها النظام التربوي للوصول إلى أهدافه وغاياته النهائية . وعليه ما كان ينبغي أن يستهدف المعلم في هذا المستوى كهدف رئيسي للنظام التربوي , وإنما ينبغي أن يأتي ذكره في الحديث عن إجراءات تنفيذ الأهداف كأبرز العناصر المعنية بهذه العملية . أما أن يستهدف المعلم بحد ذاته بدلا عن استهداف المتعلم , فهذا خلط بين الوسائل والغايات .

كما أن هذه الصياغة قد فاتها الربط بين ما أعلن من الأسس والمبادئ والأهداف ,بل أننا نجد خلطا بين هذه الأبعاد الثلاثة , فعلى سبيل المثال, بعد استعراض الأسس والمبادئ جاء عرض الأهداف ثم عاد الحديث مرة أخرى عن بعض المبادئ , وهكذا , وكان من الأحرى أن يبدأ العرض بالأسس التي تقوم عليها الفلسفة التربوية , ثم المبادئ المؤطرة لهذه الفلسفة , ليأتي في الأخير عرض الأهداف العامة المجسدة لهذه المبادئ . والأكثر من ذلك أن هذه الأطر العامة قد فقدت أبرز حلقاتها الإجرائية ماثلة بغياب دور السياسة التربوية التي كان من شأنها نقل هذه المبادئ والأهداف إلى مستوى أكثر إجرائية يضمن لها إمكانية التنفيذ ويعمل على ربطها بما يدور من جهود تربوية في واقع الممارسات.

خامسا: إجراءات تنفيذ الفلسفة التربوية :

أن الفلسفة التربوية في اليمن بما تضمنته من الأسس والمبادئ والأهداف وعلى الرغم مما يعتريها من جوانب القصور في عملية بنائها على مستوى التصور , ظلت بعيدة عن التأثير في واقع الممارسات التربوية. ذلك أن القانون الذي تضمن هذه الأطر الفلسفية لم تستكمل الإجراءات الرسمية لتنفيذه حتى الآن, ومن ثم ظل بعيداً عما يدور في واقع العمل التربوي ولما يقارب العقد من الزمن. إذ أن ما أثارته قضية المعاهد العلمية(الدينية) من جدل حول تهديد الوحدة الوطنية, قد دفع الحكومة مؤخرا إلى تفعيل قانون التعليم وعلى وجه التحديد في مواده المعنية بتوحيد المؤسسة التعليمية ماثلة بدمج المعاهد العلمية بمدارس التعليم العام. فعلى الرغم من أن دولة الوحدة قد قطعت شوطا بعيدا في توحيد المؤسسة التعليمية, فإن المعاهد العلمية قد مثلت استثناء مميزا من حيث بقائها خارج نطاق التعليم العام واستقلالها عن المؤسسة التعليمية الرسمية.

كما أن هذه الأطر العامة قد افتقرت, كما سبقت الإشارة, إلى أول وأهم أسانيدها الإجرائية ماثلة بغياب دور السياسة التربوية الذي كان من شأنه نقل هذه الأطر إلى مستوى أكثر تحديا وتفصيلا. إذ لم نجد للسياسة التربوية شيئا يذكر في هذا التشريع سوى اسمها. والغريب في الأمر أن التشريعات السابقة كانت أكثر وعيا وإدراكا لهذه المسائل. بدليل أن قانون التعليم لسنة ١٩٧٤ تضمن سياسة تربوية كان لها حضور واضح في تهيئة مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها للتنفيذ في واقع الممارسات. وبدلا من أن يأتي قانون ١٩٩٢ أكثر استيعابا لمثل هذه المسائل, نجده أكثر إيغالا في العمومية ومجافاة الواقع الميداني. فالمبادئ العامة, على سبيل المثال, لم تفصل وترتب في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. كما أن الأهداف التربوية العامة لم تجد لها ترجمة تفصيلية تنقلها إلى مستوياتها المتتابعة. وهي وإن كانت قد ترجمت إلى أهداف للمراحل التعليمية, فإن تلك الترجمة لم تمكنها من التأثير في جهود العاملين في مختلف مستويات النظام التربوي, خاصة وأنها لم تنشر في لائحة مفصلة ولم توزع للعاملين في الميدان التربوي ولاسيما المعلمين. وإذا ما كان لهذه الأطر المرجعية من تأثير يذكر في واقع الممارسات فإنما يتجلى فيما استند إليه العاملون في المناهج التعليمية وهو ما عرف بوثيقة المنطلقات لعامة للمناهج التعليمية.

وفي ظل ذلك الفراغ المرجعي حاولت بعض أجهزة النظام التربوي أن تجد لنفسها إطاراً مرجعيًا يهديها إلى إنجاز ما أوكل إليها من المهام . فكانت وثيقة المنطلقات العامة للمناهج(وزارة التربية,١٩٩٥) , التي جاءت في فترة حرجة كان القائمون على النظام التربوي, خلالها, ولاسيما معدو المناهج , يفتقرون إلى الأطر المرجعية الموحدة الموجهة

لأعمالهم . ومن هنا مثلت هذه الوثيقة مخرجاً لتلك الأزمة المرجعية وان ظل تأثيرها مقتصرا على مستوى التصور. فقد مثلت خيطاً ناظماً لتلك الجهود المتداخلة و الاتجاهات المتقاطعة التي تحركها أهداف ضمنية أربكت الكثير من الجهود المعنية بعملية توحيد المناهج وتطويرها . لذلك شكلت تلك الوثيقة القاعدة المرجعية لجهود العاملين في بناء المناهج.

كما أنها شكلت خطوة إجرائية نحو ترجمة مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها المعلنة. وهي خطوة عملية نحو تفعيل دور هذه الأطر في واقع الممارسات ماثلة في جهود واضعي المناهج التعليمية. إذ أنها تضمنت أهدافاً لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بل وأهدافاً لبعض المواد الدراسية معززة بالخطة الدراسية لتنفيذها ومشفوعة ببعض المراشد والأدلة للمعلمين . وأصبح الكتاب المدرسي, ولاسيما في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي, في ضؤ ذلك, متضمنا أغراضه التعليمية. بل أن المناهج التعليمية إجمالا تشهد اليوم جهودا تطويرية حثيثة قد يكون لهذه الوثيقة نوع من التأثير فيها ولو في أدنى مستوياته. ومع ذلك فأن هذه الوثيقة لا تخلو من جوانب القصور والتي من أهمها ما يأتي:

- أنها مجهولة المصادر , إذ لم يرد أي ذكر للمصادر التي استندت إليها الوثيقة , وإن بدا ضمنياً أنها تستند إلى القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م, باعتبارها ترجمة تفصيلية لما ورد فيه من المبادئ والأهداف. غير أن مضامين الوثيقة تشير إلى أن لها من المصادر والأسانيد ما يرجع إلى التشريعات التربوية السابقة للوحدة اليمنية , بدليل أنها أوردت مبادئ وأهداف لم ترد أصلاً في قانون ١٩٩٢م وإنما ترجع في الأساس إلى قانون ١٩٧٤م الذي كان سائدا فيما كان يعرف بالشطر الشمالي من الوطن , ومن ذلك على سبيل المثال, الأهداف المتعلقة بتعليم الفتاة,والتي وردت في ذلك التشريع, بينما خلا منها تماما قانون ١٩٩٢.
- وجود وثيقتين أو بالأصح صيغتين لهذه الوثيقة : أحدهما بعنوان : المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام " مشروع " والصيغة الأخرى معنونة بـ : منطلقات وأهداف المناهج في الجمهورية اليمنية . وقد تضمنت الصيغة الأولى مقدمة تعرف بالوثيقة , دون ذكر مصادرها أو اللجنة المكلفة بإعدادها , ثم تناولت الفلسفة التربوية بمبادئها وأهدافها العامة وبعد ذلك تعرضت للموجهات العامة للمناهج , لتأتي بعدها أهداف مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. أما الصيغة الثانية فقد دخلت مباشرة في الفلسفة التربوية مستعرضة المبادئ العامة فقط لتنطلق إلى أهداف التعليم الأساسي دون التعرض للأهداف التربوية العامة ولا للموجهات المعنية ببناء المناهج التي استعرضت في الصيغة الأولى , بل أنها لم تتعرض لأهداف التعليم الثانوي على الإطلاق.

- ومع افتراض أن هذه الوثيقة بصيغتيها قد صارت ملزمة لواضعي المناهج , فإن الشواهد تبرهن على أن عملية إعداد المناهج قد ظلت توجهها أهداف ضمنية أكثر من تأثرها بمثل هذه الأطر المرجعية. بل إن عملية إعداد المناهج, كما يبدو, إنما تتم في ضوء معايير إعداد المحتوى التعليمي وعلى هدي من تجارب بعض الدول, أكثر من كونها تجري في ضوء هذه المنطلقات. كما أن هذه الوثيقة قد بقيت محصورة ضمن هذا المستوى التنفيذي, إذ لم توزع على باقي العاملين في الميدان ولا سيما المعلمين.
- إن الوثيقة قد خلطت بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية في المستويات المتتابعة للفلسفة التربوية . فالمعلن صراحة في القانون خمسة أهداف تربوية عامة , غير أننا نجد في الوثيقة (١٩) هدفا عاما. وإذا كان هذا الاستعراض بمثابة تفصيل للأهداف العامة الخمسة, فإنه تفصيل يجافي منهجية بناء الأهداف وإجراءات تنفيذها . ذلك أن هذه الوثيقة قد خلطت بين الأهداف العامة وأهداف المراحل التعليمية , بل والأهداف على مستوى المواد الدراسية . وهي أهداف لم تعرض على وفق تسلسل منطقي معين وإنما سردت على نحو من العشوائية والإعتباطية . بل أن الكثير من هذه الأهداف قد صيغت بعبارات مركبة جعلتها تحتوي مضامين عديدة بل ومتباينة أحياناً , فعلى سبيل المثال نجد الهدف الأخير مكرساً لقضايا الفرد وقضايا المجتمع ومشكلاته مثل السكان والبيئة والمياه والفقر والثأر والأمية وحقوق الإنسان وتعليم الفتاة وغيرها . مما جعلها بهذه الصياغة تبدو وكأنها تكرار لم ورد من أهداف في القانون, بدلا من أن تأتي بصيغة أكثر تفصيلاً وإجرائية لهذه الأهداف,بل أنها تجاوزت ذلك من حيث عموميتها في كثير من المواقع.
- خلطت الوثيقة بين مفاهيم بسيطة في إدراكها ,فمفهوم الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال مصطلح يشيع استخدامه على مستوى الدراسة الجامعية مثله مثل " العلوم الاجتماعية " أما على مستوى التعليم العام ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي فيستخدم مفهوم المواد الاجتماعية من باب التواضع وبساطة المحتوى الذي تتضمنه هذه المواد والذي لا يرتقي في كمه ونوعه إلى مستوى الدراسات الاجتماعية .
- لم يسر على هذه الوثيقة أي تعديل أو تغيير يذكر منذ إعلانها عام (١٩٩٥م) رغم تعاظم الأحداث التي مر بها اليمن و كثرة التحديات التي يشهدها العصر, ولا سيما في الميدان التربوي, وفي مجال المناهج على وجه التحديد.
- غياب بعض القضايا الجوهرية عن محتوى هذه الوثيقة , ولا سيما تلك المعنية بالوحدة الوطنية . وإن كان قد ورد في الهدف (٣) ما يشير إلى ذلك ، غير انه لا يرتقي إلى

منزلة هذا الحدث العظيم الذي هو جدير بأن يأتي في طليعة الأهداف الكبرى للنظام التربوي ، وخاصة وأن هذه الوثيقة قد ظهرت في وقت كانت فيه الوحدة اليمنية تمر بظروف استثنائية.

سادسا: علاقة الفلسفة التربوية بجهود الإصلاح التربوي:

يشهد النظام التربوي منذ منتصف التسعينات من القرن المنصرم ولازال العديد من الاستراتيجيات والخطط الهادفة إلى تطوير العملية التربوية وتحسين مخرجاتها في ضوء ما يشهده العالم اليوم من تطورات وتحديات مذهلة ولا سيما في الميدان التربوي , ومن بين أهم استراتيجيات إصلاح النظام التربوي : الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٨)، الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (٢٠٠٣) ، الاستراتيجية الوطنية لتعليم الفتاة (١٩٩٨) ، الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب المهني (٢٠٠٤) .

يضاف إلى ذلك وجود مشاريع لاستراتيجيات أخرى ، كمشروع استراتيجية التعليم الثانوي ومشروع استراتيجية التعليم العالي و البحث العلمي، ومشروع الاستراتيجية العامة للنظام التربوي ، وهي مشاريع لا زالت قيد التصريحات الرسمية للحكومة.

ناهيك عما تستهدفه الرؤية الاستراتيجية لليمن (٢٠٢٥) وما تضمنته أهداف التنمية الألفية وما تكرسه الخطط الخمسية من تأكيدات الحكومة باحداث تغييرات جوهرية في النظام التربوي .

ولكن وعلى الرغم مما حظي به التعليم من اهتمام متصاعد في السياسة العامة للدولة تجلى ذلك بالتزام الدولة سياسياً وأدبياً بتبني هذا الاستراتيجيات وتحمل أعبائها المالية , وتزايد إسهام المانحين لهذا الغرض , وهي مؤشرات ايجابية نحو تنفيذ هذه الاستراتيجيات . غير أن هذه الجهود الإستراتيجية كان جديرا بها أن تستند إلى الأطر المرجعية للنظام التربوي ماثلة بالفلسفة التربوية المعلنة وأن تنبثق من سياسة تربوية تربطها بما قبلها من المبادئ والأهداف وبما يليها من الخطط والبرامج, بل إنها في الأساس لم تنطلق من استراتيجية عامة للنظام التربوي برمته. لذلك نجد هذه الجهود الاستراتيجية تفتقد الرؤية التربوية الواضحة والمتكاملة. بمعنى أنها تفتقر إلى حد بعيد إلى السند الفلسفي الذي كان من شأنه أن يوفر لهذه الاستراتيجيات خصائص الشمول و التكامل و السند الإجرائي ماثلا في السياسة التربوية التي كان من شأنها أن تحدد لهذه الاستراتيجيات

أولوياتها وتربطها بما قبلها من الأطر الموجهة . فقد أثبتت التجارب انه لا يمكن ضمان نجاح مثل هذه الاستراتيجيات ما لم يتوفر لها قدر من الوضوح في المبادئ والأهداف وما لم تستند إلى سياسة تربوية تنظم جهودها و تحدد لها أولوياتها. وعليه يمكن رصد الملاحظات الآتية حول هذه الاستراتيجيات :

- أن هذه الاستراتيجيات تفتقر إلى وسيطها الرئيس وسندها الإجرائي المتمثل بالسياسة التربوية التي كان من شأنها ربط هذه الاستراتيجيات بمبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وتحديد أولوياتها بما يتفق مع أولويات الدولة وتوجهاتها السياسية. ومن ثم فهي لا تمثل حلقة معينة ضمن سلسلة مستويات الفلسفة التربوية وإنما جاءت على هيئة جهود مجتزأة لتمثل حلول آنية.
- انطلقت من أهداف طموحة لا تستند في إجراءاتها التنفيذية على أساس من مراعاة الإمكانات الفنية والموارد المالية و البشرية.
- إن هذه الاستراتيجيات لم تنطلق من رؤية إستراتيجية عامة للنظام التربوي إجمالاً , و إنما جاءت على هيئة جهود إصلاحية مجتزأة متفرقة لا يجمعها إطار عام . وبذلك تكون هذه الاستراتيجيات قد اتخذت مسلكاً عكسياً في بنائها يجافي الإجراءات المعتمدة في بناء الاستراتيجيات . فبدلاً من أن تنطلق جهود الإصلاح من وضع إستراتيجية شاملة للنظام التربوي بمجمله لتنبثق عنها مثل هذه الاستراتيجيات الفرعية, وهكذا تتفرع هذه الاستراتيجيات إلى استراتيجيات فرعية أخرى ، نجد هذه الجهود تسير في الاتجاه المعاكس . بمعنى أنها قد انطلقت من الاستراتيجيات الفرعية (القطاعية) نحو الاستراتيجية الشاملة للنظام التربوي .
- إنها تقتصر في خير حالتها على محاولة إصلاح الكفاية الداخلية دون عناية واضحة بالكفاية الخارجية, ودون الاهتمام الكافي بخصائص المجتمع ومطالب التنمية الشاملة.
- **إن** فرط عنايتها بالجوانب الكمية قد كان على حساب الجوانب النوعية فيها. إذ صارت هذه الجهود أقرب إلى الخطط التربوية منها إلى الاستراتيجيات. بل أن هذه الاستراتيجيات تمثل موضة عارضة وموجة عارمة لا يقتصر شيوعها على الجانب التربوي, بل تتعداه إلى الجوانب المجتمعية الأخرى, لدرجة أننا نشهد اليوم فيضا هائلا من الاستراتيجيات في مختلف قضايانا المجتمعية, ومع ذلك تزداد الأمور تدهورا يوما بعد يوم ولاسيما في الجانب التربوي.
- إنها بطيئة الخطى, وباهظة التكاليف, وهي على تعاظم كلفتها لا تمتلك ضمانات نجاحها. والاستنتاج الرئيس بشأنها أنها طالما وضعت على هذا الأساس التجزيئي من

دون تصور شامل أو إستراتيجية شاملة لإصلاح النظام التربوي, ودونما رابط بينها وبين ما قبلها من أطر مرجعية, ماثلة بوجود سياسة تربوية محددة وواضحة, ولا بما بعدها من خطط وبرامج إنمائية, فإنها ستظل عاجزة عن إحراز أي تقدم ملموس فيما هي ساعية من أجله.

- إنها لم تتقص العلاقات المتبادلة بين التربية و المجتمع. إذ أنها لم تنطلق من تحليل واف لخصائص المجتمع. فالشمول لم يتحقق فيها حتى على مستوى النظام التربوي نفسه, فكيف به يتحقق على مستوى الأنظمة الأخرى في المجتمع ؟

لذلك ظلت العملية التربوية راسية في مكانها تدور حول نفسها في حركة دائرية دون تغيير يذكر ينطلق في الأساس من أهم مدخلات المنظومة التربوية ماثلة في أطرها المرجعية. إذ لم نلمس تحسنا واضحا في أداء عناصرها ومؤسساتها , مما أسفر عن تدن واضح في مخرجاتها على الرغم من كثافة جهود الإصلاح والتطوير التربوي. فما هو معلن من المبادئ والأهداف التربوية على مستوى التصور ليعتريه الكثير من جوانب الضعف , كما سبقت الإشارة , غير أن ابرز هذه المآخذ إنما تتجلى في غياب هذه الأطر عن واقع الممارسات . والشواهد على ذلك كثيرة,وحسبنا أن ما وقفنا عليه من المؤشرات للتحقق من ذلك ليقدم رؤية موضوعية لواقع الفلسفة التربوية وطبيعة صلتها بما يدور في الميدان التربوي من جهود إصلاحية .

سابعاً:التوصيات:

* إعادة النظر في مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية , بما يجعل هذه المصادر :

- واضحة وأكثر تفصيلا وليس مجرد أسماء صماء فقط .
- أكثر ارتباطاً بمكونات الفلسفة التربوية ولا سيما المبادئ والأهداف و بما يوضح تدفق هذه الأطر من تلك المصادر .
- إضافة مصادر أخرى إلى المصادر المعلنة,ولا سيما المعنية بالعلم والتكنولوجيا والمعلوماتية ومعطيات الفكر التربوي المعاصر.
- ترتيب هذه المصادر بما يتفق وطروحات الفكر التربوي المعاصر .
- تقليص المصادر المعنية بالبعد السياسي للمجتمع , وتوسيع المصادر المعنية بالمتعلم ومطالب نمو شخصيته , ومطالب المجتمع واحتياجات التنمية فيه .

* إعادة النظر في المبادئ العامة بما يجعلها تقوم على منهجية علمية تضمن لها الشمول والتكامل والتسلسل المنطقي وبما يضمن لها الاستجابة الملائمة لمطالب الفرد المتعلم واحتياجات التنمية في المجتمع .

- إعطاء الأولوية للمبادئ المعنية بالإلزام ومجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية .
- ربط المبادئ المعلنة بالأهداف التربوية العامة كأن تفصل الأهداف بما يجعلها تنظر عدد المبادئ , ذلك أن الأهداف هي التي تنقل المبادئ إلى مستوى اكثر إجرائية .

* إعادة النظر في الأهداف التربوية من خلال :

- إضافة هدف تربوي عام عن الوحدة اليمنية على أن يأتي في طليعة الأهداف المعلنة . وهدف أخر عن الديمقراطية , وهكذا في باقي القضايا الجوهرية التي لم تستهدف في هذا المستوى من مستويات الفلسفة التربوية.
- حذف الهدف المعني بالمعلم , ذلك أن المعلم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة من أبرز الوسائل المعتمدة في تحقيق أهداف النظام التربوي .
- فك مضمون أو عبارة الهدف الأول إلى أكثر من هدف كأن يفصل إلى أربعة أهداف تتفق مع القضايا المتضمنة فيه , فيكون منه هدف عن الفرد المتعلم , وهدف ثان عن الجانب الاجتماعي وثالث عن الجانب الاقتصادي والأخير عن الجانب الثقافي , إذ أن كل هذه القضايا يصعب حشرها في عبارة الهدف التربوي الأول .
- فك الهدف الأخير أيضاً إلى أهداف متعددة , بحيث يأتي كل هدف معنياً بقضية واحدة , كأن يخصص هدف للقضايا الوطنية وأخر للقضايا القومية وثالث للقضايا الإسلامية ورابع للقضايا الإنسانية أو العالمية , وغيره للقضايا المستقبلية وهكذا بدلاً عن أن تظل كل هذه القضايا من اهتمام هدف واحد .

- إعادة ترتيب الأهداف حسب أولويات المجتمع ومطالب التنمية فيه,وبحسب مطالب نمو الفرد المتعلم .
- ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للمراحل وأهداف للمواد الدراسية .
- وضع إجراءات مناسبة وممكنة لتنفيذ هذه الأهداف وما سبقها من المبادئ , وذلك عن طريق:
  - وضع إستراتيجية شاملة للنظام التربوي في ضوء هذه الأطر الفكرية .
  - ربط الاستراتيجيات القطاعية الحالية بالإستراتيجية العامة المقترحة .
  - ربط الإستراتيجية التربوية الشاملة بالإستراتيجية العامة للدولة .

- نشر المبادئ والأهداف التربوية في لائحة مستقلة لتوزع لكافة لعاملين في الميدان التربوي ولاسيما المعلمين.
- تدريب المعلمين على كيفية صياغة أهداف سلوكية في ضوء الأهداف العامة للتربية .

* تضمين باقي الكتب الدراسية بأهدافها التعليمية وبما يضمن لهذه الأهداف مضامين في المحتوى الدراسي تتناسب معها.

- إعادة النظر في وثيقة المنطلقات العامة للمناهج بما يجعلها أكثر تمثيلاً لما ورد في القانون من الأطر المرجعية, وبما يجعلها ملزمة لجميع العاملين في المناهج والمنفذين لها.

قائمة المراجع

- الأغبري, بدرسعيد, (٢٠٠٣) " دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية" مجلة دراسات يمنية, صنعاء: العدد (٤٨) .
- = = =, (٢٠٠٤),"إصلاح التعليم وتطويره في اليمن",صنعاء: دار الشوكاني للطباعة .
- البسام, عبد العزيز, (١٩٨٦) "مشروع تقويم النظام التربوي في الكويت:فريق الأهداف", الكويت: وزارة التربية.
- التوم, بشير الحاج, (١٩٨٢) "ما هي فلسفة التربية؟" مكة المكرمة: مكتبة الوطن.
- لجمهورية اليمنية، القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢المادة(٣) .
- الجمهورية اليمنية ، مجلس الوزراء ،" الاستراتيجية الوطنية لتعليم البنات في الجمهورية اليمنية "، قرار رقم (٢٢٥) لسنة ١٩٩٨.
- الخوالدة محمد وآخرون (١٩٩٥) " المدخل في التربية", صنعاء: وزارة التربية والتعليم.
- الذيفاني, عبد الله (١٩٩٨) " التعليم في اليمن: نظامه-بنيته-تطوره", تعز: مؤسسة الجمهورية للطباعة.
- سلطان, محمود السيد (١٩٩٧) " دراسات في التربية والمجتمع", القاهرة: دار المعارف.
- السنبل ، عبد العزيز عبد الله ، (٢٠٠٢) " التربية في الوطن العربي "، ط١،
- عبد الدائم, عبد الله (١٩٩١) " نحو فلسفة تربوية عربية ", بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبد اللطيف, رجب (١٩٨٨) " فلسفة المعلم التربوية ", المجلة العربية للبحوث التربوية, المجلد (١) العدد (١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس
- عبيد, أحمد حسن (١٩٧٦) " فلسفة النظام التعليمي" القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- عفيفي, محمد الهادي (١٩٧٤) " في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية", القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فهمي, محمد سيف الدين (١٩٩٢) " النظرية التربوية وأصولها الفلسفية النفسية", القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فينكس, فيليب (١٩٨٢) " فلسفة التربية" , ترجمة: محمد لبيب النجيحي, القاهرة: دار النهضة العربية.
- كارنوي ، مارتن ، ت . محمد جمال نوير (٢٠٠٣)،" العولمة وإصلاح التعليم "، القاهرة : العربي للنشر والتوزيع .
- محمد, أحمد علي الحاج,(١٩٩٨) " فلسفة التربية", صنعاء: منشورات جامعة صنعاء.
- محمد, أحمد علي الحاج, (١٩٩٩) "التعليم اليمني: جذوره ومشاكله واتجاهات تطويره", صنعاء دار الفكر المعاصر.
- المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار:"التقرير الاستراتيجي : اليمن ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣" ، ص٦٧.
- النوري, عبد الغني, و عبد الغني عبود (١٩٧٦) "نحو فلسفة عربية للتربية", القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهبوب ، احمد غالب (٢٠٠٠) ،" تقويم الأهداف التربوية للنظام التربوي في اليمن "، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد.
- الهبوب ، أحمد غالب ،"الأهداف التربوية في اليمن ودول مجلس التعاون الخليجي "، مجلة الباحث الجامعي ، جامعة إب ، العدد السادس ، ٢٠٠٤.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" الخطة الخمسية الثانية ، ٢٠٠١-٢٠٠٥ "، صنعاء ، ص٢٥.
- وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر الوطني الأول للتعليم الأساسي ،" وثيقة محو الأمية وتعليم الكبار "، صنعاء ، ٢٠٠٣، ص٤.
- وزارة التربية والتعليم ،" الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية "، صنعاء ، ٢٠٠٣.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" الرؤية الاستراتيجية لليمن ٢٠٢٥".
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" أهداف التنمية الألفية : تقرير اليمن ٢٠٠٣".
- وزارة التربية والتعليم ،" التقرير العام لنتائج المسح التربوي الدوري لعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣".
- وزارة التربية والتعليم ،(١٩٩٥) " وثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام".
- وزارة التربية والتعليم ،" الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية "، صنعاء ، ٢٠٠٣، ص١٢.

- **Faure, E. (ETAL),(1972), " Learning to Be", Paris: Unesco.**
- **Hirst, P. & Peters, R. (1987) *The Logic of Education*, London: Routlsdge & Kegan Paul Ltd.**
- **Kneller, George, (1971) *Introduction to the Philosophy of Education*, New York:John Wiley & Sons,**

تقييم مستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامه العلمية والأكاديمية والمجتمعية في كلية التربية النادرة

د/ محمد أحمد لطف الجوفي *

مشكلة البحث :ـ

على الرغم مما حققته جامعة إب من تقدم علمي وأكاديمي مشهود له بين أوساط الجامعات داخل اليمن وخارجه ، إلا أن الافتقار إلى الإمكانيات المادية كالنقص في المباني والتجهيزات المكتبية والمختبرية، وكذلك النقص في الخبرات العلمية المؤهلة والمتخصصة الكفؤة والكافية من أعضاء هيئة التدريس والذين تتطلبهم العملية التعليمية في معظم الأقسام التعليمية بكليات الجامعة ، يجعل من الجامعة أن تسير بعيدة عن تحقيق وظائفها المنشودة كما ينبغي ويتضح ذلك جلياً بالوظيفة التعليمية للجامعة كونها المؤشر الأقوى من حيث تدني مستوى الأعداد والتأهيل العلمي والمهني ، الأمر الذي يجعل الجامعة غير قادرة على الوفاء في تحقيق مخرجات علمية ومهنية تمكن الطلبة المتخرجين منها في الغد من المشاركة المجتمعية بكفاءة واقتدار، وتلبي حاجات سوق العمل ، ومتطلبات التنمية على مختلف المجالات ، (مروه ، ١٩٩٤، ص: ٤).

---

* أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المساعد – كلية التربية بجامعة إب .

ففي كلية التربية النادرة ، إحدى كليات جامعة إب ، التي تمثل موضوع الدراسية ، تسير العملية التعليمية بصعوبة بالغة الخطورة ، ليس لقلة الإمكانات المادية التي تعاني منها الكلية فحسب ، وإنما في النقص الحاد لأهم عناصر العملية التعليمية وركيزتها الأساس، وهو عضو هيئة التدريس الجامعي في كثير من التخصصات العلمية على مختلف الأقسام العلمية ، ولما كان التسليم بالواقع أمراً مقضياً ، فإن الكلية تقوم بوظيفتها التعليمية متجاوزة النقص في العنصر البشري، من خلال التعاقد من أساتذة من خارج الكلية ، وتكليف بعض من أعضاء هيئة التدريس المتواجدين في أقسام الكلية ، بتدريس المقررات العلمية التي تفتقر إلى أعضاء هيئة تدريس متخصصين لديها ، أذ تصل في بعض الأقسام إلى أكثر من مقررين علميين ،ويصبح عضو هيئة التدريس ملزماً بتدريسها بصرف النظر عن قربها أو بعدها عن اهتماماته أو ميوله أو رغباته ، وإنما اقتضت الضرورة تغطية العجز ليس إلا، فضلاً عن قيامه بمهامه التدريسية للمقررات العلمية في إطار تخصصه العلمي الدقيق .

ما سبق الإشارة إليه يقودنا إلى أن العملية التعليمية في الكلية مختزلة للكثير من النشاطات والفعاليات العلمية ، التي تتطلبها العملية التعليمية ، كما أن الخبرات والمهارات التي ينبغي القيام بها من قبل عضو هيئة التدريس يجعلها مفرغة من محتواها العلمي والمهني ، وبالتالي لا تحض باهتمام الطلبة الدارسين ، كما أن غياب عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس لمهامه التعليمية والأكاديمية والمهنية في الجامعات اليمنية ، واقتصار عملية التقويم على عدد الأبحاث التي قام عضو هيئة التدريس بإنجازها ونشرها ، بعيداً عن معرفة طبيعة مستوى الأداء العلمي الأكاديمي والخدمة العامة الذي يضطلع به عضو هيئة التدريس في الجامعات ، يجعل من مستوى أداءه رهن ما توفر لديه من وقت ، ويجعل من طبيعة الأداء قيد النمطية التقليدية بعيداً عن كل ما

هو جديد ومرتبط بتطور ونمو المهنة التدريسية العلمية والأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة ، (عودة ، ١٤٩٣).

ونظراً لما تتطلبه العملية التعليمية في كليات الجامعات ، من عمليات تقييميه بشكل دوري ومستمر ،حتى يتمكن القائمون عليها من الإبقاء والتعزيز لنواحي القوة ، وبذل السبل لمعالجة نواحي الضعف، والحيلولة دون وقوعها أو تكرارها ، لاسيما وأن كلية التربية النادرة هي كلية مهنية علمية وأكاديمية، بضطلع بمسؤولية الأعداد والتأهيل لمعلمون وإداريون ، فضلاً عن كونهم قادة تربويين مستقبلاً ، ودورها المتوقع تجاه قضايا المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على مختلف المجالات،وإن أمالاً عراض تقع على عاتقها تجاه تطور المجتمع وتقدمه، .

كل ذلك دفع الباحث القيام بإجراء دراسته الحالية الموسومة بـ:

" تقييم مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة لمهامه العلمية والأكاديمية والمتجمعة التي يقوم بها في الكلية من وجهه نظر الطلبة الدارسين " .

أهمية البحث :ـ

يمثل التعليم الجامعي أحد المقومات الأساس والدعامات الأقوى لأي مجتمع كان ، إذ يهدف إلى إحداث التغيير الإيجابي المنشود الذي يواكب كل تطور علمي وحضاري جديد ، وبقدر تعدد مصادر التعليم وتنوع مخرجاته العلمية والمهنية ، بقدر ما يتحقق من تقدم وتطور ورخاء في أي مجتمع كان ، (عودة والداهري ، ١٩٩٢، ص : ٣٢) .

ولما كان مستوى المشاركة المجتمعية للقوى البشرية المؤهلة والمدربة مرتهن بمستوى كفاءة المخرجات التعليمية للجامعات، فإنه لا شك رهناً أيضاً بمستوى كفاءة الأداء لعضو هيئة التدريس فيها ، إذ يمثل ضمناً كفاءة العملية التعليمية بكل ما تطلبه من نشاطات وفعاليات علمية ، فضلاً عما تتطلبه طبيعة المهنة من خبرات ومهارات تمكنهم من

تأدية مهامهم التربوية والتعليمية والمتجمعية الإنسانية بكفاءة وفاعلية ، (Gigliottind Bechtel, 1990) .

وهذا لا يتأتي إلا من شعور عضو هيئة التدريس بمسؤولياته الوطنية والأخلاقية والإنسانية ، إيماناً منه بأن الطالب المتعلم هو حجر الزاوية ،والقطب الذي تنجذب إليه كل النشاطات والاهتمامات الرامية إلى إعداده وتأهيله علمياً ومهنياً وبما يحقق لديه المواطنة الصالحة القادرة على أداء مشاركتها المجتمعية بكفاءة وفاعلية .

ولما كان الطالب الجامعي هو المعنى بأكتساب المعلومات والخبرات التي تؤهله للحياة العملية على مختلف المجالات ، فهو لاشك يدرك مدى حاجاته ومتطلباته العلمية والفكرية والمهنية أثناء دراسته ، وبما ينسجم مع ميوله ورغباته واهتماماته ، (عودة ، ١٩٨٨) .

كما أن الطالب الجامعي على المحك من أساتذته الذين يستقى منهم المعلومات ، ويكتسب من خلالهم الخبرات التي يحتاج إليها ، فضلاً عن علاقاته العلمية والثقافية المباشرة وغير المباشرة مع أساتذته على مدى أربع سنوات فأكثر ، كل ذلك يجعل من الطلبة الدارسين الحلقة الأقوى في عملية التقويم للعملية التعليمية والأكاديمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الكلية ، فإذا ما كانت استجاباتهم تجاه أساتذتهم أعضاء هيئة التدريس وكلياتهم تتسم بالصدق والموضوعية بعيداً عن الضغوط والمخاوف ، فإن معلوماتهم لا تعد مصدراً معلوماتياً للرجوع إليه متى أستدعى الأمر لذلك فحسب ، وإنما تساعد أعضاء هيئة التدريس على التغذية الراجعة تجاه مهنتهم ، ومن ثم معرفة نواحي الضعف والقصور في أداء مهامهم والعمل على معالجتها ، وتعزيز نواحي القوة والإبقاء عليها وتطويرها ، كما تساعد المعلومات التقويمية أيضاً أعضاء هيئة التدريس على اختيار المقررات العلمية التي يقومون بتدريسها ، و مساعدة الطلبة الدارسين على اختيار مقرراتهم العلمية المناسبة التي يرغبون بدراستها ، فضلاً بأن تلك المعلومات تساعد إدارة

الجامعات على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه عضو هيئة التدريس من حيث بقاءه في عمله أو نقله أو ترقيته أو تعينه في عمل أخر من عدمه،(March ,1984.P:12)

مما سبق الإشارة إليه تتجلى أهمية البحث بالآتي : -

- أهمية التعليم الجامعي في إعداد وتأهيل قوى بشرية قادرة على المشاركة المجتمعية الفاعلة .
- معرفة مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة لمهامه التدريسية ، بحيث يتمكن القائمين على العملية التعليمية في الكلية من الوقوف أمام نواحي الضعف والقصور ومن ثم معالجتها .
- افتقار كلية التربية النادرة وجامعة إب إلى مثل هذه الدراسات و الأبحاث التي قد تساعدها على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه طبيعة أداء وظائفها العملية والأكاديمية والمجتمعية التي وجدت لأجلها .

أهداف البحث :ـ يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين .

السؤال الأول :ـ

ما مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة للمهام التدريسية : العلمية والأكاديمية ، والخدمة العامة (المجتمعية) التي يقوم بها في الكلية . ؟ .

السؤال الثاني :ـ

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين إجابات أفراد عينة البحث تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة لمهامه التدريسية العلمية والأكاديمية والمجتمعية تعزى إلى المتغيرات :- المستوى الدراسي، والتخصص العلمي، والجنس؟

حدود البحث:ـ تحدد البحث الحالي :- بإجابات أفراد عينة البحث تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة لمهامه التدريسية والمهنية العلمية والأكاديمية والمجتمعية (الخدمة العامة) ،

التي يقومبها في الكلية ، على مقياس ليكرت (Likart) الخماسي المتدرج من (٥-١) بأداة البحث ، للعام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

مصطلحات البحث :-

تضمن البحث عدد من المصطلحات العلمية التي أكتفى الباحث بعرض تعريفاتها الإجرائية و كما يلي :-

١- التقييم :- هو الحكم الذي يصدره طلبة كلية التربية النادرة تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس في الكلية لمهامه التدريسية العلمية والأكاديمية المجتمعية ، من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبيان للعام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ .

٢- مستوى الأداء :- هو درجة طبيعة الأداء للمهام التدريسية العلمية والأكاديمية والإدارية والخدمة المجتمعية،وما تتطلبه تلك المهام من نشاطات وفعاليات يقوم بها عضو هيئة التدريس في قاعات المحاضرات وفي إطار حرم الكلية الجامعي والمجتمع المحيط به

٣- عضو هيئة التدريس :- هو العنصر البشري الأكاديمي الذي يحمل درجة الماجستير أو الدكتوراه ويقوم بإلقاء المحاضرات التدريسية، وإجراء البحوث العلمية ، ويقوم بتقديم الاستشارات العلمية النظرية والتطبيقية ، لأفراد المجتمع ومؤسساته وفقاً لتخصصه العلمي .

الفصل الأول

الإطار النظري

أولاً: خلفية البحث: -

يعد التعليم الجامعي أداة الإنسان واحد وسائلة المهمة القادرة على إحداث التغيير الإيجابي الهادف الذي من شأنه تحقيق التطور والتقدم الذي يتطلع إليه أي مجتمع كان .

فالتعليم أصبح اليوم مطلباً إنسانياً وحضارياً فضلاً عن كونه مطلباً حقوقياً ، للفرد المواطن ،إيماناً منه بأن التعليم هو الذي يحقق

ذاتــه الإنســانية ،ويحــدد هويــة مواطنتــه القوميــة ، القــادرة علــى تحمــل المســؤولية تجــاه خدمــة مجتمعيــة ، والارتقــاء بوطنــه والنمــو علــى تطــوره وتحقيق طموحاته على مختلف المجالات،(التبتي والقرني،١٩٩٣،ص:٥٢) .

إن مؤشــر كفــاءة التعلــيم الجــامعي أيــاً كــان اتجاهاتــه وطبيعــة مجالاتــه ، إنمــا يتوقــف علــى كفــاءة مخرجاتــه العلميــة والمهنيــة الــتي تجعــل مــن الجامعــة أن تكــون مطمئنــة لوظائفهــا الــتي وجــدت لأجلــها ، ويجعــل مــن القــوى البشــرية المتخرجــة منهــا أن تقــوم بوظائفهــا بكفــاءة علــى مختلــف مجالات العمل والإنتاج ،(سهير ، ١٩٩٧، ص:٣٧) .

ولمــا كانــت كفــاءة مخرجــات التعلــيم للجامعــة مرتبطــة بكفــاءة وظائفهــا التعليميــة والمهنيــة والمجتمعيــة ، وهــي تعــني ضــمناً كفــاءة الوظيفيــة العلميــة التعليميــة لعضــو هيئــة التــدريس ، ومــا تتطلبــه هــذه الوظيفــة مــن نشــاطات وفعاليــات علميــة وثقافيــة ، وخــبرات ومهــارات غنيــة ومتنوعــة تجعلــه قــادراً علــى تأديــة دوره ، كمــا يجــب، (زيتــون ومنيــزل ، ١٩٩٤) .

لــذا فقــد شــهدت الجامعــات في معظــم دول العــالم ، والجامعــات العربيــة منهــا تطــوراً مســتمراً في طبيعــة الأداء الــذي يقــوم بــه عضــو هيئــة التــدريس بحســب طبيعــة المجــال العلمــي الــذي ينتمــي إليــه ، مــن عمليــات المراجعــة والتقيــيم لطبيعيــة النشــاطات والفعاليــات الــتي يقــوم بهــا والتأكــد مــن أنهــا موجهــه نحــو مســارها الصــحيح وفي إطــار تحقيــق أهــدافها ، وحتــى يــتمكن القــائمون علــى الإشــراف مــن معرفــة الانحرافــات المتوقعــة وغــير المتوقعــة تجــاه العمليــة التعليميــة والعمــل علــى معالجتهــا والحيلولــة دون وقوعها ، (العضائدة و المحارمة ، ١٩٨٨، ص : ١٥٢) .

لــذلك فــإن معرفــة جوانــب القصــور والضــعف في طبيعــة الأداء لعضــو هيئــة التــدريس لمهامــه العلميــة ولأكاديميــة الــتي يقــوم بهــا ، لا تتوقــف علــى المعلومــات والتقــارير الــتي يقــوم بهــا عمــداء الكليــات ورؤســاء الأقســام ، كــونهم الفئــة المعنيــة بالإشــراف والمتابعــة ، وإنمــا يتطلــب الأمــر

معرفة اتجاهات الطلبة الدارسين نحو طبيعية أداء أساتذتهم ،باعتبارهم الفئة المستهدفة في العملية التعليمية ، وهم الأكثر دراية من غيرهم بما يتعلمونه من معارف ونشاطات ، وما يكتسبونه من خبرات ومهارات على مدى أربع سنوات فأكثر ، فضلاً عن كونهم عنصر أساسي في العملية التقويمية ، وبالتالي فإن معرفة أراءهم ومقترحاتهم تجاه طبيعة ما يتعلمونه لا يساعدهم على اختيار مقرراتهم الدراسية فحسب ، إنما ما يعود بالنفع لأساتذتهم من تغذية راجعة ، من خلال معرفة نواحي الضعف لديهم والمراجعة الدورية والمستمرة لأدائهم ، ومن ثم اختيارهم لمقررات علمية هم أكثر ميلاً في تدريسها ، كما تساعد أراء الطلبة الدارسين قيادة الجامعة في اتخاذ قراراتهم الخاصة بعضو هيئة تدريس ،(March,1984,PP : 64-76) .

ثانياً : الدراسات السابقة :ـ

أ- الدراسات العربية :ـ

١) دراسة : (**الخوالدة ومرعي** ، **١٩٩١**) :ـ

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك بالأردن ، للكفاءة الأدائية المهمة لوظائفهم العلمية والأكاديمية في ضوء الفرضيتين الآتيتين :-

١- توجد علاقة بين ممارسة الكفاية الأدائية وبين زيادة فاعلية العمل.

٢- تعتمد درجة ممارسة الكفاية الأدائية من قبل عضو هيئة التدريس على أهمية هذه الكفاية في التدريس من وجهة نظره .

ولإختيار صحة الفرضيتين ، قام الباحثان بتطبيق قائمة الكفايات الأدائية على عينة مكونة من (٦١) عضو هيئة تدريس ، ويعد جمع البيانات والمعلومات ، وتحليلها إحصائياً ومناقشتها تمخض عنها النتائج الآتية :-

١- يجب على عضو هيئة التدريس إمتلاك مهارة البحث العلمي وإجراء البحوث العلمية والميدانية في مجال تخصصه .
٢- أن يحرص عضو هيئة التدريس على تشخيص جوانب الضعف والقوة في أداءه للكفايات التي يتطلبها دوره العلمي والأكاديمي بحيث يتم معالجة نواحي الضعف ودعم نواحي القوة تجاه ما يتعلمه الطلبة الدارسين .
٣- الاهتمام بتطور التفكير الإبداعي ، وإتقان اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية .
٤- التحلي بالصبر والإتقان في تعامله مع الطلبة الدارسين ، فضلاً عن زملاءه أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين في الجامعة .

٢) دراسة : (**زيتون ومنيزل** ، **١٩٩٤**) .

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقييم الطلبة للمقررات الدراسية في الجامعات الأردنية ، والعوامل المؤثرة في ذلك .

تألفت عينة الدراسة من (٢٣٧) طالب وطالبة وكان من أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي : -

١- أن مستوى تقييم الطلبة الدارسين لأداء عضو هيئة التدريس لا يختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليمي ، والتخصص ولا بالتفاعلات بين هذه الثلاثة العوامل .
٢- لا توجد علاقة ارتباطيه بين المعدل التراكمي للطالب ومستوى تقيمه لأداء عضو هيئة التدريس .
٣- يوجد معامل ارتباط ضعيف بين علامة الطالب في المقرر الدراسي وتقويم مستوى الأداء .

٣) دراسة : (**العضائدة والمحارمة** ، **١٩٩٨**) .

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو عملية تقويم الطلبة لهم .

تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس وبعد جمع المعلومات والبيانات من أفراد عينة الدراسة ، وتحليلها ومناقشتها كان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :-

كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم الطلبة لأدائهم سلبية .

١- توجد عوامل تؤثر في تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة أهمها:-
   - صعوبة المقرر الدراسي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس .
   - العلاقة الشخصية والمتوقعة مع عضو هيئة التدريس ، مما يجعل الطالب أن يكون غير موضوعي في تقييمه .

٢- لم يكن لمتغير العمر والمرتبة الأكاديمية تأثير في تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس .

٣- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لأدائهم تعزي إلى متغير الجامعة التي تخرج مها عضو هيئة التدريس ، ولا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في إتجاهاتهم نحو عملية تقييم الطلبة تعزي إلى الخبرة والعمر ، والمرتبة الأكاديمية .

٤) **دراسة** : (**الجفري** ، **٢٠٠٢**) .

هدفت الدراسة إلى معرفة أراء طالبات الدراسة العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى .

تألفت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبة ، وبعد جمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة ، وتحليلها ومناقشتها ، كان من أهم نتائجها ما يلي :-

١- أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في المستوى المتوسط .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإيجاب أفراد عينة الدراسة في كل من كليتي اللغة والدعوة ، حول الأداء التدريسي .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأراء أفراد عينة البحث تعزي إلى الأختلاف في التخصص العلمي.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :ـ

١) **دراسة** : (**Morline, 1987**) .

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك كلية التعليم العالي في تقويم المساقات العلمية التي يدرسونها في كليات جامعة بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية .

تألفت العينة من (٦٤٩) طالباً وطالبة، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي :-

١- إن أكثر من (٥٠%) من أفراد عينة الدراسة يعتقدون أن هذه العملية تزودهم بوسيلة فعالة في تقويم عملية التدريس.
٢- إن (٧٧%) من أفراد العينة يشعرون بأن أعضاء هيئة التدريس يغيرون سلوكياتهم بالتدريس بسبب عملية التقويم، بينما (١٥%) من أفراد العينة، يشعرون بان أعضاء هيئة التدريس غير مكترثين بعملية التقويم.
٣- إن (٧٠%) من أفراد العينة يعتقدون أن الإداريين يهتمون بعملية التقويم .
٤- إن (١٦%) من أفراد العينة، يعتقدون أن نتائج التقويم لا تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالتثبيت والترقية.

٢) **دراسة** : (**Jones, 1994**) .

هـدفت الدراسـة إلى معرفـة مـدى تعزيـز الطلبـة الدارسـين لشخصـية عضو هيئة التدريس والأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي .

تألفـت عينـة الدراسـة مـن (٤٠٠) طالـب وطالبـة طبـق علـيهم اسـتبيان مـن جـزأين أحـدهما يتعلـق بالمقومـات الشخصـية لعضـو هيئـة التـدريس والأخـر بطبيعـة الأداء التـدريس والأكـاديمي الـذي يقـوم بـه تجـاه الطلبـة الدارسـين، وبعـد جمـع البيانـات والمعلومـات وتحليلـها ومناقشـتها أظهرت الدراسة النتائج الآتية :-

أولاً : بما يتعلق بشخصية عضو هيئة التدريس ، كان أهمها :-

- الثقة بالنفس والاتزان
- الجدية والطلاقة والحماس في التدريس .
- استثارة استجابات الطلبة الدارسين .
- التكيـف مـع الطلبـة الدارسـين وفقـاً لحاجـاتهم ومتطلبـاتهم الشخصية والدراسية .

ثانياً : بما يتعلق بالأداء التدريسي والكفايات التدريسية :-

كان من أهم ما أظهرته نتائج الدراسة ما يلي :-

١- التأكيد على استخدام طرائق تدريس متنوعة .
٢- إجراء عملية التقويم بشكل مستمر .
٣- التركيـز علـى ربـط مـا يتعلمـه الطلبـة بكفـاءة المهنـة، وحاجـات، ومتطلبات مؤسسات المجتمع وسوق العمل.

كما أظهرت الدراسة في نتائجها:-

١- وجـود ارتبـاط بـين تقـويم الطلبـة للجوانـب الشخصـية لعضـو هيئة التدريس ، وقدراته التدريسية .
٢- إن التدريسـين الـذي يحضـون بحسـب تقـدير طلبـتهم هـم في موقع أفضل في إحداث مخرجات تعليمية مرغوبة وأكثر كفاءة.

٣) **دراسة** : (**Scherr , 2001**) .

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى تحيز الطالب عند تقويمه لعضو هيئة التدريس الذي يقوم بتدريسه ، في جامعة شرق فرجينيا . تألفت عينة الدراسة من(١٧٠) طالباً وطالبة، وبعد جمع البيانات والمعلومات وتحليلها ومناقشتها ، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- أن عملية تقويم الطلبة لأساتذتهم تقع على جانب مهم من تفعيل وتنشيط العملية التعليمية ، بالرغم من كونها لا تخلو من التحيز .

٢- من العوامل التي تؤثر في تقويم الطلبة لأساتذتهم :-
   - مدى إدراك الطالب لأهمية عملية التقويم .
   - صعوبة المقرر الدراسي .
   - الخوف من الدرجة المتوقعة في الامتحان .

٣- توصي الدراسة بأهمية العوامل المشار إليها أعلاه بأخذها في الاعتبار عند إجراء عملية التقويم .

يتضح مما سبق عرضه من الدراسات العربية والأجنبية ، أنها وثيقة الصلة بالدراسة الحالية وأنها جميعاً قد هدفت إلى معرفة مستوى أداء عضو هيئة التدريس لطبيعة العملية الأكاديمية التي يقوم بها في المؤسسة العلمية والأكاديمية التي يعمل بها ، وإن اختلاف الظروف والمتغيرات الخاصة بكل دراسة من الدراسات السابقة لم تؤثر على صحة النتائج التي هدفت الدراسات إلى معرفتها . فقد أجمعت معظم الدراسات على أن هناك عوامل وظروف تؤثر سلباً على مشاركة الطلبة الدارسين في عملية التقييم لأساتذتهم مثل :-

- صعوبة المادة العلمية .
- الخوف من الدرجة العلمية والتي يحصل عليها الطالب من جراء مشاركته في عملية التقويم ، كذلك .
- الضرر الذي قد يلحق بعلاقته مع أساتذته .

إلا أن الدراسات أجمعت ضمناً بأن معرفة أراء الطلبة الدارسين لمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التدريسية العلمية والأكاديمية ، يساعد كثيراً عضو هيئة التدريس على تجنب نواحي

الضعف ، ويعزز من نواحي القوة ، ويجعل من العملية التعليمية أن تتطور وتنمو بشكل مستمر ، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية ، سيما وأن كلية التربية النادرة تقع في منطقة ريفية بعيدة عن الخدمات العلمية والتكنولوجية التي قد تتطلبها العملية التعليمية ، الأمر الذي قد يساعد عضو هيئة التدريس على تنمية قدراته ومهاراته من جهة ، وتتيح المجال تجاه طلبة الكلية للإطلاع على كل ما هو جديد تجاه متطلبات دراستهم على مختلف تخصصاتهم ، ويجعل من الكلية مؤسسة علمية أكاديمية تقوم بوظائفها الجامعية على أكمل وجه ، ويجعل أفراد المجتمع ومؤسساته مطمئنين إلى طبيعة العملية التعليمية لأبنائهم وعلى أن الكلية قادرة على الإعداد والتأهيل بما يحقق مخرجات علمية وتربوية كفؤه تساهم عن معرفة دوراية في معالجة مشكلات التعليم الأساسي والثانوي ، التي أدت إلى تدني مستوى العملية التعليمية في بلادنا ، وتهدف أيضاً في تطلعاتها إلى تطوير التعليم والارتقاء به بما يلبي حاجات التنمية ، وبما يواكب التقدم العلمي والحضاري الذي نشهده يومياً على مختلف المجالات في كثير من بلدان العالم .

الفصل الثاني
إجراءات الدراسة

إجراءات البحث :ـ

تضمن الفصل الحالي الإجراءات العلمية والعملية التي قام بها الباحث في إجراء بحثه وهي كما يلي :

١) مجتمع البحث :ـ

تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة بكلية التربية النادرة والذين هم ملتزمون بالحضور دراسياً والبالغ عددهم (١٢٤٠) طالب

وطالبة موزعين بحسب أقسامهم العلمية ومستوياتهم الدراسية ، كما هو موضح بالجدول(١).

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث بحسب المستويات الدراسية والأقسام العلمية في الكلية

م	المستوى / القسم	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع
		د	ث	د	ث	د	ث	د	ث	
١	القرآن وعلومه	٦٥	٦	٧٢	٩	٩٩	١٦	٨٧	٦	٣٦٠
٢	اللغة العربية	٨٥	٨	٨٨	١١	٦٦	٧	٢٩	٣	٢٩٧
٣	اللغة الإنجليزية	٧٨	٧	٧٢	٤	١٠٠	٨	٨٢	٧	٣٥٨
٤	الرياضيات	٣٥	٣	٤٨	٤	٣٠	٢	١٧	٥	١٤٤
٥	الفيزياء	١٩	٤	٢٥	٢	١٤	٤	١٠	٣	٨١
	المجموع	٢٨٢	٢٨	٣٠٥	٣٠	٣٠٩	٣٧	٢٢٥	٢٤	١٢٤٠

المصدر : سجلات إدارة القبول والتسجيل في الكلية

٢) عينة الدراسة :ـ

تحددت عينة البحث بـ (٢٩٨) طالب وطالبة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المستوين الثالث والرابع في جميع أقسام الكلية وهي تمثل ما نسبته (٢٥%) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي للبحث ، كما هو موضح بالجدول (٢) .

جدول (٢)

عدد أفراد عينة البحث من المستوين الثالث والرابع في جميع أقسام الكلية .

المستوى / القسم	الثالث		الرابع		المجموع
	ذ	ث	ذ	ث	
القرآن وعلومه	٥٠	٩	٤٠	٤	١٠٣
اللغة العربية	٣٣	٤	١٤	٢	٥٣
اللغة الإنجليزية	٥١	٣	٤١	٣	٩٨
الرياضيات	١٥	٢	٨	٣	٢٨
الفيزياء	٧	٢	٥	٢	١٦

المجموع	١٥٥	٢١	١٠٧	١٥	٢٩٨

وقد تم اختيار المستوى الثالث والرابع في الأقسام العلمية للكلية ، كونهم قد مضى على دراستهم سنتان فأكثر ، وهم أكثر من غيرهم من الطلبة الدارسين في المستويين الأول والثاني من حيث معرفتهم وإدراكاتهم بطبيعة أداء مهام عضو هيئة التدريس ،سواء بما يتعلق بأداء محاضراته في قاعات الدراسة ، أو بما يتعلق بالنشاطات والفعاليات التي تتطلبها مهنته التعليمية ، الأمر الذي يجعل البحث مستنداً إلى أساس متين ، ويضفي عليه الواقعية والدقة والموضوعية .

٣) أداة الدراسة :ـ

تمثلت أداة البحث بأستبانه قام الباحث بإعدادها وبناء فقراتها، بعد أن أطلع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثه وقد تضمنت الإستبانة (٣٠) فقرة شملت ثلاثة مجالات تمثل الإطار الوظيفي العام لعضو هيئة التدريس في الكلية وهي على النحو الآتي :-

١- المجال الأول : البعد الشخصي والإنساني (١٠) فقرات
٢- المجال الثاني : البعد التدريسي : العلمي والأكاديمي (١٠) فقرات
٣- المجال الثالث : البعد الإداري والخدمة العامة (المجتمعية) (١٠) فقرات

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي (5-Likert) المتدرج من (٥-١) حتى يسهل للمستجيبين وهم أفراد العينة الإجابة على فقرات الاستبيان بسهولة و ضمن بدائل متعددة .

٤) صدق الأداة :ـ

استخدم الباحث الصدق الظاهري في قياس أداة بحثه من خلال عرضها على عدد من المحكمين (٨) أعضاء هيئة التدريس ، من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم في كليتي التربية إب والنادرة ، وكلية التجارة والعلوم الإدارية في جامعة إب .

وبناءً على ملاحظات المحكمين ، تم إجراء التعديلات البسيطة المتعلقة بالصياغة لبعض الفقرات .

كما قام الباحث بقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وكانت درجة الاتساق لكل مجال في ضوء الدرجة الكلية لفقرات الأداة كما يلي :-

١- المجال الأول : البعد الشخصي والأنساني (٧٦%)
٢- المجال الثاني : البعد العلمي والأكاديمي (٧٦%)
٣- المجال الثالث : البعد الإداري والخدمة العامة (٦١%)

وتعد قيم صدق الاتساق الداخلي لمجالات لفقرات الأداة وارتباطاتها بحسب مجالاتها مقبولة ، بحسب المقاييس الإحصائية المستخدمة في البحوث التربوية والعلوم الإنسانية .

٥) ثبات الأداة :ـ

للتحقق من ثبات المقياس، استخدم الباحث طريقة: (الفا- كرونباخ)، التي بلغت قيمها للثلاثة المجالات على النحو الآتي : -

المجال الأول : (٧٢%) .
المجال الثاني : (٦٧%) .
والمجال الثالث : (٧٨%) .

بينما بلغت قيمة (الفا - كرونباح) للمجالات الثلاثة لأداة البحث (٧٨%) وهي قيم تعكس المستوى المناسب لثبات الأداة .

٦) الأساليب الإحصائية المستخدمة :ـ

استخدم الباحث في تحليل البيانات الطرق والأساليب الإحصائية الآتية:-

- معامل إرتباط بيرسون R- person
- معادلة كرونباخ ألفا α- Cronpach
- التكررات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية .
- إختبار (ت) T-test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث.

الفصـــل الثـــالث

نتائج الدراسة ومناقشتها

نضـمن هـذا الفصـل الرابـع عرضـاً لأهـم نتـائج التحليـل الإحصـائي للبيانـات الـتي تم جمعهـا مـن خـلال أداة الدراسـة في ضـوء أهـداف البحـث ومتغيراته وهي كما يلي :- .

أولاً : النتائج المعلقة بإجابة السؤال الأول :

السـؤال الأول : مـا مسـتوى أداء عضـو هيئـة التـدريس ي كليـة التربيـة النـادرة لمهامـه التدريسـية العلميـة والأكاديميـة والمجتمعيـة الـتي يقـوم بهـا في الكلية ؟ .

للإجابـة عـن السـؤال السـابق ، اسـتخدم الباحـث التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لإجابـات أفـراد عينـة البحـث تجـاه تقـويم مسـتوى أداء عضـو هيئـة التـدريس لمهامـه التدريسـية العلميـة والبحثيـة والإداريـة المجتمعيـة ، الـتي يقـوم بهـا في كليـة التربية النادرة ، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٣) .

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة

م	الفقرة	درجة تحقق الأداء													
		بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جداً				الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١		١٩٣	٦٤,٧٦	٧٣	٢٤,٤٩	١٩	٦,٣٧	٧	٢,٣٤	٦	٢,٠١	٤,٤٨	٠,١٧	٢
٢		١٠٩	٣٦,٥٧	١٠٩	٣٦,٥٧	٤٣	١٤,٤٢	١٨	٦,٠٤	١٩	٦,٣٧	٣,٩٠	٠,٢٠	١٥
٣		١٤٠	٤٦,٩٧	٧٩	٢٦,٥١	٤٢	١٤,٠٩	١٥	٥,٠٣	٢٢	٧,٣٨	٤,٠٠	٠,١٣	٩
٤		١٣٥	٤٥,٣٠	٧٩	٢٦,٥١	٣٣	١١,٠٧	٢٤	٨,٠٥	٢٧	٩,٠٦	٤,٢٤	٠,٩٣	٣
٥		١٣٩	٤٦,٦٤	٦٨	٢٢,٧١	٤٢	١٤,٠٩	٢٤	٨,٠٥	٢٥	٨,٣٨	٣,٩١	٠,١٦	١٤
٦		١٢٦	٤٢,٢٨	٧٢	٢٤,١٦	٤٩	١٦,٤٤	٢٧	٩,٠٦	٢٤	٨,٠٥	٣,٨٢	٠,٤٦	١٨
٧		١٣٧	٤٥,٩٧	٦٠	٢٠,١٣	٣٢	١٠,٧٣	٣٥	١١,٧٤	٣٤	١١,٤٠	٣,٧٧	٠,٦٣	٢٠
٨		٩٢	٣٠,٨٦	٧٦	٢٥,٥٠	٦٣	٢١,١٤	٣٦	١٢,٠٨	٣١	١٠,٤٠	٣,٥٤	١,٤٠	٢٦
٩		١٢٨	٤٢,٩٥	٩٢	٣٠,٨٧	٣٨	١٢,٧٥	٢٤	٨,٠٥	١٦	٥,٣٦	٣,٩٧	٠,٣٣	١١
١٠		١٤٠	٤٦,٩٧	٨٩	٢٩,٨٦	٣٤	١١,٤٠	١٤	٤,٦٩	٢١	٧,٠٤	٤,٠٥	٠,٣٠	٧
١١		١٤٢	٤٧,٦٥	٩١	٣٠,٥٣	٤٣	١٤,٤٢	٠٩	٣,٠٢	١٣	٤,٣٦	٤,١٤	٠,٨٣	٤
١٢		١٢٩	٤٣,٢٨	١٠٧	٣٥,٩٠	٤٣	١٤,٤٢	١١	٣,٦٩	٠٨	٢,٦٨	٤,١٣	٠,٨٠	٥
١٣		١١٥	٣٨,٥٩	٩٩	٣٣,٢٢	٤٤		١٤	٤,٦٩	٢٦	٨,٧٢	٣,٨٨	٠,٣٠	١٥
١٤		١٢٤	٤١,٦١	٩٦	٣٢,٢١	٤٧	١٥,٧٧	١٤	٤,٦٩	١٧	٥,٧٠	٣,٩٩	٠,٣٣	١٠
١٥		١٠٩	٣٦,٥٧	٨٢	٢٧,٥١	٥٦	١٨,٧٩	١١	٣,٦٩	٤٠	١٣,٤٢	٣,٧٠	٠,٦٣	٢٢
١٦		١٠٦	٣٥,٥٧	٩٠	٣٠,٢٠	٤٦	١٥,٤٣	٢٤	٨,٠٥	٣٢	١٠,٧٣	٣,٧١	٠,٦٠	٢١
١٧		١٠٣	٣٤,٥٦	١٠١	٣٣,٨٩	٥٤	١٨,١٢	١٥	٥,٠٣	٢٥	٨,٣٨	٣,٨١	٠,٢٦	١٩
١٨		١٣٢	٤٤,٢٩	٧٨	٢٦,١٧	٥٠	١٦,٧٧	١٣	٤,٣٦	٢٥	٨,٣٨	٣,٩٣	٠,١٣	١٣
١٩		١١٧	٣٩,٢٦	٧٦	٢٥,٥٠	٣٩	١٣,٠٨	٢١	٧,٠٤	٤٥	١٥,١٠	٣,٦٦	٠,٧٦	٢٣
٢٠		١٤٢	٤٧,٦٥	٩٠	٣٠,٢٠	٢٨	٩,٣٩	١١	٣,٦٩	٢٧	٩,٠٦	٤,٠٣	٠,٤٦	٨
٢١		٢١١	٧٠,٨٠	٥٥	١٨,٤٥	٢٥	٨,٣٨	٠٣	١,٠٠	٠٤	١,٣٤	٤,٥٦	٠,٢٢	١
٢٢		١٢٩	٤٣,٢٨	٧٦	٢٥,٥٠	٤٠	١٣,٤٢	٢١	٧,٠٤	٣٢	١٠,٧٣	٣,٨٣	٠,١٦	١٧
٢٣		١٥٣	٥١٣٤	٧٣	٢٤,٤٩	٤١	١٣,٠٨	١٤	٤,٦٩	١٧	٥,٧٠	٤,١١	٠,٧٦	٦
٢٤		١٣٤	٤٤,٩٦	٧٤	٢٤,٨٣	٣٩	١٣,٠٨	٣٨	١٢,٧٥	١٣	٤,٣٦	٣,٩١	٠,١٠	١٤
٢٥		١١٧	٣٩,٢٦	٩٠	٣٠,٢٠	٤٦	١٥,٤٣	٢٣	٧,٧١	٢٢	٧,٣٨	٣,٨٦	٠,٦٦	١٦
٢٦		١٢٩	٤٣,٢٨	٨٦	٢٨,٨٥	٤٠	١٣,٤٢	٢٤	٨,٠٥	١٩	٦,٣٧	٣,٩٤	٠,٢٠	١٢
٢٧		١١٢	٣٧,٥٨	٦٨	٢٢,٨١	٥٢	١٧,٤٤	٢٦	٨,٧٢	٤٠	١٣,٤٢	٣,٦٢	٠,٨٦	٢٤
٢٨		٩١	٣٠,٥٣	٨١	٢٧,٨١,	٦٠	٢٠,١٣	٤١	١٣,٧٥	٢٥	٨,٣٨	٣,٥٧	١,٠٣	٢٥
٢٩		١٣٧	٤٥,٩٧	٥٥	١٨,٤٥	٤٥	١٥,١٠	٢٤	٨,٠٥	٣٧	١٢,٤١	٣,٧٧	٠,٣٦	٢٠
٣٠		١٢٣	٤١,٢٧	٥٩	١٩,٧٩	٥٢	١٧,٤٤	٣٣	١١,٠٧	٣١	١٠,٤٠	٣,٧٠	٠,٦٠	٢٢

يتضح من الجدول السابق ، أن مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة لمهامه التدريسية التعليمية والأكاديمية والمجتمعية ، بحسب مجالات الدراسة كانت أعلى من المتوسط الحسابي الموزون ، والمحدد على المقياس بـ (٣,٧٠) ، بحسب تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات الإستبيان ، إذ تبين من الجدول (٣) أن المجال الأول ، وهو البعد الشخصي والعلاقات الإنسانية لعضو هيئة التدريس . قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية من بين المجالات الثلاثة إذ حصل على المتوسط الحسابي (٣,٩٦) ، يليه المجال الثاني وهو المجال التدريسي العلمي والأكاديمي ، والذي حصل على ثاني أعلى المتوسطات الحسابية ،(٣,٨٨)، وأخيراً المجال الثالث وهو البعد الإداري وخدمة المجتمع الذي حصل على أقل المتوسطات الحسابية وهو (٣,٧٨) .

ويلاحظ أن قيم المتوسطات الحاسبية للثلاثة المجالات متقاربة إلى حد كبير بحسب إيجابات أفراد عينة البحث ، تجاه مستوى الأداء للمهام التدريسية العلمية والأكاديمية والمجتمعية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الكلية ، وفيما يلي عرضاً لأعلى المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية التي حصلت عليها الفقرات وفقاً للمجالات التي تنتمي إليها وهي على النحو الآتي :-

١ـ المجال الأول : البعد الشخصي والعلاقات الإنسانية :

كانت الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية هي الفقرة (١، ٤، ١٠) فالفقرة (١) التي تعني أن عضو هيئة التدريس في الكلية : ذو مظهر شخصي حسن ، قد حصلت على المتوسط الحسابي (٤,٤٨) ، وهو أعلى قيم المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المجال الأول ، يليها الفقرة (٤) ، والتي تعني : يتميز عضو هيئة التدريس بعلاقات واسعة مع أعضاء هيئة التدريس وطلبته الدارسين ، والتي حصلت على المتوسط الحسابي ، (٤,٢٤) ، وهي تعد أعلى ثاني قيم

المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ، ثم الفقرة: (١٠) ، والتي تعني : معاملة عضو هيئة التدريس لطلبته الدارسين بأسلوب لائق يحضى بالأحترام ، فقد حصلت على ثالث أعلى المتوسطات الحسابية وهو، (٤,٠٥) .

٢ـ المجال الثاني : البعد العلمي التدريسي والمهني .

كانت الفقرات التي حصلت على أعلى قيم المتوسطات الحسابية بين فقرات المجال هي الفقرة (١) التي تعني أن عضو هيئة التدريس : يعطي فكرة شاملة عن المقرر الدراسي في بداية الفصل الدراسي ، إذ حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية وهو، (٤,١٤) ، يليها الفقرة : (٢) والتي تعني : يوزع محاضراته لمفردات المقرر الدراسي في بداية الفصل الدراسي ، التي حصلت على ثاني متوسط حسابي وهو (٤,١٣)، وأخيراً الفقرة ، (١٠) ، والتي تشير إلى أن عضو هيئة التدريس: يقدم للطلبة الدارسين امتحانات شاملة تغطي موضوعات المقرر الدراسي، إذ حصلت على ثالث أعلى المتوسطات الحسابية وهو (٤,٠٣) .

٣ـ المجال الثالث : : البعد الإداري وخدمة المجتمع :

حصلت الفقرة الأولى وهي : يلتزم بمواعيد محاضراته التدريسية على أعلى المتوسطات الحسابية لفقرات المجال وهو (٤,٥٦)، يليها الفقرة (٣) ، والتي تعني بأن عضو هيئة التدريس : يحرص على سير العملية التعليمية في الكلية وفق اللوائح والأنظمة الجامعية ، التي حصلت على ثاني أعلى المتوسطات الحسابية وهو (٤,١١) ، ثم الفقرة (٦) ، التي تشير إلى أن عضو هيئة التدريس : ينمي لدى الطلبة الدارسين حب النظام والقانون والالتزام به ، التي حصلت على أعلى ثالث المتوسطات الحسابية هو (٣,٩٤) .

مما سبق نلاحظ أن جميع فقرات المجال الأول والثاني قد حصلت على قيم المتوسطات الحسابية التي تعكس بأن مستوى أداء عضو

هيئة التدريس لمهامه التدريسية والأكاديمية فوق المستوى المتوسط باستثناء الفقرة (٨) في المجال الأول التي حصلت على المتوسط الحسابي (٣,٥٤) ، والتي تشير إلى أن عضو هيئة التدريس :- " يساعد الطلبة المحتاجين والمعوزين ولا يتردد" ، التي حصلت على أقل قيم المتوسطات الحسابية وهو دون الوسط الموزون لمستوى المقياس المحدد بـ : (٣,٧٠) .

كذلك الفقرة : (٩) في المجال الثاني والتي تعني : " ينمي لدى طلبته الدارسين الميول والاتجاهات العلمية التي من شأنها تحقيق طموحاتهم ورغباتهم " ، والتي حصلت على المتوسط الحسابي (٣,٦٦) ، وهو أقل من متوسط الأداء لعضو هيئة التدريس وفقاً للوسط الموزون المحدد بـ (٣,٧٠) .

وفي المجال الثالث حصلت الفقرة : (٧) ، التي تعني : بأن عضو هيئة التدريس" ينمي لدى الطلبة الدارسين القيم الوطنية والقومية من خلال المشاركة المجتمعية والعمل التعاوني الفاعل " ، التي حصلت على المتوسط الحسابي (٣,٦٢) ، والفقرة (٨) التي تشير إلى أن عضو هيئة التدريس في الكلية :" يتفهم المشكلات المجتمعية ويقيمها ويتعامل معها برؤى علمية " ، إذ حصلت على المتوسط الحسابي (٣,٥٧) ، وهو أقل من الوسط الموزون للمقياس .

ولعلنا نستخلص القول بأن الفقرات التي حصلت على أقل الأوساط الحسابية في الثلاثة المجالات ، ليست ذات تأثير مباشر على مستوى أداء عضوء هيئة التدريس في الكلية فهي أي الفقرات تتعلق بالظروف والعوامل التي تحيط بعضو هيئة التدريس سواء المعيشية منها ، مثل تدني الأجور والحوافز المادية ، أوالزيادة في نصاب عضو هيئة التدريس من المحاضرات ، خارج إطار النصاب القانوني له ، فضلاً عن النقص في الأجهزة والأدوات المخبرية العلمية ، ومصادر المعلومات

كالمكتبات والإنترنت ، وغياب مراكز البحث العلمي في الكلية وغيرها ، كلها تجعل من عضو هيئة التدريس عرضة للقصور في أداء مهامه التدريسية على مختلف جوانب العملية التعليمية .

وفي المجال الثاني فإن غياب التفاعل المجتمعي الإيجابي بين الجامعات اليمنية والمؤسسات المجتمعية المختلفة والذي من المتوقع أن يساهم به عضو هيئة التدريس تجاه تنمية معلوماته ومتطلباته ، كل ذلك يؤثر سلباً على طبيعة أداء عضو هيئة التدريس لمهامه المختلفة ، سيما وأن مشاركته تحكمها لوائح وأنظمة مرتهنة بقرارات المستويات الإدارية العليا لقيادة الجامعة ، كل ذلك يجعل من عضو هيئة التدريس أن يقتصر في نشاطاته العلمية والأكاديمية على إجراء البحوث العلمية بغرض الترقية العلمية ليس إلا ، أو تقتصر على ما يوكل إليه من مشاركات بغرض إحياء المناسبات الوطنية والدينية والمجتمعية وفقاً لطلب قيادة الجامعة أو الكلية .

ويظل النشاط العلمي التدريسي لعضو هيئة التدريس متوقف بمدى ما تتسم به هذه الجامعة أو تلك من نشاطات وفعاليات في إطار الإمكانات المادية المتاحة .

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني :ـ

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث تجاه تقييم مستوى أداء عضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة لمهامه التدريسية العلمية والأكاديمية والإدارية المجتمعية تعزى إلى متغيرات البحث وهي: المستوى الدراسي والتخصص العلمي ، والجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال أستخدم الباحث اختبار" T-test " لعينتين مستقلتين وقد أظهر نتائج التحليل الإحصائي النتائج الآتية :-

أولاً : بما يتعلق بالمستوى الدراسي :ـ

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، بين إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تقييمهم لمستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامه في كلية التربية النادرة ، تعزي إلى متغير : المستوى الدراسي كما هو مبين في الجدول (٣) .

جدول (٣) يبين عدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث، تعزي إلى متغير المستوى الدراسي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة (α)
المستوى الثالث	١٨٥	٣,٦٦	٠,٣٣	١,٣٣٠	١,٦٤٥	٠,٠٥
المستوى الرابع	١١٣	٣,٧٢	٠,٥٥			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا يوجد فروقاً بين إجابات أفراد عينة البحث تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة ، تعزى إلى المستوى الدراسي ، كما أظهرتها نتائج اختبار T-test، إذ كانت قيمة (t) الجدولية أكبر من قيمة (t) المحسوبة .

ثانياً : بما يتعلق بالمتغير : التخصص العلمي:ـ

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بأنه لا توجد فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تغرى إلى التخصص العلمي، كما هو موضح بالجدول(٤).

جدول (٤) يبين عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عتبة الدراسة تعزي إلى : التخصص العلمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة (α)
القرآن وعلومه	٩٣	٣,٩٦	٠,٧٠	٠,٤٩	١,٥٥٤	١,٩٦٠	٠,٠٥
اللغة العربية	٤٦	٤,٢٣	٠,٥٨	٠,٣٣			
اللغة الإنجليزية	١١٢	٣,٥٤	٠,٧٩	٠,٦٢			

الرياضيات	٢٧	٣,٧١	٠,٦٥	٠,٤٢			
الفيزياء	٢٠	٣,٢٥	٠,٨٦	٠,٧٦			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا توجد فروق بين إجابات أفراد عينة البحث تعزى إلى التخصص العلمي ، إذ أظهرت نتائج إختبار "T-test" ، بأن قيمة (t) الجدولية أكبر من القيمة المحسوبة فيما بين التخصصات العلمية ، على الرغم من أن لكل تخصص علمي نشاطاته وفعاليته الخاصة به .

ثالثاً : بما تتعلق بمتغير الجنس : ـ

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة إحصائياً تعزي إلى متغير الجنس كما تظهرها نتائج اختبار T-test الموضحة في جدول (٥) .

جدول (٥)

يوضح وجود الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تعزي إلى متغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة (α)
الذكور	٢٦٦	٣,٧٧	٠,١٩	٦,٧٥٠	٢,٠٥٠	٠,٠٥ دالة إحصائياً
الإناث	٣٢	٣,٥٠	٠,٨٢			
المجموع	٢٩٨					

يتضح من الجدول السابق بأنه توجد فروق بين إجابات أفراد عينة البحث بما يتعلق بمستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامه التدريسية العلمية والأكاديمية والمجتمعية تعزى إلى متغير الجنس ،عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ، إذ كانت قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمة (t) الجدولية، كما هو موضح في الجدول ، وهذا يشير إلى أن إجابات الذكور تختلف عن الإناث تجاه مهام عضو هيئة التدريس في الكلية التي يدرسون بها ، وترجح الفروق نحو الذكور أكثر منه للإناث ،

وهـذا يعـني بـأن الـذكور أكثـر أدراكـاً مـن الإنـاث بطبيعـة الأداء للمهـام التدريسـية لأسـاتذتهم ، واحتكـاكهم بأسـاتذتهم مـن جهـة وإلى طبيعـة مستواهم المعرفي والعلمي وحاجاتهم ومتطلباتهم تجاه مهنتهم . .

الاستنتاجات :ـ

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بناءً على أسئلة الدراسة ومتغيراتها ، أن إجابات طلبة المستوى الثالث والرابع في جميع الأقسام العلمية لكلية التربية النادرة : ((تجاه مستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامهم التدريسية في المجالات الثلاثة التي تناولتها الدراسة)) كانت كما يلي :-

١) أن مستوى أداء عضو هيئة التدريس لمهامه التدريسية التي يقوم بها في المجالات الثلاثة وهي:- الشخصية والإنسانية ، والتدريسية العلمية والأكاديمية ، والإدارية المجتمعية كان إيجابياً، الأمر الذي يبعث على الأمل والطمأنينة في نفوس القائمين على العملية التعليمية بأن عضو هيئة التدريس بالكلية يقوم بمهامه كما يجب وفي إطار المتاح من الإمكانات ، وأنها تسير في اتجاه تحقيق أهدافها المنشودة .

٢) يعد الطالب في الجامعات أحد مصادر المعلومات التي يمكن من خلالها الاعتماد عليها في قياس مستوى أداء العملية التعليمية في الكلية التي يدرس بها.

٣) اتسمت إجابات أفراد عينة الدراسة بالصدق والموضوعية ، من خلال قياس الصدق والثبات لفقرات المقياس مما يجعل القرارات والأحكام المبنية على تلك الإجابات صحيحة وتعكس واقع العملية التعليمية في الكلية .

٤) هناك فقرات قليلة ومحدودة ضمن الثلاثة مجالات للبحث ، كانت دون مستوى المتوسط لأداء عضو هيئة التدريس لمهامه في الكلية ، مما يتطلب من القائمين على العملية التعليمية بأن يولوها اهتمامهم في الفترات الدراسية التالية .

٥) أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تقييمهم لمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التدريسية ، بأنه لا توجد فروق بين إجابات أفراد عينة البحث تعزى إلى المستوى الدراسي والتخصص العلمي ، بينما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس .

التوصيات :-

بناءً على الاستنتاجات السابقة يوصي الباحث بالآتي :-

١) الاعتماد على أكثر من مصدر معلوماتي في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة ليشمل الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام ، والنتاج العلمي كالأبحاث المنشورة في المجلات العلمية والكتب المؤلفة ، وما يصاحب العملية التعليمية من نشاطات أخرى مختلفة .

٢) يفضل أن يكون عملية تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لفترة لا تتجاوز أكثر من فصل دراسي ، حتى لا تتأثر إجاباتهم بالتحيز والتكرار، وحتى لا تصبح إجاباتهم عرضة للمخاوف التي قد تنتابهم في علاقاتهم مع أساتذتهم.

٣) ينبغي على قيادة كلية التربية النادرة والمستويات الإدارية الإشرافية العليا لقيادة الجامعة أن توفر الإمكانات المادية العلمية والمالية، وكذلك تزويد الكليات بالخبرات العلمية المتخصصة حتى يتسنى لعضو هيئة التدريس أن يقوم بمهامه التدريسية والنشاطات العلمية المصاحبة لها من المساهمة من أن العملية التعليمية الأكاديمية للكلية بحيث تؤدي رسالتها .

المقترحات :ـ

في ضوء الاستنتاجات والتوصيات يقترح الباحث ما يلي :-

١) إجراء دراسة مماثلة تشمل أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام العلمية في كليات الجامعة .

٢) إعداد وتصميم استمارة تقويم ذاتي تشمل جوانب وأبعاد أداء العملية التعليمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بحيث تتضمن الدافعية ، وطرائق التدريس ، والعلاقة بين الأستاذ والطالب ، وتحديد طبيعة النشاط العلمية والثقافي والمجتمعي ، حتى يسهل على الطالب تقويم أداء مهام أساتذتهم .

٣) عقد ندوات علمية ولقاءات مهنية مع أعضاء هيئة التدريس في الكلية كلما دعت الحاجة لذلك ، لمعرفة الصعوبات و التي تعيق العملية التعليمية وتحول دون تحقيق أهدافها في الجامعات .

قائمة المراجـــع :ـ

أولاً : المراجع العربية :ـ

١) التبتي ، مليحان بن معيض والقرني ، علي بن سعيد ، (١٩٩٣) ، طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤسات الأقسام ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية العدد (٢) ، جامع الملك سعود، الرياض .

٢) الجفري ، إبتسام ، (٢٠٠٢) ، أراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، المجلة التربوية ، العدد (٦٤) .

٣) الخوالده ، محمد محمود ومرعي ، توفيق ، (١٩٩١) ، مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامع اليرموك للكفاءات الأدائية المهمة

لوظـائفهم الأكاديميـة ، مجلـة أبحـاث اليرمـوك المجلـد (٥) ، العـدد (٢٦)، إربد ، الأردن .

٤) الـداهري ، صـالح وعـودة ، أحمـد ، (١٩٩٢) ، مـدى تقبـل هيئـة التـدريس في جامعـة الأمـارات لـدور الطلبـة في تقـيم الممارسـات التدريسـية ، وثقـة الطلبـة بقـدراتهم علـى القيـام بهـذا الـدور ، مجلـة إتحاد الجامعات العربية ، العدد (٢٧) .

٥) زيتـون ، عـايش ، ومنيـزل ، عبـدالله ، (١٩٩٤) ، مسـتوى تقيـيم الطلبـة للمسـاقات الدراسـية في الجامعـات الأردنيـة ، والعوامـل المـؤثرة في ذلك ، مجلة العلوم التربوية ، العدد (٥) ، الأردن .

٦) عـودة ، أحمـد ، (١٩٨٨) ، اتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس نحـو تقيـيم طلبـة الجامعـات للممارسـات التدريسـية الجامعيـة ، المجلـة العربيـة للبحوث التربوية ، المجلد (٨) ، العدد (١) .

٧) عـودة ، أحمـد سـليمان ، (١٩٩٣) ، القيـاس والتقـويم في العمليـة التربويـة ، كليـة العلـوم التربويـة ، جامعـة اليرمـوك ، الطبعـة الثالثـة ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن .

٨) العضـايدة ، علـي ومحارمـه ، ثـامر ، (١٩٩٨) ، إتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس في جامعـة مؤتـة نحـو عمليـة تقيـيم الطلبـة لهـم ، مجلـة ابحـاث اليرموك المجلد (١٤) العدد (٣) ، أربد ، الأردن .

٩) فرحـات ، سـهير ، (١٩٩٧) ، تقـويم الطلبـة لأداء أعضـاء هيئـة التـدريس في الجامعـات السـعودية ، دراسـة تحليليـة ، مكتـب التربيـة العربي لدول الخليج ، الرياض .

١٠) مـروة ، مسـعود أحمـد ، (١٩٩٤) المشـكلات الأكاديميـة والإداريـة الـتي تواجـه أعضـاء هيئـة التـدريس في عـدد مـن الجامعـات الأردنيـة ، مجلـة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (٩) .

ثانياً : المراجع الأجنبية Reference :-

1) **Gigliotti ,R. J. and Buchtel ,F.S.(1990) Attributional Bais and Course Evaluation Higher** Education Abstracts ,1990 **.**

2) **March, H.W .(1984) ,Students Evaluation of university Teaching Dimensionality reliability ,validity ,Potential biases amel Utility** Journal of Educatimal Psychology **.**

3) **Marline, J.W, (1987). Studentes Perception of End , of Course Eualuation in Pencelphania University ,** Journal ,of Higher Education **, vo(50) .**

4) **Scherr, Frederiche.C.(2001). Bias in students Eualuation of Teacher Effeetveness,** Journal of education For Business**,** No 2**.**

الضغوط النفسية لدى الأساتذة اليمنيين في الجامعات اليمنية الناشئة

د/ أحمد علي الأميري* ، د/ أنيسة عبده مجاهد دوكم **

المقـــدمة:

العصـر الـذي نعـيش فيـه عصـر تعقـدت فيـه الحيـاة وكثـرت الـتغيرات السـريعة والمتلاحقـة وأصـبح الفـرد منـا يقـف في مواجهـة هـذه الـتغيرات مـثقلاً بأعبـاءٍ عديـدةٍ، فهـو مطالـب بـأن يلاحـق هـذه الـتغيرات ويسـتوعبها وفي نفـس الوقـت مطالـب بـأن يحـافظ علـى هويتـه واتزانـه في مواجهتهـا، إنـه عصـر يمـوج بكـثيرٍ مـن المتناقضـات أفسـد للإنسـانية قيمتهـا وأفقـد الحيـاة معناهـا.(30 ، ٢٠٠٣، ٤)،ممـا دفـع الـبعض إلى القـول إن عصـرنا الحـالي هـو عصـر الضـغوط النفسـية، حيـث تشـير الإحصـائيات إلى أن ٨٠% مـن أمـراض العصـر بـدايتها الضـغوط النفسـية. (8، ١٨٩٥، ٢).

وهـذه الضغـوط " أصـبحت إحـدى المظاهـر الرئيسيـة والـتي تتميـز بهـا حياتنـا المعاصـرة، وعـادة مـا تنشـأ مـن مواجهـة الفـرد لمواقـف صعـبةٍ وأحـداث كـبيرةٍ ".(٢٦، ٢٠٠٠، ٤١٧)، وتـعد الضـغوط مـن أكثـر الظـواهر النفسـية صعـوبةً وتعقـيداً، ذلـك أن مصطـلح الضـغوط النفسـية مـازال يكتنفـه الكـثير مـن الصعوبـة والغمـوض شـأنـه فـي ذلـك شـأن كـثيرٍ مـن المصـطلحات النفسـية الأخـرى، فهـو مفهـوم معقـد يحـوي أبعـادًا اجتماعيـةً واقتصـاديةً وسياسـيةً ومهنيـةً.(٩ ، ١٩٩٩، ص ٣). وقـد

---

* أستاذ علم النفس المساعد – جامعة تعز .

** أستاذ الصحة النفسية المساعد – جامعة تعز .

أدى هذا إلى اهتمام المختصين والباحثين في مجال التربية بشكلٍ عامٍ وعلم النفس بشكلٍ خاصٍ للتعرف على نشأة الضغوط النفسية ومعرفة أسبابها، والأضرار الناتجة عنها سواء في المجال الجسمي، أو النفسي، وبالتالي التعرف على الأساليب والوسائل التي يجب على الفرد إتباعها لمواجهة هذه الضغوط والتعايش معها.

وتعد مهنة التعليم من المهن التي تفرض على صاحبها القدرة على التحمل والعناء فهي مهنة إنسانية، ويشير الفكر التربوي أن العاملين فيها هم أكثر عرضةً لظاهرة الضغوط النفسية بسبب ظروف العمل المختلفة والواجبات التي تستلزم بذل أقصى الجهد من أجل تحقيق الأهداف المرسومة لها.(**39**، ١٩٩٩٨، ٢). ويؤكد الباحثون هذا المعنى إذ يشيرون إلى أن ما حصل من تغيرٍ في سلوك الطلاب في هذا العصر والتغير في نظرة المجتمع إلى مهنة التدريس والتوقعات المرجوة من العاملين فيها في ظل التطور التكنولوجي المتسارع ولّدت العديد من الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال التدريس، كما أن العديد من الدراسات النظرية والميدانية التي أجريت في البيئتين العربية والغربية, وفي المجالين الإداري والتربوي توصلت إلى أن العاملين في مختلف المهن الإنسانية والإنتاجية هم عرضة لحالة من التوتر والضغوط النفسية بسبب الضغوط المهنية، ونوعية العلاقات، والنمو المهني، والظروف الميتافيزيقية، والممارسات الإدارية، ولعب الدور، وضغط العمل، وكلها من العوامل التي تؤدي إلى الضغوط النفسية .(٣٩ ،١٩٩٨، ٢)، (٣، ١٩٩٥، ٧-١٥).

ومن هنا كان التوجه لإجراء هذه الدراسه في محاوله لتلمس هذا الموضوع المهم والمؤثر على أداء فئة من الفئات المؤثره في حياة المجتمع

مشكلة البحث:

تتطلع أي دولةٍ ومنها اليمن إلى تحقيق عددٍ من الأهداف منها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتوكل تحقيق ذلك إلى مؤسساتها،

والجامعة هي إحدى المؤسسات التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف والتي تدفع بالمشروع الحضاري إلى الأمام وتهيئ له الكوادر البشرية. (٣١ ٢٠٠٣، ٢٦١)، (٢٠٠٣،١١٩،١١). و يعد عضو هيئة التدريس أداة الجامعة في تحقيق أهدافها وصولاً إلى تحقيق التنمية الشاملة ونهضة المجتمع، ويحول دون تحقيق هذه الأهداف عدد من المعوقات منها مادية، واقتصادية، واجتماعية، وإدارية، الأمر الذي جعل عضو هيئة التدريس يحس ويشعر بالعجز عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، وعليه أصبح غير راضٍ عن المهنة وعما يقدمه للمجتمع إسداءً للجميل الذي قدمه له المجتمع، وله في ذلك ما يبرره والمتأمل لأوضاع الأستاذ الجامعي في اليمن يجد أنه يعيش معاناةً مستمرةً فهو يجاهد لكي يوفر متطلبات الحياة في ظل أوضاع لا تتسم بالاستقرار، إن الأوضاع الاقتصادية الصعبة في البلاد بشكلٍ عامٍ قد تركت بصماتها وآثارها عليه، فلقد أصبح لا يستطيع مجاراة الواقع المعاش والحصول على بعض متطلبات الحياة الضرورية له كأستاذ جامعي و التي تسمح له بالبحث والتأليف وشراء جهاز كمبيوتر والاشتراك في خدمات الإنترنت وشراء الدوريات والمصادر الحديثة وحضور المؤتمرات والندوات العلمية في مجال تخصصه، من حق الأستاذ الجامعي أن يحزن ويتألم وهو يرى البعض يمتلك كل مقومات الحياة الكريمة، في حين هو يعيش حياةً لا تليق به، كيف لا وقد عاش بداية حياته في معاناةٍ ومشقةٍ تمثلت في الاغتراب عن الوطن وفراق الأهل والأحبة, ضحّى بشبابه وصحته وظل يفكر ببحث كيف ينجز وفكرة كيف تكتمل وأجهزة ومواد كيف يحصل عليها، حرم نفسه كثيرًا مما تشتهي وهو على أمل أن المستقبل لاشك سيكون أفضل وأن الغد سيكون مشرفاً، وكم هي المأساة عندما يجد معظم أحلامه أصبحت غثاءً، لقد وصل الحال بالأستاذ الجامعي في اليمن أنه يتواري خجلاً أمام بعض طلابه وهو يزاحمهم في الباصات، أو وهو يبحث في أزقة المدينة على سكن يحقق له الحد الأدنى من الاستقرار الأسري, ويتناسب إيجاره مع

دخله الشهري، أو وهو يحاول تسجيل أولاده في مدرسةٍ حكوميةٍ مكتظةٍ بالطلاب، في حين ظلّ البعض الآخر يتردد على الشركات والمؤسسات الخاصة علّه يجد فرصة عملٍ لربما لا تتفق وكرامة المهنة، و ظلّ البعض الآخر يتردد على أبواب المكتبات العامة والأكشاك يروج لكتابٍ ألّفه أو ملزمةٍ أعدّها ولربما اتخذ أساليب غير صحيحة يلزم من خلالها طلابه بشراء ما أنتجه، في حين يتردد بعض أعضاء هيئة التدريس على أبواب السفارات والملحقيات الثقافية أو يراسلون الجامعات العربية والأجنبية علهم يوفقون في الحصول على فرصة عمل تحقق لهم حياةً كريمةً وسعيدةً علها تعوض سنوات من عمره انقضت وهو يحاول جاهداً الوصول إلى ذلك الهدف, إنه لأمر مؤسف ومنذر بمزيدٍ من التخلف والتقهقر في بلدٍ يمتلك كثيرًا من الكوادر والخبرات وفي مختلف التخصصات خسرت عليهم الكثير من قوت أبنائها كي يعودوا لقيادة عجلة التنمية والتطور في مجتمع يعاني كثيرًا من التخلف، إننا أمام أمرٍ جد خطيرٍ ومشكلةٍ كبيرةٍ إنها هجرة الكوادر والعقول, إنه استنزاف خطير لأهم ثروة, إنها الثروة البشرية أغلى ما يمتلكه أي مجتمع، ومما يؤسف له أن الوضع الاقتصادي قد لا يكون هو السبب الذي دفع بالكثير من هذه الكوادر إلى الهجرة فقد تكون الأوضاع المتردية لجامعاتنا والمتمثلة في الأسلوب الاستبدادي والتسلطي اللذَين تدار بهما الجامعة وانعدام الحرية وتكافؤ الفرص واعتماد مبدأ القرب أو الثقة أو الحزبية في التعيينات للوظائف العليا في الجامعة بدلاً من الخبرة والكفاءة والدرجة العلمية.

كل ما سبق ولّد العديد من الضغوط النفسية، وبمعنى آخر أصبح الأستاذ الجامعي يرزح تحت ما يسمى الضغوط النفسية مما أثر عليه جسمياً ونفسياً وتأثر أداؤه وإنتاجه العلمي والأكاديمي، وللأسف انعكست حالته النفسية السيئة على طلابه وأصبح ناقلاً لعدوى الضغوط النفسية في الوقت الذي ينتظر منه مساعدتهم على مواجهة أحداث

الحياة الضاغطة، وهذا ما أضعف دوره في قيادة عجلة النمو والتطور.(٢٤، ١٩٩٥، ٤٣)، ومما يلاحظ أنه عند أية محاولة لتفادي هذا الوضع والمطالبة بتحسين أوضاع أعضاء هيئة التدريس يتصدى لهذه المطالب الإداريون في الجامعات وذلك من أجل الحفاظ على مناصبهم أو الوصول إلى وظائف عليا, ويتناسى هؤلاء أنهم أعضاء هيئة تدريس وأن موقعهم الحقيقي في مدرجات الجامعة.

ومما يزيد الأمر تعقيدًا أن هناك قوًى سياسيةً واجتماعيةً وقد تكون أكاديميةً أو ممن ليس لهم علاقة مطلقاً بقضايا الجامعة يحاولون فرض الوصايا والتدخل في أبسط قضايا الجامعة وأساتذتها ومن المشكلات الأساسية في الجامعات اليمنية في هذا المجال سياسة ربط ميزانية الجامعة بوزارة المالية التي بدورها فرضت نفوذها وسيطرتها على جميع مجريات التعليم الجامعي، وأصبح أصغر موظف في المالية أو ما يسمى بالمختص هو الذي تسند إليه تحديد احتياجات الجامعات وهو الذي يقرر الأهم والمهم، وما لم تعمل الجامعات وفق نظام مالي وإداري وأكاديمي يتّسم بالشفافية والوضوح ويسمح بالمراقبة الدورية والدائمة فإنها لاشك تثقل خطاها ويعاق أداؤها.ومما يضاعف المشكلة لدى الأستاذ الجامعي في اليمن وجود معايير مختلفة في ترقية الأستاذ الجامعي باختلاف الجامعات كزيادة المدة الزمنية للترقية وزيادة عدد الأبحاث اللازمة للترقية في بعض الجامعات الأمر الذي ضاعف من زيادة تعرض الأستاذ الجامعي للضغوط النفسية .

أهمية البحث:ـ

ينظر إلى الجامعة في الوقت الحاضر على أنها رمز لنهضة الأمم وتقدمها وعنوان على يقظتها وحضارتها ورقيها. (٦، ١٩٩٧ ٢٩)،(٣٨، ٢٠٠١،٣٢٨). فهي مصنع القيادات والكوادر التي تقود حركة الحياة في المجتمع تربوياً ومهنياً واقتصادياً وثقافياً وخلقيا.(٢٠٠٠،٤، ٢٥١).

كما أنها مركز الإشعاع وقلعة للفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والفلاسفة. (١٨، ٢٠٠٠، ٢٨١)، (٣٥،٢٠٠١، ١٥٣)، وأحد أهم أركان الجامعة هو الأستاذ الجامعي فهو خلاصة الصفوة الاجتماعية المعول عليها قيادة التغيرات والإصلاحات في شتى جوانب الحياة، فضلاً عن دوره في عملية إعداد جيلٍ من الشباب المنتمي لبلده المتحمس للعمل من أجل بنائها، كما أن عليه الإسهام في خدمة البحث العلمي .

إن الأستاذ الجامعي بحكم تأهيله العالي وخبرته الطويلة يظل هو الأكثر إحساسًا بمشكلات وحاجات مجتمعه الذي ينتمي إليه وعليه تقع مسؤولية مواجهتها والمساعدة في حلها، إنه قادر على تقديم العطاء والقادر على المساهمة في حركة التغير الاجتماعي وهو قادر على تقديم رؤية لمواجهة مشكلات المجتمع المختلفة، إنه قادر على بعث الحياة والروح في رحاب الجامعة والمجتمع.(٢٤ ،٥ ١٩٩ ، ٤٥). لكن ذلك لا يعني مطلقاً أنه لا يعاني من أي ضغوط ومن هنا ينبغي على الباحثين الاهتمام بالأستاذ الجامعي من خلال التعرف على الضغوط التي يعاني منها - وبحسب علم الباحثين- فإنه حتى الآن لم تجر دراسة في هذا الجانب مع أهميته، رغم أ ن أساتذة الجامعات يعانون من صراعٍ مريرٍ بين ما يتمنون وبين الواقع المعاش، بين الحفاظ على المكانة العلمية وقداسة الرسالة وبين المطالب الضرورية.

إن الأستاذ الجامعي اليمني عندما يجد الاهتمام والرعاية وعندما تتوفر له الظروف المناسبة فإنه سيكون أكثر إبداعاً وعطاءً . تشير كثير من الدراسات أن الكفاءات العلمية النادرة تهاجر عندما تواجه الضغوط النفسية وأنها تبدع في البلاد التي هاجرت إليها وهذا يعني لو أنه تم توفير الظروف المناسبة للأستاذ الجامعي في بلده فإن ذلك لاشك سيكون له أثره في العطاء والإبداع .(١٠،٤،٢٠٠٠)،(٨ ،١٩٩٥، ٣٨).

ويمكننا إجمال أهمية الدراسة في:

- أنهـا أول دراسـة- بحسـب علـم البـاحثين- تهـتم بموضـوع الضـغوط النفسية لدى هذه الشريحة.
- تعريف الجهات المختصة بمدى معاناة أساتذة الجامعات اليمنية.
- إن فهـم الظـروف النفسـية للأسـتاذ الجـامعي والعوامـل المحيطـة بـه خطوة مهمة في طريق المساعدة على مواجهتها وتجاوزها.
- أن الدراسـة الحاليـة تعـد إضـافة جديـدة للمكتبـة اليمنيـة بصـفة خاصـة والعربية بصفة عامة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- درجـة الضـغوط النفسـية الـتي يعـاني منهـا أعضـاء هيئـة التـدريس اليمنيين في الجامعات اليمنية الناشئة.

٢- دلالـة الفـروق في درجـات الضـغوط النفسـية لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس اليمنـيين في الجامعـات اليمنيـة الناشـئة تبعًـا للمـتغيرات الآتية: أ- الجامعة.

ب- عدد الأبناء(أقل من خمسة – خمسة فأكثر).

فرضيات البحث:

- لا توجـد فـروق دالـة إحصـائياً بـين متوسـط درجـات الضـغوط النفسـية لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس اليمنـيين في الجامعـات اليمنيـة الناشـئة والمتوسط الفرضي لمقياس الضغوط النفسية.
- لا توجـد فـروق دالـة إحصـائياً بـين مسـتوى الضـغوط النفسـية الـتي يعـاني منهـا أعضـاء هيئـة التـدريس اليمنـيين في الجامعـات اليمنيـة الناشئة تبعاً للمتغيرات الآتية:

أ- الجامعة.

ب- عدد الأبناء(أقل من خمسة – خمسة فأكثر).

حدود البحث:

يتحـدد البحـث الحـالي بأعضـاء هيئـة التـدريس اليمنـيين في الجامعـات اليمنية الناشئة (تعز،إب) للعام الدراسي ٢٠٠٢- ٢٠٠٣م

تعريف المصلحات:

الضـغوط النفسـية: يـرى كـثير مـن المتخصصـين صـعوبة في تعريـف الضـغوط النفسـية. إذ يمكـن أن تعـرف بطـرقٍ عديـدةٍ بـاختلاف الخلفيـة النظريـة لصـاحب التعريف، كما أن الضغوط النفسية هي ظاهرة نفسية مثلها مثل أية ظاهرة أخرى يصعب قياسها. وفيما يلي نستعرض بعض التعريفات:

تعريف المحمداوي (١٩٩٠):(منبهات مؤلمة ومزعجة يتعرض لها الفرد وتثير لديه الاضطرابات والقلق والإحباط وأن استمرارها يؤدي إلى إنهاك الفرد نفسياً وبدنياً). (١٩، ١٩٩٠، ٢٠).

تعريف الهنداوي (١٩٩٠): (الأحداث البيئية والنفسية التي يفسرها الفرد على أنه فقدان أو تهديد). (٢٢، ١٩٩٠، ١٤).

تعريف صالح(١٩٩٣): (الأحداث والمواقف التي تحدث في الحياة اليومية وتمثل مثيرات تسبب المضايقات والتوترات لدى الفرد وتتطلب منه قدرة خاصة لاستخدام أساليب معينة من الدفاع والتعامل المرن الذي يساعد على تجنب آثارها).(٢٨، ١٩٩٣، ٤٦٥).

تعريف سارافينو Sarafino (١٩٩٤) : (الحالة التي تنتج حين يقود التفاعل بين الشخص والبيئة الفرد إلى إدراك تناقض قد يكون حقيقيا أو غير حقيقي بين المطالب الناتجة عن الموقف والموارد البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية للفرد) .(٧٤,١٩٩٤,٤٢-٧٥)

تعريف الحلو(١٩٩٥): (المشكلات والأحداث التي تواجه الفرد وتحدث إرباكا في توازنه نتيجة لتهديده أو تحديه وتتطلب منه القيام بجهود إضافية للعودة إلى توازنه والمحافظة عليه). (٧، ١٩٩٥، ١٦).

تعريـف فائـد(١٩٩٨): (متغيرات نفسية اجتماعية تسهم في اختلال الصحة النفسية لدى الفرد).(٣٣، ١٩٩٨، ١٥٥).

تعريف محمد (١٩٩٩): (ظاهرة إدراكية تحدث من إدراك الفرد لعدم وجود توازن بين مهامه وعدم قدراته على ملاحقة تلك المهام). (٣٧، ١٩٩٩، ١٩٩).

تعريف الأميري (٢٠٠١): (مجمل الأحداث التي تواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب له ضيقًا وتوترًا وتشعره بعدم الراحة وتشكل له تهديدًا يعيقه عن التكيف).(٢٠٠١,٥ ٢٠,).

تعريف دوكم (٢٠٠١): (أحداث ومواقف حياتية تمر بالفرد ويكون تقييمه لها بأنها شديدة وتخل بتوازنه النفسي وتتطلب منه القيام بجهودٍ سلوكيةٍ أو معرفية للتعامل معها والتخلص من آثارها السلبية واستعادة توازنه النفسي). (٢٠٠١،٢٥، ١٠).

تعريف الباحثين: (مجمل الأحداث والمواقف غير المريحة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية ويدركها على أنها ضاغطه وتتطلب منه جهودًا إضافية لإعادة توازنه).

التعريف الإجرائي للضغوط النفسية: (مجموع الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس ويدركها على أنها ضاغطة والتي يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الاستجابة على فقرات مقياس الضغوط النفسية الذي أعد لهذا الغرض).

عضو هيئة التدريس: كل شخصٍ يمني ذكر أو أنثى مؤهل أكاديمياً ويحمل مؤهلاً لا يقل عن درجة الدكتوراه ويعمل في إحدى الجامعات الحكومية للعام الدراسي ٢٠٠٢ ٢٠٠٣

الإطار النظري:

الحقيقة أنه منذ وجود الإنسان على الأرض تعرض للوقوع تحت طائلة الضغوط والأزمات، ولقد بدأ الاهتمام بدراسة الضغوط بسبب تزايد ضغوط الحياة التي يتعرض لها الإنسان. (١٢، ٢٠٠١، ٥٦).

ويشير الباحثون إلى أن أي تغييرٍ في حياتنا سواء كان للأحسن أو للأسوأ يسبب لنا ضغوطاً نفسية، فالفرد الذي يترقى قد تواجهه ضغوط نفسيه مع أن الأمر في ظاهره مفرح إلا أن الأمر يتطلب الاستعداد والتهيؤ،وقد وجد أن الذين يحصلون على ترقيات عليا هم أكثر عرضة للنوبات القلبية. (١٣،٢٠٠١، ١١).

ولتفسير الضغوط فقد وجد أكثر من نموذج , ويلخص ماثني وآخرون Matheny.et.al (١٩٨٦) هذه النماذج في أن الضغط إما مثيرStimulus أو استجابةResponse أو تفاعل Transaction حيث أن نماذج المثير ترى الضغط كمطالب نفس اجتماعية تقود إلى إجهاد شخصي , أما نماذج الاستجابه فتراه على أنه استجابه فسيولوجيه لمطالب تقع على عاتق الكائن الحي , في حين أن نماذج التفاعل تراه كتفاعل بين الشخص والبيئة . (٥٠١,١٩٨٦,٤٥)

نظريات الضغوط النفسية:

ظاهرة الضغوط النفسية ظاهرة إنسانية معقدة ومحاولة تفسيرها ومعرفة أسبابها وطرق التعامل معها قد ينطوي على صعوبة بالغة وعلى هذا الأساس تعددت نظريات الضغوط النفسية وسوف نتناول بعض منها:

نظرية الجهد: والتي وضعها هانز سيلي وقد تخصص في دراسة الفسيولوجي والأعصاب ولقد كان لطبيعة تخصصه أثر في صياغة نظريته من خلال تركيزه على استجابة الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضغوط النفسية فضلاً عن استخدامه السم والصدمات الكهربائية على الحيوانات.(٩،٥٠،١٩٩٩).

ويشمل نموذجه على ثلاثة أفكار رئيسية هي:

أولاً: الاستجابة للضغوط ذات نمط عام من ردود الفعل الدفاعية تهدف إلى حماية الكائن الحي والحفاظ عليه.

ثانياَ: ردود الفعل الدفاعية التي يستخدمها الكائن الحي تمضي وتزيد مع التعرض المستمر للضغوط النفسية، وحدد ثلاث مراحل لمواجهة الضغوط النفسية وهي:

- التنبيه: يظهر الجسم تغيرات واستجابات نتيجة التعرض المستمر للضغوط.
- المقاومة: وفيها تختفي التغيرات والاستجابات السابقة وتظهر تغيرات واستجابات تدل على التكيف.
- الإنهاك: انتهاء الطاقة الضرورية للمقاومة والتكيف.

(١٩٩٣،٦،٣٤)، (١٤، ١٩٩٤، ٧-٩)،(٤١ ,١٩٩٥, ٦٦-٧١)
(٢، ١٩٩٨، ١١٩-١٢١)، (١٩٩٩،٢٣، ٣٧٨).

النظرية المعرفية وسنتناول كمثال لها نظرية البرت اليس

أكد البرت اليس في كثير من مؤلفاته وأبحاثه أن الناس هم الذين يكربون ويزعجون أنفسهم بفعل معتقداتهم وتوقعاتهم، والمرضى هم الأنموذج في عزو وإسناد اضطراباتهم وكربهم وتوتراتهم إلى المثيرات الخارجية، ويجب أن يتعلم الناس أنهم عندما يشعرون بالاضطراب والضغوط النفسية فإن عليهم أن يعودوا إلى معتقداتهم بدلاَ من أن يلوموا الأحداث الخارجية. (٣٦، ٢٠٠٢، ٢٦٥).

تعد محاولة البرت اليس هي أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد النفسي تحت اسم العلاج العقلاني الانفعالي، منطلقاً من قاعدةٍ أساسيةٍ هي أن تغيير أفكار الناس هو الذي من شأنه أن يغير سلوكهم وأن الأفراد المضطربين لو تغيرت أفكارهم وأنساقهم الاعتقادية لتخلصوا من أعراضهم ومشكلاتهم. ومع ذلك وبتواضعٍ جمٍ قال (اليس): إن كثيرًا من المبادئ التي استندت عليها نظريته ليست بالجديدة فبعضها قد صيغ من اليونانيين والرومانيين قبل عدة آلاف من السنين، عندما قال أحدهم: " والرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم للأشياء "

نظرتها للإنسان:

ترى النظرية العقلية المعرفيه أن شخصية الإنسان متشابكة بين العواطف والعقل أو التفكير والمشاعر. ويعبر " اليس " عن هذا المعنى بقوله: (عندما ينفعلون فإنهم أيضاً يفكرون ويتصرفون، وعندما يتصرفون فإنهم أيضا يفكرون وينفعلون وعندما يفكرون فإنهم أيضاً ينفعلون ويتصرفون).

ويقدم " اليس " مجموعة أفكارٍ حول طبيعة البشر والاضطرابات التي يعانون منها، ومنها:

١- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلانيًا ولا عقلانيًا، عندما يفكر ويتصرف بعقلانية يصبح ذا فاعلية وسعيدًا.
٢- الاضطرابات الانفعالية والنفسية تنشأ نتيجة للتفكير اللاعقلاني.
٣- ينشأ التفكير اللاعقلاني في التعلم غير المنطقي والذي قد يكون الفرد مهيأ له من الجانب البيولوجي أو يكتسبه من البيئة.
٤- يجب مهاجمة الأفكار والانفعالات المضرة بالذات ومنها (١١) فكرةً ذكرها بأنها أفكار لاعقلانية وهي:
   ١) من الضروري أن يكون الشخص محبوبا من جميع المحيطين به
   ٢) أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة حتى يكون مهم.
   ٣) بعض الناس شريرون وجبناء ويستحقون اللوم والعقاب.
   ٤) من المؤلم أن تسير الأمور على غير ما يريده الإنسان.
   ٥) التعاسة سببها عوامل خارجية ليس باستطاعة الفرد تجنبها .
   ٦) الأشياء الخطيرة يجب أن يكون الفرد دائم التوقع لها.
   ٧) من السهل تجنب بعض الصعوبات بدلاً من مواجهتها .
   ٨) يجب أن يستعين الفرد بآخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه.

٩) الخبرات والأحداث الماضية مؤثرة على السلوك الحالي ولا يمكن تجنبها.
١٠) يجب على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات .
١١) يوجد حل صحيح دائماً لكل مشكلةٍ يجب البحث عنه وإلا كانت النتائج مؤلمةً. (٢٥،٢٠٠١، ٣٨-٤٧).

نمو الشخصية وفقا للنظرية العقلية المعرفية:

ترى هذه النظرية أن لدى الفرد العادي عدد من الرغبات والأماني والتفيضلات وأنها تختلف من شخصٍ لآخر لكن البشر يتشابهون في الجوانب البيولوجية .

مفاهيم الشخصية:

١- الاستعداد البيولوجي: يولد البشر ولديهم استعداد لأن يكونوا منطقيين ممثلين لذواتهم محققين لها، لكن لديهم استعداد لأن يكونوا غير منطقيين .
٢- التأثير الحضاري: في مرحلة الطفولة يكون الطفل خاضعاً للتأثير الأسري والمجتمع أكثر من أية مراحل أخرى.
٣- التفاعل بين الأفكار والمشاعر والتصرفات: كل البشر يفكرون، يشعرون، يتصرفون وذلك في صورة تفاعلية وتبادلية.
٤- قوة تأثير العلاج المعرفي: عندما يحدث تغيير جوهري في الجانب المعرفي فإنه يحدث تغييرات في الانفعالات أو السلوك.
٥- التفكير اللامنطقي وعلاقته بالاضطراب: إن الاضطرابات الانفعالية لا تنشأ من الأحداث وإنما من الأفكار التي يتبناها الناس حول الأحداث

وبعد استعراض النظريات المفسرة للضغوط فسنتناول هنا بعض مصادر الضغوط وأعراضها

ضغط العمل :

يحظى ضغط العمل باهتمام كثيرٍ من الدارسين ذلك أنه يمثل جانبًا هامًّا في حياة أية مؤسسة، وتختلف الضغوط من مؤسسة إلى أخرى ومن شخص إلى آخر. ويمكن تقسيم مصادر ضغط العمل إلى:

المصادر التنظيمية وتشمل:

- الاختلاف المهني: بعض الوظائف تخلق ضغوطاً أكثر من غيرها.
- غموض الدور: الافتقار إلى المعلومات التي يحتاجها الفرد في إنجاز عمله
- زيادة عبء العمل: أكدت دراسات عديدة أن أعباء العمل الكثيرة (ساعات عمل طويلة، مسؤوليات عديدة، مكالمات تلفونية عديدة،...).
- صراع الدور: تعارض بين متطلبات الدور
- تعارض الدور: قيام الفرد بمهام كثيرة تتطلب سرعة كبيرة لإنجازها، أو عندما يصبح الفرد تحت قيادات كثيرة بحيث يتلقى الأوامر منهم جميعاً.
- المسؤولية عن الأفراد: أن يكون الفرد مسؤولاً عن آخرين.
- النمو والتقدم المهني: العوائق التي تقف أمام التقدم المهني.
- عدم المشاركة في اتخاذ القرارات: توصلت دراسات عديدة إلى أن المشاركة في صنع القرار تزيد من أداء الفرد ورضاه الوظيفي.
- ضغط الوقت: قليل هم الذين يعملون بطريقة أفضل تحت ضغوط مستمرة، أما الغالبية فهم بحاجة إلى أوقات للراحة.
- التغيرات المهنية: تعلق الأمر بالترقية أو تغيير الوظيفة أو الانتقال الجغرافي.

- الأخطار والكوارث: الطبيعية، المرتفعات، المياه، الوحدة، الظلام، الجو القارس، البرق، الحريق، الحيوانات.
- النقص والضياع: في التغذية، الممتلكات، الصحة.
- النبذ وعدم الاهتمام.
- الخصوم والأقران المتنافسين. (٢٠، ٢٠٠٠، ٦٨- ٦٩).

المصادر الفردية وتشمل:

١- نمط الشخصية (أ) أكثر عرضة للضغوط بسبب أنه يميل إلى العمل بمفرده وغير صبور.

٢- قدرات وحاجات الفرد: الشخص الذي لا يستطيع التوفيق بين قدراته وحاجاته ومطالب العمل.

٣- الحالة النفسية والبدنية: التعب الشديد وعدم ثقة الفرد بنفسه.

مصادر ومسؤوليات أخرى وتشمل:

- الأسرة: التنافر الحضاري، التنافر الأسري، انفصال الوالدين، مرض أو غياب أحد الوالدين، عدم الاستقرار المنزلي.
- الوضع الاقتصادي: خاصةً عندما يتعلق الأمر بأطراف من حولنا كأن يكون الفرد مسئولاً عن أسرة ومطالبها حاجات أساسية.
- العلاقات الاجتماعية: الزملاء في المهنة هم الهواء النقي الذي يستنشق فإذا ساءت العلاقة زاد الإحساس بضغط.

- العلاقات بالمسئولين: انشغال المسئول ويرى (ستورا، ١٩٩٧) أن من أهم العوامل التي تسبب الضغوط النفسية هي:

- الإجهاد العلائقي: نوع العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ويشمل:
- الرئيس: إن فقدان الاعتبار للعاملين يعد نفوراً فورياً.
- الأتباع : عدم مشاركتهم باتخاذ القرارات يخلق العديد من الضغوط.
- الزملاء: التنافس والخصومة بين الزملاء يسبب ضغطاً وكذا فقدان دعم الزملاء في المواقف الحرجة.

- التنظيم: التنظيم قدر يتقاسمه البشر قد ينتج عنه مشاكل كثيرة منها- عيوب في الاتصال، تهديد للحرية، عدم المشاركة في اتخاذ القرار. (١٩٩٧،٢٧، ١٥-٢٠).

مصادر الضغوط النفسية في مجال التعليم:

- العبء الزائد : كثرة الأعمال المطلوبة والتي تفوق قدرة الأستاذ.
- الدخل غير الكافي: ضعف العائد المادي من عملية التدريس.
- غموض الدور: مطالبة الأستاذ بأعمال ليس لديه الكفاءة المطلوبة.
- ضغط الوقت: قلة الوقت اللازم للراحة والاسترخاء.
- ضعف الإعداد والتجهيزات المعملية.
- العلاقات غير الطيبة بين الزملاء.
- مشكلات الطلاب: عدم قيامهم بالواجبات، تدني مستوى الأخلاق.

(٢٩، ١٩٩٤)

أعراض الضغوط النفسية:

ـ أعراض نفسية:

وتشمل: (قلقًا، اضطراباً، شعورًا بالغيظ، ملاً، إرهاقًا، قمع المشاعر، الانسحاب، الشعور بالوحدة، الإفراط في العواطف، الاستياء من العمل)

ـ أعراض جسدية:

وتشمل: (زيادة ضربات القلب، قرحة المعدة، إجهادًا جسدياً، أمراض القلب، اضطراباتٍ جلديةً، صداع الرأس، السرطان، أمراض العظم).

ـ أعراض سلوكية:

وتشمل: (مماطلةً في العمل، قلةً في الإنتاج، أكلاً مفرطًا، فقدان الشهية، محاولات انتحار، التردد المستمر على العيادات).

ولاشك أن ذلك يعني أن ا لضغوط النفسية تكلف مبالغ كبيرةً لعلاجها.

وفي دراسة أجريت في أمريكا تبين أن الدولة تصرف بلايين من الدولارات ثمنًا للعقاقير المهدئة والمنومات، وفي بريطانيا ينفق (١٠٠) مليون جنيه إسترليني في العام لمعالجة الضغوط النفسية.
(١٧٦٧,١٩٩٠,٤٠),(١ ،١٩٩٤، ٦٤).

دراسات سابقة: أكدت العديد من الدراسات أن استمرار الضغوط النفسية مدةً طويلة قد يؤدي على المدى البعيد إلى تدني مستوى الأداء والكفاية المهنية وسوء العلاقة الإنسانية والشكوى والتذمر والتغيب عن العمل. (١٠ ، ٢٠٠، ٣).
ومن الدراسات التي أجريت على الضغوط النفسية لدى أساتذة الجامعات توصلت دراسة القريوني ، وزويلف (١٩٨٩) إلى أن الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتصرفات الارتجالية للإدارة والتمييز وعدم الإنصاف في توزيع الفرص ووضع العراقيل والصعوبات أمام التقدم على الصعيد العملي قد خلق العديد من الضغوط النفسية . أما دراسة المقدادي (١٩٩٥) فتوصلت إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك هي تلك التي تتعلق بالطلاب والإدارة والبحث العلمي . كما أجريت العديد من الدراسات الأجنبية على أساتذة الجامعات دراسة تتبعية للضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات النيوزلندية وتوصلت إلى أنهم يعانون من ضغوط نفسية ومنها:

- زيادة الشكوى من الأمراض المرتبطة بالضغوط النفسية وتدنٍ في صحتهم النفسية والجسمية.
- ٤٠% منهم وجدوا أن عملهم يشكل لهم مصدر ضغط نفسي.
- زيادة عبء العمل شكل لهم ضغوطاً نفسيةً.
- تدني الرواتب والمكافأة.
- التعامل مع الطلبة.
- عدم دعم البحوث. (١٣، ٢٠٠١، ٢٩١- ٢٩٢).

أما المراجعة التي تمت لمصادر الضغوط النفسية لدى مدرسي الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية فقد توصلت إلى أنهم يعانون من ضغوطٍ

نفسيةٍ أهمها(العبء التدريسي ,نشر الأبحاث , الترقيات) . (١٣، ٢٠٠١، ٢٩١-٢٩٢).

أما دراسة دانيلشك (١٩٩٣) التي أجريت في جامعات أونتريو بكندا فقد توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين تقل أعمارهم عن (٣٩) عامًا وغير المتزوجين والإناث هم أكثر تعرضًا للضغوط النفسية. (١٥, ١٩٩٦، ١٣٢).

أما دراسة (عساف) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وشملت (١٣٦) عضو هيئة تدريس بهدف التعرف على الضغوط النفسية لديهم، و تحديد مدى مساهمة كل من المتغيرات الديمغرافية (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الكلية، الخبرة، الرتبة العلمية) في الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس فتوصلت إلى:

- مساهمة المتغيرات وبنسبة ١٨,٦% وكان أهم المتغيرات (الجنس، الخبرة، الحالة الاجتماعية، العمر، الدرجة العلمية، الكلية، الرتبة العلمية).
- وجود فروق ذات دلالةٍ بين متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) في الضغوط النفسية، في حين أن بقية المتغيرات لم يكن لها أي دلالةٍ إحصائية. (٣٢، ١٩٩٦، ٣٠-٣١).

الإجراءات والنتائج

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٥) عضو هيئة تدريس يمني في الجامعات اليمنية الناشئة (٥٣) منهم ذكوراً و(٢) من الإناث.

إجراءات البحث:

قام الباحثان ببناء مقياس للضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الناشئة واستفادا في بنائه من التراث

النظري حول الضغوط النفسية ومصادرها، كما استفادا من عدد من المقاييس العربية والأجنبية لقياس الضغوط، وقد تكوّن المقياس من ٦٨ فقره توزعت على خمسة مجالات هي:

(الضغوط الاجتماعية، والضغوط الأكاديمية، والضغوط المادية، والضغوط الطلابية، والضغوط الإدارية).

وللتحقق من صدق المقياس تمّ عرضه على عدد من المحكمين من المختصين في مجال علم النفس وتم إجراء التعديلات المقترحه من قبلهم, كما تمّ التحقق من الاتساق الداخلي، ولحساب الثبات حسب معامل الفاكرونباخ وبلغ ٩٥% .

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول استخرج الباحثان الوسط الحسابي لدرجات الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وتبين أنه يساوي (٢٦٠,٢٩) وانحرافاً معيارياً (٣٧,٩٦) ولاختبار الفرضية الأولى التي تنص على أنه: (لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس اليمنيين في الجامعات اليمنية الناشئة والمتوسط الفرضي لمقياس الضغوط النفسية) تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة للاستدلال حول الوسط الحسابي للمجتمع وكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥٠,٨٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدوليه (١,٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أن الفرق دال إحصائياً كما هو موضح بالجدول (١)

جدول (1)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبةوالجدولية

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلا له ٠٥.
٥٥	**260.29**	**37.96**	٥٠,٨٥	١,٩٦

يتبين من الجدول (1) أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من ضغوط نفسية أعلى من المتوسط الحسابي للمقياس (٢٠٤) ويمكن أن يعزى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس إلى الأوضاع الاقتصادية الصعبة وعدم قدرة الأستاذ الجامعي على الوفاء بمتطلبات الحياة اليومية في ظل أوضاع اقتصادية غير مستقرةٍ خاصّة، وقد يعزى ذلك إلى نوعية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس وقيادة الجامعة من الإداريين التي لا تتسم بالتقدير والاحترام مما يجعل الأستاذ الجامعي يتحول إلى مراجع للحصول على مستحقاته، وقد يكون شعور أعضاء هيئة التدريس بأن طريقة تسيير أمور الجامعة لا يؤخذ بآرائهم فيها وبالتالي لا يشعرون بروح الانتماء للجامعة، وقد يعزى ذلك إلى زيادة أعداد الطلبة في قاعات المحاضرات وقلة التجهيزات ونقص الإمكانيات كلها عوامل ساهمت في زيادة الضغوط النفسية لدى أساتذة الجامعات.

وتتفق هذه النتيجه مع دراسات كل من **Smith**(١٩٩٤) و**Lix**(١٩٩٤) والمقدادي (١٩٩٥)

وبحساب النسبه المئوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يعانون من ضغوط فوق المتوسط وجد أن **61.81**% من العدد الكلي يعانون من الضغوط بالنسبه للدرجه الكليه للمقياس , وعلى مستوى المجالات الفرعية فقد وجد أن

47.27% يعانون من الضغوط الاجتماعية

56.36% يعانون من الضغوط الأكاديمية

50.90% يعانون من الضغوط المادية

52.72% يعانون من الضغوط الطلابيه

58.18% يعانون من الضغوط الإداريه

وبفحص النسب السابقة نجد أن الضغوط الإدارية قد احتلت المرتبه الأولى معبرة عن معاناة أعضاء هيئة التدريس مع الجانب الإداري في الجامعه وتعقيد المعاملات وبطئها الى جانب ضعف الثقة بين إدارة

الجامعة وعضو هيئة التدريس تلتها بعد ذلك الضغوط الأكاديمية لتعبر عن معاناة أعضاء هيئة التدريس في إطار المهمة الاساسية لوجودهم في الجامعه فمن نقص في الدوريات والمراجع الحديثة الى صعوبة حضور المؤتمرات العلمية الى صعوبة الترقي وغياب الحرية الأكاديمية

ثم اتت بعد ذلك الضغوط الطلابيه متمثلة في زيادة أعداد الطلاب وضعف مستوياتهم ثم الضغوط المادية وعدم كفاية الراتب لمواجهة أعباء المعيشة ومتطلبات الحياة اللائقة بعضو هيئة التدريس وأخيرا جاءت الضغوط الاجتماعية في المرتبه الأخيره لتعبر عن الحاجه الى إقامة علاقات قوية مع الزملاء وعن افتقاد الود بين الزملاء وعدم وجود أماكن مناسبه لإقامة أنشطة اجتماعية .

ثانيًا: فيما يتعلق بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الضغوط التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس، اختبر الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية وتبعاً لمتغيرات الدراسة:

أ- متغير الجامعات اليمنية الناشئة:

تنص الفرضية الثانية على ما يأتي: (لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الناشئة تبعا لمتغير الجامعه). ولاختبار هذه الفرضية استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٩) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٣,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أن الفرق غير دالٍ إحصائياً، كما موضح بالجدول (2).

الجدول (2) يوضح نتائج الاختبار لمتوسطي درجات الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الجامعة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
جامعة تعز	٣١	257.13	35.59	0.69	2.01
جامعة اب	٢٤	264.38	41.240		
المجموع	٥٥				

يتبين من نتائج الجدول (2) أن الظروف التي تسبب الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة لا تختلف عن بعضها وقد يعزى ذلك إلى تشابه مستوى الخدمات التي تقدم لعضو هيئة التدريس واللازمة لتوفير الحد الأدنى من الراحة سواء داخل الجامعة أو خارجها، وقد يعزى ذلك إلى أن ظروف التأسيس والإنشاء تساعد في خلق العديد من الضغوط النفسية، وقد يكون للتشابه في مباني الجامعات وعدم تلبيتها لمطالب العمل الأكاديمي في كلا الجامعتين دوره في توحد معاناة أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين

ب- متغير عدد الأبناء:

للتحقق من صحة الفرضيةالثالثة التي تنص على ما يأتي: (لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية تبعًا لمتغير عدد الأبناء). استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت القيمة التائية المحسوبة (0.76) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.01) عند مستوى دلالة (.05) وهذا يعني أن الفرق غير دالٍ إحصائياً، كما موضح بالجدول (3).

جدول (3) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير عدد الأولاد

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
أقل من خمسة أبناء	٢٠	257.46	29.64	0.76	2.01
أكثر من خمسة أبناء	٣٥	265.25	42.13		
المجموع					

يتبين من الجدول (3) أن الفرق غير دالٍ إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير عدد الأبناء (أقل من خمسة أبناء) و(خمسة أبناء فأكثر) وهذا يعني أن مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس كانت متشابهة، وإن كان أعضاء هيئة التدريس

الـذين لـديهم عـدد أكـبر مـن الأبنـاء تزيـد الضـغوط النفسـية لـديهم عـن أقـرانهم الـذين يقـل عـدد أبنـائهم عـن (٥) أبنـاء، ويمكـن تفسـير هـذا التشـابه أن الصـعوبات الـتي يواجهونهـا والـتي تشـكل عبئًـا واضـحًا علـيهم جميعًـا، وقـد يعـزى ذلـك إلى أن الضـغوط النفسـية قـد تكـون نشـأت لا أسباب أخرى.

التوصيـــات:

في ضوء نتائج البحث التي تمّ التوصل إليها يوصي الباحثان بما يأتي:

١- إعـادة النظـر في القـوانين والأنظمـة واللـوائح المتعلقـة بأعضـاء هيئـة التدريس وبما يسهم في خفض الضغوط النفسية لديهم.

٢- إقامـة أنشـطة ثقافيـة واجتماعيـة وترفيهيـة بهـدف تعزيـز العلاقـات الإنسـانية بـين أعضـاء هيئـة التـدريس وهـذا لاشـك قـد يسـهم في تخفيف حدة الضغوط النفسية لديهم.

٣- إعـادة النظـر في نظـام رواتـب أعضـاء هيئـة التـدريس وبمـا يتناسـب مـع الوضع الاقتصادي في البلد.

٤- نشـر الـوعي المتعلـق بالمهنـة مـن حيـث الحقـوق والواجبـات لعضـو هيئـة التدريس.

٥- تحسـين ظـروف العمـل مـن حيـث تـوفير البيئـة الـتي تسـهم في أداء عضـو هيئة التدريس أداءً أمثل.

المقترحـــات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

١- الضـغوط النفسـية لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس وعلاقتهـا بصـحتهم النفسية.

٢- الضـغوط النفسـية لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس وعلاقتهـا بالرضـاء المهني.

٣- الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالاغتراب.

المصادر العربيـــة:ـ

١- إبـــراهيم، عبـــد الســـتار. (١٩٩٤) العـــلاج النفســـي الســـلوكي المعـــرفي الحـــديث أســـاليبه وميـــادين تطبيقـــه. دار الفجـــر للنشـــر والتوزيع.القاهرة.

٢- إبـــراهيم، عبـــد الســـتار. (١٩٩٨) الاكتئـــاب ، اضـــطراب العصـــر الحـــديث فهمـــه وأســـاليب التعامـــل معـــه، عـــالم المعرفـــة، عـــدد (٢٣٩).المجلـــس الوطني للثقافة والعلوم . الكويت

٣- الأشـقر, نادية فتحـي شـاكر. (١٩٩٥). مصـادر الضـغط النفسـي لـدى النسـاء العـاملات المتزوجـات وغـير المتزوجـات في القطـاع العـام في مدينة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية.

٤- الأغـبري, علـي عبـد الحـق.(٢٠٠٠). العوائـق الإداريـة والتنظيميـة الـتي تواجـه الجامعـات اليمنيـة وسـبل معالجتهـا ,مـؤتمر جامعـة عـدن الثالـث حول التعليم العالي ١١-١٥ نوفمبر , جـ١

١- ٥- الأمـيري، أحمـد علـي .(٢٠٠١). فعاليـة برنـامج إرشـادي في مواجهـة الضـغوط النفسـية لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي تعـز، رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٥- التـل , سـعيد وآخـرون .(١٩٩٧) . قواعـد التـدريس في الجامعـه . دار الفكر للطباعه والنشر والتوزيع , عمان .

٦- الحلـو، بثينـة منصـور. (١٩٩٥). قـوة تحمـل الشخصـية وأسـاليب التعامـل مـع ضـغوط الحياة،رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، كليـة الآداب، جامعـة بغداد.

٧- الرشـدان، مالـك احمـد (١٩٩٥) الاحـتراق النفسـي لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس في الجامعـات الأردنيـة الحكوميـة وعلاقتهـا بـبعض المـتغيرات، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الأردنية.

٨- الرشـــيدي، هـــارون توفيـــق . (1999). الضـــغوط النفســـية طبيعتهـــا, نظرياتهـــا,برنـــامج لمســـاعدة الـــذات في علاجهـــا، مكتبـــة الأنجلـــو المصرية. القاهرة

٩- الزبيـدي، كامـل علـوان. (٢٠٠٠). الضـغوط النفسـية وعلاقتهـا بالرضـا المهـــني والصـــحة النفســـية لـــدى أعضـــاء هيئـــة التـــدريس في الجامعة،رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد.

١٠- الســعدون، نــاجي مخلــف. (٢٠٠٣). المواصــفات النوعيــة المطلوبــة في المحاســبين الجــدد، الملتقــى العربــي للمواصــفات العالميــة للجامعــات، المنعقد في جامعة عدن، للفترة من ٢٢الى ٢٤ سبتمبر.

١١- السـهل , راشـد علـي . (٢٠٠١) . فعاليـة الإرشـاد السـلوكي الجمعـي – الـديني في خفـض مشـكلة الأرق لـدى طلبـة الجامعـة , المجلـة التربويـة , جامعة الكويت , المجلد ١٦ , العدد ١٦

١٢- الشـــقيرات , محمـــد عبـــد الـــرحمن . (٢٠٠١). الضـــغوط النفســـية وتأثيرهـــا علـــى الصـــحة النفســـية والصـــحة الجســـمية وعلاقتهـــا بـــبعض العوامـــل الديموغرافيـــه عنـــد أعضـــاء هيئـــة التـــدريس في جامعـــة مؤتـــة , مجلة كلية التربيه , جامعة أسيوط , المجلد ١٧ , العدد ٢ .

١٣- الشـــناوي، محمـــد محـــروس.(١٩٩٤). نظريـــات الإرشـــاد والعـــلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٤- الطحاينـــه، زيـــاد لطفـــي وســـهى أديـــب عـــيس. (١٩٩٦). مســـتوى الاحـــتراق النفســـي لـــدى معلمـــي التربيـــة الرياضـــية في الأردن وعلاقتهـــا ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، مجلد (٢٣)، عدد (١).

١٥- الفقـــي، مصـــطفى. (٢٠٠٢).الرهـــان علـــى الحصـــان، دار الشـــروق، القاهرة.

١٦- القريـــوني، محمـــد قاســـم وزويلـــف ,مهـــدي.(١٩٩٨).مبـــادئ الإدارة، ط٢،دار المستقبل، عمان.

١٧- القيسي ماهر فاضل وآخرون . (٢٠٠٠) . واقع القوى العاملة في كلية التربية , مؤتمر جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي ١١-١٥ نوفمبر, جـ١

١٨- المحمداوي، محمود شمال. (١٩٩٠). قياس الضغوط المهنية لدى هيئة التدريس في الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستيرغير منشوره، كلية الآداب، جامعة بغداد.

١٩- المشعان، عويد (٢٠٠٠) مصادر الضغوط لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد (٩)، عدد(١).

٢٠- المقدادي، محمود حامد حسين .(١٩٩٥). المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسيه في جامعة اليرموك، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك.

٢١- الهنداوي، أنعام لفته موسى. (١٩٩٠).الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

٢٢- جرير، سارازيف. (١٩٩٩). إدارة الضغوط من أجل النجاح، الجمعية الأمريكية للإدارة، مكتبة جرير، القاهرة.

٢٣- خليل، محمد محمد.(١٩٩٥). معوقات فاعلية معلمي الجامعة، مجلة علم النفس، العدد (٣٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٤- دوكم، أنيسه عبده مجاهد. (٢٠٠١). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٥- سالم، إيناس عبد الفتاح احمد ومحمد, محمد. (٢٠٠٢). ضغوط الحياة وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية وبعض خصال الشخصية لدى طلاب الجامعة / دراسة كشفية، مجلة دراسات نفسية، مجلد (١٢)، عدد(٣).

٢٦- ستورا، جان بنجمان. (١٩٩٧). الإجهاد أسبابه وعلاجه، تعريب أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت.
٢٧- صالح، عواطف حسين.(١٩٩٣). الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (٣).
٢٨- عبد الجواد، وفاء محمد .(١٩٩٤). فعالية برنامج إرشادي ديني في مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٩- عبد الفتاح، وفاء إمام . (٢٠٠٣). العلاقة بين التعرض لمخاطر التلوث بالضوضاء والاهتزاز وأكسيد الألومنيوم في بيئة العمل الصناعي واضطراب بعض الوظائف النفسية، مجلة دراسات نفسية، مج (١٣)، عدد (١).
٣٠- عبده، فؤاد. (٢٠٠٣). العلاقة بين الإدارة الحكومية وإدارة الجامعات الحكومية اليمنية، الواقع ومقتضيات التطوير، الملتقى االعربي للمواصفات العالمية للجامعات، المنعقد في جامعة عدن، للفترة من ٢٢الى ٢٤ سبتمبر.
٣١- عساف، محمد عبده .(١٩٩٦). مصادر الإجهاد والضغط النفسي لدى مدرسي الجامعات في الوطن المحتل / الضفة الغربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد الثالث، العدد (١).
٣٢- فائد، حسن علي محمد. (١٩٩٨). الدور الديناميي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية، مجلة دراسات نفسية.
٣٣- فونتانا،ديفيد .(١٩٩٤). الضغوط النفسية تغلب عليها وأبدا الحياة، تعريب حمدي الفرماوي ورضا أبو سريع، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة

٣٤- قمـــبر, محمـــود .(٢٠٠١).الحريـــة الأكاديميـــة في الجامعـــات العربيـــه , دراســـه تحليليـــة نقديـــة مقارنـــه, مـــؤتمر الديموقراطيـــة ودور التربيـــه في الوطن العربي , كلية التربية , جامعة الكويت.

٣٥- لازاروس، أرنولـــد. (٢٠٠٢). العـــلاج النفســـي الشـــامل / الأســـلوب المتعـــدد الأشـــكال والمختصـــر/ ترجمـــة محمـــد حمـــدي الحجـــار، مؤسســـة الرسالة، بيروت.

٣٦- محمـد، يوسـف عبـد الفتـاح. (١٩٩٩).الضـغوط النفسـية لـدى المعلمـين وحاجاتهم الإرشادية،مجلة مركزالبحوثالتربوية،عدد (١٥).

٣٧- وطفـــه، عـــادل أســـعد والشـــريع , ســـعد . (٢٠٠١).الديمقراطيـــة ومظاهرهـا في جامعـة الكويـت، أعمـال مـؤتمر الديمقراطيـة ودور التربيـه في الوطن العربي , كلية التربية جامعة الكويت.

٣٨- يوســف، حــرب (١٩٩٨) ظــاهرة الاحــتراق النفســي وعلاقتهــا بضــغوط العمـل لـدى معلمـي المـدارس الحكوميـة الثانويـة في الضـفة الغـربية، رسالـة مـاجستير غير منشورة، جامعـة النجـاح، فلسطين.

المصادر باللغة الإنجليزية

39) **Cooper , R. K. (1990). Developing methodology to evaluate stress management program D.A.I . B 51 ,P.1767**

40) **41-Carol,R.K.&Holly,S.W.90(1995)Psychiatric nursikg-wesley the. benjamin cummings publishing company**

41) **Sarafino,EP.(1994).HealtPsychology,Piopsychoscial Interaction 2 ed. New York:Johan Wily&Sons,Inc**

42) **Smith, E. & Witt, s. (1993): A comparative study of occupational stress among African American and White University Faculty: Research note, Research in Higher Education, Vol. 34, No. 2.**

43) **Lix, A. (1994): occupational stress among university teachers. Educational Research, (36).**

44) **Matheny;M;KB.,Aycock,DW.,Pugh,JL.&C urlette,WI.(1986) StressCoping:A Qualitative and Quantitative Synthesis with Implications for Treatment. The Couneling Psychologyist, 14,(4),499:549.**

تقييم واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن

((من وجهة نظر المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة))

د/ سعيد عوض سعيد الرطيل *

المقـــدمة:

يُعـد نشـاط المشـتريات مـن الأنشـطة الهامـة في جامعـة عـدن ، وترجـع تلـك الأهميـة إلى حاجـة الجامعـة للمـواد والمسـتلزمات الضـرورية لسـير أعمالهـا وأنشـطتها المختلفـة . حيـث يعتـبر تـوفر المـواد والمسـتلزمات بـالجودة المناسـبة والكميـة المناسـبة والسـعر المناسـب وفي الوقـت المناسـب شـرطاً رئيسـياً لضـمان اسـتمرار عمـل الجامعـة ، وفي الوقـت نفسـه عـاملاً مـن عوامـل نجـاح الجامعـة في تنفيـذ خططهـا وبرامجهـا المتعـددة وصـولاً إلى تحقيـق أهـدافها . وبمـا أن نجـاح الجامعـة يتوقـف علـى تـوفر حاجتهـا مـن المـواد والمسـتلزمات الضـرورية لنشـاطها ، فـإن ذلـك يجـب أن يكـون وفقـاً للأسـس العلميـة للشـراء . فالشـراء بـالجودة المناسـبة والملائمـة لحاجـة الاسـتخدام يُعـد مؤشـراً لمسـتوى جـودة العمـل النهـائي . والشـراء بالكميـة المناسـبة يمثـل اسـتثماراً أمثـل للموازنـات المتاحـة للمشـتريات ، وتخفيضـاً للتكاليف المخزنية .

والشـراء بالسـعر المناسـب يتوقـف علـى الجـودة المناسـبة للمشـتريات ، وبالتـالي عنـدمالا تكـون الجـودة مناسـبة للاسـتخدام فلـن يكـون السـعر في الغالـب مناسـباً. ولـذلك فـإن الشـراء بـالجودة المناسـبة والكميـة المناسـبة والسـعر المناسـب، يمثـل أهـم عناصـر ومكونـات الأسـس العلميـة للشـراء ، بالإضـافة إلى الشـراء مـن المصـدر المناسـب ، والشـراء في الوقـت

* أستاذ مشارك – رئيس قسم إدارة الأعمال- كلية العلوم الإدارية – جامعة عدن

المناسب . فالشراء من المصدر المناسب يعتبر ضمانة للجهود السابقة التي بذلت في توفير المشتريات بالشروط والمواصفات المتفق عليها . والشراء بالجودة المناسبة ، والكمية المناسبة ، والسعر المناسب ، ومن مصدر الشراء المناسب ، يجب أن يكون في الوقت المناسب ، حيث أن الأسعار تتأثر بالتوقيت المحدد للشراء . ولذلك فالتحديد والتوصيف المناسب للمشتريات والتنبؤ الصحيح باتجاهات الأسعار ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيها . يُمكن الجامعة من إتباع السياسة الشرائية المناسبة وبالتالي إدارة وظيفة الشراء بكفاءة وفعالية ، وتجنب الوقوع في الخسائر .

مشكلة البحث : يستمد نشاط المشتريات أهميته من علاقته وارتباطه بعوامل واعتبارات متعددة ، إدارية ، واقتصادية ، وفنية ، ومالية ، وتجارية ، وسياسية ، وزمانية ، ومكانية ، والتي يجب أخذها في الحسبان عند القيام بعمليات الشراء المختلفة . من هنا ونظراً لتأثير المشتريات على سير أعمال جامعة عدن وأنشطتها المختلفة ، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الآتي : هل يتم شراء المواد والخدمات ومقاولات الأعمال في الجامعة وفقاً للأسس العلمية للشراء ؟ وبعبارة أخرى : هل تتسم وظيفة الشراء في الجامعة بمستوى الأداء المطلوب؟.

أهداف البحث : يهدف البحث إلى تحقيق الآتي :

١- الوقوف على مستوى كفاءة أداء وظيفة الشراء في الجامعة .
٢- المساهمة المتواضعة في تحسين كفاءة وظيفة الشراء في الجامعة في ضوء النتائج النهائية للبحث .
٣- لفت انتباه المختصين والمعنيين في الجامعة لأهمية الموضوع .

أسئلة البحث : يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام ؟
٢- هل يتم الشراء بالكمية المناسبة ؟
٣- هل يتم الشراء بالسعر المناسب ؟

٤- هل يتم الشراء من المصدر (المورد) المناسب ؟

٥- هل يتم الشراء في الوقت المناسب ؟

٦- هل توجد سياسات شراء واضحة ومحددة ؟

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من رئيس وأعضاء مجلس الجامعة واللجان المختصة بالمشتريات في الجامعة (لجنة المناقصات ولجنة إعداد المواصفات ، ولجان الفحص والاستلام) وغيرهم من المختصين والمعنيين بوظيفة الشراء في الجامعة والبالغ عددهم ((٤٩)) شخصاً . حيث تم توزيع استبانة البحث على المذكورين . وقد عاد منها ((٤٢)) استبانة . استبعدت منها استبانتان لعدم اكتمال أجابتهما وبالتالي تصبح الاستبانات مكتملة الإجابة والقابلة للتحليل ((٤٠)) استبانة وتمثل نسبة ٨١,٦ % من إجمالي الاستبانات الموزعة وهي نسبة كافيه لمثل هذه النوع من البحوث والدراسات .

منهج البحث :

أعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي . والذي يهدف الباحث من خلاله إلى معرفة مستوى أداء وظيفة الشراء في الجامعة. وذلك عن طريق الأسلوب الميداني لجمع البيانات الأولية اللازمة للبحث واستخدام الأساليب الإحصائية والرياضية والمنطقية في تحليلها بالإضافة إلى المقابلات الشخصية للباحث مع المختصين بوظيفة الشراء في الجامعة .

أداة البحث : قام الباحث بتصميم استبانة خاصة لجمع البيانات الأولية من مفردات مجتمع البحث . وصممت الاستبانة من جزئين :

الجزء الأول : يتضمن بيانات عامة مثل : المؤهل الدراسي ، والتخصص، وعدد سنوات العمل في الجامعة .

الجزء الثاني : أحتوى على (٢٩) عبارة / فقرة يعتقد الباحث أنه من خلالها يمكن التعرف على آراء المختصين والمعنيين حول مستوى أداء وظيفة

الشراء في الجامعة . وقد تم تحكيم الاستبانة والتأكد من سلامتها من حيث المحتوى والمضمون والصياغة والتصميم الشكلي ، وذلك بعرضها على تسعة من الأساتذة المتخصصين في جامعات عدن وصنعاء والحديدة و اب . وقد تمت الاستفادة من جميع الآراء والملاحظات التي قدمها المحكمين عند إعداد الاستبانة بصورتها النهائية .

حدود البحث : وتتضمن :

١- حدود تطبيقية : شمل البحث أعضاء مجلس الجامعة وكل اللجان المختصة بالشراء (لجنة المناقصات ، ولجنة إعداد المواصفات ، ولجان الفحص والاستلام) وغيرهم من المختصين والمعنيين بوظيفة الشراء في الجامعة .

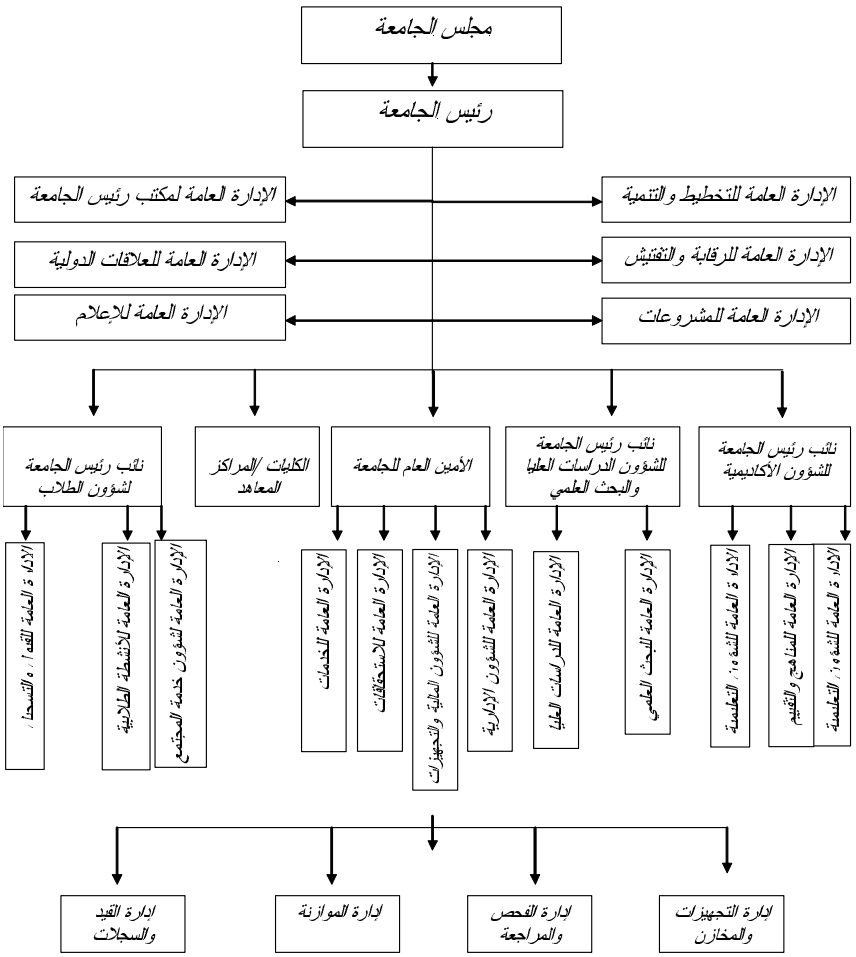
٢- حدود زمانية : يتناول البحث نفقات الشراء في جامعة عدن خلال الفترة الزمنية٢٠٠١ – ٢٠٠٥ م .

واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن

أولاً : موقع إدارة المشتريات في الهيكل التنظيمي للجامعة :

تسمى الإدارة المعنية بنشاط المشتريات في جامعة عدن «إدارة التجهيزات والمخازن » وهي إدارة فرعية تتبع الإدارة العامة للشئون المالية والتجهيزات . والشكل الآتي يبين ذلك . (١)

شكل رقم (١)
الهيكل التنظيمي العام لجامعة عدن .....



المصدر : دليل جامعة عدن للعام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م ، دار جامعة عدن للطباعة والنشر ، ص ٣٩ .

يبين الشكل رقم (١) موقع « إدارة المشتريات » ومكانتها غير المناسبة في الهيكل التنظيمي العام للجامعة وهذا الموقع والمكانة لا تتفق مع أهمية وظيفة الشراء في الجامعة وتأثيرها الكبير في مختلف أنشطة الجامعة ، وأيضاً لا تتفق هذه المكانة مع حجم الموازنات السنوية الكبيرة للشراء ، والمهام والمسؤوليات والأنشطة الرئيسية الواجب مزاولتها من قبل إدارة المشتريات .

ثانيـاً : نفقـات الشـراء في جامعـة عـدن : تتبـع جامعـة عـدن التبويـب الرسمـي للنفقات المحدد من وزارة المالية وذلك على النحو الآتي :

النفقات السلعية والخدمية : وتشمل البنود الآتية : (٢)

- ميـاه – إنـارة - أدوات كتابيـة ومكتبيـة وكتـب - نشر وإعـلان - البريـد والاتصـالات - مـؤتمرات واحتفـالات وضـيافة - نفقـات أخرى - نقـل مهمـات انتقـالات داخليـة- انتقـالات خارجية- استئجار مبـاني- أدويـة ومسـتلزمات طبيـة - أغذيـة وملبوسـات - تـدريب محلـي - تدريب خارجي - نفقات سلعية

جدول رقم (١)

النفقات السلعية والخدمية لجامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م

بنود النفقات	النفقات الفعلية (ريال)					الإجمالي	٪
	٢٠٠١م	٢٠٠٢م	٢٠٠٣م	٢٠٠٤م	اعتمادات عام ٢٠٠٥م		
مياه	٣٤٧٥٠٠٠٠	٥٤٣٥٢٠٠٠	٤٦٨١٣٠٠٠	٤٨٩٦٠٠٠٠	٣٠٠٠٠٠٠٠	٢١٤٨٧٥٠٠٠	٩,١
إنارة	١٥٦٠٣٧٠٠٠	١٦٣٨٤٤٠٠٠	٤٥٧٤٨٠٠٠	٦٧٩٦٨٠٠٠	١٠٠٠٠٠٠٠٠	٥٣٣٥٩٧٠٠٠	٢٢,٦
أدوات كتابية ومكتبية وكتب	٤٣٧٥٧٠٠٠	٤٧٩٨١٠٠٠	٤٧٥٢١٠٠٠	٥٤٧٠٥٠٠٠	٥٥٠٠٠٠٠٠	٢٤٨٩٦٤٠٠٠	١٠,٥
نشر وإعلان	٢٧٦٥٠٠٠	٢٩٤٨٠٠٠	٣٧٦٥٠٠٠	٣٨١٣٠٠٠	٥٠٠٠٠٠٠	١٨٢٩١٠٠٠	٠,٨
البريد والاتصالات	٦٦٤١٠٠٠	١١٣٤٠٠٠٠	٧٠٦٨٠٠٠	٧٩٤١٠٠٠	١٠٠٠٠٠٠٠	٤٢٩٩٠٠٠٠	١,٨
مؤتمرات واحتفالات وضيافة	٦٦٦١٠٠٠	٧٥٩٤٠٠٠	١٠٧٧٥٠٠٠	٧٦٤٧٠٠٠	٨٠٠٠٠٠٠	٤٠٦٧٧٠٠٠	١,٧
نفقات أخرى	٢٣٩٣١٠٠٠	٣٠٣٦٣٠٠٠	٢٨٤١٤٠٠٠	٤٠٩٤١٠٠٠	٤٠٠٠٠٠٠٠	١٧٣٦٤٩٠٠٠	٧,٤
نقل مهمات	١١١٤٠٠٠	٩٧٨٠٠٠	١٦٠٨٠٠٠	١٧٥٥٠٠٠	٢٠٠٠٠٠٠	٧٤٥٥٠٠٠	٠,٣
انتقالات داخلية	١٤٠٧٤٠٠٠	١٨٦١٨٠٠٠	١٨٠٨٥٠٠٠	١٨٦٢٥٠٠٠	٢٢٠٠٠٠٠٠	٩١٤٠٢٠٠٠	٣,٩
انتقالات خارجية	٦١٢٣٨٠٠٠	٥٧٢٩٣٠٠٠	٨٣٩٢٣٠٠٠	٨٢٤٣٠٠٠٠	١٠١٤٠٠٠٠٠	٣٨٦٣٨٤٠٠٠	١٦,٣
استئجار مباني	٢٣٤٦٩٠٠٠	١٩٩٤٥٠٠٠	٣٢٥٨٨٠٠٠	٣٢٥٩٣٠٠٠	٣٠٠٠٠٠٠٠	١٣٨٥٩٥٠٠٠	٥,٩
أدوية ومستلزمات طبية	٨٧٥٣٠٠٠	٩٠٥٤٠٠٠	٩٤٢٠٠٠٠	١٤٠٢٥٠٠٠	١٥٠٠٠٠٠٠	٥٦٢٥٢٠٠٠	٢,٤
أغذية وملبوسات	١١٤٠٤٠٠٠	١٣٧٥٥٠٠٠	١٦٠٨٢٠٠٠	١٧٨١٧٠٠٠	٢٠٠٠٠٠٠٠	٧٩٠٥٨٠٠٠	٣,٣
تدريب محلي	٤١٢٦٠٠٠٠	٤٠٣٣٦٠٠٠	٥٧٧١٦٠٠٠	٧٦٨٦٨٠٠٠	٧٧٠٠٠٠٠٠	٢٩٣١٨٠٠٠٠	١٢,٤
تدريب خارجي	-	٢٩٤٠٠٠	٢٤٠٠٠٠٠	١٤٦٣٠٠٠	٢٤٠٠٠٠	٦٥٥٧٠٠٠	٠,٣
نفقات سلعية	٣١٠٨٠٠٠	٤٢٩٠٠٠٠	٨٦٦٩٠٠٠	٦٩٩٢٠٠٠	٧٠٠٠٠٠٠	٣٠٠٥٩٠٠٠	١,٣
الإجمالي	٤٣٨٩٦٢٠٠٠	٤٨٣٠٨٥٠٠٠	٤٣٠٥٩٥٠٠٠	٤٨٤٥٤٣٠٠٠	٥٢٤٨٠٠٠٠٠	٢٣٦١٩٨٥٠٠٠	١٠٠
٪	١٨,٦	٢٠,٥	١٨,٢	٢٠,٥	٢٢,٢	١٠٠	٪

المصـدر : مـن إعـداد الباحـث بالاعتمـاد علـى الحسـابات الختاميـة للجامعـة للسـنوات ٢٠٠١ – ٢٠٠٤ م والموازنـة العامـة للدولـة للسـنة المالية ٢٠٠٥م ، الجزء الثاني ص ٣٤٤ – ٣٤٥ .

النفقات الرأسمالية والاستثمارية : وتشمل البنود الآتية : (٣)

١- حيازة أثاث ومعدات المكاتب

٢- حيازة مركبات ووسائل النقل

٣- حيازة المصانع والمعدات

٤- نفقات دراسة الجدوى وإعداد المشروعات

٥- نفقات التجديد والتحسين وإحلال المعدات

٦- أعمال التشييد والبناء

تمثل البنود المذكورة أهم بنود نفقات الشراء في جامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١ – ٢٠٠٥ م ، والجداول (١ – ٣) تبين ذلك .

جدول رقم (٢)

النفقات الرأسمالية والاستثمارية لجامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١ – ٢٠٠٥م

بنود النفقات	النفقات الفعلية (ريال)					الإجمالي	٪
	٢٠٠١م	٢٠٠٢م	٢٠٠٣م	٢٠٠٤م	اعتمادات عام ٢٠٠٥م		
حيازة أثاث ومعدات المكاتب	١٤٢٩٨٠٠٠٠	١٦٦٤٨٥٠٠٠	١٦٥٢٠٥٠٠٠	١٥٨٩٦٤٠٠٠	١٠٠٠٠٠٠٠٠	٧٣٣٦٣٤٠٠٠	١٤,٨
حيازة مركبات ووسائل النقل	-	-	-	٣٧٥٠٠٠٠٠	-	٣٧٥٠٠٠٠٠	٠,٧
حيازة المصانع والمعدات	-	-	-	١٥٧٨٨٩٠٠٠	١٨٣٠٣٢٠٠٠	٣٤٠٩٢١٠٠٠	٦,٩
نفقات دراسة الجدوى وإعداد المشروعات	-	٩٨٠٠٠٠٠	١٠٢٤٨٠٠٠	-	-	٢٠٠٤٨٠٠٠	٠,٤
نفقات التجديد والتحسين وإحلال المعدات	-	-	١٥٣٦٥٩٠٠٠	-	-	١٥٣٦٥٩٠٠٠	٣,١
أعمال التشييد والبناء	٧٤٢٩٨٥٠٠٠	٦٥١٤١٢٠٠٠	٤٣٩٤٣٦٠٠٠	٦٨٣١١٦٠٠٠	١١٥٦٩٦٨٠٠٠	٣٦٧٣٩١٧٠٠٠	٧٤,١
الإجمالي	٨٨٥٩٦٥٠٠٠	٨٢٧٦٩٧٠٠٠	٧٦٨٥٤٨٠٠٠	١٠٣٧٤٦٩٠٠٠	١٤٤٠٠٠٠٠٠	٤٩٥٩٦٧٩٠٠٠	١٠٠
٪	١٧,٩	١٦,٧	١٥,٥	٢٠,٩	٢٩	١٠٠	٪

المصدر : من إعداد الباحث بالاعتماد على الحسابات الختامية للجامعة للسنوات ٢٠٠١ – ٢٠٠٤ م والموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٠٥م ، الجزء الثاني ص ٣٤٦ .

جدول رقم (٣)

إجمالي نفقات الشراء السلعية والخدمية والرأسمالية والاستثمارية في جامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١م -٢٠٠٥م

بنود النفقات	النفقات الفعلية (ريال)					الإجمالي	٪
	٢٠٠١م	٢٠٠٢م	٢٠٠٣م	٢٠٠٤م	اعتمادات عام٢٠٠٥م		
النفقات السلعية والخدمية	٤٣٨٩٦٢٠٠٠	٤٨٣٠٨٥٠٠٠	٤٣٠٥٩٥٠٠٠	٤٨٤٥٤٣٠٠٠	٥٢٤٨٠٠٠٠٠	٢٣٦١٩٨٥٠٠٠	٣٢,٢
النفقات الرأسمالية والاستثمارية	٨٨٥٩٦٥٠٠٠	٨٢٧٦٩٧٠٠٠	٧٦٨٥٤٨٠٠٠	١٠٣٧٤٦٩٠٠٠	١٤٤٠٠٠٠٠٠	٤٩٥٩٦٧٩٠٠٠	٦٧,٧
الإجمالي	١٣٢٤٩٢٧٠٠٠	١٣١٠٧٨٢٠٠٠	١١٩٩١٤٣٠٠٠	١٥٢٢٠١٢٠٠٠	١٩٦٤٨٠٠٠٠٠	٧٣٢١٦٦٤٠٠٠	١٠٠
٪	١٨,١	١٧,٩	١٦,٤	٢٠,٨	٢٦,٨	١٠٠	٪

يلاحظ من بيانات الجداول (١ - ٣) الآتي :

- يمثل بند نفقات شراء الأدوات الكتابية والمكتبية نسبة ١٠,٥ % إلى إجمالي نفقات الشراء السلعية والخدمية للجامعة خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م .
- يشكل بند نفقات شراء أثاث المكاتب نسبة ١٤,٨ % من نفقات الشراء الرأسمالية والاستثمارية ، ونسبة ١٠,٠٢ % من إجمالي نفقات الشراء الكلية في الجامعة خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م .
- يشكل بند نفقات أعمال التشييد والبناء نسبة ٧٤,١ % من نفقات الشراء الرأسمالية والاستثمارية ، ونسبة ٥٠,٢ % من إجمالي نفقات الشراء الكلية في الجامعة خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م .
- تمثل النفقات السلعية والخدمية نسبة ٣٢,٣% والنفقات الرأسمالية والاستثمارية نسبة ٦٧,٧ %إلى إجمالي نفقات الشراء الكلية في الجامعة خلال السنوات٢٠٠١م – ٢٠٠٥م .

جدول رقم (٤) أهم مشروعات التشييد والبناء المنفذة وقيد التنفيذ في جامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م

الرقم	اسم المشروع	جهة التنفيذ
١	مبنى كلية الحقوق وملحقاتها	شركة الرحاب للمقاولات العامة
٢	مبنى السكن الداخلي للطلاب ٢٦٠ (أ)	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
٣	مبنى السكن الداخلي للطلاب ٢٦٠ (ج)	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
٤	مبنى السكن الداخلي للطلاب ٢١٠ (أ)	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
٥	مبنى السكن الداخلي للطلاب ٢١٠ (ب)	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
٦	خدمات السكن الداخلي (المرافق الخدمية لمجمع السكن الطلابي)	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
٧	ترميم وإعادة بناء المكتبة المركزية	مؤسسة الهمداني للمقاولات العامة
٨	ترميم وإعادة بناء مبنى شئون الطلاب	مؤسسة الهمداني للمقاولات العامة
٩	إعادة بناء المرافق والخدمات (ترميم وإعادة بناء وتأهيل عدة مباني ومنشآت)	مؤسسة الهمداني للمقاولات العامة
١٠	مبنى كلية العلوم الإدارية	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
١١	مبنى كلية طب الأسنان	مؤسسة الاتحاد للمقاولات العامة
١٢	بناء كلية الهندسة	شركة الرحاب للمقاولات العامة

المصدر: تقرير تقييمي موجز عن مدى تنفيذ المشروعات المدرجة في إطار الخطة الخمسية الثانية لتنمية وتطوير جامعة عدن(٢٠٠١م-٢٠٠٥م) مارس ٢٠٠٥م.

يلاحظ من بيان الجدول (٤) الآتي :

- أحتوى الجدول على أهم مشروعات البناء والتشييد (من حيث القيمة التعاقدية) المنفذة وقيد التنفيذ في جامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١ -٢٠٠٥م. (٤)
- يلاحظ أيضاً من بيانات الجدول أن تنفيذ المشروعات أنحصر في عدد ثلاثة مقاولين فقط , وإذا استبعدنا مشروعي بناء كليتي الحقوق والهندسة اللذان تم تحديد جهة تنفيذهما من قبل اللجنة العليا للمناقصات ومشتريات الدولة . فإن تعامل جامعة عدن خلال السنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٥م كان محصوراً في مصدرين أثنين فقط في حين أن عدد المقاولين اليمنيين المرخصين من الدرجة الأولى والثانية في سنة ٢٠٠٣م بلغ ((١١١)) مقاولاً .(٥)

ثالثاً : النتائج الإحصائية الوصفية لمفردات مجتمع البحث :

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات العامة التي تضمنتها الاستبانة الخاصة بالمتغيرات الشخصية لمفردات مجتمع البحث والجداول (٥ – ٩) تبين ذلك على النحو الآتي :

جدول رقم (٥) توزيع مفردات مجتمع البحث حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة ٪
دكتوراه	٢٧	٪ ٦٧,٥
ماجستير	٦	٪ ١٥
بكالوريوس	٥	٪ ١٢,٥
دبلوم بعد الثانوية العامة	١	٪ ٢,٥
شهادة المرحلة المتوسطة	١	٪ ٢,٥
الإجمالي	٤٠	٪ ١٠٠

من بيانات الجدول (٥) يتضح الآتي :

- أن أغلبية مفردات مجتمع البحث هم من حملة المؤهلات الجامعية العليا . حيث يشكل حملة الدكتوراه والماجستير نسبة ٨٢,٥ % إلى إجمالي مفردات مجتمع البحث.
- يأتي في المرتبة الأولى حملة ((الدكتوراه)) وبنسبة ٦٧,٥ % يليهم في المرتبة الثانية حملة ((الماجستير)) وبنسبة ١٥ % ويأتي في المرتبة الثالثة حملة الشهادة الجامعية الأولى ((البكالوريوس)) ويمثلون ١٢,٥ % إلى إجمالي مفردات مجتمع البحث وبصورة عامة جميع مفردات مجتمع البحث تقريباً من حملة المؤهل الجامعي.

جدول رقم (٦)توزيع مفردات مجتمع البحث حسب التخصص العلمي

م	التخصص العلمي	العدد	النسبة ٪
١	كيمياء	١	٪ ٢,٦
٢	أحياء	٣	٪ ٧,٦
٣	طب	١	٪ ٢,٦
٤	بتروكيماويات	١	٪ ٢,٦
٥	رياضيات	١	٪ ٢,٦
٦	اقتصاد	٤	٪ ١٠,٢
٧	إدارة أعمال	٢	٪ ٥,١

م	التخصص العلمي	العدد	النسبة ٪
٨	محاسبة	٥	٪ ١٢,٨
٩	إدارة عامة	١	٪ ٢,٦
١٠	هندسة كهربائية	٢	٪ ٥,١
١١	هندسة زراعية	١	٪ ٢,٦
١٢	هندسة مدنية	٢	٪ ٥,١
١٣	هندسة إنشائية	١	٪ ٢,٦
١٤	علوم أغذية	١	٪ ٢,٦
١٥	علوم أراضي	٢	٪ ٥,١
١٦	علوم زراعية	٢	٪ ٥,١
١٧	تاريخ	١	٪ ٢,٦
١٨	علم اجتماع	١	٪ ٢,٦
١٩	أدب ونقد	١	٪ ٢,٦
٢٠	لغويات	٢	٪ ٥,١
٢١	تربية وعلم نفس	٢	٪ ٥,١
٢٢	فلسفة	٢	٪ ٥,١
	الإجمالي *	٣٩	١٠٠

* لم يظهر في الجدول حامل شهادة المرحلة " المتوسطة " لأنه ليس له تخصص علمي .

من بيانات الجدول (٦) يلاحظ الآتي :

- وجود تخصصات مختلفة ليست لها علاقة بالمشتريات مما ينعكس سلباً على أداء وظيفة الشراء في الجامعة .
- من بيانات الجدول (٦) يلاحظ أيضاً أن تخصصي المحاسبة والاقتصاد يأتون في المرتبة الأولى والثانية بنسبة ١٢,٨ % و ١٠,٢% على التوالي . يليهم باقي التخصصات بنسب متقاربة .

جدول رقم (٧)

توزيع مفردات مجتمع البحث حسب سنوات (الخبرة) العمل في الجامعة

فئات سنوات (الخبرة) العمل في الجامعة	العدد	النسبة ٪
أقل من ١٠ سنوات	٨	٪ ٢٠
من ١٠ سنوات – أقل من ١٥ سنة	٥	٪ ١٢,٥
من ١٥ سنة – أقل من ٢٠ سنة	٦	٪ ١٥
من ٢٠ سنة – أقل من ٢٥ سنة	٨	٪ ٢٠
٢٥ سنة فأكثر	١٣	٪ ٣٢,٥

الإجمالـــي	٤٠	١٠٠ ٪

من بيانات الجدول (٧) يتضح الآتي :

- أن ٢٠ % من مفردات مجتمع البحث خبرتهم العملية أقل من عشر سنوات .
- أن ١٢,٥ % تتجاوز خبرتهم العملية العشر سنوات و ١٥ % خبرتهم العملية أكثر من ١٥ سنة وأقل من عشرين سنة .
- يمثل الذين تتراوح خبرتهم العملية العشرين سنة إلى ٢٥ سنة نسبة ٢٠% من إجمالي مفردات مجتمع البحث.
- يشكل الذين تتجاوز خبرتهم العملية ٢٥ سنة ٣٢,٥ % من إجمالي مفردات مجتمع البحث .
- أكثر من نصف مفردات مجتمع البحث (٥٢,٥ %) تجاوزت خبرتهم العملية العشرين سنة فأكثر ، غير إن خبرتهم العملية تلك اكتسبوها في تخصصات ومجالات عمل غير المشتريات .

جدول رقم (٨) توزيع مفردات مجتمع البحث حسب الفئات العمرية

فئات العمر (سنة)	العدد	النسبة ٪
من ٤٠ سنة ـ أقل من ٤٥ سنة	٩	٢٢,٥ ٪
من ٤٥ سنة ـ أقل من ٥٠ سنة	١٠	٢٥ ٪
٥٠ سنة فأكثر	٢١	٥٢,٥ ٪
الإجمالـــي	٤٠	١٠٠ ٪

من بيانات الجدول (٨) يتضح الآتي :

- أن ٥٢,٥ % من إجمالي مفردات مجتمع البحث تتجاوز أعمارهم الخمسين عاماً و ٢٥ % أعمارهم أكثر من ٤٥ سنة وأقل من ٥٠ سنة وبقية مفردات مجتمع البحث ونسبتهم ٢٢,٥ % يأتون في إطار الفئة العمرية من ٤٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة .

جدول رقم (٩) توزيع مفردات مجتمع البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة ٪
ذكـر	٣٩	٩٧,٥ ٪
أنثـى	١	٢,٥ ٪

الإجمالـــي	٤٠	١٠٠ ٪

رابعاً : النتائج الإحصائية التحليلية للبيانات :

تضمن الجزء الثاني من الاستبانة ((٢٩)) عبارة / فقرة وذلك للتعرف على واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن . وبحسب الاستبانة طُلب من مفردات مجتمع البحث اختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس البديلة . (دائماً ، أحياناً ، لا أدري ، نادراً ، إطلاقاً) . ولتمييز مستوى أهمية كل إجابة فقد خصصت الأوزان للإجابات على النحو الآتي:

خمس درجات للإجابة " دائماً "

أربع درجات للإجابة " أحياناً "

ثلاث درجات للإجابة " لا أدري "

درجتان للإجابة " نادراً "

درجة واحدة للإجابة " إطلاقاً "

ووفق ذلك تمت المعالجة الإحصائية ويبين الجدول رقم (١٠) النتائج الإحصائية لهذه المعالجة .

جدول رقم (١٠) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث

N = ٤٠

الـ	العبـــارة / الفقرة	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	Mean	Std.D
١	الجودة المناسبة : يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام .	١٢	٢٠	٤	٤	-	٤	٠,٩٠
٢	يتم الشراء بجودة أعلى من مستوى الجودة المناسب للاستخدام .	١	٧	١٠	١٤	٨	٢,٤٨	١,٠٨
٣	يتم الشراء بجودة أقل من مستوى الجودة المناسب للاستخدام .	٢	٢١	٨	٨	١	٣,٣٨	٠,٩٥
٤	يتم إعداد المواصفات من قبل فنيين ومختصين بالأصناف المطلوب شراؤها .	١٣	١٢	٩	٦	-	٣,٨٠	١,٠٧
٥	يتم إعداد المواصفات من قبل فنيين ومختصين بالأعمال المطلوب أداؤها .	١٣	١٢	١٢	٣	-	٣,٨٨	٠,٩٧
٦	تشارك الكليات والمراكز في إعداد مواصفات الأصناف المطلوب شراؤها أو الأعمال المطلوب أداؤها التي تخصها .	٢	١٤	٣	١٠	١١	٢,٦٥	١,٣٥
٧	الكمية المناسبة :	٧	١٦	٨	٧	٢	٣,٤٨	١,١٣

الـ	العبـــارة / الفقرة	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	Mean	Std.D
	يتم الشراء بالكمية المناسبة .							
٨	يتم الشراء بكمية أكثر من الكمية المناسبة .	-	٤	١٣	١٣	١٠	٢,٢٨	٠,٩٦
٩	يتم الشراء بكمية أقل من الكمية المناسبة .	١٣	١٢	١٢	٢	١	٣,٨٥	١,٠٣
١٠	السعر المناسب : يتم الشراء بالسعر المناسب .	١١	٦	١٤	٧	٢	٣,٤٣	١,٢٢
١١	يتم الشراء بسعر أعلى من السعر المناسب .	٤	٧	٢١	٤	٤	٣,٠٨	١,٠٥
١٢	يتم الشراء أو مقاولات الأعمال بالمناقصة المحدودة في الحالات التي تتطلب أن يكون الشراء بالمناقصة العامة .	٧	١٢	١٧	٢	٢	٣,٥٠	١,٠١
١٣	يتم الشراء أو مقاولات الأعمال بالممارسة في الحالات التي تتطلب أن يكون الشراء بالمناقصة المحدودة .	٥	١٤	١٧	٣	١	٣,٤٧	٠,٩١
١٤	يتم الشراء بالأمر المباشر في الحالات التي تتطلب أن يكون الشراء بالممارسة .	٣	٢٠	١٥	٢	-	٣,٦٠	٠,٧١
١٥	يتم شراء الأصناف والتجهيزات بشفافية وعلى أساس تنافسي كامل .	٨	١٢	١٥	٣	٢	٣,٥٣	١,٠٦
١٦	يتم التعاقد لتنفيذ مقاولات الأعمال بشفافية وعلى أساس تنافسي كامل .	٩	٥	١٩	٤	٣	٣,٣٣	١,١٦
١٧	المصدر المناسب : يتم الشراء من المصادر المناسبة .	١٢	٥	١٣	١٠	-	٣,٤٨	١,١٨
١٨	يتم توريد الأصناف في المواعيد المحددة .	٦	١٦	٥	٩	٤	٣,٢٨	١,٢٦
١٩	يتم توريد الأصناف بحسب الشروط والمواصفات التي تم التعاقد على أساسها مع الموردين .	١٢	١٥	٧	٦	-	٣,٨٣	١,٠٤
٢٠	يتم تنفيذ مقاولات الأعمال في المواعيد المحددة .	٤	١٠	١٠	٩	٧	٢,٨٨	١,٢٧
٢١	يتم تنفيذ مقاولات الأعمال بحسب الشروط والمواصفات التي تم التعاقد على أساسها مع المقاولين .	٨	١١	١٤	٥	٢	٣,٤٥	١,١١
٢٢	الوقت المناسب : يتم الشراء في الوقت المناسب .	٤	١٧	٥	١٠	٤	٣,١٨	١,٢٢
٢٣	يتم التعاقد لتنفيذ مقاولات الأعمال في الوقت المناسب .	٤	١٥	٨	٩	٤	٣,١٥	١,١٩
٢٤	يتم الإعلان عن شراء الأصناف أو مقاولات الأعمال في بداية السنة المالية .	٦	١٤	١٤	٢	٤	٣,٤٠	١,١٣
٢٥	سياسات الشراء : يتم الشراء وفق سياسات واضحة و محددة .	١١	٧	١٥	٤	٣	٣,٤٨	١,٢٢
٢٦	يتم شراء الاحتياج السنوي من الأصناف المتجانسة في صفقة واحدة .	٤	١١	١٦	٦	٣	٣,١٨	١,٠٦

الـ	العبـــارة / الفقرة	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	Mean	Std.D
٢٧	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة من قبل مجلس الجامعة .	٣	٤	٦	٥	٢٢	٢,٠٢	١,٣٥
٢٨	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة من قبل لجنة المناقصات بالجامعة .	١٣	٧	١٦	٢	٢	٣,٦٨	١,١٤
٢٩	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة من قبل رئيس الجامعة .	٦	٧	٢٣	٤	-	٣,٣٨	٠,٨٧

من بيانات الجدول (١٠) يتضح الآتي :

الشـــراء بـــالجودة المناســـبة : ٣٠ % مـن مفـردات مجتمـع البحـث يـرون بـأن الشـراء يـتم " دائمـاً " بـالجودة المناسـبة للاسـتخدام بينمـا ٥٠ % يـرون بـأن الشـراء بـالجودة المناسـبة لا يـتم إلا " أحيانـاً ". ونسـبة ١٠ % يـرون بأنـه " نـادراً " مـا يـتم الشـراء بـالجودة المناسـبة للاسـتخدام . وبقيـة مفـردات مجتمـع البحـث ونسـبتهم ١٠ % لا علـم لهـم هـل يـتم الشـراء بـالجودة المناسبة أم لا . (العبارة رقم ١).

الشـراء بالكميـة المناسـبة :١٧,٥ % من مفردات مجتمع البحث فقط هم الذين يـرون بـأن الشـراء " دائمـاً " يكـون بالكميـة المناسـبة . في حـين أن ٤٠ % يـرون بـأن الشـراء بالكميـة المناسـبة لا يكـون إلا " أحيانـاً "، ونسـبة ١٧,٥% أفـادوا بأنـه نـادراً مـا يـتم الشـراء بالكميـة المناسـبة . ونسـبة ٥ % يـرون إن الشـراء لا يـتم بالكميـة المناسـبة علـى الإطـلاق ، ونسـبة ٢٠ % لا يـدرون هل يتم الشراء بالكمية المناسبة أو لا. (العبارة رقم ٧) .

الشـــراء بالســـعر المناســـب :٢٧,٥ % مـن مفـردات مجتمـع البحـث يـرون بـأن الشـراء يـتم " دائمـاً " بالأسـعار المناسـبة ، بينمـا ١٥ % أفـادوا بـأن الشـراء لا يكـون إلا " أحيانـاً " بالأسـعار المناسـبة ، أمـا نسـبة ١٧,٥ % فهـم يـرون بـأن الشـراء " نـادراً " مـا يكـون بالأسـعار المناسـبة . ونسـبة ٥ % يـرون بـأن الشـراء لا يـتم بالسـعر المناسـبة علـى الإطـلاق . ونسـبة ٣٥ % لا يـدرون مـا إذا كان الشراء يتم بالأسعار المناسبة أم لا . (العبارة رقم ١٠) .

الشـراء مـن المصـدر (المـورد) المناسـب : ٣٠ % مـن مفـردات مجتمـع البحـث يـرون بـأن الشـراء " دائمـاً " يكـون مـن المصـادر المناسـبة ، في حـين أن ٢٥ %

يـرون بأنـه " نـادراً " مـا يكـون الشـراء مـن مصـادر مناسـبة ، ونسـبة ١٢,٥ % يـرون بـأن الشـراء لا يكـون إلا " أحيانـاً " مـن المصـادر المناسـبة . أمـا ٣٢,٥ % فهـم لا يعلمـون هـل يـتم الشـراء مـن المصـادر المناسـبة أم لا . (العبارة رقم ١٧) .

الشـراء في الوقـت المناسـب : ١٠ % فقـط مـن مفـردات مجتمـع البحـث يـرون بـأن الشـراء يـتم " دائمـاً " في الوقـت المناسـب ، بينمـا ٤٢,٥ % أفـادوا بـأن الشـراء لا يكـون إلا " أحيانـاً " في الوقـت المناسـب ، ونسـبة ٢٥% يـرون بأنـه " نـادراً " مـا يـتم الشـراء في الوقـت المناسـب ، ونسـبة ١٠% يـرون بـأن الشـراء لا يـتم في الوقـت المناسـب علـى الإطـلاق.والبقيـة (١٢,٥ %) لا دراية لهم هل يتم الشراء في الوقت المناسب أم لا.(العبارة رقم٢٢)

سياسـات الشـراء : ٢٧,٥ % مـن مفـردات مجتمـع البحـث يـرون بـأن الشـراء يـتم " دائمـاً " وفـق سياسـات واضـحة ومحـددة . في حـين أن ١٧,٥ % يـرون بـأن الشـراء "أحيانـاً " ولـيس دائمـاً يكـون وفـق سياسـات واضـحة ومحـددة , ونسـبة ١٠ % يـرون بـأن الشـراء " نـادراً " مـا يكـون وفـق سياسـات واضـحة ومحـددة . ونسـبة ٧,٥ % لا يـرون وجـود أيـة سياسـات شـرائية بـالمرة. والبقيـة ونسـبتهم ٣٧,٥ % لا يعرفـون هـل يـتم الشـراء وفق سياسات واضحة ومحددة أم لا .(العبارة رقم ٢٥) .

جدول رقم (١١) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات الجودة المناسبة

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٤٣	٨٦	٤٦	٤٥	٢٠	٢٤٠
٪	١٧,٩	٣٥,٨	١٩,٢	١٨,٨	٨,٣	١٠٠ ٪

جدول رقم (١٢) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات الكمية المناسبة

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٢٠	٣٢	٣٣	٢٢	١٣	١٢٠
٪	١٦,٧	٢٦,٧	٢٧,٥	١٨,٣	١٠,٨	١٠٠ ٪

جدول رقم (١٣) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات السعر المناسب

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٤٧	٧٦	١١٨	٢٥	١٤	٢٨٠
٪	١٦,٨	٢٧,١	٤٢,٢	٨,٩	٥	٪ ١٠٠

جدول رقم (١٤) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات المصدر المناسب

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٤٢	٥٧	٤٩	٣٩	١٣	٢٠٠
٪	٢١	٢٨,٥	٢٤,٥	١٩,٥	٦,٥	٪ ١٠٠

جدول رقم (١٥) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات الوقت المناسب

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	١٤	٤٦	٢٧	٢١	١٢	١٢٠
٪	١١,٧	٣٨,٣	٢٢,٥	١٧,٥	١٠	٪ ١٠٠

جدول رقم (١٦) التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث حسب عبارات / فقرات سياسات الشراء

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٣٧	٣٦	٧٦	٢١	٣٠	٢٠٠
٪	١٨,٥	١٨	٣٨	١٠,٥	١٥	٪ ١٠٠

جدول رقم (١٧) إجمالي التوزيع التكراري لإجابات مفردات مجتمع البحث

البيان	الإجابات البديلة					الإجمالي
	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً	
التكرار	٢٠٣	٣٣٣	٣٤٩	١٧٣	١٠٢	١١٦٠
٪	١٧,٥	٢٨,٧	٣٠,١	١٤,٩	٨,٨	٪ ١٠٠

من بيانات الجداول (١١ - ١٧) يلاحظ الآتي :

- جاءت الإجابة « لا أدري » في المرتبة الأولى من بين إجابات مفردات مجتمع البحث بنسبة ٣٠,١ % ، وهذا مؤشر بوجود قصور أو خلل في إدارة وظيفة الشراء ، حيث أنه غير مفهوماً ولا مقبولاً الإجابة بـ « لا أدري » في من يفترض فيهم المعرفة والإلمام والدراية الكاملة بموضوع الشراء ، كونهم المعنيين والمختصين بوظيفة الشراء في الجامعة.
- يلاحظ أيضاً أن الإجابة « أحياناً » جاءت في الترتيب الثاني بنسبة ٢٨,٧ % من إجمالي إجابات مفردات مجتمع البحث ، وهذا أيضاً مؤشر آخر بوجود خلل يشير إلى نوع من التجاوز وعدم الالتزام بالأنظمة واللوائح والأسس الأخرى المنظمة لموضوع المشتريات ، فمثلاً يتم الشراء «أحياناً» عن طريق الأمر المباشر بينما يفترض بحسب القانون واللائحة أن يكون الشراء بالمناقصة المحدودة..إلخ .
- الإجابات «دائماً» ، و «نادراً» ، و «إطلاقاً» جاءت في الترتيب الثالث والرابع والخامس، بنسبة ١٧,٥ % و ١٤,٩ % ، و ٨,٨ % على التوالي .«والمفروض» أن يكون ترتيبها متقدماً على الإجابات «لا أدري» و «أحياناً» لأن الإجابات «دائماً» و«إطلاقاً» و «نادراً» هي الإجابات الدالة (بحسب العبارة) بصورة قاطعة على كفاءة وظيفة الشراء أو العكس .

خامساً : الإجابات الإحصائية عن أسئلة البحث :

وضعت في بداية البحث ستة أسئلة .. وقد جاءت الإجابة عن هذه الأسئلة واضحة وكما هو مبين في الجدول رقم (١٠) العبارات (١ و٧ و١٠ و ١٧ و ٢٢ و ٢٥) وعلى النحو الآتي :

السؤال الأول: هل يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام ؟

وقد جاءت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي :

٥٠% من مفردات مجتمع البحث يرون بأن الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام لا يكون إلا ((أحياناً)) ونسبة ٣٠% يرون بأن الشراء يتم ((دائماً)) بالجودة المناسبة للاستخدام أما نسبة١٠% من مفردات مجتمع البحث فقد أفادوا بأنه لا دراية لهم هل يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام أم لا. ومثلهم أيضاً أفادوا بأنه ((نادراً)) ما يكون الشراء بالجودة المناسبة.

السؤال الثاني: هل يتم الشراء بالكمية المناسبة؟

وقد جاءت الإجابة كالآتي : إن نسبة ٤٠ % من مفردات مجتمع البحث يرون بأن الشراء بالكمية المناسبة لا يكون إلا ((أحياناً)) بينما ١٧,٥ % أفادوا بأن الشراء يتم ((دائماً)) بالكمية المناسبة. في حين أن ١٧,٥% أيضاً أفادوا بأنه ((نادراً)) ما يكون الشراء بالكمية المناسبة. ونسبة ٢٠ % لا يعرفون هل يتم الشراء بالكمية المناسبة أم لا. وبقية مفردات مجتمع البحث ونسبتهم ٥ % أفادوا بأنه لا يتم الشراء بالكمية المناسبة على الإطلاق .

السؤال الثالث: هل يتم الشراء بالسعر المناسب ؟

وقد كانت الإجابة على النحو الآتي :

نسبة ٣٥% من مفردات مجتمع البحث لا يعلمون هل يتم الشراء بالسعر المناسب أم لا. ونسبة ٢٧,٥ % يرون بأن الشراء يتم ((دائماً)) بالسعر المناسب ونسبة ١٧,٥% يرون بأنه ((نادراً)) ما يكون الشراء بالسعر المناسب ونسبة ١٥% أفادوا بأن الشراء بالسعر المناسب لا يكون إلا ((أحياناً)) . وبقية مفردات مجتمع البحث ونسبتهم ٥% يرون بأنه لا يتم الشراء بالسعر المناسب على الإطلاق .

السؤال الرابع: هل يتم الشراء من المصدر (المورد) المناسب ؟

وكانت الإجابة كالآتي :

٣٢,٥ % من مفردات مجتمع البحث لا يعلمون هل يتم الشراء من المصدر المناسب أم لا. ونسبة ٣٠% يرون بأن الشراء يكون ((دائماً)) من المصدر المناسب في حين أن ٢٥% يرون بأنه ((نادراً)) ما يكون الشراء من المصدر المناسب ونسبة ١٢,٥% أفادوا بأن الشراء من المصدر المناسب لا يكون إلا ((أحياناً)) .

السؤال الخامس: هل يتم الشراء في الوقت المناسب ؟

نسبة ١٠ % فقط يرون بأن الشراء ((دائماً)) يكون في الوقت المناسب, بينما نسبة ٤٢,٥% أفادوا بأن الشراء لا يكون في الوقت المناسب إلا ((أحياناً)) ونسبة ٢٥% أفادوا بأنه ((نادراً)) ما يكون الشراء في الوقت المناسب ونسبة ١٠ % يرون بأن الشراء لا يتم في الوقت المناسب على الإطلاق ونسبة ١٢,٥% لا يعرفون هل يتم الشراء في الوقت المناسب أم لا .

السؤال السادس : هل توجد سياسات شراء واضحة ومحددة؟

٣٧,٥ % من مفردات مجمع البحث لا يعلمون هل توجد سياسات شراء أم لا . ونسبة ٢٧,٥% يرون بأن الشراء يتم ((دائماً)) وفق سياسات واضحة ومحددة. ونسبة ١٧,٥% يرون بأن الشراء لا يتم وفق سياسات واضحة ومحددة إلا ((أحياناً)) . ونسبة ١٠ % أفادوا بأنه ((نادراً)) ما يتم الشراء وفق سياسات واضحة ومحددة . ونسبة ٧,٥% أفادوا بأن الشراء لا يتم وفق سياسات واضحة ومحددة على الإطلاق .

الإجابات الواردة عن أسئلة البحث تعبر عن واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن. وهي تقييم واقعي لمستوى أداء وظيفية الشراء في جامعة عدن من وجهة نظر المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة والجدول الآتي يوضح نتيجة ذلك التقييم .

جدول رقم (١٨) تقييم واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن

« من وجهة نظر المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة »

رقم السؤال	السؤال	التقييم		
		المتوسط الحسابي (النقاط)	الدرجة (١٠٠)	التقدير
١	هل يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام ؟	٤	٨٠	جيد جداً
٢	هل يتم الشراء بالكمية المناسبة ؟	٣,٤٨	٦٩,٦	مقبول
٣	هل يتم الشراء بالسعر المناسب ؟	٣,٤٣	٦٨,٦	مقبول
٤	هل يتم الشراء من المصدر المناسب ؟	٣,٤٨	٦٩,٦	مقبول
٥	هل يتم الشراء في الوقت المناسب ؟	٣,١٨	٦٣,٦	مقبول
٦	هل توجد سياسات شراء واضحة ومحددة؟	٣,٤٨	٦٩,٦	مقبول

يلاحظ من بيانات الجدول (١٨) الآتي :

- لا يتم الشراء بالجودة المناسبة كما يرى المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة إلا في حدود ٨٠ % والشراء بالكمية المناسبة لا يتم دائماً وإنما في حدود لا تتجاوز مستوى ٧٠ % تقريباً . وهذا في تقديرنا يتفق تماماً مع واقع وظيفة الشراء في الجامعة حيث أنه في حالات كثيرة « لا يتم إشراك ذوي الاختصاص ،والجهات المستفيدة من القرارات التي سيتم اتخاذها ، عند تحديد الاحتياجات الكمية ومواصفاتها وفي مراحل التقييم للعروض التي تتناول المشتريات والمشروعات على اختلافها الرأسمالية والاستثمارية » [٦] .

- من بيانات الجدول (١٨) يلاحظ أيضاً أن الشراء لا يتم بالسعر المناسب وهذه النتيجة تعبر عن واقع إدارة المشتريات في الجامعة من وجهة نظر المختصين والمعنيين بالوظيفة حيث مررت مواضيع « تحمل بطبيعتها أثاراً مالية تفوق إجمالاً الحدود الواقعية لأسعار وحدات البناء والمشتروات من السلع وسائر أنواع التجهيزات ... تتراوح في كثير من الحالات ما بين ٢٠ % - ٣٠ % بالقياس إلى التكاليف السائدة بما فيها هامش ربح المقاولات والتوريدات »[٧].

- وبالنسبة للشراء من المصدر المناسب والوقت المناسب للشراء وسياساته . يتضح من درجات التقييم المبينة في الجدول (١٨) أنه لا يتم الشراء من المصدر المناسب ولا في الوقت المناسب وهذا الأمر يتفق أيضاً مع واقع وظيفة الشراء حيث تمرر مواضيع ((على عجل بدون مرفقات ومن غير تدقيق يذكر ... التي غالباً ما تم ويتم ترتيبها لصالح شركات بعينها ومن بينها تلك التي تتقدم بعروض للمرة الأولى مع عدد محدود من شركات المقاولات والتوريدات تُستخدم بقصد إضفاء الطابع القانوني مع أن وثائقها جميعاً تعُد من مكان الشركة ذات العرض الأقل لتتم الترسية عليها بالدلس)) [٨] .

وبصورة عامة تشير نتيجة تقييم واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن المبينة في الجدول(١٨) ونتائج المقابلات الشخصية للباحث مع المختصين بوظيفة الشراء في الجامعة إلى أن شراء المواد والخدمات ومقاولات الأعمال في الجامعة لايتم وفقاً للأسس العلمية للشراء، أي أن وظيفة الشراء في الجامعة من وجهة نظر المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة لا تتسم بمستوى الأداء المطلوب .

النتـــائج :

يمكن تلخيص أهم النتائج على النحو الآتي :

١. أن موقع ومكانة إدارة المشتريات (إدارة التجهيزات والمخازن) في الهيكل التنظيمي للجامعة ، لا يتناسب ذلك الموقع وأهمية هذه الوظيفة وحجم المشتريات في الجامعة .
٢. عدم مشاركة الكليات عند تحديد الاحتياجات الكمية ومواصفاتها التي تتناول المشتريات والمشروعات التي تخصها .
٣. في الكثير من الحالات عند شراء المواد أو التعاقد على تنفيذ المقاولات لا يتم مراعاة الجودة المناسبة للاستخدام . وبالتالي يكون الشراء أو التعاقد بجودة أعلى أو أقل من الجودة المناسبة . وفي

الحالتين يعتبر الشراء أو التعاقد غير مناسباً . ويشير إلى عدم كفاءة وظيفة الشراء في إدارة الموازنات المخصصة للمشتريات .

٤. أظهر البحث أن الشراء يتم - في الغالب – بكميات أقل من الكمية المناسبة، وهذا الأمر قد يؤدي في حالات معنية إلى إرباك أو تعطيل للعمل. بسبب عدم توفر المواد بالكمية المطلوبة في الوقت المناسب .

٥. يعتقد الكثير من المختصين والمعنيين بوظيفة الشراء أن ((السعر)) هو العنصر الوحيد المؤثر في كفاءة المشتريات . ولذلك لا تحظى بقية الأسس العلمية للشراء بالاهتمام اللازم .

٦. في أغلب الحالات يتم اختيار مصدر التوريدات أو المقاولات بسبب السعر . مع أن الاختيار المناسب للمورد لا يعتمد على السعر وحده .

٧. في حالات كثيرة لا يتم شراء المواد والتعاقد على تنفيذ المقاولات في الوقت المناسب. ويعود ذلك إلى عدم وجود سياسات شراء واضحة ومحددة .

٨. لا تقوم لجان المشتريات المختصة بالفحص والاستلام ، بالتأكد من مدى صلاحية وملائمة مستويات جودة المشتريات والمقاولات المنفذة للأغراض التي من أجلها تم الشراء أو التعاقد . وهل هي مناسبة لتلك الأغراض أم لا .

٩. وظيفة الشراء الكفؤة والفاعلة تكون مصدراً للربح وليس فقط مركزاً للنفقات . حيث أن الاستثمار الأمثل للموازنات المخصصة للشراء يؤدي إلى التوفير في نفقات الشراء ، وهذا التوفير يمثل ربحاً صافياً (دخلاً إضافياً) يكون تحقيقه أكثر يسراً – في الغالب – من عملية البحث عن مصادر دخل إضافية . وهذا الأمر يتطلب الإدراك الكافي والاهتمام اللازم بتطبيق الأسس العلمية للشراء .

١٠. أظهر البحث أن الشراء في الجامعة – في الغالب – لا يتم بالجودة والكمية المناسبة ولا بالسعر المناسب ولا في الوقت المناسب ،

وبصورة عامة أظهر البحث أن وظيفة الشراء في الجامعة لا تتسم بمستوى الأداء المطلوب .

مصادر البحث :

١. دليل جامعة عدن للعام ٢٠٠٠/٢٠٠١م، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، ص ٣٩ .
٢. جامعة عدن ، الحسابات الختامية للسنوات ٢٠٠١م – ٢٠٠٤م .
٣. الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٠٥م ، الجزء الثاني ، ص ٣٤٤ – ٣٤٦ .
٤. الإدارة العامة للمشروعات – جامعة عدن ، تقرير تقييمي موجز عن مدى تنفيذ المشروعات المدرجة في إطار الخطة الخمسية الثانية لتنمية وتطوير جامعة عدن (٢٠٠١م – ٢٠٠٥م) مارس ٢٠٠٥م .
٥. الجهاز المركزي للإحصاء،كتاب الإحصاء السنوي لسنة٢٠٠٣م،ص١٣٢
٦. الإدارة العامة للتخطيط والتنمية –جامعة عدن،مذكرة مدير عام التخطيط والتنمية عضو لجنة المناقصات بالجامعة بتاريخ٣٠/٧/٢٠٠٥م،ص٢ .
٧. نفس المصدر السابق ، ص ٣ .
٨. نفس المصدر السابق ، ص ٤ .

الملاحـــــق

١ - استبانة الدراسة

٢ - أسماء الأساتذة المحكمين للإستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ العزيز / **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

استمارة الاستبيان المرفقة ، صممت لجميع البيانات الأولية لمشروع دراسة بعنوان ((تقييم واقع وظيفة الشراء في جامعة عدن)) .

يهدف الاستبيان إلى معرفة آراء المختصين بالوظيفة وأعضاء مجلس الجامعة حول مستوى أداء وظيفة الشراء في الجامعة . أرجو من شخصكم الكريم تعبئة فقرات الاستبانة ، وإعادتها إلى سكرتارية مجلس الجامعة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

د . سعيد عوض الرطيل
رئيس قسم إدارة الأعمال
كلية العلوم الإدارية – جامعة عدن

عدن : ٢٩ مايو ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيـــان

أولاً : بيانات عامـــة

١- *الوظيفة الحالية (اختياري) : ـــــــــــــــــــــــــــــــ .*

٢- *المؤهل الدراسي : ـــــــــــــــــــــــــــــــ .*

٣- *التخصص : ـــــــــــــــــــــــــــــــ .*

٤- *عدد سنوات العمل في الجامعة : ـــــــــــــــــــــــــــــــ .*

٥- *العمر :*

أقل من ٣٥ سنة ☐

من ٣٥ سنة – أقل من ٤٠ سنة ☐

من ٤٠ سنة – أقل من ٤٥ سنة ☐

من ٤٥ سنة – أقل من ٥٠ سنة ☐

٥٠ سنة فأكثـــــر ☐

٦- *الجنـــس : ذكـــر* ☐ *أُنثـــى* ☐

ثانياً : فضلاً بين مدى اتفاقك مع العبارات الآتية ، وذلك بوضع علامة (3) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك من بين الإجابات الخمس البديلة .

م	العبارة / الفقرة	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً
١	***الجودة المناسبة :*** *يتم الشراء بالجودة المناسبة للاستخدام .*					
٢	*يتم الشراء بجودة أعلى من مستوى الجودة المناسب للاستخدام .*					
٣	*يتم الشراء بجودة أقل من مستوى الجودة المناسب للاستخدام .*					
٤	*يتم إعداد المواصفات من قبل فنيين ومختصين بالأصناف المطلوب شراؤها .*					
٥	*يتم إعداد المواصفات من قبل فنيين ومختصين بالأعمال المطلوب أداؤها .*					
٦	*تشارك الكليات والمراكز في إعداد مواصفات الأصناف المطلوب شراؤها أو الأعمال المطلوب أداؤها التي تخصها .*					
٧	***الكمية المناسبة :*** *يتم الشراء بالكمية المناسبة .*					
٨	*يتم الشراء بكمية أكثر من الكمية المناسبة .*					
٩	*يتم الشراء بكمية أقل من الكمية المناسبة .*					
١٠	***السعر المناسب :*** *يتم الشراء بالسعر المناسب .*					
١١	*يتم الشراء بسعر أعلى من السعر المناسب .*					
١٢	*يتم الشراء أو مقاولات الأعمال بالمناقصة المحدودة في الحالات التي تتطلب أن يكون الشراء بالمناقصة العامة .*					
١٣	*يتم الشراء أو مقاولات الأعمال بالممارسة في الحالات التي تتطلب أن يكون الشراء بالمناقصة المحدودة .*					

الرقم	العبـــارة / الفقرة	دائماً	أحياناً	لا أدري	نادراً	إطلاقاً
١٤	يتم الشراء بالأمر المباشر في الحالات التـــي تتطلـــب أن يكون الشراء بالممارسة .					
١٥	يتم شراء الأصناف والتجهيزات بشفافية وعلـــى أســـاس تنافسي كامل .					
١٦	يتم التعاقد لتنفيذ مقاولات الأعمال بشفافية وعلى أســـاس تنافسي كامل .					
١٧	**المصدر المناسب** : يتم الشراء من المصادر المناسبة .					
١٨	يتم توريد الأصناف في المواعيد المحددة .					
١٩	يتم توريد الأصناف بحسب الشروط والمواصفات التي تـــم التعاقد على أساسها مع الموردين .					
٢٠	يتم تنفيذ مقاولات الأعمال في المواعيد المحددة.					
٢١	يتم تنفيذ مقاولات الأعمال بحسب الشروط والمواصـــفات التي تم التعاقد على أساسها مع المقاولين .					
٢٢	**الوقت المناسب** : يتم الشراء في الوقت المناسب .					
٢٣	يتم التعاقد لتنفيذ مقاولات الأعمال في الوقت المناسب					
٢٤	يتم الإعلان عن شراء الأصناف أو مقاولات الأعمال فـــي بداية السنة المالية .					
٢٥	**سياسات الشـــراء** : يتم الشراء وفق سياسات واضحة و محددة .					
٢٦	يتم شراء الاحتياج السنوي من الأصناف المتجانسة فـــي صفقة واحدة .					
٢٧	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة من قبـــل مجلـــس الجامعة .					
٢٨	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة مـــن قبـــل لجنـــة المناقصات بالجامعة .					
٢٩	يتم تحديد السياسات الشرائية للجامعة مـــن قبـــل رئـــيس الجامعة .					

بسم الله الرحمن الرحيم

أسماء الأساتذة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة	الجامعة
١	أ . د . سعيد عبده جبلي	نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية	عدن
٢	أ . د . فؤاد راشد عبده	عميد كلية العلوم الإدارية	عدن
٣	أ . د . شلال حبيب الجبوري	أستاذ الإحصاء والمعلوماتية	عدن
٤	أ . عبد المجيد عبد الله عراسي	مدير عام التخطيط والتنمية	عدن
٥	أ . د . أحمد محمد الشامي	أستاذ إدارة الأعمال	صنعاء
٦	أ . د . أحمد محمد الزبيدي	عميد كلية التجارة والاقتصاد	الحديده
٧	أ . د . صالح عودة سعيد	رئيس قسم إدارة الأعمال	الحديده
٨	أ . د . محمد أحمد المتيوتي	رئيس قسم إدارة الأعمال	اب
٩	أ . نزار عبد المجيد البرواري	أستاذ إدارة الأعمال	اب

التحول نحو مجتمع المعرفة
وانعكاسات ذلك على الفضاء والتصميم المعماري

د.م/ عارف عبد الله الصباحي *

الملخـــص :

يتنـاول البحـث جـزأين رئيسـين: الأول الحوسـبة والـذكاء الصـناعي وأثرهمـا علـى هندسـة المبـاني ووظـائف عناصـر الفضـاءات. والثـاني دور الحوسـبة والـذكاء الصـناعي في التصـميم المعمـاري. حيـث تمكنـت الثـورة الرقميـة مـن اخـتراق الخطـوط الفاصـلة بـين السـكن والتعلـيم والتـدريب والإنتـاج والترفيـه, وكـادت المعرفـة الحاسـوبية أن تكـون بـديلاً عـن الثقافـة البصـرية واللفظيـة ولـيس مكمـلاً لهـا. ومعرفـة اليـوم تـرى الفلسـفة والعلـم والفـن والعمـارة والتكنولوجيـا في نسـق معـرفي متكامـل ومتفاعـل. وزادت أهميـة الشـبكة العنكبوتيـة كمكـان لإنتـاج ونشـر المعرفـة وصـارت جامعـة بـلا فضـاءات معماريـة. وتسـعى التجـارب الأوليـة لتحقيـق أن المسـكن لـيس مكانـاً للراحـة والسـكون فقـط, بـل للدراسـة والعمـل والإنتـاج والتواصـل. فهـل نتوقـع تصـاميم معماريـة لمبـانٍ مسـتقبلية رقميـة متعـددة الوظـائف في بلـدنا الـيمن ودولنـا العربيـة؟ ومـا أثـر التحـول إلى مجتمـع المعلومـات علـى عناصـر الفضـاء المعمـاري وأسـاليب التصـميم المعمـاري؟ والـتي اختزلـت المسـافات والـزمن ووفـرة المسـاحات والجهـد والتكلفـة. ومـا هـي إمكانيـات الإبداع البشري والصناعي في التصميم؟ وما أوجه التعاون بينهما؟

---

* أستاذ التصميم المعماري والنظريات المساعد – قسم العمارة –كلية الهندسة والعمارة – جامعة إب

يهدف البحث إلى دراسة أثر تطور واستخدام الحاسوب والذكاء الصناعي والواقع الافتراضي على عناصر الفراغ والتصميم المعماري. ويفترض البحث ضرورة مراعاة المتغير المعلوماتي الرقمي في التصميم المعماري. ويفترض أيضاً أن مستقبل التصميم المعماري ينبغي أن يكون بالتكامل بين الإبداع البشري والذكاء الصناعي. ولتحقيق فرضية البحث سيتم بلورة الإطار النظري لمفهوم الفضاء والتصميم المعماري والواقع الافتراضي والذكاء الصناعي. بعدها ستُدرس مراحل ومناهج التصميم المعماري المختلفة, ودور الذكاء الصناعي في التصميم المعماري, وكيفية تطويرهما بما يلائم متطلبات المجتمع المعرفي. ويخلُص البحث إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات.

١. المدخل:

يقوم مجتمع المعرفة في الأساس على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في مجالات التعليم والاقتصاد والسياسة والإدارة والتكنولوجيا والعمارة...الخ وتحقيق التنمية البشرية. والمعرفة هي " مزيج من المفاهيم والأفكار, والقواعد, والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات. أي أن المعرفة عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة, والحقائق والأحكام والقيم التي تعمل مع بعضها كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات من خلق أوضاع جديدة وإدارة التغير" (التكريتي, ٢٠٠٣, ص١٥). والقرارات الحديثة اليوم لا تعتمد فقط على المعلومات فحسب, بل على تقنيات التحليل والنمذجة والبحث عن الأمثلية في الحلول المقترحة. وهذا ما يستدعي الاستعانة بتقنيات المنظومات[١] والمعلوماتية والحوسبة (Sundaram,.2000.p.137). وقد تمكنت تكنولوجيا المعلومات من لم الشمل المعرفي وتميزت بخاصية "المؤالفة بين المتضادات", مثل

١ يعرف النظام بأنه " مجموعة معقدة من الأجزاء أو المكونات المختلفة ولكنها مترابطة في أداء أنشطتها باتجاه تحقيق أهداف محددة. والنظام هو كل يتكون من عناصر أو مكونات محددة تتصل بعلاقات متبادلة وأهداف وغايات مشتركة". (التكريتي, ٢٠٠٣)

المؤلفة بين المادي واللامادي والواقعي والافتراضي والحيوي والفيزيائي والإنساني والآلي (علي, ٨(٢٠٠٥) ص٢٤١). واستحدثت فروعاً معرفية جديدة مثل المعلوماتية الحيوية واللسانيات الحاسوبية, وفروعا من الهندسة اللينة والمرتكزة على المعلومات مثل هندسة اللغة وهندسة الصورة وهندسة الخيال **Imagineering**.

ويُدرس مستقبل الحوسبة ضمن أربعة محاور أساسية: التطورات التقنية في صناعة الكمبيوتر, ودمج الكمبيوتر بالإنسان, الإنترنت ونمو ثورة الاتصال بين البشر والآثار ومخاطر المستقبل (غزلان,١(٢٠٠٤) ص ١٩٤-١٩٦). ويُسعى إلى تطوير الحوسبة المخفية, والتي هي عبارة عن تكوين بيئة صناعية إلكترونية تحيط بالإنسان في كل مكان تتداخل مع كل نشاطاته وتتفاعل معها بذكاء. وبالتالي سيحتوي الفضاء المعماري على معالجات دقيقة غير مرئية تشعر به وتتوقع حاجاته ورغباته. وستتفاعل هذه المعالجات مع الحواسيب غير المرئية من خلال الإشارات والأصوات وحرارة الجسم والطيف الكهرومغناطيسي.

حـــدود الدراسة:

يتعرض اليوم التصميم والإبداع المعماري لهزات عنيفة بفعل التطور المعلوماتي. فيتوقع بأنه سيكون هناك تصاميم لمبانٍ سكنية ومكاتب ذكية تقوم عناصرها بمساعدة الحوسبة المتقدمة ببعض النشاطات بدلاً عن الإنسان مثل مراقبة وحماية وإدارة الفراغات والتعرف على الضيوف والتواصل...الخ. وبالتالي ستتأثر المباني وعناصر الفراغ المعماري. فضلاً عن أن التصميم المعماري ومراحله لن تبقى بمنأى عن هذا التطور. فما هو أثر الذكاء الصناعي على الفراغ والتصميم المعماري ومراحله.

في البداية سيتناول البحث دراسة بعض المصطلحات اللازمة للدراسة.

٢. مصطلحات الدراسة:

٢. ١. الفـــراغ المعمـــاري: "هـو الحجـم البنـائي المعـد لنشـاط إنسـاني معـين, والـذي شـيد مـن علاقـة بعـض العناصـر المعماريـة المحـددة (مثـل الجـدران والسـقف والأرضـية). ومـن خـلال نسـق معـين بـين هـذه العناصـر ينـتج تكـوين يتوقـف شـكله الـوظيفي والجمـالي علـى متطلبـات الإنسـان" **(Kadatz, 1988: p.222)**. فالفضـاء المعمـاري هـو الحيـز المخصـص لإيـواء فعاليـة أو عـدة فعاليـات مترابطـة مـع بعضـها الـبعض وباسـتخدام مـواد وتقنيـات معينـة وفي عصـر معـين. وهـو حيـز ذو ثلاثـة أبعـاد, ويشـكل المحتوى البعد الرابع. والأبعاد الثلاثة هي:

١- البعد المساحي: وهو الأبعاد القياسية للفضاء (الطول والعرض والارتفاع)
٢- البعـد الاجتمـاعي: ويعـني ملاءمـة الفـراغ للمسـتخدم, وقـد يكـون المستخدم فرداً أو جماعة
٣- البعـد المعمـاري: ويعـني التصـور الجمـالي للفضـاء وتشـكيله. (أحمـد, ١٩٩٥. ص ١٢١).

٢. ٢. التصميم المعماري:

التصـميم المعمـاري هـو عمليـة إبـداع وابتكـار وفقـاً لقواعـد ومنظومـات علميـة هندسـية وذوقيـة ناتجـة مـن قـيم وثقافـات متعـددة لهـا ارتباطـات حضـارية. ويعـبر عـن انبثـاق أفكـار نابعـة مـن قواعـد تهـدف إلى تشـييد البيئـة. أمـا العمليـة التصـميمية فهـي الوسـيلة الناضـجة لإثـراء العمـل المعمـاري, وهـي الإبـداع الـذي يعـني تـرك العنـان لخيـال وأحاسـيس الإنسـان في حـل مشـكلة تصميمية **(Van den Boom, 1994. p. 13)**. والتصميم يعني:

- التكامل الفني الذي يشمل العناصر الجمالية.
- التكامـل في الجانـب الـتقني ويشـمل الجوانـب الهندسـية واقتصـاديات الحلول المعمارية.
- التكامل في الجانب السلوكي والذي يعني مهمة استخدام المبنى بكفاءة.

وتشتمل العملية التصميمية حسب رأى **Zeisel** على ثلاث عمليات فكرية مهمة: التصور **Imaging** والإظهار **Presenting** والاختبار **Testing**. وهذه العمليات لها مميزات متشابهة:

- تتسم بالترابط وذات تغذية مرتدة في جميع مراحلها.
- محددة بزمن معين لإنجاز العملية التصميمية.
- يمكن استخدام أكثر من منهج في المرحلة الواحدة أو في كل مرحلة حسب المشكلة التصميمية (أحمد, ١٩٩٥ ص ٣٤).

وعملية التصور للشكل المعماري أثناء العملية التصميمية هي وسيلة للاتصال والمحاكاة مع البيئة وهي عملية استنباط تعتمد في الأساس على جميع العوامل المؤثرة: البيئة, والمكانية, والطبوغرافيا, والإنشائية, والتكنولوجية, وطبيعة المبنى, ونوعية الحل المطلوب. ويعتمد التصميم أيضاً على الفلسفة التصميمية للمعماري والتي تتبع من الاتجاهات والنظريات السائدة بالإضافة إلى قابليته الفنية والإبداعية وتصوراته وتحليلاته المختلفة مثل سلوكية المستخدمين. هذه العوامل مجتمعه تمكن المعماري من تصميم شكل معماري بمفردات معينة يلبي المطلب المعماري. ومن أهم المتغيرات التي تؤثر في شكل المبنى أيضاً:

- نوع وحجم التقنيات المستخدمة.
- تحديد الأسلوب مثل اختيار المفردات المعمارية والعناصر وكيفية تركيبها.
- القرارات المتعلقة بعملية تجاور وفصل الفضاءات ومنظومة الحركة. والتي تلعب دوراً في تحديد شكل المبنى. وتعتمد عدة عوامل مثل الوظيفة والتلوث والضوضاء (نفس المرجع).

٢. ٣. الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك وفهم وتعلم الحالات الجديدة. أما الاصطناعي فتطلق على الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل تميزاً عن الأشياء والظواهر الموجودة بالفعل والتي ليس لها علاقة مباشرة

بتدخل الإنسان. ويعرف الذكاء الصناعي بأنة حقل علم الحاسوب المهتم بتصميم نظم حاسوب ذكية تعرض خصائص الذكاء في السلوك الإنساني. ويعرف مينسكي الذكاء الصناعي بأنه العلم الذي يمكن الآلات من تنفيذ الأشياء التي تتطلب ذكاءً في حالة تنفيذها من قبل الإنسان. أما مؤتمر دارتموث فعرف الذكاء الصناعي بأنه حقل دراسة يرتبط باستعراض الذكاء في الآلة والذي يتضمن القدرة على التفكير, التعلم, الفهم وتطبيق المعنى. ويستند هذا العلم على الحاسوب, علم النفس, اللسانيات, الرياضيات والهندسة. ويهدف علم الذكاء الصناعي إلى تطوير وظائف الكمبيوتر بصورة متوازية مع الذكاء الإنساني وتمكين الكمبيوتر من قدرات التعلم والإدراك وحل المشكلات. ومن بين استخدامات الذكاء الصناعي تصميم وخلق الواقع الافتراضي أو التخيلي وعرض الإبداع والتخيل ودمج الذكاء في الآلة وتحسين أدائها لتقارب السلوك الذكي (التكريتي, ٢٠٠٣ ص ١٧٧-١٨٠).

ويجري حالياً في مراكز بحثية عدة في العالم – كما في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا تطوير إمكانية التحكم به عن بعد. وهنا يجب التفريق بين أجهزة الإنسان الآلي في المعهد وهي أجهزة حقيقية تعمل بشكل مستقل, وأجهزة الإنسان الآلي المبرمجة مسبقا الروبورت والموجودة في قطاع الصناعات مثل صناعة السيارات والأجهزة الالكترونية.

٢. ٤. الواقع الافتراضي: Virtual reality

ويسمى بالفضاء الرمزي **Cyberspace** وهو عبارة عن فضاء ينشأ عندما يستخدم الإنسان الحاسبة ويتحلل من واقعة المادي ويذوب في واقعة الجديد والذي تنتجه الشبكة العنكبوتية (بريفر, مايو٢٠٠٥ ص٤٠٥).

ويعني كل ما يحاكي الواقع أو يناظره لدرجة أنه يخيل لنا بأنه واقع (علي, ١(٢٠٠١) ص ١٠٣).

والصور الافتراضية هي صور تناظرية رقمية, وهي تشبه عمليات المماثلة والمحاكاة التي تمثل الشروط المثالية التي ينبغي إنشاؤها خيالياً من كونها تمثل الظروف الواقعية الخاصة بالصور. والفضاء الافتراضي ليس مجرداً للخيال والتسلية, وإنما له إمكانياته واقتصاده الداخلي وتاريخه وسيكولوجيته. حيث قد ركز مؤتمر "ارتياد المجتمع الرمزي" في محاوره الأربعة على المجتمع الرمزي, والسياسة الرمزية, والاقتصاد الرمزي والثقافة الرمزية. وصاغ مصطلح الواقع الافتراضي عالم الكومبيوتر جاردن لانير **J. Lanier** لوصف الحالة التي يعيشها مستخدمو الكومبيوتر عندما يشاهدون العوالم البصرية الواقعية الثلاثية الأبعاد التي يقوم الحاسوب بإنتاجها في العلم والألعاب والتسلية. والتي انتشرت منذ أواخر ثمانينيات القرن الماضي. ومن خلال استخدام أجهزة معينة لإدخال المعلومات كالخوذة أو القفازات وبذلة البيانات يتم توليد المحاكاة والمماثلة الخاصة بالعالم الثلاثي الأبعاد (عبدالحميد,١(٢٠٠٥). ص٢٧-٢٨).

وتتميز تقنية الواقع الافتراضي عن التلفزيون والسينما بأن المتلقي لا يقتصر دوره على السمع والمشاهدة فقط, وإنما تضعه بداخلها وتحاول أن تخلق لدى المتلقي الخبرات والتجارب التي يشعر خلالها كأنه يعيش أو يندمج جسدياً داخل ذلك الفضاء السيبرانيتي **Cyberspace**.

مما تقدم وبعد معرفتنا لمفاهيم وفحوى المصطلحات المتعلقة بالدراسة وإدراكنا للتطور الهائل والمطرد للذكاء الصناعي والواقع الافتراضي, والتي أثرت في جميع مجالات الحياة بما فيها محيط الإنسان المباشر الفضاء المعماري ونشاطاته وإبداعاته والتي منها مهارة التصميم المعماري. فيما يلي يقوم الباحث باستعراض أثر تطور الحوسبة والذكاء الصناعي وهندسة الواقع الافتراضي على العمارة وعناصر الفضاء المعماري وتوقعات الخبراء المستقبلية لهذه التكنولوجيات.

٣. أثر تطور الحوسبة والاتصالات على عناصر الفضاء المعماري.

تأثرت الفراغات المعمارية وعناصرها بالحوسبة والاتصال الرقمي. فأصبح من الممكن الحصول على المعلومات والتواصل مع الأشخاص وأجراء المشاريع المشتركة عن بعد وبدون التواجد في الحيز المكاني نفسه وبدون التقييد بزمان وحدود. فمثلاً تمكنت شركة موتورولا من تكوين فريق هندسي عالمي متواجد في ستة أقطار من العالم (أمريكا, اليابان, الصين, سنغافورة, أستراليا والهند) للعمل في مشروع يدعى **Third Generation Cellular System** (التكريتي, ٢٠٠٣ ص ٤٢-٤٥).

ـ **السكن والغرف الذكية**: صار اليوم المسكن ليس للسكون والراحة فقط, وإنما متعدد الوظائف حيث تمكنت الشبكة الرقمية من جعل فضاءات المسكن متعددة المهام لفرض التعلم والتلمذة عن بعد والمشاركات العلمية وزيارة المكتبات والطبيب والتسوق والتجارة والاتصال بمؤسسات أخرى. فعلى سبيل المثال يعمل ٧٠٠٠ موظف تابعين لشركة الاتصالات البريطانية **BT** من منازلهم. وتمكنت جامعة الإمارات مؤخراً من إنشاء الفصل الافتراضي, حيث يستطيع الطلاب والطلبات عن بعد من مشاهدة المحاضرة والمناقشة مع المحاضر وزملائهم عن طريق نظام **"videoconference"** (راشد, ٣(٢٠٠٥) ص ٥-٥٥).

وفي مختبر وسائط معهد ماساشوستس للتكنولوجيا تمكن العلماء والباحثون من تصميم غرفة ذكية, وهي عبارة عن فراغات معمارية مزودة بكاميرات صغيرة موضوعة في السقف وشاشة كبيرة. ويصف أحد الباحثين وهو الكس بنتلاند إمكانية هذه التجربة: " تصور منزلاً يعرف باستمرار وجود أطفالك, ويخبرك إذا كانوا يواجهون أي مشكلات, أو مكتباً يرى إذا كان لديك موعد مهم ويحميك مما يعطلك عن ذلك ..." (كاكو, ١(٢٠٠١) ص ٥٢).

وأظهرت التجارب في جامعة تامبر في فلوريدا مرونة استخدام الفراغات المعمارية من خلال تصميم وصنع جدران ضوئية ثلاثية الأبعاد. حيث

تتجسد صورة الجسم في الهواء وكأنها حقيقة. وذلك عن طريق برمجة أجهزة لصنع جدران وهمية من الضوء والضباب تشبه الجدران الحقيقية.
ويمكن لصاحبة المسكن أن تنشئها في المكان الذي تريد وحسب حجم الفضاء المطلوب عندما يكون هناك مدعوون. بالإضافة إلى إمكانية الحركة والسير خلالها (الجدران) وخلق مناظر طبيعية عليها.
ويعد منزل بيل جيتس على ضفاف بحيرة سياتل مثالاً للمبنى الرقمي **digital building** والذي يحتوي على ١٠٠ حاسبة تتحكم تلقائياً بفراغات وعناصر المنزل. فالمجسات تستشعر بقدوم الإنسان فتضيء له الأنوار وتصدر الموسيقى ورائحة عطره المفضل. وبفضل الكشافات الليزرية المخفية والمبرمجة يمكن خلق أحواض زينة افتراضية في الفراغات المرغوبة ومناظير لمشاهد طبيعية ثابتة ومتحركة على الجدران الثابتة والوهمية. فضلاً عن أن هذه الجدران تغير ألوانها ودرجة حرارتها بما يتناسب مع ساعات اليوم وفصول السنة. ومع ذلك تظل حتى الآن مثل هذه التقنيات حكراً على الأثرياء لتكاليفها الباهضة.

- **المكاتب المستقبلية**: تقوم الحوسبة المخفية بتوسيع العالم الموجود بشكل لانهائي من خلال وضع ذكاء في الأجسام غير الحية المحيطة بنا. فيتوقع مثلاً أن تسوق البطاقات الذكية في إطار الحوسبة المخفية, وهي عبارة عن لوحات صغيرة بحجم البوصة تعلق على ثياب الموظفين تعمل بالأشعة تحت الحمراء ولها إمكانية الكمبيوتر الصغير. وقد قامت شركة أوليفتي كامبريدج بصناعة نماذج أولية منها. وتقوم هذه البطاقات بمتابعة الموظف ومعرفة مكان وجوده عندما يتحرك داخل المبنى وتعمل على فتح الأبواب أمامه وإنارة الغرفة له عندما يدخل وإغلاق الأبواب آلياً عند المغادرة. ويجري العلماء أبحاثاً لتطوير شرائح الكترونية تتصل بشبكة الإنترنت يمكنها التنبؤ بالأحوال الجوية والقيام ببعض الإجراءات مثل رفع درجة حرارة المكتب والتنبيه بقدوم الزائرين.

لقد تعددت وظيفة الفراغ المعماري وبدون تعديل يذكر في التأثيث كما في المسكن, حيث يمكن فيه التعلم والعمل والتواصل مع الآخرين. وأوكلت بعض النشاطات والوظائف الإضافية لعناصر الفضاء المعماري والتحكم بها عن بعد والتي تخدم الإنسان. وذلك من خلال ربطها بأنظمة ذكية كما في المكاتب. هذه المتغيرات ينبغي الأخذ بها بين الاعتبار أثناء العملية التصميمية واعتبارها من المنظومات الأساسية والجديدة للمبنى. فبفضلها سيتم في المستقبل التقليل بل وحتى الاستغناء من منظومة الاتصالات التقليدية مثل خطوط الهاتف داخل المباني. مما سيوفر الجهد والمال والوقت. ولكن ما أثر التطور المعلوماتي الرقمي على العملية التصميمية؟ ليتسنى لنا معرفة ذلك لابد من دراسة أهم مراحل التصميم المعماري ومناهجه.

٤. **التصميم المعماري ومناهجه** : قبل تناول أهم مراحل العملية التصميمية ومناهجها لابد لنا من التعرف على العوامل المؤثرة على العملية التصميمية والمطلب المعماري. فبالإضافة إلى المؤثرات الأساسية مثل الجغرافية والجيولوجية والاجتماعية والدينية والثقافية والسلوكية والسياسية والاقتصادية, هناك عدة عوامل أخرى تؤثر على العملية التصميمية والنتاج المعماري من أهمها:

- العلاقات الوظيفية: وتشمل حركة الأشخاص في الفراغات المختلفة للمباني البسيطة والمعقدة في المباني المركبة والتي تشمل حركة الأفراد والمواد والمعدات, والارتباط الوظيفي بين الفراغات والأقسام المختلفة حسب طبيعة المهام.
- علاقة المبنى بالبيئة المحيطة: وهي العلاقة بين الأقسام المختلفة والموقع وفيها يتم تحديد مناطق الاستعمال حسب حجم ونوع المبنى ومساحة الموقع مع تصميم تفاصيل كل قسم ومنطقة وترتيب الفضاءات حسب الأهمية النسبية للبعد الرابع الزمن بالنسبة لكل فراغ ومستعمليه.

- المتطلبات الفيزيائية: ويقصد بذلك المناخ الداخلي للمبنى من ظروف حرارية وإضاءة طبيعية وصناعية وتأثير صوتي وإشعاعي.
- المتطلبات التكنولوجية والمعلوماتية الاتصالية الرقمية: والتي تعتبر من أهم المنظومات التي أدخلت في المباني لمواكبة التطور الحاسوبي والاتصالات.

٤. ١. **مراحل التصميم المعماري**.: يتكون العمل المعماري من أربع مراحل رئيسية متتالية تتخللها بعض المراحل الثانوية:

١- مرحلة جمع وتحليل المعلومات ودراسة الجدوى.

٢- مرحلة التصميم, والتي تتضمن بلورة الفكرة المعمارية ومرحلة العمل اليدوي للمصمم لترجمة الحلول الأولية للمشكلة التصميمية.

٣- مرحلة تطوير المشروع, والمتضمن دراسة العلاقات المختلفة والتفاصيل الدقيقة لعناصر المشروع.

٤- مرحلة الرسومات التنفيذية, والتي يترتب عليها سهولة التنفيذ على الواقع.

والعمل الإبداعي للمصمم يقع في المرحلتين الثانية والثالثة المتضمنة لخياله الواسع ورسوماته الحرة اليدوية. وبالرغم من تقسيم العملية التصميمية إلى أربع مراحل أو أكثر, إلا أنها مراحل مترابطة ومتداخلة, حيث يعمل المصمم المعماري على إعادة التقييم والنظر لعمله وتطويره. تستمر العملية التصميمية ما بين تصميم وإبداع وتقييم وإعادة تصميم حتى يصل المصمم إلى الشكل الذي يعكس خياله ويفي بمتطلبات المشروع. وقد استعارت العمارة الحديثة – منذ بداية القرن العشرين- مناهج وقواعد من العلوم الأخرى كاللغوية والحياتية والمنطق والرياضيات والميكانيكا في العمل التصميمي المعماري ومستندة على مبدأ التشبيه **analogy**.

٤. ٢. مناهج التصميم المعماري.

٤. ٢. ١. المنهج الرياضي

يعتمد هذا المنهج على الأشكال الأساسية الهندسية والنسب المعتمدة على الأرقام ومعاملتها وخصوصاً نسب جسم الإنسان (النسبة الذهبية). ويعلل أصحاب هذا الاتجاه - مثل لوكبيوزية - ذلك بأن العين البشرية تكون تناقضاً ما بين الضوء والظل عندما تنظر إلى الأشكال الهندسية ومن خلال الزوايا تشكل أشكالاً معينة. ويتميز هذا المنهج بنسب وقواعد ثابتة وواضحة في الإنشاء. ولكنه يأخذ على هذا المنهج بأنه أهمل الطبيعة والذوق والإحساس الإنساني.

٤. ٢. ٢. المنهج العضوي: اعتبر أصحاب هذا المنهج أن المبنى كائن عضوي لوجود علاقات بين أجزائه وعناصره المختلفة, وعلاقة المبنى مع الموقع والمحيط. وعملية تطور المبنى وحركته تشبه النظام الموجود في بعض الكائنات الحية.

٤. ٢. ٣. المنهج الرومانسي: ويعتمد على الحنين إلى الماضي ومحاكاة العمارة القديمة عن طريق اللوحات الفنية والمنحوتات من طرز مختلفة ودون تحقيق وحدتها أو استخدام الأشكال والتنظيم الفضائي بالسيطرة الكاملة على عملية التصميم.

٤. ٢. ٤. المنهج الميكانيكي:

أثرت الميكانيكا في آراء بعض المعماريين لدرجة أن اعتبر بعضهم المبنى عبارة عن آله في أداء وظيفته وترابط أجزائه. وكان يقاس جمال المبنى بمقدار أدائه لوظيفته التي شيد من أجلها.

٤. ٢. ٥. منهج اللغة النمطية: تلبى حاجات الإنسان المختلفة من خلال بعض الأنماط المعمارية كالمباني المدرسية والمستشفيات. وكل نمط يشكل وصفاً لمشكلة تصميمية تفرزها البيئة. بالرغم من نجاح هذا المنهج من خلال القواعد والمعايير إلا أنه أغفل التغيرات المستقبلية مثل التقنيات المستخدمة والسلوك الإنساني.

٤. ٢. ٦. المنهج اللغوي: يرى البعض أن العمارة عبارة عن لغة تواصل والمبنى يتكون من مجموعة قواعد, هذه القواعد هي التي أعطت أشكالاً معينة. وتم

تصنيف هذا المنهج إلى ثلاثة أصناف: النموذج التعبيري و النموذج اللغوي التركيبي والنموذج الرمزي (أحمد, ١٩٩٥ ص ٢٩-٣١).

استمر المعماريون والمصممون حتى ستينيات القرن الماضي يستخدمون هذه المناهج, بحيث كان المصمم يستخدم منهجاً واحداً أو منهجين إلى ثلاثة لتلبية المطلب المعماري وظيفياً وجمالياً وتقنياً مع التفاوت في الأهمية للمطلب في كل مشروع. فالبعض منهم ركز على الجانب الوظيفي مثل عمارة شيكاغو التجارية ومنهم من اهتم بالجانب الجمالي واهتم آخرون بالجانب التقني كما في عمارة " نورمن فورستر" والتي تميزت بتكنولوجيا العالية. حتى طوعت إمكانيات الحاسبة في سبعينيات القرن الماضي لخدمة التصميم المعماري والهندسي. وتم تطوير المنهج العقلاني في التصميم.

٤. ٢. ٧. المنهج العقلاني.

ويركز أصحاب هذا المنهج على المنطق والعقلانية, باعتبار أن العمارة هي علم وفن وحل المشكلة التصميمية ينبغي أن يرتكز على تحليل ودراسة الأسباب والعلاقة بينهما. واعتمد هذا المنهج ثلاث خطوات مترابطة ومتكاملة تبلورت في التحليل والتركيب والتقييم **(Broadbent,. 1973. p. 269)**. وبالتالي الحل المعماري لا يعتمد على الحدس والذوق الشخصي للمصمم. وكان المعماري "جون كرستوفر" ممن اتخذوا هذا المنهج في أعماله المعمارية مع مطلع الثمانينات, حيث شبه عقل المصمم بالحاسوب الذي يخزن المعلومات والبيانات ومن ثم يقوم بتحليلها وتركيبها وتقييمها حتى يصل إلى الحل المناسب.

ومع تطور وانتشار الحوسبة وبرامجها المختلفة بدأ الكثير من المعماريين والمصممين بالاستعانة بها في معظم مراحل العملية التصميمية, مما أثر على نوعية النتاج المعماري. وبعد مناقشة مراحل التصميم المعماري وأهم المناهج التصميمية وخصوصياتها. يتبين لنا أن هذه المناهج ما هي إلا أساليب وقواعد يستطيع المصمم المعماري أن يستعين بواحد منها أو أكثر في المشروع التصميمي الواحد وبحسب ما يتطلبه العمل المعماري.

حيث أن كل منهج لا يخلو من بعض المميزات والعيوب. لذلك يظل القرار لدى المصمم متى يستعين بمنهج دون الأخر. وفيما يلي سنناقش دور الذكاء الصناعي في التصميم وأهمية تكامله مع الإبداع الإنساني.

٥. **التصميم المعماري والذكاء الصناعي**: تبدأ عملية التصميم في الغالب بتخطيط يدوي بسيط يحتوي على الخطوط الأساسية لفكرة المصمم, بعد التخطيط اليدوي **sketch** يتم استخدام الحاسبة. وقد اقتصر دورها في البداية على الأعمال الروتينية المرافقة للتصميم كالرسم والإخراج لمساقط المبنى. بعد ذلك تم تطوير إمكانيتها في توليد الواجهات والقطاعات والمناظير والتفاصيل المعمارية من المساقط الأفقية للمبنى. ونتيجة استخدام الحاسبة المطرد في العملية التصميمية والإخراج قلة العملية الروتينية في العمل المعماري وأصبح لدى المصمم متسع من الوقت للعملية الإبداعية الخاصة به. لكن التصميم المعماري قد تأثر في العقود الأخيرة بالتطور الذي حدث واكتشاف علوم جديدة. فقد ظهر كم من المعلومات اللازم جمعها ودراستها وتحليلها بالإضافة إلى الرسومات الأولية والمجسمات التي يحتاجها المصمم لإنجاز فكرته التصميمية حتى تتلاءم مع متطلبات الأفراد وإمكانيات استخدام الأجهزة المختلفة. وهي تمثل نسبة كبيرة من الجهد والعمل مقارنةً بمرحلة الإبداع والابتكار. وأصبح من الضروري الاستعانة بأنظمة الذكاء الاصطناعي, حتى يسهل الحصول على منتج معماري يفي بالمتطلبات الفنية والوظيفية والإنشائية والجمالية (رأفت, ١٩٩٦ ص ٤٢٣).

ولذلك تم تطوير برامج حاسوبية استخدمت في التصميم المعماري والتي ركزت على دراسة العلاقات الفراغية والتوزيع الداخلي للمباني بما فيها المنظومات المختلفة (الحركية, والإنشائية, والفيزيائية, والتغذية والأمنية...الخ), وتخزين واسترجاع المعلومات لاستعمالها في تصاميم أخرى, وعمل التصاميم الإنشائية وتصاميم الإضاءة والصوت والعزل الحراري وحساب الكميات والتكاليف.

وحتى يستفاد من الحاسبة بشكل أفضل لابد من توفير وتصميم قاعدة البيانات المتعلقة بالمشكلة التصميمية. ولكن مازالت المسؤولية في

التصميم بالحاسبة تقع على المصمم, لما يبذله من عمل وجهد في تغذيتها بالأفكار التصميمية والمعلومات والبيانات والمحددات التصميمية. وبالتالي تنعكس شخصية المصمم في كثير من التصاميم. فالقرارات التصميمية تبنى على أساس تقديره الشخصي للأهمية النسبية لكل محدد بالنسبة لكل مشروع وتحت الظروف المؤثرة (نفس المرجع). ويبرز دور الحاسبة أثناء العملية التصميمية في التقييم المرحلي طبقاً للمحددات التي تم تزويده بها كمكان الفتحات وسمك الحوائط ونوعها. وتصميم المنظومات الأخرى اللازمة للمبنى. بالإضافة إلى الرؤية الكاملة للمشروع مع المحيط (شكل١).

٥. ١. القدرات الإبداعية للذكاء الصناعي في التصميم.

هناك ممن يرى أن الذكاء الصناعي له قدرات إبداعية متميزة وممكن أن تقترب من قدرات المصمم المعماري والعقل البشري بشكل عام. فنتيجة للتفاعل القوي بين الثورات الثلاث فيزياء الكم والبيوجزئية والكمبيوتر يسعى الخبراء إلى بناء آلة تحاكي الذكاء والإبداع الإنساني عن طريق برمجة المنطق والاستدلال الضروريتين في الآلة حتى تفكر. ويفيد عالم النفس السيبرنيتي ريتمان أن البرامج في الآلات تستطيع أن تشكل نظرية للتفكير الإبداعي. حيث يقول " إننا مستمرون باستخدام البرنامج كعربة نقل" روشكا, ١٢(١٩٨٩) ص ٢٤٠.

لكن العلم لا يعرف حداً نهائياً للتطور فلا ندري ماذا ستحققه أبحاث المستقبل في مجال التفكير الإبداعي, حيث من المحتمل في منتصف القرن الحالي أن يكون هناك إنسان آلي يمتلك قدرة التميز والإدراك الذاتي. فاليوم وفي المجتمع الذكي لم يعد الذكاء محصوراً على الإنسان فقط, بل صار خاصية موزعة على الآلات والأدوات والنظم والمؤسسات. وبينما كان العقل البشري في منتصف القرن الماضي يتعامل مع الواقع مباشرة أصبح اليوم يتعامل هذا الواقع من خلال الوسائط المعلوماتية والرقمية. وبدأ العلماء يركزون على دراسة وتطوير ثلاثية: العقل-وسيط

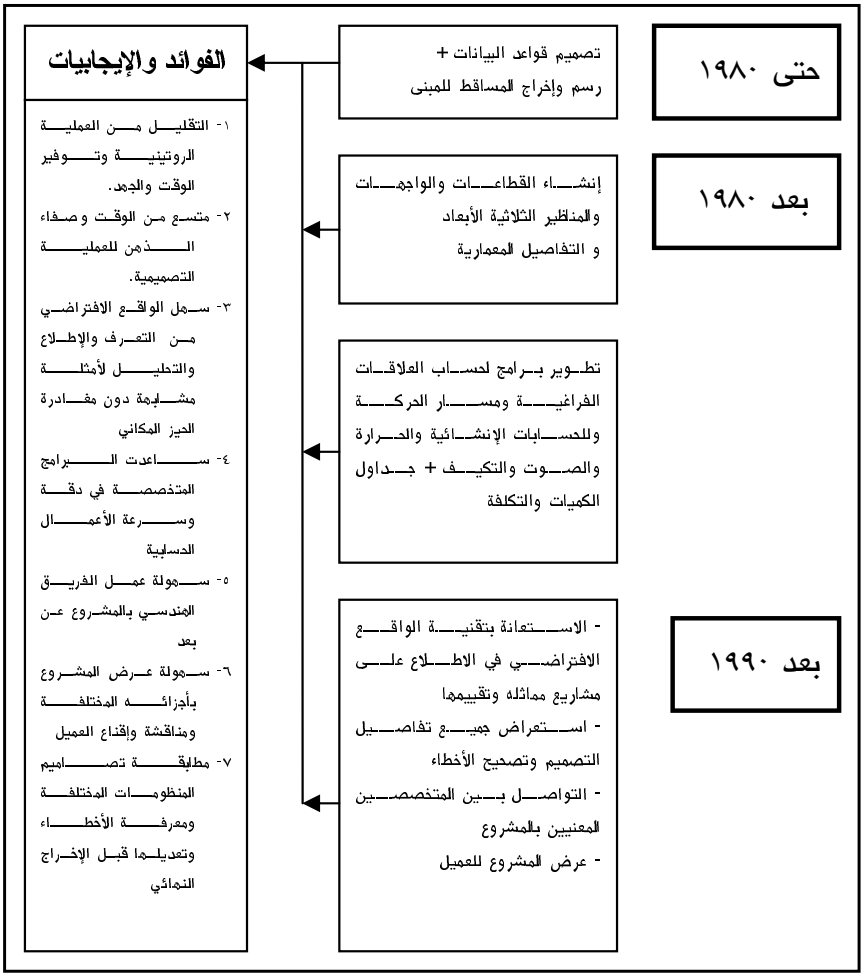
المعلومات- والواقع. وقد توصلت تكنولوجيا المعلومات في صنع آلة ذكية تبصر وتسمع وتستنتج منطقياً ومزودة بنظم لفهم الكلام آلياً ونطقه. ويتوقع أنه سيكون هناك في المساكن والمكاتب روبوت يفهم ويتعلم ذاتياً ويدرك بحواسه الصناعية محيطه. لقد ظهر إلى حيز الوجود مجتمع يتسم بسرعة تجاوبه وتكيفه ونهمه الشديد على المعرفة وقدرته العالية على إنتاجها إنه المجتمع المعرفي (علي, ١(٢٠٠١) ص ١٦٥). وفي العقدين الأخيرين تحالفت الهندسة الوراثية وتكنولوجيا الأعصاب والمعلومات, لفهم أسرار المخ البشري وللوصول إلى مراكز الإثارة من دون وسيط من المؤثرات الخارجية كالمناظير المثيرة والعقاقير. ويؤكد بعض من العلماء أن كثيراً من هذه التجارب أصبحت ممكنة لولا الوازع الأخلاقي والخوف من المجهول. وليس من المستبعد مستقبلاً تطعيم الحيوي بالصناعي وتوسيع ذاكرة الإنسان بشرائح إلكترونية.

بالرغم من هذه النجاحات في تمثيل الذكاء والإبداع الإنساني في الآلة يرى علماء آخرون أنه أُغفل أهمية رسم خريطة الذكاء الإنساني والتي تمتلك قدراً هائلاً من الطرق والمسارات. ولذلك كانت التجارب غير ناجحة. حيث كانت من المصاعب التي واجهت أجهزة الإنسان الآلية هي مشكلة التعرف على الأنماط, فهي تستطيع أن ترى ولكن لا تستطيع فهم ما تراه إلا بعد ما يتم المقارنة مع الصورة المخزونة في الآلة وهذا يحتاج لساعات وأحياننا لأيام. في الوقت الذي عقولنا البشرية تستطيع التعرف على البيئات المحيطة الجديدة وتميز الصور في غضون جزء من الثانية. فعقولنا تتكون من عدة طبقات متميزة ومتمحورة. فالطبقة الأولى سماها البيولوجي باول ماكلين القاعدة العصبية والتي تتكون من النخاع الشوكي وجذع المخ والمخ الأوسط. وهي التي تتحكم في وظائف الحياة الأساسية مثل خفقان القلب والتعرق ودوران الدم. وهناك طبقة خارجية تسمى القشرة المخية الجديدة والتي هي مسئولة عن التفكير واللغة وإدراك المكان ومجموعة وظائف أخرى (كاكو,١(٢٠٠١) ص ١٠٣-١٠٩).

إن أجهزة الإنسان الآلي الحالية مازالت في الطور البدائي فهي لا تمتلك القاعدة العصبية ولم يتطور لديها الإدراك والمهارات العقلية والعواطف. ويرى جون سيرل -أحد نقاد الذكاء الصناعي- بأن أجهزة الإنسان الآلي ممكن أن تحاكي – بنجاح - التفكير في المستقبل, ولكنها ستظل غير مدركه لما تفكر به. وقد تتمتع هذه الآلات بعواطف ولكن لن تحس بها (نفس المرجع).

وكذلك العملية التصميمية هي عمل إبداعي وابتكاري في الأساس, والإبداع يحدد بوجود نتاج جديد ذي قيمة ولا يمكن حصره بحل المشكلات فقط. فكثير من العلماء يرون أن الوظائف تتوزع بين الإنسان والآلة ويتكاملان في الوظيفة, حيث إن الإنسان هو الفاعل وموضوع العمل الإبداعي خاصة, أما الآلة فهي الأداة المساعدة له (شكل٢). والتكامل بين الإنسان والآلة يتطلب التعاون القوي بين المنظومات التي تعمل وتساهم في إبداع التفكير الإنساني. ولذلك يمكن إقامة تعاون وثيق بين إبداعاتنا في الفن والتصميم وتكنولوجيا المعلومات من خلال تظافر الجهود في دراسة وتحليل وتقييم ظاهرة الإبداع من جوانبها المختلفة.

شكل (١) تطور مراحل التعاون بين التصميم المعماري والذكاء الصناعي والأنظمة الخبيرة



فمثلاً يتميز مخ الإنسان بقدرة عالية على الإلمام بالصورة الشاملة وتميز الأنماط من أشكال وألوان وأصوات وأحاسيس, في الوقت الذي لا يمكن للآلة القيام بذلك. ولكنها تتسم -مقارنة بالذكاء الإنساني- بقدرة هائلة في القيام بعمليات حسابية ومعالجة البيانات والمعلومات وتخزينها واسترجاعها. وفي الجدول التالي أهم الفوارق بين الذكاء الإنساني والصناعي:

م	الذكاء الطبيعي الإنساني	الذكاء الاصطناعي
١	خلاق مبدع ومتسم بالروح الإنسانية والدافعية والانفعالية	غير مبدع ولا يمتلك قيماً من الدافعية والانفعالية والمعاني والمعلومات.

٢	الفاعل وموضوع العمل الإبداعي	أداة مساعدة للإنسان.
٣	يمتلك قاعدة عصبية تمكنه من الإدراك والفهم والعواطف ويتعرف على الأنماط.	لا يمتلك خاصية الإدراك والفهم والعواطف, ولا يستطيع التعرف على الأنماط بسهولة.
٤	يفهم ما تراه العين في جزء من الثانية	يحتاج لمدة طويلة للمقارنة مع الذاكرة المخزونة
٥	يدرك بما يفكر به الإنسان	لا تدرك ما تفكر به الآلة
٦	يستطيع اكتساب المعرفة وامتلاكها بسهوله ووضع المشكلات.	يحتاج عدة برامج معدة مسبقاً ولا يستطيع وضع مشكلات.
٧	معرض للنسيان, ولإنجاز المهام يحتاج الأفراد إلى إعداد وتكاليف وبرامج تدريب.	يتصف بالديمومة, وينجز مهام رئيسية بسرعة وبأقل كلفة من برامج التدريب للأفراد
٨	يجري عدة عمليات في آن واحد.	يمكنه إجراء عمليات متتالية سريعة جداً.

شكل (٢) مقارنة لمميزات الذكاء الطبيعي الإنساني والذكاء الصناعي.

وبالرغم من محدودية الذكاء الصناعي في الإبداع بشكل عام والمعماري بشكل خاص مقارنةً بالإنسان, إلا أنه حقق نجاحاً كبيراً خلال مراحل العملية التصميمية وفي المجالات التالية:

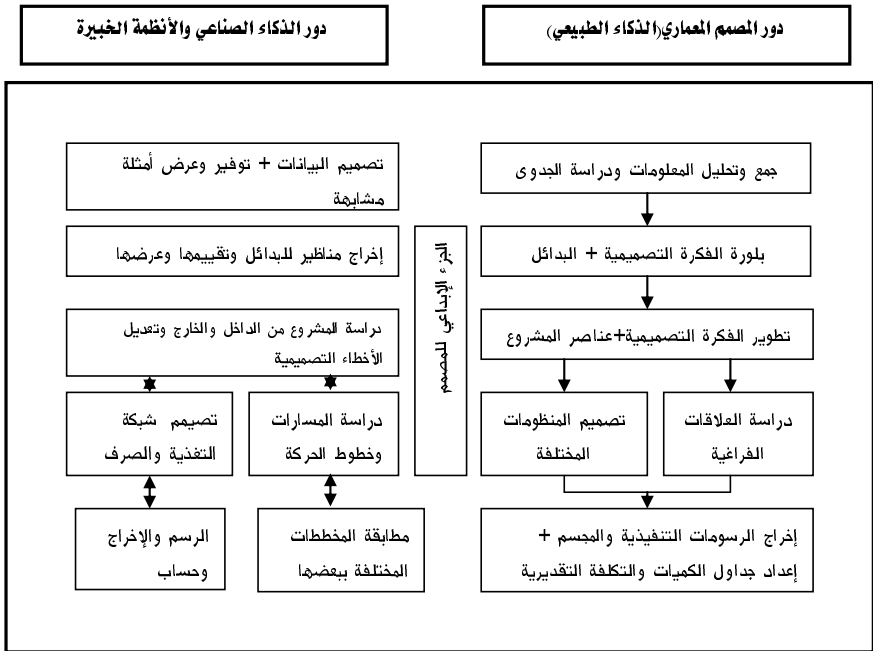
١- تقييم جميع مراحل تصميم المشروع من خلال استعراض الأشكال والبدائل والحركة والتجوال داخله ودراسة العلاقات الفراغية والمنظومات المختلفة وحساب الكميات والكلفة وإخراجه نهائياً.

٢- تسويق المشاريع ومواد وتقنيات البناء المعمارية عبر شبكة الانترنت والأقراص المدمجة.

٣- تسهيل عمل الفريق الواحد باستخدام تقنية **virtual conference"** للتواصل بين الاستشاريين في التخصصات المختلفة ذات العلاقة بالمشروع, وإقناع العملاء من خلال التحرك

داخل المبنى باستخدام خوذة خاصة وعصا في جلسات العرض والنقاش وتعدي حواجز الحدود واللغة.

٤- القيام برحلات علمية وسياحية وزيارة المباني التاريخية والمعاصرة ودراستها عبر الواقع الافتراضي وبدون مغادرة المكان من قبل طلاب الأقسام المعمارية والهندسية والمهتمين. مما له الأثر الكبير في إثراء القاعدة المعرفية والنظرية والفلسفية للعمل التصميمي (شكل٣)



شكل (٣) دعم الذكاء الصناعي لمراحل التصميم المعماري

٦- الخلاصة.

مع تطور وانتشار الحوسبة والاتصال الرقمي تأثرت المباني وعناصر الفضاء المعماري. فقد تعددت وظائف المسكن والفراغ المعماري وأمكن التحكم بهما عن بعد, وسعت التجارب إلى ربط عناصر المسكن رقمياً بصاحبه لتخبره بأوضاع مسكنه وبمن يعيشون فيه. مما يحتم على المصممين والمعنيين الأخذ بهذه التطورات أثناء العملية التصميمية. وهذا يحقق فرضية البحث الأولى. وحتى الإبداع المعماري والعملية التصميمية ومراحلها لم يبقيا بمنأى عن الثورة الرقمية. فقد ساعدت الحوسبة

والـذكاء الصـناعي والواقـع الافتراضـي في تطـوير النتـاج المعمـاري مـن خـلال تحليـل البيانـات والاطـلاع علـى الأمثلـة المشـابهة وتقيـيم البـدائل والـتخلص مـــن الأخطـــاء التصـــميمية وإقنـــاع العميـــل وســـهولة التواصـــل مـــع بقيـــة التخصصـــات المعنيـــة ومطابقـــة المنظومـــات وإخـــراج الرســـومات وعمـــل الحسـابات المختلفـة للمشـروع وتسـويقه. إلا أن الإبـداع الفكـري والتصـميمي مـازال مـــن مهـــام العقـــل الإنســـاني المصـــمم. وعليـــه مســـتقبل التصـــميم المعمـاري ينبغـي أن يكـون بالتكامـل بـين الإبـداع البشـري والـذكاء الصـناعي وهذا يحقق فرضية البحث الثانية.

٧ـ الاستنتاجات:

١- ربـط عناصـر المبنـى والفراغـات المعماريـة بشـبكات الاتصـال والحاسـوب, وابتكـار وظـائف جيـدة لهـذه العناصـر المعماريـة مـن خـلال قيامهـا بـبعض النشاطات إلى جانب وظائفها التقليدية المعروفة.

٢- اسـتغلال الفضـاء المعمـاري لأكثـر مـن وظيفـة مثـل المنـزل للسـكن والتعلـيم والتسلية...الخ بفضل الحوسبة والشبكة الرقمية وبدون تغير جوهري يذكر في عناصر وأثاث الفضاء المعماري.

٣- الانتشار المطرد للمعلوماتية يحتم علينا إعادة النظر بشكل جوهري في مواضيع التعليم المعماري في أقسامنا المعمارية وعدم الاكتفاء بالحوسبة على إنجاز الأعمال الروتينية كالرسم والإخراج والطباعة فقط.

٤- يخشى الحد من تنمية القدرات الإبداعية والخيالية والمهارات لدى المصمم والمرتبطة بيده في ظل انتشار استخدام الذكاء الصناعي في التصميم.

٥- رغم التقدم الذي حققته هندسة الذكاء الصناعي والنظم الخبيرة, إلا أنها حتى الآن لم تتطور في مجال الإبداع الفني والتصميم المعماري الذي يقترب من قدرات العقل والمخ البشري. ومازالت المسؤولية في التصميم تقع على ذكاء وإبداع المصمم.

٨ـ التوصيات

١. لتطوير العملية التصميمية والاستفادة من إمكانيات الذكاء الصناعي تقترح الدراسة الآتي:

١. ١. إدراك وفهم إمكانية الإبداع البشري والعمل اليدوي والذكاء الصناعي ووضع خطة منهجية للعمل التصميمي وتحديد متى يستعان بكل منهما مع الأخذ بأسلوب التغذية المرتدة.

١. ٢. إعداد نماذج تجريدية قابلة للتطوير. بشرط أن تحقق:

- المفهوم الفكري والنظري للعمارة والمنطق والهندسة والرياضيات والنسب.
- مبدأ المرونة وقابلية الاختبار للموقع والتوجيه والتكوين والمساحات والعلاقات الفراغية.

٢. المبادرة في توفير وتطوير التقنيات والبرامج المتعلقة بالذكاء الصناعي والواقع الافتراضي وإعداد وتنفيذ برامج تعليمية ودورات تدريبية لطلاب كليات العمارة والهندسة ومهندسي المؤسسات العاملة في مجال التصميم المعماري والهندسي.

٣- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بتكنولوجيا الحوسبة والاتصال الرقمي كجزء من المنظومات المختلفة للمبنى أثناء العملية التصميمية والتنفيذية.

٤- عمل دراسات معمارية سلوكية لأثر المتغير التكنولوجي والمعلوماتي الرقمي على سلوك الإنسان في الفراغ المعماري.

المراجع العربية:

١- أحمد, د. محمد شهاب: العمارة - قواعد وأساليب تقييم المبنى. دار مجدلاوي. الأردن. عمان. ١٩٩٥,

٢- إبراهيم, أحمد معوض عوض: الواقع الافتراضي في التصميم المعماري. الثورة الرقمية وتأثيرها على العمارة والعمران. المؤتمر المعماري الدولي السادس. جامعة أسيوط. أسيوط. ٣/,٢٠٠٥

٣- التكريتي, سعد غالب: نظم مساندة القرارات. دار المناهج. عمان. ٢٠٠٣,

٤- بريفر, آسا و بورك, بيتر: التاريخ الاجتماعي للوسائط- من غتنبرج إلى الإنترنت. ترجمة مصطفى محمد قاسم. عالم المعرف. الكويت. ٥/٢٠٠٥.

٥- راشد, أحمد يحي: تطوير التعليم بين الإمكانيات والطموح. تقيم تجربة استخدام الحاسبات المحمولة في تدريس مادة تاريخ ونظريات العمارة. الثورة الرقمية وتأثيرها على العمارة والعمران. المؤتمر المعماري الدولي السادس. أسيوط. ٣/,٢٠٠٥

٦- رأفت, علي: ثلاثية الإبداع المعماري, البيئة والفراغ . المجلد الأول. مطابع الشرق, الجيزة. ١٩٩٦,

٧- روشكا, الكسندر: الإبداع العام والخاص. عالم المعرفة. العدد ١٤٤. الكويت.

٨- كاكو, ميتشيو: رؤى مستقبلية: كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين. ترجمة د. سعد الدين خرفان. عالم المعرفة. العدد ٢٧٠. الكويت.١(٢٠٠١).

٩- عبدالحميد, شاكر: عصر الصورة. السلبيات والإيجابيات. عالم المعرفة. العدد ٣١١. الكويت. ١/ ٢٠٠٥ .

١٠- علي, د. نبيل: الثقافة العربية وعصر المعلومات. عالم المعرفة. الكويت. العدد ٢٦٥. ١(٢٠٠١).

١١- علي, د. نبيل وحجازي, د.نادية: الفجوة الرقمية. عالم المعرفة. الكويت. العدد ٣١٨. ٨(٢٠٠٥).

١٢- غزلان, نبيل: سيناريوهات الأفق الرقمي. مستقبل الثورة الرقمية ". كتاب العربي. الكويت. يناير ٢٠٠٤.

المراجع الأجنبية:

1- Bauhaus-Universitaet Weimar: global village- perspektiven der Architektur. 8. Inter. Bauhaus-Kolloquium. 10/1990. Weimar. 2000.
2- Broadbent, G.: Design in Architecture. London. 1973.
3- Ching, Francis: Architecture: Form- Space & Order. VNR company. NY. 1979.
4- Gedion, Siegfried (1982): Space, Time and Architecture,5Ed. Cambridge, Massaschsetts.
5- Kadatz, Hans-Joachim: Woerterbuch der Architektur. Leipzig. Germany. 1988.

6- Van den Boom, Holger: Betrifft Design- Unterwegs zur Designtheorie in fuenf Gedankengaenge. VDG. raunschweig. 1994.

كفاءة المساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري والعمراني الملائم للبيئة السكنية المستدامة باليمن

د.م/ هاشم علي عبد الرحمن إسحاق *

الخلاصـــة :

إن تطـوير مفهـوم المسـاكن الإنسـانية المسـتدامة وكفـاءة تشـكيلها المعمـاري والعمرانـي لملائمـة البيئـة السـكنية المسـتديمة بالجمهوريـة اليمنيـة وفي إطـار الكثافـة العاليـة والمتوسـطة والمنخفضـة ووفقـا لاحتياجـات السـكان واسـتغلال المسـاحات البنائيـة مـع مراعـاة العوامـل المـؤثرة، إن ذلـك سـيكون لـه الـدور الأساسـي في معالجـة وتلبيـة احتياجـات المجتمـع بفئاتـه الاجتماعيـة المختلفـة للمسـاكن الإنسـانية المسـتدامة حاضـرا ومسـتقبلا. والـتي ازداد الطلـب عليهـا نتيجـة لزيـادة معـدلات النمـو السـكاني وضـعف اسـتغلال المـوارد المتاحـة وقلـة الاسـتثمار في مجـال الإسـكان الإنسـاني المسـتدام والـذي يـزداد حاجـة المجتمـع إليـه كونـه يعتـبر مـن أهـم متطلبـات التنميـة والاسـتقرار الرئيسـة للسـكان. لـذلك فالحاجـة ضـرورية لتطـوير مفاهيمـه وتحسـين كفـاءة تشـكيله المعمـاري والعمرانـي لملائمـة البيئـة السـكنية المسـتديمة في الـيمن، وبيـان أهميتـه ووضـع الـبرامج والخطـط اللازمـة لتطـويره، والتنفيـذ الـواقعي لمفـاهيم ومـن هنـا تـأتي أهميـة هـذه الدراسـة لبيـان تلـك المفـاهيم والعوامـل المـؤثرة في هـذه النوعيـة مـن المشـاريع. بسـبب ازديـاد الحاجـة المسـتقبلية لهـا نتيجـة لارتفـاع أعـداد الأسـر الجديـدة وارتفـاع تكـاليف البنـاء ومحدوديـة الأراضـي المخصصـة للبنـاء

* أستاذ التخطيط والإسكان والتصميم المعماري والحضري + الحاسوب المساعد رئيس قسم الهندسة المعمارية سابقا – جامعة إب - الجمهورية العميد .

السكني المستدام باليمن وعدم توفر هذه الأراضي بالقدر الكافي في بعض المدن الرئيسة. مما يستدعي ضرورة تقديم الحلول المعمارية والتشكيلات العمرانية الملائمة للبيئة السكنية المستدامة. حيث وأنها من ابرز التحديات التي تواجه الأفراد سواء من هم من متوسطي الدخل أو محدودي الدخل، ولذلك فقد تزايدت المطالبة بتعميم وتطوير مفهوم السكن الإنساني المستديم للتغلب على هذه المشاكل والتركيز على نشر الوعي المعرفي لمفهوم السكن الإنساني المستدام، لان تكاليف بناء المساكن في اليمن مرتبط بشكل كبير بعدد من العوامل الثقافية والاجتماعية والطبيعية والاقتصادية ومن تلك العوامل عدم الاستغلال الأمثل للتشكيلات العمرانية والمعمارية الملائمة للبيئة السكنية المستديمة في مشاريع الإسكان الحديثة، وهدرها للأراضي وزيادة تكلفتها نتيجة سوء التخطيط والتصميم المعماري واعتمادها على البناء المنخفض، دون مراعاة للكثافة العالية للسكان ومحدودية مساحات الأراضي المخصصة للبيئة السكنية المستديمة، وعلى عكس ما تميزت به العمارة التقليدية من تشكيل معماري وعمراني ملائم للبيئة السكنية المستديمة. وقد أسفر عن ذلك سلبيات هي محل تسأل وبحاجة إلى حلول؟ وتهدف هذه الدراسة: إلى التعرف على كفاءة التشكيلات المعمارية والعمرانية في البناء السكني المستديم للمباني التقليدية باليمن والتعرف على مساوئ التشكيلات المعمارية للمباني الحديثة على البيئة السكنية المستدامة وعدم كفاءتها واقتراح الحلول. إذ أن الفرضية الأساسية لهذه الدراسة هي أن هناك سؤ تخطيط وسؤ تصميم في المساكن الحديثة مما تسبب في إيجاد مباني سكنية غير ملائمة للبنية السكنية المستدامة.

وإن كثافتها المنخفضة قد تسبب في ارتفاع تكاليف البناء وهدر الأراضي، وارتفاع أسعارها وضاعف من مشكلة توفير ارض تتلائم مع البيئة السكنية المستديمة. والدراسة قد ركزت على جمع المعلومات الميدانية عن المباني السكنية القائمة وعدد أفراد سكانها وتحليلها

ومقارنتها بنماذج مختلفة من المباني ذات الكثافة العالية والمتوسطة وبعد المقارنة والتحليل تأكدت فرضية الدراسة وهي أن التشكيلات المعمارية والعمرانية للمباني السكنية المنفذة حاليا غير ملائمة للبيئة السكنية المستديمة وتحتوي على سلبيات كثيرة تم شرحها وتوضيحها ومنها ارتفاع تكاليفها وإهدارها للأراضي وانخفاض الكثافة السكنية فيها وعدم ملائمتها. وهذا أدى لارتفاع تكاليف بناء تلك المساكن الحديثة وعدم الانتفاع بها بشكل كافي وعدم ملائمتها للبيئة السكنية المستديمة وافتقارها للعناصر الأساسية لمكونات السكن الإنساني الصحي السليم ولا تلبي احتياجات السكان. وعليه توصي هذه الدراسة بعدد من التوصيات إلى الجهات ذات العلاقة بشأن معالجة هذه المشكلة وهي:- الجهات الحكومية، المؤسسات والجمعيات التعاونية السكنية وصندوق الرعاية الاجتماعية للتنمية، المكاتب الهندسية الحكومية والأهلية، أفراد المجتمع. كما تقدم الدراسة عددا من التوصيات بشأن تطبيق مفاهيم الإسكان الإنساني ورفع كفاءة التشكيل المعماري والعمراني للبيئة السكنية المستديمة باليمن.

كلمات مفتاحية: (المساكن الإنسانية-الكفاءة المعمارية-التشكيل العمراني- البيئة المستدامة-اليمن).

١. المقدمة:

إن توفير المسكن الإنساني الملائم للأسرة في اليمن من القضايا الملحة في الوقت الحالي نظرا للنمو السكاني المرتفع، وقد بلغ عدد السكان بالجمهورية اليمنية بموجب إسقاطات السكان لعام٢٠٠٠م في حدود (١٨,٢٦١,٠٠٠)[١] وعدد السكان باليمن يتضاعف كل ١٨ سنة[١] .وتعد قضية المسكن الإنساني احدي القضايا الملحة التي تواجه صانعي القرار في العالم وفي الدول العربية بشكل عام وفي اليمن بشكل خاص. وقد جاء في الإستراتيجية العالمية للمأوى التي أقرتها الجمعية العامة

للأمم المتحدة [٢] إن حق الإنسان في المأوى اللائق قد فاز باعتراف المجتمع الدولي بأسرة وعلى مستوى عالمي، حيث يشكل أساسا للالتزامات الوطنية لضمان الوفاء باحتياجات السكان للمأوى . وعندما يشكو السكان من ظروف إيواء غير مناسبة وغير مأمونة، ففي النهاية ذلك سيؤدي إلى نشوء حالة من عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي ويعرقل التنمية الاقتصادية "وقد بينت الدراسات التي أعدتها الأمم المتحدة أن عدد المساكن الواجب بناؤها في الدول النامية لكل ألف مواطن سنويا يجب إن يتراوح ما بين (5 -10) وحدة سكنية. وتعاني اليمن كغيرها من كثير من البلدان النامية من أزمة حادة في السكن، تظهر في عدم استيفاء الوحدات السكنية للاحتياجات الأساسية للسكان، و عدم توافق التكلفة و النوعية و حجم الإسكان مع تلك الاحتياجات، فالتزايد السكاني إضافة إلى الهجرات القسرية والهجرة من الريف إلى المدينة وما ينتج عنها من توسع هائل للمدن أدى إلى ظهور أزمة السكن [3]. كما أدى الطلب المتزايد على السكن الذي ليس في متناول الأسر محدودة الإمكانيات المادية مما أدى إلى تكوين مناطق السكن العشوائية وإقامة السكان فيها والتي لا يتوفر فيها الحد الأدنى من المتطلبات الإنسانية والخدمات والمرافق العامة .وتتعلق سياسة الإسكان بدور الدولة و مسئولياتها إزاء تلبية الاحتياجات الأساسية للمواطنين من الإسكان، خاصة الفئات المستهدفة من الشباب والموظفين ومحدودي الدخل، و يمثل المسكن الإنساني الملائم احدي الحاجات الضرورية للإنسان المعاصر، حيث يأتي في المرتبة الثانية بعد توفير المأكل و الملبس[4]. و من هنا برزت أهمية الإسكان كإحدى الركائز الأساسية لأمن المجتمع، مما دفع الأمم المتحدة إلي أن تؤكد في إعلان اسطنبول بشأن المستوطنات البشرية على(تأكيد الالتزام بالحق في السكن للمواطنين مع كفالة الضامن القانوني للحيازة، و الحماية من التمييز، و المساواة في فرص الحصول علي مسكن ملائم معتدل

التكلفة، مع ضمان مشاركة وتعاون القطاعيين العام و الخاص من أجل توفير ذلك)[5].

وقطاع الإسكان يعتبر من القطاعات الهامة والأساسية في التنمية وتعاني الكثير من الدول من مشكلة توفير المسكن الملائم و الميسر لمواطنيها وتختلف السياسة الإسكانية لتوفير السكن والحصول عليه في البلدان بحسب ظروفها وإمكاناتها الاقتصادية و الاجتماعية وغيرها. لقد تم اتخاذ عدد من السياسات في اليمن منذ ألثمانينات أدت إلى تحقيق إنجازات محدودة في تخطيط المدن ووحدات الجوار للمناطق السكنية وتوفير السكن للمواطنين من ذوي الدخل المحدود ولكنها بنسب محدودة جدا لا تفي بالاحتياج الفعلي وتعاني من الكثير من السلبيات والمشاكل[٢]. ومن مشاكل الإسكان باليمن مشكلة (الكمية الغير كافية) وهي ما ينتج عن خلل في التوازن بين العرض والطلب ، و شكلة (النوعية الغير ملائمة) وهي ما ينتج عن نوعية المعروض من السكن ومد ى موافقته للبيئة المستدامة وللمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للسكان. و تتناول هذه الورقة البحثية تعريف الأبعاد المختلفة لمفاهيم "المسكن الإنساني و البيئة المستدامة " وطرق تحسين وتوفير الحصول على المسكن الإنساني في المدن اليمنية، وتحليل مشاكل الإسكان وتشكيلها المعماري والعمراني ووضعها الحالي ، و سياسات و استراتيجيات الإسكان التي اتبعت لتوفير المسكن، مما يخلص بنا في نهاية الورقة البحثية إلي استخلاص العديد من النتائج التوصيات المهمة نحو تفعيل إستراتيجية متكاملة لتطوير سياسات الإسكان في اليمن. فتوفير المسكن الإنساني الملائم من أهم علامات تقدم الدول وعوامل استقرارها ورقي مجتمعاتها، والمسكن هو أحد متطلبات الاستقرار في حياة الإنسان كفرد وكمجتمع وهو من المستلزمات الأساسية لحياته، كونه المكان الذي تتم فيه أهم جوانب النشاطات الإنسانية على الصعيدين الفردي والأسري .[6] وعليه فقد أصبح تأمين السكن المناسب

بمفهومة العام وما يصاحبه من تجهيز للبنى التحتية والاجتماعية من أوائل اهتمامات دول العالم، ووفرت له المؤسسات المختلفة حتى أصبح في كل دولة من الدول وزارة أو مؤسسه عليا تتولى التخطيط والإشراف على الإسكان. لان الحصول على المسكن الإنساني يمثل مشكلة حقيقية تواجه قطاعات عديدة من الأسر و خاصة ذات الدخل المحدود ، فمثل هذه الأسر تواجه صعوبات كثيرة في سبيل توفير الحد المادي المطلوب للحصول علي المسكن الملائم. فمبدأ تيسير الحصول علي المسكن يشمل توفير أنماط متعددة للإسكان ومستويات مختلفة للتكلفة يمكن لها جميعا أن تلبي احتياجات شرائح متعددة من الاَسر، وتحتاج إلى حلول ومعالجات وخطط إستراتيجية تشمل برامج لتطوير استخدام مواقع مشروعات الإسكان وتعديل كثافات و اشتراطات البناء الحالية بما يحقق أعلي قدر من الاقتصادية، بجانب تبني هذه البرامج لسياسات مرنة لتطوير وصيانة المباني السكنية المقامة باعتبارها ثروة عقارية ، وذلك في سبيل تفعيل سياسات مرنة لتحسين وتوفير المسكن. وتحديد تعريف مناسب وعملي للمسكن الإنساني وصياغته بمفهوم الاستدامة الملائم للبيئة المحلية بكل ما تتضمنه من الاعتبار وأن تكون التكلفة التقديرية للمسكن في مستطاع الأسر محدودة الدخل ويحقق السلامة و الحد الأدنى من متطلبات الحياة الكريمة للمجتمع وتحقيق الملائمة المناخية والكفاءة في التشكيل المعماري والعمراني الملائمة للبيئة المستدامة؛ بجانب ذلك يتطلب إجراء تدريب للكوادر و تطوير شامل للجوانب الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع مما ييسر للأفراد والأسر القدرة علي الاختيار لأنماط ومواقع السكن المناسبة لتحقيق احتياجاتهم بكفاءة .

٢ . أهداف البحث:

تهدف الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على واقع المسكن الإنساني باليمن، وتحليل الجهود والإمكانات وكفاءة السياسات والخطط

في تلبية الحاجات الفعلية للمواطنين ذوي الدخل المحدود في الحصول على المسكن الإنساني الملائم للبيئة المستدامة، ويمكن إيجاز أهم أهداف البحث بالنقاط التالية:-

١. التعرف على كفاءة المساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري والعمراني الملائم للبيئة السكنية المستدامة باليمن، واستخلاص النتائج والتوصيات بشأن تطوير خططها الإستراتيجية وتحديد آفاقها المستقبلية.
٢. تحديد ايجابيات المباني السكنية القديمة لتأصيلها وسلبيات المباني السكنية المعاصرة لمعالجتها، ودور الجهود المحلية الرسمية والشعبية في مجال توفير وتيسير الحصول على المسكن الإنساني الملائم للبيئة المستدامة و تحليل مستوى الاحتياجات المحلية للمساكن الإنسانية باليمن.
٣. تحليل ايجابيات وسلبيات التشكيلات المعمارية والعمرانية في البناء السكني المستديم للمباني القديمة والمعاصرة ومدى ملائمتها للبيئة السكنية المستدامة باليمن.
٤. تطوير أنماط المساكن الإنسانية التي تلبي احتياجات مختلف الشرائح الاقتصادية بالمجتمع.
٥. ضمان أن تلبي سياسات الإسكان المقترحة الاحتياجات الفعلية للمواطنين الحالية و المستقبلية من الإسكان الملائم للبيئة المستدامة، وتحقيق الحد الأدنى من فرص تيسير الحصول علي المسكن الملائم للأسر ذات الدخل المنخفض والمتوسط.

1 -2. منهج البحث :

اتبع البحث المنهج الوصفي والتحليل المنهجي الذي من خلاله تم التوصل إلى معرفة دقيقة لكفاءة المساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري والعمراني الملائم للبيئة السكنية المستديمة باليمن وتحديد عناصر ومحاور

التجربة اليمنية في مجال السياسات الإسكانية و التعرف على بعض الجوانب المتعلقة بالإسكان وآلياته، ورؤية خبراء الأمم المتحدة نحو الإسكان، وتحليل الأطر النظرية لمنهج الجهود المحلية وأنواعها والبرامج التي تشملها، مع دراسة نماذج محلية مختارة تقليدية وحديثة. والتركيز على الدروس المستفادة من نمط الإسكان التقليدي والمعاصر في تحسين كفاءة المساكن الإنسانية وتيسير الحصول عليها واستنباط النتائج والتوصيات المستخلصة لتطويرها مستقبلا.

١-٣. محتويات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة مفاهيم المسكن الإنساني والبيئة المستدامة والعوامل المؤثرة في البيئة السكنية باليمن، وتحليل كفاءة المساكن التقليدية والحديثة وملائمة تشكيلها المعماري للبيئة المستدامة، وتحليل التشكيل العمراني للبيئة السكنية المستدامة، ومقترحات بالحلول لواقع مشاكل المساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري و العمراني، وتحديد احتياجات السكان والآفاق المستقبلية للمساكن و تطوير الخطط الإستراتيجية للمسكن الإنساني لملائمة البيئة المستدامة باليمن. وتختم الدراسة بأهم النتائج والتوصيات.

٢. مفاهيم المسكن الإنساني والبيئة المستدامة والعوامل المؤثرة في البيئة السكنية باليمن:

2-1. مفهوم المسكن الإنساني:

إن المعنى اللغوي لكلمة السكن مستمد من السكينة الضرورية لاستقرار الإنسان، والغاية القصوى من السكن هو الشعور بالسكينة، ولا يتحقق إلاّ ضمن شروط معينة، بحيث لا يصبح قيمة للسكن إذا افتقدها، وفي هذا إشارة إلى أن مدلول السكن لا ينحصر في توفير ملاذ وغطاء للإنسان يتكون من جدران وسقف المبنى فقط، بل يتجاوزه إلى المدلولات النفسية والاجتماعية والثقافية التي ترتب شكل العلاقة بين

المستفيد من السكن والوسط المحيط به، ومن ثم فهناك علاقة طردية بين تمتع الفرد بالحق في سكن ملائم وآمن، ومدى الدور الذي تعكسه تلك العلاقة على الخريطة الاجتماعية والاقتصادية والتنموية، ومن هنا تنبع أهمية التزام المجتمع بتأمين حماية هذا الحق. وقد أكدت منظمة الصحة العالمية أن المسكن "هو العامل البيئي الفردي الأكثر أهمية بالنسبة لظروف المرض والمعدلات المرتفعة للوفيات والحالات المرضية". ورغم أهمية السكن الملائم، فإن ما يزيد عن مليار نسمة في العالم يعيشون في مساكن غير ملائمة، فيما يقيم مائة مليون آخرون في حالة تشرد أو انعدام مأوى[7] وكفاءة المسكن الإنساني تشمل بمعناها المتكامل توفير[٧] المسكن الآمن الذي يتمتع بالخصوصية والملكية وتناسب الفراغات المختلفة طبقا للاحتياجات الأساسية اليومية للإنسان، وتوافر النظام الإنشائي الآمن وتوافر عناصر الإضاءة و التهوية والتدفئة الطبيعية السليمة، بجانب ذلك الإمداد بالمرافق الأساسية مثل التغذية بالمياه و الصرف والكهرباء ، و تشمل ملائمة المسكن للبيئة المستدامة، و تناسب موقع المسكن إلى مواقع العمل و الخدمات العمرانية الأخرى . كل ما سبق يجب توافره في حدود التكلفة الملائمة لكي تتحقق الكفاءة الكاملة للمسكن الإنساني وتلبية احتياجات المستخدمين وتطلعاتهم مع الأخذ في الاعتبار النظرة العامة للتنمية المتدرجة و المتواصلة للبيئة المستدامة.

٢-٢. تعريف مصطلح المسكن الإنساني من خلال توصيف البيئة السكنية المستدامة :

يتلخص دور المسكن الإنساني في تلبية رغبات واحتياجات الإنسان وخصوصية الأسرة وتحقيق رفاهية الفرد والأسرة والمجتمع على المدى الحالي والمستقبلي. ويمكن صياغة تعريفاً عاماً لمصطلح المسكن الإنساني على أنه " ذلك المسكن الذي يحقق المصالح الضرورية للفرد وأسرته ويسد الحد الأدنى من احتياجات الأسرة من المأوى وبتكلفة

معقولة تتناسب ودخلها على المدى الحالي وفى المستقبل المنظور، ويوفر الأمن والأمان والاستقرار لمستخدميه، ويحقق الراحة والخصوصية والأنشطة اليومية من فراغات المعيشة والطعام والنوم وخلافه، ويستدعي ذلك تحديد : الحد الأدنى من عدد الغرف بما يتلاءم وعدد أفراد الأسرة وجنس وأعمار الأبناء، ومساحات الفراغات والخدمات الضرورية للمجاورات السكنية و بما يفي بالمظهر والشكل الجمالي المناسب للمبنى بتحقيق أقل تكلفة للعناصر التصميمية الضرورية لتنفيذ المسكن وصيانته والحفاظ على قيمته الاقتصادية خلال المدة الافتراضية لعمر المبنى. ويتحقق مبدأ المسكن الإنساني المستديم من خلال ترشيد استخدام الأرض السكنية، والتقليل من مساحات المسطحات المبنية، وتجنب المساحات الضائعة وغير المستغلة، وتوفير عناصر وفراغات تخدم وظائف متعددة وتتوافق مع متطلبات البيئة المحيطة، وتقديم نماذج وحلول تصميمية تتميز بالمرونة بحيث تسمح بنمو المسكن بيسر وسهولة على مر السنين حسب احتياج الأسرة ونموها . كما يلزم أيضا استخدام التقنيات التي تساهم في خفض تكاليف تنفيذ وصيانة المبنى وقصر مدة تنفيذه.

٢-٣. المفهوم العام للبيئة السكنية المستدامة:

لكي تكون البيئة السكنية المستدامة ملائمة للسكان لابد من أن تفي بحد أدنى من الاحتياجات الأساسية تتلخص في توفير المأوى[٨] ,والخدمات بمفهومها الشامل المتكامل ويتمثل ذلك بتحقيق الحد الأدنى المقبول من الشروط والمعايير الفنية والتصميمية القياسية البيئية والوظيفية والجمالية والإنشائية والاقتصادية التالي: تلبية الاحتياجات البيئية والتي تتضمن الحماية من الأخطار الخارجية والداخلية البشرية والطبيعية، وتلبية الاحتياجات الوظيفية التي تجعل من المسكن مناسبا ومتوافقا مع الاحتياجات الأساسية للأسرة من المسكن الداخلية والخارجية المناسبة، ومساحات المرافق لخدمة السكان .تلبية الاحتياجات الجمالية

وذلك بتوفير الحد الأدنى من عناصر التصميم الخارجي والداخلي لحوائط وواجهات المبنى، المتانة الإنشائية والجدوى الاقتصادية وذلك باستخدام طرق ومواد البناء والتشطيب المناسبة والتي تراعي البيئة وتساهم في إطالة العمر الاستثماري للمبنى وهذا يستدعي تحقيق الشروط والمعايير التالية: - توفير الفراغ المناسب، بحيث يستغل كل جزء من الفراغ والمساحات في البيئة السكنية المستدامة ويتم استخدام المساحات التي تفي بالغرض ولا تكون هناك مساحات مهدرة وغير مستغلة. وتهتم بالاحتياج الفعلي في عدد العناصر المعمارية وحجمها من غرف نوم ومعيشة ومطبخ الخ - وتراعي النواحي المناخية والطبيعية في التصميم بما يؤدي إلى عدم الإسراف في الطاقة، ويكون ذلك من خلال التصميم الذي يراعي اتجاه الرياح ومسار الشمس. - تستخدم المواد المحلية المستدامة وغير الضارة في البناء، حيث اتضح مؤخراً أن هناك إشعاعات كهرومغناطيسية صادرة من مواد البناء ولها آثارها الجانبية على الصحة. ومواد البناء تحمل في كثير من الحالات إشعاعات ومواصفات البيئة التي جلبت منها، لذلك فإن استخدام المواد المحلية قدر الإمكان يقلل من الأضرار المحتملة من المواد غير المحلية ويقلل التكلفة العامة للبناء الذي يشكل عاملا مهما في المسكن الإنساني المستديم، والعمارة المحلية القديمة خير مثال للتعامل مع البيئة والصحة واستغلال المواد المحلية . وتحقق مضامين التكافل الاجتماعي والترابط، ولا تشكل عقبة لمن أراد التملك بأسعار معقولة، وذلك يتضح جلياً من خلال الأحياء السكنية القديمة بمدينتي صنعاء وحضرموت، فتشكلها العمراني يقوم على روح التعاون والمشاركة والتكافل. والناظر إلى القدرة الشرائية لدى فئات المجتمع سوف يجد أن الأسعار المطروحة لتملك المساكن الجديدة في المناطق المخططة حديثا عالية جداً بالنسبة للراغبين في تملك المسكن والذين يشكلون اكبر فئات المجتمع.

٢-٤. العوامل المؤثرة في البيئة السكنية المستدامة باليمن :

تـؤثر عوامـل عديـدة علـى كفـاءة المسـكن والتشـكيل المعمـاري والعمراني للبيئة السكنية المستدامة منها:

أ. العوامـل الطبيعيـة: إن الظـروف المناخيـة والجغرافيـة والطبوغرافيـة والجيولوجيـة ومـواد البنـاء تشـكل إطـارا للبيئـة الخارجيـة للإنسـان، وتـتغير ظروفهـا مـن موقـع إلى أخـر، فعنـدما يحـدث اخـتلال بـين هـذه العوامـل المترابطـة وتظهـر أنمـاط غـير مناسـبة لمعيشـة وتطـور الإنسـان يلـزم التـدخل لمعالجـة هـذه الظـروف عـن طريـق التخطـيط والتصـميم الملائمـين لمعطيـات واحتياجـات المكـان والإنسـان(٨). وتجسـد البيئـة الحضـرية بمـا تشـمله مـن تنظـيم وتحسـين للوضـع العمرانـي القـائم أو اسـتنباط أنمـاط وهياكـل إنشـائية جديـدة ووظـائف عمرانيـة متطـورة في البنـاء والتشـييد سـواء داخـل حـدود التشـكيلات العمرانيـة للبيئـة السـكنية أو في ضـواحيها المتعـددة، ويـنعكس المسـتوى الحضـاري لنهضـة الشـعوب والمجتمعـات في الحيـز المكـاني والـتي تراعـي المحـددات الطبيعيـة. وتـؤثر العوامـل البيئيـة بشـكل مباشـر في التشـكيل المعمـاري والعمرانـي للبيئـة العمرانيـة السـكنية وغـير مباشـر في الإنسـان فمـن الواضـح أن اللـون الأخضـر يخلـق مناخـا مريحـا وبيئـة معيشـية أفضـل للسـكان حيـث التنـاغم بـين طبيعـة الأرض والأشـجار. فالنباتـات تقلـل مـن عوامـل التلـوث وتسـاعد علـى تنقيـة الأجـواء، كمـا أن لـبعض الأشـجار والزهـور روائـح جميلـة وعطـرة تجعـل مـن السـير في الطرقـات متعـة كمـا في الحـدائق والمتنزهـات، إضـافة إلى أن للألـوان والنباتـات وأشـكالها المتعـددة انعكاسـات ايجابيـة علـى الـنفس البشـرية ومـن ثـم علـى نمط المعيشة والسلوك العام والمجتمع.

والاسـتخدام الأمثـل للمـوارد الطبيعيـة المتاحـة والاسـتهلاك المرشـد للعناصـر البيئيـة لـه دور ايجـابي في تشـكيل مجتمعـات عمرانيـة صـحية و متجانسـة و تتلائم مع البيئة السكنية المستدامة.

ب. الخصـائص الاجتماعيـة والثقافيـة والاقتصـادية والسـكان: "عـادات وتقاليـد ، سمـات تاريخيـة و قـيم ثقافيـة" و" أنشـطة اقتصـادية، دخـل

الفرد والمستوى الحضاري". ومناطق الجمهورية اليمنية تتميز بعادات وتقاليد ذات سمات خاصة تنعكس على النواحي العمرانية. إن وجود الديوان أو المفرج ما يسمى اليوم "بالمجلس" على سبيل المثال كمكان يلتقي فيه الكبار والصغار بمثل عادة متأصلة وأصيلة وهو إحدى السمات الرئيسية والمهمة في أي بناء جديد كما يخصص كمكان كبير في معظم بيوت المناطق السكنية لالتقاء الرجال وتدور فيه المناقشات والحوارات الثقافية والدينية وهو ملتقى لاستقبال وإكرام الضيوف وتبادل السمر والترفيه مثل الاستماع إلى الأدب والشعر العربي وتاريخ الأمم وفيه يستقي الشباب والصغار خبرات وتجارب الكبار.

٣. تحليل كفاءة المساكن التقليدية والحديثة وملائمة تشكيلها المعماري للبيئة المستدامة باليمن :

٣-١. كفاءة المساكن التقليدية ومكوناتها الوظيفية :

إن المساكن التقليدية باليمن قد حققت الانسجام والملائمة مع العادات والتقاليد المحلية، ومع ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الثقافية والدينية السائدة باليمن. وشكلت وحدة بنائية متكاملة العناصر الوظيفية والتشكيلية فمن:-

الناحية الوظيفية : مثل المسكن مملكة خاصة بكل أسرة تتوفر فيه كل حاجتها الضرورية للحياة من بئر ماء وسط البيت إلى مخازن الحبوب وغيره من التموين إلى زرائب للمواشي والدواجن وغير ذلك. وجعل مسكنا للأسرة ولأبنائها ليؤكد بذلك على متانة الروابط الأسرية حيث برز نتيجة ذلك النمط ألبرجي بشكل كبير وانتشر في معظم المدن اليمنية القديمة وبخاصة مدينة صنعاء وحضرموت وإب واهتم بعمل الزخارف الجبسيه في داخل المسكن وبخاصة في غرفة الضيوف "المفرج"، وعمل الرفوف على الجدران كضرورة وظيفية في كل الغرف ولتعطي شكل جميل لها ومن ناحية التشكيل الخارجي للمسكن: تميز بتعدد الطوابق حيث وصلت في بعض المباني إلى الثمانية طوابق وتفنن الإنسان اليمني

بكل عناصر المبنى من الخارج وجعل من واجهات مبانيه لوحة فنية غاية في الإبداع والتميز ليس لها مثيل. ومن حيث الفراغات الوظيفية للمبنى تتكون معظم المباني من ٤ إلى ٨ طوابق بقاعدة مستطيلة أو مربعة وتشمل الفراغات الوظيفية للمسكن ما يلي: الدور الأرضي ويشمل : " المدخل - الماشية " الدور الأول: مخازن الغذاء والحبوب والدواجن والطيور والدور الثاني : المطبخ الدور الثالث : الديوان أو غرفة المعيشة الدور الرابع: مطبخ العائلة الدور الخامس: غرف النوم الدور السادس: الديوان الدور السابع: المفرج "الطيرمانة ". وقد مثل المسكن احد العناصر المكونة للوحدة الأساسية لبنية المدينة التي تميزت بالمساكن ألبرجيه"متعددة الطوابق" ويعكس عدة مفاهيم أمنية واقتصادية واجتماعية من خلال توفير الخصوصيات الكاملة فنجد أن المنازل اعتمدت على المفهوم الأمني حيث نراه من خلال الفتحات بالأدوار السفلية للمسكن والتي تكون صغيرة جدا وكلما ارتفعنا إلى أعلى كلما زاد اتساع الفتحات وعددها ونجد أن الأدوار السفلية خصصت لعدة أغراض منها قد تكون مخصصة لتكون مخزن لتخزين المواد الغذائية أو مكان لتربية الأغنام والطيور أو تستخدم لخدمة المنزل من الطاحون اليدوي أو بئر للمياه وغرف لاستقبال الفضلات من الحمامات العلوية. وحافظ على قيم المساواة بين الطبقات فلا يوجد تميز واضح بين الفئات الغنية والفقيرة في مكونات وشكل المسكن. و يرتكز ثقل المنزل مهما بلغ ارتفاعه على القطب والحوائط السميكة في الأدوار الأدنى. ومقدمة المبنى من الخارج تبدو مطلة على الشارع إما من الداخل فتبدو مطلة على البستان. ومن خلال الدراسة والتحليل وجد أن المباني السكنية الحديثة تفتقد إلى كثير من هذة المميزات والخصائص ذات الكفاءة الوظيفية لتحقيق الاحتياجات الإنسانية ومتطلباتها التي تميزت بها المساكن التقليدية.انظر مساقط المباني السكنية التقليدية في الشكل رقم (١)و(٢).

٣-٢. مميزات العناصر التشكيلية للعمارة السكنية التقليدية وملائمتها للبيئة المستدامة باليمن:

إن التشكيل المعماري من الملامح المميزة للعمارة السكنية التقليدية باليمن لاحتوائه على تشكيلات معمارية فريدة وتكوينات هندسية بديعة والتي تظهر في التفاصيل المعمارية الدقيقة التي تكون الواجهات المعمارية المميزة وهى تقسيمات متداخلة تستعمل في الأجزاء المفرغة كما في الفتحات والنوافذ أوفي الأجزاء المقفلة كما في الأبواب والأثاث الداخلي كذلك في الزخارف التي تغطي الحوائط و هذه العناصر متميزة بتكوينها وجمالها ووظيفتها ومبنية على أسس هندسية لها مفاتيحها الخاصة. ولقد كان التشكيل المعماري للمساكن التقليدية باليمن عبر عصوره الإسلامية يعبر بصدق عن وظيفة المباني السكنية والبيئة الطبيعية والمناخية والثقافية والاجتماعية السائدة [٢]. و تميز بهوية خاصة وعناصر مميزة وتشكيلات معمارية متناسقة ومتلائمة مع البيئة المحيطة بها، تتشكل وفقا للمادة الإنشائية التي تتوفر في منطقة البناء. كما يتميز التشكيل المعماري للعمارة السكنية التقليدية باليمن بمميزات عديدة منها:

١. التعبير العضوي[١٠] والشكلي للعناصر المعمارية والإنشائية في صورة عضوية وتلقائية واضحة. بصراحة ووضوح للمادة الإنشائية نفسها دون تغطية لها انظر تشكيل الواجهات بالشكل رقم (١).
٢. التباين بين المسطحات المقفلة والفتحات بفضل طرق الإنشاء بمواد البناء المتوفرة محليا التي تتلائم مع موقع البيئة المحيط و مواد البناء المتوفرة في المنطقة وعدم زيادة التكلفة باستيراد مواد بناء بعيدة.
٣. الاتزان مع البيئة المحيطة من خلال التوجيه إلى الداخل مع الاستفادة من الفضاء المحيط بالمبنى. ويظهر التشكيل المعماري مرتفعا إلى الأعلى لاستغلال الأرض، ومتوجها إلى داخل المبنى للاستفادة من المناخ وتندرج الفراغات من فراغ خاص بالأسرة داخل المنزل وهو غير

قابل للكشف من المباني المحيطة كما يوجد الفراغ الخلفي خارج المبنى الذي تستخدم فيه كاسرات بصرية لتوفير الخصوصية للأسرة. أما الفراغ الأمامي فهو مكشوف للمدخل وللطريق و الالتقاء بالجيران والتهوية انظر الشكل رقم (١) .

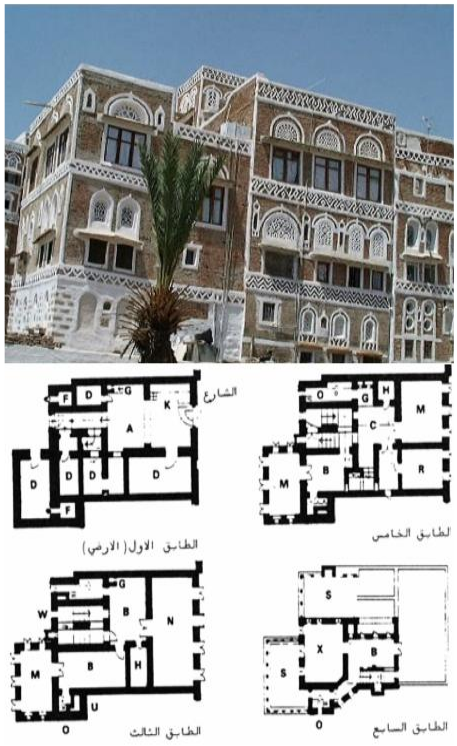
٤. التنغيم في التشكيل المعماري المميز لواجهات المباني والبروزات الخارجية المميزة والتي تزداد تدريجيا من الأدوار السفلى إلى الأدوار العليا الأمر الذي يساعد على تظليل المباني للطريق والشارع وزيادة الانتفاع بالفراغ العلوي للبروز مثل عمل المشربيات للاستفادة منها للرؤية والتبريد والتهوية، انظر الشكل رقم (١) .

٥. معالجة الظروف المناخية بكفاءة بتشكيل العناصر الملائمة لكل منطقة، وباستخدام ملاقف التهوية وتوصيل جميع الغرف بفتحات إضاءة وتهوية خارجية، وعزل دورات المياه والمطابخ وفصلها بتهوية خاصة وعمل النوافذ المحمية من أشعة الشمس الساقطة،القمريات، فتحة السقف العلوي، فتحات الشواقيص والمشربيات وسترة السقف وفتحات التهوية الصغيرة، انظر الشكل رقم (٢).

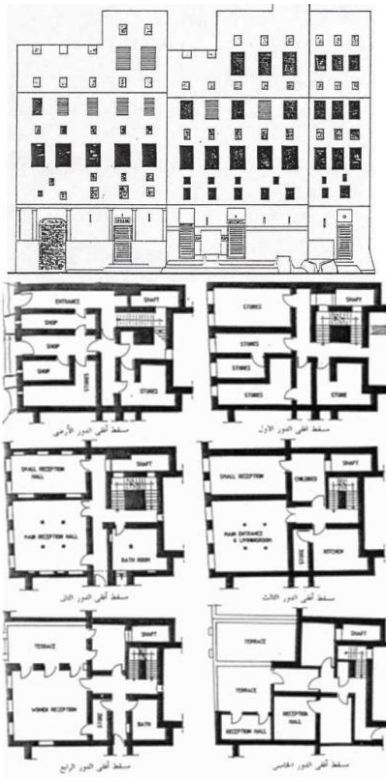
٦. تنوع أساليب البناء وطرق الإنشاء بالمباني القديمة اوجد الاختلافات الواضحة في التعبير المعماري في الأقاليم مع الربط بينها بوحدة حضارية واحدة تتمثل في السلوك الاجتماعي والثقافي.

٧. الترابط الكتلي وتكامل الفراغات حيث تتكامل الفراغات وتتأثر في ارتباط فراغ سطح الأدوار العليا بفراغ الأدوار السفلى عن طريق السلم المفتوح والذي يسمح من خلاله بمرور الهواء وتفريغه وتجديده.

٨. الانسجام التام مع البيئة المحلية السائدة والملائمة مع الظروف المناخية من خلال ضمان تهوية وإضاءة طبيعية وتجنب الإشعاع المباشر لحرارة الشمس داخل المسكن، والتوجيه الجغرافي الصحيح ومعالجة تأثير الرياح خلال السنة، الولوج المباشر للضوء الطبيعي إلى جميع الفراغات السكنية.



شكل (١) واجهات التشكيل المعماري المميز ومساقط المباني السكنية بمدينة صنعاء التاريخية.



شكل (٢) واجهات و مساقط للمباني السكنية بمدينة حضرموت التاريخية.

٣-٣. سلبيات التشكيل المعماري للمساكن الجديدة وعدم ملائمتها للبيئة المستدامة باليمن:

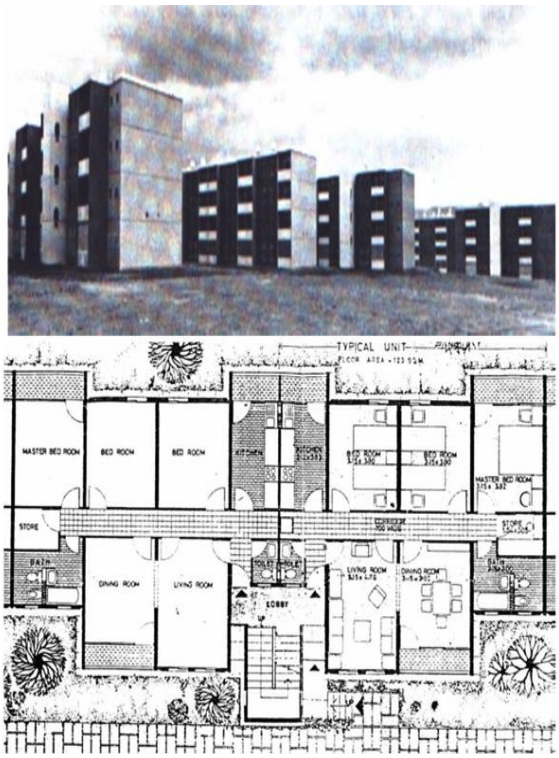
نظرا للتزايد السكان المستمر باليمن وزيادة الحاجة للمباني السكنية وتأثر اليمن كغيرها من الدول النامية بالمؤثرات الخارجية فقد ظهرت العديد من المباني السكنية الحديثة التي تفتقد إلى الكثير من خصائص ومميزات العمارة التقليدية وعلى الرغم من حرص المجتمع على الحفاظ على الطابع المعماري المميز للعمارة اليمنية وبخاصة التشكيل المعماري للمباني السكنية التقليدية، والتي اكتسبها اليمنيون عبر تجاربهم على مدى قرون طويلة فكانت عمارتهم ملائمة للبيئة المحلية، إلا أن هناك عوامل جديدة أدت إلى ظهور مباني سكنية

جديدة لا تلائم البيئة المحلية، فنجدها قد دخل على مكوناتها مواد جديدة وتشكيلات غير ملائمة للبيئة المحلية مما أدى إلى وجود مباني متدنية الكفاءة بالمقارنة مع المباني السكنية التقليدية السائدة في المنطقة.

- حيث نجد أن المباني الجديدة في الصيف حارة وفي البرد بارة بعكس ما يميز العمارة السكنية التقليدية، وظهر أشكال معمارية متدنية الكفاءة وكثير من السلبيات من أهمها :

- عدم ملائمتها للمناخ السائد في المنطقة، - عدم التجانس- عدم الاتزان. استخدام مواد البناء المستوردة التي لا تلائم البيئية السائدة، في المنطقة، عدم الترابط الكتلي للمباني- التشوه البصري سؤ تشكيل الفراغات الخارجية للمداخل.

- سؤ استخدام مواد البناء الحديثة التي تحتاج إلى مواد عازلة وعاكسة للحرارة، عدم الانسجام مع البيئة المحلية السائدة، عدم الملائمة مع الظروف الأقاليم المناخية المختلفة في اليمن. عدم



شكل (٣) التشكيل العمراني الجديد، ومساقط للشقق السكنية في مدينة صنعاء والذي لم يراعي العناصر والقيم المعمارية التقليدية في تأصيلها ولم يحقق متطلبات السكن الإنساني والسلبيات التي برزت فيه ومنها عدم التوافق مع المعطيات ومحددات البيئة السكنية المحلية.

تحقيقها للراحة الحرارية داخل المنازل بالوسائل الطبيعية كما كان متوفرا في العمارة السكنية التقليدية، والعديد من السلبيات الأخرى انظر الشكل رقم(٣).

٤.١. كفاءة وملائمة التشكيل العمراني للمباني السكنية التقليدية في المدن والمناطق القديمة باليمن:

يتسم التشكيل العمراني في معظم المناطق السكنية بالمدن اليمنية القديمة بالاتزان والتناغم والتوافق مع المعطيات ومحددات البيئة السكنية المحيطة ويمكن إيجاز أهم هذه الملامح في التالي:

١- تميز التخطيط العام للمباني بالتلاصق وذلك لتوفير التظليل المتبادل بين المجموعات العمرانية وتقليل المساحات المعرضة لأشعة الشمس، انظر الشكل رقم (٤).

٢- الإكثار من النباتات والمسطحات الخضراء والمائية لتلطيف المناخ الحار وتحقيق التناغم العمراني، انظر الشكل رقم (٥).

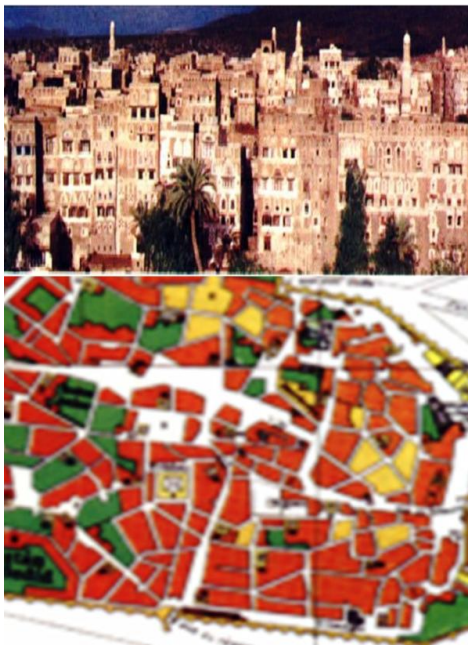
٣- مراعاة خط الأفق للنسيج العمراني والحضري عن طريق التوظيف الأمثل للخطوط الكنتورية ومناسيب الأرض المتفاوتة والعناصر المتوفرة الطبيعية والعلامات المميزة.

٤- المنظور البيئي للمجتمع الصحي اعتني بتحقيق حالة من التوازن بين الإنسان والمحيط العام وتحقق هذا التوازن من خلال المحافظة على بيئة عمرانية سليمة بحيث يتيح الوسط مستوى من التجديد والنمو الشامل في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والترشيد العاقل للأنماط الاستهلاكية، ومراعاة الشروط الصحية لحماية البيئة السكنية المحيطة.

٥- التخلص الأمثل من الفضلات والنفايات "الترشيد وإعادة التدوير البيئي"، و مواقعها سهلة وصحية.

٦. التشكيل العمراني بتوفير البيئة الصالحة المستدامة التي عبر فيها بخطوط التنظيم والتخطيط أو التصميم آو العمران من منطقة الحياة

الإنسانية لملائمة البيئة المستدامة التي أمكن أن يمارس فيها المجتمع حياته الإنسانية الماضية ووفر حياة إنسانية للحاضر ولمستقبل أجياله القادمة.



شكل (٤) نماذج سكنية يظهر فيها الملامح المميزة للتشكيلات المعمارية والعمرانية التقليدية بمدينة صنعاء التاريخية.

شكل(٥) نماذج سكنية مخططات وواجهات يظهر فيها الملامح المميزة للتشكيلات المعمارية والعمرانية التقليدية بمدينة شبام حضرموت التاريخية.

٢-٤. سلبيات وعيوب التشكيل العمراني بالمدن والمناطق السكنية الجديدة باليمن :

إن التشكيل العمراني في معظم المناطق السكنية الجديدة بالمدن اليمنية يسوده العديد من السلبيات والقصور وسؤ التخطيط ويمكن إيجاز أهم هذه السلبيات في التالي:

١. عدم الاتزان والتناغم وعدم التوافق مع المعطيات ومحددات البيئة السكنية المحيطة.

٢. غياب تنظيم تقسيم الأراضي: إن غياب تنظيم تقسيم الأراضي جعل ارتفاع الأسعار والمغالاة هو السيف ألقاتل الذي يحل على من أراد امتلاك المسكن

الخاص ويبحث عن الكفاف،وادي إلى احتكار فاحش للأراضي، وهذا الاحتكار يعد سببا معطلا للتنمية السكنية في البيئة المستدامة.

٣. عدم توفير أراضي للمباني السكنية و ارتفاع أسعارها، حيث تعتبر الأرض المتطلب الأساسي لإنشاء أي مسكن، لذلك تشكل ارتفاع أسعار الأرض لاسيما التي تصل إليها الخدمات عائقاً تجاه المسكن الإنساني.

استعمال مواد بنا غير ملائمة وزيادة تكاليفها: إن غياب البدائل العملية للمواد البناء والاعتماد على مواد معينة في البناء وعدم استخدام المواد المحلية الطبيعية جعل من ارتفاع مواد البناء عائق أيضا إمام المسكن الإنساني ولاشك أن ذلك يظهر جلياً من خلال التكاليف الباهظة لمواد البناء.

٤. سوء إعداد مخططات الأراضي المعتمدة التي تلبي القواعد الإرشادية للتصميم الحضري، وسوء التخطيط في الأحياء السكنية الجديدة لإهدارها للأراضي وعدم تلبيتها للاحتياجات الاجتماعية للسكان وتعدد مشاكلها، و انخفاض الكثافة البنائية فيها، وعدم رضا السكان عن البيئة السكنية بما في ذلك الطابع المعماري السائد والخدمات المتوافرة في المجاورة السكنية.

٥. تدني مستوى التصميم الحضري للمجاورات السكنية بطريقة لا تراعى النواحي الاجتماعية والظروف المناخية والطابع المعماري المحلى. وانتشار تنفيذ مشاريع سكنية غير ملائمة بسبب غياب القوانين المنظمة وضعف الخبرة والرقابة .

٦. اعتماد مخططات سلبية في مستوى تخطيطها العمراني : إن من أهم العوامل المؤثرة في المسكن الإنساني الاقتصادي الأرض كما سلف الذكر وعند ما نبحث في مساحات الأراضي التي تعتمد في المخططات نجد أنها مهدرة، ولا تتفق مع مبادئ توفير الأراضي السكنية لمحدودي الدخل.

٧. انتشار مفاهيم غير سليمة : عن المفاهيم الصحيحة للمسكن الإنساني الملائم للبيئة السكنية المستدامة وأهمية توفيره وشروط تحقيقه لتلبية احتياجات الفئات الاجتماعية المختلفة، ودور الجهات المعنية فيه.

شكل (٦) يبين التشكيل المعماري بالمناطق السكنية الجديدة مثال مدينة إب والتي يظهر عليها عدم التناغم والانسجام بين المباني مع بعضها وبين المباني وتشكيلتها ذات التلوث البصري وعدم توافقها مع المحددات البيئة المحيطة.

٨. غياب دور المستثمرين والممولين: يعتبر غياب دور المستثمرين من أهم العوامل التي تؤثر على المسكن الإنساني واعني هنا بالمستثمرين الذين يبحثون عن الربحية المعقولة، حيث شكلت عقبة وذلك لان أكثر المستثمرين يبحث عن الربحية العالية التي لا تكون منطقية إذا ما قورنت بتكلفة البناء وسعر الأرض والذي ساعد على تلك المغالاة زياد الطلب على تملك المسكن وغياب دور فعال للممولين الرسميين من جهات الحكومة أو القطاع العام مما أدى إلى تفاقم مشكلة توفير المسكن الملائم.

٥. *المشاكل والحلول لواقع الاحتياج للمساكن الإنسانية وتشكيلها المعماري و العمراني الملائم باليمن:*

٥-١. تحليل واقع المساكن الإنسانية واحتياجات السكان المستقبلية لها:

تشير الدراسات الإسكانية إلى التزايد المستمر في حجم الاحتياج للإسكان الإنساني كأحد الاتجاهات الضرورية المنظمة لعملية الحصول

على المسكن في ظل محدودية الموارد الحكومية وعجزها عن مواجهة الاحتياجات المستمرة للمسكن، وظهور أنماط من الإسكان الغير ملائم للبيئة المستدامة باعتباره أحد عناصر تدهور البيئة الطبيعية مما يستدعي ضرورة أن يبرز مجموعة من الاتجاهات الإيجابية التي يمكن توجيهها وتطويرها في إطار توفير المساكن الإنسانية لفئة غير قليلة من السكان. وتعتبر مشكلة الإسكان من أهم المشاكل الملحة التي تواجه برامج التنمية في اليمن، و قد أدى ارتفاع معدل النمو السكاني و زيادة تيارات الهجرة من الريف إلى المدن إلى صعوبة مواجهة الزيادة السكانية في المناطق الحضرية و متطلباتها من خدمات و مرافق، مما أدى إلى ظهور المناطق العشوائية و تضخم حجم الإسكان الغير رسمي منذ منتصف السبعينات . ورغم الجهود المبذولة لتغطية احتياجات المناطق الحضرية بالمرافق و الخدمات الأساسية، إلا انه أدى ضعف التمويل المتاح لبرامج الإسكان إلى حدوث قصور في تلبية احتياجات الأعداد المتزايدة من الأسر و خاصة ذات الدخول المنخفضة. وقد جد أن المعادلة التي يقوم عليها تكلفة المسكن مهما اختلفت أنواعها تتمثل بالاتي [١١]: سعر الأرض x المساحة الإجمالية+ المساحة المبنية x تكلفة البناء للمتر المربع+ تكلفة التصميم والإشراف وإدارة المشروع إن وجدت+ تكلفة توصيل الخدمات من ماء وكهرباء وغيره.

٥-٢. المشاكل والحلول لواقع التشكيل العمراني والمعماري للمساكن الإنسانية الملائمة للبيئة السكنية المستدامة باليمن:

يعاني واقع التشكيل العمراني والمعماري للمساكن باليمن من العديد من المشاكل التخطيطية والتصميمية والتمويلية والتنفيذية ونذكر منها على سبيل المثال المشاكل ومقترحات الباحث للحلو وعلى النحو التالي:

١. مشاكل وحلول سوء التخطيط العمراني الغير ملائم للبيئة السكنية المستدامة:

الغايــة: تحســين مســتوى التخطــيط الحضــري في الأحيــاء الســكنية القائمــة لتلبيــة الاحتياجــات الاجتماعيــة للســكان ومعالجــة المشــاكل الــتي تعــانى منهــا تلك الأحياء.

المشاكل: - ضعف مستوى مشاريع تحسين التخطيط في الأحياء القائمة وقلة عددها، وانخفاض الكثافة البنائية. زيادة التغير في تركيبة السكان في الأحياء القائمة، تعدد المشاكل التي تعانى منها الأحياء.

-عـدم تحديـد اسـتعمالات الأرضـي المخططـة واخـتلاط اسـتعمالها وعـدم فصـل المنـاطق السـكنية عـن الخدميـة عـن الأسـواق وعـدم فصـل المنـاطق الصـناعية والحرفية بمناطق معزولة عن المساكن.

الحلـول: تحسـين التخطـيط الحضـري للمنـاطق السـكنية القائمـة بوضـع خطـة شــاملة تشــتمل علــى:- المحافظــة علــى هويــة الأحيــاء الســكنية، ومعالجــة وضـعها القـائم، وفصـل المنـاطق السـكنية عـن منـاطق الحرفيـة والصـناعية، ومنـع تغـير الاسـتعمال السـكني. تحسـين مراكـز الأحيـاء السـكنية، تحسـين الحركــة المروريــة وتــوفير ممــرات مشــاة آمنــة ومنفصــلة داخــل الأحيــاء الســكنية، وتحديــد التــدرج الهرمــي للشــوارع. تحســين بيئــة الشــوارع بزيــادة التشــجير وزيــادة الســاحات العامــة والأرصــفة وأمــاكن الترفيــة للأفــراد وأمـاكن اللعـب للأطفـال, وزادة الفضـاءات اللازمـة لمعالجـة المنـاخ المحلـى. وضــع الــبرامج لتمويــل تحســين تخطــيط تلــك المنــاطق بمشــاركة الســكان. توفير الموارد البشرية والفنية اللازمة لتنفيذ برامج التجديد.

٢. مشاكل وحلول سوء تصميم المجاورات السكنية الغير ملائم للبيئة السكنية المستدامة:

الغايــة : رفــع مســتوى التصــميم الحضــري للمجــاورات الســكنية بطريقــة تراعى النواحي الاجتماعية والظروف المناخية والطابع المعماري المحلى.

المشــاكل: ســوء إعــداد مخططــات الاراضــى المعتمــدة الــتي تلــبي القواعــد الإرشـادية للتصـميم الحضـري، عـدم رضـا السـكان عـن البيئـة السـكنية بمـا في ذلـك الطـابع المعمـاري المحلـي السـائد والخـدمات المتـوافرة في المجـاورة السكنية.

الطـول : تحقيـق تصـميم حضـري جيـد يراعـي رغبـات السـكان علـى مسـتوى الحـارة السـكنية عـن طريـق وضـع قواعـد إرشـادية للتصـميم الحضـري مـع المحافظـة علـى الطـابع المحلـي بحيـث يشـتمل علـى: متطلبـات تحليـل الموقـع بمـا في ذلـك المحـددات الطبوغرافيـة والبيئيـة. تحديـد إبعـاد الحـارة السـكنية في المخططـات التفصـيلية. تصـميم الشـوارع السـكنية بمـا فيهـا السـاحات المشـجرة وأرصـفة المشـاة ومواقـف السـيارات، تصـاميم حضـرية ومعماريـة تـوفر التوافـق التـام مـع البيئـة المسـتدامة والاسـتفادة مـن الظـل مـا أمكـن، حـوافز للتصـميم الحضـري المتميـز الـذي يعكـس الـتراث الثقـافي والعمرانـي ويلـبي متطلبـات الخصوصـية والحـد مـن اسـتهلاك الطاقـة . إعـداد دليـل إرشـادي يتضـمن قواعـد ومعـايير تخطيطيـة لتطـوير وتصـميم مخططـات تقسـيمات الأراضـي الجديـدة. تقـديم الحـل المناسـب للمسـكن الإنسـاني الملائـم مـن خـلال: تـوفير الأرض المناسـبة. التصـميم المناسـب. تـوفير أنمـاط سـكنية مدنيـة أكثـر اقتصـادا مثـل "الـنمط المنفصـل وشـبه المنفصـل والمتصـل والشـقق". اسـتعمال مـواد البنـاء المحليـة الملائمـة وطريقـة التنفيـذ. تشـجيع المسـتثمر الـذي يرضـي بالربحيـة المعقولـة. التـدخل المباشـر مـن الدولـة. تغـير نمـط تقسـيم الأراضـي. المحافظـة علـى القـيم الاجتماعيـة الأصـلية للسـكان وتعزيزهـا عـن طريـق التصـورات التخطيطيـة المبتكـرة لأنمـاط السـكن الـتي تسـتند علـى المعـايير العلميـة والتقاليـد والعادات العربية والإسلامية.

٥-٣. توفير وتمويل المسكن الإنساني المستدام :

الغايـة: تطـوير إليـة فعالـة لتـوفير السـكن الإنسـاني وتمويـل الإسـكان بشـكل متكامـل والخدمـة الحضـرية في اطـر زمنيـة مرحليـة وبأقـل تكلفـة ممكنـة ومراعاة الظروف الاقتصادية لأفراد المجتمع.

المشـاكل : انخفـاض مسـتوى النسـبة المئويـة للمجـاورات السـكنية والأحيـاء وكثافتهـا البنائيـة متدنيـة وكلفـة اقتصـاديا الـتي تتـوافر بهـا كافـة الخـدمات العامـة، تباعـد الفـترات الزمنيـة المقبولـة بـين إنشـاء المسـاكن وإنشـاء

الخدمات العامة في الأحياء الجديدة، غياب دور القطاعات (القطاع العام والخاص) للمساهمة في تمويل المساكن الإنسانية لذوي الدخل المحدود وغياب دور الجهات الحكومية، وعدم قدرة الكثير من الأفراد والأسر من امتلاك مسكن ملائم نظرا لمحدودية دخلهم المادي.

الحلول: تأسيس نظام أسكاني متكامل ومتلازم ومستديم من ناحية التمويل والدعم والتنظيم والإنتاج وذلك لتملك والتأجير لجميع الطبقات الاجتماعية مع المحافظة على المرونة للتعامل مع المتغيرات في الأولويات. وضع برنامج لتوفير الإسكان وتوجيهه إلى الاراضى البيضاء وعن طريق التجديد العمراني للمنطقة المركزية والإحياء القديمة. التركيز على توفير الإسكان الانسانى للطبقات ذات الدخل المنخفض والمحدود والتوسط عن طريق مشاركة جميع القطاعات العامة والقطاع الخاص والسكان. تنسيق مواقع الإسكان ذات الكثافة العالية والمتوسطة بالقرب من مراكز التوظيف ومراكز وخطوط النقل.

٦ . الآفاق المستقبلية للمساكن باليمن و تطوير الخطط الإستراتيجية للائمة البيئة المستدامة باليمن:

٦-١. السياسات الإسكانية وتطوير خططها وتحديد آفاقها المستقبلية لملائمة البيئة المستدامة باليمن:

بات العالم يشهد اهتماما متزايدا بقضايا البيئة وضرورة إيجاد صيغة من التوازن بين متطلبات البيئة المستدامة ومستلزمات التنمية[٧]. هذا الحضور المتزايد للهم البيئي في موضوع التنمية فرضته حالة التدهور والانحدار في البيئة من حولنا والتي بدا العالم يتحسس بنتائجها ومشاكلها ويتخذ القرارات الدولية بشأن تنميتها، وتتخذ الدول السياسات الملائمة لإمكاناتها وظروفها الخاصة بها. واليمن كغيرها من الدول تحتاج إلى تطوير سياساتها لمواجهة وحل مختلف المشاكل الإسكانية والتخطيطية لتتلائم مع مقومات البيئة المستدامة باليمن. و تهدف هذه السياسات لتحسين مستوى التخطيط الحضري في الإحياء

السكنية القائمة لتلبية الاحتياجات الاجتماعية للسكان ومعالجة المشاكل التي تعاني منها تلك الإحياء. وذلك بوضع خط شاملة للمحافظة على هوية الإحياء السكنية وعدم تغييرها، ومنع تغيير الاستعمال السكني، وتحسين مراكز الإحياء السكنية وربطها بأجزاء الحي المختلفة، وتحسين الحركة المرورية داخل الإحياء السكنية، وتحديد أنماط المساكن المدنية الاقتصادية وتحديد الأراضي المخصصة لها وتحديد الكثافة البنائية الملائمة للمدن الحديثة، التدرج الهرمي للشوارع داخل الإحياء، وتوفير ممرات مشاة آمنة داخل المجاورة السكنية بين المساكن ومواقع الخدمات، وتحسين بيئة الشوارع بزيادة التشجير والحفاظ على الأراضي الزراعية، وزيادة المساحات والفضاءات وأماكن الترفية لتحسين المناخ المحلي. كما تهدف إلى وضع برامج للتمويل وتحسين تخطيط تلك المناطق بمشاركة السكان، وتوفير الموارد البشرية والفنية اللازمة لتنفيذ البرامج، ودراسة بعض الأنظمة المتعلقة بالبناء وإمكانية تغييرها، وإيجاد حلول مناسبة واقتصادية تراعي رغبات السكان وتتناسب مع الوضع المادي لسكان الحي، واستكمال الخدمات العامة المطلوبة في الإحياء السكنية القائمة وذلك بإيجاد التمويل اللازم لتطوير الخدمات على الأراضي المخصصة. وتحديد مناطق سكنية بكثافات عالية ومتوسطة ومنخفضة للحد من هدر الأراضي والحد من ارتفاع أسعارها، والتوجه نحو البناء الراسي لضمان الحفاظ على الرقعة الزراعية، كما ينبغي أن تتضمن السياسات تحفيز وتدعيم مشاركة السكان في برامج تحسين التخطيط الحضري لأحيائهم السكنية وصيانتها وتمويلها، وتقليل الاعتماد على القطاعات الحكومية، وتعزيز الانتماء للحي السكني، وتحقيق تصميم حضري جيد يراعي رغبات السكان على مستوى الحارة السكنية عن طريق وضع قواعد إرشادية للتصميم الحضري مع المحافظة على الطابع المحلي بحيث يشتمل على متطلبات تحليل الموقع بما في ذلك المحددات الطبوغرافية والبيئية، وتصميم الشوارع السكنية بما فيها الساحات

المشجرة وأرصفة المشاة ومواقف السيارات، ووضع تصاميم حضرية ومعمارية توفر التوافق التام مع البيئة المستدامة والاستفادة من الظل ما أمكن، ووضع حوافز للتصميم الحضري المتميز الذي يعكس التراث الثقافي والعمراني ويلبي متطلبات الخصوصية والحد من استهلاك الطاقة، ومراعاة القواعد الإرشادية للمخططات الهيكلية المحلية عند تخطيط وتطوير الأراضي. كما ينبغي تبني السياسات التي تقوم على إعداد دليل إرشادي يتضمن قواعد ومعايير تخطيطية لتطوير وتصميم مخططات تقسيمات الأراضي الجديدة. وتوفير قطع أراض سكنية بمساحات مناسبة لبناء وحدات سكنية عائلية متنوعة، وإنشاء مشاريع وحدات سكنية صغيرة متلاصقة و معزولة، وإيجاد فصل فراغي مناسب "شوارع ممرات أودية وغيره" بين أنماط الوحدات السكنية المختلفة في الحي السكني "الشقق، الوحدات المستقلة، شبه المنفصلة،المتلاصقة، الفلل"، وعدم السماح بتحويل استعمالات الأراضي المخصصة للخدمات العامة إلى استعمالات أخرى، وتحسين وتفعيل دور الأحياء السكنية في رفع المستوى المعيشي لسكانها مع مراعاة الاحتياجات الخاصة للطبقات الاقتصادية الاجتماعية والفئات العمرية المختلفة، التركيز على توفير الاحتياجات الإنسانية الأساسية في أداء الحي السكني من النواحي الصحية والسلامة والأمان والعلاقات الاجتماعية والترفية والجماليات، وتدعيم مشاركة السكان في تخطيط أحيائهم السكنية وتحسينها وصيانتها وتمويلها ويمكن تطوير دور المؤسسات والبنوك و صندوق التنمية كأداة لجمع المدخرات اللازمة لتمويل الإسكان وتنظيمها بواسطة خطط و برامج تنفيذية متكاملة.

٦-٢. المخططات العمرانية وآفاقها المستقبلية وتطوير إستراتيجية الإسكان لملائمة البيئة المستدامة باليمن:

تكمن أهمية المخططات الهيكلية للمدينة في محاولتها تنظيم العلاقات بين تصورات السكان وأنشطتهم الأساسية والاجتماعية

الإنسان والمدن ما تزال بحاجة إلى توفير العدد الكافي من المساكن الإنسانية والمخططات السكنية المتكاملة الخدمات والقادرة على استيعاب الزيادة السكانية والاحتياجات القائمة وتعاني المدن من ضعف إلية تمويل الإسكان نتيجة قلة القروض المقدمة من الجهات المختصة وغياب الدور الحكومي في التمويل والقرض وضعف مشاركة القطاع العام والخاص إلى جانب النقص في الأراضي الحكومية التي يمكن أن تقدم كمنح للمواطنين من ذو الدخل المحدود في مناطق كاملة الخدمات وبناء على المعايير التخطيطية وضرورة الالتزام بكثافات عالية ومتوسطة في البناء داخل المدن الرئيسة، فا الكثافة العالية والمتوسطة أكثر اقتصادية من الكثافات المنخفضة وأكثر ملائمة للظروف البيئة المحلية في المدن العالية السكان والمحدودة المساحة مثل (صنعاء-تعز-إب)، وخاصة أن معظم الخدمات العامة لا تتناسب مع عدد السكان كما تعاني من مشاكل التوزيع غير المتوازن على مستوى وحدات الجوار والإحياء والمناطق السكنية بالإضافة إلى أن العديد من مباني الخدمات مازالت في مباني مستأجرة وبمواصفات غير ملائمة ومواقعها ومساحتها غير مناسبة ومعظم الأرض التي تخصص للخدمات العامة مملوك للقطاع الخاص وبالإضافة إلى عدم كفاية ما يتم تحويله من استخدامات الأراضي المخصصة للخدمات العامة داخل المجاورة السكنية إلى استعمالات أخرى مما أدى إلى تفاقم مشكلة كفاءة توزيع الخدمات كما تعاني من نقص واضح في المناطق المفتوحة والمناطق الترفيهية العامة والاستثمارية خاصة في ظل وجود ارض صالحة لمثل هذه الأغراض لا يتم استغلالها. ومن خلال الدراسات والأبحاث نجد أن: مساهمة القطاع العام والمختلط تمثل ٢%[١٢] من المباني السكنية التي تم إنشاؤها، ومساهمة الأفراد تمثل ٧٥% من المباني السكنية التي تم إنشاؤها وفقا للمخططات وتراخيص البناء بينما مساهمة البناء العشوائي تمثل نسبة ٢٣%[١٢] من المباني التي تم إنشاؤها. ومن خلال تحليل الاحتياجات للمساكن والتي تم إنشاؤها

بدون تراخيص بناء وفي مناطق غير مخططة نستنتج أن حجم الاستثمار المطلوب سنويا لمواجهة الطلب على المساكن هو مساهمة الأفراد والمستثمرين تصل إلى (٧٥%) من المساكن المطلوب توفيرها، ومساهمة القطاع العام والمختلط يجب أن لا تقل عن(٢٥%) من المساكن المطلوب توفيرها. و حجم الكثافات المطلوبة لتخطيط المجاورات السكنية الأراضي السكنية في مخططات وحدات الجوار السكنية لمواجهة النمو السكاني بالمدن ومناطق البيئة السكنية المستدامة. مساحة المساكن المطلوب تخطيطها للمباني المستقلة بكثافة منخفضة بنسبة تقدر (٥٠%). مساحة المساكن المطلوب تخطيطها بكثافة متوسطة (٣٠%). مساحات المساكن المطلوب تخطيطها بكثافة مرتفعة (٢٠%). ومن اجل تبني إستراتيجية للإسكان في اليمن من خلال نواتج دراسات إعداد المخططات الإستراتيجية الشاملة للمدن والمناطق السكنية، والتي ينبغي أن ترتكز على تحسين البيئة المبنية وتوفير الاحتياجات الأساسية لجميع فئات المجتمع وذلك من خلال توفير الخدمات العامة والأنشطة التجارية المحلية اللازمة لسكان البيئة السكنية المستدامة. ووضع برنامج لتحسين مستوى التصميم العمراني للشوارع والأماكن العامة والفضاءات ووضع مقاييس تصميمية وقواعد إرشادية جديدة لتخطيط الأحياء السكنية المستدامة وتحسين مخططات الأراضي الحالية غير المطورة، وتوفير التنوع في المساكن داخل الأحياء والمخططات الجديدة، وضرورة فصل المناطق السكنية عن المناطق الحرفية والصناعية والأسواق المراكز التجارية المحلية، وتحفيز وتدعيم مشاركة السكان في تخطيط أحيائهم السكنية وصيانتها وتطوير آليات لتمويل الإسكان في المدينة. و زيادة المعروض من الوحدات السكنية وتسهيل إمكانية ملكية المساكن للمواطنين تعد القضية الحرجة في إطار سياسة الإسكان.ولمعالجة هذه القضية على الحكومة تقديم التسهيلات اللازمة لبناء السكن المستديم، مع وضع برنامج فعال لقيام القطاع الخاص بتمويل إنشاء وامتلاك المساكن وإعادة

تخطيط وتنظيم استخدام القطع الحالية ضمن مخططات الأراضي البيضاء، و وتطوير إعداد مخططات قطع وكتل أراضي البناء وتخصيص أراضي لأنماط متعددة من الإسكان للجمعيات السكنية التعاونية، مع التركيز على إعطاء الأولوية لاستغلال القطع الموجودة حاليا في المخططات التفصيلية لوحدات الجوار والغير مستغلة ضمن النطاق العمراني القائم، ثم القطع الموجودة ضمن المرحلة التخطيطية الجديدة في النطاق العمراني. والمساعدة في تخفيض قيمة المسكن للمواطن وذلك بتطبيق دراسات الهندسة القيمية واستخدام أساليبها في الوصول لأكفأ الحلول وابتكار البدائل في طرق الإنشاء والاستخدام الأمثل للمواد والمساحات. وتوفير الخدمات لمخططات تقسيم الأراضي والمخطط الهيكلي للمساهمة في الاستجابة للاحتياجات والزيادات السكانية المتوقعة.

٧. النتائج والتوصيات:

٧-١. النتائج : من خلال الدراسة السابقة يمكن التوصل إلى النتائج الاتيه :

١. إن تحقيق كفاءة المسكن الإنساني تكمن في القدرة علي تطوير سياسات الإسكان التي توفر الأراضي المخصصة للإسكان بكثافات مختلفة عالية ومتوسطة ومنخفضة, و تنوع أنماط المساكن للاختيار وفقا لاحتياجات وإمكانات السكان مع ملائمة البيئة المستدامة و المرونة في تصميم المساكن، و توافر الخدمات الأساسية، وتيسير الحصول عليها وذلك من خلال منظور اجتماعي و اقتصادي وبيئي متكامل.
٢. من الأهمية بمكان التوعية بأهمية توفير السكن الإنساني المستدام لسد احتياجات السكان، ودعم وتشجيع استخدام مواد البناء المحلية لما لها من خصائص مميزة تلائم البيئة المناخية أفضل من المواد الحديثة الغير ملائمة للبيئة وتغيراتها في اليمن. و إن الفهم الواعي للقيم الاقتصادية والخصائص المميزة للمواد المحلية ترفع المجتمع للارتباط بالبيئة المستدامة وتطوير مفاهيم المسكن الإنساني.

٣. تشجيع دراسة العمارة السكنية التقليدية عبر منهاج علمي والمساهمة في بناء مدرسة للعمارة المحلية تساهم في الحفاظ على الطابع المميز للعمارة السكنية لمواكبة الحاضر والمستقبل. ومراجعة أنظمة البناء بما يحقق الاستغلال الأمثل للأرض ومدها بالمرافق العامة مع مراعاة الاعتبارات المحلية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. وإن تطوير صناعة البناء و الأبحاث المرتبطة بها سيسهم مباشرة في رفع كفاءة تخطيط وتصميم وتنفيذ مشروعات المسكن الإنساني، وخفض التكلفة العامة .

٤. ضرورة العمل علي تطوير سياسات مرنة للإسكان تلبي احتياجات مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع و تحقق مبدأ الاستدامة في التنمية العمرانية من خلال ضمان تلبية احتياجات مختلف الفئات الحالية و المستقبلية من الإسكان الملائم لهم ،و إن دعم مشاريع المساكن الإنسانية من خلال سياسات متكاملة مالية وقانونية ستحقق أقصي استفادة من إمكانيات القطاع العام و الخاص.

٥. من الضروري حصر الأراضي التابعة للوزارات و الجهات الحكومية والأوقاف, للاستفادة منها في تخصيص جزء منها لمشاريع إسكان محدودي الدخل والخدمات والمرافق العامة، والعمل على توفير الأراضي المطلوبة للسكن في حالة عدم توفرها لدى الجهات المذكورة، وعلى مستوى المجاورة المعنية.

٦. إن التوظيف الأمثل للموارد والإمكانات الطبيعية المتاحة والكامنة في البيئة المحلية والأخذ بالأساليب الحديثة المتوازنة وتوافق البيئة والعمران يمثل ضرورة لازمة لتحقيق المنظومة العمرانية المتجانسة والحفاظ على البيئة المستدامة، واستمرارا للتنمية المتناغمة للإنسان والمكان.

٧. تشجيع سياسات إعادة التأهيل و الصيانة للثروة العقارية القائمة و بصفة خاصة بالمناطق الشعبية و الفقيرة، من خلال برامج مناسبة للتمويل من جهة، وتقديم الدعم الفني للمستأجرين أو الملاك، وإعادة

النظـر في التشـريعات الحاليـة لإيجـاد المنـاخ المناسـب للاسـتثمار في مجال الإسكان والإسراع بإصدار التشريعات

٨. صـياغة السياسـات الـتي مـن شـأنها تحفيـز الجمعيـات الأهليـة في المسـاهمة بتمويـل بـرامج الإسـكان الإنسـاني التعـاوني للأسـر محـدودة الـدخل. وترشـيد تكـاليف الإسـكان مـن حيـث التخطـيط والبنـاء والتشـييد والصـيانة، وضـرورة تطـوير أسـاليب إسـهام القطـاع الخـاص والعـام في تنميـة قطـاع الإسـكان. وتفعيـل دور البنـوك والمؤسسـات الماليـة للـدخول في مجال الإسكان ووضع التيسيرات العملية للمشروعات السكنية.

٩. تفتقر كثير من المناطق السكنية إلى الخدمات الأساسية تستدعي ضرورة تحسين بنيتها وتوفير احتياجات سكانها ومراعاة الموارد البيئية الحالية والمستقبلية. وتوفير الأراضي السكنية وتوفير التجهيزات والخدمات العامة لها ووضع الضوابط اللازمة لمنح الأراضي السكنية.

١٠. ضرورة العمل على تطوير برامج التدريب للقائمين علي تنفيذ خطط وبرامج الإسكان من خلال دورات تدريبية متكاملة للمصممين و المشرفين و المنفذين و ألأجهزة الإدارية، وبمشاركة القطاعين العام والخاص.

٢-٧ . التوصـيات:

بنـاء علـى مـا تم استعراضـه بهـذه الورقـة البحثيـة يمكـن اسـتخلاص عـدد مـن التوصـيات الـتي يمكـن أخـذها في الاعتبـار عنـد إجـراء تطـوير لسياسـات إسـتراتيجية متكاملـة لتطـوير كفـاءة المسـاكن الإنسـانية وتشـكيلها المعمـاري والعمرانـي الملائـم للبيئـة السـكنية المسـتدامة بـاليمن ضـمن منظومـة التنميـة العمرانيـة المتكاملـة للمجتمعـات والمـدن والمنـاطق السـكنية، ومـن أهـم هـذه التوصيات ما يلي:

١- دعـوة الجهـات المختصـة بالاهتمـام بإعـداد الخطـط الإسـتراتيجية والدراسـات الإسـكانية وتنظـيم الجهـود بـين الجهـات ذات العلاقـة للارتقـاء بكفـاءة المسـاكن الإنسـانية وتشـكيلها المعمـاري والعمرانـي

لملائمة البيئة السكنية المستدامة باليمن، والاهتمام بالبحوث والدراسات ذات العلاقة بتنمية الإسكان وتحديد احتياجاته.

٢- ضرورة التعريف بمفهوم المسكن الإنساني والبيئة المستدامة وكفاءة التشكيل المعماري والعمراني الملائم للبيئة المحلية باليمن. وعمل دراسات حول التحكم في أسعار أراضي البيئة السكنية المستدامة وإصدار التشريعات المنظمة لعملية توفير الأراضي السكنية الملائمة للبيئة المستدامة وتيسير الحصول عليها.

٣- تطوير أنواع بناء وتشييد المساكن "إسكان حكومي إسكان خاص إسكان استثماري" وأنماطها السكنية المتعددة "منفصلة وشبه منفصلة ومتصلة وشقق" ومبان الخدمات والمرافق العامة بما يتوافق مع معطيات البيئة المحيطة. وضرورة فصل المساكن عن المناطق الحرفية والصناعية والأسواق والمراكز التجارية.

٤- تحسين أساليب العمران وتشكيلاتها بما يتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات العمرانية "مواد الإنشاء والتقنية البنائية،تشكيل الفراغات والتجانس بين الكتلة والفراغ والوظيفة والجمال وأعمال التنسيق العام". مراعاة عاملي التكلفة والزمن مع الجودة العالية وانعكاساتها في البيئة والتوازن بين متطلبات المكان والزمان والإمكانات المتاحة الحالية والمستقبلية لكل منطقة.

٥- ضرورة أن يأخذ التخطيط العمراني للمدن والمحافظات في الجمهورية اليمنية بالاعتبار أهمية توفير أراضي السكن الإنساني المستديم في المخططات خاصة في تحديد حجم وكثافة الأراضي المخصصة للإسكان بأنماطه المطلوبة والخدمات والمرافق العامة.

٦- ضرورة تحقيق الأهداف الرئيسة لقطاع الإسكان من خلال إعداد إستراتيجية بعيدة المدى للإسكان. ومن الضروري توفير الأراضي السكنية وتطويرها في المواقع المناسبة و زيادة أعداد المنتفعين.

٧ - تطوير أنظمة التمويل العقاري كأداة للسكن الإنساني المستديم وتنويع القطاعات والهيئات التمويلية في مجال الإسكان،ودراسة إمكانية الاستفادة من الوقف والزكاة في تمويل قطاع الإسكان المستدام.

٨- يجب على الحكومات و الإدارات المعنية بتوفير المساكن الإنسانية و العمل علي تطوير سياسات و خطط متكاملة في مجال الإسكان، ومراجعة أنظمة تقسيمات الأراضي وكفاءة إعداد المخططات التفصيلية بوحدات الجوار بما يساهم في توفير أراضي سكنية مستديمة وبما يضمن عدم المضاربة والمغالاة في أسعارها ، والحفاظ على المناطق الزراعية.

٩- دعم وتعزيز الاتجاه نحو العمارة الخضراء التي تتجانس مع متطلبات البيئة وتحقق الأمان والراحة المعيشية للإنسان. مع مراعاة العمق البيئي والاجتماعي والظروف المحلية بكل موقع.وتبني سياسة ثابتة.

١٠- استحداث تشريعات وقوانين ملزمة تنظم حركة التطور التشكيلات العمرانية والتخطيط بما يتناسب مع البيئة السكنية المحيطة وإيجاد معايير وأسس فنية موحدة للتخطيط والتصميم البيئي في أقاليم التنمية العمرانية باليمن. ومراعاة الأخذ بأسلوب التخطيط الإقليمي الذي يتعلق بدراسة الموارد الطبيعية والبشرية للوقوف على الإمكانات المتاحة لكل إقليم مما يقود إلى تحقيق التوازن بين البيئة والعمران.

المراجع والهوامش:

١. كتاب الإحصاء السنوي لعام ٢٠٠٠م - الجهاز المركزي للإحصاء- صنعاء يناير ٢٠٠١م.
٢. منظمة الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية – الموئل 1988 ، الإستراتيجية العالمية للمأوى حتى عام 2000 التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في كانون أول 1988.
٣. الباحث، الإسكان والتخطيط باليمن، دراسات وأبحاث ميدانية، جامعة اب, ٢٠٠١م.
٤. الصالح، هاشم عبدالله "الحاجة إلى تفعيل مفهوم المباني المستدامة في تصميم وبناء المشاريع العمرانية" كلية العمارة والتخطيط - جامعة الملك فيصل الدمام- السعودية.
٥. منظمة الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية – الموئل 1988 ، الإستراتيجية العالمية للمأوى حتى عام 2000 التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في كانون أول1988.
٦. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا (الاسكوا)، الواقع البيئي للمدينة العربية ووضع الفرد والأسرة في ظل التحضر، ندوة الأسرة والمدينة والخدمات الاجتماعية- المكتب التنفيذي بدول مجلس الخليج العربية - الكويت ١٩٩٨.
٧. بن صالح، محمد بن عبدالله: أطر الاستراتيجيات الوطنية ومفهوم التخطيط المتواصل: الوسيلة والقيمة في وضع سياسات التخطيط وتنفيذها-جامعة الملك سعود- الرياض.
٨. ٨. مركز المشاريع التخطيطية، "الإسكان مجلد - ٦" دراسات المخطط الاستراتيجي الشامل. السعودية-الرياض١٩٩٧م.
٩. هشام علي مهران ، عناصر التوازن البيئي والعمراني- دولة الكويت.
١٠. إسحاق، هاشم : العمارة والعمران بمدينة صنعاء القديمة، دراسات وأبحاث ميدانية غير منشورة، جامعة اب, ٢٠٠٣م.
١١. أيمن بن عمر آل عابد، العوامل المؤثرة في المسكن الاقتصادي. ورقة بحث السعودية ١٤٢٤هـ.
١٢. الجهاز المركزي للإحصاء – السكان والإسكان الجمهورية اليمنية صنعاء ١٩٩١م، مؤتمر الإستراتيجية السكانية.
١٣. فهمي، نهى. الإسكان منخفض التكاليف لماذا ولمن و إلى أين- ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي للإسكان– القاهر -1992.
١٤. تنبكجي، عماد عدنان- النظرة المعمارية لمسألتي السكن والإسكان- دمشق.
١٥. مبارك، نجيب محمد " سمات العمارة اليمنية" أبحاث المؤتمر الهندسي الأول ١٦-١٨ ديسمبر ٢٠٠٢م ، اليمن جامعة عدن.
١٦. محمد نور عفيفي أيمن، نحو تفعيل استراتيجيه متكاملة لتطوير سياسات توفير للتجربة المصرية- وتيسير الإسكان بالعالم العربي : دراسة تحليلية، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي للإسكان - القاهرة.

STEINER DISTANCE POLYNOMIAL OF GRAPH

Walid A. M. Saeed (PhD)
Department of Mathematics, Faculty of Science, Taiz University, Yemen

Abstract: The steiner n-distance polynomial of a connected graph G, $W_n(G;x)$, is defined as $\sum_{k\geq n-1} M_n(G,k)x^k$ where $M_n(G,k)$ is the number of n-sets of vertices of G that are of n-distance k. Such polynomials $W_n(G;x)$ are obtained for some special graphs and for compound graph $G_1 \bullet G_2$ and $G_1 : G_2$. Moreover, we give an upper bound for the average n-distance $\mu_n(G)$.

1. Introduction

In this paper, we consider finite connected graphs without loops or multiple edges. For undefined concepts and notations see [1,2].

Let $G=(V,E)$ be a connected (p,q) graph, and let S be an n-subset, $2 \leq n \leq p$, of vertices of G. The Steiner distance of S, denoted by $d_G(S)$, is the number of edges in a smallest connected sub-graph of G containing S, *called a Steiner tree*. If $n=2$, then the Steiner distance of S is the known distance between two vertices of S. Steiner trees have applications to multiprocessors computer networks. For example, it may be desired to connect a certain set of processors with a sub-network that uses the smallest number of communication links. A Steiner tree for the vertices representing such processors that need to be connected corresponds to such a sub-network.

The total Steiner distance of a graph G, for $n \geq 2$, or *total Steiner n-distance* is denoted by $D_n(G)$, and defined as :

$$D_n(G) = \sum_{S \subseteq V} d_G(S) \qquad , \qquad |S| = n .$$

The average Steiner n-distance of G, $\mu_n(G)$, is defined as:

$$\mu_n(G) = \binom{p}{n}^{-1} D_n(G)$$

The Steiner n-diameter,

$$diam_n(G) = \max_{S \subseteq V} d_G(S) \qquad , \qquad |S| = n.$$

In 1997, P. Dankelmann, H. C. Swaet and O. R. Oellermann [3], studied the average Steiner n-distance and obtained upper and lower bounds for $\mu_n(G)$.

The Weiner polynomial or distance polynomial of a graph G [4,5] is defined as:

$$W(G;x) = \sum_{k=0}^{\delta} d(G,k)x^k \tag{1}$$

in which $d(G,k)$ is the number of pairs of vertices of distance k, and δ is the diameter of G.

In this paper we study the Steiner distance polynomial of G, which we define in the following.

Definition (1.1): Let G be a $(\ p\ ,\ q\ )$ connected graph of the steiner n-diameter δ_n where $3 \le n \le p$. Then, the steiner n-distance polynomial of G is defined as:

$$W_n(G;x) = \sum_{k=n-1}^{\delta_n} M_n(G,k)x^k \tag{2}$$

where $M_n(G,k)$ is the number of n-sets of vertices of G that are of distance k.

It is clear that (2) is not exactly a generalization of (1); when $n = 2$, (1) gives:

$$W_2(G;x) = W(G;x) - p \tag{3}$$

One may easily see that:

$$D_n(G) = \frac{d}{dx} W_n(G;x)\Big]_{x=1} = \sum_{k=n-1}^{\delta_n} kM_n(G,k) \tag{4}$$

Thus, $W_n(G;x)$ gives us $\mu_n(G)$.

Definition (1.2): Let v be a vertex of a connected graph G, and let $1 \le n \le \delta_n$, we define the polynomial:

$$W_n(v,G;x) = \sum_{k=0}^{\delta_n} M_n(v,G;k)x^k \tag{5}$$

where $M_n(v,G;k)$ is the number of n-sets, $1 \le n \le p$, that contain vertex v and each of Steiner distance k.
The number $d_n(v,G)$ is defined in [ ] as:

$$d_n(v,G) = \sum_{v \in S} d_n(S) \tag{6}$$

Thus:

$$d_n(v,G) = \frac{d}{dx} W_n(v,G;x)\Big|_{x=1} \tag{7}$$

2. Steiner n-Distance Polynomial of Some Special Graphs

We give $W_n(G;x)$ when G is a special graph such as complete graph K_p, bipartite complete graph K_{p_1,p_2}, a star graph S_p, wheel graph W_p, and a path graph P_p, and then deduce $\mu_n(G)$ for each such graph.

Theorem 2.1: For each $3 \le n \le p$, we have:

1) $W_n(K_p;x) = \binom{p}{n}x^{n-1}$

2) $W_n(K_{p_1,p_2};x) = \left[\binom{p_1}{n}+\binom{p_2}{n}\right]x^n + \left[\sum_{r=1}^{n-1}\binom{p_1}{r}\cdot\binom{p_2}{n-r}\right]x^{n-1}$

3) $W_n(S_p;x) = \binom{p-1}{n-1}x^{n-1} + \binom{p-1}{n}x^n$

4) $W_n(W_p;x) = \left[(p-1)+\binom{p-1}{n-1}\right]x^{n-1} + \left[\binom{p-1}{n}-(p-1)\right]x^n$

with the assumption that $\binom{a}{b} = 0$ whenever $a < b$.

Proof: One can easily prove $W_n(G;x)$ for each such special graphs by calculating $M_n(G,k)$ for $k = n-1$ and for $k = n$ only.

Using theorem 2.1 with (4) we obtain the following result:

Corollary 2.2: For each of $3 \le n \le p$, we have:

1) $\mu_n(K_p) = n-1$

2) $\mu_n(K_{p_1,p_2}) = \binom{p_1+p_2}{n}^{-1}\left\{n\binom{p_1}{n}+n\binom{p_2}{n}+(n-1)\sum_{r=1}^{n-1}\binom{p_1}{r}\binom{p_2}{n-r}\right\}$

3) $\mu_n(S_p) = n-\frac{n}{p}$

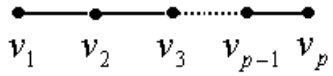
4) $\mu_n(W_n) = n-\frac{n}{p}-(p-1)\binom{p}{n}^{-1}$

The next theorem gives us the Steiner n-distance polynomial of a path graph.

Theorem 2.3: Let P_p be a path graph of order p and let $3 \le n \le p$, then:

$$W_n(P_p;x) = \sum_{k=n-1}^{p-1} (p-k)\binom{k-1}{k+1-n}x^k \tag{8}$$

Proof: It is clear that for every subset $S \subset V(P_p)$, $|S| = n$, the Steiner tree for S is a subpath of P_p. The n-diameter of P_p is $p-1$. Let P_p be as in Fig. 1.



Then:

$$M_n(P_p, n-1) = [p-(n-1)]\binom{n-2}{0},$$

$$M_n(P_p, n) = (p-n)\binom{n-1}{1}$$

$$\vdots$$

$$\therefore\ M_n(P_p, k) = (p-k)\binom{k-1}{k+1-n}, \text{ for}$$

$$k = n-1, n, \cdots, p-1$$

This is because if R is a subpath of length k with its terminals in S, then we have to choose $(k-1)-(n-2)$ vertices from $k-1$ vertices to be in S for such R. The no. of such R subpaths is $p-k$. Since:

$W_n(P_p;x)=\sum_{k=n-1}^{p-1} M_n(P_p,k)$, then we have the required formula (8). ∎

From theorem 2.3. we obtain $D_n(P_p)$ and $\mu_n(P_p)$ as stated in the following result:

Corollary 2.4: For $3 \le n \le p-1$, and for every path graph P_p, we have:

$$\mu_n(P_p)=\frac{1}{(n-2)!\binom{p}{n}}\sum_{k=n-1}^{p-1}(p-k)\frac{k!}{(k+1-n)!} \tag{9}$$

$$=\left[(n-2)!\binom{p}{n}\right]^{-1}\sum_{k=n-1}^{p-1}\left[(p-k)k(k-1)\cdots(k-n+2)\right]$$

One may easily find that $\mu_3(P_p)=\frac{1}{2}(p+1)$.

It is clear that if T is a spanning tree of a connected graph G of order p, then:

$$\mu_n(G)\le\mu_n(T) \qquad \text{for each } 2\le n\le p-1. \tag{10}$$

Moreover, if P_p is a path graph then:

$$\mu_n(T)\le\mu_n(P_p) \tag{11}$$

Therefore, we have from corollary 2.4.,

Corollary 2.5: For any connected graph G of order p and for every $3 \le n \le p-1$, we have:

$$\mu_n(G)\le\left[(n-2)!\binom{p}{n}\right]^{-1}\sum_{k=n-1}^{p-1}\left[(p-k)k(k-1)\cdots(k-n+2)\right] \tag{12}$$

Equality holds if and only if $G = P_p$.

The above result gives an upper bound for the average Steiner n-distance for $n = 3$, $\mu_3(G) \le \frac{1}{2}(p+1)$.

The following corollary is needed in the next section.

Corollary 2.6: Let v be a terminal vertex of the path graph P_p, and let $2 \le n \le p$. Then:

$$W_n(v, P_p; x) = \sum_{k=n-1}^{p-1} \binom{k-1}{k+1-n} x^k \tag{13}$$

Proof: It is clear that any n-set S of vertices in P_p either contains v or it is a subset of P_{p-1} abtained from P_p by deleting vertex v.

Thus:

$$\begin{aligned} W_n(v, P_p; x) &= W_n(P_p; x) - W_n(P_{p-1}; x) \\ &= \sum_{k=n-1}^{p-1} (p-k)\binom{k-1}{k+1-n} x^k - \sum_{k=n-1}^{p-2} (p-k-1)\binom{k-1}{k+1-n} x^k \end{aligned}$$

Simplifying the summations we get the required result. ∎

3. Steiner n-Distance Polynomial of Compound Graphs

Let G_1 and G_2 be vertex-disjoint connected graphs, and let $u \in V(G_1)$ and $v \in V(G_2)$. Then, the graph $G_1 \bullet G_2$ defined by Gutman [4] as the compound graph obtained from G_1 and G_2 by identifying the two vertices u and v.

Moreover, Gutman defined the compound graph $G_1 : G_2$ as the graph obtained from G_1 and G_2 by joining the two vertices u and v by an edge. The Wiener polynomials of $G_1 \bullet G_2$ and $G_1 : G_2$ are given by Gutman as:

$$W(G_1 \bullet G_2; x) = W(G_1; x) + W(G_2; x) + W(u, G_1; x)W(v, G_2; x) - W(u, G_1; x) - W(v, G_2; x) \quad (14)$$

$$W(G_1 : G_2; x) = W(G_1; x) + W(G_2; x) + xW(u, G_1; x)W(v, G_2; x) \quad (15)$$

In this section, we obtain the Steiner n-distance polynomials of $G_1 \bullet G_2$ and $G_1 : G_2$; and then use that to find an upper bound for $\mu_n(G)$.

First, we start with the following simple result:

Theorem 3.1: Let $G_1 + G_2$ be the join of the disjoint connected graphs G_1 and G_2 of orders p_1 and p_2 respectively, Then:

$$W_n(G_1 + G_2; x) = Ax^n + Bx^{n-1} \quad (16)$$

where:

$$A = \binom{p_1}{n} + \binom{p_2}{n} - M_n(G_1, n-1) - M_n(G_2, n-1),$$

$$B = \binom{p_1 + p_2}{n} - A$$

Proof: Let S be any n-set vertices of $G + G_2$. Then

i) If $S \bigcap V(G_i) \neq \phi$ for $i = 1 \text{ and } 2$, then $d_{G_1+G_2}(S) = n-1$.

ii) If for $i = 1,2$, $S \subset V(G_i)$, Then :

$$d_{G_1+G_2}(S) = \begin{cases} n-1 & , \quad when < S > is\ connected\ in\ G_i \\ n & , \quad when < S > is\ disconnected\ in\ G_i \end{cases}$$

Thus:

$$M_n(G_1+G_2,n-1)=M_n(G_1,n-1)+M_n(G_2,n-1)+\sum_{r=1}^{n-1}\binom{p_1}{r}\binom{p_2}{n-r},$$

$$M_n(G_1+G_2,n)=\binom{p_1}{n}+\binom{p_2}{n}-M_n(G_1,n-1)-M_n(G_2,n-1)$$

since,

$$\binom{p_1+p_2}{n}=\sum_{k\geq n-1}M_n(G_1+G_2,k)=M_n(G_1+G_2,n)+M_n(G_1+G_2,n-1)$$

Then by substituting we get the required formula for $W_n(G_1+G_2;x)$.

Theorem 3.2: For $3\leq n\leq \delta_n(G_1\bullet G_2)$, we have:

$$\begin{aligned}W_n(G_1\bullet G_2;x)=&W_n(G_1;x)+W_n(G_2;x)+W_n(u,G_1;x)W_2(v,G_2;x)\\&+\sum_{r=2}^{n-1}Wr(u,G_1;x)\left[W_{n-r+1}(v,G_2;x)+W_{n-r+2}(v,G_2;x)\right]\end{aligned}\qquad(17)$$

Proof: In $G_1\bullet G_2$, let w be the vertex obtained from identifying u and v. Let S be an n-set of vertices of $G_1\bullet G_2$. Then, we have the following cases:

i) If $S\subset V(G_1)$ or $S\subset V(G_2)$, then:
$d_{G_1\bullet G_2}(S)=d_{G_1}(S)$ or $d_{G_2}(S)$, respectively.

ii) If $S\bigcap V(G_1)\neq\phi$, $S\bigcap V(G\ )\neq\phi$ and $w\in S$, then:
$d_{G\bullet G_2}(S)=d_{G}(S_1)+d_{G_2}(S_2)$, where
$S_i=S\bigcap V(G_i)$ for $i=1,2$.

iii) If $S\bigcap V(G_1)\neq\phi$, $S\bigcap V(G_2)\neq\phi$ and $w\notin S$, then :
$d_{G\bullet G_2}(S)=d_{G}(S_1')+d_{G_2}(S_2')$, where $S_i'=S_i\bigcup\{w\}$ for $i=1,2$.

From the above cases we deduce that for $n \geq 3$:

$$\begin{aligned} M_n(G_1 \bullet G_2, k) &= M_n(G_1, k) + M_n(G_2, k) + \sum_{j=1}^{k-1} \sum_{i=2}^{n-1} M_i(u, G_1, j) M_{n+1-i}(v, G_2, k-j) \\ &\quad + \sum_{j=1}^{k-1} \sum_{i=2}^{n} M_i(u, G_1, j) M_{n+2-i}(v, G_2, k-j) \\ &= M_n(G_1, k) + M_n(G_2, k) \\ &\quad + \sum_{i=2}^{n-1} \left\{ \sum_{j=1}^{k-1} M_i(u, G_1, j) \left[M_{n+1-i}(v, G_2, k-j) + M_{n+2-i}(v, G_2, k-j) \right] \right\} \\ &\quad + \sum_{j=1}^{k-1} M_n(u, G_1, j) M_2(v, G_2, k-j) \end{aligned}$$

Hence, $\sum_{k=n-1} M_n(G_1 \bullet G_2, k) x^k$ equals to the formula given in (17).

In [3], the graph $H_{p,k}$, $k < p$, is defined as the graph constructed from a complete graph of order k and a path graph of order $p-k+1$ by identifying a terminal v of the path graph P_{p-k+1} with a vertex u of the complete graph K_k. That is: $H_{p,k} = K_k \cdot P_{p-k+1}$.

Then it is proved [ ] that for any connected graph of order p , $2 \leq n \leq p$ and chromatic number k

$$\mu_n(G) \leq \mu_n(H_{p,k}) \tag{18}$$

with equality if and only if $G = H_{p,k}$.

In order to find such upper bound in terms of p, k and n, we use

Theorem 3.2: Taking $G_2 = K_k$ and $G = P_{p-k+1}$. It is clear that:

$$W_n(v, K_p; x) = \binom{p-1}{n-1} x^{n-1}$$

Thus, using theorems 2.3, 3.2 and corollary 2.6, we get:

$$\begin{aligned} W_n(H_{p,k}; x) &= W_n(P_{p-k+1}; x) + W_n(K_k; x) + W_n(u, P_{p-k+1}; x) W_2(v, K_k; x) \\ &\quad + \sum_{r=2}^{n-1} W_r(u, P_{p-k+1}; x)\left[W_{n-r+1}(v, K_k; x) + W_{n-r+2}(v, K_k; x)\right] \\ &= \sum_{h=n-1}^{p-k} (p-k+1-h)\binom{h-1}{h+1-n} x^h + \binom{k}{n} x^{n-1} \\ &\quad + \binom{k}{2} x \sum_{h=n-1}^{p-k} \binom{h-1}{h+1-n} x^h \\ &\quad + \sum_{r=2}^{n-1} \left\{ \sum_{h=r-1}^{p-k} \binom{h-1}{h+1-r} x^h \right\} \left[\binom{k-1}{n-r} x^{n-r} + \binom{k-1}{n-r+1} x^{n-r+1} \right] \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \left.\frac{d}{dx} W_n(H_{p,k}; x)\right|_{x=1} &= \sum_{h=n-1}^{p-k} h(p-k+1-h)\binom{h-1}{h+1-n} + (n-1)\binom{k}{n} \\ &\quad + \binom{k}{2} \sum_{h=n-1}^{p-k} (h+1)\binom{h-1}{h+1-n} \\ &\quad + \sum_{r=2}^{n-1} \sum_{h=r-1}^{p-k} \left\{ (h+n-r)\binom{h-1}{h+1-r}\binom{k-1}{n-r} + (h+n-r+1)\binom{h-1}{h+1-r}\binom{k-1}{n-r+1} \right\} \\ \therefore D_n(H_{p,k}) &= (n-1)\binom{k}{n} + \sum_{h=n-1}^{p-k} \left[\frac{1}{2} k(k-1)(h+1) + h(p-k+1-h) \right] \binom{h-1}{h+1-n} \\ &\quad + \sum_{r=2}^{n-1} \sum_{h=r-1}^{p-k} \binom{h-1}{h+1-r} \left[(h+n-r)\binom{k}{n-r+1} + \binom{k-1}{n-r+1} \right] \end{aligned} \quad (19)$$

It seems that formula (19) is complicated, but it is useful for given k and n. For example, if G is a planar graph, then $k \leq 4$. If we assume that $k = 4$ and $n = 3$, we obtain:

$$D_3(H_{p,4}) = 8 + \sum_{h=2}^{p-4}(h-1)(hp - h^2 + 3h + 6)$$
$$+ \sum_{h=1}^{p-4}\binom{h-1}{h-1}\left[(h+1)\binom{4}{2} + \binom{3}{2}\right]$$
$$= 8 + \sum_{h=1}^{p-4}\left\{-h^3 + (p+4)h^2 - (p-9)h + 3\right\}$$
$$= \frac{1}{12}(p^4 + 10p^3 - 145p^2 + 506p - 504)$$

Thus:

$$\mu_3(H_{p,4}) = \frac{p^4 + 10p^3 - 145p^2 + 506p + 504}{2p(p-1)(p-2)} \qquad (20)$$

Hence, we have the following result:

Corollary 3.3: For any connected planar graph G of order p:

$$\mu_3(G) \le \mu_3(H_{p,4}), \text{ given in (20).}$$

Moreover, if G is any connected graph of order p, and H is a spanning planar subgraph of G, then $\mu_n(G) \le \mu_n(H)$. Thus:

Corollary 3.4: For any connected graph of order p:

$$\mu_3(G) \le \mu_3(H_{p,4}).$$

Now, we consider the compound graph $G_1 : G_2$ using a method similar to that used for finding $W_n(G_1 \bullet G_2; x)$.

Theorem 3.5: Let G_1 and G_2 be vertex-disjoint connected graphs of orders p_1 and p_2 respectively, and let

$u \in V(G_1)$, $v \in V(G_2)$ and $3 \le n \le p = p_1 + p_2$ then:

$$W_n(G_1 : G\ ; x) = W_n(G_1; x) + W_n(G\ ; x)$$

$$+ x\sum_{r=1}^{n-1}\left[W_r(u, G_1; x) + W_{r+1}(u, G_1; x)\right]\left[W_{n-r}(v, G_2; x) + W_{n-r+1}(v, G_2; x)\right] \tag{21}$$

Proof: Considering the distance for any n-set of vertices of $G_1 : G$ as we have done for $G_1 \bullet G_2$, we obtain:

$$M_n(G_1 : G_2, k) = M_n(G_1, k) + M_n(G_2, k)$$

$$+ \sum_{r=1}^{n-1}\sum_{t=0}^{k-1} M_r(u, G_1, t) M_{n-r}(v, G_2, k-1-t)$$

$$+ \sum_{r=1}^{n-1}\sum_{t=0}^{k-1} M_r(u, G_1, t) M_{n-r+1}(v, G_2, k-1-t)$$

$$+ \sum_{r=1}^{n-1}\sum_{t=0}^{k-1} M_{r+1}(u, G_1, t) M_{n-r}(v, G_2, k-1-t)$$

$$+ \sum_{r=1}^{n-1}\sum_{t=0}^{k-1} M_{r+1}(u, G_1, t) M_{n-r+1}(v, G_2, k-1-t)$$

Thus, substituting in $\sum_{k=n-1}^{\delta_n} M_n(G_1 : G_2; k) x^k$, and noticing that in the last four double summations x^k is written as $x\ x^t\ x^{k-1-t}$, we obtain the required formulas (21).

References

[1] Buckly, F., and Harary, F., Distance in Graphs, Addison-Wesley, Redwood (1990).

[2] Chartrand, G., and Lesniak, L., Graphs and Digraphs, 2nd ed., Wads worth and Brooks / Cole, California (1986).

[3] Dankelmann, P., Swart, H.C. and Oellermann, O.R., "On The Average Distance of Graphs With Prescribed Properties", Discrete Applied Mathematics, Vol.79, 91-103 (1997).

[4] Gutman, I., "Some Properties of the Wiener Polynomial", Graph Theory Notes of New York, xxv, The New York Academy of Science, 13-18 (1993).

[5] Sagan, B.E.; Yeh, Y.N. and Zhang, P., "The Wiener Polynomial of a Graph", International J. Quantum Chem., Vol. 60, No. 5, 959-969 (1996).

SPECTROPHOTOMETRIC MICRODETERMINATION OF FOLIC ACID IN PHARMACEUTICAL TABLETS OXIDATIVE VIA COUPLING REACTION WITH P-AMINOPHENOL IN THE PRESENCE OF POTASSIUM IODATE

Nabil A. F. Al-Hemiary (PhD) and Mohammed S. Anozili (PhD)
Department of Chemistry, Faculty of Science, Ibb University, Ibb, Yemen.
alhemiry1000@yahoo.com

1. Introduction

Folic acid, 4-(2-amino-4-hydroxypteridine-6-yl) methylaminobenzoyl-l-glutimic acid, is usually employed in the treatment or prevention of megaloblatsic anaemia during pregnancy, childhood and other clinical situations often associated with alcoholism and diseases[1]. Methods for folic acid determination include liquid chromatography with different detectors[2-4], high performance liquid chromatography with different detectors[5-7], spectophotometry[8-10], polarography[11-12], voltammetry[13-15], flow injection chemiluminescence[16-17] and fluorimtric [18-19]. Oxidative coupling organic reactions were recently used for the micro determination of many organic compounds [20] and drugs[21]. As far as we know, no one used these reactions for folic acid determination. Therefore the objective of the investigation reputed in this paper was to evaluate spectrophotometric method for the determination of folic acid (FA) based on the reaction of FA with p-minophenol in acidic medium and in the presence of potassium iodate as oxidizing agent. A stable-soluble red colour product was formed which can be measured at 530nm. The method doesn't require temperature control or solvent exaction step and can be applied successfully to pharmaceutical tablets that containing FA.

2. Experimental

Apparatus:

All absorbance measurements were carried out Cecil CE 1021. Single–beam recording spectrophotometric using 1cm silica cells.

Reagents:

All chemicals used were of analytical reagent grade and folic acid (fluka).
Folic acid (FA) stock solution (1000 mg. ml-1), A 0.1 g amount of FA was dissolved in solution of sodium hydroxide (0.1M) and made up to 100ml volumetric flask with the same solution.
FA working solution (100 mg. ml^{-1}), prepared by diluting 10ml of stock to 100ml volumetric flask with distilled water.
P-aminophenal reagent ($5x10^{-3}$ M), prepared by dissolving 0.05445g of P-aminophenol regent in ethanol and made up to 100ml volumetric flask with the same solvent.
Potassium iodate solution ($1x10^{-2}$ M), prepared by dissolving 0.5350 g of potassium iodate in distilled water and made up to 250 ml volumetric flask with distilled water. **Procedure:** Into a series of 25ml calibrated flask, transfer increasing volume of FA working solution (100 mg /ml^{-1}) to convert the range of the calibration curve (50-1000 µg. ml^{-1})
In find volume of 25ml, add 4.5 ml of ($1x10^{-2}$ M) of potassium iodate solution and 1.5ml of ($5x10^{-3}$ M) of p-aminophenol and shake will, followed by 1ml(1M) of hydrochloric acid.
Dilute the solution to mark with distilled water and allow the reaction mixture to use for 40 min at room temperature. Measure the absorbance at 520 nm against a reagent blank prepared in the same way but containing no FA .The colour of the formed product instable for 120 min.
For the optimization of conditions and in all subsequent experiments, solution of 1000mg of FA in a final volume of 25ml was used.

3. Procedure for Pharmaceutical Tablets

Weigh and finally powder an enough number of tablets followed by extraction of an cutely weighed portion of the powder equivalent to about 0.1 of FA in a solution of sodium hydroxide (0.1M). Shake and filter the solution into a 100ml volumetric flask. Wash the residue and dilute to volume with solution of sodium hydroxide (0.1M) to obtain (1000µg. ml^{-1}) of FA, dilute 10ml of this solution to 100ml by distilled water to prepare (100µg. ml^{-1}) of FA. Use suitable volume of it solution for the colour formation with potassium iodate, p-aminophenol and acid a described under calibration procedure.

4. Results and Discussion

Absorption Spectra:

When Avery dilute aqueous solution FA was mixed with potassium iodate and p-aminophenal reagent and hydrochloric acid, an intense red colour forms after 5 min, which became stable after 40 min. the red product has a maximum absorption at 530 nm. [Fig: (1)] shows the spectra of the red product formed and of the reagent blank, the maximum absorption at 530 nm was used in all subsequent experiments.

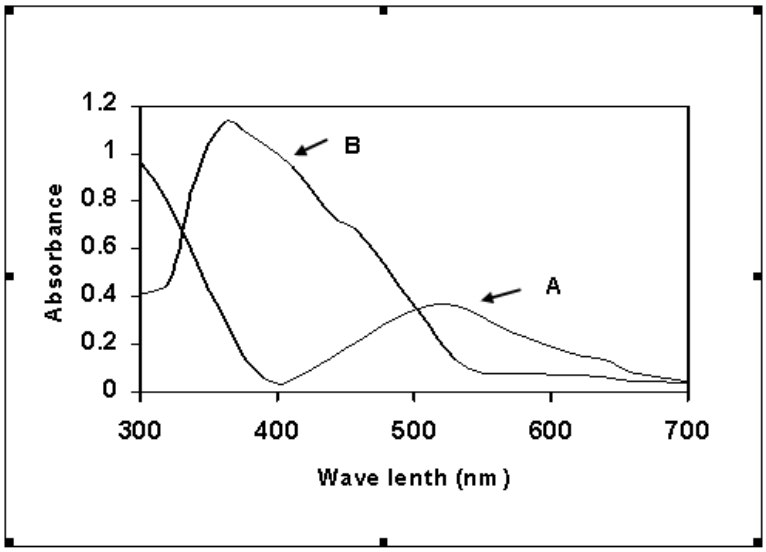


Fig. (1): Absorption Spectra of A (1000µg/ 25ml) of FA treated as described under procedure and measured against reagent blank and B the reagent blank measured against distilled water.

Study of the Optimum Reaction Conditions:

The effect of various parameters on the absorption intensity of the formed product were studied and the reaction conditions were optimized

Effect of Acid:

It was found experimentally that coloured product was formed only in acidic medium. Different acids were examined and these include hydrochloric, sulphureic, phosphoric and acetic acid, only hydrochloric acid was found optimum since it give a high sensitivity,

minimum blank value and high stability of the coloured product. The effect of the amount of hydrochloric acid was also investigated and 1ml of 1M was selected and was used in all subsequent experiments.

Effect of Reagent Concentration:

When various concentrations of p-aminophenal solution were added to fixed amount of FA solution, 1.5ml of ($5x10^{-3}$M) solution was found enough to develop the colour to its full intensity and give a minimum blank value and therefore considered to be optimum for the concentration range of (50-1000µg/25ml) of FA.

Effect of Oxidant Concentration:

The product formation reached maximum with about 4.5 ml of ($1x10^{-2}$ M) potassium iodate solution and remained at this maximum when (0.1 - 8ml) of the oxidant concentration was added to FA, 4.5 ml volume of the oxideizing agent solution was therefore used in the procedure since it give high sensitivity minimum blank value and ensure quantitative determination at the upper limit of calibration graph.

Effect of Order of Addition:

To obtain optimum results, the order of the addition of reagent should be followed as given under the procedure, otherwise a loss in the colour intensity and stability were observed.

Effect of Reaction Time:

The colour intensity reached a maximum after FA solution had been reached immediately with potassium iodate and p-aminophenl in acidic medium and became stable after 40 min, therefore 40 min development time was elected a optimum in the general procedure. The colour obtained was stable for 120 min.

Effect of Temperature:

The effect of temperature on the colour intensity of the product was studied. In practice the same absorbance was obtained when the colour was developed at room temperature ($20C^{o}$) but when the calibrated flask was placed in an ice- bath at ($5C^{o}$) or in a water-bath at ($40C^{o}$) a loss in colour intensity and stability were observed, it is

therefore recommended that the colour reaction should be carried out at room temperature(20C^{o}).

Accuracy and Precision:

To determine the accuracy and precision of the method, FA was determined at two different concentrations. The results shown in Table (1), indicate that a satisfactory precision and accuracy could be obtained with the proposed method.

Table (1): Accuracy and precision of the proposed method:

Amount of FA taken µg/ml	Recovery %*	Relative Standard Deviation*
20	100.73	1.25
40	100.03	0.99

*Average of five determinations.

Calibration Curve:

Employing the conditions described under procedure, a liner calibration curve [Fig:(2)] for FA was obtained ,which show that Beer's law was obeyed over the concentration range of (50-1000 µg/25 ml$^{-1)}$ or (2-40 ppm) with correlation coefficient of (0.9995) and an intercept of (0.0074). The conditional molar absorptivity of the red product formed with FA was found to be (4.8x10^{3} L. mol^{-1}.cm^{-1}) with reference to FA and a Sandell sensitivity was (0.092 µg cm^{-2})

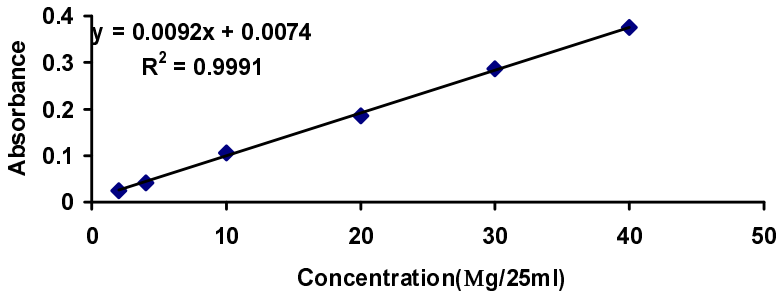


Fig. (2): Calibration curve for folic acid

Structure of the Product:

The stoichiometry of the reaction between FA and p-aminophenol was investigated using ratio method. The results obtained [Fig:(3)] show that a(1:1) product was formed between FA and p-aminophenol regent at 520 nm, therefore the formation of the product probably occurs as follows:

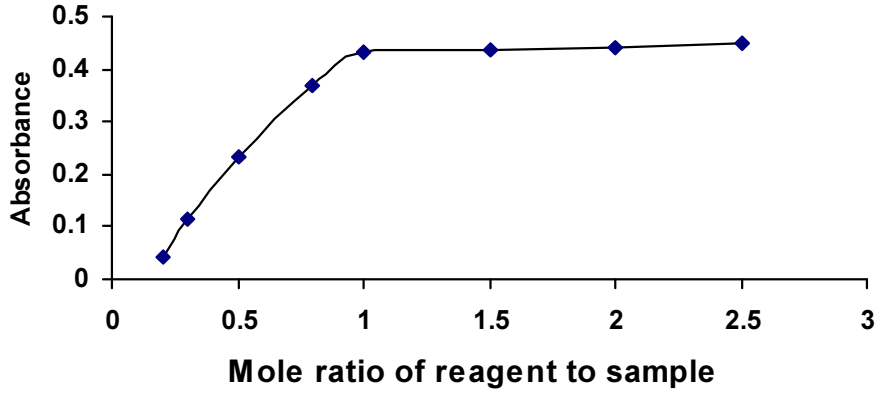
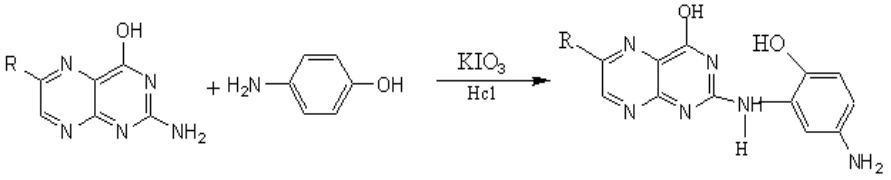
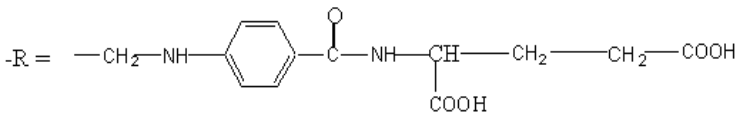


Fig. (3): Mole ratio of reagent to sample for the product formed

The concentration of both the sample and reagent are $9x10^{-3}$





The product formed was soluble in water. The apparent stability constant was calculated by comparing the absorbance of solution containing stoichiometric amount of FA and p-aminophenol with that of a solution containing a five-fold excess of p-aminophenol reagent.

The stability constant of the product in water under the described experiment of condition was ($9.1x10^4$ L. mol^{-1}).

Analytical Applications:

Three types of tablets containing FA have been analyzed and they gave a good accuracy and precision [Table (2)] the proposed method was compared successfully with the British pharmacopoeia standard method [Table (3)], since F-test and T-test showed that there was no significant differences between the proposed method and the standard method [22].

Table (2): Application of the proposed method for the determination of FA in pharmaceutical tablets.

Tablet sample	Wt of tablet (mg)	Wt of FA (mg)	Amount of FA taken(µg/ml)	R.S.D%*	Recovery%*
Folic acid	107.18	1.00	40	1.35	98.86
Furafolic	125.23	5.00	40	0.88	99.32
folmed	105.12	5.00	40	.98	99.70

*Average of five determinations.

Table (3): Comparison of the proposed method with standard method to determination of FA in pharmaceutical tablets.

FA tablet sample	Recovery%*	
	Proposed method	Standard method
Pure folic acid	100.00	100.00
Folic cid	98.86	98.49
Fur folic	99.32	99.20
Folmed	99.70	99.52

*Average of five determinations.

References

1. AL-Shammary. F. J., AL-Rashood, K. A., Mian, N. A. and Main, M. S., *Analytical Profiles of Drug Substances*, (1990), 19, 221.
2. Gregory, L. F., Day, B. P. F. and Ristow, K. A., *J. Pharm. Sci*., (1982), 47, 1568.
3. Ichinose, N., Tsuneyoshi, T., Kato, M., Suzuki, T. and Ikeda, S. Fresenices. *J. Anal. Chem*., (1993),346,841.

4. Nelson, B. C., Pfeiffer, C. M., Marolis, S. A. and Nelson, A. U., *Anal. Biochem*, (2003), 313.117-127.
5. Akhtar, M. J., Khan, M. A. and Ahmad, I., *J. Pharm .Biochem. Anal,* (1997), 16, 5-99.
6. Li, H. B. and Chen., F., *J .Sep. Sci,*(2000), 24, 271-274.
7. Hoeller, U., Brodhan, C., Knoebel, A. and Hofmann, P, *J. Pharm. Biomad. Anal*, (2003), 31,151-158.
8. Hutchings, B. L., Stoksted, E. I. R., Boo. the J. H., Mowat., J. H. and Subbarow. Y, *J. Biol. Chem*, (1974), 768, 705.
9. EL-Kommos, M. E. and Emara, K. M., *J. Pharm. Sci*, (1988), 2, 171.
10. Ghasemi, J. and Vosough, M., *Spectrosc. Lett*, (2002), 35, 153-169.
11. Jcobsen, E., Bjoernsen, M. and Wiese, M., *Anal. Chim. Acta,* (1978), 96, 345.
12. Zhang, J. R., Ying, Z. G., and Zhang, Z. X., *Fenxi. Shiyanshi,* (1993), 12, 1-2.
13. Szczepaniak, W. and Ren, M., *Electroanalysis*, (1994), 6, 505
14. Luo, D., *Anal. Chim Ren*. M, (1986), 189, 277.
15. Wan, Q. J., Yu, J. H., Yang, N. J. and Wang, G., *Fenxi. Kexue. Xurbao*, (2002), 18, 174-179.
16. AL-Warthan, A. A., *Anal .Sci.,* (1994), 10, 919.
17. Sun., C. Y., Zhao., H.C and Ou., Y. J., *Fenxi. Shiyanshi,* (2000), 19, 60-62.
18. Allfrey, V., Teply, L., Geffen, C. and King, C., *J. Biol. Chem*, (1994), 178, 465.
19. Liu, X. and Huang, H. G., *Fenxi Huaxue,* (2000), 28, 1406-1409.
20. AL-Abaci, M. Q., AL-Ghabsba, T. S. and Salih, E. S., *Micro. Chem J*, (1990), 41, 64.
21. al-Abachi, M. Q. and AL-Abaidi, S., *National J. Chem*, (2002), 7, 382.
22. *British Pharmacopoeia*, HOMS, London, (2001), Vol. 1, P.766–767.

ANALYTICAL STUDY OF NON-AQUEOUS SOLUTIONS OF CROWN ETHERS COMPLEXES BY CONDUCTIVITY

B. I. Abdul-Razzak (PhD)
Department of Chemistry, Faculty of Education,
Hodeidah University, Yemen

Abstract: The conductivity of NaCl, KCl and RbCl in ethanol has been studied in absence and presence of crown ethers 12C4,15C5,18C6 and DC18C6. The stability constant "logK" of the resulting 1:1 complexes between cations (Na^+, K^+ and Rb^+) with crown ethers were determined by molar conductivity–mole ratio data. The order of logK values for Na^+ DC18C6> 18C6> 15C5, K^+ DC18C6> 18C6> 15C5> 12C4 and Rb^+ 18C6> DC18C6> 15C5> 12C4. The thermodynamic formation of complexation were determined, it reflects the tight association between cation and donor atoms of crown ethers. The solvent effect was also studied and results revealed that this effect follow the dielectric constant of solvent.

1. Introduction

The synthesis of crown ethers and observation of their ability to form complexes with a variety of metal ions and neutral molecules has led to an extensive study of these ligands and their complexes[1-3]. The importance of fundamental thermodynamics to explain the conductivity observed by the addition of crown ethers to salt electrolytic solution in non-aqueous solvent such as methanol, acetonitrile, propylene carbonate and mixture solvents[4-7]. The stability of crown ethers complexes depends on several factors including the relative size of the cation and the macrocyclic cavity, the acid–base character of metal ions, the number and nature of binding sites and the nature of the solvent[8-11].

As far as the effect of adding different crown ethers is concerned, it appears that the addition of 12-crown-4 and 15-crown-5 to solution of Sodium and Potassium salts gives rise to a conductivity decrease which is small, while the addition of dicyclohexyle-18-crown-6 (DC18C6) and dibenzo-18-crown-6 (DB18C6) to the same solution gives rise to a dramatic decrease in conductivity[12,13].

The importance of fundamental thermodynamic to explain the conductivity enhancement observed by addition of crown ethers, this behavior due to interaction forces correlated with the ions, solvent and

crowns which effect the ion-dipole forces acting between cations and crown ethers [14].

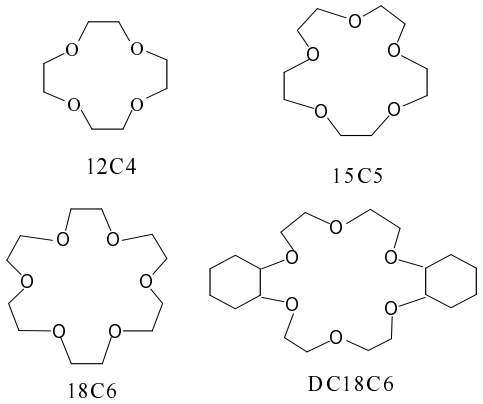
There are a few reports of thermodynamic data in solutions other than water and methanol. In this work the effect of adding 12C4,15C5,18C6 and DC18C6 in ethanol has been studied by conductivity, the conductivity data were analyzed according to nonlinear least square curve fitting procedure based on a 1:1 metal to ligand complex formation model. Least square analysis of logK vs 1/T data was carried out and the enthalpy and entropy of crown complexation reacton determined from the temperature dependence of complexation constant.

2. Experimental

2.1 Material

Reagent grade Sodium chloride, Potassium chloride (Riedel-Dehean) and Rubidium chloride (BDH) commercial purity (99.8%) and were recrystallized three times from a water-ethanol mixture and dried below their decomposition temperature, ethanol (Merck) was used as a solvent.

The crown ethers 12-crown-2 (12C4), 18-crown-6 (18C6), DC18-crown-6 (DC18C6) (Merck) and 15crown5 (15C5) (Fluka) of high purity were used as received.



2.2 Conductivity Measurements

Conductivity measurements were obtained using Philips conductivity meter (PW526). The conductivity cell was used with cell constant of 1.072 cm^{-1}, calibrated with standard aqueous KCl solutions[15].

The molar conductivity was determined by dilution of an initially concentrated solution[12], the concentration range studied was varied in general from $1x10^{-4} - 2x10^{-3}$ mol L^{-1} in water – jacketed glass vessel thermostated at the desired temperature ± 0.01 ^{o}C using thermostat control from OLLMAN & COKG Co.

3. Results and Discussion

Where the ligand (L) form (1:1) complexes with cations under these conditions the following equilibrium can be described by the equation

$$\underset{\alpha[M]_T}{M^+} + \underset{(1-\alpha)[M]_T}{L} \rightleftharpoons ML^+$$

Where M^+, L, ML and K represent the free cation, the free ligand, the complex and the equilibrium constant respectively. The stability constant (K) is defined by

$$K = \frac{[ML^+]}{[M^+][L]} \qquad (1)$$

Where $[M^+]$, [L] and $[ML^+]$ represent the molar concentration of free cation, free ligand and the complex, if α is the fraction of free cation then $\alpha[M]_t$ $(1-\alpha)[M]_t$ represent the fraction of total free cation and the complex concentration (mol L^{-1}) then

$$K = \frac{[ML^+]}{[M^+][L]} = \frac{(1-\alpha)}{\alpha[L]} \qquad (2)$$

The molar conductivities (Λ) can be calculated using equation

$$\Lambda(S\ cm^2\ mol^{-1}) = \frac{10^3\,\kappa}{[M]_T} \qquad (3)$$

Where κ is the specific conductivity of test solution in S cm^{-1}. On other hand Λ can be related to α by the following equation

$$\Lambda = \alpha\,\Lambda_{MX} + (1-\alpha)\Lambda_{MLX} \qquad (4)$$

where Λ_{MX} and Λ_{MLX} represent the molar conductivities of the metal salt solution and complexed cation solution at the same concentration .

From Eq.(4)

$$\alpha = \frac{(\Lambda - \Lambda_{MLX})}{(\Lambda_{MX} - \Lambda_{MLX})} \qquad (5)$$

Substitution of Eq. (5) in to Eq. (2) then

$$K = \frac{(\Lambda_{MX} - \Lambda)}{[L]\quad(\Lambda - \Lambda_{MLX})} \qquad (6)$$

Where

$$[L] = [L]_T - [M]_T \frac{(\Lambda_{MX} - \Lambda)}{(\Lambda - \Lambda_{MLX})}$$

where Λ_{MLX} value was estimated from the Λ values at the points large $[L]_t/[M]_t$ by non-linear least square curve fitting. The logK values were calculated at (1:1) metal to ligand, using computerize program[16,17].

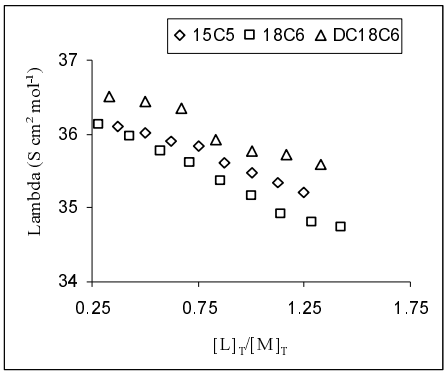


Figure 1. Molar conductance vs $[L]_T/[NaCl]_T$ in ethanol at 25 ^oC

The molar conductance of the chloride salts of Na^+, K^+ and Rb^+ in ethanol was monitored as a function of 12C4, 15C5, 18C6 and DC18C6 to metal ion mole ratio at 25 °C.

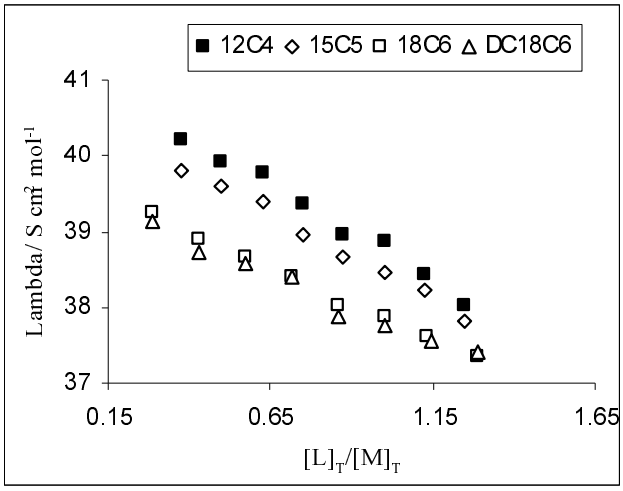


Figure 3. Molar conductance vs $[L]_T/[RbCl]_T$ in ethanol at 25 °C

The molar conductance by the addition of neutral species to constant concentration of electrolyte solutions can be explained by the results of the viscosity changes, ion-pairing or complexation. In this study the concentration of cation chloride or added crown ethers were kept very low, the influences of viscosity and ion-pairing on the change of Λ could be negligible[18,19]. The Figures(1,2) show the decrease of the molar conductance of chloride salts with addition of crown ethers can be explained by assuming that the cations are less strongly bonded to the solvent dipoles than to the negatively charged oxygen of crown ethers, then the crown ethers interact with the cations to from complexes through the relationship

$$M^+ + Cl^- + L \rightleftharpoons ML^+ + Cl^-$$

These behavior observed in the literature[14,20] give assurance that all the cations can be considered complexed and therefore the measured conductivity is only due to Cl^-M^+ and ML^+.

Table 1. logK complexation for cations with crown ethers in ethanol at 25 °C

	LogK		
Ligand	Na^+ (r =1.02 Å)[a]	K^+ (r =1.38 Å)[a]	Rb^+ (r =1.49 Å)[a]
12C4 (r =0.65Å)[b]	N.C	2.96	3.10
15C5 (r =0.9 Å)[b]	2.71	3.93	3.16
16C6(r =1.4 Å)[b]	3.67	6.23	4.83
DC18C6(r =1.4 Å)[b]	4.34	5.70	4.10

N.C: no conductivity change r: cavity and cation diameters

[a] Ref.[21] [b] Ref.[22]

According to Table.1 the stability constant "logK" concerning (1:1) complexation of crown ethers for each cations depends specifically on the interaction forces which act in solution between the components and characteristic properties the (cavity size to ionic ratio, number of donor atoms, dipole moment, polarizability of donor atoms, steric hindrance of polyether ring and solvation of the cation).

The "logK" values for the complexation of K^+ with each crown ethers are much higher than those for the other cations, the logK sequences of M^+ with ligands are 18C6>DC18C6>15C5>12C4, these reflect the effect the number of donor atoms of the ligands in the complexes. The stability constant of cations is influenced by cavity size to ionic size ratio, this can be seen for K^+ which forms the most stable complex by 18C6, the ion fits into the cavity the stronger generally are the interaction between K^+ ion and all donor atoms of the ligand. On the other hand Dicyclohexyl groups substituted crown ether may increase the steric hindrance of polyether ring. Thus in comparison to the corresponding unsubstituted crown ether complex the stability constant of DC18C6 by K^+ decrease.

The Na^+ ion is smaller than the cavities of 18C6 and DC18C6, this ion is allowed to form interaction with some donor atoms of both ligand. On the other hand the stability constant values of Na^+ with ligands lower than the corresponding K^+ and Rb^+ ions suggesting that

Na^+ owing to their high charge density involve a greater number of solvent molecule than K^+ and Rb^+ ions in the formation of the primary solvating layer. Thus no observed change in conductivity of NaCl solution with 12C4. Bigger ion Rb^+ which do not fit well into the cavity is due to the weakening of the interaction with donor atoms.

In order to achieve better understanding of the complexation process, a thermodynamic study was conducted, where the molar conductance – mol ratio was measured at various temperatures, typical Vant Hoff plots of logK vs 1/T were obtained, ΔH and ΔS were calculated for 1:1 complexes and are recorded in Table (2).

Table 2. Stability constant, enthalpies and entropies for different crown ethers complexes in ethanol

System	logK				-ΔH (KJ/mol)	ΔS (KJ/mol)
	5 °C	15 °C	25 °C	35 °C		
NaCl-15C5	2.75	2.74	2.71	2.69	3.38	40.51
NaCl-18C6	3.75	3.71	3.67	3.63	6.25	49.19
NaCl-DC18C6	4.46	4.39	4.34	4.30	8.16	55.67
KCl-12C4	3.10	2.98	2.96	2.92	8.22	29.02
KCl-15C5	4.10	3.98	3.93	3.87	11.19	37.52
KCl-18C6	6.49	6.29	6.23	6.08	19.76	53.20
KCl-DC18C6	5.86	5.79	5.70	5.61	13.24	64.45
RbCl-12C4	3.17	3.13	3.10	2.96	9.38	26.89
RbCl-15C5	3.27	3.19	3.16	3.05	10.53	24.28
RbCl-18C6	5.95	5.87	5.83	5.72	11.40	54.05
RbCl-DC18C6	4.26	4.18	4.10	3.94	14.24	22.79

As can be seen from Table. 2., in all the systems that the values ΔH and ΔS indicate the formation of the complex is favored, the thermodynamic data reflect the tight association between cations and donor atoms of crown compound over the entire temperature range. This tightness was confirmed by the negative value of enthalpy. The enthalpy changes shift to more negative values as the cavity of the crown increases. This behavior is due to the increases of oxygen donor atoms.

The enthalpy formation of 18C8 with K^+ is higher than the other complexes, this due to the matching principle. On the other hand, the decrease of enthalpy of complexation of Rb^+ with ligand compared K^+ complexes may be due to form complex (2:1) ligand: salt which have Rb^+ outside the plane of the cycle as has been shown in literature [22].

The entropy for the complex formation is the sum of different contribution due to salvation of the cation and ligand, changes of internal entropy (orientation, conformation and transalation)[23]. Only afew results have been reported abut the interaction between solvent molecules and crown ethers. Thus, the changes of experimental reaction entropy can be discussed with respect to with contribution.

Table 3. Stability constant for cations in different solvents

		logK						
System	Solvent	Na^+	K^+	Rb^+	Solvent	Na^+	K^+	Rb^+
12C4 –KCl		N.C	2.96	3.10		-	2.34	2.23
15C5 – KCl	EtOH	2.71	3.93	3.16	MeOH[a]	2.94	3.23	2.79
18C6 – KCl	(ε=24.55)[b]	3.67	6.23	5.83	(ε=32.70)[b]	4.05	6.11	5.54
DC18C6 –KCl		4.34	5.70	4.10		4.06	5.66	4.48

[a] values of logK taken directly from Ref. [16] [b] Ref. [24]

The data in Table (3) illustrate the influence of the solvent properties on the stability constant, these results are interpreted in term of the competition between ion and solvent molecule due to interaction with cavity of crown ethers. On other hand the interaction between ion-solvent (solvated ions) and solvent-solvent are well known[24]

The presented results demonstrate the influence of the solvents upon the logK, since the stability constant for K^+ and Rb^+ with crown ethers in EtOH are higher than compared in MeOH, which can be interpreted the dielectric constant(ε)of solvents. MeOH as a solvent of high dielectric constant (ε=32.70) strongly competes with the crown ethers. The logK values for Na^+ in different solvents with crown ethers may be regarded as a result of the salvation energy principle for ion in non-aqueous solvents which is related to the size of ion and ion – solvent interaction[25].

References

1. C. J.Pedersen, J. Am. Chem. Soc. 89, 70117(1967).
2. B. Ietrich, J. M. Lehn and J.P. Sauvage, Tetrahedron lett., 2665 (1969).
3. R. M. Izatt, K. Pawlak, J. S. Bradshaw and L. Buecning, Chem. Rev. 91,721(1972).
4. D. F. Evans, S. L.Wellington, J. A. Naidsand E. L.Cussler, J. Solution Chem., 1, 499(1972)
5. H. P. Hopkins and A. B. Norman, J. Phys. Chem. 84, 309(1980).
6. A. F. Danil , C. Y. Ng. A.L. Tonco and M. Salomen, J. Phys. Chem. 100, 14485 (19996)
7. D. Marji and Z. Taha, Journal of Inclusion Phenomena and Molecular Recognition in Chemistry, 30,309 (1998).
8. M. K. Amini and M. Shamper, J. Solution Chem. 21,275(1991).
9. A. Jabbari, M. Hasani, and M. Shamspur, J. Inc.Phenom. 5,329(1993).
10. M. Hasani and M. Shampsipur, Inorg; Chem. Acta. 83,65(1991).
11 A. J. Smetana and A.I Popov, J. Chem. Thermodyn. 11, 1145 (1979).
12. L. T. Bozic and B. Bozic, Electrochimica Acta. 30, 789(1985).
13. M. D. Monica, A. Ceglie and A. Agostiano, Electrochemica Acta. 29,161 (1984).
14. D. Marji, K. Abbas, R, Saymeh and Z. Taha, Journal of Inclusion Phenomena and Macrocyclic Chemistry, 34,49(1994).
15. Y. C. Wu. and W. F. Koch , J. Solution Chem. 20, 391(1991).
16. B. I. Abdul-Razzak, Ph.D Thesis, University of Baghdad(2002).
17. J. L. Dye and V. A. Nicely, J. Chem. Edu, 48, 443(1971).
18. S. Katsuta, C. Takagi, M. Tanaka, N. Fukada and Y. Takeda, J.Chem. Soc., 94,365 (1998).
19. D. Y. Kim, J. H. Jung, J. S. Chum and S. S. Lee, Bull. Korean Chem. Soc., 15, 967 (1994).
20.D. Marji and Z. Taha, journal of Inclusion Phenomena and Molecular Recognitio in Chemistry, 30, 309 (1998).
21. H. K. Frendsdorff, J. Am. Chem. Soc.,93, 600(1971).

22. N. K.Dalley,R. M. Izatt and J.J. Charstensen "Synthetic Multidenate Macrocyclic" New York (1978).
23. M. Shamsipur, G. Ronaghi and A.I Popov, J. Solution Chem. 9,701(1980).
24. Y. Marcus, Ion Solvation, Wiley,Chichester, UK, (1985).
25. K. J. Patil, R.B. Pawar and P.D. Patial, J. Molecular Liquids, 84, 223 (2000).

COMPARISON OF TRAINEE-TEACHERS AND PRACTICING TEACHERS' VIEWS AND ATTITUDES TOWARDS STUDENTS' ERRORS

Mohammad Abdu Ahmad Al-Mekhlafi (PhD)
Former Head and Assistant Professor, Department of English,
Faculty of Education, University of Sana'a, Yemen

Abstract: This paper investigates the differences in perceptions and attitudes among trainee-teachers and practicing Yemeni teachers of EFL towards students' errors. 119 trainee-teachers, just completing their teacher-training program, were sampled using the same questionnaire used with the Yemeni teachers in the secondary schools. Data were compared to the previous sample of teachers who completed this questionnaire. Results indicated that the total average on the ten categories of errors was in favour of the practicing teachers. However, the two samples' performance on the attitudes and perceptions towards students' error was very similar.

1. Introduction: The Context of the Study

This study is a follow-up to the researcher's previous study, Al-Mekhlafi (forthcoming a), conducted in the school year 2003-2004 as to survey the views of Yemeni teachers of EFL at the secondary schools on student errors in the area of Wh-questions. The study concluded that teachers who graduated from the faculty of Education had a better knowledge base regarding this subject than teachers who had a qualification other than a B.A. in education. In this context, Al-Mushriquee (2005: 87) also noticed that his subjects (Yemeni teachers of English at the 9th grade) who had a B.Ed. degree showed more commitment to the implementation of the recommended techniques by the course-book writer than those who graduated from faculties or institutes other than the faculties of education. He states: "…it was found that specialization plays a great role, as those who graduated from the faculties of arts or faculties of languages, for example, showed less commitment to the course-book writer's recommendations". Furthermore, Al-Mushriquee (2005: 97), based on his findings, makes the following recommendation: "In order to teach English in schools properly, the Ministry of Education and the

authorities concerned should employ only those who graduated from the faculties of education".

Thus, the present study attempts to test the hypothesis that the graduates of the Faculty of Education are likely to do better compared with the 87 practicing Yemeni teachers of EFL at the secondary schools conducted in the school year 2003-2004. The present survey study has as its subjects the output (the graduating class) of the trainee-teacher program at the Department of English, Faculty of Education, University of Sana'a who would qualify themselves for the position of English language teachers at the Yemeni schools just upon completing the current academic year 2004-2005.

The rationale behind the selection of the trainee-teachers in the Faculty of Education, Sana'a University is that they represent the output of the trainee-teacher program. Furthermore, this training program is situated in the capital city of Yemen whose population represents the whole country from Marib in the east to Hodieda in the west and from Aden in the south to Saddah in the north. Therefore, the findings of this study can be applied, at least partially, to the other Teacher-training Programs in the Republic of Yemen.

2. Literature Review

Recently, a number of empirical studies in the area of teacher training have seen the light of the day (cf. Young (1998); Dörnyei (2000); Tercalioglu (2001); Lin and Gorrell (2001). These studies, among others, have concluded that it is of a great value to get the trainee-teachers reflect on their perceptions, beliefs and attitudes towards their perspective career, teaching, for these attitudes may affect their later practices in the classroom. According to Lin and Gorrell (2001) trainee-teachers perceptions are influenced by cultural and/or social backgrounds, as well as by the context of pre-service teachers' studies, and by the features of particular programs.

Tercanlioglu (2001) studied the views of pre-service teachers of EFL, both as readers and as future teachers of reading. She explored the distinction between pre-service teachers' description of themselves as readers and as teachers of reading, and teacher educator views. She compared the results of trainee- teachers of different genders and at different years of training as to find out differences in views between

these different groups. She also studied her subjects' perceptions of the preparation of trainee-teachers of EFL.

3. Objectives & Questions

The study reported here aims to test the hypothesis that the present sample, the graduates of the teacher-training program at the Faculty of Education, will show a better knowledge base and positive views and attitudes regarding the students' errors in comparison to the previous sample of practising Yemeni teachers of EFL in the secondary schools.
The purpose of this study was also to address the following questions:

1. What views and attitudes do Yemeni trainee-teachers and practicing teachers of EFL have with regard to:
    a. Errors in the area of Wh-questions?
    b. Causes and treatment of students' errors?
2. When compared, do differences exist between the views and attitudes of Yemeni trainee-teachers and practicing teachers of EFL with regard to (a) and (b) above?

To achieve this purpose, the researcher followed the following procedures.

4. Method and Procedures

4.1 *Participants*

119 trainee-teachers at the Department of English, Faculty of Education, University of Sana'a participated in this study. The study was conducted late in the second semester of the academic year 2004-2005, after finishing the last course of Practicum (2) one month before graduation. The present study had as its subjects the graduating class of the trainee-teacher program at the Department of English, Faculty of Education, University of Sana'a. It might be worth noting that they come from more or less the same villages and towns as the villages and towns of the previous sample of Yemeni teachers of EFL at the secondary schools. In fact, the subjects of the present study were among the ones who took the survey questionnaires to the teachers of the secondary schools throughout Yemen while going to spend "Ramadhan" and "Eid" holidays in their villages and towns (November 13 to December 7, 2003). In the present study, there is an overrepresentation of female trainees of younger age compared to the

original sample of practising teachers. However, the original study concluded that differences did not exist based on gender.

4.2 *Instrument*

This research report is based on data that was collected by means of a closed ended questionnaire intended to elicit trainee-teachers' attitudes, beliefs, conceptions and views regarding students' errors in the area of Wh-questions as well as their views on causes and treatment of students' errors. The survey questionnaire was the same as used by Al-Mekhlafi (forthcoming). The following demographic variables were obtained from the trainee-teachers: age, gender, being to an English speaking country, and teaching experience, if any. The subjects were also asked to rate their own overall proficiency in English (excellent, above average, average, below average or poor). The subjects were also given 30 Wh- questions, drawn from written samples of many Yemeni students of English. They were asked to judge how serious the errors were. The response scale for the errors was 0, .1, .2, .3, .4, .5, .6, .7, .8, .9, and 1. The third part included 20 statements about causes and treatment of learners' errors with which some scholars agree and others disagree such as "Teachers should correct all errors in students' writings." On the following five point Likert-type scale: (1) strongly disagree (2) disagree (3) undecided (4) agree (5) strongly agree, the subjects were asked to express their own views on the causes of learners' errors and the techniques the teachers use in their classes while dealing with such errors. The questionnaires were completed under the supervision of the researcher.

4.3 *Data Analysis*

After the collection of the questionnaires, the responses were computer-coded using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Program. Data were first analyzed to yield descriptive statistics, including frequencies and percentages on the subjects' characteristics such as age, gender, qualification, teaching experience, and proficiency of English of the subjects. The t-test as well as means and standard deviations were used for comparative purposes. The significance level in this survey was set at $P<0.05$.

5. Results
5.1 Characteristics of Subjects

The characteristics of the present sample are mentioned below for the purpose of establishing a comparison between the present sample and that of the practicing teachers. Of the 119 trainee-teachers who participated in this study, 99 or 83.2% were females and 20 or 16.8 % were males, both having an average age of 22.66 years. In this current sample, there was an overrepresentation of females; 83.2% versus 47.10% in the original study of practicing teachers. The average age of this study sample was younger with the whole sample being in the 21 to 27-age range in comparison to 82.76% of Yemeni teachers being in the 22-30 ranges, with the remaining 17.24% in the 31-36 ranges. The subjects of this study were all graduating student teachers in the Department of English, Faculty of Education, University of Sana'a and had no active in-service experience except 3 or 2.5% who had one or two years of teaching experience. 3 or 2.5% of the trainee-teachers had been to an English speaking country.

Like the practicing teachers, the trainee-teachers were asked to rate their own overall proficiency in English according to the context of EFL in the Republic of Yemen and their responses were as follows:

Table (1) The Trainee-teachers and Teachers Rate their own Overall Proficiency in English

English Proficiency	**Trainee -Teachers**		**Teachers**	
Excellent	2	1.7%	15	17.24%
Above Average	42	35.3%	32	36.78%
Average	60	50.4 %	29	33.33%
Below Average	10	8.4 %	8	9.20%
Poor	5	4.2 %	0	0
Non-responses	0	0	3	3.45%
Total	119	100%	87	100%

5.2 Comparison of trainee-teachers' and teachers' views about errors in the area of Wh-questions

Table (2) below summarizes the results of means on the ten categories of errors as perceived by practicing and trainee teachers of EFL.

No	Category	Trainee-teachers (N= 119) Mean	Practicing Teachers (N = 87) Mean
1	Main verb inverted	.7857	.7593
2	Auxiliary insertion	.7736	.7460
3	Lack of Auxiliary –verb concord	.6134	.7345
4	Inversion of Aux + main verb	.5782	.6155
5	Inversion retained in embedded questions	.5672	.5287
6	Subject + verb omission	.5462	.6914
7	Auxiliary omission	.5449	.5903
8	Lack of auxiliary inversion	.4689	.4881
9	Lack of verbal form concord	.4490	.6092
10	Auxiliary replacement	.4400	.6807
	Total Average	**.5767**	**.6444**

The table above shows trainee-teachers' responses to the questionnaire expressed as a mean score to the 30 Wh-questions that were grouped into 10 grammatical categories. The highest rating was given to the category "Main verb inverted", and the lowest rating was given to the category "Auxiliary replacement". Trainee-teachers' responses are compared with the original responses of practising Yemeni teachers. The scores represent mean percentages for each group. The total average of the means was .5767 and .6444 respectively ($P<0.000$). This simply means that the practicing teachers' views and perceptions on students' errors in the area of Wh-questions were better than that of the trainee-teachers. However in three out of the ten categories, practising teachers did worse than trainee-teachers.

5.3 Comparison of trainee-teachers' and practicing teachers' views towards students' errors

The results shown in Table (3) below indicate that both the present sample of trainee-teachers and the original one of practicing teachers have similar scores on the 20 statements about students' errors. The highest rating was given to the statement "Most of the errors result from insufficient practice", and the lowest rating was given to the category "We should ignore the spelling errors of our students". The present sample of trainee-teachers has a total mean score of 65.6849 while the original sample of practicing teachers has a total mean score of 67.0918.

Table (3) below summarizes the results of means on the 20 statements about students' errors as perceived by trainee-teachers and practicing teachers of EFL

N	Survey items	Trainee-teachers (N=119) Mean		Practicing Teachers (N=87)	
		Mean	%	Mean	%
1	Most of the errors result from insufficient practice.	4.0336	80.67	3.6782	73.56
2	Correcting students' errors helps them improve their English.	3.9916	79.83	4.2069	84.14
3	Teaching grammar is the key to reducing errors in written English	3.7563	75.13	3.9310	78.62
4	Students' awareness of errors decreases their frequency.	3.6303	72.61	3.5977	71.95
5	Errors are indicators that learning is taking place.	3.6050	72.1	3.3218	66.44
6	Most errors are self-corrected by students over time.	3.5126	70.25	3.3103	66.21
7	Most of the errors are the result of Arabic interference.	3.4958	69.92	3.6092	72.18
8	Only those errors that hinder communication should be corrected.	3.4622	69.24	2.7471	54.94
9	Most errors in English occur because of overgeneralization.	3.4286	68.57	3.2414	64.83

N	Survey items	Trainee-teachers (N=119) Mean		Practicing Teachers (N=87)	
		Mean	%	Mean	%
10	Most errors result from faulty English language teaching.	3.2521	65.04	3.3333	66.67
11	Most of the errors are due to the syntactic complexity of English.	3.2101	64.20	3.5517	71.03
12	The use of the declarative word order instead of inversion is a common error among my students when forming questions in English.	3.1765	63.53	3.3793	67.59
13	Grammatical errors are solely the responsibility of the teacher of Grammar.	3.1681	63.36	2.9425	58.85
14	Many errors cannot be traced to the students' native language.	3.1092	62.18	3.3793	67.59
15	Errors in written English can serve as a diagnostic tool.	3.0504	61.01	3.4023	68.05
16	Teachers should correct all errors in students' writings.	3.0000	60	3.4713	69.43
17	An error indicates a lack of knowledge of the target language.	2.9748	59.50	3.3678	67.36
18	Most of the errors are the result of the strategy of simplification.	2.9370	58.74	2.8391	56.78
19	All errors in written English should be corrected.	2.7899	55.80	3.8506	77.01
20	We should ignore the spelling errors of our students.	2.1008	42.02	1.9310	38.62
Total		**65.6849**		**67.0918**	

A statistical comparison for each statement comparing the means for trainee-teachers and that of practicing teachers was performed using a 2-tailed *t*-test for Equality of Means. The *t* value was -.790 ($P < 0.430$). This simply means that the difference between the views of trainee-teachers and that of practicing teachers is not statistically significant.

5.3.1 Causes of Errors

Results showed that trainee-teachers (80.67%) and teachers (73.56%) believed that most of the students' errors result from insufficient practice. While both trainee-teachers and secondary school teachers agree that most of the errors are the result of Arabic interference, it is the proportion of agreement that divides. Trainee-teachers (69.92%) and secondary school teachers (72.18%) rated mother tongue interference as the second source for students' errors. Furthermore, trainee-teachers placed a greater emphasis on the syntactic complexity of English, it was reported that trainee-teachers' mean was 3.2101, while secondary school teachers' mean was 3.5517. There were no significant differences between the 65.04% of trainee-teachers and 66.67% secondary school teachers who agreed with the statement "most errors result from faulty English language teaching". Some 68.57% of trainees and 64.83% teachers agreed, "Most errors in English occur because of overgeneralization". Similarly 58.74% of trainees and 56.78% of teachers saw the strategy of simplification as being one of the causes of errors.

5.3.2 Attitudes towards Errors

Some teachers consider errors as undesirable and a sign of failure on the part of the learner and/or the teacher, while others think that the making of errors is an essential part for learning to take place. Results indicate that trainee-teachers and practicing teachers appeared to share similar opinions in this area. 72.1% trainee-teachers and 66.44% practicing teachers agreed that errors are indicators that learning is taking place. Some 59.50 % of trainee-teachers and 67.36 % of teachers recognized that an error indicates a lack of knowledge of the target language.

5.3.3 Correcting Errors

Mixed results were obtained in this area. Only 79.83 % trainee-teachers and 84.14% teachers believed that correcting students' errors helps them improve their English. Furthermore, trainee-teachers appeared better informed than practising teachers regarding correcting errors in students' writings. Remarkably 60% of trainees and 69.43%

teachers agreed that teachers should correct all errors in students' writings. However, 61.01% of trainees and 68.05% of teachers saw that errors in written English could serve as a diagnostic tool. Some 69.24% of trainees and 54.94% of teachers recognized that only those errors that hinder communication should be corrected

5.3.4 Teaching Factors

Most trainee-teachers 75.13 % and teachers 78.62 % reported that teaching grammar is the key to reducing errors in written English. Furthermore, trainee-teachers 63.36% and teachers 58.85% indicated that grammatical errors are solely the responsibility of the teacher of Grammar.

6. Findings and Conclusions

The findings of this survey do not support the hypothesis of the study that the graduates of the teacher-training program at the Faculty of Education would show a better knowledge base and positive views and attitudes regarding the students' errors in the area of Wh-questions in comparison to the previous sample of practising Yemeni teachers of English in the secondary schools. However, in some categories the trainee-teachers' knowledge of Wh-questions was more accurate than that of practising teachers. The results can be interpreted to show an improvement in practising teachers' knowledge based on experience and mainly practice. Furthermore, the data of the 2 samples, viz. trainee-teachers as well as practicing Yemeni teachers, indicate that the subjects of the present study, the graduating trainee-teachers of English have similar attitudes, views and perceptions towards students' errors to that of practicing Yemeni teachers of EFL in the secondary schools.

The findings of this study merit replication and, if confirmed in larger samples, have implications for the people concerned in Yemeni TEF, and more specifically for teacher-training programs.

References

Al-Mekhlafi, M. A. (forthcoming a). "A Survey of Yemeni Teachers' Views on Student Errors in the Area of English Wh-Questions" *The Journal of English Language Teaching (India)*.

Al-Mekhlafi, M. A. (forthcoming b). "Yemeni Teachers' Beliefs and Practices in regard to Causes and Treatment of Student Errors". *Sana'a University Journal of Educational & Psychological Sciences.*

Al-Mekhlafi, M. A. (1999). "Question Formation in the English of Yemeni Learners of EFL: A Case Study of the Trainee-Teachers in the Faculty of Education in Sana'a" Ph.D. Dissertation: CIEFL, Hyderabad.

Al-Mushriquee, M. (2005) "Techniques Recommended vs. Techniques Implemented: An Evaluative Study of the English Teaching Methods and Classroom Techniques in the Yemeni Schools at the 9th Grade". Unpublished M.Ed.: Faculty of Education, Sana'a University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Dörnyei, Z. (2000). *Teaching and researching motivation.* New York: Longman.

Foster, R. (1999). "School-Based Initial Teacher Training in England and France: Trainee-teachers' Perspectives Compared." *Mentoring and Tutoring*. 7 (2) : 131-45.

Guillory, R. D. (2000). "Issues and trends of the information and communication age". *National Forum on Education Administration and Supervision*. 13 (3). [Available on line] URL: http://www.nationalforum.com.

Lee, Kam-Wah L. (1999). "A Comparison of University Lecturers' and Pre-service Teachers' Understanding of a Chemical Reaction at the Particulate Level". *Journal of Chemical Education. 76-*108.

Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Exploratory Analysis of Pre-service Teacher Efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education,* 17: 623-635.

So, K. S. *et al.* (2004) "Comparison of Pre-service and In-service Student Teachers on their Perceptions and Attitudes towards

Online Learning". Paper presented in World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, The Hong Kong Institute of Education, China.

Tercanlioglu, L. (2001) "Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading" *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Vol. 5. No 3, 1 – 16.

Young, T. (1998). "Student Teachers' Attitudes towards Science". *Evaluation and Research in Education,* 12: 96-111.

THEME OF WILDNESS IN *KING LEAR* AND *WUTHERING HEIGHTS*

Gurudeo Poddar (PhD)
Associate Professor & Head, Dept. of English,
Faculty of Education & Science, Rada'a
Thamar University, Thamar, Yemen

Abstract: In *Wuthering Heights* too, as in *King Lear* the wildness being created in the wild workshop of the unconscious of the protagonist takes three phases in between the beginning and the end. In the first phase we have both the negation and assertion of the acquisitive instinct by turns; at the assertion stage we have the clash with the love instinct. In the second phase, this clash results in wildness, not only of the personality of Heathcliff but also of Catherine. In the third and the last phase there is the resurgence of humanity and complete surrender to the divinity of love. These two characters, like King Lear, pass from love to love through the turbulence of their wild mind and wild nature.

For the convenience of understanding we will put the whole theme of the novel moving through these three phases into two categories– personal and social. The personal category concerns the pure, personal love of Catherine and Heathcliff for one another. The social category concerns the clash of the world of refinement and the world of passion and spirit. Here, to gain a better perspective of the theme of contention, we shall start with the second category knowing full well that the two categories are not mutually exclusive since it is these two characters that play the primary role in the social category too. The critics often talk of the contrast between the two houses in the novel– *Wuthering Heights* and Thrushcross Grange. There is a long description of Wuthering Heights given by Lockwood–

> Wuthering Heights is the name of Mr. Heathcliff's dwelling. "Wuthering" being a significant provincial adjective, descriptive of the atmospheric tumult to which its station is exposed in stormy weather. Pure, bracing ventilation they must have up there at all times, indeed; one may guess the power of the north wind blowing over the edge…[i]

This description is enough to suggest that *Wuthering Heights* is symbolic of all things passionate, primordial and elemental–

"atmospheric tumult", "stormy weather", "pure, bracing ventilation" and "power of the north wind". And the man living there is also passionate, primordial and elemental. We may call Wuthering Heights as an incarnation of all the attributes centered in Heathcliff. Severe, gloomy and brutal in aspect and atmosphere, firmly rooted in local tradition and custom, it is an appropriate background for the life of bare and primitive passion to which its owner is dedicated. It resents any approach towards it of the decadent's world of civilization and culture. Lockward coming from a different society symbolizes that world. When he approaches it his first feeling is that it is a world apart. "This is certainly a beautiful country! In all England, I do not believe that I could have fixed on a situation so completely removed from the stir of society. A perfect misanthropist's heaven…."[ii] "And thus it makes the entry of Lockwood so difficult and dangerous. In the very beginning, it is made clear to him that he is not welcome there. He is a "stranger" to the place–"A stranger is a stranger"[iii]. "Even the dogs bite the man who tries to beat them. Heathcliff, according to Lockwood, has "an aversion to showy displays of feeling–to manifestations of mutual kindliness"[iv].

These are the pretensions of the decadent world of civilization and culture. And so residents of Wuthering Heights never show these things in their life nor like their manifestation by anybody within Wuthering Heights. Then, there is another house at some distance form Wuthering Heights. Thrushcross Grange is quite different. Like its inhabitants it is more agreeable and more human. It gets the approval of Nelly Dean's common sense and reason for she fails to see its underlying decadence. The Lintons, the inhabitants of this Grange show refinement, kindness, an amiability which makes life tolerable. Beneath all this is a moral flaw that helps the tragedy to overtake it. Just as Wuthering Heights has an outside visitor in the form of Lockwood, so Grange also has outside visitors who are its external and Critical observers. The two children Heathcliff and Catherine– climb up its walls to look into the illuminated windows of the Linton mansion. Its illumination makes them have a very dark view of the place. They get the feeling of contemptuous hostility which will always remain with them. They form this hostility not because they have been overawed by its illumination and sophistication. They have it because they hold in contempt this illumination and sophistication for they are decadent and a mere show. What is the use of these things if the inhabitants there, especially the

children, do not feel happy in the midst of all the luxuries? The children fight bitterly over a lap-dog which each desires to handle and pet:

> And now, guess what your good children were doing? Isabella–I believe she is eleven, a year younger than Cathy-lay screaming at the farther end of the room, shrieking as if witches were running red – hot needles into her. Edgar stood on the hearth weeping silently, and in the middle of the table sat a little dog, shaking its paw and yelping; which, from their mutual accusations, we understood they had nearly pulled in two between them. The idiots! That was their pleasure! To quarrel who should hold a heap of warm have and each begin to cry because both, after struggling to get it, refused to take it. We laughed outright at the petted things; we did despise them![v]

To them the Linton children are "idiots" for they derive "pleasure" by petting "a little dog" which, for Heathcliff and Catherine, is just "a heap of warm hair" and also "cry" for it. These words used by them for the Lintons carry the Weight of a biting contemptuous irony. This is the image of the decadent world that they get from this scene. Its pleasure comes from a pet dog "a heap of warm hair". Their pleasure comes from bracing the air-warm or cold – in the open field or on the mountains. It is a pure elemental pleasure; their pleasure is impure, mixed with "cry" and "quarrel". So their contempt for this world arises out of their felling of unacceptability of this form of culture and civilization and a feeling that their pleasure is superior to the pleasure of the Lintons. These words of contempt reveal the attitude of a soul in which the fundamental, elemental passions are so intense that they hold in contempt a world, which claims to be superior but is in reality trivial, selfish and empty.

The world of the Lintons is so deceptively charming even to these children of passion that they are also, for a moment, allowed by it, they call it "beautiful"

> We saw–ah! it was beautiful–a splendid place carpeted with Crimson, and Crimson – covered chairs and tables, and a pure white ceiling bordered by gold, a shower of glass-drops hanging in silver chains from the center and shimmering with little soft tapers.[vi]

The sight of so much luxury undoubtedly makes a certain appeal to the children, strikes them from outside as "beautiful". That might

be due to their social graciousness which Wuthering Heights does not have. But when they come to its meaning and essence they find it to be a sham and a deception. Immediately the youthful intruders from this other world have a feeling of repudiation which is further intensified by the behaviour of the dwellers in this paradise. The "gold", the crimson carpets and chair-coverings which serve to deaden, to mollify the impact of life, the slightly unreal prettiness of the "shower of glass-drops hanging in silver chains" and the barely defined sense of exquisite decadence in the reference to the "little soft taper" burning in the room: all these, seen through eyes already dedicated to passionate sincerity, point to a contrast which lies at the very heart of the novel.

Thus, these two characters, like King Lear, start their life with a preference for the life of intense, pure passion. But, as they grow young, the decadent world of civilization and culture, stars entangle them in its tentacles. Heathcliff and Catherine – both – fall a victim to this decadent world of civilization and culture although they are already dedicated to the passionate sincerity of love. Here, they resemble King Lear in their mundane possessive instinct which creates a cleavage, as it does in the case of King Lear, not only in their conscious state of life but also in their unconscious–the center of the wild workshop–state of life and, along with it, a wild storm which, to use King Lear's words," Like an engine, wrenched my frame of nature from the fixed place, drew from my heart all love, and added to the gall…."[vii]

This is exactly what happens in the case of Heathcliff and Catherine too.

In the novel Heathcliff is introduced with the label of "bastard" as Edmund is introduced in the drama *King Lear.* Nelly Dean has doubts that Heathcliff is an illegitimate son of Earnshaw. Gloucester has the courage to introduce Edmund as his unlawful son. Earnshaw has not that courage. He only gives him the name of his dead son. But he does not give him his title. He is given the name and affection of a son but he is denied, as in the case of Edmund, the entitlement and, thus, any access to the family property. This denial is certainly a cause of irritation to them both. In the case of Heathcliff it remains suppressed in his unconscious for two reasons; he is still a child and, at this stage of his life, he gets a companion in Catherine who symbolizes a complete dedication to the pure passionate life. At this stage, they

together, repudiate the life of Thrush cross Grange. Edmund does not have such an opportunity in his life; so he pursues his own mundane affairs single-mindedly.

But in the case of Heathcliff too obstruction arises as it arises in the case of King Lear. King Lear too, has the assurance of the care and love of, Cordelia's "nursery". But soon he becomes a victim to his possessive instinct. Events compel Heathcliff, the young man, to grab this possessive instinct and be swayed by it. The possessive instinct is already prominent in him. Once introduced to the Earnshaw family, this dirty, ragged black-haired child, almost an outsider, lays claim on everything that he wants to have. He does not care if he is hated for that by everybody. Hindley treats Heathcliff brutally but Heathcliff always manages to get what he wants – the better horse – by threatening to tell Mr. Earnshaw of his ill – treatment. With every thwarting of his desire he grows more and more eager to acquire the thing denied to him. It turns out to be the desire of the moth for the star. In his life, after the death of old Earnshaw, events take such a quick turn that each turn whets his possessive instinct and his intolerance of any obstruction to that instinct. Slowly that intolerance turns into violence and cruelty. Even in the midst of all sorts of torture, he is not discouraged from pursuing his ambition. Rather, he grows all the more determined. Here is his statement that shows his strong determination:

> "I am trying to settle how I shall pay Hindley back. I don't care how long I wait, if I can only do it at last." [viii]

So long he can wait and have patience. He has his own method; here he uses his possessive instinct to the best advantage. His method is slowly to acquire the property of his enemy and to reduce him to penury. In that state he is left to suffer and to torture himself. So his possessive instinct and his violence are the two faces of the same coin. The best example of Heathcliff's operative method is his marriage to Isabella. Catherine explains it to Isabella. She says that Heathcliff "couldn't love a Linton, and yet he'd be quite capable of marrying your fortune and expectation." [ix] Heathcliff never liked– what to talk of love–Isabella; he could not tolerate any Linton. The marriage was a part of revenge on Edgar and Cathy's marriage and part of his desire to won both the properties. The very marriage was based on hatred and selfishness. He wants to torture Edgar and Isabella's weakness gives him the chance to enter that house. He

avails of this opportunity and is successful in breaking Linton's heart, inch by inch, by snatching Cathy, Isabella the property and finally his daughter also. He grabs everything–man, woman and property–that belongs to his enemy. He inflicts pain by possessing everything worth the name.

The most important event that poses a serious challenge to his possessive instinct is Catherine's attraction towards Edgar. Their nearness in childhood has made them believe that they were inseparable and that they could go on, unchallenged, mocking at the decayed world of grace and refinement. But this is not to be. For Hindley is there to obstruct them. He tries to keep them apart as for as possible. This obstruction they could obviate by secretly running away together from home into the wildness without. So, as long as the obstruction is external and obvious, they can scuttle it easily by running away from it. But when the obstruction is at the mental level, when the obstruction comes from within their own mind and feeling, when it becomes purely subjective, they fall an easy prey to it.

This subjugation comes in the form of Catherine's fascination for Thrushcross Grange, for Edgar and their ways of life. Consequently, there is a change in Catherine's physical make-up and mental attitude she had been to Grange as a tomboy, Heathcliff's equal but she returns transformed into a dignified, well-groomed elegant young lady. And that is the first shock–a severe one– to Heathcliff's possessive instinct–the instinct that made him feel that Catherine belonged to him. Now, to him, this reality seems to have changed. Now Catherine herself seems to be taking to the ways of the decayed world which both together, had sneered at. This he sees and feels not only at the physical level but also at her mental level when she starts looking even at Heathcliff from the angle of the decayed world. He feels betrayed by her as if one half of his own body and soul is trying to play hide and seek with another half. This feeling of betrayal continues up to his death.

In Chapter VII of the novel, Heathcliff has this greatest shock of his life when he feels his possessive instinct not only betrayed but also becoming more ferocious and aggressive. His reaction makes him move in two ways. First, it appears in a positive form; he decides to change himself and adopt, like her, the ways of the decayed world. He leaves Wuthering Heights for three years. The purpose he explains himself–

> But, Nelly, if I knocked him down twenty times, that wouldn't make him less handsome or me more so. I wish I had light hair and a fair skin and was dressed and behaved as well and had a chance of being as rich as he will be![x]

Nothing can express the positive feelings of Heathcliff. The fascination of the worldly ways is upon him; he wants to keep Catherine fascinated towards him. But soon he feels that he is losing the game. Here is a grim situation for him–

> He ran to the window and I to the door, just in time to behold the two Lintons descend from the family carriage, smothered in cloaks and furs and the Earnshaws dismount from their horses they often rode to church in winter. Catherine took a hand of each of the children, and brought them into the house and set them before the fire, which quickly put colour into their white faces.[xi]

Their faces are coloured but his face is discoloured. That puts a deep scar on his psyche. With this there is a dwindling of his passion for Catherine and his determination to have her purely and only for himself. Here is a conversation between the two–

> And he would have broken from the Circle, but Miss Cathy seized him again. 'I did not mean to laugh at you", she said; I could not hinder myself: Heathcliff, shake hands at least! What are you sulky for? It was only that you looked odd. If you wash your face and brush your have, it will be all right; but are so dirty!
>
> She gazed concernedly at the dusky fingers she held in her own and also at her dress; which she feared had gained no embellishment from its contact with his.
> You needn't have me!' he answered, following her eye and snatching away his hand. 'I shall be as dirty as I please: and I like to be dirty, and I will be dirty.[xii]

Then again there is a significant dialogue between them–

> Order Ellen to say you are engaged, Cathy,' he persisted; 'don't turn me out for those pitiful, silly friends of yours! I'm, on the point, sometimes, of complaining that they - but I'll not'–
>
> 'Nothing–only look at the almanac on that wall'; he pointed to a framed sheet hanging near the window, and continued – 'the crosses are for the evenings you have spent with the Lintons, the dots for those spent with me. Do you see? I've marked every day.'

> 'Yes – very foolish: as if I took notice!' replied Catherine in a peevish tone: 'And where is the sense of that'?
>
> 'To show that I 'do' take notice', said Heathcliff.
>
> 'And should I always be sitting with you'? She demanded, growing more irritated: what good do I get? What do you talk about? You might be dumb, or a baby, for anything you say to amuse me, or for any thing you do either'!
>
> 'You never told me before that I talked too little or that you disliked my company, Cathy'! Exclaimed Heathcliff, in much agitation.
>
> 'It's no company at all, when people know nothing and say nothing' she muttered.Her companion rose up, but he hadn't time to express his feelings further....[xiii]

The sum-total of Heathcliff's reaction to these events has been noted down in these lines–

> Catherine and he were constant companions still at his seasons of respite and labour; but he had ceased to express his fondness for her in words, and recoiled with angry suspicion from her girlish caresses, as if conscious there could be no gratification in lavishing such marks of affection on him. [xiv]

The one word "suspicion" and the half sentence "as if conscious there could be no gratification in lavishing such marks of affection on him" are remarkable. Their worldly ways have brought in a division in between them; love and affection have been clouded by "suspicion". Then nothing short of total possession of Catherine would satisfy him; this partial "gratification" of physical "caresses" are simply "marks" not the content of "affection". He wants the content–the complete Catherine to himself.

Here is a stage in their love where the interference of the decayed love embroils them in turmoil–both physical and mental. It is the mental turmoil that is more tortuous for them both. Heathcliff runs away but without Catherine he feels as if he is living in hell; that is his mental agony at its highest point. For this he can not take revenge on Catherine; so he directs his aversion and revenge towards others. It is a psychological truth that when we cannot punish the loved ones we divert our anger and anguish towards others. This is what Heathcliff does with this diversion of his personal anguish and anger his failed acquisitive instinct turns itself more violently and brutishly towards the acquisition of everything material, everything towards which

Catherine had felt attracted and for which she had betrayed Heathcliff. He does it with such an intense passion and determination that he forgets to notice that, thereby, the people are getting tortured. Their torture is thus the by product of his acquisitive instinct. The more he acquires; the more he desires the more the people are tortured and the more he is pleased.

Catherine's position is no better. Her fascination for the decayed world of civilization and culture makes her betray not only Heathcliff and their world of passion but also herself. In her mind there is a head–long collision between the two worlds and the consequence is physical and mental violence and torture. Here is a long dialogue between Catherine and Nelly which makes her mental agony amply clear; she herself is perfectly aware of the cause of her agony. One thing is amply clear about Emily Bronte's characters; their minds are very much clear about their thoughts, passions and actions. As in the case of King Lear, there is reason even in their madness. Catherine does not lose her reason even in her mad desire for the decayed world of Lintons. Hence she makes a well reasoned argument with Nelly–

> I love the ground under his feet and the air over his head, and every – thing he touches, and every word he says I love all his looks and all his actions and him entirely and altogether. There now!
> And. Why?
> Nay; you are making a jest of it, it is exceedingly ill natured! It is no jest to me!' said the young lady scolding, and turning her face to the fire.
> I' m very far from jesting, Miss Catherine', I replied. You love Mr. Edgar because he is handsome, and young, and cheerful and rich and loves you. The last, however, goes for nothing; you would love him without that, probably; and with it you wouldn't unless he possessed the four former attractions
> No, to be sure not; I should only pity him – hate him, perhaps, if he were ugly, and a clown.
>
> He is now; and I have only to do with the present. I wish you would speak rationally.
> 'Well that settles it; if you have only to do with the present, marry Mr. Linton'.
> I don't want your permission for that – I shall marry him; and yet you have not told me whether I'm right.
> 'Presently right; if people be right to marry only for the present. And now, let us here what you are unhappy about your brother will be pleased; the old lady and gentleman will

> not object, I think; you will escape from a disorderly, comfortless home into a wealthy, respectable one; and you love Edgar, and Edgar loves you. All seems smooth and easy; where is the obstacle? [xv]

There is no confusion in Catherine's mind about her deep desire for Edgar, about her determination to marry him at all costs and about the reasons for which she is marrying him. There is now this deep desire in her heart for that very world of civilization and culture, which she had, in her childhood, considered to be decayed. But within this very heart there is an "obstacle" to that deep desire she tells Nelly about this "obstacle"–

> Here! And here! Cried Catherine, striking one hand on her forehead and the other on her breast; in whichever place the soul lives. In my soul and in my heart, I'm convinced I'm wrong'"! xvi She is talking about her "soul" – about the deep, secret recesses of her unconscious where the tumult is going on others, like Nelly can not "make it out"xvii because as Catherine herself says, "It's my secret" [xviii]

In her novel, Emily Bronte, like Shakespeare in King Lear, deals with the deep, secret recesses of the unconscious of Heathcliff and Catherine and the wild turmoil that goes on there. Until and unless we sink into those recesses we shall not be able to understand these characters. That is the problem with Heathcliff and Catherine now. In their childhood, they were the children of their unconscious world. The pure world of passion centered at their unconscious was the field of their activity. In youth, rise above it being attracted by the decayed world of civilization and culture where their possessive instinct starts its play. In the case of Heathcliff, his possessive instinct stars with the desire to possess Catherine completely but, with her diversion, it diverts itself to the total possession of everything material round about her and the consequent elimination of everything humane round about her. This possessive instinct works with the desire of totally possessing a world where there are only two beings–Heathcliff and Catherine and where there is nothing else. It is his single–minded devotion to Catherine and nothing else. Whatever he does–violently, passively, voluntarily and involuntarily–he does to satisfy his possessive instinct that moves round Catherine. Its frustration makes him violent and wild. He wants to remain in the state of childhood when Catherine belonged to him to the rejection of the outside, decayed world of civilization and culture belonging to the Lintons.

When he is forced to come out of that by the mundane desire of Catherine for Edgar, he becomes violent and wants to trample this world under his feet. Let him have his own world, his own Catherine and he will go back once again to his cocoon having nothing to do with this world and with material gains.

Catherine has started this wild race to possess the world of the Lintons. Yet she cannot reject her childhood, the secret world of her unconscious world. This ambiguous double vision in which Catherine sees yet does not see herself–in which she recognizes the truth and then straightaway distorts it–has its symbolic counter–part in the scene where she catches sight of her face in the mirror but does not identify it as her own. To her, it appears a strange and frightening countenance–because she has willed not to recognize herself. Her case is exactly like that of King Lear who has also distorted his mind, well and vision because he does not want to see the truth; he wants to see only that what he likes to see. And that is the cause of chaos in human affairs. Chaos starts from her and spreads to Heathcliff's life and finally engulfs the whole world.

Heathcliff is very much aware of this fact–

> You teach me now how cruel you've been – cruel and false. Why did you despise me? Why did you betray your own heart, Cathy? I have not one word of comfort you deserve this you have killed yourself yes, you may kiss me, and cry; and wring out my Kisses and tears; they'll blight you – they'll damn you. You loved me – then what right had you to leave me? What right – answers me – for the poor fancy you felt for Linton? Because misery and degradation and death and nothing that God or Satan could inflict would have parted us, you, of your own will, did it. I have not broken your heart you have broken it, and in breaking it, you have broken mine …[xix]

This is the truth about Catherine which Heathcliff narrates at the time of her death unlike the lower creations of nature; she has gone against the deepest law of her being. This she has transgressed by her marriage to Edgar, when – all the time – she knew that her closest affinities were with Heathcliff. Her motives for this union were pride and social ambition, as well as a feeling of physical attraction. But compared with her basic sympathy with Heathcliff, these – as she admits to Nelly Dean – were insufficient. It is this violation of her integrity and of her self – knowledge which constitutes her tragedy. Whenever she fails to resolve this duality she is abnormal and violent.

From this antagonism, duality, violence, torture and cruelty, both Heathcliff and Catherine now enter the third stage of their life. For Catherine, the only escape out of here excessive self – love lies through complete love of another. But this she does not find with Edgar; and the violation which she inflicts upon herself converts her self love into a force of chaos. When through her illness, this spirit of chaos and utter caprice are in turn, constrained, there exists no remaining outlet for her energies save in a desire for death. With its total annihilating powers; death must stand as the consummation of all chaotic forces. From chaos to reconstruction – that is the movement of the life of Heathcliff and Catherine his movement comes not only from their being parted but also from the strain which the love itself suffers from having to live in a world that simply will not accommodate it. Once again they crave for their lost childhood psychic harmony, which works at three levels – at the level of the personal psyche of each of the characters, at the level of the psyche of both the characters in terms of their mutual love and at the level of their psyche working together with the external nature. We have seen the resurrection of King Lear through such a psychic harmony. They also achieve it –

> They were silent – their faces hid against each other, and washed by each other's tears. At least, I suppose the weeping was on both sides; as it seemed Heathcliff could weep on a great occasion like this. [xx]

All their disharmony and tumult are washed away by sincere tears. All their division is brought to an end by their feeling of forgive and forget –

> "Let me alone. Let me alone; sobbed Catherine. If I have done wrong, I'm dying for it. It is enough! You left me too but I won't upbraid you! I forgive you. Forgive me!" [xxi]

We are reminded of the great scene in *King Lear* where King Lear begs pardon of Cordelia's and the two resolve never to be separated again. But this union can be achieved only in and through death. Catherine has recognized the virtual impossibility of their love as a relationship to be realized on earth. She realizes it in this long speech on her death – bed –

> Oh, you see, Nelly, he would not relent a moment to keep me out of the grave. That is how I'm loved! Well, never mind. That is not my Heathcliff. I shall love mine yet; and take him with me: he's in my soul. And", added she, musingly, "the thing that irks me most is this shattered prison, after all. I'm tired of being enclosed here. I'm wearying to escape into that glorious world, and to be always there not seeing it dimly through tears, and yearning for it through the walls of an aching heart; but really with it, and in it. Nelly, you think you are better and more fortunate than I in full health and strength; you are sorry for me – very soon that will be altered. I shall be sorry for you. I shall be incomparably beyond and above you all. I wonder he won't be near me!' she went on to herself: I thought he wished it. Heathcliff, dear! You should not be sullen now. Do come to me, Heathcliff. [xxii]

Here, there is recognition of strain, limitations and impossibility of union. It can be attained only in death. There is a realization that the pain which the love causes to both the lovers is not merely circumstantial but is intrinsic to the nature of the love as something requiring realization in an actual world.

This psychic harmony was first, in the beginning of the novel, a fact; later, it becomes a recovered possibility and last, it becomes impossibility in earthly terms. Is it to be consummated in heaven? This is what Heathcliff feels. We should take with seriousness Heathcliff's desire to have his dead body blended with Catherine's, his going with blind joy to his death because he senses her presence calling him, and the vision which the shepherd boy sees and Nelly later senses of the dead lovers reunited on the heath. Heathcliff speaks of the coming reconciliation –"I'm too happy, and yet I'm not happy enough. My soul's bliss kills my body, but does not satisfy itself."xxiii

It is reasonable to see this mutual yearning as a yearning not so much to possess each other – their possessive instinct has long been dead – but rather to be made free, each through the other, of his own identity and of the universe. They might not be thinking of any transcendent reality and unity with it but their yearning is for self – transcendence through death – the highest point of passion and love.

All this analysis will explain the mystery of Heathcliffe's brutalities. For Heathcliff, a union between him and Catherine is so patently dictated by their very natures that he must possess her in the fullest way. It is only in childhood, then, that their love was idyllic; in its later stages, it is the torments, which are, insisted on rather that the satisfactions. Catherine is not only Heathcliff's heaven she is also his

hell. What can be there in hell – violence, torture and Cruelty? So to explain his character in terms of mere revenge is surely to cheapen it. The motive, dimly apprehended even by him, seemed to be to dominate a world in which Catherine has not only betrayed him but has left on every person and thing the imprint of her spirit. And when she is no more in the world, he has lost his appetite for everything – no food, no drink, no coercion and no brutality. Then he fought for possession of Catherine and now he must fight for a union with her in death. That fights was pleasurable; this fight is unbearably long–"O God! It is a long fight, I wish it were over"![xxiv]
He makes things clear by himself –

> I could do it, and none could hinder me. But where is the use? I don't care for striking; I can't take the trouble to raise my hand! That sounds as if I had been labouring the whole time only to exhibit a fine trait of magnanimity. It is far from being the case; I have lost the faculty of enjoying their destructive, and I am too idle to destroy for nothing.[xxv]

"I am too idle to destroy for nothing"–these words explain the violence of Heathcliff best; there was enough reason in his wild madness. And that helps him attain the heights of a Shakespearean tragic hero of King Lear and Macbeth. Here is his dialogue that presents him in this light –

> Afraid? No!' he replied, 'I have neither a fear, not a presentiment, nor a hope of death. Why should I? With my hard constitution and temperate mode of living, and unperilous occupations, I ought to and probably shall remain above ground till there is scarcely a black hair on my head. And yet, I cannot continue in this condition! I have to remind myself to breathe – almost to remind my heart to beat! And it is like bending backs a stiff spring; it is by compulsion that I do the slightest act not prompted by one thought; and by compulsion that I notice anything alive or dead, which is not associated with one universal idea. I have a single wish, and my whole being and faculties are yearning to attain it. They have yearned towards it so long, and so unwaveringly, that I'm convinced it will be reached – and soon – because it has devoured my existence. I am swallowed up in the anticipation of its fulfillment. [xxvi]

It is in the light of these sincere "confessions"xxvii (the word belongs to Heathcliff) – that the whole action of Heathcliff is to be judged. Vincent Buckley, in his essay "Passion and Control in *Wuthering*

Heights", has this to say about the Shakespearean dimension of the novel and its tragic hero –

> I am inclined to think that, if we look for the explanation of Heathcliff's motives as the actions they prompt are actually before us, we shall find only confusion. The actions are to be estimated in retrospect in the perspective provided both by the speeches and by his behavior in this final scene. Here again the affinity with Shakespeare is noticeable yet we are horrified by his brutalities as he commits them; we judge them to be evilly in appropriate to the nature of the harmony which both Catherine and he say they feel. We judge them, but we do not judge him; the Shakespearean dimensions of the drama as a whole will not allow us to [xxviii]

J. Hills Miller, in his essay "Themes of Isolation and Exile", explains the violence in the novel in this sentence – "The violence of Emily Bronte's characters is a reaction to the loss of an earlier state of happiness"xxix As we have explained earlier the violence, especially of Heathcliff is not for violence's sake. The violence of Heathcliff is purposive; there is reason even in his madness. It shows his anxious eagerness to posses his Catherine who, to satisfy her greed for the forbidden fruit – the decayed world of civilization and culture symbolized by Thrushcross Grange and Edgar had forced him out of the Paradise – the childhood world of pure passion. Not only he but also Catherine craves and grooms for this lost paradise. Their helplessness in regaining it makes them violent and desperate – doing violence not only to themselves but also to others living round about them. Heathcliff and Catherine work under this simple psychology.

References

[i] Emily Bronte; *Wuthering Heights*; New Delhi: UBSPD, 1974 p.10 Chapter I
[ii] Ibid., p. 9 Chapter I
[iii] Ibid., p. 22 Chapter II
[iv] Ibid., p. 11 Chapter IX
[v] Ibid., p. 14 Chapter I
[vi] Ibid., p. 14 Chapter I
[vii] William Shakespeare: *King Lear*; Act I, Sc IV; Lines 264 – 68.
[viii] Emily Bronte: *Wuthering Heights*; New Delhi: UBSPD; p.54 Chapter VII.

[ix] Ibid., p. 89
[x] Emily Bronte: *Wuthering Heights*; New Delhi: UBSPD; 1994 p. 59 Chapter VII
[xi]Ibid., p. 60 Chapter VII
[xii] Ibid., p.56 Chapter VII
[xiii] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xiv] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xv] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xvi] Ibid., p. 80-81 Chapter IX
[xvii] Ibid., p. 81 Chapter IX
[xviii] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xix] Ibid., p. 157 Chapter XV
[xx] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xxi] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xxii] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xxiii] Ibid.,p.308 Chapter XXXIII
[xxiv] Ibid., p. 306 Chapter XXXIII
[xxv] Ibid., p.306. Chapter XXXIII
[xxvi] Ibid., p. 71 Chapter VIII
[xxvii] Ibid., p.308. Chapter XXXIII
[xxviii] Vincent Buckley: *Passion and Control in Wuthering Heights; Critics on Charlotte and Emily Bronte; Reading in Literary Criticism;* edited by O' Neill Allen & Unwin Ltd. ; 1968 p. 94
[xxix] Hills J. Miller. *Themes of Isolation and Exile*; *Critics on Charlotte and Emily Bronte*; *Readings in Literary Criticism*; edited by O'Neill Allen & Unwin Ltd.; 1968 p. 101.

ELIOT'S *THE WASTE LAND*: DEFAMILIARIZATION OF PAST AND PERSONALITY*

Anil K Prasad (PhD)
Department of English, Faculty of Arts, Ibb University, Yemen
aniljyo@yahoo.com; an_ku_prasad@hotmail.com

Abstract: In this paper I argue that T. S. Eliot's emphasis on tradition and impersonality is, in fact, a device to defamiliarise 'past' and 'personality'. My argument is based on Victor Shkolovsky's notion of 'defamiliarization', which maintains that devices of various kinds are used in literature 'to defamiliarise language and to awaken readers to the intricacy and texture of verbal structure. Such defamiliarization is, therefore, the manner in which poetry functions to rejuvenate and revivify language'. I further argue that Shkolovsky's notion of 'defamiliarization' should be seen in a new perspective because, firstly, it is not only' a feature of text but of interaction of text with context' and secondly, it 'cannot be separated from the psychology of the reader or from the particular and changing social and historical context which conditions it'. Eliot's *The Waste Land* (1922), the paper explores, is not merely a 'new tissue of past citations' but a rereading of the habitual historical perception, a vital reaction against the misreading of the cultural past 'making the old conventions alive and significant for contemporary readers', making the past with all its 'pastness' and personality with its 'extinction' appear extraordinary, atypical, composite, shocking, and novel.

1. Introduction

J. Bottum in his paper "What T. S. Eliot Almost Believed" (see First Things, 1995: 25-30) states, "Too much has been said about *The Waste Land* to make original comment about it possible". But I assume that in the presence of the rich and varied existing critical corpus on *The Waste Land* in particular and on Eliot in general from. F. O. Matthiessen (1935), Helen Gardner (1949), Elizabeth Drew (1949), Hugh Kenner (1959), and C.K. Stead (1964), Grover Smith (1958), Nancy K. Gish (1988), and Gareth Reeves (1994) to Christopher Ricks (1994) and Anthony Julius (1995) it is not easy to make

* This is a revised version of a paper given at the 2nd Hawaii International Conference on Arts and Humanities January 13-16, 2005, co-sponsored by East West Council for Education, Asia-Pacific Research Institute of Peking University and the University of Loisville Center for Sustainable Urban Neighborhoods.

original comments on *The Waste Land* possible. And the task is more difficult when one embarks on a critical venture to reconcile the anathematized exclusion of the social, cultural and historical influences on a work of art by the adherents of Russian Formalism with those of a "philosophical poet" (Helen Gardner and Allen Tate, 1997) like Eliot who believed in the intrinsic moral function of poetry (Stead, [1964]1980: 122). However, "Eliot's view that language had become stale and unprofitable in industrial society, unsuitable for poetry, has affinities with Russian Formalism (Eagleton, [1983] 2001: 36). Besides, his "organized violence on ordinary speech" (Jakobson, quoted by Krishnaswami *et al.* 2001: 111) in the use of language of poetry, his modernist taste for the aesthetic form, and his theories of impersonality and tradition may be seen as text's representation of reality as technique of defamiliarizing the social ideas of a dominant culture (that is to say, the social ideas of a dominant culture of the inter-War years in Europe) in order to make strange the reality's apparent coherence. The paper will show how Eliot has used the techniques of defamiliarization in The Waste Land for the recontextualization of tradition, and culture, and depersonalization of art.

2. Defamiliarization: A Central Concept of 20th C Art

Shklovsky's concept of 'defamiliarization' is claimed as a central concept of 20th century art, ranging over movements including Dadaism, postmodernism, and science fiction (Wikipedia, 2002). Shklovsky's concept of 'defamiliarization' is discussed in his seminal essay, *Art as Technique* ([1917] in Davis, 1986: 55). He explains:

> Habitualization devours works, clothes, furniture, one's wife, and the fear of war. "If the whole complex lives of many people go on unconsciously, then such lives are as if they had never been." And art exists that one may recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone *stony.* The purpose of art is to impart the sensation of things as they are perceived and not as they are known. The technique of art is to make objects "unfamiliar," to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged. *Art is a way of experiencing the artfulness of an object; the object is not important.*

According to Shklovsky, the "ultimate purpose of literary art is estrangement, or "making strange", displacing language out of its usual, workaday meaning and freeing it to stimulate and produce fresh linguistic apprehensions–of language itself and the world" (Ibid: 51).

That is to say that familiar, known, recognizable, monotonous, and uninteresting things are made to look strange, uncommon, fresh, new, atypical and then rescued from the 'devouring jaws' of habitualization for a close scrutiny or even for creating a sense of shock and wonder. "…familiar situations and actions are defamiliarised and we see them from a deautomatised angle" (Krishnaswami *et al.* 2001: 110). Thus, the technique of defamiliarization is based on the function of literature which refurbishes "freshness to perception which has become habituated and automated: to make things strange, to make us see them anew" (Cook, 1994: 131). Shklovsky further (1917 in Davis, 1986: 59) formulates:

> Now, having explained the nature of this technique, let us try to determine the approximate limits of its application. I personally feel that defamiliarization is found almost everywhere form is found. In other words, the difference between Potebnya's point of view and ours is this: An image is not a permanent referent for those mutable complexities of life which are revealed through it; its purpose is not to make us perceive meaning, but to create a special perception of the object—it *creates a "vision" of the object instead of serving as a means for knowing it*.

According to Shklovsky, the aim of defamiliarization is "to create the vision" that results from the deautomatization of perception. Automatised perception is not an object and this is called by Shklovsky as "recognition" as opposed to "seeing". For him the aim of imagery, the aim of creating new art, is to return the object from "recognition" to "seeing" (Shklovsky [1940]1974: 114 *cited.* in Cook, 1994:131).

Like the modernists, the Russian Formalists and the New Critics both "sought to move away" (Davis, 1986: 46) from nineteenth-century romantic attitudes in criticism and aimed "to explore what is specifically *literary* in texts", and both rejected "the limp spirituality of late Romantic poetics in favour of a detailed and empirical approach to reading". But while "the New Critics regarded literature as a form of human understanding, the Formalists thought of it as a special use of language" (Selden, 1985: 6-7). For the Formalists, form was not the expression of content, "content was merely the 'motivation' of form, an occasion or convenience for a particular kind of formal exercise" (Eagleton, [1983]2001: 3) and defamiliarization "was not conceived as taking place at the level of content….It is,

rather, at the level of form, that the 'glass armour of the familiar' is shattered" (Cook, 1994: 132). Russian Formalists "attempted not only to isolate and define the "formal" properties of poetic language (in both poetry and prose) but also to study the way in which certain aesthetically motivated devices (e.g., defamiliarization *[ostranenie]*) determined the literariness or artfulness of an object" (Groden and Kreiswirth, Eds. 1997). Defamiliarization also plays an important function when the Formalist approach viewed the literary work without authorial impact and the impact of the social, historical, and cultural factors contributing to its creation but the sum total of the internal formal relationships. Hence, it began as a mechanistic, autonomous, autotelic, static and ahistorical view of literary creation. However, the "external relationships with other cultural systems and their dynamics were also the foci of their analyses especially in the second phase of formalism" when some of the proponents (like Jakobson and Tynyanov) of Formalism "attempted to partially reconcile that view with a diachronic, dynamic one, and to reduce the gap between art object and the reality to which it refers" (Surdulescu 2002). Defamiliarization was then deemed as working in a text intertexually ('syn-functionally') or intratexually ('auto-functionally') (Tynyanov "On Literary Evolution" [1929] in Matejka and Pomorska Eds. 1976: 66-78 cited in Cook, 1994: 132). Pointing out the limitations of the formalist theory Guy Cook offers vital adjustments:

> Clearly, here, the formalist desire to treat the text as autonomous and independent of history and authors runs into trouble, for the corollary of this theory is that defamiliarization is not a feature of text, but of the interaction of text with context. (Ibid. 134)

He further comments:

> In particular, the claim to deal with texts as autonomous objects does not fit with the notion of defamiliarization, which, far from being the fixed feature of an isolated text, is a variable which can not be separated from the psychology of the reader or from the particular and changing social and historical context which conditions it. (Ibid. 139)

Now we can examine Eliot's use of the technique of defamiliarization in *The Waste Land* in a broader perspective.

3. Defamiliarisation of the 'historical sense'

Today it is axiomatic to accept that T. S. Eliot's poem, *The Waste Land* "is a masterpiece of innovative poetic design and embodies an entirely new and original poetic technique" (Shahane, 1987: 1). With all its "relation to the dead poets and artists" (Eliot ([1919] in Martin and Furbank, Eds. 1975: 80), it is what Roland Barthes has called a text "a new tissue of past citations" (Barthes, 1981: 39). And a modernist poet's "serious reevaluation of the limits of literary form", "open breach from the past", reaction against "romantic irrationality", and a kind of "poetic experience that is not brought to the text but is generated precisely out of the text's particular patterning of structure" (Davis, 1986: 11-13) have been found unmistakably reflected in *The Waste Land*. However, there are critics like Graham Hough (1860: 120) who while reading Eliot's poetry "is [are] simply confronted with an extension of the liberties that have been normal in English verse over a great deal of its history" but later agrees that "no doubt all the formal devices he employs can be found somewhere before, but he employs them in such different proportions and combinations that the result is in effect a new thing". David Craig (1973: 290-294) considers *The Waste Land* as "one of the outstanding cases in modern times a work which projects an almost defeatist personal depression in the guise of a full, impersonal picture of society". And he believes that" History, reality, are being manipulated to fit an escapist kind of prejudice, however detached the writer may feel himself to be". At this point, it would be pertinent to evaluate Eliot's ([1919] in Martin and Furbank, Eds. 1975: 78-85) concept of 'tradition' which he says, is not a "blind or timid adherence" to the past but tradition "is a matter of much wider significance". He further says,

> It can be inherited, and if you want it you must obtain it by great labour. It involves in the first place a historical sense…and the historical sense involves a perception, not only of the pastness of the past, but of its presence…This historical sense of the timeless as well as of the temporal and of the timeless and of the temporal together, is what makes a writer traditional. And it is at the same time what makes a writer most acutely conscious of his place in time, of his contemporaneity (Ibid.)

He also considers this historical sense "as a principle of aesthetic". Eliot's concept of 'tradition' is evolutionary and dynamic. It is a means

of direction and of being getting transformed in a new way. For a poet, it is a matter of great responsibility. It is "the relation of the poet to the past". Eliot's emphasis on tradition underlies the social focus of art (Birje-Patil, 1977: 7). It points both to the social function of poetry and tradition as an artistic principle. The artistic principle of Eliot can be considered equivalent to the Russian Formalist's category of "[A]rtistic motivation' which yields motifs contributing to defamiliarization" (Cook, 1994: 137). Thus the artistic principle in *The Waste Land* dramatises the defamiliarization of past against the background of the 'dominant' or the unifying theme of sterility.

4. *The Waste Land*: Defamiliarization of past against the background of the unifying theme of sterility

4.1 Eliot's use of linguistic form as a means to defamiliarise the past

The Waste Land opens with Eliot's linguistic selection and combination that critiques Chaucer's depiction of spring in *General Prologue to the Canterbury Tales* and the great event of Christ's resurrection, Easter, in the world of the poem making it both timeless and temporal. The habitual historical perception is thus defamiliarised involving the reader's "estranging", "slowing down" or "prolonging" perception and thereby impeding their habitual, automatic relation to objects, situations, and poetic form itself (Groden and Kreiswirth, Eds. 1997). The second line refers to the Lilac flowers, 'breeding/Lilacs out of the dead land' symbols of spring, renewal in nature, and fertility but the reference to the land that is dead at the time of spring is paradoxical. By using paradox and irony in the opening lines, Eliot also reverses the conventional poetic form further intensifying the effect by the repeated use of the present participles; 'breeding', 'mixing', 'stirring', 'covering', 'feeding' and by using such expressions as 'Winter kept us warm' 'forgetful snow' and 'Summer surprised us'. He further defamiliarises reader's perception of the spring season and all the conventional ideas associated with it by suddenly bringing the movement of its inhabitants whose movement is caught between 'memory and desire' suggested by the combination of past and present tenses. This combination is an important feature of Eliot's use of linguistic form as a means to defamiliarise the past. This technique can be noticed throughout the poem. The following are a few examples from the each section of the poem:

And I was frightened. He said, Marie,
Marie, hold on tight. And down we went.
In the mountains, there you feel free.
I read, much of the night, and go south in the winter.
("The Burial of the Dead", ll. 15-18)

Under the firelight, under the brush, her hair
Spread out in fiery points
Glowed into words, then would be savagely still.
'My nerves are bad tonight.
("A Game of Chess", ll. 118-21)

By the waters of Leman I sat down and wept…
Sweet Thames, run softly, till I end my song

But at my back in a cold blast I hear
The rattle of the bones, and chuckle spread from ear to ear.
("The Fire Sermon", ll. 184-87)

Gentile or Jew/
O you who turn the wheel and look to windward,
Consider Phlebas, who was once handsome and tall as you.
("Death by Water", ll. 319-21)

He who was living is now dead
He who were living are now dying
With a little patience
("What the Thunder Said", ll. 328-30)

Eliot's use of lexical items, repetitions and syntactic variations with the change of context can be cited as the examples of defamiliarization of the past by using the linguistic form in a novel way, "even creating a sense of shock and wonder". The lines cited above from the third section of the poem can amply illustrate this device of Eliot.

4.2 Defamiliarising the past through the mythic structure

Eliot employs the old Nature myth as a poetic logic as if to recompense the absence of a logic of discourse in the poem. The 'dominant' of sterility runs throughout the poem with the variations of the fertility cults found in Sir James Frazer's *The Golden Bough* in the forms of the burial of the vegetation gods and the crucifixion and resurrection of Christ with the suggestions of sacrifice, penance and salvation. The death-wish of Sibyl, the burial of the dead, the double-consciousness of Tiresias, the rape of Philomela, the distraction of Actaeon, and the Christian myths of resurrection are put side by side the contemporary figures and situations to defamiliarise the past. Let us take, for instance, the situation of the typist girl whose boredom, indifference, and agony is shocking the way Eliot mingles physical and the spiritual barrenness of the modern man by bringing into the picture the figure of Tiresias, "throbbing between two lives", as a victim who has "foresuffered all": promiscuity of the past and the permissiveness of the present. The past and present meet in a twilight world which is pathetic and impotent enhancing the unifying theme of sterility in the poem making the action at once contemporary and ageless. Furthermore, the use of the lexical items like 'taxi', 'automatic', 'gramophone' connecting them with the lexical items such as 'strange', 'troubled' 'confused', 'synthetic' 'sad', and the various metonymic variations of the word 'fire' used in the previous section foreground the artificiality, suffering, hollowness, timid apathy, meaningless diversions, and the neurosis of Belladonna, 'the lady of situations', the agony of Lil, the typist girl and the Thames daughters. Myth as a "schema of imagination" (Joseph Margolis quoted by Righter 4-5), an "imaginative possibility" (4), and "a spiritual principle" (see Righter, 1975) provide Eliot with an aesthetic form which dramatizes the physical and emotional needs of society. References to Sibyl, Tiresias, Philomela, Actaeon and Diana and many other pagan and Christian myths - 'the withered stumps of time', in view of Righter (Ibid), "are not parts of a single narrative"(35). However, a closer look in the light of the above discussion will show that these are the part of a single narrative but the sequence of events of this narrative are not bound by a linear chronological link.

Eliot uses the motif of the quest of the Holy Grail and the Fisher King taken from Frazer's *The Golden Bough* and Jessie L. Westons's *From Ritual to Romance* and mingles them with Madame Sosostris's

figures on the Tarot cards in the first section and the narrator 'fishing in the dull canal' in the third section of the poem bringing the past and the present with a psychic awareness that it is only in dying man can hope to be re-born, that the fertility of the waste land will be restored and life will be renewed. Otherwise, he will be 'the bankrupt inheritor' of the 'fragments' of the past and 'the voices of the past', which are, in the absence of positive values,

> a deformed echo: Madame Sosostris blindly touting devalued gods, Mr. Eugnides offering bribes in return for a similacrum of love, the grass singing by the empty chapel. As the Narrator hears and sees these things, he is at one with the maimed guardian of the Grail. His suffering is unredeemable. It is therefore pointless. But so inured has he become to it that even the slightest stirrings of life are painful (ll. 1-7). All he can do is sit and survey the potent past of which he knows himself to be the bankrupt inheritor (Coote, 1985: 103).

5. Defamiliarization of personality: depersonalization of art and its relation to tradition

Writing against the romantic irrationality and spontaneity in poetic creation Eliot asserts, 'Poetry is not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; it is not the expression of personality, but an escape from personality' ([1919] in Martin and Furbank, Eds. 1975: 78-85). He further says, "The progress of an artist is a continual self-sacrifice, a continual extinction of personality" and "The emotion of art is impersonal. And the poet cannot reach impersonality without surrendering wholly to the work to be done" (Ibid).

Evidently, Eliot strove for achieving impersonality in his poetry. He practiced what he preached. For him "impersonality represents aesthetic insight" when the feelings of the poet are "under firm control" and the mind is "properly trained". "Therefore, impersonality in Eliot does not mean non-involvement. It means control–Damyata. The heart responding:

> Gaily, when invited beating obedient
> To controlling hands. (Birje-Patil, 1977: 11)

Like Russian Formalist's reaction against nineteenth-century romantic attitudes in literary criticism, Eliot's reacted against "a heap of sociopolitical axioms and perverse misreadings of the cultural past" of

his time. As a defamiliarising technique he provided "the poetics of juxtaposition" "the technical advance of a new aesthetic" (Cooper, 1987).

5.1 Allusions in *The Waste Land*: 'the poetics of juxtaposition'

Quotations from various sources with the mythical, historical, literary, contemporary references used by Eliot are the important part of this "poetics of juxtaposition" in *The Waste Land* so much so that they, like other outstanding lines from his other poems, "reverberated pregnantly throughout the literary imagination of the twentieth century" (Kimball, 1999). These quotations intricately woven in the text structure of the poem can be considered as creating "sensation of things as they are perceived and not as they are known" and in this context "defamiliarization is not a feature of text, but of the interaction of text with context". Defamiliarization is the use of some strategy to force us to look, to be critical (42). We experience the described objects as strange, elaborate, artificial rather than familiar, simple, natural (44). Defamiliarization occurs when the context of reference introduces elements which in any way deviate from the expected cultural context. There are numerous techniques by which this can be effected. They include, for example, the introduction of sociologically deviant characters with discourse styles at odds with the norms of the narrative voice…there are texts in which the poet attempts to construct a world which is a logical denial of inversion of the experiential norms supplied by the context of culture (89-90) (Fowler, 1986). Eliot's *The Waste Land* is such a poem in which characters/figures like Sibyl, Tiresias, Marie, arch-duke, Son of Man, Tristan and Isolde, the hyacinth girl, Madame Sosostris, the drowned Phoenician sailor, Belladonna, the Hanged Man, Mrs. Equitone, Stetson, the society lady, Cleopatra, Dido, Belinda, Imogen, Philomela, Actaeon, Diana, Ophelia, Ariel, Prince Ferdinand, Lou, Lil, May, Albert, the bartender, the typist girl, the young man carbuncular, the nymphs, the loitering heirs of city directors, Sweeney, Mrs. Porter, Mr Eugnides, the one-eyed Smyrna merchant, Elizabeth and Leicester, Buddha, St. Augustine, the Thames daughters, the European cities personified as a woman who fiddled whisper music on her long black hair, Jesus Christ with his three disciples, the Knight on his mythical journey of quest, the lean solicitor, Coriolanus, Hieronymo, Prajapati and many more move about, in a timeless world of 'memory and desire', 'Tolling reminiscent bells' of history, religion, culture and tradition.

With the use of allusions Eliot "promote[s] the emergence of a new aesthetic to compensate for the lost connections with the past" and" a kind of creative surrender of the artist" which will contexualise the tradition and depersonalize the artist. Allusions provide a reader with a context to perceive the past in new ways that add meaning to the present, with all its layers of connotations. The text of the poem provides its own "structural emotions" (Eliot [1919] quoted in Davis, 1986:12-13) to the readers. For instance, firstly, the context of the complex water symbolism in the line taken from Shakespeare's play, *The Tempest*:' Those are pearls that were his eyes', used in the first section of *The Waste Land* and again repeated in the second section of the poem is different in both the places. Secondly, it points to the modern man's inability to understand the meaning of his cultural heritage. In the first place it suggests the life-giving as well as the destructive powers of water in the context of the drowned Phoenician Sailor and again connects itself with the fourth section of the poem 'Death by Water' with the moral insight of beyond the fire of desire holding out a promise of rain and the possibility of salvation in the last section "What the Thunder Said". In the second place it is just a meaningless repetition of the past the 'withered stumps of time' caused by the stressed urban living. Similarly, the use of names, quotations, situations, their ironic variations and their resonance ranging from Petronius, Chaucer, James Thomson, the Bible (Ezekiel, Ecclesiastes etc.), John Donne, Richard Wagner, Aldous Huxley, Grail legends, Shakespeare, Walter Pater, Hinduism, Dante, Punic Wars, John Webster, Thomas Middleton, Alexander Pope, Virgil, Milton, Ovid, John Lyly, D.H.Lawrence, a popular song in the years of the First World War, Buddha, Spenser, Andrew Marvell, the Fisher King of mythology, John Day, Sappho, Robert Louis Stevenson, Homer, Oliver Goldsmith, Dante, Baudelaire, St. Augustine, William Morris, Hermann Hesse, an anonymous Latin poem *Pervigilium Veneris*, Gerard de Nerval, Thomas Kyd, and finally to the formal ending of the great *Upanishads* strike a note of absolute novelty by a radical departure from traditional poetic style and structure.

In *The Waste Land* the soul-searching quest of the modern humanity from the physical landscape–disintegrated, desolate, sterile, diseased land with 'empty cisterns and exhausted wells', with dry 'dull canal' and 'sunken' Ganga – towards an expectation and possibility of spiritual regeneration 'of spring', 'a damp gust/Bringing rain', the 'black clouds' gathering 'far distant, over Himavant' is defamiliarised

through an impersonal artistic medium of which allusions are an important device.

6. Conclusion

History of art and literature furnishes many examples of artists and poets like Appollinaire (1880-1918), Magritte (1898-1967), Schonberg (1874-1951), Picasso (1881-1973), Pound (1885-1972), Cummings (1894-1962), Hopkins (1844-1889) and Donne (1572-1631) who have developed their art with pronounced techniques of defamiliarization to give new meanings to familiar things and settings. Eliot's recontextualization of tradition, and culture, and depersonalization of art are what Fowler (1986: 37) has said, "an activity of critical interpretation to keep the best of them [old conventions] alive and significant for contemporary readers". His significant difference from others lies in his art, which is based on "a principle of aesthetic, not merely historical, criticism (Eliot [1919] quoted in Davis, 1986: 80) which is further used as a device to defamiliarise the popular poetic myths prevalent during the times when he started his poetic career.

Works Cited

Barthes, R. (1981). "Theory of the Text". In *Untying the Text: A Poststructuralist Reader*. Robert Young (Ed.) London: Routledge and Kegan Paul.

Birje-Patil, J. (1997). *Beneath the Axle-Tree*: *An Introduction to Eliot's Poems, Plays and Criticism*. Delhi: The Macmillan Co. of India Ltd.

Bottum, J. (1995). "What T.S.Eliot Almost Believed". *First Things* 1995 pp 25-30. http/:www.firstthings.com/ftissues/ft9508/bottum.html.

Cook, G. (1994). *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Cooper, J. X. (1987) *T.S.Eliot and the Politics of Voice: the Argument of The Waste Land* Ann Arbor: UMI Research Press http://www.english.uiuc.edu/maps/poets/a-f/eliot/eliot.htm

Coote, S. (1985). *The Waste Land: Penguin Master Studies*. Penguin Books.

Craig, D. (1973). "The Defeatism of *The Waste Land* ". In Graham Martin and P.N. Furbank (Eds.) (1975). *Twentieth Century*

Poetry: Critical Essays and Documents. England: Open University Press, pp 290-302.

Davis, R. C. (Ed.) (1986). *Contemporary Literary Criticism: Modernism Through Poststructuralism* New York & London: Longman.

Defamiliarization (2002) Retrievedfrom. http://en.wikipedia.org/wiki/Defamiliarization

Drew, E. (1949). *T.S.Eliot: The Design of His Poetry*. New York: Charles Scribner's Sons.

Eliot, T. S. ([1917]1919). "Tradition and the Individual Talent". In Graham Martin and P.N. Furbank (Eds.) (1975). *Twentieth Century Poetry: Critical Essays and Documents*. England: Open University Press, pp 79-85.

_____(MCMXL) *The Waste Land and Other Poems*. London: Faber and Faber.

Fowler, R. (1986). *Linguistic Criticism*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Gardner, H.(1949). *The Art of T.S.Eliot*. London: Cresset Press.

Gardner, H. and Allen Tate (1997). *T.S.Eliot* The On-line Britannica Nobel Prizes, Guide to the Nobel Prizes.

Gish, N. K. (1988). *The Waste Land: A Poem of Memory and Desire*. Twayne's Masterwork Studies No. 13, Massachusetts: Twayne Publishers.

Groden, M. and Martin Kreiswirth. (1997) (Eds.). " Russian Formalism". In *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism.* http://www.press.jhu.edu/

Hough, G. (1960). "Free Verse". In Graham Martin and P.N. Furbank (Eds.) (1975). *Twentieth Century Poetry: Critical Essays and Documents*. England: Open University Press, pp 105-25.

Julius, A. (1995). *T. S. Eliot: Anti-Semitism and Literary Form.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kenner, H. (1959). *The Invisible Poet: T. S. Eliot.* New York: Ivon Obolensky.

Kinball, R. (1999). "A Craving for Reality: T. S. Eliot Today". In *The New Criterion* On-Line. http//www.newcriterion.com/archive/18/oct.99/eliot.html.

Krishnaswamy, N *et al.* (2001). *Contemporary Literary Theory: A Student's Companion.* Delhi: Macmillan India Limited.

Matthiessen, F. O. (1958). *The Achievement of T. S. Eliot*. New York: Oxford University Press.

Reeves, G. (1994). *T. S. Eliot's The Waste Land.* Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Ricks, C. (1994). *T. S. Eliot and Prejudice*. London: Fable.

Righter, W. (1975). *Myth and Literature*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Selden, R. (1985). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. Great Britain: The Harvester Press.

Shahane, A. V. (Ed.) (1987). *T. S. Eliot*: *The Waste Land with Introduction and Editor's Notes*. Chennai: Oxford University Press.

Shklovsky, V. (1917). "Art as Technique". In Davis, Robert Con (Ed.) (1986) *Contemporary Literary Criticism: Modernism Through Poststructuralism* New York & London: Longman, pp 52-63.

Smith, G. C. (1956). *T. S. Eliot's Poetry and Plays*: *A Study of Sources and Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stead, C. K. ([1964] 1980). *The New Poetic: Yeats to Eliot*. London: Hutchinson.

Surdulescu, R. (2002). *Form, Structure, and Structurality in Literary Theory.* http://www.unibuc./lls/RaduSurdulescu.FormStructurality/CONTENTS.htm Last updated. July 2002.

Terry, E. ([1983] 2001). *Literary Theory: An Introduction.* Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Tynyanov, Y. N. (1929). "On Literary Evolution". In L. Matejka and K. Pomorska. (Eds.) (1978) *Readings in Russian Poetics*. Ann Arbor, Mich.: Michigan University Press.

The University Researcher Journal of Ibb University

About the Journal

The University Researcher is a quarterly publication for all those who are professionally involved in the academic research and teaching at the university. Its purpose is to provide an opportunity for contributors who write in both Arabic and English to publish their original research. The editorial board welcomes papers which deal with the issues implicit in arts, humanities and science.

Guidelines for Publication

1. Subject Matter

The contributors are asked to take into account the following important factors when writing their papers:

- Papers should be original and of value and interest to the readers of the Journal.
- They should be clearly and coherently written so that the contents are accessible to the readership.
- They should demonstrate an appropriate balance between theory and practice.

2. Format of Paper

Please follow these instructions exactly or we will be unable to process your submission.

- Please give your paper a clear and informative title of approximately 60 characters. Below the title, write your name(s) and full institutional address, including e-mail. All these should appear at the top of the first page.
- Begin your paper with an abstract of no more 150 words, in 9 pt. font summarizing your main points.
- Papers should be printed on A4 paper (17 cm x 24 cm and $2^{1}/_{2}$ cm on all sides), single spaced in Times New Roman 11 pt. font, and should not exceed 20 pages in science and 30 pages in arts and humanities, including footnotes, references and appendices. All pages should be numbered consecutively.
- Headings and subheadings should appear on a separate line, ranged left and written in bold type. Please use a numbering system for headings and subheadings, e.g. (**1.**, **1.1**, etc.).
- Notes and references in the text (citations) to other publications should appear as footnotes on individual pages. Please number your footnotes consecutively.
- Indented (longer) citations and texts in charts and tables, and footnotes should be in 9 pt. font.
- Citations and references should follow the APA style.

3. Submission

Two hard copies of the paper should be submitted, along with a copy on CD ROM in MS Word. Contributions should be addressed to the Journal Editor-in-Chief (see Correspondence).

4. Terms of Acceptance

a. The *Journal* is not responsible to return the hard copies of the manuscript received, whether it is accepted or not.

b. The manuscript received is blind reviewed by specialized referees, and acceptance is dependent on their recommendation for publication. Within three months of receiving it, the Editor will let you know whether, and if possible when, your contribution will be published.

c. The Editorial board reserves the right to ask for re-formatting of, or to make editorial changes in, any manuscript accepted for publication.

d. Papers submitted to the *Journal* contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

e. Authors, who are not members of the University teaching staff and are willing to publish their papers in the *Journal*, are requested to pay YR 5,000 (= US 27 dollars) for postal charges.

f. The editorial board will assume that a paper submitted has not been previously published, and, if accepted for publication in the Journal, will not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

Correspondence

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

THE UNIVERSITY RESEARCHER
A Quarterly Refereed Journal

Science and Humanities

Issue No. 10

February
2006

The University of Ibb
The Republic of Yemen

© The University of Ibb Yemen 2006

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Publisher.

Editorial Board

Prof. Ahmed Shuga'a Al-Deen	*Editor-in-Chief*
Prof. Mohammed Hawat	*Assistant Editor-in-Chief*
Prof. Qaid Al-Shargabi	*Member*
Prof. Abdul-Shafi Siddiq	*Member*
Prof. Mohammed Saqr	*Member*
Prof. Mahdi Hagras	*Member*

Division Editorial Board

Fawzi Ali Sowaileh	*Secretary*
Esa M. Al-Shi'ari	*Typist*

Annual Subscription

Local: YR 800 for individuals and 1200 for institutions.
External: $ US 10 dollars for individuals and $ US 20 dollars for institutions.

Subscription

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

(English Section)

Contents

- **Humanities: Language and Literature**

Eliot's The Waste Land: Defamiliarization of Past and Personality
Anil K. Prasad……..……..…....……...….....1-14

Theme of Wildness in King Lear and Wuthering Heights
Gurudeo Poddar…...……..……..….15-30

Comparison of Trainee-Teachers and Practicing Teachers' Views and Attitudes towards Students' Errors
Mohammad Abdu Ahmad Al-Mekhlafi…….…….…..31-42

- **Science**

Analytical Study of Non-Aqueous Solutions of Crown Ethers Complexes by Conductivity
B. I. Abdul-Razzak……..….....43-52

Spectrophotometric Microdetermination of Folic Acid in Pharmaceutical Tablets Oxidative Via Coupling Reaction with P-Aminophenol in the Presence of Potassium Iodate
Nabil A. F. Al-Hemiary and Mohammed S. Al-Nozili....53-60

Steiner Distance Polynomial of Graph
Waleed A. M. Saeeh……...….....61-74