بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة علمية فصلية محكمة
تصدرها جامعة إب
الجمهورية اليمنية

هيئة التحرير

أ.د / أحمد محمد شجاع الدين	رئيس الجامعة	رئيس التحرير
أ.د / أحمد يحيى الجوفي	نائب رئيس الجامعة	نائب رئيس التحرير

هيئة استشارية

أ.د/ محمد سامي السيد صقر — أ.د/ عبد الشافي صديق محمد
أ.د/ مهدي صالح هجرس

أ/ فوزي علي صويلح	مدير عام البحث العلمي	سكرتير التحرير
عيسى محمد الشعري		إخراج

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

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

الافتتـاحية

بقلم أ.د/ أحمد محمد شجاع الدين
رئيس جامعة إب - رئيس التحرير

يصدر هذا العدد من مجلة الباحث الجامعي في الشهر الـذي تأسسـت فيـه جامعـة إب، حيث تم تأسيسها بموجب القرار الجمهوري رقم (٩١) في ١٢ يونيـو ١٩٩٦م ، ونؤكـد بـذكرى تأسيس الجامعة أنها في أمس الحاجة للصدق والوضوح وأن تطويرها وتحـديثها يعـد مـن المهـام الأساسية لقيادة الجامعة وكل المنتسبين لها من أعضاء هيئة التدريس والموظفين مـن أجـل تحديـد ملامح المستقبل الوضاح للجامعة.

ولابد من تجديد العزم من قبل كل المنتسبين لها في تطوير هذا الصرح العلمي باسـتمرار والعمل على انتقال الجامعة من النمو الكمي إلى النوعي سـواءً في مـدخلاتها أو مخرجاتهـا مـن أجل بناء المعرفة وتحسين مخرجات الجامعة.

يتصدر هذا العدد ثلاث محطات رئيسية أولها الذكرى الثامنـة عشـرة للوحـدة وثانيهمـا تأسيس الجامعة وثالثهما دخول مجلة الباحث الجامعي العام العاشر لإصدار أول عدد منها.

إننا نستطيع القول بإيجاز أن قيادة الجامعة بهذه المناسبة والتي تتمثل في تأسيسها قبل اثني عشر عاماً أنها تمضي وفق خطة علمية دقيقة وبرنامج عمل طموح يتسـم بالوضـوح والشـفافية من أجل تطوير أداء الجامعة والإقدام على تنفيذ المشاريع المتعددة في مجال البنية التحتية وافتتـاح كليات وأقسام جديدة بالجامعة حتى تتمكن من الانتقال إلى آفاق واسعة من الاهتمـام بالعمليـة التعليمية والبحث العلمي.

إن إقامة الندوات وتنفيذ المواسم الثقافية في كليات الجامعة وافتتاح معـارض الكليـات التي توضح إبداعات طلاب الجامعة ومواصلة الابتعاث للمعيدين وحملة الماجسـتير للجامعـات المتميزة في مخرجاتها مـن أجـل مواصـلة الدراسـات العليـا والعمـل الجـاد علـى إنشـاء شـبكة المعلومات لربط كليات الجامعة برئاستها وعمادة شئون الطلاب وتـدريب المـوظفين في الـداخل والخارج ورفع قدراتهم في الأداء حتى تتمكن الجامعة من النهوض برسالتها العلمية كل هذا من أجل أن تتبوأ جامعة إب مكانتها العلمية بين الجامعات اليمنية والعربية.

هذه الإنجازات التي تحققت لولا التخفيف من الروتين القديم في العمل الإداري والمالي ومحاسبة المقصر ومكافأة المجد والتركيز على جوهر المهمة التي تضطلع بها الجامعة في مجال العلـم

والمعرفة لما تحقق للجامعة اليوم ما لا يمكن تحقيقه في السنوات المنصرمة منذ تأسيسها وحتى اليوم.

من دون شك أن إصدار هذا العدد المتميز في نشر الأبحاث التي أجيزت من قبل المقيمين يأتي في ظل احتفالات أبناء الشعب اليمني بالذكرى الثامنة عشرة للوحدة اليمنية. إن أبناء الوطن ينظرون للوحدة كحقيقة اجتماعية وتاريخية واقتصادية وسياسية في حياتهم منذ فجر التاريخ وفي مختلف مراحل النضال للشعب اليمني الحضاري والسياسي.

لقد مثلت الوحدة في حياة أبناء الوطن الأصل والقاعدة والانفصال كان حالة استثنائية، وكانت بفعل العوامل الخارجية والمتمثلة في : الاحتلال الروماني، الفارسي، الحبشي، العثماني، حكم الأئمة في الحافظات الشمالية، وحكم المستعمر البريطاني في المحافظات الجنوبية عبر مراحل تأريخية مختلفة.

لقد كانت تلك الفترات سبباً رئيسياً في تشطير الوطن الواحد إلى دولة في المحافظات الشمالية وأخرى في المحافظات الجنوبية ، ولكن نضالات الشعب اليمني وقواه الوطنية وواحدية الثورة اليمنية أعادت للوطن وحدته.

من المؤكد أنه كانت تحدث تباينات في وجهات النظر من قبل عمل لجان الوحدة قبل الإعلان عن قيامها ، وكان كل طرف له رؤيته في كيفية تحقيق الوحدة ، ولم يكن الاختلاف على الوحدة. لقد كان لتلك التباينات لمعالجة القضايا الاقتصادية والتعليمية والصحية والسياسية والثقافية التي كانت تحدث في مسيرة العمل الوحدوي ، ولكن أيضاً تلك التباينات التي كانت تحدث بين وقت وآخر بفعل الظروف الخارجية التي كان لها تأثير كبير على مسيرة العمل الوحدوي. لكن تلك التباينات لم تثن الحركة الوطنية والمثقفين الشرفاء والمناضلين وكل القوى الخيرة في الوطن عن العمل الجاد والمخلص في سبيل تحقيق يوم إعلان الوحدة اليمنية في ٢٢ مايو ١٩٩٠م أرضاً وإنساناً.

إن الشعب اليمني موحداً منذ القدم له حضارته وتقاليده ومقوماته التي جعلت منه كياناً موحداً عبر مراحل التأريخ المختلفة. لقد ناضلت الحركة الوطنية اليمنية بمختلف توجهاتها السياسية من أجل تحقيق الوحدة وكانت تضحيات أبناء الوطن جسيمة في سبيل الوحدة والدفاع عنها لأنها تمثل جميع القوى الخيرة في الوطن.

لقد تحققت الوحدة وكان النقاش جائزاً حولها قبل تحقيقها بثمانية عشر عاماً ، أما اليوم لا نقاش حولها ولا مساومة مع من كان ولا يجوز أن تنسب للوحدة أية أفعال أو تصرفات من قبل أية فئة أو جماعة أو أي أشخاص يسيئون إليها وتضر بالوطن ونسيجه الاجتماعي.

وبهاتين المناسبتين العظيمتين ، وهما العيد الثامن عشر للوحدة اليمنية الخالدة، والذكرى الحادية عشرة لتأسيس جامعة إب في عام ١٩٩٦م التي مثلت حدثاً بارزاً في محافظة إب في ظل الوحدة اليمنية التي ضحًّى من أجلها الأجيال يصدر العدد السابع عشر من المجلة وهي تدخل عامها العاشر ، وقد استطاعت أن تتجاوز الصعوبات وتستمر بالصدور ووصولها إلى الباحثين والمفكرين والمثقفين بشكل منتظم.

إن المواد التي تقبل للنشر في مجلة الباحث الجامعي بعد تحكيمها تعالج العديد من قضايا الواقع وفي شتى مجالات المعرفة مما مكنها من توسيع دائرة التوزيع لتشمل توزيعها الجامعات الحكومية والأهلية والمراكز البحثية في الجمهورية اليمنية، وكذلك العديد من الجامعات والمراكز البحثية في بعض الدول العربية وغدت من الأمور التي حفزت هيئة تحرير المجلة على بذل الجهد من أجل تطويرها بشكل مستمر.

إن انتظام صدور المجلة وتألقها من عدد إلى آخر أصبح يشكِّل حافزاً مغرياً للمفكرين والباحثين من مختلف الجامعات والمراكز البحثية لتقديم أبحاثهم من أجل أن يتم نشرها في المجلة. لذا أصبحت محل تقدير الباحثين لنشر أبحاثهم حتى أن بعض الأبحاث التي تقدم إلى المجلة تأخذ بعض الأحيان مدة حتى تجد طريقها للنشر.

لقد كانت ولازالت وفرة المواد المجازة للنشر وجودتها تأخذ طابعاً متميزاً للمجلة بين المجلات العلمية التي تصدر عن الجامعات اليمنية والمراكز البحثية ، وهذا مما أدى إلى رفع مستوى الأبحاث التي تنشر فيها.

لقد حرصت هيئة تحرير المجلة أن تنشر الأبحاث والدراسات الجادة والتي تعالج العديد من القضايا الهامة ذات الصلة بمسيرة التنمية الشاملة في اليمن من أجل أن يجد قارئ مجلة الباحث الجامعي التي تصدرها جامعة إب أياً كان تخصصه واهتمامه يجد فيها ما يهمه سواءً من خلال مقالة واحدة على الأقل في عدد من المجلة يصله. لهذا تحصر هيئة تحرير المجلة على تنويع الأبحاث والدراسات المنشورة فيها، بحيث يجد كل قارئ لها مادة أو أكثر تهمه وللسبب نفسه.

إن مجلة الباحث الجامعي تلعب دوراً في استهداف القراء من مختلف التخصصات العلمية وكذلك المفكرين والمثقفين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات التي تنتقل من خلالهم وفي حدود اقتناعهم بها وما ينشر فيها من دراسات وأبحاث إلى شرائح من القراء وذلك من خلال كتاباتهم وما يستعينون من أفكار ومصادر علمية من المجلة.

إن تعدد الدراسات والأبحاث التي ترد للمجلة من أجل نشرها وعدم قدرتها على استيعابها للنشر بعض الأحيان، مما يؤدي إلى عتب من بعض الباحثين لعدم النشر لتلك الأبحاث في الوقت الذي يحبذونه ، وهو ما نتفهمه.

هنالك واجب وهو التعبير بالشكر والامتنان والاعتزاز للأستاذ الدكتور/ علي حداد عراقي الجنسية بمناسبة مرور عشر سنوات على نشر أول عدد من المجلة، حيث كان له الريادة في الإشراف والمتابعة لإصدار أول عدد من مجلة الباحث الجامعي التي تصدرها جامعة إب في المدة التي قضاها من عام ٩٦ – ٢٠٠١م أستاذاً في الجامعة.

الشكر موصول للباحثين من مختلف الجامعات اليمنية والعربية والأجنبية وكذلك المفكرين والمثقفين للذين ساهموا بأقلامهم وأفكارهم وتقديم الأبحاث والدراسات الجادة، ولولا مساهماتهم الجادة لما تمكنت المجلة من الاستمرار والمحافظة على تميزها ومستواها.

ما كان للمجلة أن تستمر بالصدور بدون مساهمة الباحثين الجادين وبهم احتلت المجلة المكانة التي تحتلها حالياً ، للجميع الشكر والتقدير والاعتزاز.

المحتـويات

م	اسم البحـــــث	الباحـــــث	الصفحات
1	موقف علماء العقائد من ظاهرة التكفير في الإسلام	د. قدور أحمد الثامر	1-24
2	حكم قول الصحابي : كنا نقول كذا أو نفعل كذا	د. عبد الله محمد مشبب	25-58
3	الأحاديث الواردة المقيدة بأدبار الصلاة في كتب السنة درساً وجمعاً	د/غالب بن محمد أبو القاسم الحامضي	59-84
4	الرمز والرمزية عند متصوفة الإسلام	د. عبدالله محمد الفلاحي	85-114
5	الطبع والصفة معياراً نقدياً في النقد القديم عند العرب	د. طاهر عبد الرحمن قحطان	115-128
6	رؤية المقالح النقـدية في مقدمات دواوين الشعر المعاصر	د. أحمد قاسم أسحم	129-150
7	في الذكر الستين للنكبة : أضواء على عنصرية الصهيونية ورجعيتها	د. محمد أحمد الزعبي	151-170
8	التربية والوحـدة الوطنية	د. أحمد الهـبوب	171-200
9	نظم المعلومات و الاتصالات ودورهما في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية	د. عبدالله حمود سراج د. خليل إبراهيم محمود العاني	201-218
10	النماذج الإحصائية في تصحيح التوزيع العمري لسكان اليمن	د. عبد الحكيم المنصـوب	219-232
11	مقترحات تطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن	د. سلطان سعيد عبده المخلافي	233-260
12	تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة	د. عبد السلام الصلاحي	261-288
13	تأثير الكثافة على بعض الصفات الإنتاجية لفروج اللحـم	د. عمر عبد المجيد سلام	289-296
14	متطلبات تمويل الأنشطة التعليمية العربية والأوضاع الاقتصادية الراهنة	د. طلال عبد السـتار محي الدين	297-328

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 .

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 ibbunv@yemen.net.ye

موقف علمـــاء العقـيدة
من ظـــاهرة التكفـير في الإســـــلام

د/ قدور أحمد الثامر
أستاذ الفكر والعقيدة الإسلامية المساعد – جامعة صنعاء
kaddouralthamer@yahoo.com

المقدمة :-

برزت هذه الأيام ظاهرة التكفير بين الطوائف والفرق الإسلامية بشكل واسع في مختلف بقاع العالم الإسلامي، ولاسيما في المناطق ذات التعدد الطائفي، متأثرين بالواقع الأليم الذي تعيشه الشعوب الإسلامية في ظل هجمة استعمارية خطيرة هدفها الثوابت الإسلامية والثروات الوطنية، مستغلين في هذه الهجمة التعدد الطائفي والتنوع العرقي في الدول الإسلامية المختلفة، إذ اعتمدوا على شرذمة من العملاء الذين كانت غالبيتهم من الطوائف والفرق المعزولة اجتماعيا، وسياسيا، ودينيا، ثمَّ إن هذه الشرذمة ليس لها أدنى خبرة بثقافة الأمة وثوابتها الدينية والشرعية، فمزجوا بين النظام الإسلامي الحنيف والديمقراطية الغربية المشوهة، مزجا أدخل المنطقة في حرب طائفية وإقليمية لن تنتهي منها خلال عشرات السنين، ثمّ إن هؤلاء السياسيين الجدد ليس لهم العمق الشعبي الكافي الذي يُمَكِّن لهم ولأفكارهم المستوردة في الوطن، ولذا كانت ردة الفعل من الجماعات الإسلامية المختلفة عنيفة وقوية جدا فاقت كل التوقعات، إذ استخدموا أسهل الأسلحة وأمضاها في مواجهة الوضع الجديد ألا وهو سلاح التكفير من دون أن يعلموا خطورة هذا السلاح وآثاره الخطيرة على عقيدة الأمة ومستقبلها الإسلامي المأمول، فضلاً عن استغلال هذا الظرف من قبل أطراف إقليمية ودولية ليس من مصلحتها وحدة الأمة واستقرارها العقدي والسياسي فاهتبلت هذه الفرصة التاريخية التي انتظرتها قرونا لتنفيذ مشروعها الطائفي البغيض، وفي ضوء هذه المعطيات والمقدمات قررتُ العودة إلى جذور هذه المشكلة ودراستها دراسة تأصيلية عقدية هادفة فوجدت أنها ترجع للأسباب الآتية:

١- بسبب تداعيات الغزو الفكري والعسكري والسياسي لمختلف بقاع العالم الإسلامي وأثره في شيوع هذه الظاهرة.
٢- تطرف بعض الطوائف والفرق الإسلامية وضيق أفقها السياسي والعقدي.
٣- بقاء بعض هذه الفرق أسيرة آثار الوقائع التاريخية الأليمة وعجزها عن تجاوزها.
٤- عدم تمكين الدعاة والمفكرين المعتدلين من أخذ دورهم الحقيقي في توعية الأغلبية الصامتة التي كانت من ضحايا هذه الأزمة الراهنة.

٥- الجهل في فهم مقاصد النصوص الشرعية ودلالاتها اللغوية والعقائدية، وعدم الدقة في النظر إلى الوقائع التاريخية.

ثم إني أرجو أن تسهم هذه الدراسة في حقن دماء المسلمين وتكفهم عن تكفير بعضهم بعضاً، وتطفئ نار الفتنة الطائفية والعرقية في عالمنا الإسلامي العزيز.

***الكفر لغة:**

*الكفر لغة: التغطية، والكافر ذو كفر: أي ذو تغطية لقلبه بكفره، كما يقال للابس السلاح كافر: إذا غطَّاه سلاحه،..والكافر لما دعاه الله إلى توحيده فقد دعاه إلى نعمه، فلما أبى ما دعاه الله إليه كان كافرا لنعمة الله عليه، أي مغطيا لها بإبائه، حاجبا لها عنه، ولأجل هذا سمي الكافر كافرا لأنه ستر نعم الله عز وجل عن نفسه، ومن نعم الله إرسال الرسل وإنزال الكتب، فمن لم يصدق بها وردها، فقد كفر بنعمة الله ﷻ، أي سترها وحجبها عن نفسه[١].

***الكفر اصطلاحا:**

والكفر في الاصطلاح: هو التكذيب المتعمد لشيء من كتب الله تعالى المعلومة أو لأحد من رسله عليهم السلام أو لشيء مما جاؤوا به إذا كان ذلك الأمر المكذب به معلوما بالضرورة من الدين[٢].

*** والكفر صنفان:**

أحدهما: الكفر بأصل الإيمان وهو ضد الإيمان. ويلحق به من أنكر ركنا من أركان الإسلام كان كافرا بالإجماع..

والآخر: الكفر بفرع من فروع الإسلام، وهذا لا يخرجه عن أصل الإيمان[٣].

***- وقد قسم علماء العقائد الكفر إلى ثلاثة أنواع أساسية:**

أولها: **الكفر العملي**: ويكون فيمن يؤمن بالله وبرسوله وباليوم الآخر وغيره من أركان الإيمان، ولكن الشيطان زَيَّنَ له الإيتاء ببعض الشركيات، كمن اعتقد أن زيارة قبور أولياء الله الصالحين تنفع أوتضر أو تشفع له عند الله ﷻ، فاعتقد ذلك كما فعل أهل الجاهلية في الأصنام، لكنه في الوقت نفسه مثبت التوحيد لله ﷻ ولا يجعل الأولياء آلهة، كما فعل أهل الجاهلية بإنكارهم على رسول الله ﷺ لما دعاهم إلى كلمة التوحيد إذ قالوا: ﴿**أَجَعَلَ الْآلِهَةَ إِلَهاً وَاحِداً إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ**﴾ (ص٥) وأشركوا بالله حقيقة فقالوا في التلبية (لبيك اللهم لبيك، لبيك لا شريك لك لبيك، إلا شريكا هو لك، تملكه وما ملك) فأثبتوا للأصنام شركة مع رب العالمين، وإن كانت مقولتهم قد أفادت أنه لا شريك له، كونه يملكه وما ملك، فليس شريكا لله ﷻ بل مملوك له، فعُباد الأصنام الذين جعلوا لله أندادا، واتخذوا من دونه شركاء، وتارة يقولون شفعاء يقربونهم إلى الله زلفى، بخلاف جهلة المسلمين أصحاب الكفر العملي المشار إليه، أي إن عملهم خالف قولهم وعلمهم[٤].

* - أما عن النوع الثاني والثالث هما: **الكفر القولي والكفرالاعتقادي**:

وقد جمعت بين هذين النوعين لصعوبة الفصل بينهما، إن ممَّا أجمعت عليه الأمة أن الإيمان قول باللسان

وعمل بالأركان وتصديق بالجَنَان، إذ إن الإيمان وان قيل هو التصديق، فالقلب يصدق بالحق، والقول يصدق ما في القلب، والعمل يصدق القول، والتكذيب بالقول مستلزم للتكذيب بالقلب، إذ أعمال الجوارح تـؤثر في القلب كما إن أعمال القلب تؤثر في الجوارح، فأيهما قام بهِ كفرٌ تعدى حكمه إلى الآخر.

ومن قال بلسانه كلمة الكفر من غير حاجة عامدا لها عالما بأنها كلمة كفر فانه يكفر بذلك ظاهرا وباطنا، قال الله ﷻ ﴿مَن كَفَرَ بِاللّهِ مِن بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلاَّ مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالإِيمَانِ وَلَـكِن مَّـن شَـرَحَ بِـالْكُفْرِ صَـدْراً فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ اللّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (النحل١٠٦)، ولم يرد الباري بالكفر هنـا اعتقـاد القلـب فقـط، لأن ذلك لا يُكره الرجل عليه وهو قد استثنى من أُكره، ولم يرد من قال واعتقد، لأنه استثنى المُكره وهو لا يُكـره على الاعتقاد والقول معا، وإنما يُكره على القول فقط، فعّلم أنه أراد من تكلم بكلمة الكفر فعليه غضب من الله وله عذاب عظيم، وإنه كافر بذلك إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان، ولكن من شرح بالكفر صدرا مـن المكرهين فإنه كافر أيضا، فصار كل من تكلم بالكفر كافر إلا من أُكره، فقال بلسانه كلمة الكفر وقلبه مطمئن بالإيمان، وقال ﷻ في حق المستهزئين: ﴿لاَ تَعْتَذِرُواْ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ﴾ (التوبة)٦٦. فبين أنهم كفار بـالقول مع أنهم لم يعتقدوا صحته، فإن التصديق بالقلب يمنع إرادة التكلم وإرادةُ فعلٍ فيه استهانة واستخفاف.

ثم إن الذي عليه الأمة أن من لم يتكلم بالإيمان بلسانه من غير عذر لم ينفعه ما في قلبه من المعرفة، وإن القـول من القادر عليه شرط في صحة الإيمان، وقد اختلفوا في تكفير من قال إن المعرفة تنفع من غير عمل الجوارح، إذ قال القاضي عياض إن مالكا وسائر الفقهاء من التابعين ومن بعدهم إلاَّ من نُسب إلى بدعة، قالوا: الإيمان قول وعمل[٥].

وإن التوقف في أمر التكفير لا يمنع من معاقبة المبتدع في الدنيا لمنع بدعته، وأن يُستتاب فـإن تـاب منهـا، وإلا قتل ردة.

وكتاب الله يبين ذلك إذ صنف الله الخلق في كتابه **إلى ثلاثة أصناف:**

- كفار من المشركين ومن أهل الكتاب، وهم الذين لا يقرون بالشهادتين.
- المؤمنون باطناً وظاهرا، وهم المؤمنون.
- ومن أقر بالشهادتين ظاهرا لا باطنا، وهم المنافقون.

وهذه الأقسام الثلاثة مذكورة في أول سورة البقرة[٦].

*القول في مراتب الإيمان والكفر:

أجمعت الأمة على أن الإيمان يزيد وينقص، وعلى هذا مذهب أهـل الحـديث وأهـل السـنة، وقـالوا للإيمـان مراتب بعضها فوق بعض فليس ناقص الإيمان ككامل الإيمان قال الله ﷻ: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّـذِينَ إِذَا ذُكِـرَ اللّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ﴾ إلى قوله ﴿أُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقّاً﴾ (٣ الأنفـال) وكذلك قولـهﷺ: ((المـؤمن مـن أمِنَـهُ الناس)). وقوله: ((المسلم من سلم الناس من لسـانه ويـده))،أي: المـؤمن حقـا، ومـن هـذا قولـه: ((أكمـل المؤمنين إيمانا))، ومعلوم أن هذا لا يكون أكمل حتى يكون غيره أنقص، وقوله: ((أوثق عرى الإيمـان الحـب في الله والبغض في الله)). وقوله: ((لا إيمان لمن لا أمانة له)) يدل على أن بعـض الإيمـان أوثـق وأكمـل مـن

بعض...، ومعلوم أن الإيمان قول وعمل ونية، لأن من لم يعمل هذه الأعمال لم يكن مؤمنا لأن انتفاء العمل دليل على انتفاء العلم من قلب المؤمن[٧].

على خلاف الخوارج[٨] والمعتزلة[٩] والمرجئة[١٠]: الذين أنكروا أن للإيمان والكفر مراتب إذ قالوا: أن الشيء المركب إذا زال بعض أجزائه لزم زواله كله، قال شيخ الإسلام: فإنَّه يسلم لهم أن الهيئة الاجتماعية لم تبق مجتمعة كما كانت، لكن لا يلزم من زوال بعضها زوال سائر الأجزاء، وقد ثبت عن السلف الصالح قولهم: إن الذنب يقدح في كمال الإيمان ولا ينفيه مستدلين بقوله ﷺ(لايزني الزاني وهو مؤمن..)[١١]، ولهذا نفى الشارع الإيمان عمَّن قال بأن المجموع الذي هو الإيمان لم يبق مجموعا مع الذنوب، والصحيح أنه يذهب بعضه ويبقى بعضه، ولهذا كانت المرجئة تنفر من لفظ النقص أعظم من نفرتها من لفظ الزيادة لأنه إذا نقص لزم ذهابه كله عندهم، إن كان متعددا متبعضا وإن الأصل الذي أوقعهم في هذا الاعتقاد اعتقادهم أنه لا يجتمع في الإنسان بعض الإيمان وبعض الكفر، ووقعوا فيما هو مخالف لإجماع السلف رضي الله عنهم[١٢].

وإن إجماع أهل السنة على أن للإيمان والكفر مراتب لا ينفي اختلافهم اختلافا لفظيا لا يترتب عليه فساد، لأن الاختلاف نشأ من اختلافهم في مُسمّى الإيمان هل هو قول وعمل يزيد وينقص أم لا، بعد اتفاقهم على أن من سماه الله ﷻ ورسوله كافرا نسميه كافرا إذ من الممتنع أن يسمي الله ﷻ الحاكم بغير ما أنزل الله كافرا ويسمي رسوله من تقدم ذكره كافرا ولا نطلق عليهما اسم الكفر، ولكن من قال إن الإيمان قول وعمل يزيد وينقص قال هو كفر عملي لا اعتقادي، والكفر عنده على مراتب، وهو كفر دون كفر، كالإيمان هو: إيمان دون إيمان، ومن قال إن الإيمان هو التصديق ولا يدخل العمل في مسمى الإيمان، والكفر هو الجحود، ولا يزيدان ولا ينقصان، قال هو كفر مجازي غير حقيقي، إذ الكفر الحقيقي هو الذي ينقل عن الملة، وكذلك يقول الله ﷻ في تسمية بعض الأعمال بالإيمان كقوله﴿**وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ**﴾ (البقرة ١٤٣) أي: صلاتكم إلى بيت المقدس أنها سميت إيمانا مجازا لتوقف صحتها على الإيمان، أو لدلالتها على الإيمان، إذ هي دالة على كون مؤديها مؤمنا[١٣].

وهنا أمر يجب أن يُتفطن له وهو أن الحكم بغير ما أنزل الله قد يكون كفرا ينقل عن الملة، وقد يكون معصية وكفرا إما مجازيا وإما كفرا أصغر وذلك بحسب حال الحاكم، **وتفصيل ذلك:**

***أولا**–إن اعتقد الحاكم أن الحكم بما أنزل الله غير واجب وأنه مخير فيه أو استهان به مع تيقنه أنه حكم الله فهذا كفر أكبر.

***ثانيا**_ وإن اعتقد وجوب الحكم بما أنزل الله، وعلمه في هذه الواقعة وعدل عنه مع اعترافه بأنه مستحق للعقوبة فهذا عاص، ويسمى كافرا كفرا مجازيا، أو كفرا أصغر.

***ثالثا**_ وإن جهل حكم الله فيها مع بذل جهده واستفراغ وسعه في معرفة الحكم وأخطأه فهذا مخطئ له أجر على اجتهاده، وخطؤه مغفور (١٤).

وقد أوجب المعتزلة جهنم لمن اقترف كبيرة واحدة في حياته إذ زعم الجبائي[١٥] أن من زادت زلاته على طاعاته في المقدار وبقي من دون توبة كان مسلوب الإيمان خالدا مخلدا في النار، أما الخوارج فالأمر عندهم

أفدح وأخطر، إذ أوجبوا **التكفير** بارتكاب ذنب واحد مستندين في ذلك إلى ما عرف من قضية إبليس وما ورد في القرآن من الآيات الدالة على تخليد العاصي مثل قوله ﷻ: ﴿**بلَى مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾ (البقرة٨١) وقوله: ﴿**وَمَن يَعْصِ اللّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَاراً خَالِداً فِيهَا**﴾ (النساء ١٤) وقوله: ﴿**وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِناً مُّتَعَمِّداً فجزاؤه جهنم خالدا فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعد له عذابا عظيما**﴾ (النساء ٩٣)، ومن استحق الخلود في النار كان مغضوبا عليه(١٦).

وقد أثبت المعتزلة لأصحاب الكبائر اسم أهل الصلاة والقبلة، وسبب إثبات هذا الاسم استحالة زوال الإيمان عنهم مع قولهم بالمنزلة بين المنزلتين(١٧).

وفي قوله ﷻ: ﴿**إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ**﴾ **(النساء٣١)** قالت المعتزلة: المراد إن تجتنبوا الخروج من الإيمان، نكفر عنكم سيئاتكم، ممَّا يعني أن لا كبيرة إلا كبيرة الخروج من الإيمان، وقالت الخوارج: كأنه قال إن تجتنبوا الكفر والشرك(١٨).

وفي الحقيقة فإن التكفير إنما يكون بالذنوب التي ليس فيها وعيد مخصوص، فأما التي فيها حد، أو وعيد في القرآن الكريم، فلا يزاد على تسمية صاحبها زانيا، وسارقا، ونحو ذلك، ثم الأصل في ذلك أن الله ﷻ ألزمه اسم الإيمان قبل ارتكابه ما ارتكب من الكبائر، وأزال عنه اسم الكفر بقوله: ﴿ **قُولُواْ آمَنَّا بِاللّهِ**﴾(البقرة١٣٦) وقوله: ﴿ **آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ**﴾ (البقرة٢٨٥) فبين بما يكون المرء مؤمنا وحرم على من يقول لمثله لست مؤمنا بقوله﴿**وَلاَ تَقُولُواْ لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمُ السَّلاَمَ لَسْتَ مُؤْمِناً**﴾**(النساء٩٤)** وبين رسول اللهﷺ حين سأله جبريل عن الإيمان فبين ذلك وحقق له اسم المؤمن بالإقرار بذلك، وكذلك أن رسول الله ﷺ قال: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله، ويقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة، فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام، وحسابهم على الله)(١٩)(٢٠). ويضاف إليها ما أجمعت عليه الأمة من أنَّ للعالَم صانع واحد، قادر، عالم، مريد، متكلم سميع، بصير، حي، ليس كمثله شيء، وأن رسوله محمد بن عبد اللهﷺ صادق في كل ما جاء به، من الحشر، والنشر، والقيامة، والجنة، والنار. وهذه الاعتقادات هي التي تدور عليها صحة الدين، فمن رآها كفرا فهو كافر لا محالة، وإن من اعتقد وحدانية الله ونفى الشرك عنه، ولكنه تصرف في أحوال النشر والحشر والجنة والنار بطريق التأويل، لا التفصيل، دون إنكار الأصل، بل اعترف بأن الطاعة وموافقة الشرع واجبة، وكف النفس عن المحرمات والهوى سبب يفضي إلى السعادة، وأن إتباع الهوى ومخالفة الشرع فيما أمر ونهى يسوق صاحبه إلى الشقاوة، وقد قال ﷻ فيما حكى عنه النبيﷺ: (**أعددت لعبادي الصالحين ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر**)(٢١)، وكل ما يدرك من الجسمانيات فقد خطر على قلب بشر، أو يمكن إخطاره بالقلب، وزعم هذا القائل أن المصلحة الداعية إلى التمثيل للذات والآلام بالمألوف منها عند العوام، كالمصلحة في الألفاظ الدالة على التشبيه في صفات الله ﷻ وأنه لو كشف لهم الغطاء ووصف لهم جلال الله الذي لا تحيط به الصفات والأسماء وقيل لهم، صانع العالم موجود ليس بجوهر

ولا عرض، ولا جسم ولا هو متصل بالعالم ولا هو منفصل عنه، ولا هو داخل فيه، ولا هو خارج عنه، لبادر الخلق إلى إنكار وجوده، فإن عقولهم لا تقوى على التصديق بوجود موجود ترده الأوهام والحواس

وفيمن كان هذا منهجه، **قال الغزالي**. (٢٢):

– أما القول بإلهين اثنين فكفر صريح لا يُتوقف فيه ولا يستراب، وأما إذا اعترفوا بأصل السعادة والشقاوة وكون الطاعة والمعصية سبيلا إليهما فالنزاع في التفصيل كالنزاع في مقادير الثواب والعقاب، وذلك لا يوجب تكفيرا، والذي نختاره ونقطع به أنه لا يجوز التوقف في تكفير من يعتقد أن الجنة والنار مجرد أمثال تضرب للعوام، وإن كان يعتقد ذلك فقد كذب الله ورسوله ورد ما جاء به الشرع ولم ينفيه العقل ويخشى على عقيدته من الضلال. إذ إن لكلام الله وكلام رسوله وإجماع العلماء، **نواقض كنواقض الوضوء منها:**

*أولا – اعتقاد القلب وإن لم يعمل أو يتكلم، يعني إذا اعتقد خلاف ما عَلَّمَهُ الرسول أمته بعد ما تبين له هذا العلم.

*ثانياً_ كلام باللسان وإن لم يعمل ولم يعتقد. يعني أتى بمكفر من المكفرات.

*ثالثا_ أن يعمل بالجوارح عملا مكفرا وإن لم يعتقد ويتكلم، ولكن من أظهر الإسلام وظننا أنه أتى بناقض لا نكفره بالظن، لأن اليقين لا يرفعه الظن، وكذلك لا نكفر من لا نعرف عنه الكفر بسبب ناقض ذُكر عنه، ونحن لم نتحققه(٢٣).

– وهذا هو الصواب الذي يجب على كل مسلم اعتقاده والتزامه، وقد عرِفَ هذا **بأربع مسائل:**

***المسألة الأولى**: بيان التوحيد مع أنه لم يطرق آذان أكثر الناس.

* **المسألة الثانية**: بيان الشرك ولو كان في كلام من ينتسب إلى العلم أو دعوة غير الله كمن قصد بشيء من العبادة غير الله، ولو زعموا أنهم يريدون أنهم شفعاء عند الله.

* **المسألة الثالثة**: تكفير من بان له أن التوحيد هو دين الله ورسوله، ثم أبغضه ونَفَّرَ الناس عنه، وجاهد من صدَّقَ الرسول فيه، ومن عرف الشرك، وأن رسول الله ﷺ بُعِث بإنكاره، وأقر بذلك ثم مدحه وحسَّنهُ للناس، وزعم أن أهله لا يخطئون لأنهم السواد الأعظم. كمن تولى الغرب اليوم.

* **المسألة الرابعة**: الأمر بقتال هؤلاء خاصة حتى لا تكون فتنة ويكون الدين كله لله(٢٤).

وقد أجمعت الأمة على أن الكافر: هو من عرف دين الرسولﷺ ثم بعد ما عرفه سبه، ونهى الناس عنه، وعادى من فعله، فهذا هو الكفر الصريح، مع اليقين بكفر من آمن ببعض الكتاب وكفر ببعض، وقد ثبت عن جمهور العلماء أنهم يقولون من أنكر فرعا مجمعا عليه من الدين كفر، فكيف بمن أنكر الإيمان باليوم الآخر وسب المسلمين، وسفه أحلامهم، إذا صدَّقوا بالبعث والجنة والنار وغيرها من أركان الإيمان(٢٥).

*** وبالجملة فهذه أهم الأمور التي توجب التكفير لمن وقع فيها:**

– **الأول**: الشرك في عبادة الله وحده لا شريك له والدليل قوله ﷻ: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لاَ يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَن يَشَاءُ**﴾ (**النساء٤٨**) ومنه الذبح لغير الله كمن يذبح للجن، أو للقباب، والقبور، والسادة،

وغير ذلك.

-**الثاني**: من جعل بينه وبين الله وسائط يدعوهم ويسألهم الشفاعة،كمن يستشفع بالقبور والمزارات.

- **الثالث**: من لم يكفر المشركين أو شك في كفرهم أو صحح مذهبهم.

- **الرابع**: من اعتقد أن غير هدى النبي ﷺ أكمل من هديه، أو أن حكم غيره أحسن من حكمه، كالذين يفضلون حكم الطاغوت على حكم الله ﷻ.

- **الخامس**: من أبغض شيئا مما جاء به الرسول ﷺ ولو عمل به كفر إجماعا، والدليل قوله ﷻ:﴿ **ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَرِهُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ** ﴾(محمد ٩).

- **السادس**: من استهزأ بشيء من دين الله، أو ثوابه، أو عقابه، كفر، والدليل قوله ﷻ: ﴿**قُلْ أَبِاللّهِ وَآيَاتِهِ وَرَسُولِهِ كُنتُمْ تَسْتَهْزِئُونَ** (٦٥) **لاَ تَعْتَذِرُواْ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ**﴾ (٦٦التوبة).

- **السابع**: السحر فمن فعله أو رضي به كفر، والدليل قوله ﷻ: ﴿**...وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولاَ إِنَّمَا نَحْنُ فِتنَةٌ فَلاَ تَكْفُرْ**﴾ (**البقرة١٠٢**).

- **الثامن**: مظاهرة المشركين ومعاونتهم على المسلمين والدليل قوله ﷻ: ﴿ **وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُ مِنْهُمْ إِنَّ اللّهَ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**﴾ (المائدة٥١).

- **التاسع**: من اعتقد أن بعض الناس لا يجب عليه اتباعه ﷺ وأنه يسعه الخروج من شريعته كما وسع الخضر الخروج من شريعة موسى عليهما السلام.

- **العاشر**: من أعرض عن دين الله لا يتعلمه ولا يعمل به، والدليل قوله ﷻ: ﴿**وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن ذُكِّرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ ثُمَّ أَعْرَضَ عَنْهَا إِنَّا مِنَ الْمُجْرِمِينَ مُنتَقِمُونَ** ﴾ (السجدة٢٢).

ولا فرق في جميع هذه النواقض بين الهازل، والجاد، والخائف، إلا المُكره، وكلها من أعظم ما يكون خطرا، ومن أكثر ما يكون وقوعا، فينبغي للمسلم أن يَحْذَرَها ويخاف منها على نفسه(٢٦).

***أثر فهم الحجة وبلوغ الحجة في مسألة التكفير:**

لابد من التفريق بين فهم الحجة وبلوغ الحجة ففهمها شيء وبلوغها شيء آخر، فقد تقوم الحجة على من لم يفهمها، وإن الذي لم تقم عليه الحجة هو حديث العهد بالإسلام، أو نشأ ببادية بعيدة، ثم إن الله ﷻ أرسل الرسل مبشرين ومنذرين﴿ **لِئَلاَّ يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ**﴾ (النساء ١٦٣-١٦٥) فكل من بلغه القرآن ودعوة الرسول فقد قامت عليه الحجة قال الله ﷻ: ﴿**لأُنذِرَكُم بِهِ وَمَن بَلَغَ**﴾ (الأنعام١٩) وقال ﷻ : ﴿ **وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً** ﴾ (الإسراء١٥) وقد أجمع العلماء على أن من بلغته دعوة الرسول ﷺ فإنَّ حجة الله قائمة عليه(٢٧). فلا يكفر حتى يَعْرِف الفرق بين بلوغ الحجة وفهم الحجة ومستلزماتهما. وأما أصول الدين التي وضحها الله وأحكمها في كتابه فإن حجته فيها هي القرآن، فمن بلغه فقد بلغته الحجة، ولكن أصل الإشكال هو في التفريق بين قيام الحجة وفهم الحجة، إذ إن الكفار والمنافقين لم يفهموا حجة الله مع قيامها عليهم كما قال ﷻ: ﴿ **أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلاً**﴾

(الفرقان٤٤) وقال ﷻ:﴿وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْراً﴾(الأنعام٢٥) وكفَّرَهم الله ببلوغها إياهم مع كونهم لم يفهموها.. ولا ينبغي لأحد أن يُكَفِّر الناس ابتداء إلا بعد قيام الحجة وبلوغهم الدعوة، لأنهم إذ ذاك في زمن فترة وعدم علم بآثار الرسالة، و لجهلهم وعدم وجود من ينهاهم عن الكفر، فأما إذا قامت الحجة فلا مانع من تكفيرهم وإن لم يفهموها[٢٨] ..وقد ذكر شيخ الإسلام وتلميذه ابن القيم رحمهما الله في غير موضع أن نفي **التكفير** بالمكفرات قوليها وفعليها يكون فيما يخفى دليله، وما لم تقم الحجة على فاعله، ونفي التكفير يراد به: نفي تكفير الفاعل وعقابه قبل قيام الحجة عليه، وأن نفي **التكفير** مخصوص بمسائل النزاع بين الأمة[٢٩]..

***جريمة تكفير المعينين(٣٠):**

درج أهل السنة والجماعة على عدم تكفير من خالفهم وإن كان ذلك المخالف يكفرهم، لأن الكفر إطلاق حكم شرعي فليس للإنسان أن يعاقب بمثله، لأن الزنا والكذب حرام **لحق الله** ﷻ وكذلك **التكفير** حق لله ﷻ فلا يُكَفَّر إلا من كفره الله ورسوله، وأيضا فان تكفير الشخص المعين وجواز قتله موقوف على أن تبلغه الحجة النبوية التي يكفر من خالفها وإلا فليس كل من جهل شيئا من الدين يكفر، ولأجل هذا كان ابن تيمية يقول للذين ينفون أن يكون الله ﷻ فوق العرش أنا لو وافقتكم كنت كافرا لأني أعلم أن قولكم كفر، وأنتم عندي لا تكفرون لأنكم جُهال، وحقيقة الأمر أن القول قد يكون كفرا فيطلق القول بتكفير صاحبه، ويقال: من قال كذا فهو كافر، لكن الشخص المعين الذي قال ذلك لا يحكم بكفره حتى تقوم عليه الحجة التي يكفرُ تاركها وهذا كما هو في نصوص الوعيد فانَّ الله يقول: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْماً إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَاراً**﴾ (١٠ النساء) فهذا أو نحوه من نصوص الوعيد حق لكن الشخص المعين لا يُشهد عليه بالوعيد فلا يُشهد لمعين من أهل القبلة بالنار لجواز أن لا يلحقه الوعيد لفوات شرط، أو ثبوت مانع، فقد لا يكون التحريم بَلَغَهُ، وقد يتوب من فعل المحرم ونحو ذلك، و من أعظم البغي أن يشهد عليه أن الله لا يغفر له ولا يرحمه أو يخلده في النار، فإن هذا حكم الكافر بعد الموت[٣١].

وقد ثبت عن أبي هريرة ﷺ أنه قال سمعت رسول الله ﷺ يقول كان رجلان في بني إسرائيل متآخيين فكان أحدهما يذنب والآخر مجتهد في العبادة فكان لا يزال المجتهد يرى الآخر على الذنب فيقول أقْصِر فوجده يوما على **ذنب** فقال له أقْصِر فقال خلِّني وربي أبُعِثْتَ علي رقيبا، فقال: واللهِ لا يغفر الله لك أو لا يدخلك الله الجنة، فقبض أرواحهما فاجتمعا عند رب العالمين فقال لهذا المجتهد أكُنْتَ بي عالما أم كنت على ما في يدي قادرا، وقال للمذنب اذهب فادخل الجنة برحمتي، وقال للآخر اذهبوا به إلى النار، قال أبو هريرة والذي نفسي بيده إنه تكلم بكلمة أوبقت عليه دنياه وآخرته، ولأن الشخص المُعين يمكن أن يكون مجتهدا مخطئا مغفورا له، ويمكن أن يكون ممن لم يبلغه ما وراء ذلك من النصوص، ويمكن أن يكون له إيمان عظيم وحسنات أوجبت له رحمة الله[٣٢].

وهكذا الأقوال التي يُكَفَّرُ قائلها قد يكون الرجل لم تبلغه النصوص الموجبة لمعرفة الحق أو لم تثبت عنده أو

لم يتمكن من فهمها أو لم يفهمها لشبهة عرضت له يعذره الله بها فمن كان من **المؤمنين** مجتهدا في طلب الحق وأخطأ فان الله يغفر له خطأه كائنا من كان سواء في المسائل النظرية أو العملية، ومن عيوب أهل البدع أنهم يكفرون بعضهم بعضا، ومن ممادح أهل العلم أنهم يُخَطِّئون بعضهم بعضا ولا يكفِّرون أحدا حتى تقوم عليه الحجة للأسباب الآتية:

١- لأن الذي يدعو إلى البدعة أعظم خطرا من الذي يقولها.

٢-ولأن الذي يعاقب مخالفه أعظم من الذي يدعو إلى البدعة فقط.

٣- ولأن الذي يُكَفِّر مخالفه أعظم خطرا من الذي يعاقب مخالفه في الرأي.

ولك أن تلحظ أن الذين كانوا من ولاة الأمور في عصر المعتزلة كانوا يقولون بقولهم من أن القرآن مخلوق، وأن الله لا يُرى في الآخرة وغير ذلك، من تعطيل أسمائه وصفاته، ويدعون الناس إلى ذلك ويمتحنونهم، وكان الإمام أحمد يترحم عليهم، ويستغفر لهم، لعلمه أنهم لم يتبين لهم أنهم يُكذبون الرسولﷺ ، ولا جاحدون لما جاء به، ولكن تأولُوا فأخطأوا وقلدوا من قال ذلك.

وكذلك الإمام الشافعي ﷺ لما قال: (لحفص الفرد) حين قال حفص: القرآن مخلوق، قال له الشافعي: كفرت بالله العظيم، فبين بذلك أن هذا القول كفر، ولم يحكم بردة حفص بمجرد ذلك، لأنه لم تتبين له الحجة التي يكفر بها، ولو اعتقد أنه مرتد لسعى في قتله، وقد صرح في كتبه بقبول شهادة أهل الأهواء والصلاة خلفهم[٣٣].

وقال الإمام مالك والشافعي وأحمد في القدري[٣٤] إنْ جَحَدَ علمَ الله كفر، ولفظ بعضهم: ناظروا القدرية بالعلم فان أقروا به خَصِمُوا، وإن جحدوه كفروا، وسُئِل الإمام أحمد عن القدري هل يكفر فقال: إن جحد العلم كفر حينئذ، وأما قتل من يدعو للبدع، فقد يقتل لكف ضرره عن الناس، كما يقتل المحارب وإن لم يكن في نفس الأمر كافرا، فليس كل من أمر الشرع بقتله يكون قتله لردته، وعلى هذا كان قتل الجعد بن درهم[٣٥] وغيره من أهل البدع[٣٦].

وبين الأصوليين خلاف في تكفير أهل الأهواء مع قطعهم بأن المصيب واحد بعينه لان **التكفير** حكم شرعي، والتصويب حكم عقلي، فمن مبالغ متعصب لمذهبه كَفَّرَ وضلل مخالفه، ومن متساهل متآلف لم يُكفِّر أحدا وقضى بالتضليل، وحكم بأنهم هلكى في الآخرة[٣٧] والله أعلم.

والذي عليه الأمة فالشخص المعين إذا صدر منه ما يوجب كفره من مثل عبادة غير الله ﷻ، و جحد علو الله على خلقه، ونفى صفات كماله ونعوت جلاله الذاتية والفعلية، ومسألة علمه بالحوادث والكائنات قبل كونها، فإن كان جهلا لايكفر،أما من كَفَّرَ معطلة الذات ومعطلة الربوبية، ومعطلة الأسماء والصفات، ومعطلة إفراده ﷻ بالألوهية، والقائلين بأن الله لا يعلم الكائنات قبل كونها كغلاة القدرية، ومن قال بإسناد الحوادث إلى الكواكب العلوية، ومن قال بالأصلين النور والظلمة، فإن من التزم هذا كله فهو أكفر وأضل من اليهود والنصارى، وهل أوقع الاتحادية والحلولية فيما هم عليه من الكفر البواح، والشرك العظيم والتعطيل لحقيقة وجود رب العالمين، إلا خطأهم في هذا الباب الذي اجتهدوا فيه فضلوا وأضلوا عن سواء

السبيل، وهل قُتِل الحلاج إلا باتفاق أهل الفتوى على قتله، وإلا ضلال اجتهاده، وهل كُفْرُ القرامطة وانتحالهم ما انتحلوه من الفضائح الشنيعة وخلع ربقة الشريعة إلا باجتهادهم فيما زعموا، وهل قالت الرافضة ما قالت واستباحت ما استباحت من الكفر والشرك وسب أصحاب رسول الله ﷺ إلا ضلال اجتهادهم[٣٨].

وقد ثبت عن شيخ الإسلام قوله: وليس في الطوائف أكثر تكذيبا بالصدق وتصديقا بالكذب من الرافضة، فإن رؤوس مذهبهم وأئمته والذين ابتدعوه وأسسوه كانوا منافقين زنادقة، كما ذُكر ذلك عن غير واحد من أهل العلم، وهذا ظاهر لمن تأمله، بخلاف الخوارج فإن قولهم كان عن جهل بتأويل القرآن، وغلو في تعظيم الذنوب، وكذلك قول الوعيدية والقدرية((المعتزلة))، فإن قولهم كان عن تعظيم الذنوب، وكذلك قول المُرجئة إذ كان أصل مقصودهم نفى **التكفير** عمن صدَّق الرسل عليهم الصلاة والسلام، ولهذا لم يقل أحد عن أئمتهم أنهم زنادقة منافقون، بخلاف الرافضة فإن رؤوسهم كانوا كذلك، مع أن كثيرا منهم ليسوا منافقين، ولا كفارا، بل بعضهم له إيمان، وعمل صالح، ومنهم من هو مخطئ، قد تغفر له خطاياه، لكن جهله بمعنى القرآن والحديث أبعده عن جادة الحق وقول الحق واعتقاد الحق، غفر الله لنا ولهم[٣٩]. وشيخ الإسلام وتلميذه ابن القيم رحمهما الله ﷻ قد صرحا في غير موضع أن الخطأ والجهل قد يُغفرا لمن لم يبلغه الشرع ولم تقم عليه الحجة في مسائل مخصوصة إذا اتقى الله ما استطاع واجتهد بحسب طاقته[٤٠].

***أثر الخاص والعام في تكفير المعينين:**

اختلفت الأمة في أُناس معينين أقروا بأن التوحيد هو دين الله ورسوله، ولكن هؤلاء المعينين هل تركوا التوحيد بعد معرفته وصدوا الناس عنه، أم فرحوا به وأحبوه ودانوا به، وتبرؤوا من الشرك وأهله، فهذه جملة أمور يرجع فهمها إلى علم الخاص والعام..إذ إن ثبوت الكفر في حق الشخص المعين كثبوت الوعيد في الآخرة في حقه، وذلك له شروط وموانع يُتوقف فيها[٤١].

.فالتكفير حق لله فلا يُكَفِّرُ إلا من كَفَّرَهُ الله ورسوله، وأيضا فإن تكفير الشخص المعين وجواز قتله موقوف على أن تبلغه الحجة النبوية، التي يَكْفُرُ من خالفها، وإلا فليس كل من جهلَ شيئا من الدين يكفر[٤٢] ..وحكم المستحلين للتكفير يُستتابون، فإن أصروا على الاستحلال كفَرُوا، وإن أقروا به جُلِدوا، فلا يحل أن يُكفِّروهم بالاستحلال ابتداء لأجل الشبهة التي عرضت لهم، حتى يتبين لهم الحق، فإذا أصروا على الجحود كَفَرُوا، وقد ثبت في الصحيحين حديث الذي قال لأهله (إذا أنا مِتُ فاحرقوني حتى إذا صرت فحما فاسحقوني، أو قال: (فاسحكوني) فإذا كان يوم ريح عاصف فأذروني فيها، فقال نبي الله ﷺ : فأخذ مواثيقهم على ذلك وربي، ففعلوه ثم أذروه في يوم عاصف، فقال الله عز وجل: كن، فإذا هو رجل قائم، قال اللهﷻ: أي عبدي ما حملك على ما فعلت، قال: مخافتك أو فرقٌ منك، قال: فما تلافاه أن رحمه)[٤٣]، فهذا اعتقد أنه إذا فعل ذلك لا يقدِرُ الله على إعادته، وأنه لا يعيده، أو جوَّزَ ذلك، و كلاهما كفر، لكن كان جاهلا، لم يتبين له الحق[٤٤]، فغفر اللهﷻ له.

..وقد كفر من قال بأن عذاب الآخرة خال عن المصلحة والحكمة، وأن ذلك لا يجوز على مختار عليم حكيم،

فقولهم أن التعذيب لغير حكمة، ولا يجوز على الله حق وصواب، لكنهم قصروا في علم السمع، فظنوا أنه ورد بأن ذلك العذاب خال من الحكمة، وهذه دعوى باطلة بالإجماع.. وقد ادعى ذلك بعض الروافض، وكثير من الوعيدية، المبالغين في **التكفير**، والتفسيق، والتقنيط، والتبرئ من كثير من أهل الإسلام الذين لهم ذنوب وهفوات لا تخرج عن الإسلام، كمن خاض في مسألة خلق القرآن، وكفَّرَ كل من خالفه من دون برهان، حتى اعتقد بعض جهلة الحنابلة قدم تلاوة القرآن وجحد حدوث الورق والحبر(٤٥).

نخلص من هذا إلى أنَّ التكفير والتفسيق بالتأويل لا يفيد إلا الظن. **وفيه أربعة أقوال:**

***الأول**: أنه لا كفر بالتأويل.

***الثاني**: أنه يُكَفَّرُ بالتأويل ولكن لا تجري عليهم أحكام الكفار في الدنيا.

***الثالث**: أن أمرهم إلى الإمام في الأحكام.

***الرابع**: أنه كالكفر بالتصريح، فيكون قتالهم إلى آحاد الناس على الصحيح.

والأصل في الكفر أنه: التكذيب المتعمد لشيء من كتب الله ﷻ المعلومة أو لأحد من رسله عليهم السلام أو لشيء مما جاؤوا به إذا كان ذلك الأمر المكذب به معلوما من الدين بالضرورة (٤٦) ومن أقبح **التكفير** ما استند إلى وجه ينكره المخالف من أهل المذهب...كتكفير الأشعرية بالجبر الخالص الذي هو قول الجهمية الجبرية، وهم ينكرونه والله ﷻ يقول: ﴿ **وَلاَ تَقُولُواْ لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمُ السَّلاَمَ لَسْتَ مُؤْمِناً** ﴾ **(النساء٩٤)** ومن العجب أن المُكَفِّرين ..لم يسعوا إلى تكفير النصارى الذين قالوا: إن الله ثالث ثلاثة ومن قال بقولهم، مع نص القرآن على كفرهم إلا بشرط أن يعتقدوا ذلك مع القول، وعارضوا هذه الآية الظاهرة بعموم مفهوم قوله: ﴿ **وَلَـكِن مَّن شَرَحَ بِالْكُفْرِ صَدْراً** ﴾ (النحل١٠٦).. مع وضوح الآية الكريمة في الكفر بالقول.. والحق أنا لا نكفِّر أحداً من أهل القبلة إلا بإنكار متواتر من الدين فإنه حينئذ يكون مكذبا للشرع، وليس مخالفة القواطع مأخذا للتكفير..وقد تورع الجمهور من تكفير من اقتضت النصوص كفره، فكيف لا يكون الورع أشد من تكفير من لم يَرِدْ في كفره نص واحد(٤٧).

وقال الإمام الطحاوي: لا نكفر أحدا من أهل القبلة بذنب ما لم يستحله، ولا نقول لا يضر مع الإيمان ذنب لمن عمله. وأهلُ قبلتنا مسلمون مؤمنون ما داموا بما جاء به النبي ﷺ معترفين و بكل ما قال وما أخبر مصدقين،..وأراد بهذا الكلام الرد على الخوارج القائلين بالتكفير بكل ذنب، إذ قال: واعلم أن باب **التكفير** وعدم **التكفير** باب عظمت الفتنة والمحنة فيه، وكثر فيه الافتراق وتشتت فيه الأهواء والآراء، وتعارضت فيه دلائل الناس، وقد ثبت عن ابن سيرين أنه قال: إن أسرع الناس ردة أهل الأهواء، وكان يرى أن هذه الآية نزلت فيهم: ﴿وإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُواْ فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ﴾ (الأنعام ٦٨) ولهذا امتنع كثير من الأئمة عن إطلاق القول بأنَّا لا نُكَفِّرُ أحدا بذنب، بل الأولى أن يقال: لا نكفرهم بكل ذنب، كما تفعله الخوارج. فثمَّة فرقٌ بين **النفي العام ونفي العموم**، والواجب إنما هو نفي العموم، مناقضة لقول الخوارج الذين يكفرون **بكل ذنب** ولهذا قيده الطحاوي: بقوله ما لم يستحله، وفي

قوله: ما لم يستحله فيه إشارة إلى أن مراده من هذا النفي العام لكل **ذنب** من الذنوب العملية لا العلمية، وفي هذا إشكال إذ إن الشارع لم يكتف من المكلف في العمليات بمجرد العمل دون العلم، ولا في العلميات بمجرد العلم دون العمل، وليس العمل مقصورا على عمل الجوارح، بل أعمال القلوب أصل لعمل الجوارح، وأعمال الجوارح تبع لها، ولأجل هذا قال الطحاوي: إلا أن يستحله بمعنى: يعتقده أو نحو ذلك(٤٨).

وقول الطحاوي: ولا نقول لا يضر مع الإيمان **ذنب** لمن عمله...رد على المرجئة، فإنهم يقولون لا يضر مع الإيمان **ذنب** كما لا ينفع مع الكفر طاعة فهؤلاء في طرف والخوارج في طرف آخر إذ يقولون نكفر المسلم **بكل ذنب**، أو **بكل ذنب** كبير، وقالت المعتزلة يَحْبُطُ إيمانه كله بالكبيرة، فلا يبقى معه شيء من الإيمان ولكنه لا يدخل في الكفر، وهذه هي **المنزلة بين المنزلتين**، وبقولهم بخروجه من الإيمان أوجبوا عليه الخلود في النار، وزادت الخوارج على المعتزلة إذ قالت: بل يخرج من الإيمان ويدخل في الكفر. مع أن النصوص المتواترة قد دلت على أن الله يُخرجُ من النار من في قلبه مثقال ذرة من إيمان ونصوص الوعد التي يحتج بها أهل السنة تعارض نصوص الوعيد التي يحتج بها المعتزلة والخوارج(٤٩). ولابن تيمية في مسألة التكفير **قولان مهمان:**

***أولهما:** (أنه يكفر بترك واحد من الأركان الأربعة حتى الحج وإن كان في جواز تأخيره نزاع بين العلماء فمتى عزم على تركه بالكلية كفر) وهذا قول طائفة من السلف.

***وثانيهما:** (أنه لا يكفر بترك شيء من ذلك مع الإقرار بالوجوب) وهذا هو المشهور عند كثير من الفقهاء من أصحاب أبي حنيفة ومالك والشافعي(٥٠).

وقد ثبت عنه ﷺ أنه قال: (إن الله تجاوز لي عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه)(٥١) وقد أجمعت الأمة على أنه ليس كل من قال قولا وأخطأ فيه أنه يكفر بذلك، وإن كان قوله مخالفا للسنة، فتكفير كل مخطئ خلاف الإجماع، لكن للناس نزاع في المقصود بالتكفير هنا (إذ ليس لكل من الطوائف المنتسبين إلى مذهب من المذاهب، أن يُكفِّروا من خالفهم، بل في الصحيح عن النبى ﷺ أنه قال: (إذا قال الرجل لأخيه يا كافر فقد باء بها أحدهما)(٥٢).

***حكم من تعمد تكفير المسلمين:**

اختلف الناس في تكفير من لم يتعمد تكفير المسلمين أما من تعمد تكفير المسلمين فوقف منه المتكلمون الموقف الآتي:

قال الغزالي: من كان معتقدا الإسلام في أخيه، كان قوله إنه كافر، قولا بأن الذي هو عليه كفر، والذي هو عليه كفر هو: **دين الإسلام**، فكأنه قال إن دين الإسلام كفر، وهذا القول كفر من قائله، وإن لم يعتقد ذلك،..وفي الحديث الذي يقتضي (كفر من كفر أخاه المسلم)، عده بعض العلماء من الأحاديث المشكلة، كون مذهب أهل الحق أن المسلم لا يَكْفُر بالمعاصي وهذا الحديث جزءُ منها.

* **وقد قيل في تأويل(إذا قال المسلم لأخيه ياكافر)**(٥٣) **وجوه:**

– **الوجه الأول**: الراجح ترك التكفير للأمور الآتية:

*الأمر الأول: أنه محمول على المُستحِل لذلك وبهذا يكفر إن استحله.

*الأمر الثاني: أن المعنى رجعت عليه نقيصته لأخيه ومعصيته في تكفيره.

*الأمر الثالث: أنه محمول على الخوارج، وتوقف الإمام مالك بتكفيرهم: فقال: لا أدري.

*الأمر الرابع: أنه محمول على أنه يؤول به إلى الكفر، إذ إن المعاصي بريد الكفر.

*الأمر الخامس: أن معناه فقد رجع عليه تكفيره، وليس الراجع عليه حقيقة الكفر، بل **التكفير**، لكونه جعل أخاه المسلم كافرا، فكأنه كفر نفسه، إما لأنه كَفَّرَ من هو مثله، وإما لأنه كَفَّرَ من لا يُكفِّره إلا كافر يعتقد بطلان الإسلام، وهذا يقتضي التفريق بين العامد والمُتأول في هذه المسألة[٥٤]

ومِمَّا تجدر الإشارة إليه **وجوب التحذير** من تكفير بعض المبتدعة الذين لم نستيقن من أن بدعتهم كفر، مع قبحها وفحشها، وأمر تكفير عوام المسلمين كونهم لم يعرفوا الله ﷻ بدليل قاطع على شروط أهل علم الكلام، ويزداد الأمر فحشا في كفر من كفرهم، لأن الحكم بإسلامهم معلوم ضرورة من الدين، وتكفيرهم جحد لتلك الضرورة، وقد دل القرآن على صحة إسلامهم إذ قال الله ﷻ: ﴿ **قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِن تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ** ﴾ (الحجرات ١٤).

– **الوجه الثاني:** من مرجحات ترك **التكفير** أمر رسول اللهﷺ بذلك، وفي ذلك أحاديث منها حديث أنس إذ يقول: قال رسول اللهﷺ: (ثلاثة من أصل الإيمان، إحداها: الكف عمَّن قال **لا إله إلا الله** لا نكفره بذنب ولا نخرجه من الإسلام بعمل)[٥٥]. ومِمَّا هو في معناه ما رواه أبو داود، عن رسول الله ﷺ أنه قال: (كفوا عن أهل لا إله إلا الله لا تكفروهم بذنب...)[٥٦]، ومِمَّا تواتر عن علي كرم الله وجهه من عدم تكفيره الخوارج، ورده لأموالهم بعد أن استولى عليها خير دليل على مرجحات ترك التكفير، وأما ما كان من حرب الجمل وصفين فالذي أجمعت عليه الأمة أن المصيب في جميع ذلك هو علي ﷺ، لِمَا ثبت من إمامته ببيعة أهل الحل والعقد، والمخالفون له..ليسوا كفارا ولا فسقة ولا ظلمة لِمَا لهم من التأويل، فغاية الأمر أنهم أخطأوا في الاجتهاد لخروجهم على الإمام الحق بشبهة وهي: (تركه القصاص من قتلة عثمان ﷺ)،وذلك لا يوجب التفسيق فضلا عن **التكفير**،ولهذا منع علي ﷺ أصحابه من لعن أهل الشام[٥٧].

..وروي رواية ظاهرة أن عليا قام عند منصرفه من الشام وخروج الخوارج عليه وإنكارهم التحكيم وإكفارهم معاوية وأهل الشام والبصرة...فقال: إنا والله ما قاتلنا أهل الشام على ما توهم هؤلاء الضلال من **التكفير** والفراق في الدين، ما قاتلناهم إلا لنردهم إلى الجماعة، وإنهم لإخواننا في الدين قبلتنا واحدة ورأينا أننا على الحق، وإني لعلى عهد من رسول اللهﷺ وأمر أمرني فيه بقتال الباغين والناكثين، وإن الرشاد عندي أن يجمعنا الله وإياهم، وما لهذا الأمر مثل الرفق، عسى الله أن يجمع هذه الفرقة إلى ما كانت عليه من الجماعة[٥٨]...وقد تكاثرت الآيات والأحاديث في العفو عن الخطأ، والظاهر أن متأولي التكفير قد أخطأوا، ولا سبيل إلى العلم بتعمدهم، لأن فعل العمد وغير العمد هو من علم الباطن، الذي لا يعلمه إلا الله ﷻ،

قال ﷻ في خطاب أهل الإسلام خاصة: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ﴾ **(الأحزاب٥)** وقال ﷻ ﴿رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ **(البقرة٢٨٦)** وقال: ﴿وَلَمْ يُصِرُّواْ عَلَى مَا فَعَلُواْ وَهُمْ يَعْلَمُون﴾ (آل عمران١٣٥) فقيد ذمهم بعلمهم. فلا يحل الجهد في التسرع بتكلف **التكفير**..حتى يتضح كفر المبتدع اتضاح الصبح الصادق، وتجتمع عليه الكلمة، ككفر الزنادقة والملاحدة الذين أنكروا البعث والجزاء والجنة والنار وما علم من الدين بالضرورة[٥٩]...

-**الوجه الثالث**: أن الخطأ لما كان منقسما إلى:

١- مغفور قطعا كالخطأ في الاجتهادات على الصحيح.

٢- وغير مغفور قطعا كالخطأ في نفي البعث والجنة والنار وتسمية الإمام بأسماء الله ﷻ إلي غير ذلك.

٣- ومختلف فيه محتمل للالتحاق بأحد القسمين المتقدمين، توقفنا في الإقدام على تكفير أهل التأويل من أهل القبلة عند الاشتباه، مع تقبيح بدع المبتدعة، وذلك لعدم وجود برهان قاطع أو دليل ظاهر على خروجهم من الدين، بل الأدلة واضحة في العفو حينئذ على تقدير الخطأ، ووجوب التوقف حينئذ أحوط للدين والدار الآخرة، إذ إن الخطأ في التوقف أهون من الخطأ في **التكفير**[٦٠].

الوجه الرابع: أن التوقف عن **التكفير** عند التعارض والاشتباه أولى وأحوط، وذلك لأن الخطأ في التوقف على تقديره، تقصير في حق من حقوق الله الغفور، أسمح الغرماء، وأرحم الرحماء ﷻ، أما إن كان الخطأ في التكفير في حق عباده المسلمين المؤمنين، فهو من أعظم الجنايات ومضاد لما أوجب الله من حبهم، ونصرهم، والذب عنهم، ويعضد ما تقدم ما روي عن علي وعائشة رضي الله عنهما عن رسول اللهﷺ أنه قال: (الدواوين عند الله ثلاثة: ديوان لا يغفره الله وهو الشرك به ﷻ، وديوان لا يتركه وهو حقوق المخلوقين، وديوان لا يبالي به، وهو ما بينه ﷻ وبين عباده)[٦١]، ولأجل هذا الخطر العظيم يعذر المتوقف في **التكفير، كما ثبت عند جمهور** المحققين من أمة سيد المرسلين.

-**الوجه الخامس**: لقد سمَّى الشارع بعض الذنوب كفرا قال الله ﷻ:﴿وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ﴾ (المائدة٤٤). وقد ورد ما يدل على أن القتل أعظم من **التكفير، إذ ثبت عن رسول الله** ﷺ قوله: (ومن قذف مؤمنا بكفر فهو كقاتله)[٦٢][٦٣]. ومنه حديث عمرؓ ((ألا لا تضربوا المسلمين فتذلوهم ولا تمنعوهم حقهم فتُكفِّروهم))[٦٤]، لأنهم ربما ارتدوا إذا منعوا عن الحق[٦٥].

ثمَّ إن علي بن أبي طالب كرم الله وجهه لم يُكفر أهل الجمل[٦٦] وصفين[٦٧] ولم يسرْ فيهم سيرته في الكافرين، مع أنه على الحق، بدليل قولهﷺ لعمار بن ياسر: (ويح عمار تقتله الفئة الباغية يدعوهم إلى الجنة ويدعونه إلى النار)[٦٨]..، ومعلوم بالضرورة بأنّ معاوية وأهل الشام حين سمعوا هذا الحديث لم ينكروه، وإن القول بمقتضاه هو من إجماع أهل السنة[٦٩].

أي: أن من حارب عليا كرم الله وجهه فقد بغى عليه، فدل ذلك على أنه بَعُد عن **التكفير** خشية من تكفير من قام بأركان الإسلام، ولجواز أن يراد به كفر دون كفر، ونفاق دون نفاق، ومع هذا فإن النزاع في كفر الخوارج ممكن أو مشهور، وأمَّا النزاع في المُتأولين فلا خلاف بين أهل النقل والعقل أنَّ علياً سار فيهم السيرة في البغاة على إمام الحق، ولم يسر فيهم السيرة في أهل الكفر، ولهذا قال الإمام أبو حنيفة ﷺ: (لولا سيرة علي في البغاة ما عرفت أحكامهم) ..فأصبح فعله فيهم حجة في البعد عن **التكفير**[٧٠].

***ولأجل هذا ينبغي النهي عن الخوض في مسألة تكفير المعينين للوجوه الآتية:**

* **أولها**: ما روي عن الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، من عدم تكفير الخوارج مع العلم أنهم يبغضونه ويكفرونه، وقد سُئِل عن تكفيرهم فقال: من الكفر فروا، وقيل له: أمنافقون هم: فقال: لو كانوا منافقين لم يذكروا الله إلا قليلا، ولما سُئِل عن إيمانهم قال: لو كانوا مؤمنين ما حاربناهم قيل: فما هم قال: إخواننا بالأمس بغوا علينا فحاربناهم حتى يفيئوا إلى أمر الله، وروي عنه أنه قال: لم نقاتل أهل النهروان(الخوارج) على الشرك. ومراده على الكفر بالقرينة، وهذا تصريح بالمنع من تكفيرهم وأقرته الصحابة على ذلك، والإجماع منعقد على عدم تكفيرهم، وعلى أن من كفر إماما وحاربه لم يكفر[٧١].

***وثانيها**: ما أشار إليه البخاري في صحيحه، بأن النبي ﷺ لم يكفر عمر في قوله لحاطب أنه منافق، ولا معاذا في قوله: للذي خرج من الصلاة حين طالت عليه أنه منافق..ممَّا يعني المنع من القطع بتكفير من أخطأ في **التكفير** مُتأولا، فإنا لو كفَّرنا الناس بالتأويل لكفرنا الجم الغفير من المسلمين، فلذلك ينبغي ترك **التكفير** المختلف فيه خشية من الوقوع في إثم تكفير المسلمين.

* **وثالثها**: أنه قد جاء أن هناك كفراً دون كفر كقوله ﷻ: ﴿**وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ**﴾ (المائدة٤٤) ومنه أن النبي ﷺ لما وصف النساء بالكفر قال أصحابه يا رسول الله (يكفرن بالله ﷻ، قال: لا، يكفرن العشير أي: الزوج)[٧٢]، فلم يحملوا الكفر على ظاهره حين سمعوه منه ﷺ لاحتمال معناه، ووجود المعارض وهو إسلام النساء وإيمانهن، ولم ينكر النبي ﷺعلى الصحابة التثبت في معنى الكفر، والبحث عن مراده به، وكذلك تأولوا أحاديث (سباب المؤمن فسوق وقتاله كفر)[٧٣]، وكذلك تأويل كثير من علماء الإسلام حديث (ترك الصلاة كفر)[٧٤]

وفي الحديث الشريف أن رسول الله ﷺقال في حجة الوداع: (ألا لا تَـرْجِعُنَّ بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض)[٧٥]. مع وجود الإجماع والنص على وجوب القصاص، ولو كان كفرا على الحقيقة لأسقط القصاص[٧٦]، ممَّا يدل على أن الظاهر متروك عند الجمهور واشتهر الخلاف فيه.

***ورابعها**: تحذير النبيﷺ الشديد من ظاهرة التكفير إذ قال: (إذا قال الرجل للرجل يا يهودي فاضربوه عشرين سوطا)[٧٧].ولاسيما إن كان مسلما.

***مسألة التكفير وصلتها بسببِ الصحابة رضي الله عنهم:**

ومن الأمور الدالة على الكفر استحلال ما حرم الله من سب الصحابة رضي الله عنهم ولعنهم، قال القاضي

عياض: اختلف العلماء فيمن سب الصحابة، ومشهور مذهب مالك فيه الاجتهاد، والأدب الموجع، إذ قال: من شتم النبي ﷺ قتل، وإن شتم الصحابة أُدب، وقال أيضا: من شتم أحدا من أصحاب النبيﷺ كأبي بكر أو عمر أو عثمان أو معاوية أو عمرو بن العاص، امتحن، فإن قال كانوا على ضلال أو كفر يقتل، وإن شتمهم بغير هذا من مشاتمة الناس نُكِّلَ به نكالا شديدا..، وقول مالك: يقتل من نسبهم إلى ضلال أو كفر حسنٌ، لأن رسول الله ﷺ شهد لكل منهم بالجنة، فإن نَسَبَهم إلى **الظلم** دون الكفر كما يزعم بعض الرافضة، فهو محل التردد، لأن الظلم أدنى من الكفر، ولا يتعلق الظلم بالصحبة أو أي أمر من أمور الدين، وإنما هو لخصوصيات تتعلق بأعيان بعض الصحابة لأمور وَجَدَتْها الرافضة عليهم، ومن سب أصحاب رسول اللهﷺ، فإنه ربما فعل ذلك مُتأولا، وإن كان تأويله جهلا وعصبية وحمية، فإن ذلك لا يخرجه من الدين، للاحتياط في باب التكفير كما هو مقرر في مذهب أهل السنة والجماعة، قال القاضي عياض: إن إطلاق الكفر أمر خطير، ويطلق في حالة واحدة هي: الجهل بوجود الباري ﷻ، وما سواه ففيه نظر(٧٨).

وقال أحمد: شتم عثمان زندقة لا تبلغ الكفر، إلا إذا قصد تكذيب من بايعه، خلافا لبعض أصحابه، وسب أبي بكر كفر عند الحنفية وعند بعض الشافعية ومشهور مذهب مالك أنه يجب به الجلد وليس بكفر، والمسألة عنده على حالين إن اقتصر على السب من غير تكفير لم يكفر، وإن كفَّرَ كَفَرْ، نفهم من هذا أن ساب الصحابة كافرٌ عند مالك وأبي حنيفة وأحد رأيي الشافعي، وزنديق عند أحمد بتعرضه إلى عثمان المتضمن لتخطئة المهاجرين والأنصار، وكُفْرُهُ هذا ردةٌ، لأن حكمه قبل ذلك حكم المسلمين، والمرتد يستتاب، فإن تاب فبها ونعمت وإلا قتل، فكان قتله على مذهب جمهور العلماء أو جميعهم ..، والبعض اقتصر على الفسق في مجرد السب دون **التكفير**، وقد تقدم أن الطحاوي قال في عقيدته: وبغض الصحابة كفر، فيحتمل أن يحمل على مجموع الصحابة، وان يحمل على كل منهم، لكن إذا كان بغضه من حيث الصحبة، وأما جعل مجرد بغضه كفرا فيحتاج إلى دليل(٧٩)...

***ويجب التنبيه على ما يختص بمسألة السب واستحلاله وذلك من وجوه:**

***أحدها:** أن الحكاية المذكورة عن الفقهاء أنه إن كان **مستحلا للسب كفر** وإلا فلا،.. فلا يظن ظان أن في المسألة خلافا يجعل المسألة من مسائل الخلاف والاجتهاد.

***الوجه الثاني:** أن الكفر إذا كان هو الاستحلال فإنما معناه اعتقاد أن السب حلال فإنه لما اعتقد أن ما حرمه الله ﷻ حلال كَفَرَ ولا ريب، شأنه شأن من اعتقد في المحرمات المعلوم تحريمها أنها حلال، لكن لا فرق في ذلك بين سب النبي وبين قذف المؤمنين والكذب عليهم والغيبة لهم إلى غير ذلك من الأقوال التي عُلِم أن الله حرمها، فإنَّه من فعل شيئاً من ذلك مستحلا كَفَرَ، مع أنه لا يجوز أن يقال من قذف مسلما أو اغتابه كفر ويعنى بذلك إذا استحله.

***الوجه الثالث:** إن اعتقاد حِل السب كُفْرٌ سواء اقترن به وجود السب أم لم يقترن، ولا أثر للسب في **التكفير** وجودا وعدما، وإنما المؤثر هو الاعتقاد وليس الاستحلال.

***الوجه الرابع:** أنه إذا كان المكفر هو اعتقاد الحِل فليس في السب ما يدل على أن السَّاب مستحل، فيجب أن

لا يُكَفَّر ولا سيما إذا قال أنا اعتقد أن هذا حرام، وإنما قلته غيظا، وسفها، أو عبثا، أو لعبا، كما قال المنافقون: ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ قُلْ أَبِاللّهِ وَآيَاتِهِ وَرَسُولِهِ كُنتُمْ تَسْتَهْزِئُونَ ﴾ (التوبة٦٥)، وربما قال إنما قذفت هذا أو كذبت عليه لعبا وعبثا، فإنْ قيل عدم تكفيرهم يخالف نص القرآن، وإنْ قيل يكونون كفارا فهو تكفير بغير موجب إذا لم يُجعل نفس السب مكفِّرا، كونهم كذبة وغير صادقين، فإن هذا لا يستقيم، **إذ إن التكفير لا يكون بأمر محتمل، فإذا قال أنا اعتقد** أن ذلك ذنب ومعصية وأنا افعله، فكيف يكفر إن لم يكن ذلك كفرا، ولهذا قال ﷻ: ﴿لاَ تَعْتَذِرُواْ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ.﴾ (التوبة٦٦) ولم يقل قد كذبتم في قولكم ﴿ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ﴾ (التوبة٦٥)، فلم يكذبهم في هذا العذر كما كذبهم في سائر ما أظهروه من العذر، الذي يوجب براءتهم من الكفر، كما لو كانوا صادقين، بل بيَّنَ أنهم كفروا بعد إيمانهم بهذا الخوض واللعب، وإذا تبين هذا فإن مذهب سلف الأمة ومن اتبعهم من الخلف قد قرروا أن هذه المقالة في نفسها كفر، استحلها صاحبها أم لم يستحلها، والدليل على هذا ما قدمناه في كفر السَّاب مثل قوله ﷻ: ﴿وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ﴾ (التوبة٦١)وقوله ﷻ : ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُؤْذُونَ اللَّهَ وَرَسُولَه﴾ وقوله ﷻ: ﴿لاَ تَعْتَذِرُواْ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ﴾ (التوبة٦٦) وما ذكرناه من الأحاديث والآثار، فإنها أدلة بيِّنة في أن نفس أذى الله ورسوله كفر، مع قطع النظر عن اعتقاد التحريم وجودا وعدما. إذ لو كان حكم الكفر المبيح: هو اعتقاد أن السب حلال، لم يجز تكفيره وقتله حتى يظهر هذا الاعتقاد، ظهورا تثبت بمثله الاعتقادات المبيحة للدماء(٨٠).

*** خلاصة القول فيما يتعلق بسب الصحابة وعلاقته بظاهرة التكفير:**

الأصل هو عدم التسرع في **التكفير** إلا بعد السؤال عن معتقد المُكفِّر ومقالته ويراجع المحكوم عليه ويكشف عن معتقده بقول عدول يجوز الاعتماد على شهادتهم فإذا عرفنا حقيقة الحال حكمنا بموجبه، وإن ممَّا يوجب التخطئة والتضليل والتبديع، هو أن تجد شخصاً يعتقد أن استحقاق الإمامة في أصل أهل البيت، وأن المستحق لها في العصر الأول هو علي ﷺ، فدُفع عنها بغير حق، وزعم أن الإمام معصوم عن الخطأ والزلل، ومع هذا فهو لا يستحل سفك دمائنا ولا يعتقد كفرنا، ولكنه يعتقد فينا أنَّا أهل البغي، قد زلت بصائرنا عن درك الحق، فهذا الشخص لا يُستباح سفك دمه ولا يُحكم بكفره لهذه الأقاويل، بل يُحكم بكونه ضالا مبتدعا فيزجر عن ضلاله وبدعته بما يقتضيه رأي الإمام، فأما أن يُحكم بكفره ويُستباح دمه بهذه المقالات فلا، بل يقتصر على تضليله وتبديعه، قال الإمام الغزالي: فإن قيل هلا كفرتموه بقوله: إن مستحق الإمامة في الصدر الأول كان عليا دون أبي بكر وعمر وعثمان، وأن عليا دُفِع عن الخلافة بالباطل، وخرق هذا الشخص إجماع المسلمين، قلنا: لا ننكر ما فيه من الإقدام على خرق الإجماع، ولكننا ترقينا من التخطئة المجردة (التي نطلقها ونقتصر عليها في الفروع في بعض المسائل) إلى التضليل والتفسيق والتبديع، ولكننا لا ننتهي إلى التكفير، إذ لم يَبِنْ لنا أن **خارق الإجماع كافر**، بل الخلاف قائم بين المسلمين: في أن الحجة هل تقوم بمجرد الإجماع أم لا، (وقد ذهب النظَّام(٨١) وطائفته من المعتزلة إلى إنكار الإجماع وأنه لا تقوم به حجة أصلا) فمن التبس عليه هذا الأمر لم نكفره بسببه، واقتصرنا على تخطئته وتضليله، فإن قيل وهلا كفرتموه لقوله: أن الإمام معصوم، والعصمة عن الخطأ والزلل وصغير المآثم وكبيرها من خصائص النبوة، وأمثال هذا

أثبتوا خاصية النبوة لغير الأنبياء عليهم لسلام، قلنا: هذا لا يوجب الكفر، وإنما الموجب للكفر: أن يثبت النبوة لغير خاتم الأنبياء والمرسلين، وقد ثبت أنه خاتم النبيين، أو يثبت لغيره منصب النسخ لشريعته، فأما العصمة فليست هي من خصائص النبوة، ولا إثباتها كإثبات النبوة، فلقد قالت طوائف من أصحابنا أن العصمة لا تثبت للنبي من الصغائر، واستدلوا عليه بقوله ﷻ: ﴿وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى﴾ (طه١٢١) وبجملة من حكايات الأنبياء، فمن يعتقد في **فاسق** أنه مطيع ومعصوم عن الفسق لا يزيد على من يعتقد في **مطيع** أنه فاسق ومنهمك في الفساد، ولو اعتقد أحد في **عدل** أنه فاسق، لم يزد على تخطئة من اعتقد في **غير معصوم** أنه معصوم، فكيف نحكم بكفره، ومن الممكن أن يحكم بحماقته، واعتقاده أمرا يخالف المُشاهد من الأحوال ولا يدل عليه نظر العقل ولا ضرورته(٨٢).

وأضاف الغزالي قائلا: فإن قيل فلو اعتقد معتقد فسق أبي بكر وعمر رضي الله عنهما وطائفة من الصحابة، ولم يعتقد بكفرهم، فهل يحكم بفسقه وضلاله، ومخالفته لإجماع الأمة، الراجح: أنه لا يحكم بكفره لأن الله ﷻ لم يوجب على من قذف محصنا بالزنا إلاَّ ثمانين جلدة، ونعلم أن هذا الحكم ينطبق على كافة الخلق ويعمهم على وتيرة واحدة، وأنه لو قذف قاذفٌ أبا بكر وعمر رضي الله عنهما بالزنا لما زاده على إقامة حد الله المنصوص عليه في كتابه، ولم يَدَّعيا رضي الله عنهما لنفسيهما التمييز بخاصية في الخروج عن مقتضى العموم. أمَّا إن صرح مصرح بكفر أبي بكر وعمر ينبغي أن ينزل منزلة من لو كفر شخصا آخر من آحاد المسلمين أو الأئمة من بعدهم، فلا يفارق تكفيرهم تكفير غيرهم من آحاد الأمة من المسلمين المعروفين بالإسلام **إلا في شيئين:**

***أحدهما:** في مخالفة الإجماع وخرقه، فإن مكفر غيرهم ربما لا يكون خارقا لإجماع يعتد به.

* **الثاني**: أنه ورد في حقهم من الوعد بالجنة، والثناء عليهم، والحكم بصحة دينهم، وثبات يقينهم، وتقدمهم على سائر الخلق أخبار كثيرة، فقائل ذلك إن بلغته الأخبار، واعتقد مع ذلك كفرهم، فهو كافر بالإجماع، لكن لا بتكفيره إياهم يكفر، وإنما يكفر بتكذيبه لله تعالى ورسوله ﷺ، فمن كذبه بكلمة من أقاويله فهو كافر بالإجماع، وما سوى هذين الشيئين ينزل تكفيرهما منزلة سائر القضاة والأئمة وآحاد المسلمين(٨٣).

ومن كفَّر أئمة وآحاد المسلمين ينظر في أمره فإن كان يعرف أن معتقده ينفي التوحيد، وتصديق الرسول ﷺ، إلى غيره من سائر معتقدات المسلمين الصحيحة، فمهما كان كفره بهذه المعتقدات جزئيا وضئيلا فقد خرج من الإسلام، **لأنه رأى الدين الحق كفرا وباطلا**، فأمَّا إذا ظُنَّ أنه يَعْتقد تكذيب الرسولﷺ، أو نفى الصانع، أو تثنيته، أو شيئا مما يوجب التفكير، فَكَفَّرَهُ بناء على هذا الظن، فهو مخطئ في ظنه المخصوص بالشخص، صادق في تكفير من يعتقد ما يحسبُ أنه معتقد هذا الشخص، وظنُ الكفر بمسلم ليس بكفر، كما أن ظن الإسلام بكافر ليس بإسلام، فمثل هذه الظنون قد تخطئ وقد تصيب، وهو جهل بحال شخص من الأشخاص، وليس من شرط إيمان المسلم أن يعرف إسلام كل مسلم وكفر كل كافر،، بل إذا آمن شخص بالله ورسوله، وواظب على العبادات، ولم يسمع بأبي بكر وعمر، ومات قبل السماع بهما، مات مسلما، فليس الإيمان بهما من أركان الدين، حتى يكون الغلط في صفاتهما موجبا للانسلاخ من الدين (٨٤).

ولكن السؤال هنا هو كيف يجرؤ مسلم أن يعتقد كفر السواد الأعظم من أمة محمد ﷺ، مع إقرارهم بالشهادتين، وقبولهم لشريعته من غير موجب للتكفير، وهب أن عليا أفضل من أبي بكر رضي الله عنهما، أليس القائلون بأفضلية أبي بكر معذورين لأنهم إنما قالوا بذلك لأدلة صرحت به، ثمَّ إنهم مجتهدون، والمجتهد إذا أخطأ له أجر، فكيف يقال حينئذ بالتكفير، وهو لا يكون **إلا بإنكار ما علم من الدين بالضرورة**، كالصوم والصلاة..، وأما ما يفتقر إلى نظر واستدلال فلا كفر بإنكاره وإن أُجمِعَ عليه، لما فيه من الخلاف. فالحذر الحذر من اعتقاد كفر من في قلبه (**لاإله لا الله محمد رسول الله**) بغير مقتضى، مغاضبة لغلاة الرافضة ومن وافقهم. وتأمل ما صح وثبت عن علي وأهل بيته رضي الله عنهم، من تصريحهم بتفضيل الشيخين على علي، وتوقيرهم وتسمية أبنائهم بأسمائهم، ومصاهرتهم، وطاعتهم والترضي عنهم، وإن حملته الرافضة على مبدأ التقية الباطلة[٨٥]. فإذا ثبت أن شخصا كفَّرَ آخر، أو أباح قتله على وجه التأويل ولم يقدح ذلك في إيمان واحد منهما، ولا في كونه من أهل الجنة، كمن أطال اللسان في عثمان، إذ إن عثمان وغيره من الصحابة أفضل من حاطب بن أبي بلتعة، وعمر أفضل من عمار، وعائشة، وغيرهما، وذنب حاطب أعظم من ذنب عثمان، فإن كان الله قد غفر لحاطب ذنبه، فالمغفرة لعثمان من باب أولى، ولك أن تقيس على هذا[٨٦].

..ونحن لا ندعى لواحد من هؤلاء الصحابة العصمة من كل ذنب، بل ندعي أنهم من أولياء الله المتقين، وحزبه المفلحين، وعباده الصالحين، وأنهم من سادات أهل الجنة، ونقول إن الذنوب جائزة على من هو أفضل منهم من الصديقين، ولكن الذنب يرفع عقابه بالتوبة والاستغفار والحسنات الماحية، والمصائب المكفرة وغير ذلك من أبواب تكفير السيئات، وهؤلاء لهم من التوبة والاستغفار والحسنات ما ليس لمن هم دونهم، وابتلوا بمصائب يكفر الله بها خطاياهم، فلهم من السعي المشكور، والعمل المبرور، ما ليس لمن بعدهم، وهم بمغفرة الذنوب أحق ممن جاء بعدهم[٨٧].

الخاتمة:

إن الخلاف في مسألة التكفير كان في أهل الأهـواء والبـدع الـذين لم تخـرجهم بـدعتهم مـن الإسـلام كالخوارج ونحوهم، أما المشركون فالقول فيهم مختلف فمن لم يُكفر المشـركين أو شـك في كفـرهم أو صـحح مذهبهم فهو إلى الكفر أقرب[٨٨]. والإجماع منعقد على أن من جحد تحريم شيء من المحرمات الظاهرة المتواتر تحريمها كالفواحش والظلم والكذب والخمر ونحو ذلك فهو كافر إجماعاً، فضلا عمَّن اقترف شـيئا مـن أنـواع الكفر المجمع عليها عند الأمة، وهي الكفر الفعلي والقولي والاعتقادي المتقدم ذكرهمـا حينمـا عرفنـا الكفـر اصطلاحا، وأما من لم تقم عليه الحجة ولم تبلغه فيها شرائع الإسلام، أو غلط فظن أن الـذين آمنـوا وعملـوا الصالحات يُستـثنون من تحريم الخمر، كمـا غلـط في ذلـك الـذين اسـتتابهم عمـر[٨٩] وأمثـال ذلـك، فـإنهم يستتابون وتقام عليهم الحجة، فيكون حكمهم كحكم أمثالهم من الزنادقة، وأما التصويب والتخطئـة في هـذا كله فهو من واجب العلماء الحافظين من علماء المسلمين المنـتسبين إلى أهل السنة والجماعة[٩٠].

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

مصادر البحث وهوامشه:

١ – المصري/ محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١ ج:٥ ص:١٤٦-١٤٧.

٢ – ابن الوزير/ محمد بن نصر المرتضى اليماني، إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٧م، ط٢، ج١/ ص٣٧٦.وابن حجر الهيتمي/ أبي العباس أحمد بن محمد بن محمد بن علي ، الصواعق المحرقة على أهل الرفض والضلال والزندقة، بتحقيق/عبد الرحمن بن عبدالله التركي، وكامل محمد الخراط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٧م، ط١، ج:١ ص:١٣٢

٣- الحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية،المكتب الإسلامي، بيروت،١٣٩١هـ ط٤، ج:١ ص:٣٥٠-٣٦١.

٤ – ابن تيمية/ الصارم المسلول على شاتم الرسول، بتحقيق:محمد عبد الله عمر الحلواني، دار ابن حزم، بيروت، ١٤١٧هـ، ط١.ج:٣ ص:٩٧٣-٩٧٤.

٥ – ابن تيمية/ الصارم المسلول على شاتم الرسول ج:٣ ص:٩٧٤ -٩٧٦.

٦- الحنفي/ ابن أبي العز،شرح العقيدة الطحاوية، ج:١ ص:٣٥٨

٧-- أحمد بن إبراهيم بن عيسى/ شرح قصيدة ابن القيم، نشر المكتب الإسلامي، تحقيق زهير الشاويش، بيروت، ١٤٠٦هـ . ج:٢ ص:١٤٣

٨ – سموا بالخوارج أو المحكمة الأولى الذين خرجوا على الإمام علي﵁بعد حادثة التحكيم في صفين، ينظر ، الإسفراييني/ طاهر بن محمد، التبصير في الدين ، بتحقيق: كمال يوسف الحوت، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٣م، ط١، ج١ ص٤٥.

٩ – سموا بالمعتزلة لاعتزال شيخهم واصل بن عطاء حلقة التابعي الجليل الحسن البصري إثر إعلان موقفه من مرتكب الكبيرة، إذ قال الحسن: اعتزلنا واصل، وقد عرفوا بأصولهم الخمسة: العدل،والوحيد، والمنزلة بين المنزلتين، والوعد والوعيد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ينظر: الرازي أبو عبد الله/ اعتقادات فرق المسلمين والمشركين،بتحقيق: علي سامي النشار، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٢هـ،ص٣٩.

١٠ – سموا بالمرجئة لأنهم يعتقدون أن الله أرجأ تعذيبهم على المعاصي، وأنه لايضر مع الإيمان ذنب ولا مع الكفر طاعة:ينظر: الماتريدي/ أبو منصور، التوحيد، بتحقيق: د.فتح الله خليف، دار الجامعات، الإسكندرية، ص٣٨١فما بعدها. و ابن منظور، لسان العرب: ج١،ص٨٤.

١١ –أبو المعالي/ عمر بن عبد الرحمن القزويني، مختصر شعب الإيمان للبيهقي، بتحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ١٤٠٥هـ، ط٢، ص ٧٤. وينظر: ابن تيمية: أبي العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحليم، منهاج السنة النبوية، تحقيق: محمد رشاد سالم، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط٢ ١٤٠٩هـ١٩٨٩م.وكذلك ط الطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، مصر، ١٣٢٢هـ ، ج٥ص٢٠٧.

١٢– أحمد بن إبراهيم بن عيسى/ شرح قصيدة ابن القيم، ج:٢ ص:١٤٥–١٤٦.

١٣– الحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية ج:١ ص:٣٦٢

١٤– المصدر نفسه، ج:١ ص:٣٦٣–٣٦٥. والدمشقي/ علي بن الحسن بن هبة الله بن عساكر/ تبيين كذب المفتري، دار الكتاب العربي، بيوت، ١٤٠٤ط٣،ج١ص٣٥٣و٤٠٩

١٥ – هو أبو علي محمد بن عبد الوهاب الجبائي شيخ الإمام الأشعري وزوج أمه من معتزلة البصرة توفي/ ٣٠٣هـ،ينظر/ أبن عساكر/ أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله، معجم البلدان، دار لفكر المعاصر، بيروت –دمشق، بلا، ط١،ج٢ص٩٧.

١٦– ابن تيمية/ أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، الجواب الصحيح، بتحقيق:علي سيد صبح المدني، مطبعة المدني، مصر،ص٥٤–٥٦ ، ج١/ ص١١٠.

١٧– الماتريدي/ أبو منصور، التوحيد، ج١، ص٣٤٠. والبغدادي/ عبد القاهر بن طاهر بن محمد أبو منصور، الفرق بين الفرق، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٧٧م، ط٢، ج:١ ص:٥٦ .

١٨– الماتريدي/ أبو منصور، التوحيد، ج:١ ص:٣٤١

١٩ – البخاري الجعفي/ محمد بن إسماعيل أبو عبدالله، الجامع الصحيح، بتحقيق/ د. مصطفى ديب البغا،دار ابن كثير بيروت، ١٩٨٧م، ط٣،ج١ص١٧وج٦ص٢٦٥٧. والحنفي، شرح العقيدة الطحاوية، ج١ص٣٩٣.

٢٠– الماتريدي/ أبو منصور، التوحيد، ج:١ ص:٣٤٣،٣٤٢ / و الشهرستاني/ محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد / الملل والنحل، نشر دار المعرفة، تحقيق محمد سيد كيلاني، بيروت، ١٤٠٤هـ ج:١ ص:١١٨

٢١ – البخاري الجعفي/ محمد بن اسماعيل أبو عبدالله، الجامع الصحيح، ج٣، ص١١٨٥.

٢٢– الغزالي/ أبو حامد، فضائح الباطنية، بتحقيق/ عبد الرحمن بدوي، مؤسسة دار الكتب، الكويت،ج:١ ص:١٥١–١٥٢ .

٢٣– المصدر نفسه، ج:١ ص:١٥٤،١٥٣.

٢٤– محمد بن عبد الوهاب،مؤلفات الشيخ الإمام محمد بن عبد الوهاب في العقيدة،بتحقيق/ عبد العزيز زيد الرومي ومحمد البلتاجي و سيد حجاب، نشر: جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ج:١ ص:٢٤–٢٥.

٢٥ – محمد بن عبد الوهاب، مؤلفات الشيخ الإمام محمد بن عبد الوهاب في العقيدة ج:١ ص:١٩٦–١٩٧

٢٦– المصدر نفسه، ج:١ ص: ٢١٢––٢١٤

٢٧ – الخثعمي/ سليمان بن سحمان، كشف الأوهام، بتحقيق/ عبد العزيز بن عبد الله الزير، دار العاصمة، الرياض، ١٤١٥هـ ط١،ص١٥٩

٢٨ – المصدر نفسه، ص١٦٠. و ينظر: محمد بن عبد الوهاب، مؤلفات الشيخ الإمام محمد بن عبد الوهاب في العقيدة، ج:١ ص: ٢٤٤.

٢٩ – الخثعمي/ سليمان بن سحمان، كشف الأوهام، ص١٤٥و١٦٤.

٣٠ – فإنه من أعظم البغي أن تشهد بأن فلان (تُعينه) لن يغفر الله له أو لن يرحمه أو أنه من أهل النار ، فإن هذا حكم الكافر بعد الموت. ينظر: ياسين / د. محمد نعيم، الإيمان/ أركانه حقيقته نواقضه، ص٢٠٨.

٣١- أحمد بن إبراهيم بن عيسى/ شرح قصيدة ابن القيم، ج:٢ ص:٤٠٦.
٣٢- الحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية ج:١ ص:٣٥٧
٣٣- أحمد بن إبراهيم بن عيسى/ شرح قصيدة ابن القيم، ج:١ ص:٤٥و٥٠و٥٥.
٣٤ – هو الذي يُجوِّز أن يقع مالا يشاء الله وأن يشاء مالا يقع. ينظر زاد المعاد ،ج٣، فصل في ذكر بعض الحكم والغايات.
٣٥ –كان يقول بالقدر ونفي الصفات وأن الله لم يكلم موسى تكليما إلى آخر ما تقول به فرقة المعتزلة الأوائل.ينظر المصدر نفسه.
٣٦- أحمد بن إبراهيم بن عيسى/ شرح قصيدة ابن القيم، ج:١ ص:٤٥و٥٠و٥٥.
٣٧- الشهرستاني/ محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد / الملل والنحل،ج:١ ص:٢٠٣ .
٣٨ – الخثعمي/ سليمان بن سحمان، كشف الأوهام، ص١٤٨.
٣٩- ابن تيمية، منهاج السنة النبوية ج:٦ ص:٣٠٢
٤٠ – الخثعمي/ سليمان بن سحمان، كشف الأوهام، ص١٤٨و١٤٤.
٤١- ابن تيمية: منهاج السنة النبوية، ج:٥ ص:٢٤٠ / وج٦ ص:٢٥٣.
٤٢ –ابن تيمية/ تلخيص كتاب الاستغاثة ج:٢ ص:٤٩٢
٤٣ – البخاري الجعفي/ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع الصحيح،ج٦ص٢٧٦٢.
٤٤ –ابن تيمية: تلخيص كتاب الاستغاثة ج:٢ ص:٤٩٣
٤٥- ابن الوزير/ محمد بن نصر المرتضى اليماني، إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات، ج:١ ص:١١٨
٤٦- ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٣٧٦
٤٧ – المصدر نفسه، ج:١ ص:٣٧٩، ٣٨٦
٤٨- الحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية ج:١ ص:٣٥٥
٤٩- المصدر نفسه، ج:١ ص٣٥٦-٣٥٧
٥٠ – ابن تيمية/ أحمد بن عبد الحليم بن تيمية،توحيد الألوهية، بتحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي،مكتبة ابن تيمية،ط٢، ج:٧ ص:٦١٠ .
٥١ – ابن تيمية/ منهاج السنة، ج٤ص٤٥٨، والحديث في صحيح ابن حبان، ج٢٩، كتاب مناقب الصحابة، باب فضل الأمة.
٥٢ –ابن تيمية/ توحيد الألوهية ج:٧ ص:٦٨٥ .
٥٣ –ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٣٩١، والحديث في صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب حال من قال لأخيه ياكافر.
٥٤ – ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٣٩١
٥٥ –ابن حنبل/ الإمام أحمد، العقيدة: بتحقيق: عبد العزيز عز الدين السيروان، دار قتيبة، دمشق، ط١، ١٤٠٨هـ، ص٧٦.
والبيهقي/ أحمد بن الحسين، الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد، بتحقيق/ أحمد عصام الكاتب، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٤٠١هـ،ط١، ص١٨٨. الحديث في سنن أبي داود، ج٧، كتاب الجهاد، باب الغزو مع أئمة الجور. و ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٣٩٢.
٥٦ –الداني/ أبو عمرو عثمان بن سعيد المقريء، السنن الوردة في الفتن، بتحقيق: ضياء الله محمد إدريس المباركفوري، دار العاصمة، الرياض، ١٤١٦هـ،ج٣ص٧٥٠. وابن الوزير، إيثار الحق ورد الخلافات، ج١ص٣٩٣.
٥٧ – التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر بن عبد الله/ شرح المقاصد في علم الكلام، نشر دار المعارف النعمانية، باكستان،١٤٠١هـ ج:٢ ص:٣٠٥. وقد اتفق المحققون من أهل السنة على أن حرب الجمل كانت فلتة من غير قصد من الفريقين بل كانت تهييجا من قتلة عثمان ﷺ حيث صاروا فرقتين واختلطوا بالمعسكرين وأقاموا الحرب خوفا من القصاص وقصد عائشة رضي الله عنها لم يكن إلا إصلاح الطائفتين وتسكين الفتنة فوقعت في الحرب من حيث لاتحتسب. المصدر

نفسه ج٢ص٣٠٥.

٥٨ – الباقلاني/ أبو بكر محمد بن الطيب، تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، بتحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ١٩٨٧م، ط١، ١٩٨٧م، ط١، ج:١ ص:٥٥٧ .

٥٩ – ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٣٩٣

٦٠ – ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٤٠٢

٦١ –الحكمي/ حافظ بن أحمد، معارج القبول، بتحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، دار ابن القيم، الدمام، ١٩٩٠م، ط١، ج٢ص٤٧٧. والحديث في مسند الحاكم، ج١٩، كتاب الأهوال. ومسند أحمد، ج٥٤، كتاب حديث السيدة عائشة.

٦٢ –الترمذي/ محمد بن عيسى أبو عيسى، سنن الترمذي، بتحقيق: أحمد محمد شاكر، دار إحياء التراث العربي، بيروت،بلا، ج٥، ص٢٢.

٦٣ – ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٤١٢–٤١٣

٦٤ –الخلال/ أحمد بن محمد بن هرون،السنة، بتحقيق: عطية الزهراني، دار الراية، الرياض، ١٤١٠م، ط١، ج١ص١١٥.

٦٥–ابن منظور، لسان العرب، ج:٥ ص١٤٦ فما بعدها.

٦٦ – كانت عائشة رضي الله تعالى عنها في هودج على جمل أخذ بخطامه كعب بن مسور فسمي ذلك الحرب حرب الجمل.ينظر: البغدادي/ عبد القاهر بن طاهر بن محمد أبو منصور، الفرق بين الفرق، ص٩٩و٣٠٥. وابن تيمية، منهاج السنة،ج٦ص٣٦٣.

٦٧ – اسم مكان على الفرات في منطقة تدعى اليوم الرقة، وقعت فيها معركة صفين بين علي ومعاوية رضي الله عنهما. ينظر: الشهرستاني، الملل والنحل، ج١ص١١٤. وابن تيمية/ منهاج السنة، ج٨ص١٤٣. ابن حجر الهيتمي/ الصواعق محرقة، ج١ص١٢٦.

٦٨ – المنذري الدمشقي/ الحافظ زكي الدين عبد العظيم، مختصر صحيح مسلم، بتحقيق: محمد ناصر الدين الألباني،المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٧م، ط٦، ج١ص٥٣٢. وابن تيمية / منهاج السنة، ج٤، ص٤١٣–٤١٥.

٦٩ – ابن الوزير/ إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات ج:١ ص:٤٠٣

٧٠ – المصدر نفسه، ج:١ ص:٤٠٤

٧١ – المصدر نفسه، ج:١ ص:٣٨٨

٧٢ – البخاري الجعفي/ الجامع الصحيح، ج١ص١٩. والحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية،ج١ص٤٧٧.

٧٣ – المصدر نفسه، ج١ص٢٧.

٧٤ – أبو المعالي/ عمر بن عبد الرحمن القزويني، مختصر شعب الإيمان للبيهقي،ج١ص٥٠. والحكمي/ معارج القبول، ج٢ص٦٢٥١٢٨.

٧٥ – الترمذي/ محمد بن عيسى أبو عيسى، سنن الترمذي.ج٤ص٤٨٦. والحنفي / ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية، ج١ص٣٦٠.

٧٦– المصري/ محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، لسان العرب، ج٥، ص:١٤٦–١٤٧.

٧٧ – رواية عن ابن عباس، ينظر: سنن الترمذي، ج٤ص٦٢. وفي مصنف عبد الرزاق، ج٧ص٤٢٨. وفي المعجم الكبير، ج١١ص٢٢٩و٢٣٤ . وفي سنن البيهقي الكبرى ج٨/ ص٢٥٢وصف الحديث بأنه ليس بقوي ويحمل على التعزير.

٧٨ – ابن حجر الهيتمي، الصواعق المحرقة على أهل الرفض والضلال والزندقة ج:١ ص:١٣٧ –١٤٠.

٧٩ – المصدر نفسه، ج:١ ص:١٤٧.

٨٠– ابن تيمية/ الصارم المسلول، ج:٣ ص:٩٦٢–٩٦٤. و بيان تلبيس الجهمية للمؤلف ج:٢ ص:٣٠١-٣٠٢. تلخيص كتاب الاستغاثة للمؤلف، ج:٢ ص:٤٨٧ .

٨١ – هو إبراهيم بن سيار النظَّام من معتزلة بغداد عاصر الخليفة المعتصم بالله، ينظر: الشهرستاني/ الملل والنحل، ج١ ص٣١.

٨٢– الغزالي/ فضائح الباطنية،ج١، ص:١٤٦–١٤٨

٨٣– المصدر نفسه، ج:١ ص:١٤٩

٨٤– المصدر نفسه، ج:١ ص:١٥٠

٨٥ – الإيجي/ عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد،المواقف في علم الكلام، بتحقيق:عبد الرحمن عميرة، دار الجيل، لبنان– بيروت، ١٤١٧هـ، ط١.، ج٣ص٦٩٣.

٨٦–– ابن تيمية، منهاج السنة النبوية ج:٣ ص:٤٦٠–٤٦٦ و ج٤ ص:٣٣٥

٨٧–ابن تيمية، منهاج السنة النبوية ج:٤ ص:٣٣٦ وج:٥ ص:١٦٨

٨٨ – البخاري الجعفي/ خلق أفعل العباد، ص٥٣و١١٨. والشهرستاني/ الملل والنحل، ج١ص٢١و١١٥. الخثعمي/ سليمان بن سحمان، كشف الأوهام،ج١ص٢٤–٢٥.

٨٩ – هم قدامة بن مظعون وبعض البدريين تأولوا حل الخمر من قوله تعالى: (ليس عل الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعموا ..) فاستتابهم عمر فآبوا وتابوا ورجعوا عن تأويلهم، ينظر: ابن تيمية / منهاج السنة النبوية، ج٦ص٨٤.

٩٠ – ابن تيمية/ توحيد الألوهية،ج:٤ ص:٣٢١ . وينظر: للمؤلف، كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في العقيدة، مكتبة ابن تيمية، ج٧ص٦١٠.

حكم قول الصحابي: كنا نقول كذا أو نفعل كذا

د/ عبد الله محمد مشبب
أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد– جامعة صنعاء

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آله الطاهرين ، وصحابته الراشدين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

أما بعـــد :

فإن هذا البحث – الذي نضعه بين يدي القارئ الكريم – عبارة عن حلْقة أخرى، من تلك السلسلة التي كنا قد بدأناها ببحثنا الموسوم : " حكم قول الصحابي : من السنة كذا "[1] ، وعقدنا العزم على إكمالها – إن شاء الله – بما تبقى من تلك الصيغ المحتملة ، التي استعملها الصحابة – رضي الله عنهم – عند التحديث والأداء ، وكان فيها شيء من الكناية والاحتمال ، صرفها عن إفادة الرفع الصريح إلى النبي – ﷺ – ، وجعلها عرضة لتطرق احتمال وجود الواسطة بين الصحابي والنبي – ﷺ – وعدم سماعه منه مباشرة . كقول الصحابي : أمرنا بكذا، أو نهينا عن كذا ، أو تفسيره ، أو أقواله وأفعاله التي لا مجال للاجتهاد فيها ونحو ذلك.

وقد أدى ذلك – بدوره – إلى وقوع الاختلاف بين العلماء في مدى إفادة هذه الصيغ للرفع أو الوقف ؛ ومن ثم صلاحيتها للاحتجاج من عدمه ، وهو ما هدف هذا البحث – وسابقه وما سيليه – إن شاء الله – إلى إظهاره، ومعرفة تفاصيله، والوقوف على حيثياته ، ثم ترجيح ما يظهر للباحث – بالدليل – رجحانه.

ولا يخفى ما لهذا الموضوع من أهمية كبيرة ؛ كونه يتعلق بجزئية مهمة ، ولطيفة إسنادية دقيقة ، كانت – ولا تزال – مثار اهتمام علماء الحديث والفقه والأصول، نظراً لكثرة الأحكام الشرعية التي تتأثر بالاحتجاج بها – نفياً أو إثباتاً–، لا سيما أن الأحاديث الواردة بهذه الصيغ كثيرة في أمهات الكتب الحديثية وعلى رأسها الصحيحان .

لقد سلكنا في هذا البحث منهجاً لا يختلف كثيراً عن المنهج المتبع في سابقه، حيث قمنا بالترجمة للأعلام الواردة فيه عند أول موضع يذكر فيه العَلَم ، عدا الصحابة – رضي الله عنهم – فلم نترجم لهم ؛ طلباً للاختصار – كما سيأتي – وظناً منا أن عظيم فضلهم ، ومزيد شهرتهم ، يغني عن الترجمة لهم .

كما قمنا بتخريج الأحاديث ، وبيان درجتها من الصحة – إن لم ترد في الصحيحين ، أو أحدهما ، أو أحد الكتب التي التزمت الصحة – وذلك من خلال ذكر أقوال العلماء فيها – إن وجدت – ، وإلاَّ حاول الباحث – جهده – معرفة مرتبتها ؛ عن طريق النظر في إسناد الحديث ومتنه – حسب القواعد المعروفة التي وضعها علماء مصطلح الحديث لذلك – .

كما قمنا– أيضاً – بتتبع أقوال العلماء في المسألة من بطون كتب الحديث ومصطلحه، والفقه وأصوله ، وإثباتها في مواضعها ، ثم إتباعها بأدلتها والمناقشات الواردة عليها – إن وجدت – . مقدمين في ترتيبها – غالباً – أقوال أهل الحديث – كونهم أهل التخصص– ، ثم نتبعها أقوال أهل المذاهب الأربعة – مرتبة حسب الأقدمية الزمنية لهذه المذاهب من جهة ، وأقدمية وفاة أتباعها المندرجة أسماؤهم تحت كل منها من جهة أخرى – ، ثم نذكر أقوال أصحاب المذاهب الأخرى بعد ذلك – إن وجدت – مرتبة حسب أهميتها واشتهارها – .

وكذلك كان منهجنا – الغالب – في ترتيب المصادر والمراجع المذكورة في حواشي البحث ، بخلاف المنهج المتبع في ترتيبها ضمن الفهرس المذكور آخر البحث ، حيث اعتمدنا فيه الترتيب الأبجدي للاسم الذي اشتهر به المؤلف – غالباً – بغض النظر عن تقدمه أو تأخره الزمني .

وقد حرصنا – قدر الإمكان – إلى تحجيم هذا البحث واختصاره بعدما لاقيناه من صعوبات عند نشر البحث السابق ، حيث اعتذرت بعض المجلات اليمنية المحكمة عن نشره ، واشترطت لذلك اختصاره بما لا يزيد عن ثلاثين صفحة .

ولذلك ، عمدنا إلى إجراء بعض الاختصارات على هذا البحث كان أهمها : عدم الترجمة للصحابة – كما أسلفنا – ، وعدم التمثيل لجميع الصيغ الواردة في هذا الباب ، وإفراد ذلك بمقصد مستقل – كما فعلنا في البحث السابق – ، فإن من شأن ذلك تضخيم حجم البحث لدرجة كبيرة ، نظراً لكثرة هذا الصيغ ، واحتياج ذكرها والأمثلة عليها – مخرجة –

إلى بحث مستقل[٢] ، إضافة إلى وجود الكثير من الأمثلة على أهم هذه الصيغ في ثنايا البحث – كما سيلحظ القارئ الكريم – .

هذا وقد جاء هذا البحث في : مقدمة ، وتمهيد ، وثلاثة مقاصد ، وخاتمة ، وثبت بالمصادر والمراجع المستخدمة فيه .

أما المقدمة فقد تضمنت الإشارة إلى أهمية البحث، والهدف منه، وبيان منهج الباحث فيه.

وأما التمهيد فذكرنا فيه – باختصار – أهم ألفاظ هذه الصيغة والأضرب التي تأتي عليها.

ثم تلاه المقصد الأول الذي تناولنا فيه حكم المضاف من هذه الصيغ إلى زمن النبي – ﷺ – .

وجاء المقصد الثاني ليبين حكم مالم يضف منها إلى زمنه – ﷺ – .

أما المقصد الثالث فقد أتى على قسمين : تضمن الأول حصراً إجمالياً للأقوال الواردة في المسألة بقسميها : المضاف وغير المضاف . جمعت فيه الأقوال المتشابهة ، أو المجزأة بين القسمين، في موضع واحد ، –

تبعاً للمنهج الذي سلكه بعض العلماء في ذكر الأقوال الواردة في هذا المسألة – مع بيان بعض المآخذ التي أخذت على هذا المنهج.

واشتمل القسم الثاني على ذكر ما ترجح للباحث في هذه المسألة .

أما خاتمة البحث فقد تضمنت أهم النتائج التي تمخض عنها هذا البحث .

تمهيد :

يأتي قول الصحابي : كنا نقول كذا ، أو نفعل كذا ، أو كانوا يقولون أو يفعلون كذا ، أو كان يُقَالُ أو يُفْعَلُ كذا ، أو كنا نرى كذا ، أو كانوا يرون كذا .

وكذا استعماله لهذه الصيغ منفية ؛ كأن يقول : ما كنا نقول أو نفعل كذا ، أو كانوا لا يقولون أو لا يفعلون كذا ، أو كنا لا نرى بأساً بكذا ، ونحو ذلك ، على ضربين رئيسين :

أحدهما : ذكره لذلك مضافاً إلى زمن النبي – ﷺ – .

الثاني : عدم إضافته إلى زمن – ﷺ – .

وقد اختلف العلماء في إفادة كل ضرب للرفع أو الوقف ، وفي حجية كل منهما تبعاً لذلك ، على أقوال عدة ، نفصل القول عنها في المقصدين الآتيين :

المقصد الأول : حكم المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - :

إذا استخدم الصحابي إحدى الصيغ السابقة،وأضافها إلى زمان النبي-ﷺ-؛ كأن يقول – مثلاً – : كنا نقول أو نفعل كذا في حياة النبي – ﷺ – أو في زمنه، أو في عهده ، أو وهو فينا ، أو بين أظهرنا ، أو وهو حي ، ونحو ذلك ، كقول جابر – رضي الله عنه – : (كنا نعزل على عهد رسول الله – ﷺ –)[٢] .

فإن كان في القصة تصريح باطلاعه – ﷺ – على ذلك ، فحكمه الرفع إجماعاً ، لأنه يعلم منه تقريره له[٤] . كقول ابن عمر – رضي الله عنهما – : (كنا نقول – ورسول الله – ﷺ –حي – : أفضل هذه الأمة – بعد نبيها – أبو بكر وعمر وعثمان ، ويسمع ذلك – رسول الله – ﷺ – فلا ينكره)[٥] .

وإن لم يكن في القصة ذكر إطلاعه – ﷺ –، فقد اختلف العلماء في حكمه على خمسة أقوال هي :

القول الأول : **يكون ذلك من قبيل المرفوع**.

أ- القائلون به :

حكاه النووي[٦] ، عن جمهور المحدثين والفقهاء والأصوليين[٧] .

قلت: من المحدثين القائلين به أبو عبدالله الحاكم[٨]، والخطيب البغدادي[٩]، وابن الصلاح[١٠] ، وغيرهم[١١] .

وقد جزم به من الأحناف كمال الدين ابن الهمام[١٢] ، وذكر أنه لا يعرف في ذلك خلافاً إلا عن أبي بكر الإسماعيلي[١٣] .

فتعقبه شارح التحرير[١٤] : بأن في ذلك نظر ، وذكر بعض من اشتهر عنهم الخلاف في المسألة[١٥] .

وجاء في فواتح الرحموت[١٦] : « (وأما) قوله : كنا نفعل(بزيادة نحو : في عهده أو وهو يسمع) نحو قول ابن عمر: كنا نتخير في عهد رسول الله - ﷺ- فخيرنا أبا بكر ، ثم عمر ، ثم عثمان . رواه البخاري[١٧] . وقول أبي هريرة : كنا نقول ورسول الله - ﷺ - حي : أفضل الناس أبو بكر ثم عمر ثم عثمان . (فرفع) إلى الرسول - ﷺ - (بلا توقف فيه) . » .

قلت: يفهم من هذا النص التسوية بين قول الصحابي –عند الإضافة- : « في عهده - ﷺ - » وقوله: « وهو يسمع » ؛ من حيث إفادة الرفع إلى النبي - ﷺ -. وقد عرفنا أن الصيغة الأولى موضع خلاف ، بخلاف الأخرى التي انعقد الإجماع على إفادتها الرفع – كما سبق -[١٨] .

وممن قال بهذا القول من المالكية القاضي أبو الفرج البغدادي[١٩] . - كما حكاه عنه القرطبي[٢٠] - ، والقاضي عياض[٢١] – كما جاء في شرحه على صحيح مسلم[٢٢] – وذكر – أيضاً – كلاماً مفاده : إن المروي عن الإمامين مالك[٢٣] والشافعي[٢٤] اعتبارهما قول الصحابي : كنا نفعل ، مما يلتحق بالمسند مطلقاً[٢٥] .

قلت: فهذا يقتضي قولهما برفع المضاف إلى زمنه - ﷺ - من باب أولى، ولا يقتصر ذلك عليهما فحسب ، بل يعم جميع القائلين بالرفع المطلق – ممن سيأتي ذكرهم بالتفصيل-[٣١] .

وقد قال بهذا القول كثير من الشافعية منهم: أبو المظفر السمعاني[٢٧] ؛ حيث قال : « وإذا قال الصحابي : كنا نفعل كذا على عهد رسول الله - ﷺ - ، فهو بمنزلة المسند إلى رسول الله - ﷺ - »[٢٨] .

وأبو حامد الغزالي[٢٩] ؛ حيث قال : « الخامسة : أن يقول : كانوا يفعلون كذا . فإن أضاف ذلك إلى زمن الرسول – عليه الصلاة والسلام – فهو دليل على جواز الفعل ، لأن ذكره في معرف الحجة ، يدل على أنه أراد ما علمه رسول الله - ﷺ - ، و سكت عليه ، دون مالم يبلغه »[٣٠] .

ومحيي الدين النووي ؛ حيث قال : « ... وإن أضافه فقال : كنا نفعل في حياة النبي - ﷺ -، أو في زمنه ، أو وهو فينا ، أو بين أظهرنا ، أو نحو ذلك ، فهو مرفوع . وهذا هو المذهب الصحيح الظاهر »[٣١] .

وتقي الدين السبكي[٣٢] ، وابن حجر العسقلاني[٣٣] ، وغيرهم .

كما قال به – أيضاً – بعض الحنابلة .

يقول الكلوذاني[٣٤] : « إذا قال الصحابي : كنا نفعل كذا وكذا على عهد رسول الله - ﷺ - ، فهو كالمسند ، خلافاً لبعضهم أنه لا يكون كالمسند »[٣٥] .

ويقول ابن قدامة المقدسي[٣٦] : « الرتبة الخامسة : أن يقول : كنا نفعل أو كانوا يفعلون ، فمتى أضيف إلى زمن رسول الله - ﷺ - فهو دليل على جوازه ، لأن ذكره ذلك في معرض الحجة يدل على أنه أراد ما علمه النبي - ﷺ - فسكت عنه ليكون دليلاً »[٣٧] .

وقد حكاه ابن الأمير الصنعاني[٣٨] عن بعض علماء الزيدية[٣٩] .

ب- أدلة هذا القول :

استدل أصحاب هذا القول على مذهبهم بالأدلة الآتية :

١- إن الظاهر إطلاعه - ﷺ - على ذلك ، وتقريرهم عليه ، لتوفر دواعيهم على سؤاله عن أمور دينهم[٤٠] .

فإن الظاهر من أمر الصحابة –رضي الله عنهم – أنهم كانوا لا يقدمون على شيء من أمور الدين والنبي - ﷺ - بين أظهرهم إلا عن أمره وإذنه ، فصار قولهم : كنا نفعل في زمان النبي - ﷺ - بمنزلة المسند لهذا الظاهر[٤١] .

يقول الخطيب البغدادي : " قول الصحابي : كنا نقول كذا ونفعل كذا من ألفاظ التكثير ، ومما يفيد تكرار الفعل والقول واستمرارهم عليه ، فمتى أضاف ذلك إلى زمن النبي - ﷺ - فلا ينكره ، وجب القضاء بكونه شرعاً ، وقام إقراره له مقام نطقه بالأمر ، ويبعد فيما كان يتكرر قول الصحابة له وفعلهم إياه ، أن يخفى على عهد رسول الله - ﷺ - وقوعه ولا يعلم به "[٤٢] .

ويقول ابن الصلاح – عن هذا المذهب- : " ... وهو الذي عليه الاعتماد ، لأن ظاهر ذلك مشعر بأن رسول الله - ﷺ - اطلع على ذلك وقررهم عليه ، وتقريره أحد وجوه السنن المرفوعة "[٤٣] .

٢- إن ذلك الزمان المضاف إليه زمن تشريع ونزول للوحي ، فلا يقع من الصحابة فعل شيء ، ويستمرون عليه ، إلا وهو غير ممنوع الفعل ، لأنه لو كان حراماً لم يقرهم الله – تعالى – ورسوله - ﷺ - عليه[٤٤] .

ويدل على ذلك ؛ احتجاج جابر – رضي الله عنه – على جواز العزل[٤٥] بفعلهم له في زمن الوحي فقال : " كنا نعزل ، والقرآن ينزل ، لو كان شيء يُنْهى عنه لنهى عنه القرآن "[٤٦] .

وقد عقَّب الحافظ ابن حجر على الاستدلال بهذا الحديث فقال : " وهو استدلال واضح ؛ لأن الزمان كان زمان تشريع "[٤٧] .

وقال الشوكاني[٤٨] – في شرح الحديث - : " قوله : (والقرآن ينزل) فيه جواز الاستدلال بالتقرير من الله ورسوله على حكم من الأحكام ، لأنه لو كان ذلك الشيء حراماً لم يقررا عليه ، ولكن بشرط أن يعلمه النبي - ﷺ - "[٤٩] .

قلت يمكن أن يقال : إن اشتراط علم النبي - ﷺ - في النص السابق – بالحكم المقرر عليه ممكن في حال صدور التقرير من قبل الله – تعالى – بواسطة نبيه - ﷺ -، أما إن كان مصدر التقرير هو الله – عز وجل ابتداء -، فلا يشترط علمه - ﷺ - فإن الواقعة يمكن أن تقع في عهده - ﷺ - دون علمه ، فلا ينزل فيها شيء، على الرغم من علم الله – تعالى – بها، فيعد ذلك تقريراً -أيضاً-.

يقول ابن قيم الجوزية[٥٠] – عن احتجاج جابر بتقرير الرب – عزوجل – في هذا الحديث- : " وقد وقد احتج به جابر في تقرير الرب في زمن الوحي ؛ كقوله: كنا نعزل والقرآن ينزل فلو كان شيء ينهى عنه لنهى عنه القرآن . وهذا من كمال فقه الصحابة ، وعلمهم ، واستيلائهم على معرفة طرق الأحكام ومداركها

؛ وهو يدل على أمرين :

أحدهما : أن أصل الأفعال الإباحة ، ولا يحرم منها إلا ما حرمه الله على لسان رسوله .

الثاني : أن علم الرب – تعالى – بما يفعلون في زمن شرع الشرائع ونزول الوحي ، وإقراره لهم عليه ، دليل على عفوه عنه "[٥١] .

٣- إن الصحابي – رضي الله عنه – إنما يضيف القول أو الفعل إلى زمن النبي – ﷺ – لفائدة ؛ وهي : أن يفيدنا بهذا الكلام شرعاً ، ويعلمنا حكماً ، ولا يكون كذلك إلاَّ وقد علمه الرسول- ﷺ – فلم ينكره، ولا فائدة لهذه الإضافة سوى هذا[٥٢].

قال الغزالي : " .. فإن أضاف ذلك إلى زمن الرسول – عليه الصلاة والسلام – فهو دليل على جواز الفعل ، لأن ذكره في معرض الحجة يدل على أنه أراد ما علمه رسول الله – ﷺ – وسكت عليه دون ما لم يبلغه "[٥٣] .

قالوا : فالظن بالصحابي أنه لا يعتقد أن ذلك حجة إلا أن يطلع عليه الرسول – ﷺ- لعلمه بأن مجرد فعلهم من حيث هو فعلهم ليس بحجة، والظن به -أيضاً- أنه لا يوهم الغير ذلك[٥٤] .

كما لا يجوز في صفته أن يعلم إنكاراً من النبي – ﷺ – في ذلك فلا يرويه ، لأن الشرع والحجة في إنكاره لا في فعلهم لما ينكره . ولذلك نجد أن ابن عمر – رضي الله عنهما – لم يستجز أن يذكر ما كانوا يفعلونه من استكراء الأرض إلاَّ بالجمع بينه وبين حديث رافع بن خديج[٥٥] – رضي الله عنه – عن النبي – ﷺ – في النهي عنه[٥٦] فكان يقول : (كنا لا نرى بكراء الأرض بأساً حتى حدثنا رافع بن خديج : أن النبي – ﷺ – نهى عن كراء الأرض)[٥٧] .

٤- ومن الأدلة على ذلك – أيضاً – : مجيء بعض ما أتى بهذه الصيغ بصريح الرفع من طرق أخرى[٥٨] .

مثال ذلك : ورود حديث جابر – السابق – في العزل بلفظ : " كنا نعزل على عهد رسول الله – ﷺ – فبلغ ذلك نبي الله – ﷺ – فلم ينهنا "[٥٩] .

فقد ذكر في هذه الرواية صراحة إطلاع النبي – ﷺ – على هذا الفعل وإقراره له ، وعدم نهيه عنه، فدل ذلك على رفع الروايات الأخرى للحديث التي وردت مضافة إلى عهده – ﷺ – فقط ، من غير تصريح ببلوغ ذلك إليه ، وعدم إنكاره له .

ج- مناقشة الأدلة :

هناك بعض الاعتراضات والمناقشات التي يمكن إيرادها على بعض الأدلة السابقة ، نذكرها فيما يأتي :

١- القول بأن الظاهر إطلاع النبي – ﷺ – على ما أضافه الصحابي إلى زمنه من قول أو فعل متعقب بأنهم – رضي الله عنهم – قالوا أقوالاً أو فعلوا أفعالاً لم يعلم بها النبي – ﷺ – حتى سألوه عنها .

مثال ذلك ما جاء في حديث أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : أصَبْنا سَبْياً[٦٠]، فكنا نعزل ، فسألنا رسول الله – ﷺ –؟ فقال: (أو إنكم لتفعلون؟! – قالها ثلاثاً – ما من نسمة كائنة إلى يوم القيامة إلا هي كائنة)[٦١] .

قال ابن حجر: " قوله : (أو إنكم لتفعلون؟) هذا الاستفهام يشعر بأنه- ﷺ- ما كان يتحقق على فعلهم ذلك . ففيه تعقب على من قال : إن قول الصحابي : كنا نفعل كذا في عهد رسول الله -ﷺ- مرفوع؛ معتلاً بأن الظاهر اطلاع النبي-ﷺ- كما تقدم ، ففي هذا الخبر إنهم فعلوا العزل ولم يعلم به حتى سألوه عنه"[٦٢] .

ثم أجاب عن هذا الإعتراض فقال : " نعم للقائل أن يقول : كانت دواعيهم متوفرة على سؤاله عن أمور الدين ؛ فإذا فعلوا الشيء وعلموا أنه لم يطلع عليه بادروا إلى سؤاله عن الحكم فيه ، فيكون الظهور من هذه الحيثية "[٦٣] .

٢- يمكن أن يقال : إن قوله في حديث جابر – السابق – : " لو كان شيء ينهى عنه لنهى عنه القرآن " ، مدرج من كلام سفيان بن عيينه[٦٤] ، قاله استنباطاً ،وليس من كلام جابر – كما صرحت به رواية مسلم[٦٥]– فلا يتم الاستشهاد به على استدلال الصحابي بالتقرير من الله–عز وجل– ورسوله -ﷺ-.

فيجاب عنه :

بأن استدلال جابر بالتقرير يمكن فهمه من مجرد قوله : (كنا نعزل والقرآن ينزل) وإنما جاءت هذه العبارة – التي قيل عنها : مدرجة – مبينة لما قبلها ، ويمكن فهم المعنى بدونها .

قال الحافظ ابن حجر : " والذي يظهر لي أن الذي استنبط ذلك سواء كان هو جابراً أو سفيان، أراد بنزول القرآن ما يقرأ ، أعم من المتعبد بتلاوته أو غيره ، مما يوحى إلى النبي - ﷺ - ، فكأنه يقول : فعلناه في زمن التشريع ، ولو كان حراماً لم نقر عليه "[٦٦] .

القول الثاني : ليس ذلك من قبيل المرفوع .

أ- القائلون به :

حكاه ابن الصلاح عن أبي بكر الإسماعيلي فقال : " .. وبلغني عن البرقاني[٦٧] ؛ أنه سأل الإسماعيلي عن ذلك[٦٨] ، فأنكر كونه من المرفوع ، والأول[٦٩] هو الذي عليه الإعتماد "[٧٠] .

كما نَقَلَ ذلك عنه – أيضاً – واستبعده – الإمامان : ابن جماعة[٧١] والسيوطي[٧٢] .

وقد أوضح البقاعي[٧٣] مراد الإسماعيلي من إنكاره – المذكور – للرفع : بأنه إنما أنكر إطلاق الرفع فقط ؛ فإن لفظ ﴿ مرفوع ﴾ إذا أُطلق انصرف إلى كونه مضافاً إلى رسول الله - ﷺ - صريحاً ، وهو مالم يتحقق مع هذه الصيغة -التي نحن بصددها - فهي وإن كانت تفيد الرفع من حيث المعنى ، فإنها لا تفيده من جهة اللفظ ، فكأن الإسماعيلي حينئذ موافق ليس بمخالف[٧٤] .

قلت : وهو دفاع وجيه ، بالنظر إلى قول من يرى التفريق – من حيث إفادة الرفع – بين تلك الصيغ الصريحة التي تفيد الرفع لفظاً ومعنى – كألفاظ السماع-، والصيغ الأخرى غير الصريحة التي تفيده من حيث المعنى فقط –كقول الصحابي : من السنة كذا ، أو كنا نفعل كذا[٧٥] – .

وقد نُسِبَ هذا القول – أيضاً – إلى بعض الأحناف[٧٦] ، كما نسبه القرطبي إلى كثير من المالكية وقال : إنه " الأظهر من مذهبهم "[٧٧] .

ب- أدلة هذا القول :

احتج أصحاب هذا القول : بأن الصحابة – رضي الله عنهم – كانوا يفعلون في عهد النبي – ﷺ – مالا يعلمه ، فلا يكون ذلك مسنداً ؛ لعدم إطلاع النبي – ﷺ – عليه ، وإقراره له ، والحجة إنما هي في تقريره .

ولهذا لما اختلفوا في الغسل من التقاء الختانين ، وزعم بعضهم أنهم كانوا يفعلون ذلك على عهد رسول الله – ﷺ – فلا يغتسلون إلا من الماء ، قال عمر –رضي الله عنه- : أو علم النبي – ﷺ – ذلك فأقركم عليه؟ قالوا : لا . قال : فمه؟[٧٨] .

قلت : وقد سبق ذكر مثال آخر على ذلك هو حديث أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه – الذي جاء فيه أن النبي – ﷺ – قال – حينما سألوه عن العزل-: (أو إنكم لتفعلون؟) قالها ثلاثاً .. الحديث[٧٩] .

والشاهد فيه : فعل الصحابة للعزل وعدم علم النبي – ﷺ – بذلك حتى سألوه عنه .

ج- مناقشة الأدلة :

أجاب القائلون بالرفع – عما ذكر من اختلاف الصحابة في الغسل من التقاء الختانين- : بأن ذلك كان لا يوجب الغسل في ابتداء الإسلام ، ثم نسخ فلم يعلمه قوم وعلمه آخرون ، فكان من لم يعلم النسخ مستمراً على ذلك الحكم الذي كان في صدر الإسلام حتى تبين لهم الناسخ ، والاستدامة على حكم عرفه الإنسان مالم يعلم نسخه جائز ؛ إذ أن حال الاستدامة والاستمرار ، يجوز أن يخفى أمره ، أما الإقدام على ابتداء فعل يتعلق بالدين من غير استئذان النبي – ﷺ – فلا يظن بالصحابة فعله[٨٠] .

أما حديث أبي سعيد فقد سبق جواب الحافظ ابن حجر عنه عند مناقشة أدلة الفريق الأول[٨١] .

القول الثالث : التفصيل بين أن يكون ذلك الفعل مما لا يخفى – غالباً – فيكون مرفوعاً أو مما يخفى فيكون موقوفاً .

أ- القائلون به :

حكاه النووي – في مقدمة شرح مسلم[٨٢] – : عن آخرين ... ثم قال : " وبه قطع الشيخ أبو إسحاق الشيرازي[٨٣] الشافعي " .

ثم نقل – في شرح المهذب[٨٤] – نصاً عزاه إليه فقال : " قال المصنف في اللمع : إن كان ذلك مما

لا يخفى في العادة ، كان كما لو رآه النبي - ﷺ - ولم ينكره ، فيكون مرفوعاً، وإن جاز خفاؤه عليه - ﷺ - لم يكن مرفوعاً، كقول بعض الأنصار : كنا نجامع فنكسل ولا نغتسل[٨٥] ، فهذا لا يدل على عدم وجوب الغسل من الإكسال ، لأنه يفعل سراً فيخفى " .

قلت : قمت بالرجوع إلى كتاب ﴿ اللمع ﴾ للشيرازي فلم أجد النص المذكور فيه ، على الرغم من ذكره صيغاً أخرى مشابهة من هذا الباب ؛ كقول الصحابي : أمر رسول الله - ﷺ - بكذا ، ومن السنة كذا ، وأمرنا بكذا، ونهينا عن كذا ، أما قول الصحابي : كنا نقول أو نفعل كذا فلم يذكر عنه شيئاً[٨٦] .

فإذا إنضاف إلى ذلك أمران :

أحدهما : إطلاق الشيرازي – في التبصرة – الحكم برفع المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - وعدم تقييده بأي قيد . حيث قال : " إذا قال الصحابي : كنا نفعل على عهد رسول الله - ﷺ - كذا وكذا ، فهو كالمسند إلى رسول الله ، وقال بعض أصحاب أبي حنيفة ليس كالمسند .

لنا : أن الظاهر من حال الصحابة أن لا يقدموا على أمر من أمور الدين والنبي - ﷺ - بين أظهرهم إلا عن أمره ، فصار ذلك كالمسند " .

ثم استرسل في الاحتجاج لهذا القول، وذِكْر حجج المخالفين والرد عليها[٨٧].

والثاني : اعتماد المتأخرين – ممن نقل هذا القول عن الشيرازي - على ما ذكره الإمام النووي ، سواء منهم الذين صرحوا بذلك[٨٨] أم لم يصرحوا به وإنما دل عليه إثباتهم كلامه - السابق -، ولا سيما عبارته التي ذكرها - في مقدمة شرح مسلم[٨٩]- وهي قوله: " ... وبه قطع الشيخ أبو إسحاق الشيرازي " إذ أثبتوها كما هي من غير تصرف[٩٠] .

فلو كان هذا النص موجوداً في اللمع أو غيره من كتب الشيرازي ، لرجع هؤلاء أو بعضهم – على الأقل – إلى المصدر الأصلي وعزوا ذلك إليه ، أما أن يعتمدوا جميعاً على النووي ، فذلك يعني أنه المصدر الوحيد لهذا النقل ، كما يعني – أيضاً – متابعتهم له فيما قد يكون وقع له من الوهم في ذلك – والله أعلم -.

فهذه ثلاثة أمور مهمة تستدعي منّا إعادة النظر في نسبة هذا القول إلى أبي إسحاق الشيرازي ، وترجح لنا كونه من أصحاب القول الأول القائلين برفع المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - مطلقاً .

وممن نُسِبَ إليه هذا القول – أيضاً – وفي هذه النسبة نظر – أبو المظفر السمعاني- حيث عزاه إليه الحافظان ابن حجر والسخاوي[٩١] ، معتمدين في ذلك – كما يظهر- على ما ذكره في ﴿ قواطع الأدلة ﴾ ؛ حيث قال: [٩٢] " ... فإن أضافه إلى عصر الرسول - ﷺ - ، وكان مما لا يخفى مثله ، حمل على إقرار الرسول - ﷺ - وصار شرعاً . وإن كان مثله يخفى ؛ فإن تكرر منهم وكثر حمل على إقراره ، لأن الأغلب فيما يكثر منهم أنه لا يخفى عليه،كما روي عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه - قال : كنا نخرج صدقة الفطر في زمان رسول الله - ﷺ - صاعاً من بر أو صاعاً من شعير أو صاعاً من تمر[٩٣] .. الخبر .

وعلى هذا إذا أخرج الراوي الرواية مخرج التكثير بأن قال : كانوا يفعلون كذا ، حملت الرواية على علمه وإقراره ، فصار المنقول شرعاً ، وإن تجرد عن لفظ التكثير كقوله : فعلوا كذا فهو محتمل ولا يثبت شرع باحتمال " . انتهى .

والمتأمل في هذا النص يجد أن السمعاني يرى أن المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - يكون في حكم المرفوع في حالتين :

الأولى : إذا كان مما لا يخفى مثله .

الثانية : إذا كان مما يخفى مثله ، لكنه تكرر منهم وكثر .

ثم بين ضابط التكرار عنده بأنه إيراد الراوي للفعل بصيغة التكثير ؛ بأن يقول : كانوا يفعلون كذا . فإن ذكره مجرداً عن التكثير كقوله : فعلوا كذا ، فهو محتمل ، ولا يثبت شرع باحتمال .

فيفهم من ذلك أن السمعاني يرى أن قول الصحابي : كنا نفعل كذا في عهد رسول الله - ﷺ - ، مرفوع في جميع الحالات ؛ إذ أن اشتراطه قيد عدم الخفاء ينطبق فقط – حسب كلامه – على مالم يكثر ويتكرر – أي ما لم يأت بصيغة التكرار –، وقوله: كانوا يفعلون ليس من ذلك – قطعاً – ، لمجيئه بصيغة التكثير .

وبناءً على ذلك يتضح لنا أن أبا المظفر السمعاني ليس من القائلين بهذا القول – أيضاً – ، وإنما هو من أصحاب القول الأول كما أسلفنا[٩٤] .

ومما يؤكد ذلك تصريحه برفع المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - في موضع آخر من الكتاب نفسه ؛ حيث قال : " وإذا قال الصحابي : كنا نفعل كذا على عهد رسول الله - ﷺ - فهو بمنزلة المسند إلى رسول الله - ﷺ - ، وقال بعض أصحاب أبي حنيفة لا يكون بمنزلة المسند ... "[٩٥] .

ثم شرع في عرض حجج المخالفين والإجابة عنها[٩٦] ، بما لا يدع مجالاً للشك في كونه من أصحاب القول الأول .

وقد قال بهذا القول بعض من المالكية والحنابلة .

قال القاضي عياض – في إكمال المعلم[٩٧] – عن حديث أبي سعيد : (كنا نخرج زكاة الفطر) الحديث[٩٨] : " وأما على الرواية الأخرى التي زاد فيها : (إذا كان فينا رسول الله- ﷺ -) والذي (كنت أخرج في عهد رسول الله- ﷺ-)، مما لا يختلف في أنه مسند فيما لا يخفى أمره ، إذ إقرار النبي عليه سنة كقوله وفعله، لا سيما في هذه المسألة التي إليه كانت ترفع ، وعنده كانت تجمع ، وهو يأمر بقبضها ودفعها ، فليس يخفى عليه ما يخرج فيها " .

قلت : في دعوى القاضي عياض الإ تفاق على رفع المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - الذي لا يخفى أمره نظر ، فقد سبق أن هناك من يقول بوقفه مطلقاً كالإسماعيلي وغيره[٩٩] .

كما حكاه القرطبي[١٠٠] عن القاضي أبي محمد المالكي[١٠١] .

وجاء في المسودة[١٠٢] : " ... إذا قال الصحابي : كنا على عهد رسول الله -ﷺ- نفعل كذا وكذا ،

فإن كان من الأمور الظاهرة التي مثلها يشيع ويذيع ولا يخفى مثلها على رسول الله- ﷺ - ، فهو حجة مقبولة وإلا فلا ، وهذا قول الشافعي " .

ورجحه – من المتأخرين – الإمام الشوكاني[١٠٣] .

ب- أدلة هذا القول :

لم يذكر أصحاب هذا القول دليلاً على مذهبهم .

ولعلهم تركوا ذلك لوضوحه وسهولة استنباطه من القيد الذي اشترطوه ؛ -وهو : أن يكون القول أو الفعل المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - مما لا يخفى-، فإن كونه كذلك من شأنه أن يجعله أكثر تعرضاً لاطلاع النبي - ﷺ - عليه ، وإقراره له ليكون شرعاً ، بخلاف ما خفي من هذه الأقوال والأفعال ، فإن خفاءه يزيد من احتمال عدم إطلاعه - ﷺ - عليه وإقراره له ، فلا يصير بذلك شرعاً ، لأن الشرع لا يثبت بالاحتمال .

القول الرابع : إن ذكره الصحابي في معرض الاحتجاج حمل على الرفع وإلا فلا .

أ- القائلون به :

حكاه القرطبي في أصوله[١٠٤] . ولم يسم أحداً من القائلين به .

ومما يحسن التنبيه عليه هنا ، أن بعض الناقلين لذلك عن القرطبي ، نقلوه عنه بشكل مطلق ، يوهم أنه قصد به المضاف إلى زمنه - ﷺ - وغير المضاف[١٠٥].

والواقع أنه ذكر ذلك في سياق كلامه عن المضاف فقط - كما صرَّح به بعض آخر من الناقلين لذلك عنه-[١٠٦] .

ب- أدلته :

كما حكى القرطبي هذا القول من غير أن ينسبه إلى أحد، فقد ذكره -أيضاً- مجرداً عن الدليل .

ولعله ترك ذلك – أيضاً – بناءً على أن إدراكه - من القيد المذكور في هذا القول - أمر يسير، لا يحتاج إلى عناء ؛ فالصحابي حينما يورد كلاماً في معرض الاحتجاج ، فلا شك أنه لن يفعل ذلك إلاّ إذا كان هذا الكلام حجة ، والحجية لا تكون إلا بإطلاع النبي - ﷺ - عليه ، وإقراره له ، أما أقوالهم وأفعالهم من حيث هي، فليست حجة ملزمة ، حتى يوردها في معرض الاحتجاج -والله أعلم-.

المقصد الثاني : حكم مالم يضف إلى زمن النبي - ﷺ -

إذا استخدم الصحابي أحد الألفاظ السابقة[١٠٧] مطلقةً ، كأن يقول – مثلاً - : كنا نقول أو نفعل

كذا ونحوه، من غير إضافتها إلى زمن النبي - ﷺ - ؛ كقول جابر بن عبدالله - رضي الله عنه - : " كنا إذا صعدنا كبَّرنا وإذا نزلنا سبَّحنا "[١٠٨].

فقد اختلف العلماء في حكم ذلك: هل يفيد الرفع أم الوقف ؟ على مذهبين، نفصل القول فيهما كالآتي :

المذهب الأول : أن لذلك حكم الرفع .

أ- القائلون به :

نسبه القاضي عياض إلى أكثر أهل العلم ، فقال – عند شرحه حديث أبي سعيد – رضي الله عنه-: (كنا نخرج زكاة الفطر صاعاً من طعام..) الحديث[١٠٩]-: " وقوله – في حديث أبي سعيد - : " كنا نخرج زكاة الفطر " الحديث ، مما يلحق بالمسند عند أكثر أهل العلم "[١١٠] .

وحكاه النووي عن كثير من المحدثين والفقهاء - وقواه من حيث المعنى - فقال : " وظاهر استعمال كثير من المحدثين وأصحابنا في كتب الفقه : أنه مرفوع مطلقاً سواء أضافه أو لم يضفه ، وهذا قوي من حيث المعنى "[١١١] .

قلت: من المحدثين الذين نسب إليهم هذا القول: الشيخان؛البخاري[١١٢] ومسلم.

قال الحافظ ابن حجر : " وهو الذي اعتمده الشيخان في صحيحهما ، وأكثر منه البخاري "[١١٣] .

ومنهم : أبو عبدالله الحاكم ، الذي أطلق الحكم بالرفع – في كتابه: " معرفة علوم الحديث "[١١٤] .

وبناء على هذا الإطلاق فقد اعترض عليه ابن الصلاح حينما حكم بوقف[١١٥] حديث المغيرة بن شعبة : " كان أصحاب رسول الله - ﷺ - يقرعون بابه بالأظافير "[١١٦] فقال[١١٧] : " ... بل هو مرفوع – كما سبق ذكره – ، وهو بأن يكون مرفوعاً أحرى ، لكونه أحرى بإطلاعه - ﷺ - عليه ، والحاكم معترف بكون ذلك من قبيل المرفوع "[١١٨] .

لكنه التمس له العذر في ذلك فقال: "وقد كنا عددنا هذا فيما أخذناه عليه، ثم تأولناه له على أنه أراد إنه ليس بمسند لفظاً، بل هو موقوف لفظاً من حيث المعنى"[١١٩].

وقد ذكر القاضي عياض: إن هذا القول مروي عن الإمامين مالك والشافعي[١٢٠].

وجاء في المسودة[١٢١] : " قال أبو الطيب[١٢٢] : وهو ظاهر مذهب الشافعي، وذكر له كلاماً يدل عليه، وذكره أبو الخطاب عن الشافعي... الخ " .

وعلى ذلك يكون للإمام الشافعي في هذه المسألة قولان: هذا أحدهما، والآخر التفصيل بين الأمور الظاهرة والخفية، كما نقلناه عن المسودة – أيضاً – فيما سبق[١٢٣].

ومن القائلين بهذا القول من الشافعية : أبو نصر ابن الصباغ[١٢٤]، وقال: بأنه الظاهر[١٢٥]. وهو مقتضى إطلاق فخر الدين الرازي[١٢٦] للرفع[١٢٧] ونُسِبَ إلى سيف الدين الآمدي[١٢٨]. وفي هذه النسبة نظر؛ فإنه وإن قال : بأن قول الصحابي : كنا نفعل ونحوه حجة مطلقاً، إلاَّ أنه علّله بأنه راجع إلى الإجماع، لا إلى كونه مرفوعاً.

وقد نبه السخاوي على ذلك -حينما عقب على شيخه العراقي قائلاً -: "وتعليل السيف الآمدي وأتباعه كون كنا نفعل ونحوه حجة، بأنه ظاهر في قول كل الأمة. ولا يحسن معه إدراجه مع القائلين بالأول[١٢٩] – كما فعل الشارح – لاختلاف المدركين[١٣٠].

وهذا القول – أيضاً – هو ظاهر كلام تاج الدين السبكي[١٣١]، ورجحه الحافظ ابن حجر[١٣٢].

كما قال به أبو الحسين البصري[١٣٣] ، وبعض الزيدية[١٣٤] .

ولا يخفى أن جميع القائلين بهذا القول ، يقولون – ضرورة – برفع المضاف إلى زمن النبي – ﷺ – لكونه أحرى بالرفع من غير المضاف . مما يعني أنهم يرون الرفع المطلق لقول الصحابي: كنا نفعل كذا ونحوه، سواء أضيف إلى زمنه – ﷺ – أم لم يضف . وبناء على ذلك يمكن تفسير وجود بعض التقارب أو التشابه الحاصل بين أدلة الفريقين[١٣٥] – كما سنرى – .

ب- أدلة هذا المذهب :

استدل أصحاب هذا المذهب بالدليلين الآتيين :

١- أن الصحابي حينما يقول: كنا نفعل كذا ، فإنه يذكره في معرض الإحتجاج به ، وأنه فُعِلَ على وجه يحتج به، فدل ذلك على أنه أراد ما كان في زمن النبي – ﷺ- واطلع عليه ، فسكت عنه ليكون دليلاً[١٣٦] .

يقول أبو الحسين البصري : " فأما إذا قال الصحابي : كنا نفعل كذا وكذا ، فالظاهر منه أنه قصد أن يعلمنا بهذا الكلام حكماً ويفيدنا شرعاً ، ولا يكون كذلك إلا وقد كانوا يفعلونه على عهد النبي – ﷺ – على وجه يظهر له فلا ينكره"[١٣٧] .

ويقول الحافظ ابن حجر : " ... و الحق أنه موقوف لفظاً ، مرفوع حكماً ، لأن الصحابي أورده في مقام الاحتجاج ، فيحمل على أنه أراد كونه في زمن النبي – ﷺ – "[١٣٨] .

٢- مجيء كثير من الأحاديث الواردة بهذه الصيغة مرفوعة من طرق أخرى . فدل ذلك على أن حكم ما جاء كذلك الرفع . فعلى سبيل المثال يقول الحافظ ابن حجر في الفتح[١٣٩] – عند شرحه حديث أنس : (كنا نصلي العصر ، ثم يخرج الإنسان إلى بني عمرو بن عوف ، فيجدهم يصلون العصر)[١٤٠] -: " ... وإخراج المصنف لهذا الحديث مشعر بأنه كان يرى أن قول الصحابي : كنا نفعل كذا مسند ولو لم يصرح بإضافته إلى زمن النبي – ﷺ – ... " .

ثم قال – بعد ذكر الخلاف في المسألة وترجيح هذا القول – : " ... وقد روى ابن المبارك[١٤١] هذا الحديث عن مالك ؛_ فقال فيه : كان رسول الله – ﷺ – يصلي العصر .. الحديث . أخرجه النسائي "[١٤٢] انتهى .

المذهب الثاني : ليس لغير المضاف حكم الرفع بل هو موقوف .

أ- القائلون به :

هذا القول هو تمام قول بعض القائلين برفع المضاف إلى زمنه - ﷺ - ممن سبقت حكاية النووي لذلك عنهم[١٤٣] ، فإنهم اختاروا التفصيل فقالوا : برفع المضاف ووقف غير المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - .

قال النووي: " ... وقال الجمهور من المحدثين وأصحاب الفقه والأصول : إن لم يضفه إلى زمن رسول الله - ﷺ - فليس بمرفوع ، بل هو موقوف ، وإن أضافه ، ..... فهو مرفوع ، وهذا هو المذهب الصحيح الظاهر "[١٤٤] .

قلت : من المحدثين الذين جزموا بهذا التفصيل : الخطيب البغدادي؛ حيث قال : " ... فمتى أضاف ذلك إلى زمن النبي - ﷺ - فلا ينكره، وجب القضاء بكونه شرعاً ، وقام إقراره له مقام نطقه بالأمر به ... " إلى أن قال : " ... ومتى جاءت رواية عن الصحابة بأنهم كانوا يقولون أو يفعلون شيئاً ، ولم يكن في الرواية ما يقتضي إضافة وقوع ذلك إلى زمن رسول الله- ﷺ- لم يكن حجة "[١٤٥] .

وتابعه على ذلك أبو عمرو وابن الصلاح[١٤٦] .

وهذا القول – أيضاً – هو مقتضى مذهب القائلين بوقف المضاف إلى زمنه - ﷺ - كالإسماعيلي وغيره – ممن سبق ذكرهم[١٤٧] - .

فما داموا يقولون بوقف المضاف ، فقولهم بوقف غير المضاف يكون من باب أولى .

وهو الظاهر من كلام بعض الأصوليين: كالآمدي وأبي الخطاب الكلوذاني، وبعض الزيدية . فإنهم وإن كانوا يقولون: بصلاحيته للاحتجاج ، إلا أنهم لم يستفيدوا ذلك من كونه يفيد الرفع ، بل لأنه موقوف يفيد نقل الإجماع[١٤٨] – كما سيأتي تفصيله عقب هذا - . ورجحه من المتأخرين الشوكاني في إرشاد الفحول[١٤٩] .

ب- أدلتهم :

قالوا : إن قول الصحابي : كنا نفعل وكانوا يفعلون ونحوه لا يلزم منه نسبته إلى النبي - ﷺ - قولاً ولا فعلاً ولا تقريراً ، فلا يكون دليلاً[١٥٠] .

ج- ومع كونه موقوفاً فهل يفيد الإجماع أو لا ؟

اختلف أصحاب هذا المذهب في ذلك على ثلاثة أقوال :

الأول : أن ذلك من قبيل نقل الإجماع ، فيكون حجة .

وهو قول الأكثرين منهم[١٥١] .

وقد استدلوا على ذلك : بأن الظاهر من الصحابي أنه إنما أورد ذلك في معرض الاحتجاج، وإنما يكون ذلك حجة إذا كان ما نقله مستنداً إلى فعل الجميع، لأن فعل البعض لا يكون حجة على البعض الآخر

ولا على غيرهم[١٥٢] .

الثاني : ليس ذلك من قبيل نقل الإجماع فلا يكون حجة .

وهو قول البعض منهم[١٥٣] .

وقد استدلوا على مذهبهم - وأجابوا عن أدلة مخالفيهم في الوقت نفسه-:

١- أن الصحابي ربما أراد بقوله : " كنا نفعل أو كانوا يفعلون " . فعل البعض من الصحابة وليس الكل فلا حجة فيه .

ثم إن غايته أن يكون إجماعاً سكوتياً ، لأنه معلوم – عادة – عدم اجتماع الأمة على فعل معين ، فالمراد كان أكثرهم أو بعضهم يفعل والآخرون مقرون لهم ، فيكون إجماعاً سكوتياً ، ولا يكون كذلك إلا إذا علموا ، ومن أين يعلم أن كل واحد علم ذلك ؟[١٥٤] .

أجاب الأولون : بأنه إذا علم أن البعض فعل ، والبعض امتنع ، فقد تعارض الفعلان ، فلا يكون حجة[١٥٥] .

٢- قالوا : لو أفاد الإجماع – كما زعمتم– لما ساغ مخالفته بطريق الاجتهاد فيه . وحيث سوغتم ذلك دل على أنه ليس إجماعاً[١٥٦] .

أجاب الأولون : إنما سوغنا مخالفته ، لأنه ثبت بطريق ظني ، كونه نقل إلينا بخبر واحد، وهو يفيد الظن؛ أما الإجماع القطعي الثبوت فلا تسوغ مخالفته[١٥٧].

فتعقبهم هؤلاء : بأن في ثبوت الإجماع بخبر الواحد كلام[١٥٨] .

القول الثالث : ليس ذلك من قبيل نقل الإجماع مطلقاً ، وإنما يكون كذلك مع بعض الألفاظ دون غيرها.

قال الحافظ ابن حجر : " .... جزم بعضهم بأنه إن كان في اللفظ ما يشعر به ، مثل : كان الناس يفعلون كذا ، فمن قبيل نقل الإجماع ، وإلا فلا "[١٥٩] .

ويرى بعضهم[١٦٠] اقتصار إفادة الإجماع على لفظ: كانوا يفعلون دون غيره، بشرط وقوع الفعل المحكي بعد وفاة النبي - ﷺ - .

والراجح في هذه المسألة – والله أعلم – هو: قول القائلين بعدم إفادة ذلك للإجماع ، لما سبق من أن قول الصحابي : كنا نفعل أو كانوا يفعلون ونحوه يحتمل إرادة البعض دون الكل فلا يكون حجة .

وما أجاب به القائلون بإفادة الإجماع – وهو قولهم : إذا علم أن البعض فعل ، والبعض امتنع ، فقد تعارض الفعلان فلا يكون حجة – متعقب بأن الإشكال ليس في فعل البعض وامتناع البعض ، لاتفاق الفريقين على عدم الاحتجاج به .

وإنما يكمن هذا الإشكال – والله اعلم – في فعل البعض، وسكوت البعض ، وهو ما يعرف بالإجماع السكوتي – كما سبق –، وحجيته موضع نزاع بين الأصوليين ، يميل الباحث فيه إلى ترجيح قول

القائلين بعدم حجيته – لأسباب كثيرة ليس هذا موضع بسطها-[١٦١] .

ومما يقوي ذلك ما ورد عن بعض الصحابة – رضي الله عنهم – من استخدام لبعض هذه الصيغ قاصداً بها نفسه أو بعض الصحابة لا كلهم .

فهذا ابن عباس – رضي الله عنهما – مثلاً – يجيب من سأله عن سهم ذي القربى في الغنيمة لمن هو ؟ فيقول : " ... وإنا كنا نرى أن قرابة رسول الله – ﷺ – هم نحن ، فأبى ذلك علينا قومنا " .

وفي رواية : " وإنا كنا نقول : هو لنا ... الخ "[١٦٢] .

فالواضح من السياق – هنا – أن ابن عباس قصد بذلك نفسه أو غيره من آل البيت – رضي الله عنهم – ، لكنه – بلا ريب – لم يرد جميع الصحابة ، بدليل قوله -عقب ذلك-: " فأبى ذلك علينا قومنا " ومعلوم أن كثيراً منهم كانوا – آنذاك– من الصحابة .

المقصد الثالث : حاصل الأقوال في المسألة والقول الراجح فيها :

أولاً : حاصل الأقوال في المسألة :

نهج بعض العلماء نهجاً مختلفاً عن المنهج الذي اتبعناه في عرض الأقوال الواردة في هذه المسألة، حيث عمد إلى ذكرها جملة واحدة من غير تفريق بين ما تعلق منها بالمضاف ، أو بغير المضاف ، أو بهما معاً[١٦٣] فجعل القائلين برفع القسمين معاً ، والقائلين بوقفهما معاً، وجمع كلام من يرى رفع المضاف ووقف غير المضاف في موضع واحد، وذكر بقية الأقوال الأخرى مطلقة كأنما قصد بها قسما المسألة معاً.

فعلى سبيل المثال: نجد الحافظ ابن حجر يحصر هذه الأقوال في خمسة أقوال:

الأول : الرفع المطلق[١٦٤] .

الثاني : الوقف المطلق[١٦٥] .

الثالث : التفصيل بين أن يضيفه إلى زمن النبي – ﷺ – فيكون مرفوعاً، أو لا يضيفه فيكون موقوفاً[١٦٦] .

الرابع : التفصيل بين أن يكون ذلك مما لا يخفى – غالباً – فيكون مرفوعاً، أو يخفى فيكون موقوفاً[١٦٧] .

الخامس : التفصيل بين ما أورده الصحابي في معرض الحجة فيحمل على الرفع، وما لم يكن كذلك فيكون موقوفاً[١٦٨] .

ثم ذكر السادس بصيغة غير جازمة فقال : وينقدح أن يقال إن كان قائل ذلك من أهل الاجتهاد احتمل أن يكون موقوفاً ، وإلا فهو مرفوع[١٦٩] .

ثم جاء الحافظ السخاوي فنقلها، وأضاف إليها قولاً سابعاً هو : التفريق بين كنا نرى ، وكنا نفعل ، نظراً لأن الأول مشتق من الرأي فيحتمل أن يكون مستنده تنصيصاً أو استنباطاً[١٧٠] بخلاف الآخر .

وعلى الرغم مما تميز به هذا المنهج من إجمال واختصار ، إلا أن ذلك -في المقابل- قد أوقعه في شيء يسير من عدم الدقة العلمية تمثلت في ذكره للقولين الرابع والخامس بصيغة مطلقة، يفهم منها انطباقهما على المضاف وغيره .

والواقع أنهما يختصان – فقط – بالمضاف إلى زمن النبي - ﷺ - . كما يتضح لنا من النصوص التي سبق ذكرها عمن نسب إ ليهم هذان القولان[١٧١] .

مما سبق يتضح لنا الآتي :

١- تعلق الأقوال الثلاثة الأولى بقسمي المسألة المضاف وغير المضاف .

٢- اختصاص القولين الرابع والخامس بالمضاف إلى زمن النبي .

٣- ورود القولين السادس والسابع بصيغة مطلقة تقتضي تعلقهما -أيضاً- بقسمي المسألة معاً .

وعلى الرغم من ذلك فسيلحظ القارئ الكريم عدم ذكرنا لهذين القولين ضمن الأقوال – السابقة – التي أوردناها في كل قسم .

وقد تعمدنا ذلك ، وفضلنا تأخيرهما إلى هنا لسببين :

أحدهما : ذكر الحافظين ابن حجر والسخاوي لهما بصيغة مطلقة[١٧٢] ؛ لا يتضح منها اختصاص أحدهما أو كليهما بأحد قسمي المسألة: المضاف أو غير المضاف، وذلك يقتضي منّا ذكرهما جميعاً ضمن الأقوال الواردة في كل قسم ، وفي ذلك تكرار رأينا من الأفضل اجتنابه .

والثاني : أن القولين المذكورين ليسا من الأقوال المشهورة في المسألة .

يتضح لنا ذلك من الأمرين الآتيين:

أ- انفراد الحافظ ابن حجر بالقول السادس ، وعدم ذكره له كأحد الأقوال الرئيسة في المسألة ، وإنما ذكره عقب انتهائه من سردها وبصيغة غير جازمة فقال : " ... قلت : وينقدح أن يقال : ... فذكره " – كما سبق- .

ثم قال : " ولم أر من صرح بنقله "[١٧٣] .

فجاء الحافظ السخاوي ونقله عنه بصيغة الجزم من غير عزوه إليه[١٧٤] .

ب- وكذلك القول السابع ، انفرد ابن حجر بذكره – أيضاً – لكنه لم يذكره على أنه أحد الأقوال في المسألة ، وإنما أورده على شكل تنبيه مستقل بعد انتهائه من سرد الأقوال في المسألة – فقال : " تنبيهات . الأول : ... وذكره "[١٧٥] .

ولو كان يراه قولاً مستقلاً لذكره ضمن الأقوال ولم يذكره كتنبيه ، وعلى الرغم من ذلك فقد نقله عنه الحافظ السخاوي دون أن يعزوه إليه أو إلى غيره ، وجعله أحد الأقوال الرئيسة في المسألة[١٧٦] .

ثانياً : الراجح في المسألة :

بعد هذا الاستعراض المفصل لأقوال العلماء وأدلتهم ومناقشتهم تبين لنا في هذه المسألة ما يأتي :

١- الراجح في حكم المضاف إلى زمن النبي - ﷺ - :

ظهر لنا – والله أعلم – رجحان مذهب الجمهور القائل : إن قول الصحابي : كنا نقول أو نفعل كذا ونحوه، إذا أضافه إلى زمن النبي – ﷺ – ، يكون بمنزلة المرفوع . وذلك لأسباب عدة ، نجملها في سببين

رئيسين :

أولهما : كثرة أدلة هذا القول ، ووضوح دلالتها على المراد ، بالإضافة إلى قلة المناقشات الواردة عليها، أو ضعفها ، بخلاف أدلة مخالفيهم .

السبب الثاني : وجود كثير من الأحاديث التي تقوي هذا المذهب ، وتؤكد ما جاء في أدلة القائلين به .

وبيان ذلك كالآتي :

(أ) قولهم : إن الظاهر من أمر الصحابة – رضي الله عنهم – أنهم كانوا لا يقدمون على شيء من أمور الدين – والنبي – ﷺ – بين أظهرهم – إلا عن أمره وإذنه ، فصار قولهم : كنا نفعل في زمان النبي – ﷺ – بمنزلة المسند لهذا الظاهر .

يؤيده : ما جاء في حديث أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : "غزونا مع رسول الله – ﷺ – غزوة بني المصطلق ، فسبينا كرائم العرب ، فطالت علينا العزبة، ورغبنا في النساء، فأردنا أن نستمتع ونعزل فقلنا: نفعل ورسول الله-ﷺ- بين أظهرنا لا نسأله ، فسألنا رسول الله – ﷺ – ... الحديث"[١٧٧] .

الشاهد : في الحديث دليل واضح على أن الصحابة – رضي الله عنهم – كانوا لايقدمون على شيء من أمور دينهم – والنبي – ﷺ – بين أظهرهم – إلا بعد استئذانه ، والرجوع إليه .

(ب) قولهم : إن ذلك الزمان المضاف إليه زمن تشريع ونزول للوحي ، فلا يقع من الصحابة – رضوان الله عليهم – فعل شيء ويستمرون عليه، إلا وهو غير ممنوع، فإنه لو كان حراماً لم يقرهم الله – تعالى – ولا رسوله – ﷺ – عليه .

يؤيده: ما جاء في حديث رفاعة بن رافع – عندما سأله عمر – رضي الله عنه-: "... أوقد كنتم تفعلون ؛ إذا أصاب أحدكم من المرأة فأكسل لم يغتسل ؟" فأجاب قائلاً : "قد كنا نفعل ذلك على عهد رسول الله – ﷺ – فلم يأتنا من الله تحريم ، ولم يكن من رسول الله – ﷺ – فيه نهي ... الحديث"[١٧٨] .

الشاهد : استدلال رفاعة بالتقرير من الله – عز وجل – ورسوله – ﷺ –، حيث استدل على جواز ما كانوا يصنعونه من عدم الاغتسال حال الإكسال بأنهم فعلوا ذلك في عهد النبي – ﷺ – ، فلم يصدر فيه من الله – تعالى- أو رسوله – ﷺ –تحريم أو نهي ، ولو كان حراماً ما أقرهم الله ولا رسوله – ﷺ – عليه . فدل ذلك على بقاء حكم الإباحة الأصلية لهذا الفعل .

كما يدل له – أيضاً- : حديث ابن عمر – رضي الله عنهما – قال : "كنا نتقي الكلام والانبساط إلى نسائنا على عهد النبي – ﷺ – هيبة أن ينزل فينا شيء ، فلما توفي النبي – ﷺ – تكلمنا وانبسطنا"[١٧٩] .

الشاهد : في هذا الحديث دليل على تدخل الوحي الإلهي في حياة الصحابة ، حيث كان يُقَوِّم – باستمرار – ما يصدر عنهم من أقوال أو أفعال ، حتى أدى ذلك ببعضهم إلى ترك بعض المباحات – كالانبساط مع الأهل في القول أو الفعل – خشية أن يتنزل فيه شيء من الوحي . فلما توفي النبي – ﷺ – أمنوا ذلك ، وفعلوا ما

تركوه، تمسكاً منهم بالبراءة الأصلية[١٨٠] .

(ج)- قولهم: إن الصحابي إنما يضيف القول أو الفعل إلى زمن النبي - ﷺ - لفائدة وهي : أن يفيدنا بهذا الكلام حكماً شرعياً ، والظن بالصحابي أنه لا يعتقد كون ذلك شرعاً يصح ذكره في معرض الاحتجاج، إلا إذا كان النبي - ﷺ - قد اطلع عليه ولم ينكره، ولا فائدة لهذه الإضافة سوى هذا .

يؤيده : ما جاء في حديث عائشة – رضي الله عنها – جواباً على المرأة التي سألتها : أتقضي الحائض الصلاة ؟ حيث قالت : " قد كانت إحدانا تحيض على عهد رسول الله - ﷺ - ثم لا تؤمر بقضاء "[١٨١] .

الشاهد : استدلال أم المؤمنين عائشة – رضي الله عنها – على عدم قضاء الحائض للصلاة، بأنهن كن يحضن على عهد النبي - ﷺ - ولا يؤمرن بالقضاء، حيث اكتفت – هنا – بإضافة الفعل إلى زمن النبي - ﷺ - ولم تصرح باطلاعه - ﷺ - على ذلك ، وعدم إنكاره له .

فدل ذلك على أنها – رضي الله عنها – عدَّت ذلك شرعاً ، بدليل أنها أوردته في معرض الاحتجاج – كما يتضح من سياق الحديث - ، والظن بها عدم اعتقاد كونه شرعاً ملزماً ، إلا إذا كان - ﷺ - قد علمه وأقره ، لا سيما أن ما سُأِلَتْ عنه هنا أمر متعلق بالعبادة، وما كان كذلك، كان توقيفياً، لا مجال للرأي فيه.

يؤكد ذلك ما جاء في إحدى روايات الحديث من تصريح بالرفع ، حيث ذكرت أم المؤمنين – رضي الله عنها – أنها " سألت النبي - ﷺ - "[١٨٢] .

- كما يؤيده - أيضاً - وما جاء في حديث عبد الله بن أبي أوفى وعبد الرحمن بن إبزي – رضي الله عنهما – جواباً على من سألهما : " هل كنتم تسلفون في عهد رسول الله - ﷺ - في البر والشعير والزبيب؟ قالا: نعم. كنا نصيب غنائم في عهد رسول الله - ﷺ - فنسلفها في البر والشعير والتمر والزبيب...الحديث "[١٨٣].

الشاهد : أن السائل - هنا – حينما أراد معرفة حكم الشرع في السلم ، اكتفى بسؤال هذين الصحابيين الجليلين عما كانوا يفعلونه في ذلك على عهد النبي-ﷺ-؟ ولم يسألهما عن رأي النبي - ﷺ - فيه، ظناً منه أن فعلهم ذلك والنبي - ﷺ - بين أظهرهم يقتضي كونه شرعاً .

وقد أقره هذان الصحابيان على هذا الفهم ، ولم ينكرا عليه ، بل أجاباه بأنهم كانوا يفعلون ذلك على عهد النبي - ﷺ -. ولم يصرحا باطلاع النبي - ﷺ - على ذلك، فعدَّا ذلك دليلاً شرعياً كافياً لمعرفة السائل حكم الشرع في هذه المسألة، والظن بهما أنهما لا يعتقدان ذلك شرعاً يحتج به إلا بعد تحققه - ﷺ - على ذلك وإقراره له ، لمعرفتهما الأكيدة بأن أقوالهم وأفعالهم من حيث هي ليست دليلاً شرعياً يذكر على سبيل الاحتجاج .

قلت : والأحاديث التي تؤيد ما جاء في استدلال الجمهور السابق كثيرة[١٨٤]، نكتفي منها بالمثالين السابقين خشية الإطالة .

(د)- قولهم : إن كثيراً من الأحاديث الواردة بهذه الصيغة جاءت مرفوعة بشكل صريح ، من طرق أخرى ،

فدل ذلك على رفع ما جاء على هذه الحال .

يـؤيـده : أحاديث كثيرة – أيضاً – نذكر منها :

– حديث ابن عمر – رضي الله عنهما – السابق–(١٨٥) : " كنا نخير بين الناس في زمـن النبي – ﷺ – ، فـنخيرٌ أبا بكر ثم عمر بن الخطاب ، ثم عثمان بن عفان – رضي الله عنهم – " .

جاء في بعض رواياته زيادة : " ... ويسمع ذلك رسول الله – ﷺ – فلا ينكره " .

– ومنها: حديث عائشة – رضي الله عنها – السابق–(١٨٦): " قالت: قد كانت إحدانا تحيض على عهد رسـول الله – ﷺ – ثم لا تؤمر بقضاء " .

جاء في إحدى رواياته : " أنها سألت النبي – ﷺ – " .

الشاهـد : القول المذكور في حديث ابن عمر، ورد اطلاع النبي – ﷺ – عليه وإقراره له من طريق أخرى لهذا الحديث ، وكذلك الفعل المذكور في حديث عائشة جاء التصريح بإطلاع النبي – ﷺ – عليه من طريق أخرى.

فدل ذلك على رفع الروايات المضافة فقط من غير أن يرد فيها تصـريح باطلاعـه – ﷺ – في كـلا الحديثين السابقين .

ويمكن أن يقاس على ذلك جميع الروايات التي وردت مضافة إلى زمن النبي – ﷺ – حتـى ولـو لم ترد مرفوعة من طريق أخرى .

– **ومن أمثلة ذلك – أيضاً** – حديث ابن عباس – رضي الله عنه – قال : " ... كنـا نجمـع بـين الوقـوف(١٨٧) على عهد رسول الله – ﷺ – " .

صرح ابن عباس برفعه إلى النبي – ﷺ – في رواية أخرى فقـال : " ... رأيـت رسـول الله – ﷺ – جمع بين الظهر والعصر والمغرب والعشاء "(١٨٨) .

الشاهـد : تصريح ابن عباس برفع الجمع بين الصلاتين إلى الـنبي – ﷺ – في الروايـة الثانيـة ، يـدل علـى أن حكم الرواية الأولى التي اكتفى بإضافتها إلى عهد النبي – ﷺ – هو الرفع .

٢– الراجــح في حكم غير المضاف إلى زمن النبي – ﷺ – :

أما قول الصحابي : كنا نقول أو نفعل كذا أو نحوه ، مطلقاً من غير إضافته إلى زمن الـنبي – ﷺ – ، فقد ترجح لدينا – والله أعلم – كونه بمنزلة المرفوع إذا تحقق فيه أحد الشرطين الآتيين:

أ- أن يورده الصحابي في معرض الاحتجاج:

فإن ذكر الصحابي لذلك في مقام الاحتجاج ، يفهم منه أنه أراد بذلك تعليمنا حكم الشرع في هذا الأمر . والظن به ألاَّ يعتقد ذلك شرعاً ، إلا إذا كانوا يفعلونه على عهد النبي – ﷺ – على وجه يظهر له فـلا ينكره ، والظن به – أيضاً – أنه لا يوهم الغير ذلك(١٨٩) .

ومن الأمثلة التي توضح ذلك :

- حديث أم عطية –رضي الله عنها– قالت: "كنا لا نعد الكُدْرة والصفرة شيئاً "[١٩٠].

الشاهد : أن أم عطية – رضي الله عنها – ذكرت ذلك في مقام الاحتجاج ، مما يعني أنها تحكي في ذلك حكم الشرع، ولن يكون كذلك إلا في حالة اطلاعه- ﷺ- عليه وإقراره له ، فالظن بها أنها لن تستجيز لنفسها الإفتاء برأيها ، لا سيما في مثل هذا الموضوع المهم ، الذي يترتب عليه صحة أو بطلان أهم العبادات كالصلاة والصوم .

ومما يقوي ذلك مجيئه مرفوعاً عن أم المؤمنين عائشة -رضي الله عنها-[١٩١].

- ومن هذه الأمثلة – أيضاً – ما جاء عند مسلم[١٩٢] : أن الأشعث بن قيس دخل على عبدالله – يعني ابن مسعود – يوم عاشوراء، وهو يأكل فقال: يا أبا محمد أدن فكل. قال : إني صائم . قال : " كنا نصومه ثم ترك " .

الشاهد: ذكر ابن مسعود لهذا القول في مقام الاحتجاج يدل على أنه ليس من كلامه، وإنما عرف فيه شيئاً عن النبي – ﷺ – فأخبر به .

يؤكد ذلك مجيئه عنه مرفوعاً إلى النبي – ﷺ – من طريق أخرى[١٩٣] .

بـ أن يأتي الحديث الوارد بهذه الصيغة –من طريق أخرى – مرفوعاً صراحة، أو مضافاً إلى زمن النبي ﷺ.

والمتأمل للأحاديث الواردة بهذه الصيغة يجد أغلبها لا يخلو من أن يرد - من طريق أو طرق أخرى - : إما مرفوعاً بشكل صريح - كحديث ابن مسعود – المذكور قريباً – في صوم يوم عاشوراء [١٩٤] – فتحمل الرواية الموقوفة على الرواية المرفوعة .

أو مضافاً إلى زمن النبي – ﷺ – ، كحديث أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – : " كنا نخرج زكاة الفطر ، صاعاً من طعام ، أو صاعاً من شعير ، أو صاعاً من تمر ، أو صاعاً من إقط ، أو صاعاً من زبيب " .

حيث جاء مضافاً من طرق أخرى: بلفظ : " في زمان النبي – ﷺ – "، ولفظ : ".... إذ كان فينا رسول الله – ﷺ – ... " ولفظ آخر : " في عهد رسول الله – ﷺ – "[١٩٥] .

فتحمل الرواية المطلقة على الروايات المقيدة بالإضافة ، والتي لها حكم الرفع – كما ذكرنا في بداية هذا الترجيح – والله أعلم – .

الخاتمـــــة

الحمد لله وكفى ، وسلاماً على عباده الذين اصطفى .. أما بعـــد :

فلا يسعنا – في هذه الخاتمة – إلاَّ شكر المولى – عز وجل –، على إعانته وتوفيقه لإتمام هذا البحث ، الذي أسفر عن نتائج مهمة نكتفي منها بذكر الآتي :

١- ترجح للباحث – في هذه المسألة – كون المضاف إلى زمن النبي – ﷺ – بمنزلة المرفوع. أما مالم يضفه الصحابي إلى زمنه – ﷺ – فلا يحكم له بالرفع إلا إذا ورد في معرض الاحتجاج ، أو جاء من طريق أخرى مرفوعاً صريحاً ، أو مضافاً إلى زمن النبي – ﷺ – .

٢- ظهر للباحث – من خلال الرجوع إلى المصادر الأصلية – وقوع بعض الأخطاء في نسبة بعض الأقوال إلى علماء عرف عنهم خلافها .

فقد نسب إلى أبي إسحاق الشيرازي وأبي المظفر السمعاني القول برفع المضاف إن كان مما لا يخفى ، ووقفه إن كان مما يخفى ، على الرغم من كونهما من القائلين برفع المضاف – مطلقاً – خفي أم لم يَخْفَ[١٩٦] .

كما نسب إلى سيف الدين الآمدي القول بالرفع المطلق للمضاف وغير المضاف ، رغم أنه لم يقل سوى برفع المضاف فقط ، وما جاء عنه من قول بصلاحية غير المضاف للاحتجاج ، ناشئ عن كونه – في نظره – من قبيل نقل الإجماع ، لا لكونه مرفوعاً[١٩٧] .

٣- في الخلاف الفرعي الواقع بين القائلين بوقف غير المضاف : هل يفيد – مع وقفه – الإجماع أم لا ؟ ظهر للباحث رجحان قول من يرى عدم إفادته للإجماع ، لأسباب ذكرناها في موضعها[١٩٨] .

هذا والله – تعالى – أعلى وأعلم – وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

والله المستعان ؛؛؛

الهوامش

(١) هذا البحث مقبول للنشر بمجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية – جمهورية السودان .

(٢) بيان ذلك كالآتي : لدينا هنا ثلاث صيغ رئيسة هي : نقول ، نفعل ، نرى .

كل صيغة منها تأتي مع : كنا .. ، كانوا .... ، كان يُقال أو يُفعل أو يُرى . بصيغة المبني للمجهول .

كل صيغة منها . أي الأخيرة . تأتي على أربعة أضرب : مضافة إلى زمن النبي – ﷺ – مثبتة ، ومضافة منفية ، ومطلقة عن الإضافة مثبتة ، ومطلقة منفية . =

= حاصل ذلك احتياج كل صيغة من الصيغ الثلاث الرئيسة إلى اثني عشر مثالاً . فيكون إجمالي الأمثلة التي تحتاجها الصيغ الثلاث هو : ستة وثلاثين مثالاً .

ويمكن لهذا العدد أن يزيد إلى درجة تقارب الضعف ؛ إذا ما أدخلنا فيه الإضافات التي قد تأتي مع : كان ، وكنا . مثل : كان الناس يقولون أو يفعلون ... الخ ، كان أصحاب النبي – ﷺ – يقولون ... كان الواحد منا .. ، كانت المرأة فينا تقول أو تفعل ... إلخ ، كنا معاشر الناس نقول ... الخ . وذلك بالنظر إلى أن كل من هذه الإضافات يمكن أن تأتي . أيضاً . مع إحدى الصيغ الرئيسة الثلاث : على الأربعة الأضرب . المذكورة : مضافة مثبتة ، أو مضافة منفية ، ومطلقة مثبتة أو مطلقة منفية .

(٣) سيأتي تخريجه في ص٩ من هذا البحث ..

(٤) انظر، الزركشي ، محمد بن عبدالله بن بهادر ، النكت على مقدمة ابن الصلاح ص١٣٤ ، (ط١، دار الكتب العلمية، بيروت)، العراقي ، زين الدين عبدالرحيم بن الحسين العراقي، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث ص٧٤، (دار الكتب العلمية ، بيروت) ابن أمير الحاج ، محمد بن محمد بن حسن، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) (ط١ ، دار الفكر ، بيروت) ، السخاوي ، محمد بن عبدالرحمن ، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للحافظ العراقي (١/ ١٣٩) (ط١ ، مكتبة السنة ، القاهرة) ، السيوطي ، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر ، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي ص١١٨ (دار الفكر ، بيروت) ، ابن الأمير ، محمد بن إسماعيل الصنعاني، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار (١/ ٢٥٠) (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

(٥) أخرجه بهذا اللفظ – : الطبراني ، سيلمان بن أحمد ، المعجم الكبير (١٢/ ٢٨٥) (ط٢ ، مكتبة العلوم والحكم ، الموصل). من طريق الزهري ، عن سالم، عن ابن عمر .

وابن أبي عاصم ، عمرو بن أبي عاصم الضحاك ، في كتابه : السنة ، باب فضل أبي بكر وعمر وعثمان . رضي الله عنهم – ، (٢/ ٥٦٧) ، رقم ١١٩٣ (ط١ ، المكتب الإسلامي ، بيروت) من طريق يزيد بن أبي حبيب ، عن نافع، عن ابن عمر بنحوه . قال: الألباني، محمد ناصر الدين، في: ظلال الجنة في تخريج السنة (مطبوع معه): ﴿إسناده صحيح ، وفيه زيادة: (فيبلغ ذلك النبي – ﷺ – فلا ينكره) وهي زيادة ثابتة ... ثم ذكر لها ثلاث طرق أخرى وردت بها؛ منها : طريق الطبراني – السابقة = = انظر : السنة (٢/ ٥٨٦) . وقد ذكر هذه الطرق الحافظ ابن حجر ، أحمد بن علي في : فتح الباري شرح صحيح البخاري (٧/ ١٦) (دار المعرفة ، بيروت) ، كما أخرجه عبدالله بن أحمد بن حنبل ، في كتابه : السنة (٢/ ٥٧٦- ٥٧٧) رقم ١٣٥٧ (ط١ ، دار ابن القيم ، الدمام). من طريق ابن الماجشون ، عن عبيد الله بن عمر ، عن نافع ، عن ابن عمر ، بنفس اللفظ عند ابن أبي عاصم ، ثم قال : إسناده صحيح .

وقد أخرجه البخاري ، محمد بن إسماعيل ، صحيح البخاري ، كتاب فضائل الصحابة ، باب فضل أبي بكر بعد النبي – ﷺ –، (٣/ ١٣٣٧) ، رقم ٣٤٥٥ ، (ط٣ ، دار ابن كثير واليمامة ، بيروت) من طريق يحيى بن سعيد، عن نافع ، عن ابن عمر؛ لكن بلفظ : (كنا نخير بين الناس في زمن النبي – ﷺ –، فنخيِّر أبا بكر ثم عمر بن الخطاب ، ثم عثمان بن عفان . رضي الله عنهم–) ، وليس فيه ذكر إطلاع النبي – ﷺ – على ذلك بالتصريح .

(٦) هو محيي الدين بن شرف بن مري النووي ، الشافعي ، الإمام الحافظ ، البارع ، صاحب التصانيف ، توفي سنة ٦٧٦هـ . أظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ (١/ ٥١٣) ، رقم ١١٢٨ (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

(٧) شرح صحيح مسلم (١/ ٣٠) (ط٢ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت) ، وانظر : ابن جماعة ، محمد بن إبراهيم، المنهل الروي ص٤٠ (ط٢ ، دار الفكر ، دمشق) ، العراقي ، زين الدين عبدالرحيم بن الحسين، التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من مقدمة ابن الصلاح

ص٦٨ (ط٥ ، مؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت) ، وابن حجر ، أحمد بن علي العسقلاني ؛ النكت على كتاب ابن الصلاح (٢/ ٥١٥) (ط٢ ، دار الراية ، الرياض) السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٥) ، السيوطي ، تدريب الراوي ص١١٧ .

(٨) في : معرفة علوم الحديث ص٢١ ، (ط٢ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

والحاكم هو : أبو عبدالله ، محمد بن عبدالله بن محمد النيسابوري ، المعروف بابن البيع ، صاحب المستدرك على الصحيحين ، توفي سنة ٤٠٥هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ، ص٤١٠ ، رقم ٩٢٧ .

(٩) في : الكفاية في علم الرواية ، ص٤٢٣ ، (المكتبة العلمية ، المدينة المنورة) وسيرد نص كلامه في ص٩ من هذا البحث .

والخطيب هو : أبو بكر ، أحمد بن علي بن ثابت ، الخطيب البغدادي ، أحد حفاظ الحديث ، وضابطيه ، توفي سنة ٤٦٣هـ . انظر ترجمته في: ابن قاضي شهبة ، أحمد بن محمد بن عمر ، طبقات الشافعية (٢/ ٢٤٠ ـ ٢٤١) ، ترجمة رقم ٢٠١ ، (ط١، عالم الكتب ، بيروت).

(١٠) هو تقي الدين أبو عمرو ، عثمان بن عبدالرحمن بن عثمان ، المعروف بابن الصلاح ، برع في فنون عديدة ؛ لا سيما الفقه والحديث ، ألف كتباً كثيرة منها : مقدمته المشهورة في علوم الحديث ، وشرح صحيح مسلم وغيرها ، توفي سنة ٦٤٣هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٥٠٣ ، رقم ١١٠٧ .

قلت: يراجع نص كلام ابن الصلاح في هذه المسألة في : الزركشي ، النكت على مقدمة ابن الصلاح ص١٣٣-١٣٤ ، العراقي، التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من مقدمة ابن الصلاح ص٦٨.

(١١) انظر : ابن جماعة ، المنهل الروي ص٤٠ ، العراقي ، فتح المغيث ص٧٤ ، السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٥) .

(١٢) هو : كمال الدين محمد بن عبدالواحد السيواسي ، المصري ، الحنفي ، الشهير بابن الهمام ، له مؤلفات نافعة منها : فتح القدير شرح الهداية . انظر ترجمته في : القسطنطيني، مصطفى بن عبدالله ، كشف الظنون (١/ ٨٨ ، ٢/ ٩٤٥ ، ١٢٩٢ ، ٢٠٣٤). (دار الكتب العلمية ، بيروت) .

(١٣) هو : الإمام الحافظ الثبت ، أبو بكر أحمد بن إبراهيم بن إسماعيل الإسماعيلي ، كبير الشافعية بناحيته ، صاحب المستخرج على صحيح البخاري ، توفي سنة ٣٧١هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٣٨٣ ، رقم ٨٦٥ .

(١٤) انظر : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) .

(١٥) كالشيرازي ، وابن السمعاني، والقرطبي - ممن سنذكر أقوالهم بالتفصيل عند استعراضنا لبقية المذاهب في هذه المسألة .

قال الدكتور / محمد حسن هيتو ؛ محقق كتاب : التبصرة للشيرازي : ((قلت : من حفظ حجة على من لم يحفظ ، وإثبات الشيرازي للخلاف دليل على وجوده عن غير الإسماعيلي ، إذ هو شافعي)) . انظر : الشيرازي ، إبراهيم بن علي بن يوسف ، التبصرة في أصول الفقه ص٣٣٣ ، حاشية رقم (١) . (دار الفكر ، دمشق) .

قلت : وممن أثبت الخلاف أيضاً : الكلوذاني ، أبو الخطاب ، محفوظ بن أحمد بن الحسن ، التمهيد في أصول الفقه (٣/ ١٨٢). (ط١ ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة) . وأبو المظفر ا لسمعاني ، منصور بن محمد ، قواطع الأدلة في الأصول (١/ ٣٨٩) (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

(١٦)بشرح مسلم الثبوت ، تأليف : عبدالعلي محمد بن نظام الدين الأنصاري الهندي (٢/ ٢٠٧-٢٠٨) (ط١ ، دار إحياء التراث العربي ، مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت) .

(١٧) سبق تخريجه في صـ٤ من هذا البحث .

(١٨) انظر : صـ٤-٥ من هذا البحث .

(١٩) هو : أبو الفرج عمرو بن عمرو الليثي القاضي ، ويقال : ابن محمد بن عبدالله البغدادي ، كان فصيحاً لغوياً فقيهاً ، له مؤلفات كثيرة أشهرها : الحاوي في مذهب مالك ، توفي سنة ٣٣١هـ . انظر ترجمته في : ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد، الديباج المذهب ، ص٢١٥ ـ ٢١٦ . (دار الكتب العلمية ، بيروت).

(٢٠) هو : أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم ، الفقيه المالكي ، صاحب المفهم في شرح مسلم ، ونهاية الوصول وغيرهما ، توفي سنة ٦٢٦هـ ، وقيل ٦٥٦هـ . انظر ترجمته في : ابن فرحون ، الديباج المذهب ص٧٠ .

وقد نقل ذلك عنه الشوكاني ، محمد بن علي، في: إرشاد الفحول .(١١٤-١١٥) (ط١ ، دار الفكر ، بيروت)، ولعله نقله عن كتابه : ألأصول ، بدليل عزو الزركشي لجزء من هذا النص إلى أصول القرطبي ، كما جاء في كتابه النكت على مقدمة ابن الصلاح ص١٣٤.

(٢١) هو : القاضي عياض بن موسى بن عياض اليحصبي المالكي ، أبو الفضل ، إمام وقته في شتى العلوم ، لا سيما علوم الشريعة ، له مؤلفات كثيرة جداً منها : إكمال المعلم ، وترتيب المدارك وغيرها ، توفي سنة ٥٤٤هـ . انظر ترجمته في : ابن فرحون ، الديباج المذهب ص١٧٠ .

(٢٢) انظر : إكمال المُعْلِمْ بفوائد مسلم (٣/ ٤٨٢) (ط١ ، دار الوفاء ، القاهرة) .

(٢٣) هو : الإمام مالك بن أنس بن أبي عامر الأصبحي ، أبو عبدالله ، المدني ، إمام دار الهجرة ، توفي بالمدينة سنة ١٧٩هـ . انظر ترجمته في : ابن أبي حاتم ، عبدالرحمن بن أبي حاتم الرازي ، الجرح والتعديل (٨/ ٢٠٤) ، رقم ٩٠٢ (دار إحياء التراث العربي ، بيروت). ، السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٩٦ ، رقم ١٨٩ .

(٢٤) هو : الإمام محمد بن إدريس الشافعي القرشي ، أبو عبدالله ، نزيل مصر ، قال ابن حجر : وهو المجدد لأمر الدين على رأس المائتين ، توفي سنة ٢٠٤هـ . انظر ترجمته في : البخاري ، محمد بن إسماعيل ، التاريخ الكبير (١/ ٤٢) ، رقم ٧٣ (دار الفكر) ، ابن حجر ، أحمد بن علي ، تقريب التهذيب (١/ ٤٦٧) ، رقم ٥٧١٧ . (ط١ ، دار الرشيد ، سوريا) .

(٢٥) انظر : اليحصبي ، عياض بن موسى ، إكمال المعلم (٣/ ٤٨٢) .

(٢٦) انظر : صـ٢١-٢٤ من هذا البحث .

(٢٧) هو : منصور بن محمد بن عبدالجبار السمعاني ، الحنفي ثم الشافعي ، برع في شتى العلوم ، وألف فيها مؤلفات نافعة منها : القواطع في الأصول ، توفي سنة ٤٨٩هـ . انظر ترجمته في : ابن قاضي شهبة ، طبقات الشافعية ، (٢/ ٢٧٤) ، رقم ٢٤ .

(٢٨) قواطع الأدلة ، ص٣٨٩ .

(٢٩)هو: حجة الإسلام أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي، فقيه أصولي متكلم، له مصنفات مشهورة منها:إحياء علوم الدين، والوسيط ، والمستصفى ، توفي سنة ٥٠٥هـ . انظر ترجمته في : ابن قاضي شهبة ، طبقات الشافعية (٢/ ٢٩٣) ، رقم ٢٦١ .

(٣٠) المستصفى في علم الأصول ، ص١٠٥ .

(٣١) شرح صحيح مسلم (١/ ٣٠) .

(٣٢) هو : تقي الدين علي بن عبدالكافي السبكي ، أبو الحسن ، كان فقيهاً ، محدثاً ، مفسراً ، أصولياً، نحوياً ، له أكثر من مائة وخمسين مصنفاً . توفي سنة ٧٥٦هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٥٣٥ ، رقم ١١٤٨ .

(٣٣) هو : الإمام أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني ، الشافعي ، برع في شتى العلوم والفنون ، وألف تصانيف كثيرة بلغت المائة ، أشهرها : فتح الباري شرح صحيح البخاري ، توفي سنة ٨٥٢هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ (١/ ٥٥٢ -٥٥٣) ، رقم ١١٩٠ .

(٣٤) هو : الإمام أبو الخطاب محفوظ بن أحمد بن حسن الكلوذاني ، شيخ الحنابلة ، تلميذ القاضي أبي يعلى الفراء ، كان مفتياً ورعاً صالحاً ، له مصنفات نافعة منها : الهداية ، والتمهيد في أصول الفقه ، توفي سنة ٥١٠هـ . انظر ترجمته في: البعلي ، محمد بن أبي الفتح ، المطلع ص٤٥٣ (المكتب الإسلامي ، بيروت) ، الذهبي ، محمد بن أحمد بن عثمان ، سير أعلام النبلاء (١٩/ ٣٤٩) ، رقم ٢٠٦ . (ط٩، مؤسسة الرسالة ، بيروت) .

(٣٥) التمهيد في أصول الفقه (٣/ ١٨٢) . (ط١ ، مركز البحث العلمي ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة).

(٣٦) هو : الإمام موفق الدين عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي ، الحنبلي ، برع في علوم شتى ، وصنف تصانيف كثيرة أشهرها : المغني توفي سنة ٦٢٠هـ . انظر ترجمته في : ابن مفلح ، إبراهيم بن محمد بن عبدالله ، المقصد الأرشد في ذكر أصحاب أحمد (٢/ ١٥) ، رقم ٤٩٤ . (ط١ ، مكتبة الرشد ، الرياض) .

(٣٧) روضة الناظر وجنة المناظر ، ص٩٢ (ط٢ ، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض) . وانظر أيضاً - : ابن بدران ، عبدالقادر بن بدران ، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل ص٢١٠ . (ط٢ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت) .

(٣٨) هو : محمد بن إسماعيل بن صلاح الكحلاني ، الصنعاني ، المعروف بالأمير ، أحد أعلام اليمن في القرن الثاني عشر ، كان رحمه الله متبعاً للدليل ، بعيداً عن التعصب فوقع له جراء ذلك محن كثيرة ، له مصنفات نافعة أشهرها : سبل السلام شرح بلوغ المرام ، توفي سنة ١١٨٢هـ . انظر ترجمته في : الشوكاني ، محمد بن علي ، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع (٢/ ٦٨٦) ، رقم ٤١٨ .

(٣٩) ذكر منهم : المنصور بالله في ﴿ الصفوة ﴾ ، والشيخ أحمد في ﴿ الجوهرة ﴾ ، وعلي بن عبدالله بن أبي الخير العمراني في ﴿ شرحه على المختصر ﴾ لابن الحاجب . انظر : أبن الأمير الصنعاني ، توضيح الأفكار (١/ ٢٤٩) .

(٤٠) ابن حجر ، أحمد بن علي ، نزهة النظر شرح نخبة الفكر ص٦٧-٦٨ ، (مكتبة أولاد الشيخ ، مصر) . وانظر : النووي ، شرح صحيح مسلم (١/ ٣٠) ، وابن حجر ، فتح الباري (٩/ ٦٤٩) ، ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) ، ابن الأمير الصنعاني ، توضيح الأفكار (١/ ٢٤٩) .

(٤١) السمعاني، قواطع الأدلة ص٣٨٩ . وانظر : الشيرازي ، أبو إسحاق إبراهيم بن علي ، التبصرة في أصول الفقه، ص٣٣٣ ، الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٢ . ١٨٣) .

(٤٢) الكفاية ، ص٤٢٣ .

(٤٣) مقدمة ابن الصلاح بشرحها التقييد والإيضاح للعراقي ص٦٩ ، وانظر : الزركشي ، النكت على مقدمة ابن الصلاح ، ص١٣٣ .

(٤٤) انظر: ابن حجر، نزهة النظر ص٦٨ ، ابن حجر، النكت (٢/ ٥١٥) ، السخاوي، فتح المغيث (١/ ١٣٦).

(٤٥) العزل هو : عزل الماء عن النساء حذر الحمل .

انظر : ابن الأثير ، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري ، النهاية في غريب الحديث والأثر (٣/ ٢٣٠) . (المكتبة العلمية ، بيروت) الجرجاني ، علي بن محمد ، التعريفات ص١٩٤ . (ط١ ، دار الكتاب العربي ، بيروت) .

(٤٦) أخرجه البخاري ، كتاب النكاح ، باب العزل (٥/١٩٩٨) ، رقم ٤٩١١ بثلاثة ألفاظ : الأول : ((كنا نعزل على عهد النبي - ﷺ -)) . الثاني : ((كنا نعزل والقرآن ينزل)) . الثالث : ((كنا نعزل على عهد النبي - ﷺ - والقرآن ينزل)) .

ولم يذكر في أحدها تلك الزيادة المذكورة في المتن ؛ وهي قوله : ((لو كان شيء ينهى عنه ، لنهى عنه القرآن)) . وأخرجه مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم ، كتاب النكاح ، باب حكم العزل ، (٢/ ١٠٦٥) ، رقم ١٤٤٠ (دار إحياء التراث العربي ، بيروت) بلفظ : ((كنا نعزل والقرآن ينزل . زاد إسحاق . أي ابن راهويه . قال سفيان : لو كان شيئاً ينهى عنه لنهانا عنه القرآن)) . وفي رواية أخرى : ((كنا نعزل على عهد رسول الله - ﷺ - ، فبلغ ذلك نبي الله - ﷺ - فلم ينهنا)) .

قال الحافظ ابن حجر في فتح الباري (٩/ ٣٠٥):((وقد أخرج مسلم هذه الزيادة عن إسحاق بن راهويه عن سفيان فساق الحديث... ثم قال : فهذا ظاهر في أن سفيان قاله استنباطاً ، وأوهم كلام صاحب العمدة . أي ابن دقيق العيد - ومن تبعه أن هذه الزيادة من نفس الحديث فأدرجها، وليس الأمر كذلك، فإني تتبعته من المسانيد فوجدت أكثر رواته عن سفيان لا يذكرون هذه الزيادة)).

(٤٧) النكت (٢/ ٥١٥) .

(٤٨) هو : محمد بن علي بن محمد الشوكاني ثم الصنعاني ، أحد أعلام اليمن في القرن الثالث عشر ، برع في شتى العلوم الشرعية واللغوية وتولى القضاء مدة طويلة ، له مصنفات كثيرة منها : فتح القدير ونيل الأوطار وإرشاد الفحول والبدر الطالع وغيرها ، توفي عام ١٢٥٠هـ . انظر ترجمته في كتابه : البدر الطالع (٢/ ٧٦٨) ، رقم ٤٨٤ .

(٤٩) نيل الأوطار (٦/ ٣٤٧) (دار الجيل ، بيروت) .

(٥٠) هو : شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية ، الحنبلي ، تلميذ شيخ الإسلام ابن تيمية ، وناشر السنة المدافع عنها بعده ، له مصنفات عذبة نافعة منها : الهدي وإعلام الموقعين وحادي الأرواح وغيرها ، توفي سنة ٧٥١هـ . انظر ترجمته في : الشوكاني ، البدر الطالع (٢/ ٦٩٥) ، رقم ٤٢٤ .

(٥١) إعلام الموقعين (٢/ ٣٨٧) . (دار الجيل ، بيروت) .

(٥٢) انظر : السمعاني، قواطع الأدلة ص٣٨٩ ، الشيرازي، التبصرة ص٣٣٣ ، الكلوذاني، التمهيد (٣/ ١٨٢)، السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٥) .

(٥٣) المستصفى ص١٠٥ .

(٥٤) انظر : ابن الأمير الصنعاني ، توضيح الأفكار (١/ ٢٥٢) .

(٥٥) حديث رافع في النهي عن كراء الأرض أخرجه البخاري ، كتاب المزارعة ، باب ما كان أصحاب النبي - ﷺ - يواسي بعضهم بعضاً في الزراعة والثمرة (٢/ ٨٢٤) ، رقم ٢٢١٤ . ومسلم ، كتاب البيوع ، باب كراء الأرض بالطعام ، (٣/ ١١٨١) ، رقم ١٥٤٨ .

(٥٦) انظر : الخطيب ، الكفاية ، ص٤٢٣ .

(٥٧) أخرجه بهذا اللفظ ، الطبراني في المعجم الكبير (٤/ ٢٤٢) ، رقم ٤٢٥٥ . وأخرجه مسلم ، كتاب البيوع، باب كراء الأرض (٣/ ١١٧٨) ، رقم ١٥٣٦ ، بلفظ : (كنا نكري أرضنا ثم تركنا ذلك حين سمعنا حديث رافع بن خديج) . وفي رواية أخرى (٣/ ١١٧٩) رقم ١٥٤٧ : (كنا لا نرى بالخبر بأساً حتى كان عام أول ، فزعم رافع أن نبي الله - ﷺ - نهى عنه) .

(٥٨) انظر : السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٦) .

(٥٩) سبق تخريجه في صـ٩ من هذا البحث .

(٦٠) سَبْياً : جمع سَبِيٌ وسَبِيَّة ، وهي المرأة الأسيرة . والسبْي يقع على النساء خاصة ، إما لأنهن يَسْبِيْن الأفئدة وإما لأنهن يُسْبَيْن فيُملكن ، ولا يقال ذلك للرجال . انظر : ابن منظور محمد بن مكرم ، لسان العرب (١٤/ ٣٦٧-٣٦٨) ، (ط١، دار صادر ، بيروت) .

(٦١) اخرجه البخاري، كتاب النكاح ، باب العزل (٥/ ١٩٨) ، رقم ٤٩١٢ ، ومسلم ، كتاب النكاح ، باب حكم العزل (٢/ ١٠٦٢) ، رقم ١٤٣٨ .

(٦٢) فتح الباري (٩/ ٣٠٧) .

(٦٣) المصدر نفسه والصفحة نفسها .

(٦٤) هو : سفيان بن عيينة بن أبي عمران ميمون الهلالي ، أبو محمد الكوفي ، أحد أئمة الإسلام ، توفي سنة ١٩٨هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ، ص١١٩ ، رقم ٢٣٨

(٦٥) راجع تخريج الحديث في صـ٩ من هذا البحث . =

= ومسلم هو : ابن الحجاج القشيري ، أبو الحسين النيسابوري ، الإمام الحافظ ، صاحب الصحيح ، توفي سنة ٢٦١هـ . انظر ترجمته في : ابن أبي حاتم ، الجرح والتعديل (٨/ ١٨٢) ، رقم ٧٩٧ ، وابن حجر العسقلاني ، تهذيب التهذيب (١٠/ ١١٣) ، رقم ٢٢٧ (ط١ ، دار الفكر ، بيروت) .

(٦٦) فتح الباري (٩/ ٣٠٦) .

(٦٧) هو: أبو بكر أحمد بن محمد بن أحمد بن غالب البرقاني ، الشافعي الإمام الحافظ الفقيه ، صاحب المستخرج على الصحيحين، توفي سنة ٤٢٥هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٤١٨-٤١٩ ، رقم ٩٤٥ .

(٦٨) أي : عن حكم قول الصحابي : كنا نقول أو نفعل كذا في زمن النبي - ﷺ - .

(٦٩) أي : القول بأن حكم ذلك الرفع .

(٧٠) مقدمة ابن الصلاح بشرحها النكت للزركشي ص١٣٣، وانظر: العراقي، التقييد والإيضاح ص٦٨-٦٩ .

(٧١) فقال في المنهل الروي (ص٤٠) ((وقال الإمام أبو بكر الإسماعيلي : موقوف ، وهو بعيد)) .

وابن جماعة هو : عز الدين ، عبدالعزيز بن محمد بن إبراهيم ، أبو عمر ، الحموي الشافعي ، ولي قضاء الديار المصرية ، توفي سنة ٧٦٧هـ . انظر ترجمته في : السيوطي ، طبقات الحفاظ ص٥٣٥ ، رقم ١١٦٤هـ .

(٧٢) فقال في تدريب الراوي (ص١١٨) : ((... وهو بعيد جداً)) ،

والسيوطي هو : جلال الدين أبو الفضل عبدالرحمن بن أبي بكر بن عمر السيوطي، الشافعي ، الإمام الكبير صاحب التصانيف، توفي سنة٩١١هـ. انظر ترجمته في: الشوكاني، البدر الطالع(١/ ٣٦٧ .٣٧٣)،رقم ٢٢٩.

(٧٣) هو : برهان الدين إبراهيم بن عمر البقاعي ، الشافعي ، أحد الأعلام ، له مصنفات كثيرة منها : النكت الوفية شرح الألفية ، توفي سنة ٨٨٥هـ . انظر : القسطنطيني ، كشف الظنون (١/ ٥٢ ، ١٥٦) .

(٧٤) نقلاً عن : ابن الأمير الصنعاني ، توضيح الأفكار (١/ ٢٥٠) بتصرف . ولعله نقله عن شرح البقاعي لألفية العراقي المسمى: ((النكت الوفية)) . كما ذكرنا في ترجمته . وهو كتاب غير مطبوع . حسب علمي -.

(٧٥) للإطلاع على بعض تفاصيل هذه المسألة ، ينظر بحثنا الموسوم : حكم قول الصحابي : من السنة كذا ، ص١٥ .

(٧٦) نسبه إليهم : أبو إسحاق الشيرازي في التبصرة ص٣٣٣ ، وابن السمعاني في قواطع الأدلة ص٣٨٩ ، وآل تيمية ، المسودة ص٢٦٧ ،(دار المدني ، القاهرة) ، وابن الوزير، صارم الدين إبراهيم بن محمد ، الفلك الدوار ص٢١٠ (مكتبة التراث ، اليمن).

(٧٧) نقلاً عن : الشوكاني ، إرشاد الفحول ص١١٥ ، وقد سبق التنبيه على أنه ربما نقله عن أصول القرطبي وهو كتاب غير مطبوع حسب علمي - . انظر : صـ٦ حاشية رقم (٧) من هذا البحث .

(٧٨) انظر : الشيرازي ، التبصرة ص٣٣٣ ، السمعاني ، قواطع الأدلة ص٣٨٩ ، والكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٣) .

والحديث المذكور مختصر من قصة طويلة أخرجها ابن أبي شيبة ، أبو بكر عبدالله بن محمد في المصنف ، كتاب الطهارات، باب من قال: إذا التقى الختانان فقد وجب الغسل (١/ ٨٥) ، رقم ٩٤٧ (ط١ ، مكتبة الرشد، الرياض) . عن رفاعة بن رافع قال: بينا أنا عند عمر بن الخطاب ، إذ دخل عليه رجل فقال: يا أمير المؤمنين ، هذا زيد بن ثابت يفتي الناس في المسجد برأيه في الغسل من الجنابة . فقال عمر : علـيَّ بـه . فجاء زيد ، فلما رآه عمر قال : أي عدو نفسه ، قد بلغت أن تفتي الناس برأيك ؟. فقال : يا أمير المؤمنين ؛ بالله ما فعلت . لكني سمعت من أعمامي حديثاً فحدثت به من أيوب ومن أبي بن كعب ومن رفاعة . فأقبل عمر على رفاعة بن رافع فقال : أوقد كنتم تفعلون ذلك ؛ إذا أصاب أحدكم من المرأة فأكسل لم يغتسل ؟ فقال: قد كنا نفعل ذلك على عهد رسول الله - ﷺ - فلم يأتنا من الله تحريم ولم يكن من رسول الله - ﷺ - فيه نهي . قال : ورسول الله - ﷺ - = = يعلم ذلك ؟ قال : لا أدري . فأمر عمر بجمع المهاجرين والأنصار . فجمعوا له ، فشاورهم ، فأشار الناس أن لا غسل في ذلك إلاَّ ما كان من معاذ وعلي ؛ فإنهما قالا : إذا جاوز الختان الختان فقد وجب الغسل . فقال عمر : هذا وأنتم أصحاب بدر وقد اختلفتم : فمن بعدكم أشد اختلافاً . فقال علي : يا أمير المؤمنين ، إنه ليس أحد أعلم بهذا من شأن رسول الله - ﷺ - من أزواجه، فأرسل إلى حفصة . فقالت : لا علم لي بهذا . فأرسل إلى عائشة . فقالت : إذا جاوز الختان الختان فقد وجب الغسل . فقال عمر : لا أسمع برجل فعل ذلك إلا أوجعته ضرباً)) انتهى . وأخرجه أحمد والطبراني بنحو هذا اللفظ . انظر : مسند أحمد (٥/ ١١٥) ، رقم ٢١١٣٤ (مؤسسة قرطبة ، مصر) ، المعجم الكبير (٥/ ٤٢) ، رقم ٤٥٣٦ . قال الهيثمي ، في مجمع الزوائد (١/ ٢٦٦) (دار الريان ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، بيروت) : ((رواه أحمد والطبراني في الكبير ، ورجال أحمد ثقات ، إلا أن ابن إسحاق يدلس ، وهو ثقة ، وفي الصحيح طرف منه)) .

قلت : الحديث مداره على محمد بن إسحاق وقد قال عنه الحافظ في التقريب (١/ ٤٦٧) : ((صدوق يدلس ورمي بالتشيع والقدر)) وقد عنعن هنا فيضعف الحديث بسبب ذلك . لكن يشهد لبعضه ما أخرجه الإمام مسلم عن أبي موسى الأشعري في اختلاف المهاجرين والأنصار في موجب الغسل من الجنابة ، وسؤال أبي موسى لأم المؤمنين عائشة عن ذلك وإجابتها بوجوب الغسل من التقاء الختانين . انظر : صحيح مسلم ، كتاب الحيض ، باب نسخ الماء من الماء ، ووجوب الغسل بالتقاء الختانين (١/ ٢٧٢) ، رقم ٣٥٠ .

(٧٩) سبق تخريجه في صـ١٢ من هذا البحث .

(٨٠) انظر : الشيرازي ، التبصرة ص٣٣٤ ، والسمعاني ، قواطع الأدلة ص٣٨٩ . ٣٩٠ .

(٨١) راجع صـ١٢ من هذا البحث .

(٨٢) (١/ ٣٠) .

(٨٣) هو : أبو إسحاق ، إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي ، الشافعي ، كان فقيهاً حافظاً عاملاً ، له مصنفات كثيرة منها : التبصرة في أصول الفقه، واللمع ، توفي سنة ٤٧٦هـ . انظر ترجمته في : ابن الجوزي ، عبدالرحمن بن علي ، صفة الصفوة (٤/ ٦٦) ، رقم ٦٤٦ (ط٢ ، دار المعرفة ، بيروت) .

(٨٤) النووي ، المجموع شرح المهذب (١/ ٦٠) (دار الفكر) .

(٨٥) سبق تخريجه من حديث أبي موسى في صـ١٥ من هذا البحث .

(٨٦) انظر : الشيرازي ، اللمع في أصول الفقه ، ص٢٣ . ٢٤ ، (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

وقد ذكر الدكتور / محمد حسن هيتو محقق كتاب التبصرة للشيرازي - : أن الأخير لم يتعرض لهذه المسألة في اللمع . انظر : التبصرة ص٣٣ ، حاشية رقم (١) .

(٨٧) التبصرة ص ٣٣٣ . ٣٣٤ .

(٨٨) كالزركشي في النكت على مقدمة ابن الصلاح ص١٣٤ أو السيوطي في تدريب الراوي ص١١٨ .

(٨٩) (١/ ٣٠) .

(٩٠) كما فعل الحافظ ابن حجر في النكت (٢/ ٥١٦) ، والحافظ السخاوي في فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(٩١) عزاه إليه ابن حجر في النكت (٢/ ٥١٦) ، والسخاوي في فتح المغيث (١/ ١٣٦٨) .

والسخاوي هو: محمد بن عبدالرحمن بن محمد بن أبي بكر ، شمس الدين السخاوي، الشافعي، أحد تلاميذ الحافظ ابن حجر، له مصنفات كثيرة منها : الضوء اللامع وفتح المغيث، توفي سنة ٩٠٢هـ. انظر ترجمته في : الشوكاني ، البدر الطالع (٢/ ٧٣٨) ، رقم ٤٥٨ .

(٩٢) ص٣١٣ .

(٩٣) أخرجه البخاري ، كتاب الزكاة ، أبواب صدقة الفطر (٢/ ٥٤٨) رقم ١٤٣٧ بلفظ : ((كنا نعطيها في زمان النبي - ﷺ - صاعاً من طعام، أو صاعاً من تمر ، أو صاعاً من شعير، أو صاعاً من زبيب، فلما جاء معاوية وجاءت السمراء . أي البر . = = قال : أرى مداً من هذا يعدل مدين . وأخرجه . أيضاً- في (٢/ ٥٤٨) ، رقم ١٤٣٥ بلفظ : (كنا نخرج زكاة الفطر صاعاً من طعام، أو صاعاً من شعير، أو صاعاً من تمر، أو صاعاً من إقط، أو صاعاً من زبيب) . وبهذا اللفظ . أيضاً . أخرجه الإمام مسلم، كتاب الزكاة ، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير (٢/ ٦٧٨) ، رقم ٩٨٥ . وأخرجه بلفظ آخر : (كنا نخرج إذ كان فينا رسول الله - ﷺ - زكاة الفطر عن كل صغير وكبير، حر أو مملوك، صاعاً من طعام .. الحديث) . وفي رواية ثالثة، قال أبو سعيد : (... لا أخرج فيها إلا الذي كنت أخرج في عهد رسول الله - ﷺ - ، صاعاً من تمر، أو صاعاً من زبيب ، أو صاعاً من شعير أو صاعاً من إقط) . انظر : نفس الكتاب والباب السابقين (٢/ ٦٧٩) .

(٩٤) راجع صـ٧ من هذا البحث .

(٩٥) قواطع الأدلة ص٣٨٩ .

(٩٦) انظر : المصدر نفسه والصفحة نفسها .

(٩٧) (٣/ ٤٨٢) .

(٩٨) سبق تخريج الحديث في صـ١٧-١٨ من هذا البحث .

(٩٩) راجع صـ١٣-١٤ من هذا البحث .

(١٠٠) نقله الشوكاني عنه في إرشاد الفحول ص١١٥ ، ولعله نقله عن أصوله وهو غير مطبوع . كما أسلفنا -.

(١٠١) هو الإمام ، أبو محمد عبدالوهاب بن علي بن نصر ، شيخ المالكية ، صنف في المذهب كتاب التلقين وغيره ، توفي سنة ٤٢٢هـ . انظر ترجمته في : الذهبي ، سير أعلام النبلاء (١٧/ ٤٢٩) .

(١٠٢) لآل تيمية ، ص٢٦٧ .

(١٠٣) انظر : إرشاد الفحول ، ص٨٢ ، ١١٤ . ١١٥ .

(١٠٤) نقلاً عن الزركشي، النكت على مقدمة ابن الصلاح ص١٣٤ . وانظر : ابن حجر النكت على كتاب ابن الصلاح (٢/ ٥١٦) ، ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) ، السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٨) ، الشوكاني ، إرشاد الفحول ص١١٤-١١٥ .

(١٠٥) منهم : الزركشي في : النكت ص١٣٤ ، وابن حجر في : النكت (٢/ ٥١٦) ، والسخاوي في : فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(١٠٦) منهم : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) ، الشوكاني ، إرشاد الفحول ص١١٤-١١٥ .

(١٠٧) راجع هذه الألفاظ في صـ٤ من هذا البحث .

(١٠٨) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير ، باب التسبيح إذا هبط وادياً (٣/ ١٠٩١) ، رقم ٢٨٣١ . والنسائي ، أحمد بن شعيب ، السنن الكبرى ، باب ما يقول إذا انحدر من ثنية ، (٦/ ١٣٩) ، رقم ١٠٣٧٦ (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) . بنحو لفظ البخاري. وفي رواية أخرى (برقم ١٠٣٧٥): ((كنا إذا كنا مع رسول الله - ﷺ - في سفر فصعدنا كبرنا وإذا انحدرنا سبحنا). وأحمد في مسنده (٣/ ٣٣٣) رقم ١٤٦٠٨ ، بلفظ : ((كنا نسافر مع النبي - ﷺ - فإذا صعدنا كبرنا ، وإذا هبطنا سبحنا)) . والدار قطني ، علي بن عمر ، سنن الدارقطني، كتاب الحج (٢/ ٢٣٣) ، رقم٧٥ ، (دار المعرفة ، بيروت) بلفظ : ((كنا إذا سافرنا مع رسول الله - ﷺ -) ... الحديث .

(١٠٩) سبق تخريجه في صـ١٧-١٨ من هذا البحث .

(١١٠) إكمال المعلم (٣/ ٤٨٠) .

(١١١) شرح المهذب (١/ ٦٠) .

(١١٢) هو : الإمام محمد بن إسماعيل البخاري ، أبو عبدالله ، الحافظ العلم ، صاحب الصحيح ، وإمام هذا الشأن ، توفي سنة ٢٥٦هـ . انظر ترجمته في : ابن حجر ، تهذيب التهذيب (٩/ ٤١) ، رقم ٥٣ .

(١١٣) النكت على مقدمة ابن الصلاح (٢/ ٥١٥) .

(١١٤) ص٢١ .

(١١٥) قال الحاكم في علوم الحديث (ص١٩) . عقب ذكره هذا الحديث - : ((هذا يتوهمه من ليس من أهل الصنعة مسنداً مرفوعاً ، لذكر رسول الله - ﷺ - فيه ، وليس بمسند ، بل هو موقوف)) .

(١١٦) أخرجه الحاكم في علوم الحديث (ص١٩) ، من طريق زكريا بن يحيى المنقري ، ثنا الأصمعي ، ثنا كيسان مولى هشام بن حسان ، عن محمد بن حسان، عن محمد بن سيرين ، عن المغيرة : وذكر الحديث .

كما أخرجه بنفس الإسناد والمتن البيهقي ، أحمد بن الحسين ، المدخل إلى السنن الكبرى ص٣٨١ (دار الخلفاء ، الكويت) .

قلت : الحديث بهذا الإسناد ضعيف للأسباب الآتية :

١- لم يذكر لمحمد بن سيرين سماع عن المغيرة بن شعبة ، وإن كان سمع عن غيره من الصحابة . رضي الله عنهم - . انظر تهذيب التهذيب (٩/ ١٩٠) .

٢- لم يذكر لمحمد بن حسان سماع عن محمد بن سيرين ، وإنما ذكر لأخيه هشام بن حسان .

انظر : المزي، يوسف بن الزكي عبدالرحمن ، تهذيب الكمال (٢٥/ ٣٤٨) (ط١ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت). ولعل هذا الحديث مروي عن هشام لا عن أخيه ، بدليل ماذكر السخاوي في فتح المغيث (١/ ١٤٢): أن أبا نعيم أخرج هذا الحديث في المستخرج على علوم الحديث بهذا الإسناد عن هشام بن حسان وليس عن أخيه محمد . ومما يقوي ذلك أن محمد بن حسان هذا في عداد المجهولين ، لم يترجم له أحد . حسب علمي . ولم يذكره سوى البيهقي في المدخل (ص٣٨١) عقب ذكره الحديث ، حيث قال: ((قال أبو عبدالله: محمد بن حسان هو أخو هشام بن حسان، عزيز الحديث)).

٣-إن فيه كيسان أبا بكر ، مولى هشام بن حسان ، ضعفه أبو الفتح الأزدي . انظر : ابن الجوزي ، عبدالرحمن بن علي، الضعفاء والمتروكون (٣/ ٢٧) ، (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) ، الذهبي، ميزان الإعتدال (٥/ ٥٠٦) ، (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

ولهذا الحديث شاهد عن أنس بن مالك . رضي الله عنه . أخرجه البخاري في الأدب المفرد ، باب قرع الباب (ص٣٧١): قال: حدثنا مالك بن إسماعيل ، قال : حدثنا المطلب بن زياد ، قال : حدثنا أبو بكر بن عبدالله الأصفهاني ، عن محمد بن مالك المنتصر ، عن أنس : ((أن أبواب النبي - ﷺ - كانت تقرع بالأظافير)) . وأخرجه البيهقي ، أحمد بن الحسين ، شعب الإيمان (٢/ ٢٠٠) (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) بنفس الإسناد والمتن .

قلت: فيه محمد بن مالك بن المنتصر . قال عنه الحافظ في التقريب (١/ ٥٠٤) مجهول من الخامسة . وانظر: الذهبي ، ميزان الاعتدال (٦/ ٣١٧) .

(١١٧) أي ابن الصلاح .

(١١٨) مقدمة ابن الصلاح بشرحها التقييد والإيضاح للعراقي ، ص٦٩ .

(١١٩) نفس المصدر ونفس الصفحة .

(١٢٠) انظر : إكمال المعلم (٣/ ٤٨٠) .

(١٢١) لآل تيمية ، ص٢٦٧ .

(١٢٢) هو القاضي أبو الطيب طاهر بن عبدالله الطبري ، الفقيه الشافعي ، توفي ببغداد سنة ٤٥٠هـ . انظر ترجمته في : ابن الجوزي ، صفة الصفوة (٢/ ٤٩٤) ، رقم ٣٣٨ .

(١٢٣) راجع صـ١٩ من هذا البحث .

(١٢٤) هو الإمام عبدالسيد بن محمد بن عبدالواحد ، أبو نصر الصباغ ، البغدادي، الشافعي ، صاحب الشامل والكامل والعمدة وغيرها من الكتب النافعة، توفي سنة ٤٧٧هـ . انظر ترجمته في : النووي ، محيي الدين بن شرف ، تهذيب الأسماء واللغات (٢/ ٥٧٠) رقم ١٠١١ (ط١ ، دار الفكر ، بيروت) ، ابن قاضي شهبة، طبقات الشافعية (٢/ ٢٥١) رقم ٢١٤ .

(١٢٥) ذكر ذلك الزركشي في النكت ص١٣٤ ، والعراقي في فتح المغيث ص٧٥ ، وفي التقييد والإيضاح ص٦٨ - نقلاً عن كتاب العمدة أصول الفقه لابن الصباغ - .

(١٢٦) هو الإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي ، إمام العلوم العقلية والنقلية ، له مؤلفات كثيرة منها : المحصول في علم الأصول ، توفي سنة ٦٠٦هـ . انظر ترجمته في : الشيرازي ، إبراهيم بن علي بن يوسف، طبقات الفقهاء ص٢٦٣ (دار القلم ، بيروت)، الذهبي، سير أعلام النبلاء (٢١/ ٥٠٠)، رقم ٢٦١ .

(١٢٧) انظر : الرازي ، المحصول في علم الأصول (٤/ ٤٤٩) (ط٣ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت) .

(١٢٨) هو : سيف الدين ، أبو الحسن ، علي بن علي بن أبي علي بن محمد الآمدي ، الفقيه الأصولي المتكلم ، كان حنبلياً ثم تحول شافعياً ، له مصنفات كثيرة منها : الإحكام ، ومنتهي السؤل في علم الأصول وغيرها انظر ترجمته في : ابن قاضي شهبة ، طبقات الشافعية (٢/ ٧٩) ، ابن حجر ، لسان الميزان (٣/ ١٣٤) (دائرة المعارف النظامية ، الهند) .

وممن نسب هذا القول إلى الآمدي : الحافظ العراقي في : التقييد والإيضاح ص٦٨ ، وفي : فتح المغيث ص٧٤ . ٧٥ ، والسيوطي في : تدريب الراوي ص١١٧ .

(١٢٩) أي القول بالرفع المطلق .

(١٣٠) فتح المغيث (١/ ١٣٩) .

(١٣١) انظر : الإبهاج في شرح المنهاج (٢/ ٣٣٠-٣٣١) ، (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

(١٣٢) انظر : فتح الباري (٢/ ٢٧ . ٢٨) .

(١٣٣) انظر : المعتمد في أصول الفقه (٢/ ١٧٤) ، (ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت) .

وأبو الحسين البصري هو : محمد بن علي بن الطيب، شيخ المعتزلة ، له مصنفات كثيرة منها : المعتمد في أصول الفقه، توفي سنة ٤٣٠هـ . انظر ترجمته في : الذهبي ، سير أعلام النبلاء (١٧/ ٥٨٧)، رقم ٣٩٣ .

(١٣٤) انظر : المهدي ، أحمد بن يحيى المرتضى ، منهاج الوصول إلى معيار العقول في علم الأصول ص٥٣٩ (ط١ ، دار الحكمة ، صنعاء) ، ابن الوزير ، صارم الدين ، الفلك الدوار ص٢١٠ . ٢١١ .

(١٣٥) راجع أدلة هذا المذهب المذكورة عقب هذا مباشرة ، وأدلة القائلين برفع المضاف المذكورة في صـ٨-١١ من هذا البحث .

(١٣٦) انظر : عياض بن موسى اليحصبي ، إكمال المعلم (٣/ ٤٨٠) ، النووي ، شرح المهذب (١/ ٦٠) ، ابن حجر ، فتح الباري (٢/ ٢٧ . ٢٨) ، آل تيمية ، المسودة ، ص٢٦٨ .

(١٣٧) المعتمد (٢/ ١٧٤) . وقد ذكر فخر الدين الرازي . أيضاً . نحو كلام أبي الحسين البصري ، انظر : المحصول (٤/ ٤٤٩) .

(١٣٨) فتح الباري (٢/٢٨) .

(١٣٩) (٢/ ٢٧-٢٨) ، وانظر . أيضاً - : ابن حجر ، النكت (٢/ ٥١٧-٥١٨) .

(١٤٠) أخرجه البخاري، كتاب مواقيت الصلاة، باب وقت العصر (١/ ٢٠٢) رقم ٥٢٣ . ومسلم ، كتاب المساجد ومواضع الصلاة ، باب استحباب التبكير بالعصر (١/ ٤٣٤) ، رقم ٦٢١ .

(١٤١) هو : عبدالله بن المبارك المروزي ، أبو عبدالرحمن ، قال الحافظ: ثبت فقيه، عالم جواد مجاهد، جمعت فيه خصال الخير ، توفي سنة ١٨١هـ. انظر : تقريب التهذيب (١/ ٣٢٠) ، رقم ٣٥٧٠ .

(١٤٢) انظر : النسائي ، أحمد بن شعيب ، سنن النسائي (المجتبى) ، كتاب المواقيت ، باب تعجيل العصر ، (١/ ٢٥٢) ، رقم ٥٠٦ (ط٢ ، مكتب المطبوعات الإسلامية ، حلب) . لكنه أخرجه بلفظ : ((أن رسول الله - ﷺ - كان يصلي العصر ، ثم يذهب الذاهب إلى قباء ، فيأتيهم وهم يصلون)) ولم يذكر فيه بني عمرو بن عوف. كما أخرجه مسلم ، كتاب المساجد ، باب استحباب التبكير بالعصر (١/ ٤٣٤) ، رقم ٦٢١ . من طريق يحيى بن يحيى ، عن مالك ، بنفس اللفظ .

(١٤٣) انظر : صـ٥ من هذا البحث .

(١٤٤) شرح مسلم (١/ ٣٠) . وانظر : النووي . شرح المهذب (١/ ٦٠) ، السيوطي ، تدريب الراوي ص١١٧ .

(١٤٥) الكفاية ، ص٤٢٣ .

(١٤٦) انظر : مقدمة ابن الصلاح بشرحها التقييد والإيضاح لزين الدين العراقي ، ص٦٨ . ٦٩ .

(١٤٧) انظر : صـ١٣-١٤ من هذا البحث .

(١٤٨) انظر : الآمدي ، الإحكام (٢/ ١٤٠-١٤١) ، الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٤) ، ابن الأمير الصنعاني ، توضيح الأفكار (١/ ٢٥٠) .

(١٤٩) ص١١٥ .

(١٥٠) انظر : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥٢) .

(١٥١) انظر : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥١) ، . الأنصاري ، عبدالعلي بن محمد ، فواتح الرحموت (٢/ ٢٠٧-٢٠٨)، الآمدي ، الإحكام (٢/ ١٤٠) ، السبكي ، الإبهاج (٢/ ٣٣٠) ، الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٤)، آل تيمية، المسودة ص٢٦٧ ، المهدي، منهاج الوصول ص٥٣٩ ، ابن الوزير، الفلك الدوار ص٢١٠-٢١١ ، ابن الأمير الصنعاني، توضيح الأفكار (١/ ٢٥٠ ، ٢٥٤) .

(١٥٢) انظر : الآمدي ، الإحكام (٢/ ١٤٠) ، الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٤) .

(١٥٣) انظر : المراجع السابقة في حاشية رقم (٢) أعلا هذا . ولم يسم شيء منها أحداً من القائلين بهذا القول سوى ما جاء في المسودة ص٢٦٧ من نسبته إلى بعض أصحاب الشافعي إجمالاً .

وممن رجح ذلك من المتأخرين ابن الأمير الصنعاني والشوكاني . انظر : توضيح الأفكار (١/ ٢٥٤) ، وإرشاد الفحول ص١١٥ .

(١٥٤) انظر : المهدي ، منهاج الوصول ص٥٣٩ ، ابن الوزير، صارم الدين ، الفلك الدوار ص٢١٠ . ٢١١ ، وتوضيح الأفكار (١/ ٢٥٠ ، ٢٥٤) .

(١٥٥) الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٤) .

(١٥٦) انظر : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٢/ ٣٥١ . ٣٥٢) ، الأنصاري ، فواتح الرحموت (٢/ ٢٠٧-٢٠٨) ، الآمدي ، الإحكام (٢/ ١٤١) . الكلوذاني ، التمهيد (٣/ ١٨٤) ، المهدي ، منهاج الوصول ص٥٣٩ .

(١٥٧) انظر : نفس المصادر ونفس الصفحات .

(١٥٨) انظر : النووي ، شرح المهذب (١/ ٦٠) . قلت : للإطلاع على تفاصيل أقوال العلماء في مسألة نقل الإجماع بخبر الواحد ، تنظر المصادر الآتية: السرخسي ، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهيل ، أصول السرخسي (١/ ٣٠٢) (دار المعرفة ، بيروت)، الغزالي ، المستصفى ص١٥٨ . أبو الحسين البصري ، المعتمد (٢/ ٦٧) ، ابن بدران ، المدخل ص٣٩٤ .

(١٥٩) النكت (٢/ ٥١٦) . قلت : وهو الظاهر . أيضاً - من كلام الإمام السبكي في الإبهاج (٢/ ٣٣٠ . ٣٣١).

(١٦٠) ممن قال بذلك : ابن بدران ، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد ص٢١٠، وبعض الزيدية ، كما ذكر صارم الدين ابن الوزير في الفلك الدوار ص٢١٠ . ٢١١ .

(١٦١) للإطلاع على تفاصيل مسألة حجية الإجماع السكوتي تراجع المصادر الآتية : ابن أمير الحاج ، التقرير والتحبير (٣/ ١٣٥ . ١٤٠ ، ١٤٦) ، الجويني ، إمام الحرمين ، عبدالملك بن عبدالله ، البرهان في أصول الفقه (١/ ٤٤٦-٤٤٧) (ط٤ ، دار الوفاء ، مصر) . الغزالي ، المستصفى ص١٥١ . الآمدي ، الإحكام (٢/ ١٤٠) . ابن قدامة ، روضة الناظر ، ص١٥١ . ابن بدران ، المدخل ص٣٤٤ ، ص٣٤٩٤ .

(١٦٢) أخرج الإمام مسلم هاتين الروايتين . في سياق حديث طويل -، كتاب الجهاد والسير ، باب النساء الغازيات يرضخ لهن ولا يسهم والنهي عن قتل صبيان أهل الحرب ، (٣/ ١٤٤٤-١٤٤٦) ، رقم ١٨١٢ . والدارمي ، عبدالله بن عبدالرحمن ، سنن الدارمي ، كتاب السير ، باب سهم ذي القربى (٢/ ٢٩٦) ، رقم ٢٤٧١ (ط١ ، دار الكتاب العربي ، بيروت) . والبيهقي، أحمد بن الحسين ، السنن الكبرى ، كتاب قسم الفيء والغنيمة، باب سهم ذي القربى من الخمس ، (٦/ ٣٤٥) رقم ١٢٧٤٤ (مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة).

(١٦٣) انظر الزركشي ، النكت على مقدمة ابن الصلاح ، ص١٢٤ ، ابن حجر ، النكت على كتاب ابن الصلاح (٢/ ٥١٥-٥١٦) . السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٦-١٣٨) .

(١٦٤) لمعرفة القائلين به راجع صـ٢١-٢٤ من هذا البحث .

(١٦٥) لمعرفة القائلين به راجع صـ١٣-١٤ ، ٢٥ من هذا البحث .

(١٦٦) لمعرفة القائلين به راجع صـ٥-٨ ، ٢٥-٢٦ من هذا البحث .

(١٦٧) لمعرفة القائلين به راجع صـ١٦-١٩ من هذا البحث .

(١٦٨) لمعرفة القائلين به راجع صـ٢٠ من هذا البحث .

(١٦٩) انظر : النكت (٢/ ٥١٥-٥١٦) بتصرف .

(١٧٠) انظر : فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(١٧١) انظر : صـ١٦-١٨ ، ٢٠ من هذا البحث .

(١٧٢) انظر : الزركشي ، النكت ص١٢٤ . السخاوي ، فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(١٧٣) انظر : النكت (٢/ ٥١٦) .

(١٧٤) انظر : فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(١٧٥) انظر : النكت (٢/ ٥١٧) .

(١٧٦) انظر : فتح المغيث (١/ ١٣٨) .

(١٧٧) سبق تخريج جزء من هذا الحديث في صـ١٢ من هذا البحث . وقد أخرج هذا اللفظ : البخاري ، كتاب المغازي ، باب غزوة بني المصطلق (٤/ ١٥١٦)، رقم: ٣٩٠٧ . ومسلم ، كتاب النكاح ، باب حكم العزل (٢/ ٢٠٦١) ، رقم ١٤٣٨ . واللفظ له.

(١٧٨) هذا جزء من حديث طويل ، سبق تخريجه صـ١٤-١٥ من هذا البحث .

(١٧٩) أخرجه البخاري ، كتاب النكاح ، باب الوصاة بالنساء (٥/ ١٩٨٧) ، رقم ٤٨٩١ . وابن ماجه ، محمد بن يزيد القزويني ، سنن ابن ماجه ، كتاب الجنائز ، باب ذكر وفاته ودفنه - ﷺ - ، (١/ ٥٢٣) ، رقم ١٦٣٢ . (دار الفكر ، بيروت) .

(١٨٠) انظر : ابن حجر ، فتح الباري (٩/ ٢٥٤، ٣٠٦) .

(١٨١) أخرجه بهذا اللفظ مسلم ، كتاب الحيض ، باب وجوب قضاء الصوم على الحائض دون الصلاة (١/ ٢٦٥)، رقم ٣٣٥ . وله بلفظ آخر، قالت: ((... قد كن نساء رسول الله - ﷺ - يحضن أفامرهن أن يجزين ؟)) قال محمد بن جعفر أحد الرواة - : تعني يقضين . وفي رواية ثالثة عنده ، قالت : ((كان يصيبنا ذلك فنؤمن بقضاء الصوم ،ولا نؤمر بقضاء الصلاة)) . وأخرجه البخاري ، كتاب الحيض ، باب لا تقضي الحائض الصلاة (١/ ١٢٢) رقم ٣١٥ . بلفظ : ((كنا نحيض مع النبي - ﷺ - فلا يأمرنا، أو قالت : فلا نفعله)) . وأخرجه ابن خزيمة ، محمد بن إسحاق ، صحيح ابن خزيمة ، كتاب الصلاة ، باب ذكر نفي إيجاب قضاء الصلاة عن الحائض بعد طهرها من حيضها (٢/ ١٠١) ، رقم ١٠٠١ ، (المكتب الإسلامي ، بيروت) باللفظ المذكور في المتن وزيادة : ((قالت : وذكرت أنها سألت النبي - ﷺ -)) .

(١٨٢) هذه رواية ابن خزيمة ، كما يتضح من تخريج الحديث في الحاشية السابقة لهذه .

(١٨٣) أخرجه بهذا اللفظ ضمن سياق قصة طويلة الإمام أحمد في مسنده (٤/ ٣٨٠) ، رقم ١٩٤١٥ . وأخرجه البخاري ، كتاب السلم، باب السلم إلى أجل معلوم (٢/ ٧٨٤) ، رقم ٢١٣٦ . بنحوه ، غير أنه قال : ((كنا نصيب المغانم مع رسول الله - ﷺ -)). كما أخرجه ابن حبان ، محمد بن حبان البستي ، صحيح ابن حبان ، باب السلم (١١/ ٢٩٥-٢٩٦) ، رقم ٤٩٢٦ . (مؤسسة الرسالة ، بيروت) .

(١٨٤) من هذه الأحاديث : حديث ابن عباس رضي الله عنهما عن متعة النساء وفيه : ((.. فلعمري لقد كانت المتعة تفعل على عهد إمام المتقين يريد رسول الله - ﷺ - ... الحديث)) . قاله ابن عباس في سياق الاحتجاج على ابن الزبير رضي الله عنهما حينما أنكر عليه قوله بجواز المتعة كما يتضح من سياق الحديث الذي أخرجه مسلم ، كتاب النكاح ، باب نكاح المتعة وبيان أنه أبيح ثم نسخ ثم أبيح ثم نسخ إلى يوم القيامة (٢/ ١٠٢٦) ، رقم١٤٠٦ . ومنها : حديث جابر رضي الله عنه- جواباً على من سأله عن المتعة أيضاً . وفيه : ((... قال : نعم . استمتعنا على عهد رسول الله - ﷺ - ... الحديث)) أخرجه مسلم ، كتاب النكاح ، باب نكاح المتعة وبيان أنه أبيح ثم نسخ ثم أبيح ثم نسخ إلى يوم القيامة (٢/ ١٠٢٣) ، رقم ١٤٠٥ . ومنها : حديث أنس رضي الله عنه . في النهي عن الصف بين السواري ، وفيه : ((.. كنا نتقي هذا على عهد رسول الله - ﷺ -)) . أخرجه ابن خزيمة ، باب النهي عن الاصطفاف بين السواري (٣/ ٣٠) ، رقم ١٥٦٨ ، وابن حبان (٥/ ٥٩٦) رقم ٢٢١٨ . والحاكم ، أبو عبدالله ، محمد بن عبدالله النيسابوري ، المستدرك على الصحيحين (١/ ٣٢٩) ، رقم ٧٦٢ . وقال : حديث صحيح ولم يخرجاه .

(١٨٥) سبق تخريج الحديث في صـ٤ من هذا البحث .

(١٨٦) سبق تخريج الحديث في صـ٣٣ من هذا البحث .

(١٨٧) الوقوف : أي صلاتا الظهر والعصر . والوقوف ، يكون منتصف النهار ، عندما تتوسط الشمس كبد السماء ، ويختفي الظل، فيخيل للناظر كأن الشمس واقفة لا تتحرك . وهو بداية وقت صلاة الظهر ، وإنما أطلق الوقوف على الظهر والعصر معاً من باب التغليب ، كما أطلق العمرين على أبي بكر وعمر -رضي الله عنهما . تغلباً. انظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث (٤/ ١٢٥) .

(١٨٨) أخرج هذه الرواية وسابقتها: مسلم ، كتاب صلاة المسافرين وقصرها ، باب الجمع بين الوقوف في الحضر (١/ ٤٩١-٤٩٢)، رقم ٧٠٥ . وأبو نعيم الأصبهاني ، أحمد بن عبدالله ، المسند المستخرج على صحيح مسلم (٢/ ٢٩٧) ، رقم ١٥٩٣ .

(١٨٩) انظر : ابن الأمير ، توضيح الأفكار (١/ ٢٥٢) .

(١٩٠) أخرجه البخاري ، كتاب الحيض ، باب الصفرة والكدرة أيام الحيض (١/ ١٢٤) ، رقم ٣٢٠ . والنسائي ، كتاب الحيض والاستحاضة ، باب الصفرة والكدرة (١/ ١٨٦) ، رقم ٣٦٨ . وابن ماجه ، كتاب الطهارة وسننها، باب ما جاء في الحائض ترى بعد الطهر الصفرة والكدرة (١/ ٢١٢) ، رقم ٦٤٧ ، وأخرجه البيهقي، السنن الكبرى ، كتاب الحيض ، باب الصفرة والكدرة تراهما بعد الطهر (١/ ٣٣٧) ، رقم ١٤٩٤-١٤٩٧ . عن عائشة . رضي الله عنها . بنحو لفظ أم عطية وزيادة ((ونحن مع رسول الله - ﷺ - وقال عنه : ضعيف . ثم ذكر رواية أخرى عنها بلفظ : ((أن رسول الله - ﷺ - قال في المرأة ترى ما يريبها بعد الطهر قال : ((إنما هي عرق أو إنما هي عروق)) .

(١٩١) راجع تخريج الحديث السابق .

(١٩٢) كتاب الصيام ، باب صوم يوم عاشوراء (٢/ ٧٩٤) ، رقم ١١٢٧ . كما أخرجه أبو نعيم ، المستخرج على صحيح مسلم ، كتاب الصيام ، باب في صيام يوم عاشوراء (٣/ ٢٠٩) ، رقم ٢٥٦٥ .

(١٩٣) جاء ذلك . أيضاً . عند الإمام مسلم : كتاب الصيام ، باب صوم يوم عاشوراء ، من طريق أخرى عن ابن مسعود بلفظ : ((.. قال : وهل تدري ما يوم عاشوراء ؟ قال : وما هو ؟ . قال : ((إنما هو يوم كان رسول الله - ﷺ - يصومه قبل أن ينزل شهر رمضان ، فلما نزل شهر رمضان ترك)) .

(١٩٤) سبق تخريجه في صـ٣٦ من هذا البحث .

(١٩٥) راجع تخريج الحديث مفصلاً في صـ١٧-١٨ من هذا البحث .

(١٩٦) انظر : تفاصيل ذلك في صـ١٦-١٨ من هذا البحث .

(١٩٧) انظر : التفاصيل في صـ٢٣ ، ٢٦ من هذا البحث .

(١٩٨) انظر : صـ٢٨ من هذا البحث .

الأحاديث الواردة المقيدة بأدبار الصلوات في كتب السنة جمعا ودراسة

د/غالب بن محمد أبو القاسم الحامضي
أستاذ الكتاب والسنة المساعد – جامعة أم القرى

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

فإن البحث يتلخص فيما يلي

- أهمية الدعاء والأذكار في حياة المسلم وضرورة معرفة الأحاديث الواردة منها وتمييز صحيحها من سقيمها , خاصة فيما يتعلق بأدبار الصلوات
- كلمة (دبر الصلاة) شاملة لما قبل السلام وبعد السلام , فإن كانت تتعلق بالدعاء فأكثرها يدل على أن المراد آخر الصلاة قبل السلام, وإن كانت تتعلق بالأذكار فمعناه بعد السلام.
- مجموع الأحاديث الواردة في هذا البحث اثنان وأربعون حديثا

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا،ومن سيئات أعمالنا،من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد :

فإن المسلم يحرص على إتباع النبي صلى الله عليه وسلم في عباداته كلها، وإن من تلك العبادات التي يتقرب بها العبد إلى ربه الدعاء والأذكار،والدعاء من أهم أركان العبادة بل هو العبادة ،كما قال النبي صلى الله عليه وسلم :(الدعاء هو العبادة)[1] .

والدعاء شأنه عظيم كيف لا وهو سلاح المؤمن، وخير وسيلة لقضاء الحاجات ، وكشف الكرب بات، ودفع الملمات،لا غنى لغني ولا لفقير عنه ،ولذلك أمر الله جميع عباده بأن يدعوه فقال عز من قائل :

(وقال ربكم ادعوني استجب لكم إن الذين يستكبرون عن عبادتي سيدخلون جهنم داخرين)[2] وخير الدعاء وأفضله وأكمله ما دعا به النبي صلى الله عليه وسلم ، وكذلك الأذكار شأنها عظيم، وفضلها كبير، وهي الحصن الحصين للمسلم من كيد الشيطان ووسوسته، وإن من هذه الأذكار والأدعية أذكارا وأدعية واردة في دبر الصلاة. ولأهمية هذه الأذكار والأدعية المأثورة عن النبي صلى الله عليه وسلم الواردة في

أدبار الصلاة، ولجهل بعض الناس بها،ولمعرفة المراد بدبر الصلاة, أردت الكتابة فيها وإفرادها ببحث سميته (الأحاديث الواردة المقيدة بأدبار الصلوات في كتب السنة جمعا ودراسة)

وشرطي في هذا البحث أني لا أتناول بالجمع والدراسة إلا ما ورد النص فيه مقيدا بكلمة (دبر الصلاة)أو(دبر كل صلاة)أو(دبر الصلوات) أو(دبر صلاة)أما ما كان صريحا بقبل السلام أو بعد السلام فلا أذكره لوضوحه، وقد سرت في بحثي هذا على المنهج التالي :

١-أذكر الرواية الوارد فيها اللفظ الواضح في دلالته لموضوع البحث وأذكر راويه من الصحابة وأحيانا اذكر الراوي عنه من التابعين .

٢- عزوت الرواية إلى من أخرجها من الأئمة فإن كانت في الصحيحين أو في أحدهما اكتفيت بذلك،وإن لم يكن فيهما أقدم السنن الأربعة على غيرها من الكتب الحديثية.

٣-عند التخريج أذكر إسناد الحديث من ملتقى الطرق (مدار الأسانيد)إلى الصحابي راوي الحديث،وأحذف ما قبله من الأسانيد بعد دراستها كما هو معروف عند أهل الصنعة كابن الملقن والزيلعي وابن حجر.

٤-ترجمت لكل راو تدعو الحاجة إلى ترجمته خاصة من يكون مدار الحديث عليه.

٥-حكمت على الأسانيد بعد دراستها والنظر في رواتها وأنقل ما وقفت عليه من أقوال أهل العلم في الحكم ،إلا إذا كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما

٦- شرحت الكلمات الغريبة.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة وتمهيد وفصلين وخاتمة وفهارس.

المقدمة: فيها أهمية الموضوع، والتمهيد: فيه معنى (دبر الصلاة) وفوائد تتعلق بالأذكار.

والفصل الأول: فيه الأحاديث المقيدة بأدبار الصلاة والتي يكون موضعها قبل السلام .

والفصل الثاني :فيه الأحاديث المقيدة بأدبار الصلاة والتي يكون موضعها بعد السلام .

الخاتمة : وفيها أهم نتائج البحث.

تمهيد : في معنى(دبر الصلاة) في الأحاديث

قال ابن فارس:(دبر) الدال والباء والراء أصل هذا الباب.... وهو آخر الشيء وخلفه خلاف قبله [٣]

وقال ابن منظور: الدبر و الدبر نقيض القبل ،و دبر كل شيء عقبه، ومؤخره، وجمعهما أدبار،.... و الدبر خلاف القبل و دبر الشهر آخره [٤]، وقال ابن قتيبة:دبر الصلاة:آخرها، ودبر البيت وكل شيء:مؤخرة[٥].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: وأما لفظ دبر الصلاة فقد يراد به آخر جزء منه وقد يراد به ما يلي آخر جزء منه كما في دبر الإنسان فإنه آخر جزء منه ومثله لفظ العقب قد يراد به الجزء المؤخر من الشيء كعقب الإنسان وقد يراد به ما يلي ذلك, فالدعاء المذكور في دبر الصلاة إما أن يراد به آخر جزء منها ليوافق بقية الأحاديث أو يراد به ما يلي آخرها, ويكون ذلك ما بعد التشهد كما سمي ذلك قضاء للصلاة وفراغا منها حيث لم يبق إلا السلام المنافي للصلاة أو يكون مطلقا أو مجملا وبكل حال فلا يجوز أن يخص به ما بعد

السلام لأن عامة الأدعية المأثورة كانت قبل ذلك. مجموع الفتاوى[٦]

وقال أيضا:ولفظ (دبر الصلاة) قد يراد به آخر جزء من الصلاة كما يراد بدبر الشيء مؤخره وقد يراد به ما بعد انقضائها كما في قوله – تعالى –) (وأدبار السجود)[٧] وقد يراد به مجموع الأمرين .[٨] وقال ابن القيم :ودبر الصلاة يحتمل قبل السلام وبعده, وكان شيخنا_يعني ابن تيمية_ يرجح أن يكون قبل السلام فراجعته فيه فقال: دبر كل شيء منه كدبر الحيوان [٩]

قلت:وهذا يخالف ما نقلته عنه في الموضع الثاني، فلعل له قولين، أو أنه تراجع عما نقله عنه ابن القيم.

قال الشيخ بن باز رحمه الله:دبر الصلاة يطلق على معنيين:أحدهما:آخر الصلاة يعني قبل السلام،والآخر:بعد السلام[١٠]

وذلك حسب سياق الأحاديث، فإن كانت تتعلق بالدعاء فأكثرها يدل على أن المراد آخر الصلاة قبل السلام ،وأما إن كانت_الأحاديث الواردة دبر الصلاة_ تتعلق بالأذكار ،فمعناه بعد السلام.

لكن الحافظ ابن حجر يرى أن المراد بدبر الصلاة في الأحاديث بعد السلام سواء كانت تتعلق بالأذكار أو بالدعاء فكلها محلها بعد الصلاة ولذلك قال :

(فان قيل: المراد بدبر كل صلاة قرب آخرها وهو التشهد، قلنا: قد ورد الأمر بالذكر دبر كل صلاة ،والمراد به بعد السلام إجماعا فكذا هذا حتى يثبت ما يخالفه)[١١] وقال في موضع آخر(وزعم بعض الحنابلة أن المراد بدبر الصلاة ما قبل السلام، وتعقب بحديث(ذهب أهل الدثور)، فإن فيه تسبحون دبر كل صلاة، وهو بعد السلام جزما فكذلك ما شابهه) [١٢]

وأحيانا يطلق الدبر ويقيد بموضع ما بعد الرفع من الركوع في الركعة الأخيرة كما في حديث ابن عَبَّاسٍ قال: قَنَتَ رسول اللَّهِ ﷺ شَهْرًا مُتَتَابِعًا في الظُّهْرِ، وَالْعَصْرِ، وَالْمَغْرِبِ، وَالْعِشَاءِ، وَصَلَاةِ الصُّبْحِ، في دُبُرِ كل صَلَاةٍ ،إذا قال: سمع الله لِمَنْ حَمِدَهُ، من الرَّكْعَةِ الْآخِرَةِ يَدْعُو على أَحْيَاءٍ من بَنِي سُلَيْمٍ ،على رِعْلٍ، وَذَكْوَانَ، وَعُصَيَّةَ، وَيُؤَمِّنُ من خَلْفَهُ. [١٣]

وخلاصة القول:أن المراد بدبر الصلاة بعد السلام إذا كان سياق الأحاديث في الذكر من تهليل وتسبيح وتحميد وتكبير وإذا كان السياق في الدعاء فغالبه قبل السلام.

ولا شك أن الدعاء في الصلاة أولى لأنه في حال مناجاة الرب سبحانه, قال شيخ الإسلام:(وذلك لأن المصلى يناجي ربه فإذا سلم انصرف عن مناجاته ومعلوم أن سؤال السائل لربه حال مناجاته هو الذي يناسب دون سؤاله بعد انصرافه, كما أن من كان يخاطب ملكا أو غيره فإن سؤاله وهو مقبل على مخاطبته أولى من سؤاله له بعد انصرافه) [١٤] وقال في موضع آخر(الأحاديث المعروفة في الصحاح والسنن والمسانيد تدل على أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يدعو في دبر صلاته قبل الخروج منها وكان يأمر أصحابه بذلك ويعلمهم ذلك)[١٥]

ومع ذلك فإن الدعاء مشروع بعد السلام وقد ثبت أنه صلى الله عليه وسلم يدعو بعد الصلاة لكن

بصيغة الإفراد ولم يكن الدعاء جماعيا[١٦].

(, وقد بوب الإمام البخاري في كتاب الدعوات بـ(باب الدعاء بعد الصلاة)[١٧]

قلت:ومن ذلك الحديث الذي أخرجه بن حبان في صحيحه بإسناد صحيح [١٨] عَنْ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ قَالَ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِذَا فَرَغَ مِنَ الصَّلاةِ وَسَلَّمَ قَالَ اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي مَا قَدَّمْتُ وَمَا أَخَّرْتُ وَمَا أَسْرَرْتُ وَمَا أَعْلَنْتُ وَمَا أَسْرَفْتُ وَمَا أَنْتَ أَعْلَمُ بِهِ مِنِّي أَنْتَ الْمُقَدَّمُ وَأَنْتَ الْمُؤَخِّرُ لا إِلَهَ إِلا أَنْتَ)

ووجه الشاهد من الحديث قوله(إِذَا فَرَغَ مِنَ الصَّلاةِ وَسَلَّمَ)

فائدة في صفة عدد الأذكار:

قال شيخ الإسلام ابن تيمية :والأذكار التي كان النبي ﷺ يعلمها المسلمين عقيب الصلاة أنواع أحدها: إنه يسبح ثلاثا وثلاثين، ويحمد ثلاثا وثلاثين، ويكبر ثلاثا وثلاثين، فتلك تسع وتسعون، ويقول تمام المائة لا إله إلا الله وحده لا شريك له ,له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير، والثاني: يقولها خمسا وعشرين ويضم إليها لا إله إلا الله، والثالث: يقول الثلاثة: ثلاثا وثلاثين، وهذا على وجهين أحدهما أن يقول كل واحدة ثلاثا وثلاثين،وهذا الرابع، والخامس: يكبر أربعا وثلاثين ليتم مائة .والسادس: يقول الثلاثة عشرا عشرا.

فهذا هو الذي مضت به سنة رسول الله ﷺ. [١٩] وقال أيضا :والمأثور ستة أنواع:

أحدها :أنه يقول هذه الكلمات عشرا عشرا فالمجموع ثلاثون.

والثاني: أن يقول كل واحدة إحدى عشر، فالمجموع ثلاث وثلاثون .

والثالث: أن يقول كل واحدة ثلاثا وثلاثين ،فالمجموع تسع وتسعون .

والرابع: أن يختم ذلك بالتوحيد التام فالمجموع مائة.

والخامس: ان يقول كل واحد من الكلمات الأربع خمسا وعشرين فالمجموع مائة[٢٠]قلت :ولم يذكر شيخ الإسلام إلا خمسة أنواع مع أنه قال والمأثور ستة أنواع فلعل السادس غفل عنه أو سقط من النساخ.

وذكر النووي في كيفية عد هذه الكلمات:(أن أبا صالح رحمه الله تعالى قال يقول: الله أكبر وسبحان الله والحمد لله ثلاثا وثلاثين مرة, وذكر بعد هذه الأحاديث من طرق غير طريق أبي صالح وظاهرها أنه يسبح ثلاثا وثلاثين مستقلة ويكبر ثلاثا وثلاثين مستقلة ويحمد كذلك وهذا ظاهر الأحاديث قال القاضي عياض: وهو أولى من تأويل

أبي صالح) ١٨وقال بن حجر:(ورجح بعضهم الجمع للإتيان فيه بواو العطف, والذي يظهر أن كلا من الأمرين حسن إلا أن الإفراد يتميز بأمر آخر وهو أن الذاكر يحتاج إلى العدد وله على كل حركة لذلك سواء كان بأصابعه أو بغيرها ثواب لا يحصل لصاحب الجمع منه إلا الثلث)[٢١]

مسألة:هل يلزم الترتيب في التسبيح والتحميد والتكبير أم لا؟

الذي يظهر_وذلك بعد النظر في الروايات_ أنه لا يلزم الترتيب في ذلك.

قال الحافظ : قوله: (تسبحون وتحمدون وتكبرون) كذا وقع في أكثر الأحاديث تقديم التسبيح على التحميد وتأخير التكبير، وفي رواية بن عجلان تقديم التكبير على التحميد خاصة، وفيه أيضا قول أبي صالح يقول: الله أكبر، وسبحان الله ،والحمد لله، ومثله لأبي داود من حديث أم الحكم، وله من حديث أبي هريرة تكبر وتحمد وتسبح، وكذا في حديث بن عمر، وهذا الاختلاف دال على أن لا ترتيب فيها، ويستأنس لذلك بقوله في حديث الباقيات الصالحات:(لا يضرك بأيهن بدأت) لكن يمكن أن يقال: الأولى البداءة بالتسبيح لأنه يتضمن نفى النقائص عن الباري سبحانه وتعالى، ثم التحميد لأنه يتضمن إثبات الكمال له إذ لا يلزم من نفى النقائص إثبات الكمال، ثم التكبير إذ لا يلزم من نفى النقائص وإثبات الكمال أن يكون هناك كبير آخر، ثم يختم بالتهليل الدال على انفراده سبحانه وتعالى بجميع ذلك .[٢٣]

الفصل الأول: الأحاديث المقيدة بأدبار الصلاة قبل السلام

في هذا الفصل ذكرت الأحاديث التي ترجح عندي أنها تقال قبل السلام وذلك لورود روايات أخرى وقرائن تبين أن المراد بدبر الصلاة قبل السلام ولقول ابن القيم رحمه الله(وعامة الأدعية المتعلقة بالصلاة إنما فعلها صلى الله عليه وسلم فيها وأمر بها فيها وهذا هو اللائق بحال المصلي فإنه مقبل على ربه يناجيه مادام في الصلاة ,فإذا سلم منها انقطعت تلك المناجاة وزال ذلك الموقف بين يديه والقرب منه فكيف يترك سؤاله في حال مناجاته والقرب منه والإقبال عليه ثم يسأله إذا انصرف عنه ولا ريب أن عكس هذا الحال هو الأولى بالمصلي٢٣

(١)عن عَمْرَو بن مَيْمُونٍ الْأَوْدِيَّ قال: كان سَعْدٌ يُعَلِّمُ بَنِيهِ هَؤُلَاءِ الْكَلِمَاتِ كما يُعَلِّمُ الْمُعَلِّمُ الْغِلْمَانَ الْكِتَابَةَ وَيَقُولُ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كان يَتَعَوَّذُ مِنْهُنَّ دُبُرَ الصَّلَاةِ(اللهم إني أَعُوذُ بِكَ من الْجُبْنِ، وَأَعُوذُ بِكَ أَنْ أُرَدَّ إلى أَرْذَلِ الْعُمُرِ، وَأَعُوذُ بِكَ من فِتْنَةِ الدُّنْيَا، وَأَعُوذُ بِكَ من عَذَابِ الْقَبْرِ) .[٢٤]

قلت:والذي يرجح أن المراد بدبر الصلاة قبل السلام ما ورد عن أبي هريرة قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إذا تشهد أحدكم فليستعذ بالله من أربع... الحديث)أخرجه البخاري (٣/ ٢٤١رقم ١٣٧٧) ومسلم (١/ ٤١٢رقم ٥٨٨)

(٢) عن مُسْلِمٍ بن أبي بَكْرَةَ قال :كان أبي يقول في دُبُرِ الصَّلَاة:(اللهم أني أَعُوذُ بِكَ من الْكُفْرِ، وَالْفَقْرِ، وَعَذَابِ الْقَبْرِ) فَكُنْتُ أَقُولُهُنَّ فقال أبي: أَيْ بُنَيَّ، عَمَّنْ أَخَذْتَ هذا؟ قلت: عَنْكَ قال: إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كان يَقُولُهُنَّ في دُبُرِ الصَّلَاةِ. [٢٥]

(٣)عن زَيْدِ بن أَرْقَمَ قال: سمعت نَبِيَّ اللَّهِ ﷺ يقول وقال سُلَيْمَانُ: كان رسول اللَّهِ ﷺ يقول في دُبُرِ صَلَاتِهِ (اللهم رَبَّنَا وَرَبَّ كل شَيْءٍ أنا شَهِيدٌ أَنَّكَ أنت الرَّبُّ وَحْدَكَ لَا شَرِيكَ لك، اللهم رَبَّنَا وَرَبَّ كل شَيْءٍ أنا شَهِيدٌ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُكَ وَرَسُولُكَ، اللهم رَبَّنَا وَرَبَّ كل شَيْءٍ أنا شَهِيدٌ أَنَّ الْعِبَادَ كُلَّهُمْ إِخْوَةٌ، اللهم رَبَّنَا وَرَبَّ كل شَيْءٍ اجْعَلْنِي مُخْلِصًا لك وَأَهْلِي في كل سَاعَةٍ في الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، يا ذَا الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ اسْمَعْ وَاسْتَجِبْ الله أَكْبَرُ الْأَكْبَرُ، اللهم نُورَ السماوات وَالْأَرْضِ قال سُلَيْمَانُ بن دَاوُدَ: رَبَّ السماوات وَالْأَرْضِ الله أَكْبَرُ الْأَكْبَرُ، حَسْبِيَ الله وَنِعْمَ الْوَكِيلُ الله أَكْبَرُ الْأَكْبَرُ. [٣١]

(٤) عن مُعَاذِ بن جَبَلٍ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ أَخَذَ بيده، وقال: (يا مُعَاذُ والله إني لَأُحِبُّكَ والله إني لَأُحِبُّكَ)، فقال: (أُوصِيكَ يا مُعَاذُ لَا تَدَعَنَّ في دُبُرِ كل صَلَاةٍ تَقُولُ: اللهم أَعِنِّي على ذِكْرِكَ وَشُكْرِكَ وَحُسْنِ عِبَادَتِكَ) وَأَوْصَى بِذَلِكَ مُعَاذٌ الصُّنَابِحِيَّ وَأَوْصَى بِهِ الصُّنَابِحِيُّ أَبَا عبد الرحمن. [٢٧]

قلت:والذي يرجح أن المراد بدبر الصلاة بعد التشهد وقبل السلام رواية النسائي من طريق عبد الله بن وهب قال:سمعت حيوة يحدث عن عقبة بن مسلم عن أبي عبد الرحمن الحبلي عن الصنابحي عن معاذ ولم يقيده بدبر الصلاة وإنما فيه (فلا تدع أن تقول في كل صلاة) المجتبى (٣/ ٥٣رقم ١٣٠٣)وكذلك رواية أحمد في المسند (فإني أوصيك بكلمات تقولهن في كل صلاة)(٥/ ٢٤٧رقم ٢٢١٧٩) فظهر من رواية (في الصلاة)أن المراد برواية (دبر الصلاة) آخر الصلاة يعني بعد التشهد وقبل السلام.

(٥)عن عَائِشَةُ رضي الله عنها قالت: دَخَلَتْ عَلَيَّ امْرَأَةٌ من الْيَهُودِ فقالت: إِنَّ عَذَابَ الْقَبْرِ من الْبَوْلِ، فقلت: كَذَبْتِ. فقالت: بَلَى، إِنَّا لَنَقْرِضُ منه الْجِلْدَ، وَالثَّوْبَ، فَخَرَجَ رسول اللَّهِ ﷺ إلى الصَّلَاةِ وقد ارْتَفَعَتْ أَصْوَاتُنَا، فقال: ما هذا، فَأَخْبَرْتُهُ بِمَا قالت ،فقال: (صَدَقَتْ، فما صلى بَعْدَ يَوْمِئِذٍ صَلَاةً إلا قال في دُبُرِ الصَّلَاةِ: رَبَّ جِبْرِيلَ وَمِيكَائِيلَ وَإِسْرَافِيلَ أَعِذْنِي من حَرِّ النَّارِ، وَعَذَابِ الْقَبْرِ). [٢٨]

قلت:والذي يرجح أن المراد بدبر الصلاة قبل السلام أنه ورد عند البخاري في صحيحه من حديث عائشة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يدعو في الصلاة(اللهم إني أعوذ بك من عذاب القبر... الحديث بنحو حديثها هذا وبوب عليه البخاري:باب الدعاء قبل السلام.

(٦)عن أَبِى نَضْرَةَ قال كان بن عَبَّاسٍ على مِنْبَرِ أَهْلِ الْبَصْرَةِ فَسَمِعْتُهُ يقول: ان نبي اللَّهِ ﷺ كان يَتَعَوَّذُ في دُبُرِ صلاته من أَرْبَعٍ يقول : (أَعُوذُ بِاللَّهِ من عَذَابِ الْقَبْرِ، وَأَعُوذُ بِاللَّهِ من عَذَابِ النَّارِ، وَأَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الْفِتَنِ ما ظَهَرَ منها وما بَطَنَ، وَأَعُوذُ بِاللَّهِ من فِتْنَةِ الْأَعْوَرِ الْكَذَّابِ) [٢٩]

قلت : والحديث صحيح بدون تقييده بدبر الصلاة فقد أخرجه مسلم في صحيحه (١/ ٤١٣رقم ٥٩٠ في المساجد باب ما يستعاذ منه في الصلاة وقال مسلم بعد ذكر الحديث بلغني أن طاووسا قال لابنه :أدعوت بها في صلاتك؟ فقال :لا . قال: أعد صلاتك . وأخرجه أبو داود في سننه (١/ ٦٠١رقم ٩٨٤) ولفظه (أنه كان يقول بعد التشهد..)

(٧)عن شَدَّادِ بن أَوْسٍ قال قال رسول اللَّهِ ﷺ ما من رَجُلٍ يأوي إلى فِرَاشِهِ فيقرأ سُورَةً من كِتَابِ اللَّهِ عز وجل الا بَعَثَ الله عز وجل إليه مَلَكاً يَحْفَظُهُ من كل شيء يُؤْذِيهِ حتى يَهُبَّ مَتَى هَبَّ قال: وكان رسول اللَّهِ ﷺ يُعَلِّمُنَا كَلِمَاتٍ نَدْعُو بِهِنَّ في صَلَاتِنَا أو قال في دُبُرِ صَلَاتِنَا(اللهم اني أَسْأَلُكَ الثَّبَاتَ في الْأَمْرِ، وَأَسْأَلُكَ عَزِيمَةَ الرُّشْدِ، وَأَسْأَلُكَ شُكْرَ نِعْمَتِكَ، وَحُسْنَ عِبَادَتِكَ، وَأَسْأَلُكَ قَلْباً سَلِيماً، وَلِسَاناً صَادِقاً، واستغفرك لِمَا تَعْلَمُ ،وَأَسْأَلُكَ من خَيْرِ ما تَعْلَمُ، وَأَعُوذُ بِكَ من شَرِّ ما تَعْلَمُ)[٣٠]

قلت: وقوله في الحديث(في صلاتنا)ترجح أن المراد بعد التشهد وقبل السلام.

(٨)عن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ كان يقول في دبر كل صلاة (اللهم إني أعوذ بك من عذاب النار،

وعذاب القبر، ومن فتنة المحيا والممات، ومن شر المسيح الدجال)[٣١]

قلت: ويشهد لهذه الرواية وأنه مما يقال بعد التشهد وقبل السلام ما رواه مسلم في صحيحه (١/ ٤١٢رقم ٥٨٨) من حديث أبي هريرة وفيه (إذا تشهد أحدكم فليستعذ بالله من أربع) وفي لفظ(إذا فرغ أحدكم من التشهد الآخر فليتعوذ بالله من أربع: من عذاب جهنم ومن عذاب القبر ومن فتنة المحيا والممات ومن شر المسيح الدجال)

(٩)عن أنس بن مالك قال: كان رسول الله ﷺ يدعو في دبر الصلاة (اللهم إني أعوذ بك من أولئك الأربع)[٣٢]

(١٠)عن أبي أُمَامَةَ عَنِ النبي صلى اللَّهُ عليه وسلم قال: (من دَعَا بِهَؤُلاءِ الدَّعَوَاتِ فِي دُبُرِ كل صَلاةٍ مَكْتُوبَةٍ حَلَّتْ له الشَّفَاعَةُ مِنِّي يوم الْقِيَامَةِ، اللَّهُمَّ أَعْطِ مُحَمَّدًا الْوَسِيلَةَ، واجعله في الْمُصْطَفَيْنِ مَحَبَّتَهُ، وفي الْعَالَمِينَ دَرَجَتَهُ، وفي الْمُقَرَّبِينَ ذِكْرَ دَارِهِ)[٣٣]

الفصل الثاني: الأحاديث التي تقال بعد السلام

(١) عن وَرَّادٍ مولى الْمُغِيرَةِ بن شُعْبَةَ قال كَتَبَ الْمُغِيرَةُ إلى مُعَاوِيَةَ بن أبي سُفْيَانَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم كان يقول في دُبُرِ كل صَلَاةٍ إذا سَلَّمَ :(لَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له له الْمُلْكُ، وَلَهُ الْحَمْدُ، وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، اللهم لَا مَانِعَ لِمَا أَعْطَيْتَ، ولا مُعْطِيَ لِمَا مَنَعْتَ، ولا يَنْفَعُ ذَا الْجَدِّ مِنْكَ الْجَدُّ).[٣٤]

(٢) عن أبي هُرَيْرَةَ قالوا: يا رَسُولَ اللَّهِ ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ بِالدَّرَجَاتِ، وَالنَّعِيمِ الْمُقِيمِ، قال :كَيْفَ ذَاكَ، قالوا: صَلَّوْا كما صَلَّيْنَا، وَجَاهَدُوا كما جَاهَدْنَا، وَأَنْفَقُوا من فُضُولِ أَمْوَالِهِمْ وَلَيْسَتْ لنا أَمْوَالٌ، قال: (أَفَلَا أُخْبِرُكُمْ بِأَمْرٍ تُدْرِكُونَ من كان قَبْلَكُمْ ،وَتَسْبِقُونَ من جاء بَعْدَكُمْ، ولا يَأْتِي أَحَدٌ بِمِثْلِ ما جِئْتُمْ بِهِ إلا من جاء بِمِثْلِهِ، تُسَبِّحُونَ في دُبُرِ كل صَلَاةٍ عَشْرًا، وتَحْمَدُونَ عَشْرًا، وَتُكَبِّرُونَ عَشْرًا) .[٣٥]

(٣)ً عن أبي الزُّبَيْرِ قال: كان بن الزُّبَيْرِ يقول في دُبُرِ كل صَلَاةٍ حين يُسَلِّمُ: (لَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له له الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، لَا حَوْلَ ولا قُوَّةَ إلا بِاللَّهِ، لَا إِلَهَ إلا الله ولا نَعْبُدُ إلا إِيَّاهُ، له النِّعْمَةُ، وَلَهُ الْفَضْلُ ،وَلَهُ الثَّنَاءُ الْحَسَنُ، لَا إِلَهَ إلا الله مُخْلِصِينَ له الدِّينَ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ) وقال: كان رسول اللَّهِ ﷺ يُهَلِّلُ بِهِنَّ دُبُرَ كل صَلَاةٍ .[٣٦]

(٤) عن كَعْبِ بن عُجْرَةَ عن رسول اللَّهِ ﷺ قال: (مُعَقِّبَاتٌ لَا يَخِيبُ قَائِلُهُنَّ أو فَاعِلُهُنَّ دُبُرَ كل صَلَاةٍ مَكْتُوبَةٍ ،ثَلَاثٌ وَثَلَاثُونَ تَسْبِيحَةً، وَثَلَاثٌ وَثَلَاثُونَ تَحْمِيدَةً ،وَأَرْبَعٌ وَثَلَاثُونَ تَكْبِيرَةً).[٣٧]

(٥) عن أبي هُرَيْرَةَ عن رسول اللَّهِ ﷺ (من سَبَّحَ اللَّهَ في دُبُرِ كل صَلَاةٍ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ وَحَمِدَ اللَّهَ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ وَكَبَّرَ اللَّهَ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ فَتْلِكَ تِسْعَةٌ وَتِسْعُونَ، وقال تَمَامَ الْمِائَةِ لَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له له الْمُلْكُ، وَلَهُ الْحَمْدُ، وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، غُفِرَتْ خَطَايَاهُ وَإِنْ كانت مِثْلَ زَبَدِ الْبَحْرِ)[٣٨]

(٦)عن أبي هُرَيْرَةَ قال: قال أبو ذَرٍّ يا رَسُولَ اللَّهِ ذَهَبَ أَصْحَابُ الدُّثُورِ بِالْأُجُورِ، يُصَلُّونَ كما نُصَلِّي، وَيَصُومُونَ كما نَصُومُ، وَلَهُمْ فُضُولُ أَمْوَالٍ يَتَصَدَّقُونَ بها وَلَيْسَ لنا مَالٌ نَتَصَدَّقُ بِهِ ،فقال رسول اللَّهِ ﷺ: (يا

أَبَا ذَرٍّ ألا أُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ تُدْرِكُ بِهِنَّ من سَبَقَكَ، ولا يَلْحَقُكَ من خَلْفَكَ، إلا من أَخَذَ بِمِثْلِ عَمَلِكَ)قال: بَلَى يا رَسُولَ اللَّهِ قال: (تُكَبِّرُ اللَّهَ عز وجل دُبُرَ كل صَلَاةٍ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَتَحْمَدُهُ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَتُسَبِّحُهُ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَتَخْتِمُهَا بِلَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له، له الْمُلْكُ، وَلَهُ الْحَمْدُ، وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، غُفِرَتْ له ذُنُوبُهُ وَلَوْ كانت مِثْلَ زَبَدِ الْبَحْرِ)[39]

(٧)عن عبد اللَّهِ بن عَمْرٍو عن النبي ﷺ قال: (خَصْلَتَانِ أو خَلَّتَانِ لَا يُحَافِظُ عَلَيْهِمَا عَبْدٌ مُسْلِمٌ إلا دخل الْجَنَّةَ هُمَا يَسِيرٌ، وَمَنْ يَعْمَلُ بِهِمَا قَلِيلٌ، يُسَبِّحُ في دُبُرِ كل صَلَاةٍ عَشْرًا، وَيَحْمَدُ عَشْرًا، وَيُكَبِّرُ عَشْرًا ،فَذَلِكَ خَمْسُونَ وَمِائَةٌ بِاللِّسَانِ، وَأَلْفٌ وخمسمائة في الْمِيزَانِ، وَيُكَبِّرُ أَرْبَعًا وَثَلَاثِينَ إذا أَخَذَ مَضْجَعَهُ ،وَيَحْمَدُ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَيُسَبِّحُ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، فَذَلِكَ مِائَةٌ بِاللِّسَانِ وَأَلْفٌ في الْمِيزَانِ) فَلَقَدْ رأيت رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَعْقِدُهَا بيده، قالوا: يا رَسُولَ اللَّهِ، كَيْفَ هُمَا يَسِيرٌ، وَمَنْ يَعْمَلُ بِهِمَا قَلِيلٌ ،قال:(يَأْتِي أَحَدَكُمْ يَعْنِي الشَّيْطَانَ في مَنَامِهِ فَيُنَوِّمُهُ قبل أَنْ يَقُولَهُ وَيَأْتِيهِ في صَلَاتِهِ فَيُذَكِّرُهُ حَاجَةً قبل أَنْ يَقُولَهَا)[40]

(٨)(عن أبي سَعِيدٍ عن النبي ﷺ قال: (من قال في دُبُرِ صَلَاةِ الْغَدَاةِ ،لَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له، له الْمُلْكُ، وَلَهُ الْحَمْدُ، بيده الْخَيْرُ ،وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، كان كَعَتَاقِ رَقَبَةٍ من وَلَدِ إسماعيل)[41]

(٩)عن عُقْبَةَ بن عَامِرٍ قال:(أَمَرَنِي رسول اللَّهِ ﷺ أَنْ أَقْرَأَ بِالْمُعَوِّذَتَيْنِ في دُبُرِ كل صَلَاةٍ)[42]

(١٠)عن زَيْدِ بن ثابتٍ رضي الله عنه قال: أُمِرْنَا أَنْ نُسَبِّحَ دُبُرَ كل صَلَاةٍ، ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَنَحْمَدَهُ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَنُكَبِّرَهُ أَرْبَعًا وَثَلَاثِينَ، قال فَرَأَى رَجُلٌ من الْأَنْصَارِ في الْمَنَامِ فقال: أَمَرَكُمْ رسول اللَّهِ ﷺ أَنْ تُسَبِّحُوا في دُبُرِ كل صَلَاةٍ، ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَتَحْمَدُوا اللَّهَ ثَلَاثًا وَثَلَاثِينَ، وَتُكَبِّرُوا أَرْبَعًا وَثَلَاثِينَ ،قال، نعم. قال :فَاجْعَلُوا خَمْسًا وَعِشْرِينَ، وَاجْعَلُوا التَّهْلِيلَ مَعَهُنَّ، فَغَدَا على النبي ﷺ فَحَدَّثَهُ فقال: (افْعَلُوا)[43]

(١١) عن أبي ذَرٍّ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قال: (من قال في دُبُرِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وهو ثاني رِجْلَيْهِ قبل أَنْ يَتَكَلَّمَ، لَا إِلَهَ إلا الله وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ له، له الْمُلْكُ، وَلَهُ الْحَمْدُ، يُحْيِي وَيُمِيتُ، وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ، عَشْرَ مَرَّاتٍ كتب له عَشْرُ حَسَنَاتٍ، وَمُحِيَتْ عنه عَشْرُ سَيِّئَاتٍ، وَرُفِعَ له عَشْرُ دَرَجَاتٍ، وكان يَوْمَهُ ذلك في حِرْزٍ من كل مَكْرُوهٍ، وَحُرِسَ من الشَّيْطَانِ، ولم يَنْبَغِ لِذَنْبٍ أَنْ يُدْرِكَهُ في ذلك الْيَوْمِ إلا الشِّرْكَ باللَّهِ)[44]

(١٢)عن أبي هُرَيْرَةَ قال :قال رسول اللَّهِ ﷺ: (من سَبَّحَ في دُبُرِ صَلَاةِ الْغَدَاةِ مِائَةَ تَسْبِيحَةٍ، وَهَلَّلَ مِائَةَ تَهْلِيلَةٍ ،غُفِرَتْ له ذُنُوبُهُ وَلَوْ كانت مِثْلَ زَبَدِ الْبَحر)[45]

(١٣)عن علي رضي الله عنه، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، لَمَّا زَوَّجَهُ فَاطِمَةَ بَعَثَ معه بِخَمِيلَةٍ، وَوِسَادَةٍ من آدم، حَشْوُهَا لِيفٌ، وَرَحَيَيْنِ وَسِقَاءٍ وَجَرَّتَيْنِ، فقال علي لِفَاطِمَةَ رضي الله عنهما ذَاتَ يَوْمٍ :والله لقد سَنَوْتُ حتى لَقَدِ اشْتَكَيْتُ صدري وقال: وقد جاء الله أَبَاكِ بسبي فاذهبي، فَاسْتَخْدِمِيهِ، فقالت: وأنا والله، قد طَحَنْتُ حتى مَجَلَتْ يداي، فَأَتَتِ النبي ﷺ فقال: (ما جاء بِكِ أي بُنَيَّةُ) قالت: جِئْتُ لأُسَلِّمَ عَلَيْكَ، وَاسْتَحْيَتْ أَنْ تَسْأَلَهُ وَرَجَعَتْ، فقال: ما فَعَلْتِ، قالت: اسْتَحْيَيْتُ أَنْ أَسْأَلَهُ، فَأَتَيْنَاهُ جَمِيعاً، فقال علي رضي الله عنه: يا رَسُولَ اللَّهِ، والله لقد سَنَوْتُ حتى اشْتَكَيْتُ صدري، وَقَالَتْ فَاطِمَةُ رضي الله عنها: قد طحنت، قد طَحَنْتُ حتى

مَجَلَتْ يداي، وقد جَاءَكَ الله بسبي وَسَعَةٍ فَأَخْدِمْنَا، فقال رسول اللَّهِ ﷺ : (والله لاَ أُعْطِيكُمَا وَأَدَعُ أَهْلَ الصُّفَّةِ تَطْوَى بُطُونُهُمْ لاَ أَجِدُ ما أُنْفِقُ عليهم ،ولكني أَبِيعُهُمْ وَأُنْفِقُ عليهم أَثْمَانَهُمْ) فرجعنا فَأَتَاهُمَا النبي ﷺ وقد دَخَلاَ في قَطِيفَتِهِمَا، إذا غَطَّتْ رؤوسهما تكشف أَقْدَامُهُمَا، وإذا غَطَّيَا أَقْدَامَهُمَا تَكَشَّفَتْ رؤوسهما، فَثَارَا فقال: (مَكَانَكُمَا) ثُمَّ قال: (أَلاَ أُخْبِرُكُمَا بِخَيْرٍ مِمَّا سألتماني) قَالاَ بَلَى فقال: (كَلِمَاتٌ عَلَّمَنِيهِنَّ جِبْرِيلُ عليه السَّلاَمُ فقال تُسَبِّحَانِ في دُبُرِ كل صَلاَةٍ عَشْراً، وَتَحْمَدَانِ عَشْراً، وَتُكَبِّرَانِ عَشْراً، وإذا أَوَيْتُمَا إلى فِرَاشِكُمَا، فَسَبِّحَا ثَلاَثاً وَثَلاَثِينَ، وَاحْمَدَا ثَلاَثاً وَثَلاَثِينَ، وَكَبِّرَا أَرْبَعاً وَثَلاَثِينَ) قال: فَوَاللَّهِ ما تَرَكْتُهُنَّ مُنْذُ عَلَّمَنِيهِنَّ رسول اللَّهِ ﷺ قال: فقال له بن الْكَوَّاءِ :وَلاَ لَيْلَةَ صِفِّينَ ،فقال: قَاتَلَكُمُ الله ياأهل الْعِرَاقِ، نعم، وَلاَ لَيْلَةَ صِفِّينَ.[٤٦]

(١٤) عن أَبِي ذَرٍّ الغفاري صَاحِبَ رسول اللَّهِ ﷺ يقول : (كَلِمَاتٌ من ذَكَرَهُنَّ مِائَةَ مَرَّةٍ، دُبُرَ كل صَلاَةٍ، الله أَكْبَرُ سُبْحَانَ اللَّهِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَلاَ إِلَهَ إِلاَّ الله وَحْدَهُ لاَ شَرِيكَ له وَلاَ حَوْلَ وَلاَ قُوَّةَ إِلاَّ بِاللَّهِ، ثُمَّ لو كانت خَطَايَاهُ مِثْلَ زَبَدِ الْبَحْرِ لَمَحَتْهُنَّ)[٤٧]

(١٥) عن أبي **الدَّرْدَاءِ** قال: نَزَلَ بأبي **الدَّرْدَاءِ** رَجُلٌ فقال أبو **الدَّرْدَاءِ**: مُقِيمٌ فَنَسْرَحَ أَمْ ظَاعِنٌ فَنَعْلِفَ، قال: بَلْ ظَاعِنٌ، قال: فإني سَأُزَوِّدُكَ زَاداً لو أَجِدُ ما هو أَفْضَلُ منه لَزَوَّدْتُكَ، أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فقلت: يا رَسُولَ اللَّهِ ذَهَبَ الأَغْنِيَاءُ بِالدُّنْيَا وَالآخِرَةِ، نُصَلِّي وَيُصَلُّونَ، وَنَصُومُ وَيَصُومُونَ، وَيَتَصَدَّقُونَ وَلاَ نَتَصَدَّقُ. قال: (أَلاَ أَدُلُّكَ على شيء ان أنت فَعَلْتَهُ لم يَسْبِقْكَ أَحَدٌ كان قَبْلَكَ، ولم يُدْرِكْكَ أَحَدٌ بَعْدَكَ، إِلاَّ من فَعَلَ الذي تَفْعَلُ دُبُرَ كل صَلاَةٍ ثَلاَثاً وَثَلاَثِينَ تَسْبِيحَةً، وَثَلاَثاً وَثَلاَثِينَ تَحْمِيدَةً، وَأَرْبَعاً وَثَلاَثِينَ تَكْبِيرَةً)[٤٨]

(١٦ عَنْ أَبِي أَيُّوبَ قَالَ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مَنْ قَالَ دُبُرَ صَلاتِهِ إِذَا صَلَّى لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَحْدَهُ لا شَرِيكَ لَهُ لَهُ الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ كُتِبَ لَهُ بِهِنَّ عَشْرُ حَسَنَاتٍ وَمُحِيَ عَنْهُ بِهِنَّ عَشْرُ سَيِّئَاتٍ وَرُفِعَ لَهُ بِهِنَّ عَشْرُ دَرَجَاتٍ وَكُنَّ لَهُ عِتْقَ عَشْرِ رِقَابٍ وَكُنَّ لَهُ حَرَسًا مِنَ الشَّيْطَانِ حَتَّى يُمْسِيَ وَمَنْ قَالَهُنَّ حِينَ يُمْسِي كَانَ لَهُ مِثْلُ ذَلِكَ حَتَّى يُصْبِحَ[٤٩].

(١٧)عن أبي **أيوب** عن رسول الله ﷺ قال: (من قال في **دبر** صلاة الغداة، لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد، وهو على كل شيء قدير، كن له عدل أربع رقاب من ولد إسماعيل)[٥٠]

(١٨)عن أبي أمامة قال: قال رسول الله ﷺ :(من قرأ آية الكرسي في **دبر** كل صلاة مكتوبة، لم يمنعه من دخول الجنة إلا ان يموت)[٥١]

(١٩)عن سعد بن أبي وقاص قال: قال رسول الله ﷺ : (ما يمنع أحدكم أن يكبر في دبر كل صلاة عشرا، ويسبح عشرا، ويحمد عشرا، فذلك في خمس صلوات، خمسون ومائة باللسان، وألف وخمسمائة في الميزان، وإذا أوى إلى فراشه كبر أربعا وثلاثين، وحمد ثلاثا وثلاثين، وسبح ثلاثا وثلاثين، فتلك مائة باللسان، وألف في الميزان، ثم قال: فأيكم يعمل في يوم وليلة ألفين وخمسمائة سيئة)[٥٢]

(٢٠)عن أبي ذر قال: يا رسول الله ذهب أهل الأموال الدثور بالأجور، يقولون كما تقول، وينفقون ولا ننفق، قال: (أولا أخبرك بعمل إذا أنت عملته أدركت من قبلك، وفت من بعدك إلا من قال مثل قولك،

تقول في دبر كل صلاة تسبح ثلاثا وثلاثين، وتحمد وتكبر مثل ذلك ،وإذا أويت إلى فراشك)[٥٣]

(٢١)عن صلة بن زُفَرَ قال: سَمِعْت بن عُمَرَ يقول في دُبُرِ الصَّلاَةِ: (اللَّهُمَّ أنت السَّلاَمُ وَمِنْك السَّلاَمُ، تَبَارَكْت يا ذَا الْجَلاَلِ والإكرام) ثُمَّ صَلَّيْتُ إلَى جَنْبِ عبد اللهِ بن عَمْرٍو فَسَمِعْته يَقُولُهُنَّ، قال: فَقُلْت له: إنِّي سَمِعْت بن عُمَرَ يقول مِثْلَ الذي تَقُولُ، فقال عبد اللهِ بن عَمْرٍو: أن رَسُولَ اللهِ ﷺ كان يَقُولُهُنَّ .[٥٤]

(٢٢) عن رجل من الأنصار قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول في دبر الصلاة: (اللهم اغفر لي وتب علي إنك أنت التواب الغفور)، مائة مرة.[٥٥]

(٢٣) عن رجل حدث عن أم مالك الأنصارية قال: جاءت أم مالك بعكة سمن إلى رسول الله ﷺ فأمر رسول الله ﷺ بلالا فعصرها، ثم رفعها إليها، فرجعت فإذا هي مملوءة، فأتت النبي ﷺ فقالت: أنزل في شيء يا رسول الله قال: (وما ذاك يا أم مالك) قالت: رددت على هديتي قال:(فدعا بلالا فسأله عن ذلك) فقال: والذي بعثك بالحق لقد عصرتها حتى استحييت ،فقال رسول الله ﷺ: (هنيئا لك يا أم مالك، هذه بركة عجل الله ثوابها، ثم علمها أن في دبر كل صلاة سبحان الله عشرا، والحمد لله عشرا، والله أكبر عشرا)[٥٦]

(٢٤)عن جابر بن عبد الله قال: قال رسول الله ﷺ: (ثلاث من جاء بهن مع إيمان دخل من أي أبواب الجنة شاء، وزوج من الحور العين كم شاء، من أدى دينا خفيا، وعفا عن قاتله، وقرأ في دبر كل صلاة مكتوبة عشر مرات ((قل هو الله أحد)) فقال أبو بكر :أو احداهن يا رسول الله، فقال: (أو احداهن).[٥٧]

(٢٥)عن أبي أُمَامَةَ رضي اللَّهُ عنه قال: قال رسول اللَّهِ صلى اللَّهُ عليه وسلم: (**من قال في دُبُرِ صَلاَةِ الْغَدَاةِ لا إلَهَ إلا اللَّهُ وَحْدَهُ لا شَرِيكَ له، له الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ، يحيي وَيُمِيتُ بيده الْخَيْرُ، وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ مائة مَرَّةٍ، قبل أَنْ يَثْنِيَ رِجْلَيْهِ، كان يَوْمَئِذٍ أَفْضَلَ أَهْلِ الأَرْضِ إلا من قال مِثْلَ ما قال أو زَادَ على ما قال)**[٥٨]

(٢٦)عن البراء بن عازب قال: قال رسول الله ﷺ: من قال دبر كل صلاة (أستغفر الله الذي لا إله إلا هو الحي القيوم، وأتوب إليه ،غفر له وإن فر من الزحف)[٥٩]

(٢٧)عن عبد اللَّهِ بن حَسَن بن حَسَن عن أبيه عن جَدِّهِ قال: قال رسول اللَّهِ صلى اللَّهُ عليه وسلم: (من قَرَأَ آيَةَ الْكُرْسِيِّ في دُبُرِ الصَّلاةِ الْمَكْتُوبَةِ، كان في ذِمَّةِ اللَّهِ إلى الصَّلاةِ الأُخْرَى)[٦٠]

(٢٨)عن عبد اللَّهِ بن زَيْدِ بن أَرْقَمَ، عن أبيه، عَنِ النبي صلى اللَّهُ عليه وسلم قال: (من قال في دُبُرِ كل صَلاةٍ سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ وَسَلامٌ على الْمُرْسَلِينَ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ثلاثَ مَرَّاتٍ فَقَدِ اكْتَالَ بِالْجَرِيبِ الأَوْفَى مِنَ الأَجْرِ)[٦١]

(٢٩)عن أبي سعيد الخدري قال: كان رسول الله ﷺ يقول في دبر الصلاة لا أدري قبل التسليم أو بعد التسليم: (سبحان ربك رب العزة عما يصفون وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين)[٦٢]

(٣٠)عن ابن عمر قال: شكى فقراء المسلمين ما فضل به أغنياؤهم، فقالوا يا رسول الله: هؤلاء إخواننا آمنوا إيماننا، وصلوا صلاتنا ،وصاموا صيامنا، ولهم علينا فضل في الأموال ،يتصدقون ويصلون الرحم ،ونحن

فقراء لا نجد ذلك. فقال ﷺ: (أفلا أخبركم بشيء إن صنعتموه، أدركتم فضلهم، قولوا في دبر كل صلاة: الله أكبر إحدى عشرة مرة، والحمد لله إحدى عشرة مرة، وسبحان الله إحدى عشرة مرة، ولا إله إلا الله وحده لا شريك له أحدى عشرة مرة، تداركوا مثل فضلهم) فبلغ ذلك الأغنياء فقالوا مثل ما أمرهم رسول الله ﷺ ،فجاءوه فقالوا: يا رسول الله إخواننا يقولون مثل ما نقول، قال ﷺ: (ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء، **ألا أبشركم يا معشر الفقراء، إن فقراء المؤمنين يدخلون الجنة قبل أغنيائهم بنصف يوم خمسمائة عام**)[٦٣]

(٣١)عن ابن عَبَّاسٍ أَمَرَهُ أَنْ يُسَبِّحَ فِي أَدْبَارِ الصَّلَوَاتِ كُلِّهَا يَعْنِي قَوْلَهُ) وأدبار السُّجُودِ.[٦٤]

(٣٢)عن أم سلمة أن النبي ﷺ كان يقول في دبر الفجر إذا صلى: (اللهم إني أسألك علما نافعا، وعملا متقبلا، ورزقا طيبا).[٦٥]

قلت والذي يترجح أن المراد بدبر الفجر إذا صلى أنه بعد الانقضاء من الصلاة والانصراف منها ولذلك جعله عبد الرزاق في المصنف تحت باب : التسبيح والقول وراء الصلاة.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ،والصلاة والسلام على محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث :

١-أهمية دراسة أحاديث الأذكار والأدعية ،وتمييز صحيحها من ضعيفها لأن كثيرا من البدع المنتشرة بين الناس مردها إلى أحاديث ضعيفة أو موضوعة لا أصل لها.

٢-كلمة (دبر الصلاة) شاملة لما قبل السلام وبعد السلام فإن كانت تتعلق بالدعاء فأكثرها يدل على أن المراد آخر الصلاة قبل السلام،وإن كانت تتعلق بالأذكار فمعناه بعد السلام .

٣-مجموع الأحاديث الواردة في هذا البحث اثنان وأربعون حديثا، عدد الأحاديث الصحيحة اثنا عشر حديثا ،والحسنة خمسة عشر حديثا ،والضعيفة أحد عشر حديثا ،والضعيفة جدا ثلاثة أحاديث.

الهوامش :

١ - حديث صحيح ،أخرجه أبو داود٢/ ٧٦رقم١٤٧٩والترمذي ٥/ ٣٧٤رقم٣٢٤٧ وابن ماجه٢/ ١٢٥٨رقم٣٨٢٨ وأحمد في المسند٤/ ٢٧٦رقم١٨٤٥٥ وابن حبان في صحيحه٣/ ١٧٢رقم ٨٩٠ كلهم من طريق منصور والأعمش عن ذر عن يسيع الحضرمي عن النعمان بن بشير به .

٢ - سورة غافر آية(٦٠)

٣ - (مقاييس اللغة٢/ ٣٢٤)

٤ - (لسان العرب٢/ ٣٢٤)

٥ - غريب الحديث٢/ ٢٧٢

٦ - (٢/ ،٤٧١،٤٧٠)

٧ - (ق ٤٠)

٨ - مجموع الفتاوى(٢٢ / ٥١٦)

٩ - (زاد المعاد١/ ٣٠٥)
١٠ - (تحفة لإخوان بأجوبة مهمة تعلق بأركان الإسلام ص ١٢٨_١٣٠
١١ - فتح الباري١١/ ١٣٣)
١٢ - الفتح٢/ ٣٣٥)
١٣ - أخرجه أبو داود واللفظ له(٢/ ٦٨)رقم(١٤٤٣)واحمد في المسند(١/ ٣٠١)رقم(٢٧٤٦)وابن خزيمة في صحيحه (١/ ٣١٣)رقم(٦١٨)وابن الجارود في المنتقى(١/ ٦٠)رقم(١٩٨)والحاكم في المستدرك(١/ ٣٤٨) رقم(٨٢٠) والبيهقي في الصغرى (١/ ٢٧٢) رقم(٤٤٢) والكبرى (٢/ ٢١٢) رقم (٢٩٧١) والطبري في تهذيب الآثار(مسند ابن عباس)(١/ ٣١٦)كلهم من طريق ثابت بن يزيد، عن هلال بن خباب، عن عكرمة. وثابت هذا هو:ابن يزيد الأحول ثقة ثبت(التقريب(٨٣٤) وهلال هو: ابن خباب العبدي صدوق تغير بآخره (التقريب٧٣٣٤) وقال ابن الملقن في البدر المنير(٣/ ٦٢٨):(قال الحافظ أبو بكر الحازمي هذا حديث حسن وكذا قال المنذري في كلامه على أحاديث المهذب وقال النووي إسناده حسن أو صحيح)

١٤ - **(مجموع الفتاوى٢٢/ ٥١٣_٥١٤)**
١٥ - (٢٢/ ٤٩٢)
١٦ - الأحاديث الواردة في الدعاء بعد التشهد وقبل السلام ص١٤٤
١٧ - الصحيح ٥/ ٢٣٣١)
١٨ - ٥/ ٣٧٢رقم ٢٠٢٥
١٩ - (الفتاوى الكبرى١/ ٢٠٠،٢٠١)
٢٠ - (مجموع الفتاوى٢٢/ ٥١٥،٥١٦)
١٨- شرح مسلم ٥/ ٩٣
٢١ - الفتح ٢/ ٣٢٩
٢٢ - (الفتح٢/ ٣٢٨
٢٣ -زاد المعاد (١/ ٢٥٧)
٢٤ - أخرجه البخاري (٣/ ١٠٣٨)رقم٢٦٦٧باب ما يتعوذ من الجن
٢٥- أخرجه النسائي(المجتبى) رقم(١٣٤٧)واللفظ له وفي الكبرى(١/ ٤٠٠رقم١٢٧٠) و البزار في المسند(٩/ ١٢٦رقم٣٦٧٥)كلهم عن عمرو بن علي، عن يحيى بن سعيد ،عن عثمان الشحام عنه. وأخرجه ابن خزيمة في صحيحه (١/ ٣٦٧رقم٧٤٧)من طريق محمد بن إسماعيل الأحمسي عن وكيع عن عثمان الشحام عنه. وهذا سند حسن عمرو بن علي هو الفلاس ثقة حافظ (التقريب٥٠٨١) ويحيى بن سعيد هو القطان ثقة متقن حافظ إمام قدوة (التقريب٧٥٥٧) وعثمان الشحام العدوي لا بأس به (التقريب٤٥٣١)ومسلم بن أبي بكرة الثقفي صدوق(التقريب٦٦١٧)وأخرجه النسائي (المجتبى) (٨/ ٢٦٢ رقم٥٤٦٥) وفي الكبرى(٤/ ٤٥١رقم٧٨٩٨)والطبراني في تهذيب الآثار(٢/ ٥٨٧رقم٨٧٦)من طريق ابن أبي عدي و أخرجه ابن خزيمة في صحيحه(١/ ٣٦٧رقم٧٤٧)من طريق محمد بن إسماعيل الأحمسي عن وكيع وأحمد في المسند (٢/ ٣٩رقم٢٠٤٢٥ عن وكيع و(٥/ ٤٤رقم٢٠٤٦٥) عن روح. وأخرجه ابن أبي شيبة في المصنف(٦/ ١٨رقم٢٩١٣٨)عن وكيع . والحاكم في المستدرك(١/ ٣٨٣رقم٩٢٧)من طريق أبي عاصم. وأخرجه البيهقي في الدعوات(٢/ ٦٠رقم٢٩٤)من طريق روح بن عبادة كلهم عن عثمان الشحام عنه وروح بن عبادة أبو محمد البصري ثقة فاضل(التقريب١٩٦٢)وقال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه
٢٦ - أخرجه أبو داود واللفظ له(٢/ ٨٣رقم١٥٠٨)عن مسدد وسليمان بن داود ،ومن طريقه أخرجه البيهقي في الدعوات

الكبير(١/ ٧٣رقم٩٤).وأخرجه النسائي في الكبرى(٦/ ٣٠رقم٩٩٢٩)عن محمد بن عبد الأعلى،وأحمد في المسند(٤/ ٣٦٩رقم١٩٣١٢)عن إبراهيم بن مهدي،وأبو يعلى في المسند (١٣/ ١٧٨رقم٧٢١٦)عن إسحاق بن أبي إسرائيل،والطبراني في الكبير(٥/ ٢١٠رقم٥١٢٢)كلهم عن المعتمر بن سليمان ،عن داود الطفاوي ، عن أبي مسلم البجلي عنه. وهذا الإسناد ضعيف، داود بن راشد الطفاوي ذكره ابن حبان في الثقات، وقال ابن معين: ليس بشيء ،وقال ابن حجر:لين الحديث(تهذيب الكمال٨/ ٣٨٦رقم١٧٥٧)و(التقريب ١٧٨٣)وأبو مسلم البجلي مقبول(التقريب٨٣٦٥)

٢٧ – أخرجه أبو داود (٢/ ٨٦رقم١٥٢٢)واللفظ له، عن عبيد الله بن عمر بن ميسرة،والنسائي في الكبرى (٦/ ٣٢رقم٩٩٣٧)عن محمد بن عبد الله بن يزيد،وابن خزيمة في صحيحه (١/ ٣٦٩رقم٧٥١)من طريق محمد بن مهدي العطار،وعبد بن حميد في مسنده(١/ ٧١رقم١٢٠)وابن حبان في صحيحه(٥/ ٣٦٤رقم٢٠٢١،٢٠٢٠) من طريق إسحاق بن إبراهيم،والبيهقي في الصغرى(١/ ٢٧رقم رقم١٧)،وفي الدعوات الكبير(١/ ٨٦رقم٨٨)والحاكم في المستدرك (١/ ٤٠٧ رقم١٠١٠) من طريق عبد الله بن أحمد بن أبي ميسرة،والطبراني في الكبير(٢٠/ ٦٠رقم١١٠)عن بشر بن موسى، والبزار في مسنده (٧/ ١٠٤رقم٢٦٦١) عن سلمة بن شبيب والشاشي في مسنده (٣/ ٢٤٤رقم١٣٤٣)) كلهم عن عبد الله بن يزيد المقرئ عن حيوة بن شريح عن عقبة بن مسلم عن أبي عبد الرحمن الحبلي عن الصنابحي عنه به،،وهذا السند صحيح رجاله كلهم ثقات ،وأبو عبد الرحمن الحبلي هو: عبد الله بن يزيد المعافري، والصنابحي هو:عبدالرحمن بن عسيلة.قال الزيلعي: قال النووي في الخلاصة :إسناده صحيح (نصب الراية٢/ ٢٣٥)وذكره علي القاري في المرقاة(٣/ ٢٨)ونقل تصحيح النووي أيضا.

٢٨ –أخرجه النسائي(المجتبى)(٣/ ٧٢رقم١٣٤٥)واللفظ له وفي الكبرى(١/ ٤٠٠رقم١٢٦٨) و(٦/ ٤٠رقم٩٩٦٦)
وأحمد في المسند(٦/ ٦١رقم٢٤٣٦٩) كلهم من طريق يعلى. والطبراني في الأوسط (٤/ ١٥٦رقم ٣٨٥٨) من طريق إسماعيل بن أبي خالد، كلاهما عن قدامة
عن جسرة بنت دجاجة.وهذا الإسناد ضعيف، فيه **قدامة هو: ابن عبد الله بن عبدة البكري العامري الذهلي أبو روح الكوفي ذكره ابن حبان في الثقات** (الثقات٧/ ٣٤٠) وقال بن حجر: مقبول(التقريب٥٥٢٧) (التهذيب٨/ ٣٢٦) وجسرة بنت دجاجة وثقها العجلي، وذكرها ابن حبان في الثقات، وقال البخاري: عندها عجائب، وقال الدار قطني :يعتبر بحديثها،وقال بن حجر: مقبولة .(معرفة الثقات ٢/ ٤٥٠، (التاريخ الكبير٢/ ٦٧،الثقات٤/ ١٢١،التقريب٨٥٥١،سؤالات البرقاني١/ ٢٠)
قلت:وأما عذاب القبر ،فعند البخاري (٦٣٦٦)ومسلم(٩٠٣)من حديث عائشة قالت:دخلت علي عجوزان من عجز يهود المدينة فقالتا:إن أهل القبور يعذبون في قبورهم،فكذبتهما،ولم أنعم أن أصدقهما....فقال:(صدقتا إنهم يعذبون عذابا تسمعه البهائم كلها)فما رأيته بعد في صلاة إلا تعوذ من عذاب القبر.

٢٩ – أخرجه أحمد في المسند(١/ ٢٩٢رقم٢٦٦٧)واللفظ له عن يُونُسُ وأيضا(١/ ٣٠٥رقم٢٧٧٩) عن يحيى بن إِسْحَاقَ والطبري في تهذيب الآثار()٢/ ٥٧٩رقم٨٦٣) عن سفيان بن وكيع عن أبيه،(=)
والطبراني في الكبير(١٢/ ١٦٦رقم١٢٧٧٩)من طريق عَاصِمُ بن عَلِيٌّ و عبد الْغَفَّارِ بن دَاوُدَ أبي صَالِحٍ الْحَرَّانِيّ ، والطيالسي في مسنده(١/ ٣٥٣رقم٢٧١٠) عن يونس عن أبي داود .
وعبد بن حميد في مسنده (١/ ٢٣٤رقم٧٠٧)عن أبي نعيم كلهم عن البراء بن عبد الله الغنوي، عن أبي نضرة عنه به . وهذا إسناد ضعيف فيه البراء بن عبد الله بن يزيد الغنوي وقد ينسب إلى جده ضعفه أحمد وابن معين والنسائي وابن حجر وغيرهم(لسان الميزان٧/ ،١٨٣التقريب٦٤٩) وأبو نضرة:هو المنذر بن مالك بن قطعة العبدي ثقة(التقريب٦٨٩٠)

٣٠ – أخرجه أحمد في المسند (٤ / ١٢٥ رقم : ١٧١٧٣)واللفظ له عن يَزِيدُ بن هَارُونَ ثنا أبو مَسْعُودٍ الجريري عن أبي الْعَلاَءِ بن الشِّخِّيرِ عَنِ الحنظلي وهذا الإسناد ضعيف،لجهالة الحنظلي،و أبو مسعود الجريري بضم الجيم _اسمه **سعيد بن إياس** البصري ثقة، اختلط قبل موته بثلاث سنين (التقريب٢٢٧٣) و يزيد بن هارون سمع منه بعد الاختلاط(الكواكب النيرات١/ ٣٥)

ومن طريقه أخرجه المقدسي في الترغيب في الدعاءرقم٨٥) قال: و السند ضعيف

٣١ – أخرجه أبو عوانة في مسنده(١/ ٥٥٦رقم ٢٠٧٨) عن عباس الدوري **ويزيد بن سنان عن** هارون بن إسماعيل عن علي بن المبارك عن يحيى بن أبي كثير عن أبي سلمة عنه وأبو سلمة هو ابن عبد الرحمن بن عوف الزهري ،وهذا إسناد صحيح رجاله كلهم ثقات،ويحيى بن أبي كثير وإن كان مدلسا إلا أنه في المرتبة الثانية التي احتمل الأئمة تدليسهم(طبقات المدلسين١/ ٣٦/ ٦٣)

٣٢ – أخرجه الطبراني في الأوسط(٦/ ٢٧٥رقم٦٤٠٠) عن محمد بن عمرو عن أبيه عن زهير عن محمد بن جحادة عن أبان بن أبي عياش عنه.وهذا إسناد ضعيف جدا، فيه **أبان بن أبي عياش** فيروز البصري أبو إسماعيل العبدي متروك (التقريب١٤٢)

٣٣ – أخرجه الطبراني في الكبير(٨/ ٢٣٧رقم٧٩٢٦) عن الْحُسَيْنُ بن إِسْحَاقَ التُّسْتَرِيُّ ثنا سَهْلُ بن عُثْمَانَ ثنا الْمُحَارِبِيُّ عن مُطَّرِحِ بن يَزِيدَ عن مُحَمَّدِ بن يَزِيدَ عن عِيسَى بن سَعِيدٍ عَنِ الْقَاسِمِ عنه،وهذا الإسناد ضعيف فيه **مطرح _ بضم** أوله وتشديد ثانيه مفتوحا وكسر ثالثه ثم مهملة_ بن يزيد أبو المهلب الكوفي ضعيف (التقريب٦٧٠٤) والراوي عنه المحاربي وهو:عبد الرحمن بن محمد مدلس من المرتبة الثالثة وقد عنعن (طبقات المدلسين١/ ٣٧) **وقال الهيثمي في المجمع:(١٠/ ١١٢) رواه الطبراني وفيه مطرح بن يزيد وهو ضعيف**

٣٤ – أخرجه البخاري واللفظ له (٥/ ٢٣٣٢رقم ٥٩٧١) ، باب الدعاء بعد الصلاة.، ومسلم (١/ ٤١٥رقم ٥٩٣)باب استحباب الذكر بعد الصلاة وصفته

٣٥ – أخرجه البخاري(٥/ ٢٣٣١)رقم(٥٩٧٠) بَاب الدُّعَاءِ بَعْدَ الصَّلَاةِ

٣٦– أخرجه مسلم (١/ ٤١٥)رقم(٥٩٤)باب استحباب الذكر بعد الصلاة وبيان صفته

٣٧ – أخرجه مسلم (١/ ٤١٨)رقم(٥٩٦)باب استحباب الذكر بعد الصلاة وبيان صفته

٣٨ – أخرجه مسلم(١/ ٤١٨)رقم(٥٩٧)باب استحباب الذكر بعد الصلاة وبيان صفته

٣٩ – أخرجه أبو داود واللفظ له(٢/ ٨١رقم ١٥٠٤)وأحمد في المسند(٢/ ٢٣٨رقم٧٢٤٢)وابن حبان في صحيحه (٥/ ٣٨٥رقم٢٠١٥) والدا رمي في سننه(١/ ٣٦٠رقم ١٣٥٣)والطبراني في الأوسط(١/ ٩٨رقم٢٩٩)والبيهقي في الصغرى(١/ ٢٩١رقم٤٨٨)كلهم من طريق الأوزاعي عن حسان بن عطية عن محمد بن أبي عائشة عنه به ،**وهذا الإسناد حسن، رجاله ثقات سوى محمد بن أبي عائشة قال الحافظ لا بأس به(التقريب٥٩٩٠))**

٤٠ – أخرجه أبو داود(٤/ ٣١٦رقم٥٠٦٥)واللفظ له من طريق شعبة،والترمذي(٥/ ٤٧٨)رقم٣٤١٠)من طريق إسماعيل بن علية، والنسائي(المجتبى)(٣/ ٧٤رقم١٣٤٨)من طريق حماد ،وفي الكبرى(١/ ٤٠١رقم١٢٧١)من طريق حماد أيضا،و(٦/ ٢٠٥رقم١٠٦٥٥)من طريق سفيان،وابن ماجه (١/ ٢٩٩رقم٩٢٦)من طريق إسماعيل بن علية ومحمد بن فضيل، وابن حبان في صحيحه(=) (٥/ ٣٥٤رقم٢٠١٢)من طريق جرير وابن علية، وأحمد في المسند (٢/ ١٦٠رقم٦٤٩٨)عن جرير و(٢/ ٢٠٤رقم٦٩١٠)من طريق شعبة، وعبد بن حميد في مسنده (١/ ١٣٩ رقم٣٥٦) من طريق معمر،وابن أبي شيبة في المصنف (٦/ ٣٣رقم٢٩٢٦٤)عن ابن فضيل،وعبد الرزاق في المصنف(٢/ ٢٣٣رقم٣١٨٩)عن الثوري، والحميدي في

مسنده(١/ ٢٥٦رقم٥٨٣)عن سفيان ،والطبراني في الأوسط(٣/ ٢١٤رقم٢٩٥٣)من طريق مسعر بن كدام، والبزار في المسند(٦/ ٤٤٢رقم٢٤٧٩)من طريق جرير كلهم عن عطاء بن السائب، عن أبيه، عنه به، وهذا الإسناد حسن فيه عطاء صدوق اختلط إلا أن من الرواة عنه هنا الثوري، وشعبة، وحماد بن زيد، وقد سمعوا منه قبل الاختلاط،

قال عبد الله بن أحمد عن أبيه :ثقة ثقة رجل صالح، وقال أبو طالب عن أحمد: من سمع منه قديما فسماعه صحيح، ومن سمع منه حديثا لم يكن بشيء، سمع منه قديما سفيان وشعبة، وسمع منه حديثا جرير وخالد وإسماعيل وعلي بن عاصم، وقال أحمد بن أبي مجيح عن بن معين: ليث بن أبي سليم ضعيف مثل عطاء بن السائب وجميع من سمع من عطاء سمع منه في الاختلاط إلا شعبة والثوري، وقال بن عدي: من سمع منه بعد الاختلاط في أحاديثه بعض النكرة وقال العجلي :كان شيخا ثقة قديما روى عن بن أبي أوفى، ومن سمع منه قديما فهو صحيح الحديث، منهم الثوري. وقال أبو حاتم :كان محله الصدق قبل أن يختلط، صالح مستقيم الحديث، ثم بآخره تغير حفظه، في حفظه تخاليط كثيرة، وقديم السماع من عطاء سفيان وشعبة . وقال النسائي: ثقة في حديثه القديم إلا أنه تغير، ورواية حماد بن زيد وشعبة وسفيان عنه جيدة . وقال أبو النعمان ،عن يحيى القطان: سمع منه حماد بن زيد قبل أن يتغير (التهذيب٧/ ١٨٤)

٤١ - أخرجه ابن ماجه (٢/ ١٢٤٨رقم٣٧٩٩)عن أبي بَكْرِ بن أبي شَيْبَةَ عن بَكْرُ بن عبد الرحمن عن عِيسَى الْمُخْتَارِ عن مُحَمَّدِ بن أبي لَيْلَى عن عَطِيَّةَ العوفي عنه.

وقال البوصيري في مصباح الزجاجة(٤/ ١٢٩): هذا إسناد ضعيف لضعف عطية العوفي ومحمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى.

قلت:ويشهد له حديث أبي أيوب الأنصاري الآتي برقم(١٧)فيكون حسنا لغيره

٤٢ - **أخرجه الترمذي (٥/ ١٧١رقم٢٩٠٣)**واللفظ له عن قتيبة عن بن لهيعة عن يزيد بن حبيب والنسائي(المجتبى)(٣/ ٦٨رقم١٣٣٦) و **في الكبرى(١/ ٣٩٧رقم ١٢٥٩)** عن محمد بن سلمة عن بن وهب عن الليث عن حنين بن أبي حكيم ، و أحمد(٤/ ١٥٥)١٧٤٥٣ عن أبي عبد الرحمن عن سَعِيد يعني بن أبي أَيُّوبَ عن يَزِيد بن عبد الْعَزِيزِ الرعيني وأبي مَرْحُومٍ عن يزيد بن محمد القرشي

والطبراني في الكبير(١٧/ ٢٩٤رقم٨١١) عن بِشْرُ بن مُوسَى عن أبي عبد الرحمن المقرئ عن سَعِيدِ بن أبي أَيُّوبَ عن يَزِيد بن عبد الْعَزِيزِ الرُّعَيْنِيّ وأبي مَرْحُومٍ عبد الرَّحِيمِ بن مَيْمُونٍ، عن يَزِيدَ بن مُحَمَّدٍ الْقُرَشِيِّ ورقم (٨١٢) عن مُطَّلِبُ بن شُعَيْبِ الأَزْدِيّ عَن عبد اللَّهِ بن صَالِحٍ عن اللَّيْثُ عن حُنَيْنِ بن أبي حَكِيمٍ ، وابن خزيمة في صحيحه(١/ ٣٧٢رقم ٧٥٥)ومن طريقه ابن حبان في صحيحه(٥/ ٣٤٤رقم٢٠٠٤)- عن ابْنُ خُزَيْمَةَ قَالَ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ الْحَكَمِ عَنْ أَبِيهِ عَنِ اللَّيْثِ بْنِ سَعْدٍ عَنْ حُنَيْنِ بْنِ أَبِي حَكِيمٍ ،

والحاكم في المستدرك(١/ ٣٨٣رقم٩٢٩) عن أبي سعيد عمرو بن محمد بن منصور العدل عن عمر بن حفص السدوسي عن عاصم بن علي عن الليث بن سعد عن حنين بن أبي حكيم الأموي كلهم عن علي بن رباح عنه به ولفظ الطبراني في الموضع الثاني وابن حبان والحاكم(**اقرؤوا المعوذات في دبر كل صلاة)وعلي بن رباح هو** اللخمي أبو عبد الله المصري ثقة (التقريب٤٧٣٢) وهذا الحديث صحيح لغيره بمجموع طرقه **وقال الترمذي: هذا حديث حسن غريب وقال الحاكم: صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه**

٤٣- أخرجه النسائي في الكبرى (١/ ٤٠١رقم١٢٧٣) عن موسى بن حزام الترمذي عن يحيى بن آدم عن بن إدريس والدارمي في سننه(١/ ٣٦٠رقم١٣٥٤) عن عُثْمَانُ بن عُمَرَ والنسائي (المجتبى) (٣/ ٧٦رقم١٣٥٠) عن مُوسَى بن حِزَامٍ التِّرْمِذِيُّ عن يحيى بن آدَمَ عن ابن إِدْرِيسَ والطبراني في الكبير٥/ ١٤٥رقم٤٨٩٨)عن إِدْرِيسُ بن جَعْفَرٍ الْعَطَّارُ عن عُثْمَانُ بن عُمَرَ و النَّضْرُ بن شُمَيْلٍ َ وأحمد في مسنده(٥/ ١٩٠رقم٢١٧٠٢)عن رَوْحٌ، **وعبد بن حميد في مسنده(١/ ١٠٩رقم٢٤٥) عن روح بن عبادة.**

كلهم عن هشام بن حسان عن محمد بن سيرين عن كثير بن أفلح عنه به وهذا إسناد صحيح رجاله ثقات وقال الترمذي: هذا حَدِيثٌ صَحِيحٌ ،وقال الحاكم: **هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه بهذا اللفظ**

٤٤ - أخرجه الترمذي واللفظ له(٥/ ٥١٥رقم٣٤٧٤)من طريق زيد بن أبي أنيسة.
والنسائي في الكبرى(٦/ ٣٧رقم٩٩٥٥)من طريق عبد الله بن عبد الرحمن ،والبزار في مسنده(٩/ ٤٣٨رقم٤٠٥٠) من طريق عبد الله بن عبد الرحمن بن أبي حسين،**والخطيب البغدادي في تاريخه(١٤/ ٣٤)**من طريق زيد بن أبي أنيسة كلهم عن شهر بن حوشب عن عبدالرحمن بن غنم به وهذا الإسناد ضعيف فيه شهر متكلم فيه (تهذيب التهذيب٤/ ٣٢٤) وضعفه الشيخ الألباني(ضعيف سنن الترمذي٦٨٨)**وقال الترمذي: هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ صَحِيحٌ**

٤٥ - أخرجه النسائي (المجتبى)(٣/ ٧٩رقم١٣٥٤) وفي الكبرى(١/ ٤٠٣رقم١٢٧٧) و (٦/ ٤١رقم٩٩٦٨)
وأبو الشيخ في أحاديث أبي الزبير(١/ ٩٩رقم١٤٣) كلهم عن أَحْمَدُ بن حَفْصِ بن عبد اللَّهِ النَّيْسَابُورِيُّ قال حدثني أبي قال حدثني إِبْرَاهِيمُ يَعْنِي بن طَهْمَانَ عن الْحَجَّاجِ بن الْحَجَّاجِ عن أبي الزُّبَيْرِ عن أبي عَلْقَمَةَ عنه. **وأبو علقمة هو الفارسي** المصري مولى بن هاشم ويقال حليف الأنصار ثقة (التقريب ٨٢٦٢)**وهذا الإسناد حسن ،لولا تدليس أبي الزبير المكي محمد بن مسلم بن تدرس وقد عده ابن حجر في المرتبة الثالثة(طبقات المدلسين١/ ٤٥)**
والحديث صحح إسناده الألباني (صحيح النسائي١٢٨٢)

٤٦ - أخرجه أحمد في المسند واللفظ له(رقم٨٣٨) عن عَفَّانُ عن حَمَّاد والبزار(٤/ ٩رقم٧٥٧) حدثنا يوسف بن موسى عن محمد بن فضيل **وابن سعد في الطبقات ()٨/ ٢٥عن عفان بن مسلم عن حماد بن سلمة** والطحاوي في شرح مشكل الآثار(١٠/ ٢٩٣رقم٤٠٩٩) عن الربيع المرادي عن أسد عن حماد بن سلمة كلهم عن عطاء بن السائب عن أبيه عنه وهذا الإسناد حسن وعطاء وإن كان مختلطا إلا أن من الرواة عنه حماد بن سلمة وقد سمع منه قبل الاختلاط ولذلك ذكر ابن حجر هذا الحديث في تغليق التعليق(٣/ ٤٧٠) وقال: حديث حماد بن سلمة عن عطاء بن السائب قبل الاختلاط...
وقال بن رجب (٢/ ٧٣٧في شرح علل الترمذي):ومنهم من قال: دخل عطاء البصرة مرتين فمن سمع منه في المرة الأولى فسماعه صحيح ومنهم الحمادان والدستوائي
وفي موضع آخر(٢/ ٧٣٧) قال: ومنهم حماد بن سلمة نقله (ابن الجنيد عن يحيى بن معين)وذلك عندما تكلم عن الرواة الذين سمعوا منه قبل الاختلاط.والخميلة القطيفة وهي كل ثوب له خمل من أي شيء كان وقيل الخميل الأسود من الثياب(النهاية في غريب الحديث٢/ ٨١) ومجلت :أي ظهر فيها ما يشبه البثر من العمل بالأشياء الصلبة الخشينة (النهاية٤/ ٣٠٠) وسنوت :يعني يسقي الماء (النهاية٢/ ٤١٥)

٤٧ - **أخرجه أحمد (٥/ ١٧٣رقم ٢١٥٥١)عن حَسَن عن ابن لَهِيعَةَ عن حيي بن عبد اللَّهِ عن أَبَي كَثِيرٍ مولى بَنِى هَاشِمٍ عنه به،و قال الهيثمي في مجمع الزوائد(١٠/ ١٠١) :رواه أحمد موقوفا وأبو كثير لم أعرفه وبقية رجاله حديثهم حسن ، قلت: بل ضعيف فيه عبد الله بن لهيعة** قاضي مصر ضعيف(المغني في الضعفاء١/ ٣٥٢) وحيي _بضم أوله وياءين من تحت الأولى مفتوحة_ بن عبد الله بن شريح المعافري المصري صدوق يهم (التقريب ١٦٠٥) وأبو كثير ترجم له البخاري وابن أبي حاتم وسكتا عنه فهو في عداد المجهولين (التاريخ الكبير١/ ٦٤)(الجرح والتعديل ٩/ ٤٢٩)**والحسن هو ابن موسى الأشيب** ثقة(التقريب١٢٨٨)

٤٨ - يروى هذا الحديث عن أبي الدرداء من عدة طرق:الأولى:من طريق شعبة عن الحكم عن أبي عمر عنه أخرجها كل من: أحمد في المسند(٦/ ٤٤٦رقم٢٧٥٥٥) وابن الجعد في المسند(١/ ٤٣رقم١٥٦) والنسائي في الكبرى رقم(٩٩٧٨) وفي عمل اليوم والليلة رقم (١٥٠) والطبراني في الدعاء رقم (٧١٠) وابن أبي شيبة في المصنف (٦/ ٣٤رقم٢٩٢٦٧) وابن أبي شيبة في

مسنده(١/ ٥٢رقم٤٢)-الثانية:من طريق سفيان الثوري عن عبد العزيز بن رفيع عن أبي عمر،أخرجها كل من: عبد الرزاق في المصنف(٢/ ٢٣٢رقم٣١٨٧) والنسائي في الكبرى رقم (٩٩٧٧) وفي عمل اليوم والليلة رقم (١٤٩)وابن أبي شيبة في المصنف ٧/ ١٦٨رقم٣٥٠٣٩ والطبراني في الدعاء رقم(٧٠٨))الثالثة:من طريق شريك عن عبد العزيز بن رفيع عن أبي عمر عن أم الدرداء، أخرجها كل من: النسائي في الكبرى رقم(٩٩٧٦) وفي عمل اليوم والليلة رقم(١٤٨) والطبراني في الدعاء(١/ ٢٢٥رقم٧٠٧)وفي هذه الطريق خالف شريك_وهو بن عبد الله النخعي_ شعبة وسفيان فرواه من طريق أم الدرداء

الرابعة:مالك بن مغول عن الحكم عن أبي عمر ، أخرجها كل من : أحمد في المسند(٥/ ١٩٦رقم ٢١٧٥٧) والطبراني في الدعاء رقم (٧١١)

الخامسة:جرير عن عبد العزيز بن رفيع عن ذكوان ،أخرجها كل من : النسائي في الكبرى (٦/ ٤٣ رقم٩٩٧٥) و في عمل اليوم والليلة(١/ ٢٠٥رقم١٤٧)

السادسة:زيد عن الحكم عن أبي عمر الصيني أخرجها النسائي في الكبرى رقم(٩٩٧٩)وعمل اليوم والليلة رقم (١٥١)

السابعة :أبو الأحوص _سلام بن سليم الحنفي_ عن عبد العزيز بن رفيع عن ذكوان أبي صالح،أخرجها الطبراني في الدعاء رقم(٧٠٩) و أبو داود الطيالسي(١/ ١٣٢رقم٩٨٢) الثامنة:حبيب بن أبي ثابت عن ميمون بن أبي شبيب عن نشيط أبي عمر أخرجها الطبراني في الدعاء رقم (٧١٢)

التاسعة: عمرو بن ثابت عن يونس بن خباب عن أبي عمر أخرجها الطبراني في الدعاء رقم (٧١٣) العاشرة:**ليث ابن أبي سليم عن الحكم بن عتيبة عن عبد الرحمن بن أبي ليلى** أخرجها الطبراني في الدعاء **رقم (٧١٤)**

وبالنظر إلى هذه الطرق نجد أن الطريق الأولى والثانية والثالثة والرابعة والسادسة والثامنة والتاسعة مدارها على أبي عمر _وهو:أبو عمر الصيني _بكسر المهملة وسكون التحتانية بعدها نون _يقال اسمه نشيط وهو وهم ووهم أيضا من قال فيه الضبي بالمعجمة والموحدة مقبول وروايته عن أبي الدرداء مرسلة(التقريب٨٢٦٦) وفي الطريق التاسعة عمرو بن ثابت الكوفي وهو ضعيف (التقريب٤٩٩٥) وأما الطريق الخامسة والسابعة فمدارها على ذكوان أبي صالح وهو ثقة ثبت (التقريب١٨٤١)وأما الطريق العاشرة فمدارها على عبد الرحمن بن أبي ليلى وهو ثقة (التقريب٣٩٩٣)إلا أن في إسنادها ليث وهو ضعيف(التقريب٥٦٨٥).

وعليه فإن الحديث بمجموع طرقه صحيح، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد(١٠/ ١٠٠**رواه الطبراني بإسنادين ورجالهما رجال الصحيح**

٤٩ - أخرجه ابن حبان في صحيحه واللفظ له (٥/ ٣٧٠رقم٢٠٢٣) والطبراني في مسند الشاميين (١/ ٣٦٦رقم٦٣٣) والطبراني في الكبير(٤/ ١٨٦رقم٤٠٩٢) **عن الْفَضْل بْن الْحُبَابِ عن عَلِيّ بْن الْمَدِينِيِّ عن يَعْقُوب بْن إِبْرَاهِيمَ بن سعد عن أبيه عَنِ ابْنِ إِسْحَاقَ عن يَزِيد بْن يَزِيدَ بْنِ جَابِرٍ عَنْ مَكْحُولٍ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ يَعِيشَ عنه قال الهيثمي في المجمع (١٠/ ١٠٤،١٠٣):رواه الطبراني ورجاله ثقات**. قلت:بل فيه عبد الله بن يعيش قال ابن حجر مجهول(تعجيل المنفعة١/) ومع ذلك فقد حسن إسناده في الفتح (١١/ ٢٠٥)ومحمد بن إسحاق صدوق يدلس إلا أنه صرح بالتحديث هنا وبقية رجاله ثقات

٥٠ - أخرجه النسائي في الكبرى(٦/ ٣٣رقم٩٩٤٠)واللفظ له عن عبد الحميد بن محمد قال حدثنا مخلد

والطبراني في المعجم الكبير(٤/ ١٦٤رقم٤٠١٥) عن أَحْمَد بن دَاوُدَ الْمَكِّي عن محمد بن كثير كلاهما عن سُفْيَان عَنِ بن أبي لَيْلَى عَنِ الشَّعْبِيِّ عَنِ بن أبي لَيْلَى به عنه ولفظ الطبراني :(من قال دُبُرَ صَلاةِ الْغَدَاةِ عَشْرَ مَرَّاتٍ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَحْدَهُ لا شَرِيكَ لَه لَهُ الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ وهو على كل شَيْءٍ قَدِيرٌ كُنَّ له عِدْلَ أَرْبَعِ رِقَابٍ من وَلَدِ إِسْمَاعِيلَ) وابن أبي ليلى الراوي عنه سفيان هو:محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى الأنصاري صدوق سيئ الحفظ جدا(التقريب٦٠٨١)وأما الراوي عنه الشعبي فهو:عبد الرحمن بن أبي ليلى الأنصاري ثقة(التقريب٣٩٩٣)وهذا الإسناد ضعيف لكن يشهد له حديث أبي سعيد السابق برقم (٨)فيكون حسنا لغيره

٥١ – أخرجه النسائي في الكبرى(٦/ ٣٠رقم٩٩٢٨)واللفظ له عن الحسين بن بشر والطبراني في الأوسط (٨/ ٩٣رقم ٨٠٦٨) وفي الدعاء(١/ ٢١٤رقم٦٧٥) عن موسى بن هارون عن هارون بن داود النجار الطر سوسي

وفي الكبير(٨/ ١١٤رقم٧٥٣٢) **وفي مسند الشاميين(٢/ ٩رقم٨٢٤)** عن محمد بن الْحَسَنِ بن كَيْسَانَ الْمِصِّيصِيّ عن الْحُسَيْن بن بِشْرٍ الطر سوسي والروياني في مسنده(٢/ ٣١١رقم١٢٦٨) عن علي بن زيد الفرائضي نا علي بن صدقة، وابن السني في عمل اليوم والليلة(١/ ١١٠رقم ١٢٤)عن محمد بن عبيد الله بن الفضيل الكلاعي الحمصي حدثنا اليمان بن سعيد وأحمد بن هارون جميعا بالمصيصة **كلهم عن محمد بن حمير عن محمد بن زياد الألهاني** عنه به وهذا إسناد حسن مدار إسناده على محمد بن حمير بن أنيس الحمصي صدوق(التقريب٥٨٣٧)ومحمد بن زياد الألهاني الحمصي ثقة(التقريب٥٨٨٩)

وقال المنذري في الترغيب والترهيب (٢/ ٢٩٩): (رواه النسائي والطبراني بأسانيد أحدها صحيح وقال شيخنا أبو الحسن هو على شرط البخاري وابن حبان في كتاب الصلاة وصححه وزاد الطبراني في بعض طرقه وقل هو الله أحد وإسناده بهذه الزيادة جيد أيضا).

وذكره ابن القيم في زاد المعاد(١/ ٣٠٤،٣٠٣) وقال :

(وهذا الحديث تفرد به محمد بن حمير عن محمد بن زياد الألهاني عن أبي أمامة ورواه النسائي عن الحسين بن بشر عن محمد بن حمير وهذا الحديث من الناس من يصححه ويقول الحسين بن بشر قد قال فيه النسائي لا بأس به وفي موضع آخر ثقة وأما المحمدان فاحتج بهما البخاري في صحيحه قالوا فالحديث على رسمه ومنهم من يقول هو موضوع وأدخله أبو الفرج ابن الجوزي في كتابه في الموضوعات وتعلق على محمد ابن حمير وأن أبا حاتم الرازي قال لا يحتج به وقال يعقوب بن سفيان ليس بقوي وأنكر ذلك عليه بعض الحفاظ ووثقوا محمدا وقال هو أجل من أن يكون له حديث موضوع وقد احتج به أجل من صنف **في الحديث الصحيح وهو البخاري ووثقه أشد الناس مقالة في الرجال يحيى ابن معين**) وذكره ابن الجوزي في الموضوعات(١/ ١٧٦) وقال ابن عبد الهادي في المحرر: (١/ ٢٠٩)**ولم يصب في ذكره_يعني ابن الجوزي_ في الموضوعات فإنه حديث صحيح** قال الشوكاني في الفوائد المجموعة (١/ ٢٩٩،٢٩٨)وقد أدخله ابن الجوزي في الموضوعات وتعقبه ابن حجر في تخريج أحاديث المشكاة وقال غفل ابن الجوزي فأورد هذا الحديث **في الموضوعات وهو من أسمج ما وقع له**. وقال الهيثمي في مجمع الزوائد :(١٠/ ١٠٢) **رواه الطبراني في الكبير والأوسط بأسانيد وأحدها جيد**

٥٢ – أخرجه ابن عرفة في الأحاديث العوالي(١/ ٢٠) واللفظ له عن المبارك بن سعيد أخي سفيان الثوري عن موسى الجهني عن مصعب بن سعد عنه ومن طريقه أخرجه كل من:**النسائي في الكبرى (٦/ ٤٦رقم٩٩٨١)**

وابن حجر في الإمتاع بالأربعين المتباينة السماع (١/ ٢٤) وقال:هذا حديث حسن غريب لا نعرفه إلا من حديث المبارك بن سعيد تفرد به الحسن بن عرفة عنه

والبيهقي في الدعوات الكبير(٢/ ١٠١رقم٣٤٠)وابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق(٥٢/ ١٠٨) والخطيب البغدادي في تاريخ بغداد(١٣/ ٢١٧) والقز ويني في التدوين في أخبار قزوين(٣/ ٣١١) والذهبي في معجم المحدثين(١/ ٢٦) ومدار هذا الإسناد على مبارك بن سعيد بن مسروق الثوري وهو صدوق (التقريب٦٤٦٣)وموسى الجهني هو موسى بن عبد الله أبو سلمة الكوفي ثقة عابد (التقريب٦٩٨٥)ومصعب بن سعد بن أبي وقاص الزهري ثقة (التقريب٦٦٨٨) وعليه فيكون الإسناد حسنا والله أعلم

٥٣ – **أخرجه ابن خزيمة في صحيحه(١/ ٣٦٨رقم٧٤٨) عن عبد الجبار بن العلاء عن سفيان** والحميدي في مسنده(١/ ٧٣رقم١٣٣) كلاهما عن بشر بن عاصم بن سفيان الثقفي عن أبيه عنه وهذا إسناد حسن عاصم بن سفيان بن عبد الله الثقفي صدوق(التقريب٣٠٥٩)

٥٤ – أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (١/ ٢٦٩رقم٣٠٩٥) و(٦/ ٣٣رقم٢٩٢٦١)عن عبد اللهِ بن نمير عن الأَعْمَش عن عَمْرِو بن مُرَّةَ عن شَيْخ عنه، وذكره بن حجر في المطالب العالية(٤/ ٥٣٤ رقم٢١٩)- وهذا الإسناد ضعيف فيه الراوي عن صلة بن زفر

شيخ مجهول والأعمش هو سليمان بن مهران مدلس وقد عنعن إلا ان الحافظ بن حجر عده في المرتبة الثانية التي احتمل الأئمة تدليسهم(طبقات المدلسين١/ ٣٣/ ٥٤)

وله شاهد من حديث عائشة أخرجه مسلم ١/ ٣١٤رقم٥٩٢ ولفظه (كان النبي ﷺ **إذا سَلَّمَ لم يَقْعُدْ إلا مِقْدَارَ ما يقول اللهم أنت السَّلَامُ وَمِنْكَ السَّلَامُ تَبَارَكْتَ ذَا الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ**)و من حديث ثوبان أخرجه مسلم ١/ ٣١٤رقم ٥٩١ولفظه (كان رسول اللَّهِ ﷺ **إذا انْصَرَفَ من صَلَاتِهِ اسْتَغْفَرَ ثَلَاثًا وقال اللهم أنت السَّلَامُ وَمِنْكَ السَّلَامُ تَبَارَكْتَ ذَا الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ**) ومن حديث بن مسعود أخرجه ابن أبي شيبة ١/ ٢٦٨رقم٣٠٨٦ ولفظه (كان رسول اللهِ ﷺ إذَا سَلَّمَ لم يَجْلِسْ إلاَّ مِقْدَارَ ما يقول اللَّهُمَّ أنت السَّلاَمُ وَمِنْك السَّلاَمُ تَبَارَكْتَ يا ذَا الْجَلاَلِ والإكرام) وبهذه الشواهد يرتقي إلى الحسن لغيره.

٥٥ - أخرجه النسائي في الكبرى٦/ ٣١رقم٩٩٣١ وفي اليوم والليلة١/ ١٨٥رقم ١٠٣عن أحمد بن حرب عن بن فضيل وأخرجه في الكبرى رقم ٩٩٣٢ وفي اليوم والليلة رقم١٠٤عن محمد بن هشام السدوسي قال حدثنا خالد وهو بن الحارث قال حدثنا شعبة .

وأخرجه ابن أبي شيبة في المصنف(٦/ ٣٤رقم٢٩٢٦٦)و(٧/ ١٧٢رقم٣٥٠٧٤) وفي المسند (٢/ ٤١٥رقم ٩٤٣)عن بن فضيل كلهم عن حصين عن هلال بن يساف عن زاذان عنه وهذا إسناد حسن ، حصين هو ابن عبد الرحمن السلمي ثقة(التقريب١٣٦٩)وهلال هو بن يساف_بكسر التحتانيةثم مهملة ثم فاء_الكوفي ثقة(٧٣٥٢)وزاذان هو أبو عمر الكندي البزاز صدوق يرسل (التقريب ١٩٧٦)

٥٦ - أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٦/ ٣٢٢رقم ٣١٧٦٠)عن ابن فضيل عن عطاء بن السائب عن يحيى بن جعدة عنه ومن طريقه أخرجه ابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٦/ ١٧٧رقم٣٤٠٥) والطبراني في الكبير(٢٥/ ١٤٥رقم٣٥١)و ابن الأثير في أسد الغابة (٧/ ٤٢٧) وذكره ابن حجر في الإصابة (٨/ ٢٩٨)

وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٨/ ٣٠٩)رواه الطبراني وفيه راو لم يسم وعطاء بن السائب اختلط وبقية رجاله رجال الصحيح

قلت :وأصل الحديث في صحيح مسلم (٤/ ١٧٨٤رقم٢٢٨٠)كتاب الفضائل من مسند جابر بلفظ أن أم مالك كانت تهدي للنبي في عكة لها سمنا.بمعناه ولم يذكر التسبيح .

٥٧ - **أخرجه الطبراني في الأوسط(٣/ ٣٤٧رقم٣٣٦١)**

وأبو يعلى في المسند(٣/ ٣٣٢رقم١٧٩٤) **وأبو نعيم في حلية الأولياء (٦/ ٢٤٣)كلهم عن عبد الأعلى بن حماد ثنا بشر بن منصور عن عمر بن نبهان عن أبي شداد عنه**. وعبد الأعلى بن حماد بن نصر الباهلي لا باس به (التقريب٣٧٣٠) **وبشر بن منصور** السليمي بفتح المهملة وبعد اللام تحتانية أبو محمد الأزدي البصري صدوق عابد(التقريب٧٠٤)**وعمر بن نبهان**_ بفتح النون وسكون الموحدة_ العبدي ويقال الغبري_ بضم المعجمة وفتح الموحدة الخفيفة_ بصري ضعيف (التقريب٤٩٧٥)وأبو شداد ذكره ابن مندة في فتح الباب في الكنى والألقاب(١/ ٤١٦)ولم يذكر فيه جرحا ولا تعديلا وعليه فيكون هذا الحديث بهذا الإسناد ضعيفا **وقال أبو نعيم : غريب من حديث عمر تفرد به بشر وقال الهيثمي في المجمع (١٠/ ١٠٢) رواه أبو يعلى وفيه عمر بن نبهان وهو متروك**

٥٨ - **أخرجه الطبراني في الكبير(٨/ ٢٨٠رقم٨٠٧٥)** والأوسط(٧/ ١٧٥رقم٧٢٠٠) من طريق عبد الوارث بن عبد الصمد بن عبد الوارث عن أبيه عن آدم بن الحكم عن أبي غالب عنه و عبد الوارث بن عبد الصمد بن عبد الوارث أبو عبيدة صدوق التقريب(٤٢٥٢) وأبوه **عبد الصمد بن عبد الوارث** بن سعيد العنبري مولاهم التنوري_ بفتح المثناة وتثقيل النون المضمومة_ أبو سهل البصري صدوق ثبت في شعبة (التقريب٤٠٨٠) **و آدم بن الحكم أبو عباد صاحب الكرابيسي بصرى روى عن أبى غالب روى عنه عبد الصمد بن عبد الوارث وأبو سعيد مولى بنى هاشم وموسى بن إسماعيل قال يحيى بن معين: آدم بن الحكم صالح وقال أبو حاتم: ما أرى بحديثه بأسا** وذكره بن حبان في الثقات وذكر رواية موسى بن إسماعيل عنه(التاريخ

الكبير٢/ ٣٩)و(الجرح والتعديل٢/ ٢٦٧)و(لسان الميزان١/ ٣٣٥)(الثقات٦/ ٨٠)

وأبو غالب صاحب أبي أمامة بصري نزل أصبهان قيل اسمه حزور _بفتح أوله والزاي وتشديد الواو وآخره راء _وقيل سعيد بن الحزور وقيل نافع قال إسحاق بن منصور عن بن معين :صالح الحديث، وقال أبو حاتم: ليس بالقوي، وقال النسائي: ضعيف، وقال الدارقطني: ثقة وفي رواية البرقاني عنه: بصري يعتبر به، وقال بن عدي :لم أر في أحاديثه حديثا منكرا وأرجو أنه لا بأس به، وحسن الترمذي بعض أحاديثه وصحح بعضها. وقال بن سعد: كان ضعيفا وقال الذهبي: صالح الحديث صحح له الترمذي، وقال ابن حجر: صدوق يخطىء (التهذيب ١٢/ ٢١٥) (التقريب ٨٢٩٨) (الكاشف٦٧٧٦) (الكامل في الضعفاء٢/ ٤٥٥)**وبعد النظر في هذه الأقوال لعله يكون ضعيفا ضعفا يعتبر به وعليه فيكون الإسناد ضعيفا والله أعلم**

٥٩ - أخرجه الطبراني في الأوسط(٧/ ٣٦٤رقم٧٧٣٨)وفي الصغير_الروض الداني_(٢/ ٩١رقم٨٣٩) عن محمد بن يعقوب الأهوازي وابن عدي في الكامل (٥/ ٥٩)عن زهير كلاهما عن يعقوب بن إسحاق أبي يوسف القلوسي عن علي بن حميد الذهلي عن عمر بن فرقد البزار عن عبد الله بن المختار عن أبي إسحاق به وهذا الإسناد ضعيف فيه عمر بن فرقد **قال البخاري :فيه نظر**(التاريخ الكبير٦/ ١٨٦) **وقال أبو حاتم :سألت أبى عنه فقال منكر الحديث**(الجرح والتعديل٦/ ١٢٩) وقال ابن عدي :في حديثه نظر(الكامل في الضعفاء٥/ ٥٩)

وقال الهيثمي في المجمع (١٠/ ١٠٤)**رواه الطبراني في الصغير والأوسط وفيه عمر بن فرقد وهو ضعيف** وأبو إسحاق هو:عمرو بن عبد الله الهمداني السبيعي

٦٠ - أخرجه الطبراني في الكبير(٣/ ٨٣رقم٢٧٣٣) وفي الدعاء (١/ ٢١٤رقم٦٧٤)عن إِبْرَاهِيم بن هَاشِمٍ الْبَغْوِي ومحمد بن حيان المازني، وأبو محمد الخلال في من فضائل سورة الإخلاص/ ١٠٥رقم٥٧) عن محمد بن عبيد الله بن محمد الزاهد عن عبد الصمد بن محمد بن حسان عن أحمد بن سهل الأهوازي كلاهما عن كثير بن يحيى عن حفص بن عمرو الرقاشي عنه و **كثير بن يحيى** بن كثير أبو مالك البصري، قال أبو حاتم : محله الصدق،و قال أبو زرعة: صدوق،وذكره ابن حبان في الثقاة(الجرح والتعديل٧/ ١٥٨)،(الثقاة٩/ ٢٦)وبقية الإسناد رجاله ثقاة وحسنه المنذري، والهيثمي والسيوطي **(مجمع الزوائد٢/ ١٤٨)** (الترغيب والترهيب٢/ ٢٩٩رقم٢٤٦٩) (الدر المنثور٢/ ٦)

٦١ - أخرجه الطبراني في الكبير(٥/ ٢١١رقم٥١٢٤) عن أَحْمَد بن رِشْدِينَ الْمِصْرِيّ ثنا عبد الْمُنْعِمِ بن بَشِيرٍ الأَنْصَارِيُّ ثنا عبد اللَّهِ بن مُحَمَّدٍ الأَنْسِيُّ من وَلَدِ أَنَسٍ عنه به وهذا الإسناد ضعيف جدا فيه عبد المنعم بن بشير متروك بل وصمه الإمام أحمد بالكذب (المجروحين٢/ ١٥٨)و (الكامل٥/ ٣٣٧) و(اللسان٤/ ٧٤)

وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (١٠/ ١٠٣)رواه الطبراني وفيه عبد المنعم بن بشير وهو ضعيف جدا . والجريب : مكيال وهو أربعة أقفزة (مختار الصحاح١/ ٤٢)

٦٢ - **أخرجه عبد بن حميد في مسنده(١/ ٢٩٦رقم ٩٥٤) واللفظ له عن عبيد الله بن موسى عن سفيان،** وابن أبي شيبة (١/ ٢٦٩رقم٣٠٩٧) عن هُشَيْم، **وأبو يعلى في المسند٢/ ٣٦٣رقم**١١١٨)عن إسحاق عن حماد، والحارث في المسند-زوائد الهيثمي-(١/ ٢٩٧رقم١٩٠) عن أبي النضر عن سفيان أو الأشجعي عن سفيان، والطيالسي في المسند١/ ٢٩٢رقم٢١٩٨) عن حماد بن سلمة كلهم عن أبي هارون العبدي عنه وهذا الإسناد ضعيف جدا فيه أبو هارون العبدي **عمارة بن جوين** _بجيم مصغر_ مشهور بكنيته، متروك ومنهم من كذبه شيعي من الرابعة.(التقريب٤٨٤٠)

٦٣ - أخرجه عبد بن حميد(١/ ٢٥٤رقم٧٩٧) واللفظ له عن عبيد الله بن موسى عن موسى بن عبيدة عن عبد الله بن دينار عنه وابن أبي شيبة في المصنف(٧/ ٨٥رقم٣٤٣٨٧) عن عبيد الله بن موسى به ولفظه(**ألا أبشركم يا معشر الفقراء أن فقراء المؤمنين يدخلون الجنة قبل أغنيائهم بنصف يوم خمسمائة عام**).

وابن ماجه (٢/ ١٣٨١رقم٤١٢٤)عن إسحاق بن مَنْصُورٍ عن أبي غَسَّانَ بَهْلُول عن مُوسَى بن عُبَيْدَةَ به ولفظه (**اشْتَكَى فُقَرَاءُ الْمُهَاجِرِينَ إلى رسول اللَّهِ ﷺ ما فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ عليهم أَغْنِيَاءَهُمْ فقال يا مَعْشَرَ الْفُقَرَاءِ أَلا أُبَشِّرُكُمْ أَنَّ فُقَرَاءَ الْمُؤْمِنِينَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ قبل أَغْنِيَائِهِمْ بِنِصْفِ يَوْمٍ خمسمائة عَامٍ) ثُمَّ تَلَا مُوسَى هذه الْآيَةَ) وَإِنَّ يَوْمًا عِنْدَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ** (وهذا

الإسناد ضعيف فيه **موسى بن عبيدة**_ بضم أوله بن نشيط بفتح النون وكسر المعجمة بعدها تحتانية ساكنة ثم مهملة _الربذي _بفتح الراء والموحدة ثم معجمة_ ضعيف ولا سيما في عبد الله بن دينار (التقريب ٦٩٨٩)قلت: وروايته هنا عنه. وقال البوصيري في مصباح الزجاجة(٤/ ٢١٧رقم٩٥٤١) هذا إسناد ضعيف لضعف موسى بن عبيد الربذي رواه عبد بن حميد في مسنده عن عبيد الله بن موسى عن موسى بن عبيدة فذكره بالإسناد وبزيادة في أوله **وقال الهيثمي في المجمع (١٠/ ١٠١)رواه البزار وفيه موسى بن عبيدة الربذي وهو ضعيف** قلت :بحثت عنه في مسند البزار ولم أجد هو للجزء الأخير من الحديث شاهد من حديث أبي هريرة ولفظه(يدخل الفقراء الجنة قبل الأغنياء بنصف يوم وهو خمسمائة عام)أخرجه أحمد في المسند (١٦/ ٣٨٣رقم١٠٦٥٤)وإسناده صحيح على شرط البخاري

٦٤ – أخرجه البخاري في صحيحه(٤/ ١٨٣٦رقم٤٥٧١) عن آدَم عن وَرْقَاء عن بن أبي نَجِيح عن مُجَاهِدٍ عنه.

٦٥ – **أخرجه النسائي في الكبرى واللفظ له(٦/ ٣١رقم٩٩٣٠)وفي عمل اليوم والليلة(١/ ١٨٤رقم١٠٢) عن محمود بن غيلان قال حدثنا وكيع** وأحمد في المسند (٦/ ٢٩٤رقم٢٦٥٦٤) عن وَكِيع و(٦/ ٣١٨رقم٢٦٧٤٢) عن وَكِيع وَعَبد الرحمن _وعبد الرحمن هذا هو ابن مهدي وقال في حديثه عمن سمع أم سلمة. والطبراني في الكبير(٢٣/ ٣٠٥رقم٦٨٥) حدثنا إِسْحَاقُ بن إبراهيم الدَّبَرِيُّ عن عبد الرَّزَّاقِ وفي الدعاء(١/ ٢١٣رقم٦٦٩) عن علي بن عبد العزيز ثنا أبو نعيم كلهم عن سفيان الثوري وأخرجه الطبراني في الدعاء(١/ ٢١٣رقم٦٧١) حدثنا علي بن عبد العزيز ثنا مسلم بن إبراهيم ثنا شعبة و(١/ ٢١٣رقم٦٧٢) حدثنا أبو مسلم الكشي ثنا أبو عمر الضرير (ح) وحدثنا معاذ بن المثنى ثنا مسدد (ح) وحدثنا محمد بن علي الصائغ وبكر بن سهل قالا ثنا سعيد بن منصور قالوا ثنا أبو عوانة كلهم_سفيان وشعبة وأبو عوانة_ عن موسى بن أبي عائشة عن مولى لأم سلمة عن أم سلمة .

وأخرجه عبد الرزاق في المصنف(٢/ ٢٣٤رقم٣١٩١) عن الثوري عن موسى بن أبي عائشة عن رجل سمع أم سلمة. وهذا الإسناد ضعيف لإبهام مولى أم سلمة أو الرجل الذي سمعها كما في بعض الطرق لكن له شاهد من حديث أبي الدرداء عند الطبراني في الدعاء رقم(٦٧٠) بمثل لفظ حديث أم سلمة ،و به حسنه الحافظ بن حجر كما في (نتائج الأفكار٢/ ٣١٣).

فهرس المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الآحاد والمثاني لابن أبي عاصم أحمد بن عمرو , تحقيق د. باسم الجوابرة دار الراية, الرياض ط١ عام ١٤١١ هـ.
- أحاديث أبي الزبير, لأبي الشيخ عبد الله بن جعفر الأصفهاني , تحقيق بدر البدر مكتبة الرشد, الرياض.
- الأحاديث العوالي من جزء ابن عرفة العبدي , لابن عرفة العبدي تحقيق د. عبد الرحمن العزيوائي ,دار الكتب السلفية, القاهرة , ط ١ عام ١٤٠٧ هـ.
- الأحاديث الواردة في الدعاء بعد التشهد وقبل السلام د. عبد العزيز الفريح بحث منشور في مجلة جامعة أم القرى عدد ٢٥
- أسد الغابة لعز الدين بن الأثير الجزري , تحقيق عادل الرفاعي دار إحياء التراث العربي , بيروت ط ١ عام ١٤١٧ هجرية.

- الإصابة في تميز الصحابة لابن حجر , تحقيق علي محمد البجاوي, دار الجيل بيروت , ط ١ عام ١٤١٢ هـ .
- الإمتاع بالأربعين المتباينة السماع لابن حجر العسقلاني تحقيق محمد حسن شافعي , دار الكتب العلمية , بيروت , ط ١ عام ١٤١٨هـ .
- البحر الزخار (مسند البزار) لأبي بكر أحمد بن عمرو, مكتبة العلوم والحكم المدينة الطبعة الأولى عام ١٤٠٩ هـ . تحقيق د. محفوظ الرحمن زين الله.
- البدر المنير في تخريج الأحاديث و الآثار الواقعة في الشرح الكبير لابن الملقن عمر بن علي تحقيق مصطفى أبو الغيظ وغيره. دار الهجرة للنشر والتوزيع. الرياض . السعودية الطبعة الأولى ١٤٢٥ هـ .
- تاريخ بغداد, أحمد بن علي الخطيب البغدادي , دارا لكتب العلمية ,بيروت.
- تاريخ مدينة دمشق لأبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله . تحقيق محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري . دار الفكر بيروت ١٩٩٥م
- التاريخ الكبير لمحمد بن إسماعيل البخاري . تحقيق السيد هاشم الندوي . دار الفكر .
- التدوين في أخبار قزوين , عبد الكريم بن مجمد الرافعي تحقيق عزيز الله العطاري , دار الكتب العلمية , بيروت ١٩٨٧ م.
- الترغيب في الدعاء لأبي محمد عبد الغني المقدسي. ت فواز أحمد مرلي, دار ابن حزم بيروت١٤١٦ هـ
- الترغيب والترهيب ,عبد العظيم عبد القوي المنذري ,تحقيق إبراهيم شمس الدين, دار الكتب العلمية, بيروت ,ط١ عام١٤١٧هـ .
- تحفة الإخوان بأجوبة مهمة تتعلق بأركان الإسلام, للشيخ عبد العزيز بن باز.
- تعجيل المنفعة , لابن حجر العسقلاني , تحقيق د. إكرام الله , دار الكتاب العربي , بيروت ,ط ١.
- تغليق التعليق, لابن حجر العسقلاني ,تحقيق د. سعيد القزقي, المكتب الإسلامي بيروت ط١ عام ١٤٠٥ هـ.
- تفسير الطبري لمحمد بن جرير الطبري , دار الفكر بيروت ١٤٠٥هـ.
- تقريب التهذيب لابن حجر العسقلاني دار الرشيد . سوريا. تحقيق محمد عوامة الطبعة الأولى١٤٠٦ هـ.
- تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من الأخبار لأبي جعفر الطبري تحقيق محمود شاكر مطبعة المدني. القاهرة.
- تهذيب التهذيب لابن حجر أحمد بن علي العسقلاني . دار الفكر , بيروت ط ١ عام ١٤٠٤ هـ .
- الثقات لمحمد بن حبان البستي ,تحقيق السيد شرف الدين أحمد . دار الفكر ط ١٢٩٥ هـ .
- الجرح والتعديل لعبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي, دار إحياء التراث العربي , بيروت ط ١ عام١٩٥٢

- حلية الأولياء لأبي نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني , دار الكتاب العربي , بيروت ط ٤ عام ١٤٠٥هـ .
- الدر المنثور للسيوطي , دار الفكر بيروت.
- الدعاء للطبراني سليمان بن أحمد . تحقيق مصطفى عبد القادر عطا . دار الكتب العلمية بيروت ط ١ عام ١٤١٣ هـ
- الدعوات الكبير , لأبي بكر البيهقي. منشورات مركز المخطوطات و التراث و الوثائق , الكويت ١٤١٤ هـ . تحقيق د/ بدر البدر.
- زاد المعاد لأبي عبد الله محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي , تحقيق شعيب الأرناؤوط وعبد القادر الأرناؤوط ,مؤسسة الرسالة بيروت ط ١٤ عام ١٤٠٧هـ .
- سؤالات البرقاني للدار قطني , علي بن عمر . تحقيق د. عبد الرحيم محمد القشقري . كتب خانة جميلي . باكستان ط ١ عام ١٤٠٤ هـ
- سنن ابن ماجه ت محمد فؤاد عبد الباقي ,دار الفكر بيروت.
- سنن أبي داوود ,ت محمد محي الدين عبد الحميد , دار الفكر.
- سنن الترمذي, ت أحمد محمد شاكر وآخرون , دار إحياء التراث العربي بيروت.
- سنن الدار مي,عبد الله بن عبد الرحمن ,تحقيق فواز أحمد وخالد السبع, دارا لكتاب العربي بيروت ,ط١عام ١٤٠٧ هـ.
- السنن الصغرى لأحمد بن الحسين بن علي البيهقي . ت د. الأعظمي مكتبة الدار. المدينة المنورة الطبعة الأولى عام ١٤١٠ هـ .
- السنن الكبرى لأبي عبد الرحمن النسائي . دار الكتب العلمية . بيروت ط ١ عام ١٤١١ هـ تحقيق د. عبد الغفار سليمان وسيد كسروي.
- السنن الكبرى للبيهقي , مكتبة دار الباز . مكة ت محمد عبد القادر عطا عام ١٤١٤ هـ.
- سنن النسائي (المجتبى) لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب . تحقيق عبد الفتاح أبو غدة . مكتبة المطبوعات الإسلامية. حلب الطبعة الثانية عام ١٤٠٦ هـ.
- شرح علل الترمذي ,لابن رجب الحنبلي , تحقيق د / همام سعيد,مكتبة المنار الزرقاء, الأردن, ط ١ عام ١٤٠٧ هـ.
- شرح مشكل الآثار لأبي جعفر الطحاوي , تحقيق شعيب الأرناؤوط ,مؤسسة الرسالة بيروت ط١.
- صحيح ابن حبان . ت شعيب الأرناؤوط . مؤسسة لرسالة , بيروت١٤١٤ه ط٢.
- صحيح ابن خزيمة لمحمد بن إسحاق بن خزيمة – المكتب الإسلامي –بيروت ت د/ مصطفى الأعظمي عام ١٣٩٠ ه

- صحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل دار ابن كثير – اليمامة بيروت ط٢ عم ١٤٠٧هـ.
- صحيح سنن النسائي, محمد بن ناصر الدين الألباني, مكتبة المعارف الرياض, ط ١ عام ١٤١٩هـ.
- صحيح مسلم لمسلم بن الحجاج النيسابوري . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . دار إحياء التراث العربي . بيروت .
- صحيح مسلم بشرح النووي لأبي زكريا يحي شرف النووي دار إحياء التراث العربي – بيروت ط٢ عام ١٣٩٢
- ضعيف سنن الترمذي, محمد ناصر الدين الألباني ,المكتب الإسلامي , بيروت ط١ عام ١٤١١ هـ.
- الطبقات الكبرى لابن سعد, دار صادر, بيروت
- طبقات المدلسين لابن حجر ت د. عاصم القريوتي . مكتبة المنار عمان ط.١ عام ١٤٠٢ هـ .
- عمل اليوم والليلة للنسائي أحمد بن شعيب . تحقيق د . فاروق حمادة. مؤسسة الرسالة بيروت ط ٢ عام ١٤١٢ هـ .
- عمل اليوم والليلة لابن السني أحمد بن محمد بن إسحاق , ت كوثر البرني , دار القبلة والثقافة, جدة.
- غريب الحديث لابن قتيبة عبد الله بن مسلم , تحقيق د. عبد الله الجبوري , مطبعة العاني بغداد ط ١ عام ١٣٩٧. هـ .
- فتح الباب في الكنى و الألقاب لمحمد بن إسحاق بن مندة, تحقيق نظر محمد الفريابي مكتبة الكوثر الرياض ط ١ عام ١٤١٧ هـ .
- فتح الباري لابن حجر العسقلاني ت:محب الدين الخطيب , دار المعرفة بيروت.
- الفتاوى الكبرى لشيخ الإسلام ابن تيمية , دار المعرفة بيروت قدم له حسين محمد مخلوف.
- الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة لمحمد بن علي الشوكاني, تحقيق عبد الرحمن المعلم , المكتب الإسلامي , بيروت , ط ٣ عام ١٤٠٧ هـ .
- الكاشف لأبي عبد الله الذهبي , تحقيق محمد عوامة , دار القبلة جدة ط ١ عام١٤١٣هـ.
- الكامل في الضعفاء لعبد الله بن عدي , تحقيق يحيى غزاوي , دار الفكر بيروت ط ٣ عام ١٤٠٩ هـ .
- الكواكب النيرات . لمحمد بن أحمد بن يوسف . تحقيق حمدي السلفي . دار العلم الكويت .
- لسان العرب لابن منظور . دار صادر بيروت.
- لسان الميزان لابن حجر أحمد بن علي . مؤسسة الأعلمي للمطبوعات بيروت ط ٣ عام ١٤٠٦ هـ .
- المجروحين لابن حبان , تحقيق محمود زايد , دار الوعي , حلب ط ١ عام ١٣٩٦هـ.
- مجمع الزوائد , لعلي بن أبي بكر الهيثمي , دار الريان للتراث , القاهرة .
- مجموع الفتاوى لأحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني, ت عبد الرحمن النجدي . مكتبة ابن تيمية ط٢

- المحرر في الحديث لابن عبد الهادي المقدسي الحنبلي ,تحقيق د.يوسف المرعسلي ومحمد سمادة وجمال الذهبي , دار المعرفة بيروت ط ٣ عام ١٤٢١ه
- مختار الصحاح لمحمد بن أبي بكر الرازي , تحقيق محمود خاطر , مكتبة لبنان , بيروت .
- مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح لعلي بن سليمان القاري. تحقيق جمال عتياني دار الكتب العلمية .بيروت ط ١ عام ١٤٢٢ هـ .
- المستدرك على الصحيحين لأبي عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم, دار الكتب العلمية –بيروت ط١ عام ١٤١١هـ، ت مصطفى عبد القادر عطا
- مسند ابن أبي شيبة , أبو بكر عبد الله بن محمد, تحقيق عادل غزاوي, وأحمد المزيدي دار الوطن الرياض.ط ١ عام ١٩٩٧ م.
- مسند ابن الجعد , علي ابن الجعد الجوهري, تحقيق عامر أحمد حيدر, مؤسسة نادر , بيروت, ط ١ عام ١٤١٠ هـ.
- مسند أبي عوانة , يعقوب بن إسحاق . دار المعرفة بيروت .
- مسند أبي يعلى الموصلي, تحقيق حسين سليم أسد , دار المأمون للتراث دمشق ط ١ عام ١٤٠٤ هـ .
- مسند أحمد بن حنبل , مؤسسة قرطبة مصر.
- مسند الحارث (زوائد الهيثمي) تحقيق د. حسين الباكري , مركز خدمة السنة النبوية المدنية المنورة) ط ١ عام ١٤١٣ هـ .
- مسند الحميدي عبد الله بن الزبير, تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي , دار الكتب العلمية بيروت
- مسند الروياني ,لمحمد بن هارون الروياني , تحقيق أيمن علي , مؤسسة قرطبة القاهرة , ط ١ عام ١٤١٦ هـ .
- مسند الشاميين , لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني , تحقيق حمدي السلفي مؤسسة الرسالة , بيروت ط ١ عام ١٤٠٥ هـ.
- المسند للشاشي, الهيثم بن كليب . تحقيق د. محفوظ الرحمن زين الله. مكتبة العلوم و الحكم .المدينة المنورة ط ١ على ١٤١٠ هـ .
- مسند الطيالسي , سليمان بن داود .دار المعرفة . بيروت .
- مسند عبد بن حميد ت صبحي البدري ومحمود الصعيدي مكتبة السنة القاهرة ط ١ عام ١٤٠٨ هـ .
- مصباح الزجاجة, أحمد بن أبي بكر الكناني ,تحقيق محمد الكشناوي, دار العربية بيروت ط ٢ عام ١٤٠٣ هـ.
- المصنف لعبد الرزاق بن همام الصنعاني . تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي , المكتب الإسلامي . بيروت. ط٢ عام ١٤٠٣ هـ .

- المصنف في الأحاديث والآثار لأبي بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة .مكتبة الرشد الرياض ١٤٠٩ هـ . ط ١ تحقيق كمال يوسف الحوث.
- المطالب العالية لابن حجر العسقلاني ,تحقيق د. سعد بن ناصر الشثري دار العاصمة , السعودية ط١ عام ١٤١٩ه
- المعجم الأوسط لأبي القاسم سليمان الطبراني ,تحقيق طارق بن عوض الله وعبد المحسن الحسيني , دار الحرمين . القاهرة ١٤١٥ هـ .
- المعجم الصغير (الروض الداني) للطبراني تحقيق محمد شكور, المكتب الإسلامي , بيروت ط ١ عام ١٤٠٥ هـ .
- معجم المحدثين , للذهبي , تحقيق محمد الحبيب الهملة , مكتبة الصديق الطائف ط ١ عام ١٤٠٨ هـ .
- المعجم الكبير , لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني , تحقيق حمدي السلفي, مكتبة الزهراء .الموصل ١٤٠٤ هـ . ط ٢.
- معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث من الضعفاء لأحمد بن عبد الله العجلي ,تحقيق عبد العليم البستوي , مكتبة الدار . المدينة المنورة . السعودية ط ١ عام ١٤٠٥ هـ .
- المغني في الضعفاء, لمحمد بن أحمد الذهبي ,تحقيق نور الدين عتر.
- مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس ,ت عبد السلام هارون, دار الجيل , بيروت,ط٢ ١٤٢٠هـ.
- المنتخب من مسند عبد بن حميد , مكتبة السنة القاهرة ١٤٠٨ هجرية. ط ١ تحقيق صبحي البدري و محمود الصعيدي
- المنتقى من السنن المسندة لعبد الله بن علي بن الجار ود , مؤسسة الكتاب الثقافية –بيروت ط١ عام ١٤٠٨ ت عبد الله البارودي
- من فضائل سورة الإخلاص لأبي محمد الحسن بن أبي طالب الخلال , تحقيق محمد طرهوني , مكتبة لينة القاهرة ط ١ عام ١٤١٢ هـ.
- الموضوعات لأبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد القرشي , ت توفيق حمدان دار الكتب العلمية , بيروت ط ١ عام ١٤١٥ هـ .
- نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار للنووي, ت حمدي السفلي ط ١ عام ١٤٢١ هـ دار ابن كثير, بيروت
- نصب الراية لأحاديث الهداية لعبد الله بن يوسف الزيلعي ,تحقيق محمد يوسف . دار الحديث مصر١٣٥٧هـ

- النهاية في غريب الحديث لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري, تحقيق , طاهر الزاوي, ومحمود الطناحي. المكتبة العلمية ,بيروت عام١٣٩٩

الرمــز والرمــزية عــند متصــوفة الإســـلام
دراسة في مقتضيات نشأته ودلالاته وأبعاده الميتافيزيقية

د/ عبد الله محمد الفلاحي
أستاذ الفلسفة المشارك – كلية الآداب– جامعة إب

١- المقدمة :

أهمية الدراسة ومشكلتها وأهدافها إذا كانت التجربة الصوفية في الإسلام : (سلوكاً وطريقة ومنهجاً ونظرية في المعرفة وفلسفة أخلاقية ومذهباً خاصاً في الوجود) ما تزال مثار جدل وخلاف في الآراء والمواقف بين جمهور المسلمين بعامة ، ومفكري الإسلام بمذاهبهم وتياراتهم المختلفة ، في القديم والآن بخاصة ، حول واقع التجربة الصوفية وصلة التصوف وأثره في الحياة الإسلامية إيجابا وسلباً ، ومكانته في الفكر العربي الإسلامي ، أو مصادره القديمة والإسلامية الخالصة ، أو الوافدة من الثقافات والفلسفات والأديان الأخرى ، ومن ثم تباين المواقف منه إيجاباً وسلباً ، فكيف الحال بقضية اللغة الرمزية والإشارية الخاصة بهذا الفن من الفكر والمعرفة الإسلامية ، التي تشكل أحد معضلات التجربة الصوفية ومصدراً لسوء فهم مقاصدها وأغوار معانيها وأهدافها ، رغم المحاولات المتعددة لإزالة غموضها وسوء فهمها من الصوفيين أنفسهم ، أو من مؤيديهم والمعجبين بتجربتهم من الباحثين القدامى والمحدثين ، المسلمين وغير المسلمين . ولكن ما تزال المشكلة بحاجة إلى بحث ، يوضح ما يمكن إيضاحه ويحدد مسوغات الرمز وأبعاده الميتافيزيقية (الأنطولوجية والأبستمولوجية) بقدر المستطاع وبهذه المساحة المحدودة لهذا البحث ، والتي نعتقد أنها لم تأخذ موقعها في بحوث التصوف والأدب الصوفي بصورة كافية على الأقل بالعربية ، فضلاً عن شعور الباحث بوجود صورة مشوشة في أوساط عدد كبير من المثقفين العرب أو اليمنيين باختلافهم ، حول الخطاب العرفاني الصوفي ، ولغته ومنهجه ، والسبب باعتقادنا غلبة الطروحات السلبية عن التصوف والصوفية كبعدها عن الشريعة أو تجاوزها ، وابتعاد الصوفية عن هموم الناس وتحديات المسلمين ومشكلاتهم ونحو ذلك ، ممن لهم كلمة مسموعة لدى جمهور المسلمين وعامتهم ، بل والتلبيس على خاصتهم ممن قرروا أخذ أفكارهم وتصوراتهم جاهزة ، ولم يكلفوا أنفسهم عناء البحث والكشف عن الحقيقة المتصلة بلغة هؤلاء القوم ، ومضامين وأهداف تجربتهم ووعائها ووسائطها الأدبية .

إن مسألة غموض الرمز الذي قد يحول بين القارئ وبين النص الصوفي هي من أعوص المشكلات، باعتبار أن حجاب الرمز هذا قد يكون وراء كثير من التشوهات التي تعتري فهم القارئ للنص الذي يمثل مصدرنا لفهم التجربة العرفانية الصوفية ، وبالتالي إلى تشوه الرؤية الفكرية للتصوف ككل، ومن هنا كان من

الضروري التوسل بآليات فهم النص الصوفي كي لانقع في هذه المزالق، خصوصا وأن "مؤلفات وأقوال المتصوفة تزخر بالرمز . والرمز من حيث هو كذلك له قابلية لتأويلات شتى، لذا شدد المتخصصون على وجوب الحذر، يقول د. أبو العلا عفيفي:" كان لزاما على الناظر في أقوال الصوفية أن يكون على حذر في فهمها وتأويلها والحكم عليها، وإلا صرفها إلى غير معانيها، وقديما أنشد أحد الصوفية: " إذا نطقوا أعجزك مرمى رموزهم وإن سكتوا هيهات منك اتصال (١). وهذا أول أهداف دراستنا والمتمثل بالإسهام بإجلاء الغموض عما يتحدث به الصوفية وإيضاح ما استطعنا إيضاحه من لغتهم الرمزية والإشارية .

إن القراءة الجامدة التي تقصي البعد الوجداني في النص الصوفي هي قراءة واقعة في خلل الفهم لا محالة، فالرمز الصوفي "عالم خاص لكي ندخله لا بد أن نتجاوز" العقل ، لأنه إنما يعمل وفقا لمبدأ الذاتية وعدم التناقض ، والرمز على العكس من ذلك يحتضن الأطراف المتناقضة وهو لا ينكشف لنا عن طريق التصورات المجردة، وإنما يكشفه الحدس الذي يمس باطن الذات فيجلو لها حقائق تجل عن الفهم، حتى لو أردنا أن نتناولها بأداةالمنطق التقليدي والمعرفة العقلية، ومعنى هذا أن التجربة الصوفية ينبغي أن تفسر بمنطق آخر عاطفي وجداني،لأننا لسنا في مجال فيزيائي يعتمد على المعطيات الحسية، هذا المنطق المفسر للتجربة الصوفية بما فيها من وضعية روحية وما فيها من أذواق وتلويحات وظواهر نفسية ووجودية على إثبات التمزق والوحدة المتوترة التي تستقطب الأطراف المتقابلة ·وتوضيح المنطق الخاص بالمعرفة الصوفية وموضوعاتها ، وطبيعة التجربة الصوفية وأدواتها ولغتها ، وهذا ثاني أهم أهداف الدراسة ومشكلاتها .

ذلك أن التجربة الصوفية لا يجدي في تناولها اللغة الأولى , لأنها تجربة ذات طابع نفسي حيوي، ولذا نجدها لغة مرموزة توائم ما تعبر عنه من أحوال نفسية ووجودية عالية". ويمتد هذا إلى وعاء الفكر الصوفي ، أي ما أنتجوه من أدب عال شعرا ونثرا، وإن كنا سنجد أن البعض يؤاخذ الصوفية ، نظرا لبعد غور الرمزية التي يستعملونها في أدبهم، والحقيقة هي ما عبرعنها صاحب اتجاهات الأدب الصوفي الذي يقول: " التصوف في حقيقته إيثار وتضحية، وهو نزوع فطري إلى الكمال الإنساني والتسامي المعرفي والأخلاقي "*. والواقع أننا إذا تأملنا أدب الصوفية شعرا ونثرا ·وجدنا رمزا غريبا، ونمطا عجيبا، وبعدا عن التصريح، وإيثاراً للتلويح، واعتمادا على الإشارة، وعلاقات خفية في التجوز بالكلام، ودرجات بعيدة بين المعاني الحقيقية والمعاني اللزومية لا يكاد يفهمها فاهم، ولا يصل إلى جوهرها عالى أو حالم"· والصوفي الحق يرتاح إلى الحيرة كما يرتاح الجاهلون إلى اليقين، وأحيانا يكون الرمز أيضا بكثرة اللوازم والوسائط المستعملة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، ولهذا نظير في الكنايات البعيدة والاستعارات البعيدة في البيان.·وأحيانا أخرى يكون سبب الرمز أن الأديب لا يتحدث بلغة العقل، بل بلغة الروح والباطن والمشاعر الخفية، وأنه يعبر عن معان عميقة لا يمكن أن يفهمها العامة ولا كثير من الخاصة، وغير ذلك من الأسباب.. وهكذا نجد الرمزية شاعت شيوعا كثيرا في كتابات الصوفية نثرها وشعرها وقد يكون الصوفية مضطرين إلى استعمال الرمز لأن الحاجة ألجأتهم إليه لأنهم يعبرون عن معان ومشاهد واحساسات نفسية لا عهد للغة بها ولا بالتعبير عنها ،وهذا ما تستهدف الدراسة ثالثاً كشفه وإماطة اللثام عنه في سياق الحديث عن مسوغ استخدام الرمز ومقتضياته .

١-٢ منهج الدراسة : فضلاً عن المنهج التاريخي في تتبع مقتضيات نشأة الرمز والرمزية عند الصوفية ،اعتمدنا منهج تحليل المضمون لاستنطاق المعاني والمقاصد والدلالات والأبعاد الميتافيزيقية : (الأنطولوجية – الإبيستمولوجية – الإكسيولوجية)= الوجود – المعرفة – القيم ، داخل الرموز والألفاظ والإشارات المتنوعة والمتضمنة في أدب الصوفية (النظم والنثر) واستنباط الأحكام والآراء الأكثر قبولاً بين أغلب المهتمين في الدراسة الصوفية وآدابها والأكثر معقولية لدى أصحاب الفطرة السليمة للحكم المنصف والأقرب إلى الموضوعية على التصوف ورجالاته . كما اعتمدنا المنهج المقارن ، في بيان المقاربة الفكرية والمنهجية والأسلوبية والاشتقاقات الاصطلاحية ، التي مثلت أكثر القضايا اتفاقاً بين الصوفية أنفسهم ، رغم التباين الظاهري بين الصوفية من حيث المكان والزمان والظروف الذاتية والموضوعية لكل منهم ، ومصادر فلسفتهم ، واختلاف اهتماماتهم وتوجهاتهم . ، وينسحب الأمر على مقارنة أراء الباحثين المختصين في النظر إلى الموضوع الذي نناقشهُ هنا وطبيعة الحكم أو الأحكام التي أصدروها على هذا الموضوع بصفة خاصة ، والتجربة الصوفية بصفة عامة . ولا نخفي وجهة نظرنا أو التركيز على بعض الصوفية (أحمد بن علوان مثلاً) من خلال استخدام المنهج النقدي المقارن ، والمنهج الاستنباطي عند استخلاص النتائج نهاية كل مطلب . وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة موضوعات رئيسة : الأول : تاريخ نشأة الرمز ومصطلح الرمزية ومرادفاتها ، الثاني : مسوغات الرمز وهدف استخدامه ، والثالث : طبيعة الرمز وصوره ومجالاته وأبعاده الميتافيزيقية ، والخلاصة متضمنة في كل موضوع على حدة .

١-٣ مصطلحات الدراسة :

١-٣-١ تعريف التصوف : لغةً : مأخوذ من الصوف الذي كان غالب ملبس الزهاد ، أو مأخوذ من الصفاء والنقاء ، أو من كلمة صوفيا اليونانية ، التي تعني الحكمة ، أو نسبة إلى الصفوة (وهم أوائل الزهاد والعباد من الصحابة) المشار إليهم في القرآن الكريم = (الذين يدعون ربهم بالغداة والعشي يريدون وجههُ)، سورة الكهف ١٨/ ٢٨ . وأما اصطلاحاً : فنورد التعريف الجامع للجرجاني للتصوف بأنهُ : " الوقوف مع آداب الشريعة ظاهراً ، فيرى حكمها من الظاهر في الباطن ، وباطناً ، فيرى حكمها من الباطن في الظاهر ، فيحصل للمتأدب بالحكمين كمال " . وقيل : تصفية القلب عن موافقة البرية، ومفارقة الأخلاق الطبيعية، وإخماد صفات النفس البشرية ، ومجانبة الدعاوى النفسية ، ومنازلة الصفات الروحانية ، والتعلق بعلوم الحقيقة ، واستعمال ما هو أولى على السرمدية ، والنصح لجميع الأمة ، والوفاء لله تعالى حقيقة ، واتباع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) شريعة " وقيل : صفاء النفس مع الله ، والأخذ بالحقائق والكلام بالدقائق ، واليأس مما في أيدي الخلائق أو الدخول في كل خلق سني ، والخروج من كل خلق دنيء .[٢]

١-٣-٢ وأما الصوفية فهم : سلوكياً : من تخلق بأخلاق التصوف وحقيقته ، ومنهجياً : من تجاوزوا المدركات الحسية ، والتصورات العقلية القبلية =(أقيسة الفقهاء واستدلالات المناطقة والفلاسفة) إلى المنهج العرفاني (الغنوصي)، أي منهج الحدس أو الكشف أو التجربة الذوقية في المعرفة ، بوصفه حلاً لتناقضات المنطق ، وتعادل براهين العقل وعجز استدلالاته عن الوصول إلى يقين =(حق اليقين) في قضايا الميتافيزيقا

والموضوعات الترانسندنتالية (المتعالية) =(السيكولوجية ، والكوزمولوجيا الطبيعية ، والأنطولوجيا الإلهية)، بتعبير كانط –. وهم مذهباً : يعبرون عن تجربة روحية ، بدأت تدريباً نفسياً ، وتصفية روحية ، ثم تضمنت خفيت بين السطور من علم الكلام والعقائد ، وفيه أصول راسخة من باطن القرآن الكريم وإشاراته الخفية المستورة ، وتسلل أمشاج من الفلسفات الحدسية ، ومن الفلسفات المثالية – فيثاغورسية – أفلاطونية – أفلوطينية ،وصولاً إلى المعرفة النورانية الإلهية الموهوبة أو المكتسبة . فأنتجت النظرية الصوفية بين أسطر وكلمات وحروف مقولاتها أدباً رمزياً مفلسف ، أو فلسفة أدبية رمزية [٢] .

٣-٣-١ تعريف الرمز والرمزية:

اللغة : رمز العالم الخارجي والعالم النفسي غير المحسوس لما هو معهود أصلاً عند الإنسان ، وبفضل اللغة تيسرت أمامنا سبل التفاهم فأوضحت وأوجزت ، شريطة فهم الدلالات والمعاني التي ترمز إليها الكلمات، وإلا احتجنا إلى وسائل أخرى للفهم مثل المعاجم . حذف ما هو الرمز

أ- الرمز في العربية : مشتق من الفعل رمز إلى الشيء بمعنى أشار إليه ،وحدد معناه ومقصده منه بصورة صريحة ، ويسمى : العبارة ، أو بصورة مضمرة ، ويسمى الإشارة , ولفظة الرمز أو الإشارة تساوي (التلويح) ، الذي يومئ ويشير إلى ما لا يستطيع التحليل الموضوعي أن يتناوله بدرجة كافية ، بمقابل العبارة = (التصريح) . وهو المعنى ذاته في اللغة الإنجليزية المقصود بكلمة : symbol الذي يعني ما وراء الظاهر .

ب- وأما في الاصطلاح : يقال عن الرمز بأنه معنى باطني مخزون تحت كلام ظاهر لا يظفر به إلا أهله[٣].

ج- وفي اللغة الإنجليزية لا يوجد من تعريف لكلمة symbolism , أو الرمزية ، سوى أنها تعني أسلوبية في الفن أو الأدب أو الفكر تستهدف مدلولات ما وراء صريح العبارة ، وظواهر المفاهيم والأشياء –بحسب ما أوردته دائرة المعارف الفلسفية – وبحسب ما استطعت أن أفهمه[٤]. وسوف تظهر دلالات الرمز والرمزية تباعاً في ثنايا الدراسة وفقراتها الأساسية .

د- وللرمز أشكال وصور: منها الحقيقي، ومنها المجازي، فالحقيقي : الرموز الرياضية = (الأعداد والعلامات الحسابية، والأشكال الهندسية والرموز المنطقية – (المفاهيم والحدود ، وأسوار القضايا الكمية والكيفية وأحكامها ، والأقيسة والعلاقات والروابط المنطقية وموضوعاتهُ المختلفة)، ورموز الأعداد والأوزان الذرية للعناصر والمركبات الفلزية واللافلزية .وأما الرموز المجازية ، فهي مكونات الطبيعة الجوامد والأحياء وصفاتها الأساسية والثانوية ، مثل: الأصوات والألوان ، والروائح والطعوم والأشكال والأحجام ، والوظائف ونحوها ، كما سيتضح من النماذج المستعرضة لاحقاً .

٢- المطلب الأول : تاريخ الرمزية ونشأة الرمز الصوفي :-

أ) يرجع علماء اللغة والأدب تاريخية الرمز عموماً إلى أقدم العصور، حيث أرتبط الرمز بالأدب ارتباطاً مباشراً، وحيث ما وجد الأدب (شعراً قصة رواية – مسرحية) ، وجد معه الرمز ، بل ويوغلون بذلك إلى بداية الأسطورة والدين واللغة والشعر.

أي أن منهج كهذا يعرف بأن الأشكال والتراكيب الرمزية التي أخترعها الإنسان بحيث تبدو في حقيقة

الأمر توحيداً بين الوجود المطلق والشعور. ومن قلب هذه العلاقة الخصبة بين الشعور الإنساني والوجود المطلق وهو يفضي بنفسه في التعيينات ، تتركب الأشكال الرمزية في تراث الثقافة الإنسانية وتحيل هذه الأشكال إلى رغبة الوعي الإنساني في التعبير عن الحقيقة والواقع. وكما يقول كاسيرر : "إن الحقيقة لا تدرك من جهة الوجود المطلق وحدهُ ، ولا من جهة الشعور وحدهُ ، وإنما تدرك باتحادهما، وفي الشكل الرمزي الذي يركبه، والنشاط الروحي الخالق، وفي الإبداع المستقل نحوز الواقع، ومن ثم نحوز الحقيقة." (١٥)

ب) أما أصحاب الدراسات الأنثروبولوجية والفيلولوجية،(تاريخ البدء الحضاري والأصل العرقي للإنسان) فقد أو غلوا في الرمزية الأسطورية. كما هو الحال عند تايلور وتيرزر وجماعتهما حيث يؤكدون على تميز الأسطورة الرمزية بوصفها معيناً لا ينضب من الرموز التي صاغها الإنسان، وإنها ذات سمة فردية تتصف بالحدة، وتند عن التنبؤ ، وحضورها لا يدرك إلا بأن تكشف عن نفسها ، وعلاوة على ذلك فالذات لا تتأمل ولا تدرك، وإنما تُجرب من خلال انفعال عاطفي وعلاقة دينامية متبادلة ، وإن الرمزية الأسطورية التي انبعثت من طموح الإنسان وآماله ومخاوفه ، هي التي بنى عليها فلسفته المضادة للعقل والمادة التي كونت منها عالمه الدينامي بوصفه الأنت الزاخرة بالحياة والعظمة والجلال، والعشب السحري الذي وجد فيه الطعام والدواء .(٦)

ج) أما الأساس الديني للرمزية الأسطورية ، فليس من الصعب الفصل بين الرمز الديني والأسطورة ، إلا من حيث اختلاف صور الرموز الدينية ذاتها وطبيعتها عن الرموز الطقوسية الأسطورية المعرفية . إذ أن الرموز بالنسبة للبدائي ذات معنى ديني ، لأنها تشير إلى تركيب للعالم ، كما تشير إلى شر حقيقي، والحقيقي يبدو عنده مرادف للمقدس.(٧)

وإذا كانت الرمزية :symbolism لم تظهر إلا في العصر الحديث بوصفها مدرسة أو اتجاه جديد في الأدب والفنون ، في الأدب الفرنسي في القرن ١٩م على يد : فيرلين ، ورامبو ، وشارل بود لير ١٨٦١م ، وفي روسيا في أواخر القرن ١٩م وأوائل القرن٢٠م ،على يد :(ن. مينسكي ، وفياشيسلاف ، وايفانوف) . وارتبطت الرمزية كذلك في أوربا موضوعاً ومنهجاً بالدراسات الفلسفية والنفسية والجمالية العميقة التي قامت في ظل جو من الصراع الفكري والأدبي بين المذاهب المختلفة في هذه الفنون ، مما هيأ جواً ملائماً لظهور الرمزية . إلاّ أن بعض الباحثين –وهو العرف الأكاديمي – أسندها تاريخياً إلى مثالية أفلاطون التي تنكر الحقائق المحسوسة للأشياء ، وتعدها رموزاً للحقائق المثالية العليا المجرد ة ، والبعيدة عن عالمنا المحسوس ، مروراً بأرسطو: (ت=٣٢٢ ق . م) , الذي ميز بين ثلاثة مستويات للرمز هي :-

١)**الرمز المنطقي النظري Theoretical-symbol:** وهو الذي يتجه بواسطة العلاقة الرمزية إلى المعرفة.

٢) **الرمز العملي practical-symbol:** وهو الذي يعني الفعل.

٣)**الرمز الشعري أو الجمالي :poetreical or aesthetic-symbol :** وهو الذي يعني حالة باطنة معقدة من أحوال النفس وموقفاً عاطفياً وجدانياً. وإلى هذا الأخير ينتمي الرمز الصوفي وإن كان لا يخلوا من

الأول.[٨] ، ووصولاً إلى مذهب (كانط =ت١٨٠٤ م) في تفريقه بين الظواهر =عالم الحس أو (العبارة) والشيء في ذاتهُ = الترانسندنتالي أو (الإشارة) ، والفلسفة الإرادية عند شوبنهاور ونيتشة ، وصوفية سولوفيوف . وتدعو الرمزية إلى مثالية صوفية وإلى الحرية الفردية ، وإلى فكرة القيمة الذاتية للفن ، والواقع عندهم انعكاس لعالم المثال ،" المتعالي " الذي لا يستطيع إلا الحدس الصوفي للشاعر أو غيره أن ينبئنا بشيء عنه بطريقته الخاصة والتي منها (الفن) وما يحمله من رسالة [٩] .

وإذا ما تجاوزنا الرمزية وتطورها في تاريخ اللغة والفن والأدب العالمي ، وافترضنا تأصيل الرمزية بصورة منهجية مقصودة من عند الصوفية المسلمين ،- و نحسبهُ كذلك - ، سوف نجد العديد من الآراء التي تؤكد بداية استخدام الرمز عند أوائل الصوفية في (ق ٣ه ،٤هـ) وما بعدهما .

١-البعض : يعتبر ذا النون المصري (ت=٢٤٥هـ/٨٥٩ م): هو أول من أستعمل الرمزية الباكوسية التي أغرم بها شعراء الصوفية ، وهو رأي (آرنولد آلن نيكلسون) في كتابه تاريخ التصوف الإسلامي ، وهذا يعني إن الرمزية نشأت مع التصوف في أول العهد به . وقد أثر عن الصوفية أنفسهم ما يفيد بذلك، فقد قال ابن عربي " ليس في استطاعه أهل المعرفة إيصال شعورهم إلى غيرهم، وغاية ما في هذا المستطاع هو الرمز المعبر عن تلك الظواهر لأولئك الذين أخذوها في ممارستها"[١٠] .

٢-ابن عربي ،(الشيخ الأكبر محي الدين ،ت=٦٣٨ه/١٢٤٠م) : أرجع أصل الرمز بدايته إلى صدر الإسلام ، وبالتحديد إلى الإمام علي فقد قال (إن هذه الرسالة – يعني رسالة شق الجيب- : التزاما منه للرمز وإمعاناً في الألغاز، وهي من العلوم التي يجب سترها ولا يجوز كشفها إلا لأربابها) ويقول " فهذه الأسرار التي أجرى الله العادة عند أهل الطريق (يقصد الصوفية) ألاَ نأمن أحداً على كلامنا ، ولذلك قال أبو يزيد البسطامي : لا يؤمن أحدا على سر من أسرار الله يجهله ، وهي من العلوم التي أشار إليها علي ابن أبي طالب رضي الله عنه وضرب صدره بيده وقال: إن هاهنا لمعلوم جمة لو وجدت لها حَمَلَةٌ ، وفي الحديث أن من العلم كهيئة المكنون لا يعلمه إلا العالمون بالله[١١] .

٣-الشعراني (عبد الوهاب) : وقد نقل عن بن عطاء الله السكندري : (إن أصل دليل القوم في رمزهم ما روي في بعض الأحاديث ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لأبي بكر يوماً: يا أبا بكر أتدري ما أريد أن أقول؟ فقال نعم هو ذاك هو ذاك. بمعنى أن أبا بكر أدرك الإشارة الباطنة لما لم يصرح به الرسول صلى الله عليه وسلم [١٢].

٤- ويورد بعض المفكرين المعاصرين (د. المقالح) رأياً كهذا ولكن أطراف الحديث هم : حذيفة بن اليمان، وعمر بن الخطاب (رضي الله عنهُ)، وسيدنا علي (كرم الله وجهه)، حيث يجعل الباحث المذكور من هذه الطرفة أو الحوار الذي دار بين هؤلاء مثالاً على الرمزية، وأصلاً للصوفية يستندون عليه في إشاراتهم .

وهي: إن عمر ابن الخطاب بادر حذيفة بقوله:كيف أصبحت يا حذيفة ؟؟ فقال حذيفة : أصبحت أحب الفتنة، واكره الحق ، وأصلى بغير وضوء ، ولي في الأرض ما ليس لله في السماء. فغضب عمر لما كان له مع حذيفة حتى دخل الإمام علي فأخبره عمر بما جرى من حذيفة فقال له علي: صدق يا عمر!! يحب الفتنة

يعني المال والبنين، ويكره الحق يعني الموت، ويصلي بغير وضوء ، يعني علي النبي صلى الله عليه وسلم، وله في الأرض ما لله في السماء ويعنى له زوجة وأولاد وليس لله، ففهم عمر وشكر أبا الحسن . ومعنى هذا أن تاريخ الرمز يمتد إلى عصر النبوة والصحابة ، وأنه ربما كذلك متأصل بالقرآن الكريم وما يحويه من معان ودلالات مضمرة أعمق مما تحمله ألفاظه من الدلالات الصريحة .

ويضيف د.المقالح : " أن لغة الصوفية على هذا الأساس صادمة للمألوف، والعبرة بما وراء الصدمة والدلالة الضدية، وأن الحلاج وقع في شرك مثل هذه اللغة ، وَلم يجد خليفة كعمر يسأله ، ولم يجد مفسراً كالإمام على يفسر له ويجيب، وإن الصوفية لم يكتفوا بتجاوز اللغة العادية إلى صنع المعراج الصوفي في لغة غير مسبوقة في معظم الأحيان متحررة من الرسوم المستهلكة ، ومن التعابير التي تدور حول نفسها، بل أمتد ذلك إلى تجاوز هم للشكل الشعري نفسه ، حيث ضاق بهم العمود الشعري كما ضاقت بهم عباراته"[١٣]. وعلى هذا الأساس تداول الصوفية الرمز في رسائلهم ومؤلفاتهم وأشعارهم ، وكما قال بعضهم : (من أراد أن يقف على رموز مشايخنا فلينظر في مكاتباتهم ومراسلاتهم ، فإن رموزهم فيها لا في مصنفاتهم)[١٤] .

٥-ويعد التهانوي والكلاباذى، والسراج الطوسي ،٣٧٨هـ والكاشاني:(عز الدين محمود ٧٣٥ه/ ١٣٣٤م ، والقشيرى :(عبد الكريم ٤٦٧ه/ ١٠٧٤م)، أكثر من عنوا بجمع المصطلحات والرموز الصوفية ، وحاولوا تفسيرها وتعليل استخدامها ، وعلى رأسهم الشيخ الأكبر محي الدين بن عربي الذي يمثل أكثر الصوفية إمعاناً في الرمزية، استخداماً وشرحاً وتفسيراً وتعبيراً . وهذا دليل على شيوع الرمز الصوفي واستخدامه منذ بداية القرن الثالث والرابع الهجري وهو ما ذهب إليه الكثير من الباحثين ومنهم أبو الوفاء التفتازاني ، وهو الرأي الذي نؤيده كذلك [١٥] .

٣- مقتضيات استخدام الرمز عند الصوفية:-

أ- أراء القدامى من الصوفية أنفسهم :-

١)**القشيري: (عبد الكريم ت=٤٦٧هـ /١٠٧٤م)** وقد برر لجود الصوفية للرمز بالتقية والتحرز من الفقهاء، والفهم البسيط للعامة حيث يقول "وقصدوا إلى استعمال الألفاظ التي يكشفون بها عن معانيهم لأنفسهم غيره منهم على أسرارهم أن تشيع في غير أهلها، وتجنبهم في الوقت نفسه الفتنه وإساءة الفهم من قبل العامة والفقهاء ، إذا ليست حقائقهم مجموعة بنوع تكلف أو مجلوبة بضرب تصرف، بل هي معاني أودعها الله تعالى قلوب قوم، وأستخلص لحقائقها أسرار قوم " [١٦] .

٢) **الكلاباذي (ت=٣٨٠ هـ)** وقد برر الطبيعة المزدوجة للأسلوب الصوفي تارة لإرضاء العامة الذين يقنعون بظاهر الألفاظ، وتارة لإرضاء الخاصة الذين يتلمسون الإشارة ببصيرة نافذة .[١٧]

٣) **ابن عربي: (=محي الدين ، ت=٦٣٨ه/١٢٤٠م)** ، يرى أن الرمز يرجع تارة إلى ما ألم بالصوفي من نوازل في وجده وذوقه وتارة إلى غيرة الصوفي على الأسرار الإلهية أن تذاع وتشاع بين المحجوبين ، ويقول "ليس في استطاعه أهل المعرفة إيصال شعورهم إلى غيرهم، وغاية ما في هذا المستطاع هو التعبير الرمزي عن تلك الظواهر لأولئك الذين أخذوا في ممارستها لها[١٨]. ويرى أن لكل طائفة ولكل علم رموزه ، فكذلك

الصوفية لهم رموزهم حيث يقول "ومن أعجب الأشياء أنه ما في طائفة تحمل علماً من المنطقين والنحاة وأهل الهندسة والحساب والمتكلمين والفلاسفة إلا ولهم اصطلاح لا يعلمه الدخيل فيهم إلا بتوقيف منهم ، إلا أهل هذه الطريق فإن المريد الصادق إذا دخل في طريقهم وما عنده خبر بما اصطلحوا عليه وجلس معهم وسمع منهم ما يتكلمون به من الإشارات إلا فهم جميع ما يتكلمون به من الإشارات حتى كأنه الواضع لذلك الاصطلاح " . ويذكر ابن عربي عداوة المنكرين على التصوف وأهل التصوف وحقدهم عليهم وحسدهم، وأن أهل الجدال أي المتكلمين هم أشد الناس عداوة للمتصوفين ولذلك لجأت الصوفية إلى الرمز. وكذا إشارته إلى عدم استطاعتهم -أي الصوفية- التعبير عن مدركاتهم الروحية مما يلجأ هم إلى الرمز، ورغبتهم في منع الدخيل في أدراك مغزاهم، ومرمى كلامهم يقتضيهم ذلك[١٩] .

إذن : فهدف الرمز عند ابن عربي ليس إلا: ١- انفراد الصوفية بذلك عما سواهم . ٢- تقريب الفهم على المخاطبين . ٣- تسهيلاً للمختصين والعارفين بهذا الفن . ٤- تستراً وإخفاءً لأسرار علمهم عمن ليس من أهله ولا خليقاً بالوقوف عليه ،وكما قال الغزالي : (ت=٥٠٥هـ/ ١١١١م) :-

(فكان ما كان مما لست أذكرهُ فظن خيراً ولا تسأل عن الخبـر) .[٢٠]

وويورد بعض الباحثين قول ابن عربي [٢١] :-

كل ما أذكره من طلل أو ربوع أو معاني كلما
وكذا أن قلت ها أو قلت يا وإلى إن جاء فيه أو أما
كل ما أذكره مما جرى ذكره أو مثله أن تفهما
منه أسرار وأنوار جلت أو علت جاء بها رب السماء
لفؤادي أو فؤاد من له مثل مالي من شروط العلماء
صفة قدسية علوية أعلمت أن لصدقي قد ما
فاصرف الخاطر عن ظاهرها وأطلب الباطن حتى تعلما

٤- وهو رأي (عمرو بن الفارض ت=٦٣٢ه/ ١٢٣٥م) أيضاً حيث يقول: [٢٢].

وعنى بالتلميح يفهم ذائق غنى عن التصريح للمتعنت
بهالم يبح من لم يبح دمعه وفي الإشارة معنى بالعبارة حدت

٥- السهر وردي المقتول =(يحيى بن حبش ت=٥٨٧ه/ ١١٩١م) : وقد أمعن بالرمزية ليفسر حقيقة مذهبهُ فيقرر أن الرد على الرمز غير ممكن أو لا ردَ على الرمز ، وهذا وجه ، أما الوجه الآخر : فإن الرمز وسيلة حماية الصوفي من استباحة دمه ممن يتأولون مصطلحاتهم من أهل الظاهر بسوء نية ، فيقول :-

أهل الهوى قسمان : قسم كاتم : لحبه والآخرون أباحوا .
فالكاتمون لحبهم شربوا الهناء : صرفا ومن شرب الهناء يرتاح
والبائحون لحبهم شربوا الهوى : صرفا فهزهم الغرام فباحوا

بالسر إن باحوا تباح دماؤهم : وكذا دماء البائحين تباح (٣٣).

٦- أحمد بن عطاء الله السكندري (٧٠٩هـ/ ١٣٠٩م : وقد سئل ما بالكم أيها المتصوفة فاشتققتم ألفاظاً أغربتم بها على السامعين، وتترجم عن اللسان المعتاد؟ هل هذا إلا طلبة للتمويه أو ستراً لعوار المذهب؟ فأجاب أبو العباس ما فعلنا ذلك إلا لغيرتنا عليه ولعزته علينا كيلا يشربها غير طائفتنا و أنشد يقول: (٢٤).

إذا أهل العبارة يسألونا أجبناهم بالعلام الإشارة
تشير بها فنجعلها غموضاً تقصر عنه ترجمة العبارة
ونشهدها وتشهدنا سروراً له في كل جارحة إنارة
ترى الأقوال في الأحوال أسرى كاسر العارفين ذوي الخسارة

٧- الشعراني :(عبد الوهاب) وقد نقل عن ابن عطاء الله ، أن أصل الرمز ودليل القوم فيه هو الأحاديث النبوية (٢٥) .

٨- **أما الشيخ أحمد بن علوان** : وهو من متصوفة اليمن في القرن السابع الهجري (ت= ٦٦٨هـ/ ١٢٦٩م) ، فقد رأى أن القوم = (الصوفية) ليسوا بحاجة إلى التصريح بمرام وخصائص وأسرار تجربتهم ، ولغة المواجيد والأذواق المتصلة بحبهم إلى غيرهم ، طالما ولغة الرمز أو الإشارة مفهومة بينهم وسيلة للتواصل والتخاطب والتراجع في المواقف والجدل فيما ألفوه في طريقتهم وتجربتهم الصوفية من موضوعات معرفية ، أو سلوكية أو منهجية ، و خصائص الواصلين ومقاماتهم وأحوالهم = (المقامات والأحوال وشروط التدرج فيها) ، فيقول :-

نظر المحب إلى المحب سلام والصمت بين العارفين كلام
جمعوا العبارة بالإشارة بينهم وتوافقت منهم بها الأفهام
يتراجعون بلحظهم لا لفظهم فلذا بما في نفس ذا الهام
هذا هناك وذا هناك إذا ترى ولسر ذاك بسر ذا إلمام
وتقابلت وتعاشقت وتعانقت أسرارهم وتفرقت أجسام
فيقول ذا عن ذا وذا عن ذا بما يلقى إليه وتكتب الأقلام
سقط الخلاف وحرفه عن لفظهم فلهم بحرف الائتلاف غرام

وقوله :- نظري إليك مفسر ما أعجم ومدامعي تبدي الذي أنا أكتم (٢٦) .

إن أهمية استخدام الرمز والإشارة عند الصوفي لا تقف عند تخطي الظاهر إلى الباطن ، والحس إلى المعنى ، أو عدم إفشاء الأسرار لمن يجهلها فحسب، بل إن التصريح قد أودى بحياة صاحبه إلى الموت والصلب ، عن تهمة هو منها بريء كما حدث مع الحلاج ، الذي قال " أنا " بعد أن خبل الوجود عقله لما شاهد الجمال ، موافقاً لشاهد الفناء ومخالفاً لشاهد البقاء ، فشهد الأول أن لا يقتل على حكم الانفراد فلم يقبل ، وشهد

شاهد البقاء بأن يقتل وكل الأنام له عدَل ، فقطعت بالسكين حوا مله ، وجرى دمه على الأرض وسال سائله ، وأنفاسه إلى محبوبه رسائله : أن يبرأه مما قال عليه جاهلـه ، فانكتـب دمـه : أنـا الله قاتلـهُ ، فقطـع وصـلب وأحرق وذري ، وهو مع ذلك من الشرك بريء ، ولكن ليرى محبوبه صبره فيه ويُرَى ، ولئلا يجتري أحد بعده على ما كان يجتري _بتعبير الشيخ احمد بن علوان – [٢٧] .

ب) آراء الباحثين المحدثين في مقتضيات الرمز الصوفي ومسوغاته.

١. آسين بلاثيوس:

يرى أن الذائق فقط هو من يفهم ما إليه يؤمنون فيكتفي بالإشارة عـن الإنشـاء والتصـريح، وأنـه إذا وصل إلى هذا الإشراق يعبر عن نفسه بعبارة مجردة فنية مثل أو أكثر من المصطلح الذي يستخدمه الميتا فيزيقـي أو المتكلم المتخصص الدقيق ، أي أنه نزعة مستترة تعبر عن مفارقة الجهل العالم ، وهو الـرأي الـذي قبلـهُ د. محمد جلال شرف [٢٨].

٢. نيكلسون (رينولد آلن):

وقد ذهب إلى أن الصوفية اصطنعوا الأسلوب الرمزي حيث لم يجدوا طريقاً آخر ممكنا يترجمون به عن رياضاتهم الصوفية، فالعلم بخفايا المجهول الذي ينكشف في رؤية جدية قلما يحتاج إلى الإدعـاء بأنـه لـيس مـن العكوف (الممكن) تبيانه دون اللجوء إلى صور منتزعة من عالم الحس، وتكشـف هـذه الصـور عـن معـاني، وتوحي بصور أعمق مما يبدو على ظاهرها [٢٩].

٣. د. أبو العلاء عفيفي: يرى أن من طبيعة الأمور استعمال هذه الأساليب الرمزية في التعبير لما يشعر به الصوفي في المحبة الإلهية التي تختلف في جوهرها عن أي حب معهود، وربما كان الشاعر الصوفي في رمزيته ابلـغ تأثيراً مما لو استعمل لغة التصريح، فالرمزية تمس العقل من حيث تـثير فيـه الخيـال وتمـس القلـب علـى نحـو مباشر، وتبدو لغة الحب الإلهي، والرمزية لغة عالمية يتعاطاها جميع الصوفية على اختلاف أديـانهم وأوطـانهم لأنهم ينتمون إلى الحقيقة الواحدة أو الوطن الواحد هو الوطن الروحي الذي فيه يعيشون.[٣٠].

ويضيف أن نوع الرمزية يتوقف على خُلق الصوفي وجِبلَته، وأن أفكـاره عـن الحقيقـة لتتشـح بثيـاب الجمال والصور المستقلة بالحب البشري ، وما يقال أن الصوفية أهابوا بالأساليب الرمزية رغبة في الاستسـرار، وخوفاً من السلطة العامة يمكن أن يكون صحيحاً في ذاته، فالصوفية بسبب اتجـاههم العرفـاني أهـابوا بـبعض التعاليم المستورة شأن سائر المذاهب العرفانية المختلفة واتخذوا في التعبير عن علومهم وأذواقهم طريق التلويح ، وإن بعض الصوفية قد لقوا حتفهم نتيجة الخروج على الاستسرار، ومما يعضـد هـذا الـرأي أن التصـوف في كل الأديان يمثل الجانب العاطفي، وهو جانب له خطورته في التجربـة الصـوفية، وإلى عنصـر العاطفـة ترجـع مظاهر الشمول، والاستغراق والفن . ويبدو التصوف من هذه الوجهة كالفن ، لا وجود له بـدون العاطفـة ، إنه لا غنى للصوفي عن لغة الرمز واصطناع أساليب التمثيـل والتصـوير لـيترجم عـن أحوالـه ، ويعـبر عـن مواجيدة وأذواقه ، مهما يكن في لغة الرمز من تصوير في التعبير ، لأن موضوعات تجاربه تنـد عـن المحسـوس والمعقول الذين تعبر عنهما لغة الوضوح والاصطلاح ، ولا مناص من الأخذ بالتأويل وصرف المعاني الظاهرة

إلى معاني روحيه باطنة.

ومما يعد خروجاً عن طبيعة الأمور أن تفهم لغة الصوفية في الحب الإلهي بمدلولها المادي ، أو تؤلها بما يتفق مع متطلبات ذلك المدلول ، و لعل السبب الحقيقي في إهابة الصوفية أساليب الرمز في إشعارهم ، أن التجارب الصوفية أشبه بالتجارب الفنية ، والرمز- فقط- هو التعبير الوحيد الممكن عن هذه التجارب [٣١] .

٤- د. عاطف جودة نصر:

وقد تابع هذا الرأي واستنتج منه نتيجتين:-

الأولى : الوشائج المتصلة بين التصوف والشعر والفن عامة لوجدا نيتهما .

الثانية : أن التعبير الرمزي يبدو بعض الأحيان ضرورة لا فكاك منها ، ولا يكون البناء الرمزي حتمياً إلا إذا لم يكن له بديل يسد مسده ، ويغنى عنه ، والحتمية في هذه الحالة نابعة من الرمز فيقضي نحبه إذا ما وجدت طريقة أخرى تفضله في الصياغة أو التعبير، وكما يقول برجسون "إنه كلما زاد الانتقال من الطبيعي الفيزيائي إلى النفسي كلما ازدادت الرمزية" [٣٢] .

٥- د.محمد الجيوش:

إن الصوفية، قد تركوا في مقالاتهم وإشعارهم وأذكارهم وتسبيحا تهم التي بلغت الذروة في الجمال الفني والتصوير البديع ولوعورة الموضوعات التي يطرحونها لجئوا إلى الرمز والإشارة في تعبيراتهم، والأخيلة في الإبانة عن أغراضهم، ولكشف عن خوالجهم، فهم بهذا يمثلون أول من أوجد المذهب الرمزي في الأدب العربي بلا منازع وهم دعاته والواضعون لأسسه، والناهجون سبيله، يشهد بذلك أثرهم من شعر ونثر، وإن الذي دعاهم إلى ذلك اللون من التعبير أنهم كانوا يعرضون الكثير من النظريات لو صرحوا بها لأهاجوا الفقهاء ضدهم فكانوا يفعلون ذلك خشية بأسهم، وإيثاراً للسلامة من شرهم، وذر الرماد في العيون، ومن السهل على من درس أدبهم الوصول إلى هذه النتيجة [٣٣] .

٦- د. زكي نجيب محمود:

يرى أن لأصل في الرمز : هو أن يجيء لاحقاً لما يرمز إليه أو تعرض لنا حالة أو فكرة نريد تمييزها مما قد يختلط بها من أشباهها أو أضدادها ، فنبحث لها عن رمز يميزها، والأغلب أن تكون الحالة المرموز لها مجردة ، وأن يكون الرمز المميز لها شيئاً محسوساً يجسد خصائصها ومعانيها ، ومن ثم كثر استخدام الرمز في الدين والأدب. والفن والتصوف، وهي مجالات تختلج فيها بالنفس أفكار ومشاعر يتعذر تعريفها بالحد العلمي الرياضي الحاسم، فيلجا صاحبها إلى تصويرها في تجسيدات مما تألفه العين والأذن وغيرهما من الحواس ، وبمقدار ما تكون الموازاة كاملة، بين الحالة الباطنة التي يراد إخراجها، وبين الشيء المُحس الذي وقع عليه اختيارنا لنرمز به إلى تلك الحالة ، فتكون العملية الرمزية قد حققت غاياتها. وإذن فنقطة البدء الطبيعية في عملية الرمز هي: اختلاجة النفس بحالة يراد التعبير عنها، ثم يتجه طريق السير من باطن إلى ظاهر، من حالة وجدانية داخلية إلى شيء محس في دنيا الأشياء الخارجية [٣٤] .

٧- د. عدنان العوادي:-

ويرى أن الصراع الدائم الذي يعتمل في نفس الصوفي فيبحث عن طبيعة الله الموجود المفقود في الوقت نفسه ، والصوفي الحق هو الذي يظل طوال حياته يتحرق ظمأ للشهود الوجودي والتحقق فيه، وطريقه إلى ذلك هو الغياب عن عالم الحواس والحضور كلية في عالم الحق، وذلك بأن ينظر بعين القلب، فيرى الأشياء كلها بالله ومن الله وإلى الله، ومن جراء ذلك غدا عالم الإلهام الصوفي يتسع لدلالات وفيرة يستمدها الصوفي من الكلمات والأصوات، أو الحوادث الطبيعية، ويتخذ منها رموزاً لمعاني جديدة يوجهها حسب الحال التي هو عليها. فقد قيل عن أبي حمزة الصوفي أنه كان إذا سمع صوتاً مثل هبوب الرياح أو خرير الماء، وصياح الطيور كان يصبح ويقول "لبيك" بالمقابل حساسية الصوفي وقلقه المستمر المعبر عنه شعراً أو نثراً ، كثيراً ما يتجاوز المألوف إلى حد الاضطراب والشطح، بدليل اختلاف التفسيرات حول الشخصية الواحدة كالحلاج مثلاً [٣٥] .

٨- د. محمد عبد المنعم خفاجي:

على التضاد من (د. زكي نجيب محمود) ، يرى أن السبب في اللجوء إلى الرمز هو عجز الصوفية في طوال الأزمان عن إيجاد لغة للحب الإلهي تستقل عن لغة الحب الحسي، والحب الإلهي لا يغزو القلوب إلا بعد أن تكون قد انطبقت عليه آثار اللغة الحسية فمضى الشاعر إلى عالم الروح ومعه أدواته وأخيلته من العالم المادي، وأن الصوفية قد ابتكروا ألفاظاً جديدة لهم هي أقرب إلى المصطلحات العلمية التي لا يقف على معانيها إلا الواصلون منهم ، وكتبهم ومصادرهم تشرح كثيراً من معاني هذه المصطلحات وتحاول تقريبها للفهم . مثال:[السفر- الطريق – المقام – الحال – الأنس – الجلال – الوجد – الفناء – البقاء – اليقين] . كما أن شيوع الرمزية في كتابات الصوفية نثراً وشعراً يرجع إلى اضطرارهم لاستعمال الرمز لأن الحاجة، ألجأتهم إليه لأنهم يعبروا عن معاني ومشاهد، واحساسات نفسيه ولا عهد للغة بها، ولا تعبر عنها [٣٦] .

٩- د. عبد العزيز المقالح :

يرى أن كبار شعراء الصوفية الذين لقوا حتفهم على يد المتحمسين المحافظين =(فقهاء-متكلمين- أو ساسة) قد كانوا ضحايا الرؤية الشعرية الفائقة، وكان تخليهم عن الارتباط بالواقع والواقعية قد ساعدهم على تمثل أسرار الشعور الإنساني ، واستطاع السياق الرمزي للغة أن يكسر في تعابيرهم الإطار المادي للأشياء، فامتلأت قصائدهم بشحنات متغيرة ومتفلتة من أسر الواقع ، وكان الإدراك الحدسي –لا- الحسي دليلهم إلى تجاوز اللغة المباشرة، والبحث عن لغة ثانية هي لغة الشعر أيا كان اتجاهه [٣٧] .

١٠- د. نظلة الجبوري :-

وترى أن الإشارة تعني البلوغ أو الرمز الذي يومئ ولا يصرح ، ويشير إلى ما لا يستطيع التحليل الموضوعي أن يتناوله بدرجة كافية ، لإيغاله في أعماق الذات أو التشبث بما وراء الواقع، وأنه لا سبيل إلى التعبير عن التجربة الصوفية التي تنتظم أحوالاً وجودية عالية، كالفناء – الحب – الاتحاد – الا باستخدام لغة رمزية لما تضمنته من قدرة تحتمل طابع الإسرار، وسببه –من وجهة نظرها- قصور اللغة في شكلها الموضوعي- التحليلي –عن تناول الظواهر الروحية ، لأن اللغة كافية لتحليل الظواهر الطبيعية الفيزيائية

الخاضعة للإدراك الحس والتجربة المادية المباشرة. أما الظواهر الوجدانية الروحية ، فإنها أحوج إلى لغة الرمز، لأنه في المجال الصوفي يتم تجاوز الحالة المادية إلى حالة روحية وواقع روحي ، وإن الصوفية يعيشون تجربة خاصة تمثل عالم خاص يتجاوز العقل ومنطقهُ ، وبالتالي لا تفسر إلا بمنطق عاطفي لطابعها الروحي المتضمن للأذواق والتلويحات والظواهر النفسية والوجودية[٣٨] .

١١- د. أبو الوفاء غنيم التفتازاني:-

ويكتسب رأيه أهمية خاصة كونه ليس باحثاً في التصوف وحسب ، بل وربما صاحب تجربة صوفية و شيخ من مشائخ الصوفية المعاصرة في مصر ، له من الذوق أو التجربة الذوقية ما يمكنه من إعطاء صورة أو تعبير أقرب إلى فهم الصوفية للرمز الصوفي وطبيعته ومسوغا ته ، ووقف على كلام الصوفية الإشاري أو الرمزي وفسرهُ بالمنهج ذاته ، ومجمل قوله في الرمز : –

أ) من حيث طبيعة الرمز ، يرى أن اللغة مبهمة على من ليس منهم ، لأن هذه اللغة تعبر عن أسرار وحقائق ذوقية وهبها الله للصوفية ، وهم يخشون أن تشيع هذه الحقائق وتلك الأسرار بين من ليسوا أهلاً لها.[٢٦] وكمتصوف يطلق على الرمز (علم الإشارة) بمقابل العبارة ،فإذا صار عبارة خفي. فالصوفية – بحسب رأيه– يرون أن العلوم الذوقية التي تكشف لهم ترد عليهم أول ما ترد مجملة فلا تتبين لهم تفاصيل معانيها الدقيقة ، فإذا دعوها وتصرفت أذهانهم فيها بالاعتبار والتأمل ، تبين لهم ذلك، وظهر موافقتها للشريعة.

ب) وأما مقتضى الرمز وتاريخه، فقد أرجعهُ التفتازاني إلى صوفية القرنين الثالث والرابع الهجري حيث يقول :"أن ما يميز صوفية القرنين الثالث والرابع وغيرهم من الصوفية من رمزية في التعبير عن حقائق التصوف ، راجعاً أساساً إلى أنهم حاولوا أن ينقلوا تجربة نفسية فائقة إلى الغير بلغة الأشياء المحسوسة ، ولذا كانت كل كلمة عندهم رمزاً استخدم لا لغرضه المألوف ، وإنما للتعبيرعن حقيقة تفوقُ الحس ،وألفاظ اللغة موضوعة أصلاً لمحسوسات ، ومن هنا بدأ كلامهم غريب على السامعين ومن هنا جاز الإنكار" ويستدل بكلام الكلاباذي حين قال: "اصطلحت هذه الطائفة على ألفاظ في علومها تعارفوها بينهم ورمزوا بها فأدركه صاحبه وخفي على السامع الذي لم يصل مقامه ، فإما يحسن الظن أو يسيء الظن فينسبه إلى الهلوسة [٣٩] .

ويرى التفتازاني ، أنه لا ينبغي النظر إلى اصطلاحات الصوفية أو رموزهم على أنها مجرد ألفاظ ، بل تدل على المعاني التي وضعت لها في حالة حركية ، وتصور الانفعالات والأفكار التي تعتلج بها نفس الصوفي تصويراً حياً ، فهي كأدوات توقظ مشاعر سامعيها بمعنى الكلمة بشرط أن يكونوا من أهل الذوق [٤٠] .

ويستشهد بكلام (عبد الجبار النفري ت=٣٥٤هـ/ ٩٦٥م) بقوله:"وقال لي الحق الحرف يعجز عن أن يخبر عن نفسه فكيف يخبر عني ؟ والتواجد بالقول يصرف إلى المواجيد بالمقولات ، والمواجيد بالمقولات كفر على حكم التعريف ، وكلما اتسعت الرؤية ضاقت العبارة " [٤١] .

يشار إلى أن للرمز علاقة بالمكاشفة عند الغزالي لأول مرة بين الصوفية –بحسب التفتازاني – الذي نقل عن الغزالي قوله :" بأن علم المكاشفة علم خفي لا يعلمه إلا أهل العلم بالله ، ولذلك فإن أصحابه يستخدمون رموزاً خاصة ، ولا ينبغي التحدث فيه خارج نطاق أهله "، ويقول الغزالي : "وأمثال هذه

المعارف التي إليها الإشارة لا يجوز أن يشترك الناس فيها، ولا يجوز أن يظهرها من انكشف له شيء من ذلك لمن لم ينكشف له " [٤٢] .

وإذاً فعلم المكاشفة -على رأي الغزالي- لا يكون الحديث فيه إلا رمزاً وإيماءً على سبيل التمثيل والإجمال ، علماً منهم بقصور فهم الخلق عن الاحتمال، والعلماء ورثة الأنبياء ، فما لهم من سبيل إلى العدول عن نهج التأسي والاقتداء .

١٢-**والباحث يقف برأيه مع هذا الأخير** ، لأن من يتحدث عن التجربة لأبد أن يكون متذوقاً لها حتى يكون حديثه أقرب صدقاً أو قرباً من الحقيقة وكما قيل "ليس الخبر كالعيان" فالصوفية إنما استخدموا الرمز والإشارة لعدم قدرتهم على إيصالها للآخرين باللغة المحسوسة من جهة ، وخوفاً من الوقوع في التصريح مما لا يجد له مكان في عالم الظاهر مما يألفه الناس ، أو في النص الشرعي ، فيتحول ذلك إلى نقمة على أهله من جهة أخرى.

والخلاصة لكل ما سبق:- فقد تبلورت أراء الصوفية القدامى أنفسهم حول مقتضيات الرمز بثلاث خصال :

- الحفاظ على أسرار المذهب وخفاياه من الخصوم والمنكرين .
- إن الصوفية قد وضعوا لأنفسهم مصطلحات مثلهم مثل بقية فنون المعرفة والعلوم أي فرع آخر من المعرفة ، وأن هذه المصطلحات لا يفهمها إلا من جالسهم وتذوق شرابهم فيصبح كأنه الواضع لها. وإن هذه المصطلحات معاني أودعها الله في قلوبهم .
- علم المكاشفة علم خاص لا يعلمه إلا العالمون بالله ولهذا كان الحديث به رمزاً إذ لا يجوز التحدث به من خارج نطاق أهله صراحة .
- عدم القدرة على التعبير عن مشاهداتهم ومدركاتهم الروحية باللغة المحسوسة وعدم استيعاب ألفاظها لهذه المواجيد فيلجأون إلى الرمز.

أ)أما أراء المحدثين : في مسوغات الرمز ودلالة استخدامه فتتلخص بالآتي:-

- المصطلح الصوفي شأن أي مصطلح علمي ، يعبر به الصوفي عن حاله عند وصوله مرحلة الإشراق أو الكشف في المعرفة ، أو البلوغ في الوجدان حد الفناء ، ومن ثم فهمه وتفسيره لهذه الحال .
- اصطدام التجربة الروحية=(العرفانية أو السلوكية العملية) بمقولات المنطق ، وظواهر الدلالة اللغوية ، وشواهد الشرع ، وقوانين العقل وقوى الطبيعة ، الجأ هم إلى الإسرار خوفاً من الخصوم السياسيين والتقليدين من الفقهاء والمتكلمين .
- إن التصوف تجربة روحية عاطفية وجدانية لا تحتمل اللغة الظاهرة والصريحة معانيها، ومعارف هذه التجربة خارج نطاق المعرفة المألوفة، والأحاسيس والانفعالات النفسية لا تجد في قوالب العقل مكاناً فكان الرمز هو اللغة الخاصة للصوفي في شعره ونثره. ولكن الصوفي وهو ينقل هذه التجربة إلى الغير لابد من أن يستخدم

المصطلح الذي قد يأخذه من الموروث الثقافي والأدبي والطبيعة ومكوناتها وهذه الرموز لأبد أن تكون مجردة لأن المرموز إليه أيضاً مجرد.

- لغة تعبيرية عن عملية نفسية وجدانية فيها ينتقل الصوفي من الباطن إلى الظاهر من الوجدان أو العاطفة إلى العقل أو الحس ، أو العكس أي مضي الصوفي من العالم المادي إلى العالم الروحي ، بكل تداعياته وانعكاساته الذاتية والموضوعية عليه .
- تخط لحواجز الحس والعقل والقوى الطبيعية وتخطي حرفية النص وأقيسة الاستدلال عند الفقهاء والمناطقة والتحرر من اللغة المألوفة إلى اللغة الجديدة، والتحرر من الوجود إلى اللاوجود ، وكسر الإطار المادي للأشياء ، بلغة ثانية هي لغة الشعر – لغة الرمز – لغة الإشارة – بحسب د . المقالح – .

٤ – طبيعة الرمز وأبعاده الميتافيزيقية :

يقصد بطبيعة الرمز : تلك الصورة التي يظهر فيها الرموز من حيث شكل المدلول الذي يستعيره اللفظ أو الكلمة أو العبارة ، إن كانت صورة خيالية أو مجازية أو حقيقية . أما المقصود بالأبعاد الميتافيزيقية : فهي حقيقة المضامين أو المباني الداخلية ذات الطبيعة المجردة من الحقائق والمفاهيم والموجودات ، والتي ضمنها الصوفي داخل الألفاظ والعبارات الرمزية التي تحدث بها الصوفي في أدبه المنظوم أو المنثور .

ويعرف عن الصوفي أنه يرتاح دائماً للحيرة كما يرتاح الجاهلون إلى اليقين ، وكما يرتاح الرومانتيكيون إليه في الأدب الحديث. فأحياناً يكون الرمز لكثرة اللوازم المرادة والوسائط المستعملة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، ولهذا نظير في الكتابات البعيدة والاستعارات البعيدة في البيان .

أ)فالرمزية قد تكون في الأسلوب =(كالبديع والمحسنات) والصور الخيالية ، وقد تكون رموز موضوعية كالحال في كليلة ودمنة، والتربيع والتدوير للجاحظ،، ورسائل أخوان الصفاء ورسالة الغفران لأبي العلاء المعري . كما أن من طبيعة (الرمز) الصوفي اللجوء الاضطراري إلى استخدام الأمثلة المحسوسة في التعبير عن معان غير محسوسة وغير معهودة، وهذا ما أوضحه الغزالي في قوله :" اعلم أن عجائب القلب خارجة عن مدركات الحواس"، [٤٣] . وهو ما عده الباحثون سمة ملازمة لطبيعة الرمز الصوفي.
إن هذه الطبيعة المزدوجة المتناقضة في التعبير عما هو غير محسوس بمثال محسوس تضفي على الرمز الصوفي قابليته للتأويل بأكثر من وجه، ولهذا يصادفك أكثر من تأويل واحد للرمز الواحد، مما يجعل الرمز الصوفي بقدر ما يعطي من معناه فهو في الوقت نفسه يخفي من معناه شيئا آخر، وهكذا يكون الرمز خفاء وظهوراً معاً في آن واحد . فهو على نقيض الرمز الرياضي الذي أريد له أن يضبط الدلالة ويقصي بعيداً أية إمكانية أو مرونة للتأويل أو التفسير الذي قد تحمله العبارات اللغوية الاعتيادية"[٤٤] .

ب) والرمزية الصوفية تجمع بين الأسلوبية والرمزية الموضوعية التي قد تكون من أسبابها (الموضوع نفسه) أو استعمال الأقيسة المنطقية والفلسفية هذا أن بقيت ، وإلا فالصوفي يتجاوز منطق الفقيه والمتكلم كما يتجاوز الإشراقي منطق الفيلسوف المشائي . وبعبارة مدني صالح: إن الصوفي رمزي في الأداء ، تأويلي

في الإدراك ، رمزي في الكتابة ، تأويلي في القراءة ، يؤول ما يقرأه الآخرون حرفياً ، ويقرأ حرفياً ما يقرأه الآخرون تأويلاً، باطنياً حين الخلق ظاهراً، وظاهري حين الخلق باطناً [٤٥] .

ورغم أن كل صوفي يجد ذاته مدرسة مستقلة كونه يعيش تجربة خاصة دون أن يشاطره الآخرون بها، إلا أن اللغة الصوفية ومصطلحاتها لها قسماتها العامة في إطار العموميات المتفق عليها، وعلى ذلك كان الحديث عن الرمز الصوفي ودلالاته إذا أخذنا كلمة رمز على أنها معنى باطني تحت كلام ظاهر لا يظفر به إلا أهله، فقد أصبح الرمز علم يسميه الصوفية على الإشارة، وكما جاء على لسان ابن عربي [٤٦] .

علم الإشارة تقريب وأبعاد ... وسيرها فيك تأديب وأساد
فابحث عليه فإن الله صيره ... لمن يقوم به إفك وإلحاد
تنبيه عصمة من قال الإله له ... كن فاستوى كائناً والقوم أشهاد

وقوله: "إن الإشارة عند أهل الطريق إلى الله تؤذن بالبعد أو حضور الغير ، وما خلق الله أشد ولا أشق من علماء الرسوم على أهل الله المختصين بخدمته العارفين به، عن طريق الوهب الإلهي" [٤٧] .

ويرى ابن عربي ، أن السبيل إلى فهم الإشارة هو التلويح بقدر الفهم على السامع. حيث يقول "(ولما سألت عن غاية لا تدرك ، وصفة لا يحاط بها علماً ، ولا تملك يقين على أن لوح لك منها بقدر فهمك، وأوقفك من شأنه على قدر أن يكون لك منها. " أخرق السفينة تلج المدينة -إحمل في السفينة من كل زوجين أثنين، ولا تعرج على من قال (سآوي إلى جبل يعصمني من الماء) (٤٨) . وسفينتان لهما في الوجود معنيان: الواحدة سلامتها من الفتق، والأخرى نجاتها من الرتق، لا ترفع الخاتم إلى أي أحد ، ولا تأمن عليه أماً ولا ولد، أنشر البساط، أترك الناس في هياط وماط ، اطوي البساط واعدل الانقباض من الانبساط، لا تهز الجذع في كل وقت =(يعني لا تشطح) فإنه مقت ، لا يغلبك على مقامك اليوم فتنفش غنمك في حرث القوم" . [٤٩]

هذه صورة من صور الرمز الذي يصطنعه الصوفي ليعبر به عن حقيقته، وما يصور فيه من دقائق ،فالرمز أداة إخفاء الحقائق وعدم اطلاعها غير أهلها . على أن أبن عربي وغيره من الصوفية ، يتفاوت الرمز في كلامهم بتفاوت القرائن والبنيانات التي توجد في سياق هذا الكلام من ناحية ، وما وفق إليه الباحث المدقق والدارس من قدرة على تذوق ما هو بسبيل دراسته وبحثه لكلام هؤلاء من ناحية أخرى [٥٠].

ولاشك أن مصطلحات الصوفية ورموزهم هي ألفاظ مشتقة ومستعارة من أشياء محسوسة وملموسة مثل الأشجار والثمار والطيور والخود والجواهر والمرجان والبحار والأنهار والكواكب والنجوم والأطلال والقفار والليل والنهار والخيام ، والحور الحسان ، والشراب وأوصافه وسلسبيلهُ ورحيقهُ ، وهي تمثل سواتر وحجب لمعاني لا تدخل ضمن حدود الظواهر والمدركات الحسية المقيدة بالزمكانية ، بل مطلقة المعنى ، ومصدر استعارة الرموز والمصطلحات هذه القرآن الكريم ، وما يضرب به من أمثال : كماء أنزلناه من السماء، كمشكاة فيها مصباح ، كشجرة طيبة ، كسراب بقيعة ، وما يتعقل هذه الأمثال إلا أصحاب البصيرة المتنورة من العالمين .

ويحاول البحث – على منوال بعض الباحثين المعاصرين- الكشف عن طريقة تصنيف وتوزيع وترتيب الرمز الصوفي بحسب تكراره وتداوله لدى الصوفية بصورة من الصور ، فوجد :[الرمز الفلكي – الطبيعي – الحيواني – النباتي – المياه – والأنهار والبحار –الأجسام والعوالم السفلية - الأنوار والعوالم العلوية – الأنبياء والرسل – الكتب المقدسة- الحروف والكلمات- الأعداد والأشكال ونحوها]. على أن أهم الرموز المستعملة لدى الصوفية وأكثرها شيوعاً في مؤلفاتهم هي : رمز المرأة – ورمز الطبيعة - رمز الخمرة – الرمز العددي والحرفي ، والرمز الهندسي والرياضي ، فضلاً عن الشطح ورمز المعراج ، سنعرض لأبعادها ودلالتها بإيجاز.

١. **رمز المرأة :**

وقد بدا على هدى من تصور ميتا فيزيقي عرفاني يدور حول العلاقة بين الفعل والانفعال أو الفاعل والمنفعل، وقد اعتبر الصوفية، الجوهر الأنثوي من أتم الصور للتجلي الإلهي، وأكملها، وإن الجوهر أو المرأة قد أشربت طبيعة إلهية قديمة، وإن الإهابة بالشعر الغرامي في التعبير عن الحب الإلهي لا يمكن أن يكون أسلوباً اكتملت ملامحه الرمزية لدى متصوفة الفرس أمثال ابن أبي الخير، وفريد الدين العطار، بل إن هناك أشعار منسوبة لرواد التصوف الأوائل من العرب، كانت المرأة ملمحاً رمزياً بارزاً فيها . وبعبارة موجزة كان الأسلوب المكتمل التكوين للشعر الغرامي بوصفه رمزاً على أحوال ومواجيد، وأذواق صوفية قد تكونت بواكيره، ورسخت تقليداته الفنية قبل متصوفة الفرس . (٥١)

٢. **رمز الطبيعة :** حددت دلالته الميتافيزيقية في الشعر الصوفي بخاصة بالآتي:-

أ) الاعتقاد في الروحانية، وفي أن الحياة منبثة في الأشياء كلها، وامتزاج الطبيعة بعنصر قدسي أخذ طابعاً عينياً محايداً ، وتصورها في الوعي الفطري متشخصة تفعل وتنفعل لما يؤديه الإنسان من شعائر وطقوس وتفهم لغته من خلال وسائط سحرية معينة.

ب) كما كشف رمز الطبيعة في الشعر الصوفي عن أمرين :

الأول: سريان التجلي الإلهي في الطبيعة وفي الأشياء والإنسان ، دونما حلول ، أو ممازجة مادية ، وكما يقول ابن علوان : (تتخلل الأشياء من غير ممازجة ،وتخالطها من غير مجانسة) ، وقول ابن الفارض : " وهامت بها روحي بحيث تمازجت : هناك ولا جرم تخلله جرم (٥٢) .

الثاني: تعبيرهم عن التجلي الإلهي في ديمومته وتنوعه وجدته وقد كانوا في هذا معبرين عن وحدة الوجود والشهود في كلامهم (شعر ونثر) ينبئ عن حس جمالي مرهف وعاطفة دينية مشبوبة. – وكما قال الحلاج : روحه روحي وروحي روحه : من رأى روحان حلت بدنا ، وقوله: " بيني وبينك إنيٌ ينازعني : فارفع بلطفك إنيٌ من البين (٥٣) .

٣. **رمز الخمرة:** إن الخمريات الصوفية لم تكن لتبدأ من فراغ خالص لأنها استلهمت من التراث الشعر الخمري صورته وأخيلته ، ولم يستلهم ما فيه من المجون والإباحية. ومما يؤكد أن الصوفيين كانوا يلمون

في شعرهم بالتقاليد الفنية مسقطين عليها تجاربهم الذاتية وما ينازلون من أحوال ومواجيد وأذواق، وقد تبين من هذا الاستلهام الآتي :

أ) قدم الرمز الخمري في أشعار الصوفية وتحلل ما يسميه الصوفية السكر أو الوجد ، بوصفه حالة عالية ، والكشف عن العلاقة بين السكر والشطح ، بوصف هذا الأخير تعبيراً عن حركة الباطن ونشاطه الهائلين، مما يطلق للواجد العنان ، فيشطح ليعرف ، ويعبر عما يجد بألفاظ مشكلة ، وعبارات مستغربة، وقد عدهُ كبار الصوفية انفراجاً وتزولاً عن درجة الكمال العرفاني(٥٤) .

ب) ويذهب (مدني صالح) إلى أبعد من هذا من أن الخمرة عند الصوفية قد مثلت رمزاً لتعطيل القوى والمنطق ، أي بالسكر الذي يعني خلق جو من الحرية إزاء قوانين الطبيعة وبازاء قوانين العقل . ويذهب ليؤكد أن الصوفية مع إغراقهم برمز الخمرة فإن الكثير منهم ربما لا يعرف شكلها ولا آنيتها ، ولكن يذكرها ليعني ذوقاً وجدانياً خاصاً ، كقول ابن الفارض (٥٥) :

شربنا على ذكر الحبيب مدامة سكرنا بها من قبل أن يخلق الكرم

وقوله: أدر ذكر من أهوى ولو بلامي لأن أحاديث الحبيب مدامي

ليشهد سمعي من أحب وأنها بطيب كلام لا يطيب منامي(٥٦).

فالخمرة عند الصوفية = (ابن الفارض مثلاً) هي الشراب الأزلي المتصف بالإطلاقية التي ما أن شربها (شاهدها) حتى هامت بها روحه إلى درجة الاندماج بها (مرحلة الشهود والفناء بالمحبوب) = الحقيقة الإلهية ، ولكن دون أن يتخللها جرم ، لأنها كما يقول :-

صفاء ولا ماء ولطف ولا هواء : ونور ولا نار وروح ولا جسم
وهامت بها روحي بحيث تمازجت : هناك ولا جرم تخلله جرم
وقامت بها الأشياء ثم لحكمة : بها احتجبت عن كل من لا له فهم (٥٧).

ويعتقد الصوفية أنها تلك المسماة قرآنياً شراب التسنيم للمقربين ، أو الرحيق المختوم لأصحاب اليمين في الآخرة ، وأنهارها المعنوية : إيمانية إحسانية إسلامية ، ومعارف ربانية ، كما يقول الشيخ أحمد بن علوان (٥٨) "

شرابي الهوى والمرسلات طعامي : وهل كشرابي للظما وطعامي
فتفسير ما ذاك الشراب لظامئ : غرام من المحبوب بعد غرامي
إذا زاد سكري من شراب محبتي : وأطلق عقلي من يديه زمامي
وكاد يهيم القلب ذقت لسكرتي : طعاما كريما من أكف كرامي
فأصحو بمن أهواه بعد غيابتي : وأحيا بمن ألقاه بعد حمامي

ويحاول الصوفي أن يحدد المقصود بالمحبوب عندهُ بأنه الله البارئ المخترع المنشئ المبتدع لهذه الخليقة لا غيره ، وأن على أهل الظاهر من الأمة التسليم لأهل الطريقة الصوفية ،كما يقول ابن علوان " فخمرهم مسكرة عتيقة ، وأسرارهم بشربها غريقة ، وأسراركم صاحية طليقة ، وقد كانت بمثل ذلك خليقة ، شتان بين

الخالية والمشوقة " (٥٩) .

ويرى د. عاطف جودة نصر: أن الصوفية في رمز الخمر قد ألموا بلغة أسلافهم من المسيحيين، وغيرهم ، وإن الوجد الصوفي كثيراً ما يقارن بحالة السكر والخمر منذ عصر فيلون الإسكندري . ويؤكد هذا استقراء الأديان والظواهر الروحية والأحوال تكاد تكون عالمية ، بقطع النظر عمن يحصل له أو عن موطنه وجنسه ودينه. كما أن الصوفية واكبوا ما ورثوه من المعجم الشعري الخمري، وأنهم استقلوا بمعاني وصور تحمل الطابع الفردي والذوق الشخص. فخمريات أبو مدين التلمساني وعمر بن الفارض والجيلي والنابلسي ورباعيات وقصائد ابن أبي الخير وجلال الدين الرومي ، (وابن علوان اليماني) ربما قد وجدت في شعر الأعشى وأبي نواس وغيرهم قوالبها الشكلية ودلالاتها اللفظية وأحيلت معانيها ومدلولاتها إلى القصد الصوفي بعيداً عن ظاهرها .[٦٠] فالأعشى ، يقول :

(وكأس شربت على لذة : وأخرى تداويت منها بها) ، وقول أبي نواس :(ألا فاسقني خمراً وقل لي هي الخمر : ولا تسقني سراً إذا أمكن الجهر " دع عنك لومي فإن اللوم أغراء" وداوني بالتي كانت هي الداء[٦١] .

٤- رمز المعراج : وهو وسيلة الصوفي للترقي الروحي والسفر إلى المقامات ، وما يحدث فيه من المغامرات النفسية الروحية المسماة بالأحوال ، هو انتقال من عالم الملك عالم الظاهر إلى عالم الملكوت ، عالم الحقائق ، ومشاهدة أسراره وعجائبه ، ويمثل بالنسبة له غاية من غايات العرفان الذوقي أقرب ما تكون صورته بالمعراج المحمدي تماماً ، سوى أنه معراج بالروح ، وليس بالجسد أيضا كما في المعراج المحمدي ، (الحسين بن منصور الحلاج (ق ٣٠٩ه/ ٩٢١م،) وابن عربي ، وابن علوان اليماني). إنه معراج نفسي – عقلي –معنوي – روحي ، يدعو الصوفي من خلاله إلى الله وإلى شريعة محمد رسول الله ، وفق منهج معرفي – تعليمي واضح ، وبأسلوب أدبي متميز [٦٢] .

٥- الرمز العددي الحرفي:- قد بين بعض الباحثين أن للرموز العددية والحرفية أصولاً قديمة بعيدة في العرفانية اليهودية كما تتمثل عند القبالة ، وفي المذهب الأورفي القديم ،ولدى عرفاء الهرامسة، ويرى أن هذه الرموز خلت من توهج الخيال والإبداع الشعري، فجاءت في غاية الغموض والتجريد ، وأن رموز العدد والحرف بقدر ما تكشف عن فقدان العاطفة وجمود الإيقاع الغنائي ، فإنها تهدي إلى التعرف على أصول وينابيع قديمة، كما تهدي إلى الوقوف على التيارات الثقافية في تلاقيها وحركتها التبادلية [٦٣] .

على سبيل المثال لا الحصر عند ابن عربي الرمز العددي : (الأول – الأحد – الواحد – الأحدية – الوحدانية – الاثنان – الأثنينية – الفرد –الفردية – الزوج – الزوجية – الوتر – الوترية – رموز عددية). أما الرمز الحرفي: فالألف، والدال، والذال، والراء، والزاي، والواو والمهموز ما قبلها والباء المكسور قبلها والياء والجيم والحاء إنما هي حروف ذات دلالات رمزية على حقائق وجودية ، مثال : الرمز العددي = (أحدية حمد الواحد في وحدانيته ، وحدانية حمد الأحد في أحديته ، فردية حمد الوتر في وتريته وترية حمد الفرد في فرديته ، الله أكبر)[٦٤] .

مثال على الدلالة العرفانية للرمز: قال بن عربي في كتاب (شق الجيب) قال السالك : أشهدت الحق الأنهار وقال لي تأمل وقوعها، فرأيتها تقع في أربعة أبحر، الواحد: يرمي في بحر الأرواح ، والثاني: يرمي في بحر الخطاب =(العقول) ، والثالث: يرمي في بحر الشكر (النفوس) ، والرابع: يرمي في بحر الحب= (القلوب) فقال لي : البحر المحيط بحري ، فمن رأى المحيط قبل الأبحر فذلك صديقاً(التمكين – البقاء)، ومن شاهدها دفعة واحدة فذلك شهيداً (الفنا)، ومن شاهد الأنهار ثم الأبحر فذلك صاحب دليل ،(العارف السالك) ومن شهد الأبحر قبل الأنهر ، فله آفات ولكنه ناجي (المجذوب فجأة) [٦٥] . ونرى مع د .محمد حلمي:أنها المعرفة ومراتبها ،ولنا رأي خاص مضاد : أنها تحديد مكامن المعرفة في الذات الإنسانية ومراتب العارفين وتدرجهم في مقامات المعرفة : (من علم اليقين إلى عين اليقين ، وصولاً إلى مرتبة المكاشفة =حق اليقين).

أما الرموز الحروفية : فتشير أو تتصل بتفسير الصوفي ونظرته إلى الذات العلية، والصفات السنية ، والحقيقة المحمدية، وسلسلة المراتب الكونية= (الأنطولوجية)، والمراتب المعرفية= (الأبستمولوجية) ونحوها من المسائل الميتافيزيقية والأخلاقية [٦٦] .

وهو ما نجد نموذجاً له عند ابن علوان في قوله شعراً [٦٧] .

رآء ميم صاد عج فيها لا مها	**أسرار علم في القلوب مصون**
والراء والصاد التي هي قبلها	**روح لها حمد لأهل الدين**
والكاف كف الله باسطه لنا	**بالفضل والمعروف والتمكين**

٦- الرمز الرياضي الهندسي:

ويكون في حالة عجز الحرف في الإفصاح عن الدلالة الذاتية للتجربة ، فيتجه الصوفي نحو تثبيت رموز رياضية ، وتتخذ عنده شكلين:-

- الرمز الرياضي الرقمي: وقد سبق ذكر مثلٍ له عند ابن عربي .
- الرمز الهندسي =(الدائرة – الخط – النقطة) تتداخل وتؤسس بنيانا فكرياً منطقياً كما فعل الجيلي بالربط بين النقطة والدائرة التي تمثل نقطة المركز، والدائرة أكمل الأشكال، وهي صورة كثيب في جنة عدن يجتمع البشر عليها لرؤية الله، والمركز يمثل مجموعة زوايا رؤية الله بصورة متساوية [٦٨] .

٧-الشطح:-

ويمثل صورة من صور اللغة الرمزية يتضمن معنى باطنياً تستره الألفاظ، وتحجبه الكلمات ليترجم اللسان شده ، وُجد لابد أن يظهر ويعبر عن معاناة النفس في درجة الكشف العليا، ويرتبط بحالة السكر عندما تكاشف الذات ، ويستتر نور العقل المميز بين المعقول والمحسوس ، وهو: قد يكون شطح ناتج عن السكر الناتج عن المواجيد والأذواق ، ويصدر عن صوفي عرف بالزهد والتقوى على نحو غير معهود ومألوف ، أو استنفاد الشطح ذاته لما ينطوي عليه وجدان الصوفي من توترات ، وهو استنفاد يأخذ شكل الدلالة اللغوية المزدوجة، وازدواج الدلالة في الشطح ، يمثل جمع بين ظاهر اللفظ المستهجن وباطن اللفظ الذي يمثل الإشارة

إلى الصحيح المستقيم ، وسببه هو اللجوء إلى الرمز عامة وكما جاء على لسان ابن عربي : (كل من شطح فعن عقله شطح) (٦٩).

تلك هي أهم الصور التي يظهر بها الرمز الصوفي وبقى القول أن الكثير من المصطلحات التي تلفظ بها الصوفية أنفسهم أو جمعوها في مؤلفاتهم لا تتسم بالتوحد فيما بينها عامة وإنما تختلف من صوفي لآخر ومن وقت لآخر عند الصوفي نفسه حسب الحال الذي ينطق به هذا الرمز والمصطلح أو الدلالة التي يشير إلها هذا المصطلح. وما قدمه لنا الدكتورالحفني في: (معجم مصطلحات الصوفية)، أو الدكتورة سعاد الحكيم في معجمها الشهير :(مصطلحات التصوف عند ابن عربي)، إنما من باب المحاولة لإيجاد القسمات العامة للرمزالصوفي عند الأول وتركيزها عند ابن عربي بالنسبة للثانية بوصف الأخير يمثل أعلى مستويات الرمز وأكثر إيضاحاً فيه ، وهي مجموعة لا تزيد عن ألف وأربعمائة مصطلح . وعلى الجانب لآخر نجد محاولة د. زكي نجيب محمود ود. محمد مصطفى حلمي لعرض العديد من الرموز وتفسيرها ، ولكن وفق ما جاءت في مؤلفات ابن عربي وحسب وهكذا . وتبقى الأحكام السابقة، نسبية ، وتبقى المشكلة قائمة ، وهي هل يتفق جميع الصوفية على طريقة تركيب المصطلح ودلالته أم يختلفون فيما بينهم عليه ؟ والجواب ، أنه باستقراء الباحث لكتابات أشهر الصوفية وأدبهم ومن كتب عنهم ، وجد أن :-

- ما كان محل إجماع أو شبه اتفاق هو ما تحدث به جميع الصوفية من مصطلحات تتصل بالمقامات والأحوال ، وما يتخللها من أعراض ومظاهر للسالك ، تتمثل بـ:(الانزعاج – الصحو – السكر – المشاهدة – الوجد – الصعق – البهت –الأدب – الجلال – الكمال – الحقيقة – الشريعة – الطريقة – القبض – البسط – المشاهدة – الفناء – البقاء –الغيبة – الحضور – القرب – البعد – الوارد– الخاطر – اللوامع– الوقفة – الوصل – الفتوح –الفيض – الحجاب – الكشف – الشهود – الوجود. الخ.. وكذا القطب – الجناح – الأوتاد – الإبدال – النقباء – النجباء – الظاهر – الباطن) .
- أن إيغال الصوفية في الرمز كان عند أكثر القضايا حساسية في مباحث علم الكلام والفلسفة ، والتي ظلت مثار جدل بين الفلاسفة والمتكلمين والإشراقيين ، ودخل الصوفية من المتصف ، فتحدثوا عنها بمنهج المعرفة الإشراقية أوالكشفية ، مثل :الميتافيزيقا الإلهية وما يتصل بها من مفاهيم كوحدة الشهود الوجود والاتحاد والفناء ، فجعلوا من القول من القول بوحدة الوجود ما يعني للمتصور(شهوداً فقط) بأن الوجود كله حقيقة واحدة والكثرة والتعدد لا معنى لهما إلا من جهة الإدراك الحس الظاهر كما جاء على لسان ابن عربي من مثل قوله :

يا خالق لأشياء في نفسه — أنت لما تخلقه جامع
تخلق مالا ينتهي كونه — منك وأنت الضيق الواسع

وقول عبد الغني النابلسي:- (٧٠)

أنا كل الوجود والكائنات — أنا كل الأرواح كل الذوات
أنا كل العقول بل كل شيء — في جميع الأزمان والأوقات

ليس كل الوجود إلا أسامي والمسمى يكل ذلك ذاتي

وقول ابن علوان : أنا شمسون الشماسون : من محاريب الشرنبي ، فبلحظي وبلفظي : وبصدري وبكعبي ، لبن ماء سلاف : عسل صاف لشربي ، ذا يقيني ذاك ديني : ذاك حبي ذاك ربـي ، لـي رحـى بالحـب دارت : فأدارت كل قطبي ، المعاني تحت خفضي : تحت رفعي تحت نصبي (٧١). أما لماذا يختلـف الصـوفية بطريقـة تركيب المصطلحات الخاصة فيما بينهم ،مع القول بقسمات مشتركة للتجربة الصوفية، فلدنيا فقـط إجابتـان متوفرتان بين أيدينا وهما : –

الأولى: إن التجربة الصوفية فردية ، واختلاف الأحوال والمقامات نفسها ، وطبيعة وقفة كل منهم عند مقام، ومشاهدة أحوال ومواجيد ، قد لا تكون بالمستوى نفسه الـذي عنـد الصـوفي الآخـر ، وخاصـة في الوصول وليس في السلوك .

الثانية: إن الصوفي أبن عصره حيث يمكن أن نعد كل صوفي مدرسة مستقلة بحد ذاته، وكما أشار الأستاذ/ مدني صالح ، إن الرمز وتركيبـه يتـأثر بالبيئـة الثقافيـة والاجتماعيـة الـتي يعـيش بداخلـها الصـوفي وبالمصدر الذي تزود منه ثقافته ، وقد أيد هذا الرأي بعض مشائخ الصوفية المعاصرين في العراق =(السيد بهجت الآلوسي) من شائخ الفلوجة ، وفي اليمن أيضاً ، والد الباحث من مشائخ إب مثلاً .

وأخيراً : فإن عملية حصر وتحديد مدلول رموز ومصطلحات كل صـوفي أو كـل مدرسـة صـوفية يعوزهـا التحليل الفيلولوجي لهذه الألفاظ أو المصطلحات ، لبيان كيفيـة تركيبهـا واشـتقاقها ، ولمعرفـة مـا إذا كانـت للغات الأخرى، غير العربية دور فيها أم لا؟. فإن من دراستي للشيخ أحمد بـن علـوان **، وجـدت لـه مـا يقرب من مائة مصطلح ، لا نجد لها في المؤلفات اليمنية القديمة أو المعاصـرة لـه مماثلـة ، أو حتـى في اللهجـة اليمانية المحلية ما يقابل ذلك وقد خرجت بتصور ين محتملين هما : –

١) التركيب الخاص للمصطلح: وفق صيغة عددية أو رياضية باطنة أو متضمنة داخل هذا الرمز ، وفق منهج الفلاسفة الرياضيين أو علماء الفلك الروحيين .

٢) استفادة الشيخ المذكور من التراث الهندي الروحي والفكري الذي يعجب به المسـلمون كـثيراً ، وكـذلك الأدب الفارسي الديني والفكر اليونـاني الأفلاطـوني الإلهـي في استضـافة بعـض الكلمـات والأسمـاء والاشتقاقات الأعجمية أو السريالية ، وتوظيفها داخل الأبيات الشعرية أو النصوص النثرية ، وغالبـاً مـا تتركز في الشعر . وربما كانت رموزاً تحمل معاني ودلالات يصعب الإفصـاح عنهـا فـاحتمى الشـيخ بهـا وتخفى وراءها للهدف الذي رأيناه عنده ، أو غيره من الصوفية في الفقـرة الأولى مـن هـذا البحـث ولـهُ مسوغ من القرآن الكريم الذي دخلت فيه كلمات أجنبية ، وصارت عربية .

ويمكن القول: بأن رمزية الشعر الصوفي موسومة بطابع عرفاني وهي من هـذه الوجهـة رمزيـة عرفـا نيـة لا يتأتى معها عزل التعبير الشعري أو النثري عن مقومات التجربة الصوفية ، لأنهما في نهاية الأمر يحيلان علـى تضايف بين البناء الشعري في رمزيته العرفانيـة، وبـين التصـوف بوصـفة علاقـة دينامية حيـة بـين :(الإلهـي

والإنساني) ، وأن الرمز الشعري في التصوف ليس مجموعة من الكتابات المتضايفة وإن لها طبيعتها الخاصة، أقرب ما تكون إلى المعجم الشعري ، ومعجم المصطلح العلمي .[٧٢]

٨- الحروف وقيمتها العددية :-

يشترك كل من الصوفية والشيعة في أحد مشتقات الرمز الصوفي وهو الحرف ،أوالحروفية المستخدم للتأويل الباطن مما يتصل باسم الله الأعظم الذي يصاغ في فواتح السور، ومن المعاني الباطنة ، التي يرمز إليها كل حرف على حدة، وإن القضية بدأت بمعالجة الأرقام وتأييد العقائد كلها كما فعل أبو هاشم بن محمد بن الحنفية في معالجة العدد (١٢) والعدد (٧٠)، وتفسير كلمات في القرآن بإبدالها بكلمات أخرى قد تكون أسماء أشخاص كانوا سبباً في نزول آيات ، بحكم مطابقة قيم أعداد حروفها ، من مثل مطابقة القيمة العددية لكلمة :(كمن) = ١١٠ (ك=٢٠ ، م=٤٠ ، ن=٥٠ للقيمة العددية لاسم (الإمام علي) = ١١٠ (ع=٧٠ ، ل=٣٠ ، ي=١٠) في قوله تعالى :(أجعلتم سقاية الحاج وعمارة المجد الحرام كمن آمن بالله واليوم الآخر) التوبة ٩/ ١٩ . وجعل المغيرة بن سعيد العجلي الله نفسه شكلاً على صورة حروف الهجاء، وجعل عملية الخلق تتم بحركة تاجه الذي يعلوها، حتى كان عيسى نفسه(كلمة)تشكلت من حركة التاج على هيئة تلك الحروف[٧٣] .

> يروي ابن النديم أن الكندي كان أول من حاول استخراج الدلالات العددية من الحروف لينتقل إلى الأسرار الكافية فيها. فكلمة : " القلم " تعادل كلمة نفاع لتساوي رقمي حروفهما (=٢٠١) من هنا برزت الحروف بوصفها مصدراً للمعرفة. ثم دخلت الحروف في معالجة أشكال المعرفة الإنسانية في القرن الرابع الهجري على يد الشيعة والإسماعيلية والصوفية والفلاسفة وحتى المعتزلة من المتكلمين .[٧٤]
> فجاء الحلاج ليقول : بأن في القرآن علم كل شيء، وعلم القرآن في الأحرف التي في أوائل السور، وعلم الأحرف في لام ألف، وعلم لام ألف في الألف، وعلم الألف في النقطة، وعلم النقطة في المعرفة الأصلية حتى يصل إلى علم غيب الهو الذي لا يعلمه إلا هو) .
> والحال نفسه في تطبيق الحروف على اسم (محمد) واسم (عزازيل) ليضع مقابل كل حرف منهما معنى يناسبه .

– ونظر عبد الجبار النفري : (ت=٣٥٤هـ/ ٩٦٥م) ، إلى صور الحروف بعين الصوفي، فرآها كلها مرض أومحو إلا الألف ويعني به (الله) موجهاً خطابه إلى الصوفية إن يخرجوا عن الحروف التي تدل على العلم الظاهري الذي ضده جهل ليتعلموا العلم الرباني الذي لا ضد له، وهو اليقين الحقيقي.

– أما أخوان الصفاء: (ق٤ هـ / ١٠م) فقد عدوا علم الحروف القرآنية جزءاً من علمهم السري وقالوا بتطابق الحروف العربية مع منازل القمر.

وللغزالي رسائل منها: أسرار حروف الكلمات، وجنة الأسماء، وخواص الخواص ورسالة في الأحرف ، وشرح نخبة الأسماء، وفواتح السور والمبادئ والغايات في إسرار الحروف، والسر المصون والجوهر المكنون في خواص الحروف، هذه كلها غير موجودة، عدا المقصد لا شي في شرح أسماء الله الحسنى(٧٥) .

ويرى د.كامل الشيبي أن الغزالي لم يقدم شيئاً جديداً في علم الحروف، وإن معالجة علم الحروف بعد الغزالي قد تطورت ورسخت وصارت من مميزات المعرفة الصوفية، ولازمة الحال في أبحاث الصوفية أنفسهم. (٧٦)

وعن الحروفية في التصوف استعرض الدكتور كامل الشيبي كثير من الأمثلة منها : حر وفية الحلاج بقوله : (أنا الحق) فصار قتيلاً وصار وجوداً مطلقاً كما قال علي الأعلى. وأبو بكرالشبلي في قوله : (ما في الجبة أحد سوى الله وأبو يزيد البسطامي= (٢٦١هـ/ ٨٧٤م) بقوله : (سبحاني سبحاني ما أعظم شأني) ، وإشارة (فضل الله الحروفي) إلى كلام عبد الرزاق الكاشاني في اصطلاحات الصوفية في قوله : (الألف تشير إلى ذات الحق، فإن خليفة الألف تكون الباء لأنها بعد الألف، وعند ابن عربي في قوله الصريح:-

أنا القرآن والسبع المثاني وروح الـــــروح لا روح الأوانـــــي
وقوله: الشبلي قطرة من بحرنا وأدهم إبراهيم نقطة من حروفنا(٧٧).

إن أدب الصوفية : (شعراً ونثراً) يمتلئ رموزاً واشارات يطغى عليها محاولات فهم وإدراك أسرار الحروف ودلالاتهاالميتافيزيقية كما يظهر عند ابن عربي أو سواه ، فحين يقول ابن عربي : (بالباء ظهر الوجود ، وبالنقطة تميز العابد من المعبود) أو حين نقرأ قول الشبلي: (أنا النقطة التي تحت الباء) لابد أن ندرك مراجع الصوفي وعوالمه المتوهجة. انه عالم شعري ميتا فيزيقي. فنقطة البداية تتلاشى و تتولد في نقطة النهاية لهذا فهو غامض وواضح في آن معاً (٧٨) .

إن فهم الإبداع الصوفي الذي يحمل الومضات الذاتية المتوهجة على مساحات الورق والتي تجمدت أنوارها قصائد وشطحات ورموز ،تتطلب قدرة عالية من الفهم ، وهذا لا يتحقق إلا بامتلاك ذاكرة تراثية ووعياً حدا ثوياً ليتسنى الكشف عن مستوياته المتناسبة والمستوى الإبداعي الصوفي .

٩- التأويل الرمزي الإشاري : -

استخدم الصوفية الرمز والإشارة في التأويل المؤسس على الرياضة الروحية والتي تقود الصوفي للوصول إلى درجة تنكشف له فيها المعاني بعد إشراقها على قلبه ، مع إقراره بالمعنى الآخر الذي تحتمله الآية القرآنية وهو المعنى الظاهر ، لكن هذا المعنى الخاص يعد من الوجدانيات = (سر بين الصوفي وربه) لا يقوم عليه دليل ولا يستند إلى برهان يأخذ به والعمل بمقتضاه ومن دون إلزام غيره به

ويرى بعض الباحثين أن الصوفية أكثر الإسلاميين براعة في فن التأويل الرمزي ، وأن بذوره موجودة لدى البسطامي في بيان فنائه في الله ، ولدى الغزالي في مشكاة الأنوار ، حين أشار إلى أن طبيعة الرمز تقوم على افتراض الموازاة التامة بين عالم الشهادة وعالم الغيب وبين عالم الحس والمثال (٧٩) .

والغزالي مثل غيره من الصوفية حقق الموازاة بين العبارة والإشارة باستخدام رموز القصص القرآني من مثل العناصر الكونية في قصة موسى عليه السلام =(الطور الوادي الأيمن والخبر والقبس وخلع النعلين) ، وجعلها تطبيقا تاريخيا وإسقاطا لمدارج الشعور الماضي وهو يعايش الحاضر (٨٠) .وإلى مثل هذا المنحى اتجه الشيخ أحمد بن علوان ، ليس بالمطابقة التاريخية وحسب ، بل واستعارة النموذج التاريخي الطبيعي والكوني الوارد في القرآن الكريم للكناية والإشارة إلى التجربة الذاتية النفسية والوجدانية ، من مثل قوله :

(يا عرش بلقيس محمولا على الأسما : يا روح أمر تبينَا له جسـما ،

يا ثوب يوسف يشفي ريحه الأعمى : يا بارقوش المعاني يا فرات الماء ، يا كف كف سماها يمطر النعما ،،

تسقي المعاني سموم الحية الرقما : عيني فتجري عيون الصخرة الصما

كأن عيني عصا موسى إذا ترمى : لتفلق البحر أو تجري عيون المـاء ،

ولابتلاع المعاصي حية دهماء [٨١] .

ويؤول ابن علوان قصة سليمان والملكة (بلقيس) والهدهد الواردة في القرآن الكريم تأويلاً خاصاً دون استبعاد المعنى الظاهر ، فيجعل من سليمان بمثابة القلب (مصدر الهداية) لـ بلقيس (النفس) الهائمة في الضلالة ، بواسطة الهدهد (رسول الهداية) . أما الأسلوب الثاني : فهو اختيار آيات بعينها وتأويلها عرفانياً وميتافيزيقياً ، ثم العودة إلى التفسير الظاهري ،أو الإحالة لأهل الظاهر من المفسرين ، كما فعل في التوحيد والفتوح .

وقد نما وتطور التأويل الرمزي الإشاري على يد السهر وردي في رسالة : ((الغربة الغربية)) ، وعند ابن عربي في الفتوحات المكية ، وفصوص الحكم ، والرسائل وخاصة في كتاب الإسراء ، والذي فيه عرض لواقعة الإسراء الفردية ليكشف عن مشاركة الصوفي للنبي على الأقل في تذوقها .وعند الجيلي في مؤلفيه : ((الإنسان الكامل والكهف والرقيم)) وفي حكم ابن عطاء الله السكندري ممثل المدرسة الشاذلية في مصر . ووفق هذا المنهج سار ابن الفارض في تأويل الآيات القرآنية والأحاديث القدسية والنبوية في تائيته الكبرى ، وكانت قصة موسى والخضر عليهما السلام أغرته كما أغرت غيره في تأويل ما تضمنته من الإشارة الواضحة إلى العلم اللدني وما تحققه من المطابقة في العلاقة بين الشريعة والحقيقة ، والموازاة بين الظاهر والباطن ، أو بين العبارة والإشارة (٨٢) .

خلاصة طبيعة الرمز وأبعاده عند الصوفية : أن الرمز من أهم القضايا النقدية التعبيرية في الأدب الصوفي شعراً ونثراً ، إذ يتأسّسُ هذا الأدب على الرمز بسبب حرج وخوف الصوفية من نشرِ أفكارهم فَتُسْتَبَاحُ دماؤهم – كما أسلفنا- ، وقد يكون رمزاً للشيء ولنقيضه معاً، فالموت مثلاً رمزٌ للحياة ،لأنّ المفهوم الصوفي للموت هو أنّه حياة أخرى، ولذلك يجد الصوفية في الحزن فرحاً، وفي الشقاء سعادةً، وفي التعب راحة ،لأنه عكس المألوف.

إنّ استقراء الرموز الصوفية من حيث صياغتها، ومادة تركيبها يكشِفُ عن ثلاثة أنواع ، رأى فيها الصوفية طريقةً فُضلى في التعبير هي: الرمز الذهني، والرمز المادي، والرمز المجازي. فالرمز الذهني ليس رمزاً

مفرداً ، بل تركيّباً لفظياً لا ينتمي معادله الموضوعي إلى الواقع، بل إلى الذهن، وتحديداً إلى اللقاء الذي يتخيّله الصوفي بينه وبين الله سبحانه ، والرمز المادي رمزٌ مباشر يقع غالباً في كلمة واحدة، فهو رمزٌ مُكثّف في بيانٍ موجز، وأمّا الرمز المجازي فهو مجالٌ لتعدّد المعنى، والمجاز الصوفي حقيقة على مستواهُ الخاص يُحّول المعنى إلى مادة ، ويربط بين المرئي وغير المرئي وبين المعروف والمجهول . ومن أهم الرموز الصوفية (المرأة)، و(الطير)، و(الماء)، و(النور)، و(الخمر)، و(المعراج)...الخ وهي عبارة عن قوالب لفظية لا توحي بمعانيها إلى ما تشير إليه الأشكال والصور الحسية مباشرة ، بل تذهب إلى معان وحقائق مجردة هي أبعد تماماً عن صورها هذ ه . فالمرأة لدى الصوفية هي أجمل تجليّات الوجود، وهي رمز النفس الكليّة ، ورمزٌ للرحم الكونية، وبوساطة رمز المرأة مزج الصوفية بين المادي والروحي. وأمّا الطير فهو رمزُ بحثِ الصوفي عن المعرفة، ورمز الخلاص من غربته الطينية. وأمّا الماء بأسمائه المتعددة (محيط) و(بحر) و(نهر)، فهو رمزٌ لاتساع المعرفة والعلم الإلهيين. ويعدّ النور رمز المعرفة والخلاص والحقيقة المحمدية ، بينما ترمز الخمر إلى معرفة الذات الإلهية التي يسكَرُ الصوفي بها. أمّا رمز المعراج فقد استلهمه الصوفية من (إسراء النبي) فجرّدوه من طابع التاريخ ، وقدّموه تقديماً فنيّاً جمالياً ليقوم بوظائف دينية ومعرفية وفنية جمالية. فالمعراج الصوفي معراج معنوي نفسي وروحي وعقلي، يدعو الصوفي من خلاله إلى الله سبحانه، وإلى شريعة محمد، كما ينشر معرفة صوفية في نزعةٍ تعليمية واضحة، فضلاً عن تقديم نوعٍ أدبي جديد. (٨٣) .

الهوامش والمراجع :

* يراجع هامش (١) و(٢**) لاحقاً .

١- د. أبو العلاء عفيفي، التصوف الثورة الروحية في الإسلام ، ط، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣م صـ٢٠ــ

وقارن : د عبد الكريم يعقوب ،و وضحى يونس ، الرمز في النثر الصوفي ، في ص،٥ ، ٦ من منشور مستل من:

http://www.tishreen.shern.net/new%20site/univmagazine/VOL252003/Vol252003Ar/Arts/No.%2018/8.doc

٢- علي محمد الجرجاني، التعريفات ،تح: د عبد المنعم الحفني،ط١، دار الرشاد ، القاهرة ، ١٩٩٢م ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

٢** وردت مع التعريفات اللغوية في هامش (٢) في دراسةعبد الله الفلاحي ، المعرفة والوجود في فلسفة أحمد بن علوان الصوفية ، ماجستير ،جامعة الكوفة،١٩٩٦م ، ص، ٢، ٣ .

٣- السراج الطوسي ، اللمع ، تح :د. عبد الحليم محمود ، وطه عبد الباقي سرور ، ط١، القاهرة ،١٩٦٠م ، ص ٤١٤ .

4-Ency .of philosophy,ed.london,1972,vol:8,p,54.

٥- د. عاطف جودة نصر، الرمز الشعري عند الصوفية، ط١ دار الأندلس، والكندي بيروت، ١٩٧٨م، ص١٩،١٨ .

٦- أيضاً ، ص ٣١ .

٧- أيضاً ، ص٣٣ .

٨- روزنتال وآخرون ، الموسوعة الفلسفية ، ترجمة :سمير كرم ، ط١ دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٨٥م ، ص ٢٢٩ . و قارن : د . محمد مندور ، الأدب ومذاهبه ، (بحث) مجلة اليمامة الثقافية ، العدد :٢٧٢، ١٩٧٢م، ص ١١١. من ملف الإنترنت .

٩- أيضاً ، مرجع هامش (٨) .وعاطف نصر ، المرجع السابق ، ص ١٩ .

١٠-د. محمد إبراهيم الجيوش، بين التصوف والأدب، الأنجلو المصرية، القاهرة، بيروت ، بدون تاريخ ، صـ٤٨ـ.

١١-ابن عربي، محيي الدين، رسالة شق الجيب، نقلاً عن د. حلمي المصدر السابق صـ٣٤، ٣٥ .

١٢-الشعراني، عبد الوهاب الطبقات، ج١، نقلاً عن د. محمد عبد المنعم خفاجي، دراسات في التصوف الإسلامي، القاهرة ، بيروت ، بدون تاريخ ، صـ١٣٠ .

١٣- د. عبد العزيز المقالح، أحمد بن علوان وخصوصية الموافق الصوفية في اليمن مجلة دراسات يمنية العدد ٤١ وزارة الإعلام، صنعاء، ١٩٩٠م، صـ٢ـ١١ـ، وقارن: كتاب الفتوح للشيخ أحمد بن علوان، تحقيق عبد العزيز سلطان طاهر ،ط دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٢م، صـ١٩، ٢١ـ.

١٤- د المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، دار المسيرة، بيروت، ١٩٨٠م، ص١١٤ .

١٥- . أبو الوفاء الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، ط ٣ دار الثقافة والنشر، القاهرة، ١٩٨٩م، ص١٣٥ .

١٦- عبد الكريم القشيري، الرسالة، تحقيق د. عبد الحليم محمود، ومحمود بن الشريف، دار الكتب الحديثة ودار التأليف القاهرة ، ب. ت ، ج١ صـ١٨٧.

١٧- الكلاباذي، التعرف لمذهب أهل التصوف ، تحقيق عبد الحليم محمود، د طه عبد الباقي سرور، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٠م، صـ١٠٧، وراجع نص ٢٩.

١٨- د. نظلة أحمد نائل الجبوري، الخصائص العامة للتجربة الصوفية، ط ١، بغداد ٢٠٠١م ،ص٩٨ .في الأصل ، صـ٥١ .وقارن : د. محمد الجيوش، بين التصوف والأدب، مصدر سابق ، صـ٤٨ .

١٩- د. محمد عبد المنعم خفاجي، دراسات في التصوف الإسلامي، القاهرة ، بيروت ، بدون تاريخ ، صـ١٣٠ . وقارن : د. محمد مصطفى حلمي ،كنوز في رموز، ضمن الكتاب التذكاري لا بن عربي، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ١٩٦٩م، ص٣٧.

٢٠- أبو حامد الغزالي ، مشكاة الأنوار ،ت: أبو العلا عفيفي ،ط١ لجنة التأليف والنشر ، القاهرة، ١٩٦٤م، ص، ١٢٢ . و قارن : د. محمد حلمي، المصدر السابق صـ٣٧ .

٢١- د. محمد الجيوش المصدر السابق صـ٤٨ . و د . عبد المنعم الخفاجي ، مصدر سابق ، صـ١٣٠ـ.

٢٢- الخفاجي ، المصدر السابق، ص ١٣٠ .

٢٣- من قصيدة للسهر وردي ، بعنوان : "أبداً تحن إليكم الأرواح " ملحقة بديوان المستغانمي ، ص ١٠٠ .وانظر : د. نظلة، الخصائص ، مصدر سابق، ص٥١ .

٢٤- د. عبد المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، لها دار المسيرة بيروت، ١٩٨٠م، صـ(ب).

٢٥- د. محمد الخفاجي، المصدر السابق، صـ١٣٠ .

٢٦- أحمد ابن علوان ،الفتوح ،ت :ع العزيز سلطان ، ط١ دار الفكر المعاصر ،بيروت ، ١٩٩٢م ، ص ٤٥٩، ٤٦٠.

٢٧- ابن علوان ، الفتوح ، ص ٤٧٩ .

٢٨- أسين بلا ثيوس، ابن عربي ومذهبه ، تر: د. عبد الرحمن بدوي ، ط ١ ، وكالة المطبوعات الكويت ، ١٩٧٨،
صـ٢٦٢ ، ٢٦٤ـــ. وقارن: د. نضلة، المصدر السابق صـ٥٣ في الأصل .

٢٩- د. أبو العلاء عفيفي، التصوف الثورة الروحية ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

٣٠- أيضاً ، ص ٢٤٨ .

٣١- أيضاً ، ص ٢٥٠ .

٣٢- د. عاطف جودة نصر، الرمز الشعري ، مرجع سابق ، صـ٥٠١-٥٠٣ .

٣٣- د . الجيوش، المصدر السابق، صـ٤٨، ٤٩ .

٣٤- د. زكي نجيب محمود، طريقة الرمز عند ابن عربي في ديوان ترجمان الأشواق، ضمن الكتاب التذكاري لمحيي الدين بن عربي، لجنة التأليف، القاهرة، ١٩٦٩م، صـ٦٩ ، ٧٠ . وقد رأى الدكتور محمود أن هذه العملية بدت معكوسة عند أبن عربي، أحياناً لأنه بدأ بمثابة من وجد نفسه أمام طائفة من الرموز وأراد أن يتلمس لها من الحياة الشعورية الداخلية ما يصلح أن تكون مرموزات لها أشبه بما يحدث بين الشاعر من جهة والناقد من جهة أخرى، ذلك أن الشاعر بعد أن ينبض قلبه بالوجدان يسكب هذه الخلجات في صورة مجسدة يعرضها على سامعه ، يأتي الناقد فيبدأ السير من هذه الصورة الخارجية التي يصادفها في شعر الشاعر متلمساً طريقه إلى ما عساها أن تكون الحالات الوجدانية الداخلية التي اختلجت في قلب الشاعر، أي أنه انتقل من ظاهر إلى باطن، وأن ابن عربي كان بمثابة الشاعر والناقد .

٣٥- د. عدنان العوادي، الشعر الصوفي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٦م، صـ٩٤ـ، حيث ذكر قول الحلاج شعراً:-

طالبـــــت المســـــتقر بكـــــل أرض فلـــــم أرى لـــــي بـــــأرض مســـــتقر

٣٦- الخفاجي ، المصدر السابق، صـ١٢٥، ١٢٦، ١٢٩ .

٣٧- د. عبد العزيز المقالح ، المرجع السابق ، ص ٢-١١ . وله : مقدمة الفتوح ، للشيخ أحمد بن علوان، صـ١٩-٢١ .

٣٨- د. نظلة الجبوري، المصدر السابق، صـ٥١، ٥٢ . في الأصل .

٣٩- د. أبو الوفاء الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، ط ٣ دار الثقافة والنشر، القاهرة، ١٩٨٩م، ص١٣٦-٣٨ . وقارن : الكلاباذي ، التعرف ، مرجع سابق ، ص ٨٨ .

٤٠- التفتازاني ، المصدر السابق، صـ١٣٩، وقد نقل عن (ولترستيس) قوله : (أن اللغة المحسوسة مصبوبة في قوالب عقلية ، والصوفي لا يعيش فقط في العالم الزمكاني ، حيث قوانين المنطق، بل أن تجربته تنتمي إلى عالم أخر هو عالم الواحد لا الكثير، وحين يخرج من تجربته، ويريد أن ينقل مضمونها إلى الغير من خلال عملية تذكر لها ، تخرج الكلمات من فمه فيندهش حتى يجد نفسه يتحدث بالمتناقضات .

٤١- محمد عبد الجبار النفري، الموافق والمخاطبات، تح : يوحنا أربرى، سلسلة جب التذكارية،١٩٣٥م، صـ٦٠، ٥١.

٤٢- أبو حامد الغزالي: أحياء علوم الدين، كتاب الشعب، ح١ صـ١٩، والمنقذ من الضلال ، تحقيق د. سليمان دنيا وكامل عياد، دار الأندلس ،بيروت ، بدون تاريخ ، ص٣٦ . ود. التفتازاني، مدخل إلى التصوف ، ص ١٨٠ .

٤٣- أبي الغزالي ،مشكاة الأنوار ،تح :أبي العلا عفيفي ،ط١ الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ،١٩٦٤م ، ص ٧٤ . وقارن .د. عبد الكريم يعقوب ، و وضحى يونس ، الرمز في النثر الصوفي ، من الأنترنت ، ص ٥ .

٤٤- د. عبد الكريم يعقوب ، و وضحى يونس ، الرمز في النثر الصوفي ، مرجع سابق ، ص٥ .

٤٥- د. خفاجي، المصدر السابق، صـ١٢٧.ومدني صالح ، محاضرة لطلبة الدكتوراة بقسم الفلسفة جامعة بغداد ،١٩٩٩م .

٤٦- د. محمد حلمي، المصدر السابق، صـ٣٥ـ.

٤٧- عن : حلمي أيضاً، صـ٤٢ .

٤٨- سورة هود : ١١/ ٤٣ .ومحمد حلمي ،أيضاً، ص ٤٢.

٤٩- ابن عربي ، رسالة شق الجيب ، ص . ود. حلمي كذلك ، ص ٤٣ .

٥٠- أيضاً ، حلمي ، المرجع السابق ، ص ٤٣ ،٤٤ .

٥١- د .عاطف جودة نصر، الرمز ، مرجع سابق ، ص ٩ .

٥٢- أحمد بن علوان، التوحيد الأعظم، تح: عبد العزيز سلطان طاهر دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٢م، ص١٠٧ـ. وابن الفارض ، الديوان ،تحقيق: د. فوزي عطوي ، ط١بيروت،١٩٦٩م ، ص ،٤١- ٧٧ .

٥٣- ١٧الحلاج ، الحسين بن منصور ، الديوان ، تح : د . كامل الشيبي ، ط١ بغداد ، ١٩٨٨م ، ص ،٣٩ ، ٧٠ . ود . عاطف ، الرمز ، ص ١٠ .

٥٤- -أيضاً، ص١١ .

٥٥- ابن الفارض ، الديوان ، ص، ١٠٤ ،١٠٥ ، و مدني صالح ، من المحاضرة ، ١٩٩٩م ، مرجع سابق .

٥٦- ابن الفارض ، الديوان ، مرجع سابق ، ص ، ١٠٢- ١٠٦ .

٥٧- أيضاً، ص١٠٦ .

٥٨- ابن علوان ، الفتوح ، ٤٦٥،٤٦٤ .

٥٩- أيضاً ، ص ٤٤٥ .

٦٠- د. عاطف نصر، المصدر السابق، صـ١٢ـ.

٦١- نقلاً عن : الأستاذ مدني صالح ، من المحاضرة ، مرجع سابق .

٦٢- عبد الكريم يعقوب ، و وضحى يونس ، الرمز في النثر الصوفي ، مرجع سابق ، ص٥.

٦٣- عاطف جودة نصر، المصدر السابق ، ص ١٢ ، ٥٠٧ .

٦٤- د. حلمي، المصدر السابق، صـ٤٩ـ

٦٥- ابن عربي، محيي الدين، رسالة شق الجيب، نقلاً عن د. حلمي المصدر السابق ، ص ٥٤ .

٦٦- أيضاً، حلمي ، ص ٥٩ .

٦٧- ابن علوان الفتوح، مصدر سابق، صـ١٩٠ .

٦٨- د. نظلة، الخصائص ، مرجع سابق، ص ٦٠ .

٦٩- أيضاً، صـ٦٣، ٦٤ .

٧٠- عن : د. محمد عبد المنعم خفاجي، المصدر السابق، ص ١٣٤ .

٧١- ابن علوان ، الفتوح ، ص ١٧٣ .

** أنظر :عبد الله محمد الفلاحي ، المعرفة والوجود ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، ص١٤١- ١٤٣ .وقارن : د. عاطف جودة ، المرجع السابق ، ص ١٠ .

٧٢- د. عاطف جودة ، المصدر السابق، ص٥٠٣ ، ٥٠٧ .

٧٣- د. كامل مصطفى الشيبي، الفكر الشيعي والنزاعات الصوفية، حتى مطلع القرن الثاني عشر الهجري، ط، دار التضامن ، ومكتبة النهضة ، بغداد، ١٩٦٦م، الصفحات: ١٩٠، ١٩١، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٦، ٢٣٢، ٢٣٥.

٧٤- أيضاً ، والصفحات ذاتها .

٧٥- كذلك ، والصفحات ذاتها .

٧٦- أيضاً ، والصفحات ذاتها

٧٧- السهلجي، النور ، لأبي طيفور ،(ضمن شطحات صوفية) لـ د.عبد الرحمن بدوي ،ط١، دار القلم بيروت ، ١٩٧٩م ، وقارن : ابن عربي ، ترجمان الأشواق (ديوان) نشرة : د زكي نجيب محمود ، ضمن الكتاب التذكاري لابن عربي ، لجنة التأليف، القاهرة، ١٩٦٩م، صـ٦٩ وما بعدها وأوردها الغزالي في المشكاة ، مصدر سابق ، ص ٥٧ .

٧٨- هادي علي الزيادي ، الرمز الصوفي في الشعر ،faile: inter net,pp1,2 .

٧٩- الغزالي ،مشكاة الأنوار ، مصدر سابق ، ص ٦٦- ٧٢ .والكلاباذي، التعرف، صـ٨٨، وقارن: التفتازاني المرجع السابق، صـ١٣٨ـ.

٨٠- الغزالي ، المشكاة ، مصدر سابق ، ص ١٩ . وقارن : د نظلة ، الخصائص العامة ، ط ١، بغداد ٢٠٠١م ،ص٩٨ .

٨١- ابن علوان، الفتوح مصدر سابق ، ص ١٤٣ .

٨٢- انظر : د محمد حسين الذهبي ، التفسير والمفسرون ،ط القاهرة ١٩٧٦م مج١ ج٣ ،ص٤٤. وقارن : د نظلة ، الخصائص العامة ، ط ١، بغداد ٢٠٠١م ،ص٩٨ .

٨٣- انظر: د.عبد الكريم يعقوب ، و وضحى يونس ، الرمز في النثر الصوفي -12, file internet، 52003,p:5-7.وقارن: هادي علي الزيادي ، الرمز الصوفي في شعر أديب كمال الدين ، faile inter net ,symbolism,pp:1,2

الطبع والصنعة معياراً نقدياً في النقد القديم عند العرب

د/ طاهر عبد الرحمن قحطان

أستاذ البلاغة والنقد المشارك – كلية التربية – جامعة صنعاء

ملخص البحث

يتناول هذا البحث الموهبة الشعرية في النقد القديم عند العرب ، وما تشتمل عليه من جماليات تختص بالشعر المطبوع والشعر المصنوع ، أما الشعر المطبوع فيقوم على السجية والطبع الموهوب ويمثله البحتري ومن سار على طريقته ومنهجه، وأما الشعر المصنوع فيقوم على الصنعة والتكلف ويمثله أبو تمام ومن سار على طريقته ومنهجه.

وفي ضوء ذلك استقر عند النقاد بأن الشعر نوعان: نوع مطبوع يقوم على الموهبة ونوع مصنوع يقوم على التكلف.

وتتباين الموهبة المبدعة بين الشعراء، وذلك من مبدع إلى آخر، وهو ما يظهر واضحاً من خلال تناولهم للأغراض الشعرية؛ إذ بعضهم يسهل عليه المديح ويعسر

عليه الهجاء وبعضهم يتيسر له المراثي ويتعذر عليه الغزل .

وخلاصة القول : إن الموهبة المبدعة تعد أساس المقدرة التعبيرية ؛ لأي مبدع سواء أكان ذلك في الشعر أم في النثر ، وبغير ذلك ينتفي الإبداع .

المقدمة

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مظاهر الموهبة الشعرية في النقد القديم عند العرب وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مفهوم الموهبة ؟ وكيف يتم اكتشافها ؟ وما أثرها في عملية الإبداع ؟ وهل الإبداع يتعلق بالشعر فقط؟ أم هل يتعلق بالشعر والنثر معاً ؟ وهل وظيفة الموهبة تقتصر على الشعر المطبوع المتمثل في الموهبة الفطرية؟ أم هل تشمل الشعر المطبوع والشعر المصنوع معاً؟ ثم ما المقاييس النقدية لكل منهما ؟

وفي ضوء تلك الأسئلة فقد اشتمل البحث على الموضوعات الآتية :

أولاً : مفهوم الموهبة .

ثانياً: طريقة اكتشاف الموهبة .

ثالثاً : الموهبة أساس الإبداع الشعري والنثري.

رابعاً : جماليات الشعر بين الطبع والصنعة.

خامساً: المقاييس النقدية لكل: من الشعر المطبوع والشعر المصنوع .

سادساً : تباين الموهبة الشعرية .

أولاً : مفهوم الموهبة

الموهبة في اللغة تعني" الخليقة والسجية التي جُبل عليها الإنسان "[1] وفي الاصطلاح هي " قدرة خاصة موروثة "كما هو الحال في المواهب الفنية ، ولها صلة بمصطلحي الفنون ، والتفوق ، وتوصف " بالألمعية ، أو الموهوبية للدلالة على مستوى أداء مرتفع يصل إليه الفرد في مجال من المجالات ".[2]

والموهبة في الشعر عند النقاد القدماء تعني:الطبع الموهوب ، وتشمل الشعر والشاعر معاً ، فالشعر الذي يصدر عن موهبة شعرية شعر مطبوع والشاعر الذي يصدر شعره عن موهبة شعرية ، شاعرٌ مطبوع .

وعلى هذا فالطبع والمطبوع مصطلحان لمعنى واحد يتمثل في الموهبة الشعرية المبدعة التي تمكن صاحبها، من التعبير عما في نفسه شعراً أو نثراً بأسلوب متفرد مبدع عن الآخرين من غير تكلف .

ثانياً: طريقة اكتشاف الموهبة

اختلف النقاد في عملية الإبداع الشعري منذ وقت مبكر؛ هل الإبداع مرتبط بالموهبة الفطرية أم هل بالموهبة المكتسبة ؟ وللإجابة عن ذلك نقول: إن الموهبة الفطرية هي أساس الإبداع الشعري والنثري معاً ، ولابد من توفرها في الأديب المبدع سواء أكان شاعراً أم كاتباً أم خطيباً،"فإذا لم تكن فيه تلك الموهبة كان من الأفضل لمن يحاول معالجة قرض الشعر وتدبيج النثر أن ينصرف عن محاولته إلى عمل آخر يكون أقرب إلى نفسه وأشد مناسبة لطبعه ...". [3]

وخير من عالج طريقة اكتشاف الموهبة من النقاد منذ وقت مبكر بشر بن المعتمر المتوفَّى (٢١٠هـ)[4] إذ جعل عملية الإبداع في الشعر والنثر تقاس في ثلاث منازل هي :المنزلة الأولى :"أن يكون لفظك رشيقاً عذباً وفخماً سهلاً، ويكون معناك ظاهرا مكشوفاً وقريبًا معروفاً ، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت".

المنزلة الثانية:" فإن ابتليت بأن تتكلف القول ، وتتعاطى الصنعة ولم تسمح لك الطباع أول وهلة ... فلا تعجل ولا تضجر ودع بياض يومك وسواد ليلتك وعاوده عند نشاطك وفراغ بالك ، فإنك لن تعدم الإجابة...".

المنزلة الثالثة : فإن امتنع عليه بعد هذا وذاك فعليه أن يتحول عن هذه الصناعة إلى أشهى الصناعات إليه، وأخفها عليه، فإن "الشيء لا يحن إلا لما شاكله". [5]

ويبدو لنا واضحاً من هذه الوصية أن على المبدع أن يحاول اكتشاف مواهبه وقدراته في وقت مبكر، قبل أن يقدم على أي عمل من الأعمال ؛ حتى لا يضيع وقته وجهده من غير فائدة تمكنه من الإبداع ، سواء أكان ذلك في الشعر أم في النثر أم في غير ذلك من المجالات الأخرى .

ثالثاً : الموهبة أساس الإبداع الشعري والنثري

تُعد الموهبة المبدعة أساس الإبداع الشعري والنثري معاً كما ذكرنا ، و بدونها ينتفي الإبداع شعراً ونثراً , وتتمثل في الطبع الموهوب الذي يخص الله تعالى به المطبوع دون المتطبع.

وخير شاهد على ذلك أن الخليل بن أحمد مع تقدمه في العلوم ومهارته في العربية واختراعه علم العروض، لم يكن يتهيأ له تأليف الألفاظ السهلة الدالة على المعاني التي في نفسه على صورة النظم إلا بصعوبة ومشقة ؛ وكان إذا سُئل عن سبب إعراضه عن نظم الشعر يقول " يأباني جيده وآبى رديئة "وهو بهذا يشير إلى أن طبعه غير مساعد له [٦] .

والخليل في هذا صادق، إذ لا يمكن للإنسان أن يكون شاعراً من غير موهبة شعرية، ولا أديباً من غير موهبة أدبية.

والموهبة ليست مقصورة على الشعر فحسب كما قد يظن بعض الناس ، بل تشمل الشعر والنثر معاً، وتتمثل في الأجناس الأدبية المختلفة، وهذا ما يؤكده لنا(المبرد) حيث ذكر لنا أن موهبته لم تساعده على التعبير نثراً عما في نفسه فيقول: " فنا عالم ومعلم وحافظ ودارس لا يخفى علي مشتبه من الشعر والنحو والكلام المنثور والخطب والرسائل ، ولربما احتجت إلى اعتذار من فلتة أو التماس حاجة، فأجعل المعنى الذي أقصده نصب عيني ثم لا أجد سبيلاً إلى التعبير عنه بيد ولا لسان".[٧]

والمبرد هنا ما هو إلا واحد من النقاد الذين لم تسعفهم موهبتهم ولا طبعهم في هذا الميدان ، فهذا الحريري صاحب المقامات المشهورة لم تساعده موهبته في الكتابة على الرغم من ذكائه وقدراته ومكانته ، فقد ذكر لنا ابن الأثير- صاحب كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر- أنه لما حضر إلى بغداد قيل: "هذا يستطيع كتابة الإنشاء في ديوان الخلافة...فأُحضر وكلف كتابة كتاب فأفحم ".[٨]

ومن هنا أجمع النقاد على مكانة الطبع- المتمثل في الموهبة – والذي يعد بمثابة "الأساس الذي يبنى عليه والركن الذي يستند إليه ... فإن المرء قد يجتهد في تحصيل العلوم والآداب ويتوفر على اقتناء العلوم واكتسابها ، وهو مع ذلك غير مطبوع على تأليف الكلام ، فلا يفيده ما اكتسبه، بخلاف المطبوع على ذلك، فإنه وإن قصد اقتباس العلوم واكتساب المواد فقد يلحق بأوساط أهل الصناعة، وذلك لأن الطبع يخص الله تعالى به المطبوع دون المتطبع". [٩]

والسؤال الذي يضع نفسه بعد هذا، أينهض الطبع بمفرده في عملية الإبداع؟ أم أنه لابد له من مهارات مساعدة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نقول: إنه على الرغم من أن الطبع هو الأصل في عملية الإبداع شعراً ونثراً إلا أنه لا ينهض بمفرده بهذه الوظيفة بل لابد من أن يشارك الطبع اكتساب المهارات والعلوم المساعدة لذلك– وبخاصة الكَاتب-إذ ينبغي أن يكون ملماً بالأمور الآتية ": باللغة والنحو والتصريف والمعاني، والبيان والبديع، وحفظ كتاب الله تعالى، والإكثار من حفظ الأحاديث النبوية، والأمثال، والشعر والخطب ورسائل المتقدمين ، وأيام العرب، وما يجري مجرى ذلك مما يكون مساعدا للطبع، ومسهلاً طريق التأليف والتنظيم ....إذ معرفته هذه الأمور قائمة من الإنشاء مقام المادة ، والطبع قائم منه مقام الآلة،فلا يتم الفعل

وإن قامت الصورة في نفس الصانع ما لم توجد المادة والآلة جميعاً ".[١٠]

وعلى هذا فالطبع هنا – في نظر (القلقشندي ت :٨٢١ هـ) صاحب كتاب (صبح الأعشى)- يشبه الآلة أو الصورة ، والعلوم المساعدة تشبه المادة التي توضع فيها، وبينهما تلازم وترابط .

و حفظ القرآن الكريم والسنة النبوية – عند القلقشندي – يختصان بالكاتب لا غيره.

ومن هنا نقول : إن الموهبة تشمل الشعر والنثر معاً، فهي بقدر ما تلزم في الشعر فإنها تلزم في النثر، والبلاغة تمثل أعلى مراتب النثر ، وهي أصل الطبع كما يرى الرماني، إذ يقول : "أصل البلاغة الطبع ، ولها مع ذلك آلات تعين عليها وتوصل للقوة فيها ، وتكون ميزاناً لها ، وفاصلة بينها وبين غيرها ". [١١]

وقد أكد هذا المفهوم أحمد حسن الزيات في كتابه(دفاع عن البلاغة)حيث يقول: "البلاغة كسائر الفنون طبيعية موهوبة لا صناعة مكسوبة ، فمن حاول أن ينالها بإعداد الآلة وإدمان المزاوجة وطول العلاج وهو لا يجد أصلها في فطرته أضاع جهده ووقته، فيما لا رجع منه ولا طائل فيه".[١٢]

رابعاً : جماليات الشعر بين المطبوع والمصنوع

أجمع النقاد القدماء على أن من الشعر ما هو مطبوع منه و ما هو مصنوع، فالمطبوع هو الذي يصدر عن موهبة و يأتي على السجية والارتجال من غير تكلف أو تصنع. والمصنوع هو الذي يأتي بعد الروية وعمل الفكر ومعاودة النظر والتنقيح.

وهذا ما أشار إليه ابن قتيبة منذ وقت مبكر حيث قسم الشعراء إلى فريقين: فريق مطبوع وفريق متكلِّف.

أما المطبوع في نظره فهو " من سمح بالشعر واقتدر على القوافي، وأراك في صدر البيت عجزه، وفي فاتحته قافيته، و تبَّينتَ على شعره رونق الطبع ووشي الغريزة، وإذا امتحن لم يتلعثم...".[١٣]

ويتميز هذا النوع من الشعر عند ابن قتيبة بالمقدرة والعفوية والارتجال، مع السهولة في الألفاظ والوضوح في المعاني، ويظهر فيه العالي والواطئ ، ولم يخضع للتفتيش والتنقيح ، كما هو الحال في معظم الشعر الجاهلي.

وأما التكلفُ عند ابن قتيبة فيشمل الشاعر والشعر معاً، فالمتكلِّفُ بكسر اللام يعني به الشاعر" الذي قوم شعره بالثقاف ونقحه بطول التفتيش، وأعاد فيه النظر بعد النظر كزهير والحطيئة "وغير ذلك من الشعراء الجاهليين؛ حيث كانوا يعاودون النظر في أشعارهم على مدى حول كامل. [١٤]

والذي ينبغي توضيحه هنا أن تنقيح الشعر الجاهلي لا يعني انعدام الموهبة فيه والطبع، بل هي مدرسة شعرية وجدت في الجاهلية على يد زهير، والحطيئة تلميذه.

ومع هذا لم ير ابن قتيبة للموهبة مكانا في ذلك الشعر؛ لأن الموهبة في نظره تقوم على البديهة والارتجال وليس بالتنقيح وطول النظر، كما هو الحال في الشعر الجاهلي بل لأن أولئك الشعراء في نظره(لم يذهبوا فيه مذهب "المطبوعين). [١٥]

وهذا ما جعل بعض النقاد يعد مفهوم ابن قتيبة هذا مضطرباً وغير دقيق في تحديد المصطلح، بل خلطَ بين المتكلَّف والمطبوع من الشعر. [١٦]

ومهما يكن هنا فقد بين ابن قتيبة مراده من الشعر المتكلَّف بفتح اللاَم فيقول " فليس به خفاء على ذوي

العلم لتبيُّنهم فيه ما نزل بصاحبه من طول التفكُّر، وشدة العناء ورشح الجبين ، وكثرة الضرورات الشعرية...."[١٧]

ولقد مثل ابن قتيبة على هذا النوع من الشعر بما قيل لبعض الشعراء:"أنا أشعر منك، قال: وبم ذلك ؟ فقال :لأني أقول البيت وأخاه ولأنك تقول البيت وابن عمه "[١٨]

ومع كل ما قاله ابن قتيبة هنا في الشعر الجاهلي وموقفه منه، فهو يمثل قمة الجودة عند الجاحظ، حيث رَوى عن الأصمعي قوله :" زهير بن أبي سُلمى والحطيئة، وأشباههما عبيد الشعر، وكذلك من يُجَوِّدُ في جميع شعره، ويقف عند كل بيت قاله ويعيد فيه النظر؛ حتى تخرج أبيات القصيدة كلها مستوية في الجودة ".[١٩]

ويؤكد الجاحظ على أهمية الشعر الجاهلي فيقول:" ومن شعراء العرب من كان يدع القصيدة تمكث عنده حولاً كَريتاً وزمناً طويلاً يردد فيها نظره، ويقلب فيها رأيه اتهاماً لعقله وتتبعاً على نفسه ، فيجعل عقله زماماً على رأيه ، ورأيه عياراً على شعره"[٢٠].

وفي ضوء هذا المفهوم عند الجاحظ ، فإن الشعر الجاهلي عنده يمثل الشعر المطبوع الذي يتميز بالتنقيح والنظر فيه.

أما الشعر المتكلَّف فهو الذي يقوم على الصَّنعة وتكلف القول،وهو ما يفهم من معرض حديثه عن مدح (كلام النبي صلى الله عليه وسلم) الذي بعد عن الصَّنعة قائلاً:"هو الكلام الذي قل عدد حروفه وكثر عدد معانيه وجَلَّ عن الصنعة ونزه عن التكلف." [٢١]

وعلى هذا فالشعر المطبوع عند الجاحظ هو الشعر الذي يقوم على الموهبة والمهارة والإتقان في مهارة التعبير؛ مثله مثل سائر الصناعات الأخر، يحتاج صاحب كل صنعة إلى إتقان ومهارة وبراعة في صناعته حيث يقول: إن الشعر "صناعة وضرب من النسج وجنس من التصوير."[٢٢].

ولعل خير من تبيَّن مفهوم الجاحظ – لكل من :الشعر المطبوع والشعر المصنوع– هو قدامة بن جعفر؛ إذ عدَّ الشعر صناعة مثل سائر الصناعات، فيه الجيد وفيه الردِئ، فقال:" ولما كانت للشعر صناعة وكان الغرض في كل صناعة إجراء ما يصنع، ويعمل بها على غاية التجويد والكمال... ويصنع على سبيل الصناعات والمهن، فله طرفان أحدهما غاية في الجودة، والآخر غاية في الرداءة؛ وحدود بينهما تسمى الوسائط."[٢٣]

ثم يشير إلى الشعراء المطبوعين ويمتدحهم في حديثه عن التصريع فيقول: "وإنما يذهب الشعراء المطبوعون المجيدون إلى ذلك؛ لأن بنية الشعر إنما هي التسجيع والتقفية، فكلما كان الشعر أكثر اشتمالاً عليه، كان أدخل له في باب الشعر، وأخرج له عن مذهب النثر".[٢٤]

ومهما قلنا هنا عن الشعر المصنوع أو شعر الصنعة، فإن شوقي ضيف يرى أن ذلك الشعر أصبح "مذهباً عاماً بين الشعراء" وبعد توضيحه ذلك المذهب يخلص إلى القول:"إذاً فنحن أمام مدرسة في الشعر أستاذها زهير بن أبي سلمى وتلامذتها جماعة،تارة يكونون من أهل بيته وتارة لا يكونون، وهي مدرسة كانت تعتمد على الأناة والروية،وتقاوم الطبع والاندفاع في قول الشعر مع السجية، فكثر عندها التشبيه والمجاز والاستعارة". [٢٥]

ولهذا نقول : إن الجودة الشعرية هي الحكم ، وهي التي يعوَّل عليها في نظر النقاد، ولكنها لم تقتصر على الشعر، بل تشمل كذلك النثر، وهو ما أشار إليه أبو هلال العسكري في مفهوم صناعة الكلام، حيث أفرد لذلك باباً خاصاً سماه" صنعة الكلام وترتيب الألفاظ "، وفي مقدمة تلك الصناعة البلاغة التي هي كما يرى من فعل الله تعالى، حيث يقول: "وأول آيات البلاغة جودة القريحة، وطلاقة اللسان، وذلك من فعل الله تعالى، لا يقدر العبد على اكتسابه لنفسه واجتلابه لها" [٢٦] وهو بذلك إنما يشير إلى الموهبة والملكة التي يهبها الله لمن يشاء ولا يهبها الآخرين.

ويقرر أن أجناس الكلام المنظوم ثلاثة:"الرسائل والخطب والشعر، وجميعها تحتاج إلى حسن التأليف وجودة التركيب". [٢٧]

وهكذا توسع النقاد في صناعة الكلام شعراً ونثراً، ومنهم الباقلاني الذي أشار إلى خصوصية أهل تلك الصنعة، وهم الذين يتخذون من الصناعة أسلوباً وطريقة في شعرهم، دون ما يجري على البديهة والطبع، ويختلفون فيما بينهم؛ فمنهم" من يختار الكلام المتين والقول الرصين، ومنهم من يختار الكلام الذي يروق ماؤه وتروع بهجته ورواؤه، ويسلس مأخذه ويسلم وجهه ومنفذه، ويكون قريب المتناوَل ، غير عويص اللفظ ولا غامض المعنى ..... ومنهم من رأى أن أحسن الشعر ما كان أكثر صنعة وألطف تعملاً، وأن يتخير الألفاظ الرشيقة للمعاني البديعة والقوافي الواقعة كمذهب البحتري". [٢٨]

ومن هنا استقر عند النقاد أن مفهوم الشعر المطبوع هو الذي يقوم على الموهبة الفطرية، والشعر المصنوع هو الذي يقوم على الصنعة والمهارة و تكلف القول، وهو ما سيتضح لنا بعد هذا.

خامساً: المقاييس النقدية لكل من الشعر: المطبوع والشعر المصنوع

تطورت ونضجت المقاييس النقدية بعد الجاحظ وابن قتيبة ؛ ولاسيما في مفهوم الشعر المطبوع والشعر المصنوع ؛ حيث أصبح منهج النقاد يقوم على المقارنة والمفاضلة الموضوعية من خلال النصوص الشعرية، وفي مقدمة أولئك النقاد الصولي- المتوفى سنة (٢٣٤ هـ)- الذي نص على أن شعر أبي تمام يمثل الشعر المصنوع ، وشعر محمد بن أبي عيينة يمثل الشعر المطبوع ؛ حيث يقول :"ولا أعلم شاعرين أشد تبايناً ولا أبعد شبها من أبي تمام، وابن أبي عيينة المطبوع، فإن أبا تمام يصنع الكلام ويخترعه، ويتعب في طلبه حتى يبدع، ويستعير ويغرب في كل بيت إن استطاع، وابن أبي عيينة لا يصنع من هذا شيئاً، ويرسل نفسه في شعره على سجيته، ويخرج كلامه مخرج نفسه بغير كلفة، وربما اختل معناه ولان لفظه للطبع؛ وأبو تمام لا يسقط معناه البتة، وإنما يختلّ.... فإذا استوى له اللفظ فهو الجيد من شعره النادر الذي لا يُتعلق به". [٢٩]

وفي ضوء هذه المقارنة يتضح لنا أن الصولي انتهى من مقارنته هذه إلى أن الشعر المطبوع يتمثل في شعر محمد بن أبي عيينه -(المتوفى سنة ٢٠٠ هـ) - ؛لأنه يقوم على السجية والطبع الموهوب ، وأن الشعر المصنوع يتمثل في شعر (أبي تمام)؛ لأنه يقوم على صنعة الكلام واختراعه، والتعب في طلبه .

وقد أصبحت بعد ذلك المقارنة بين الشعر المطبوع والشعر المصنوع أحد معايير النقاد يصولون فيه ويجولون ، وفي مقدمة أولئك النقاد (الآمدي) في كتابه (الموازنة) بين أبي تمام والبحتري، والذي يعد أول كتاب نقدي

منهجي يحكم بين شاعرين وشعريهما معاً، وذلك من خلال الموازنة والمفاضلة بين شعريهما، وفق منهج تحليلي؛ خلص فيه إلى القول: إن البحتري " أعرابي الشعر مطبوع على مذهب الأوائل، وما فارق عمود الشعر المعروف، وكان يجتنب التعقيد، ومستكره الألفاظ، ووحشي الكلام.... وأن أبا تمام" شديد التكلف وصاحب صنعة، مستكره الألفاظ والمعاني،وشعره لا يشبه أشعار الأوائل، ولا يسير على طريقتهم، لما فيه من الاستعارات البعيدة، والمعاني المولدة..."[٣٠].

ويلحظ من كلام الآمدي هنا أنه خلص إلى مقاييس نقدية لكل من : الشعر المطبوع والشعر المصنوع . فالمطبوع يتمثل في شعر(البحتري) لأنه كما ذكرنا أعربي الشعر وعلى مذهب الأوائل من الشعراء ، ولم يفارق عمود الشعر المعروف عند العرب، وكان يتجنب تعقيد الكلام ، وغرابة الألفاظ ، وكذلك الكلام الوحشي ... والمصنوع يتمثل في شعر (أبي تمام) ؛ لأنه شديد التكلف ، وصاحب صنعة ، وشعره لا يشبه أشعار الأوائل ، ولا على طريقتهم ، وكان يلجأ إلى المعاني المولدة ، والألفاظ الغريبة ....

وتعد مقاييس الآمدي التي انتهى إليها (في موازنته) من أنضج وأهم المقاييس النقدية والبلاغية في العصر العباسي .

ولقد تأثر القاضي الجرجاني بمقاييس الآمدي، وتوسع فيها في كتابه (الوساطة بين المتنبي وخصومه) حيث تحدث فيه عن الكثير من القضايا النقدية، ومن أبرزها الشعر المطبوع، والذي يأتي في نظره عفو الخاطر من غير عمل الفكر والتكلف، إذ يقول: "ومتى أردت أن تعرف فرق مابين المطبوع والمصنوع وفَضل مابين السمح المنقاد، والعصي المستكره، فاعمد إلى شعر البحتري، ودع ما يصدر به الاختيار، ويعد في أول مراتب الجودة، ويتبين فيه أثر الاحتفال، وعليك بما قاله عن عفو خاطره، وأول فكرته ".

ويوضح القاضي الجرجاني مقياسه في الشعر المطبوع المستحسن لديه، وهو الذي يصدر في نظره عن الطبع المهذب، الذي صقله الأدب وشحذته الروية فيقول: "وملاك الأمر في هذا الباب خاصة ترك التكلف، ورفض التعمل، والاسترسال للطبع... ولست أعني بهذا كل طبع، بل المهذب الذي قد صقله الأدب، وشحذته الروية، وجلته الفطنة، وألهم الفصل بين الرديء والجيد، وتصور أمثلة الحسن والقبح" [٣١].

ولقد مثل القاضي الجرجاني على جمال الشعر المطبوع، بما جاء في قصيدة البحتري في النسيب ، قوله:

ألام على هواكِ وليس عدلاً إذا أحببتُ مثلك أن أُلاما
أعيدي فيَّ نظرةَ مُستثيبٍ توخي الأجرَ أو كره الأثاما
تناءت دارُ علوةَ بعد قربٍ فهل ركبٌ يبلغها السلاما
ترى كبداً محرقةً وعيناً مؤرقة وقلباً مستهاما
وجدَّد طيفها عتباً علينا فما يعتادنا إلا لماما
قطعنا الليل لثما واعتناقاً وأفنيناه ضماً والتزاماً

ومما مثل به القاضي الجرجاني على جماليات الشعر المطبوع أيضاً، ما جاء في قصيدة البحتري في المديح قوله :

بلونا ضرائب من قد نرى فما إن رأينا لفتح ضريبا

هو المرء أبدت له الحادثات عزماً وشيكاً ورأياً صليباً
تنقل في خلقي سؤدد سماحاً مرجى وبأساً مهيبا
فكالسيف إن جئته صارخاً وكالبحرإن جئته مستثيبا (٣٢)

وإذا كان (الجرجاني) هنا قد استحسن هذه الأبيات من شعر البحتري ؛ لكونها تمثل الشعر المطبوع في نظره ، فإنه بالمقابل لم يستحسن بعض شعر أبي تمام ؛ لكونه يمثل الشعر المصنوع ، وهو كثير ، ومن ذلك قوله :

والمجد لا يرضى بأن ترضى بأن يرضى المؤمل منك إلا بالرضى

فيرى الجرجاني أن هذا البيت مستكره ومتكلف ، وقد نقل لنا هنا ما ذكره إسحاق بن إبراهيم الموصلي، في رده على أبي تمام، وهو ينشد هذا البيت قائلاً له :" يا هذا، لقد شققت على نفسك ، إن الشعر لأقرب مما تظن ". (٣٣)

ومن هنا نخلص إلى القول بعد هذا : إن الشعر المستحسن عند النقاد في ذلك العصر هو الشعر المطبوع الصادر عن موهبة وملكة، وأن الشعر المستكره هو الشعر المصنوع المتكلف الذي لا يصدر عن موهبة، مع العلم أن الطبع وحده لا يكفي لإبداع الشعر الجيد .

وخير من يوضح ذلك ويشرحه هو المرزوقي – أحمد بن محمد بن الحسن الأصفهاني المتوفى سنة (٤٢١هـ) – حيث بين أن الطبع بمفرده لا يكفي ، بل لابد من أمور ودواعٍ للشعر تساعد الطبع الموهوب ، ثم حدد متى يكون الشعر مطبوعاً، ومتى يكون مصنوعاً في نظره ؟ فيقول : " إن الدواعي إذا قامت في النفوس وحرّكت القرائح ،أعملت القلوب ، وإذا جاشت العقول بمكنون ودائعها ،وتظاهرت مكتسبات العلوم ، وضروريّاتُها ، نبعت المعاني ....وافتقرت خفيات الخواطر إلى جليّات الألفاظ ، فمتى رفض التكلف والتعمُّل ، وخُلِّى الطبع المهذب بالرواية ، المدرب في الدراسة لاختياره ، فاسترسل غير محمول عليه ، ولا ممنوع مما يميل إليه، أدى من لطافة المعنى وحلاوة اللفظ ما يكون صفواً بلا كدر ، وعفواً بلا جهد ، وذلك هو الذي يسمى (المطبوع) .

ومتى جُعل زمام الاختيار بيد التعمّل والتكلف ، عاد الطبع مستخدماً متملكاً، وأقبلت الأفكار تستحمله أثقالها ،وتردَده في قبول ما يؤديه إليها ،مطالبة له بالإغراب في الصنعة، وتجاوز المألوف إلى البدعة ، فجاء مؤدّاه، وأثَرُ التكلُّفِ يَلُوحُ على صفحاته، وذلك هو(المصنوع). " (٣٤)

وتعد ملاحظات المرزوقي هذه ، خلاصة لما انتهت إليه المقاييس النقدية والبلاغية في العصر العباسي ، وبخاصة مقاييس الآمدي والقاضي الجرجاني .

ومهما يكن هنا من آراء النقاد في كل من الشعر المطبوع والشعر المصنوع ، فإن الصناعة الشعرية قد بلغت مبلغاً كبيراً في بناء القصيدة الشعرية ؛ حيث كثر الإسراف في القواعد الشعرية ، وكذلك الابتعاد عن روح الشعر المطبوع في ذلك العصر.

وهذا ما أشار إليه ابن طباطبا العلوي في هذا الموضوع حيث يقول :" فإذا أراد الشاعر بناء قصيدة مخض المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه في فكره نثرا، وأعد له ما يلبسه إياه من الألفاظ التي تطابقه ، والقوافي التي

توافقه، والوزن الذي يسلس له القول عليه؛ فإذا اتفق له بيت يشاكل المعنى الذي يرومه أثبته، وأعمل فكره في شغل القوافي بما تقتضيه من المعاني على غير تنسيق للشعر، وترتيب لفنون القول فيه، .... فإذا كملت له المعاني ، وكثرت الأبيات وفَّق بينها بأبيات تكون نظاما لها ... ثم يتأمل ما قد أداه إليه طبعه ونتجته فكرته، فيستقصي انتقاده... ويبدل بكل لفظة مستكرهة لفظة سهلة نقية ، وإن اتفقت له قافية قد شغلها في معنى من المعاني، واتفق له معنى آخر مضادٍ للمعنى الأول، وكانت تلك القافية أوقع في المعنى الثاني منها في المعنى الأول، نقله إلى المعنى المختار الذي هو أحسن،وأبطل ذلك البيت أو نقض بعضه، وطلب لمعناه قافية تشاكله، ويكون كالنسّاج الحاذق الذي يفوف وشيه بأحسن التفويف ... ولا يهلهل شيئاً منه فيشينه ".[٣٥]

ويستفاد من كلام ابن طباطبا، أن الصناعة الشعرية أصبحت مستحسنة ولها قواعد وأصول ومقاييس ثابتة ، ولعل هذا لا يتناسب مع روح الشعر المطبوع ولا مع عمليات الإبداع الشعري التي تقوم على السليقة والموهبة الفطرية.

ومع ذلك فإن الصناعة الشعرية التي تنشد الجودة والإتقان، مستحسنة عند النقاد، سواء في الكلام المنظوم أم في المنثور .

وخلاصة القول بعد هذا ، فقد استقر عند النقاد مفهوم كل من : الشعر المطبوع والشعر المصنوع ، وهذا ما بينه ووضحه لنا ابن رشيق القيرواني، إذ أفرد لهما باباً خاصا ، ضمنه آراء من سبقه من النقاد ، فالمطبوع في نظره " هو الأصل الذي وضع أولاً وعليه المدار".

أما المصنوع في نظره فهو نوعان : الأول : يمثل الجودة في الصنعة ،وهو الذي يقوم على التنقيح والتثقيف والتهذيب ، ويمثله الشعراء الذين يعاودون النظر في أشعارهم قبل أن يطلع عليه الآخرون، وهذا النوع مستحسن من قبل النقاد وهو ما كان عليه زهير ومدرسته.

النوع الثاني : هو الذي يمثله شعر المولدين، ويمثله بعض شعر أبي تمام وغيره من الشعراء المولعين بالصنعة والتكلف ، وقد عرف ذلك الشعر باسم البديع .[٣٦]

وعلى الرغم من هذه التقسيمات عند ابن رشيق ، إلا إنه قد استحسن الشعر المصنوع الذي يقوم على التنقيح والتهذيب ؛ لأنه في نظره أدخل في القيمة الفنية من المطبوع ، وذلك متى أصاب به صاحبه المحز ، ولم تبد عليه سمة الصنعة والتكلف، حيث يقول : " ولسنا ندفع أن البيت إذا وقع مطبوعاً في غاية الجودة ، ثم وقع في معناه بيت مصنوع في نهاية الحسن ، لم تؤثر فيه الكلفة ، ولا ظهر عليه التعمل ، كان المصنوع أفضلهما ... وسبيل الحذاق بهذه الصناعة إذا غلب عليه حب التصنع أن يترك للطبع مجالاً يتسع فيه.....

وإذا كان الطبع غالباً عليه لم يبن جيده كل البينونة، وكان قريباً من قريب كالبحتري ومن شاكله ".[٣٧]

ويفهم من كلام ابن رشيق هنا أن الموهبة في الشعر المطبوع فطرية وفي الشعر المصنوع مكتسبة والحَكم في كل منهما الجودة الشعرية : سواء في الشعر المطبوع أم في الشعر المصنوع .

سادساً : تباين الموهبة عند الشعراء والكتاب

سبق أن ذكرنا أن الكثير من النقاد لم تساعدهم موهبتهم في التعبير عما في أنفسهم نظماً كما هو الحال عند

الخليل بن أحمد الفراهيدي , ولا نثراً كما هو الحال عند المبرد صاحب كتاب الكامل، والحريري صاحب المقامات المشهورة .

ولعل ذلك يعود إلى تباين الأدباء في مواهبهم وقدراتهم، حيث نجدهم يتباينون في أشعارهم من غرض إلى آخر، إذ نجد الشاعر يحسن الإجادة في غرض ما من أغراض الشعر ، ولا يحسن في الغرض الآخر ؛ وهذا مرتبط (بالطبع أو الموهبة) ؛ وفي ذلك يقول ابن قتيبة : " والشعراء أيضاً في الطبع مختلفون : منهم من يسهل عليه المديح، ويعسر عليه الهجاء ، ومنهم من يتيسر له المراثي ويتعذر عليه الغزل وهذا ذو الرمة أحسن الناس تشبيهًا، وأجودهم تشبيباً، فإذا صار إلى المديح والهجاء خانه الطبع... وكان الفرزدق زير نساء... وكان مع ذلك لا يجيد التشبيب ، وكان جرير عفيفًا وهو...أحسن الناس تشبيباً، وكان الفرزدق يقول: ما أحوجه مع عفته إلى صلابة شعري، وما أحوجني إلى رقة شعره لما ترون". [٣٨]

وقد تنبه النقاد إلى التباين بين المبدعين منذ وقت مبكر؛ ولهذا قيل :" أشعر الناس امرؤ القيس إذا ركب ، وزهير إذا رغب ، والنابغة إذا رهب، وعنترة إذا كلب ، والأعشى إذا طرب ".[٣٩]

وخير شاهد على تباين الشعراء في أشعارهم والأدباء في أدبهم ما كان يدور بين شعراء النقائض في العصر الأموي (الفرزدق، وجرير والأخطل) حيث تفوق بعضهم في بعض الأغراض الشعرية ، وقصّرَ بعضهم عن البعض الآخر، فقد تفوق الفرزدق في الفخر على خصميه (جرير والأخطل) ، وتفوق جرير في الغزل على الفرزدق، وتفوق الأخطل على الفرزدق في المديح ، بينما كان مع جرير كفرسي رهان... ".[٤٠]

ولم يكن التباين في الموهبة هنا مقصوراً على الموهبة الشعرية ، بل يشمل أيضاً الموهبة النثرية ، وهو ما نص عليه أبو هلال العسكري حيث يقول: " ومن الناس من إذا خلا بنفسه، وأعمل فكره أتى بالبيان العجيب ، والكلام البديع المصيب ، واستخرج المعنى الرائق ، وجا ء باللفظ الرائع ، وإذا حاور أو ناظر،قصر وتأخر.... والناس في صناعة الكلام على طبقات؛ منهم إذا حاور وناظر، أبلغ وأجاد، وإذا كتب وأملى،أخلَ وتخلف ، ومنهم من إذا أملى برّز،وإذا حاور أو كتب قصر، ومنهم من إذا كتب أحسن وإذا حاور وأملى أساء ، ومنهم من يحسن في جميع هذه الحالات، ومنهم من يسئ فيها كلها ."[٤١]

ونستطيع القول بعد هذا : إنَّ الموهبة محل تباين بين الأدباء سواء في الشعر أم في النثر وهو ما نص عليه ابن أبي الإصبع المصري المتوفى سنة (٦٥٤هـ) حيث قال:"ومنهم من إذا خاطب أبدع، وإذا كاتب قصر، ومن هو بضد ذلك ، ومن قوي نظمه ضعف شعره، وقلما يتساويان ". [٤٢]

وحجة ابن أبي الإصبع هنا واضحة ، وهو أن الشاعر أو الكاتب قد يبرِّز في معنى من المعاني ، ولا يبرز في المعنى الآخر.

وخلاصة الأمر وتمامه في هذا البحث نقول : إن المواهب المبدعة محل تباين بين المبدعين: من الشعراء والأدباء والكتاب في كل زمان ومكان، سواء في الماضي أم في الحاضر، وهذه سنة من سنن الفطرة البشرية التي ميز الله بها المبدعين من الناس، فكما أنهم مختلفون في طبائعهم وأذواقهم ، فهم أيضاً مختلفون في مواهبهم وآدابهم وقدراتهم ومثلما يكون التباين بين أصحاب الشعر ، يكون التباين بين أصحاب النثر .

الخاتـــمة

لقد أجاب هذا البحث عن الأسئلة التي طرحت في المقدمة، حيث بين إن الموهبة الشعرية تمثل أساس الطبع الموهوب الذي جبل عليه الأديب ، وهي بمثابة الأساس الذي يُبنى عليه البناء، وبدونها لا يمكن للأديب أن يبدع شعراً أو نثراً ؛ وذلك ما أجمع عليه النقاد القدماء .

ولذلك يتطلب من الأديب العمل على اكتشاف موهبته الأدبية في وقت مبكر، فإن انقادت له تفاعل معها وعمل على صقلها ونضجها،وإن لم تنقد له انصرف عنها إلى موهبة أخرى تتناسب مع قدراته.

وفي ضوء ذلك وقف الباحث عند الموهبة الأدبية المبدعة ، وبين أنها تتمثل في الشعر المطبوع الذي يتميز بالعفوية والارتجال مع السهولة في الألفاظ والوضوح في المعاني وهذا النوع من الشعر يمكننا تمثله في شعر البحتري .

وأما الشعر المصنوع فهو الذي يصدر عن معاناة وطول فكر ورشح الجبين وكثرة الضرورات الشعرية ؛ و يمكننا تمثل ذلك في شعر أبي تمام.

أمَّا الموهبة الشعرية، فقد خلص الباحث إلى أنها محل تفاوت بين المبدعين، حيث تساعد بعضهم في التفوق في غرض ما من الأغراض الشعرية ولا تساعدهم في الأغراض الأخر.

وخير شاهد على ذلك ما كان يتفوق به بعض شعراء النقائض على خصومهم في بعض الأغراض الشعرية.

وخلاصة القول: إن الموهبة المبدعة كانت وستظل محل اهتمام النقاد والبلاغيين في مختلف العصور والأزمنة؛ لأنها أساس الإبداع، وهي التي يصدر عنها الشعر المطبوع ذو القيمة الفنية والجمالية عند النقاد.

الهوامش

١-الجوهري، الصحاح، (وهب) نديم مرعشلي وأسامة مرعشلي، دار المعارف، القاهرة ٤/ ٣٤. وانظر ابن منظور، لسان العرب،(وهب) دار المعارف، القاهرة ٤/ ,٢٦٣٤

٢- انظر حنفي عبد المنعم، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،مكتبة مدبولي، القاهرة،ط. **4** ص٧٥.وانظر : رسالة الخليج العربي،مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٨٢ ٢٠٠٢م ص١٠٢.

٣- بدوي د.أحمد ،أسس النقد عند العرب.دار نهضة مصر ،القاهرة ،١٩٧٩م ص٣٧.

٤- كحالة،عمر رضا، معجم المؤلفين،دار إحياء التراث العربي،بيروت،ط.أولى ٢/ ,٤٦

٥- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر ،البيان والتبيين ،عبد السلام هارون، الخانجي القاهرة،١/ ١٣١-,١٣٨

٦- القلقشندي، أبو العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط.أولى، ٢/ ,٣٠٨

٧- نفسه ٢/ ,٣٠٩

٨- ابن الأثير،ضياء الدين بدوي، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق د.أحمد الحوفي ود.بدوي طبانة، نهضة مصر ،القاهرة ط. ١٩٧٢م ١/٣٨-,٣٩

٩- القلقشندي، صبح الأعشى،مصدر سابق ٢/ ,٣٠٧

١٠- نفسه ٢/ ٣٠٩ .

١١- ابن رشيق،أبو علي الحسن،العمدة، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد.دار الجيل،بيروت،١٩٨١م،١/ ,٢١٤

١٢- الزيات، أحمد حسن، دفاع عن البلاغة،عالم الكتب ، القاهرة ١٩٦٧م ص ,٣١

١٣- ابن قتيبة ، أبو عبد الله محمد ابن مسلم،الشعر والشعراء،تحقيق أحمد محمد شاكر ،دار المعارف، القاهرة، د.ت، ١/ ,٩٠
١٤- نفسه ١/ ,٧٨
١٥- نفسه١/ ,٧٨
١٦-عباس، د.إحسان،تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص ١٠٩.وانظر د.أحمد بدوي ،أسس النقد عند العرب،مرجع سابق ،٤٨٤-٤٤٥,
١٧-ابن قتيبة،الشعر والشعراء ، مصدر سابق ، ١/ ,٨٨
١٨-نفسه١/ ,٩٠
١٩-الجاحظ،البيان والتبيين،مصدر سابق، ٢/ ,١٣
٢٠-نفسه ٢/ ,٩
٢١-نفسه ٢/ ١٦-,١٧
٢٢-نفسه ، الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون، الخانجي ،القاهرة ط.أولى ١٩٧٨م ٣/ ,١٣٢
٢٣- ابن قدامة، نقد الشعر، تحقيق د.محمد عبد المنعم خفاجي ،.مكتبة الكليات الأزهرية- القاهرة ١٩٧٨م ص ,٦٤
٢٤-نفسه ص ,٩٠
٢٥- ضيف،د.شوقي،الفن ومذاهبه في الشعرالعربي،دار المعارف،القاهرة،ط.العاشرة ص ٢٥ .
٢٦-العسكري ،أبو هلال الصناعتين، تحقيق على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم،المكتبة العصرية ،بيروت ١٩٨٦م ص ٢٠.
٢٧-نفسه ص ,٢٠
٢٨-الباقلاني ،أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن،تحقيق أحمد صقر،القاهرة، ١٩٨١م،ط الخامسة، ص ١١٣-,١١٥
٢٩- الصولي،أبو بكر بن يحيى،أخبار البحتري، تحقيق صالح الأشتر،دار الفكر ،دمشق ط. ١٩٨٤م ص ١٦٥-,١٦٦
٣٠- الآمدي، الإمام أبي القاسم الحسن بن بشر بن يحيى،الموازنة، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد،دار المسيرة، بيروت،ط .أولى ص ٤-,٥
٣١-الجرجاني،القاضي علي عبد العزيز،الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي ، دار القلم بيروت ط.أولى،ص ,٢٥
٣٢-نفسه ص ٢٥-,٢٧
٣٣- نفسه ص٧٢.
٣٤-المرزوقي،أحمد بن محمد بن الحسن،ديوان الحماسة،لجنة التأليف والترجمة والنشر،القاهرة،١٩٦٧م ،ص,١٢
٣٥-العلوي،ابن طباطبا ،عيار الشعر، تحقيق د.طه الحاجري ود.محمد زغلول سلام، المكتبة التجارية،القاهرة،١٩٥٦م ص,٥
٣٦-ابن رشيق، العمدة ، مصدر سابق ، ١/ ,١٣٠
٣٧-نفسه١/ ,١٣١
٣٨-ابن قتيبة، الشعر والشعراء، مصدر سابق ، ١/ ,٩٤
٣٩- القلقشندي ، مصدر سابق ، ٢/ ,٣٠٨
٤٠- الجاحظ،،البيان والتبيين،مصدر سابق، ١/٢٠٨. وانظر،الأصفهاني،أبي الفرج، الأغاني،مصدر سابق، ٨/ ٢٧٥١.وانظرضيف، د.شوقي،أدب العصر الإسلامي، دار المعارف،القاهرة ٥٠د.ت ص ,٢٧٤
٤١- العسكري،الصناعتين، مصدر سابق ، ٢-,٢١
٤٢- ابن أبي الإصبع،بديع القرآن، تحقيق د.حفني محمد شرف،نهضة مصر،القاهرة ط . ١٩٥٧، ص ٢٠٠-٢٠١ .

المصادر والمراجع

١- ابن أبي الإصبع، بدائع القرآن ،تحقيق د.حفني محمد شرف،نهضة مصر،القاهرة ١٩٥٧ .

٢- ابن الأثير،ضياء الدين ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر،تحقيق د.أحمد الحوفي ود.بدوي طبانة، نهضة مصر ،القاهرة ١٩٧٢م.

٣- ابن رشيق القيرواني،أبو علي الحسن،العمدة،تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد.دار الجيل ،بيروت ،ط.١٩٨١م.

٤- ابن قتيبة،أبو عبد الله محمد ابن مسلم،الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة ط أولى .

٥- قدامة،نقد الشعر،تحقيق د.محمد عبد المنعم خفاجي،مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة،ط. ١٩٧٨م .

٦- ابن منظور،أبو الفضل جمال الدين،لسان العرب،تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون،دار المعارف، القاهرة،ط.أولى.

٧-الآمدي،الحسن بن بشر بن يحيى،الموازنة،تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المسيرة،بيروت،ط.أولى .

٨- العسكري ، أبو هلال ، الصناعتين ، تحقيق على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية ،بيروت-لبنان ط .١٩٨٦م.

٩- عباس، د.إحسان، تاريخ النقد الأدبي عند العرب،دار الثقافة ، بيروت، ط. الرابعة.

١٠- بدوي د.أحمد بدوي ،أسس النقد عند العرب،دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة ١٩٧٩م .

١١ - الأصفهاني ،علي بن الحسن ، الأغاني،دار الشعب ،القاهرة، ط.أولى.

١٢- الباقلاني ،أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن،تحقيق أحمد صقر،دار المعارف،القاهرة ،ط.الخامسة .

١٢- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.

- البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون،الخانجي،القاهرة، ط. ١٩٧٥م .

- الحيوان ،تحقيق عبد السلام هارون، الخانجي،القاهرة ،ط.أولى١٩٧٨م .

١٣-الجرجاني،القاضي علي عبد العزيز،الوساطة بين المتنبي وخصومه،تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم،وعلي محمد البجاوي،دار القلم بيروت،ط أولى.

١٤-الجوهري،أبو نصر إسماعيل، الصحاح،إعداد نديم مرعشلي،وأسامة مرعشلي، دار المعارف، القاهرة ط. أولى.

١٥-الزركلي،خير الدين، الأعلام، بيروت،ط.١٩٩٥م.

١٦-الزيات،أحمد حسن،دفاع عن البلاغة،د.أحمد حسن،عالم الكتب،القاهرة ١٩٦٧م ط.أولى.

١٧- الصولي ،أبو بكر بن يحيى ، أخبار البحتري ، تحقيق صالح الأشتر، دار الفكر، دمشق ، ١٩٨٤م.

١٨- القلقشندي ، أبو العباس، صبح الأعشى،لجنة التأليف والترجمة والنشر،القاهرة، ط أولى.

١٩-المرزوقي،أحمد بن محمد بن الحسن،ديوان الحماسة،لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة،١٩٦٧م..

٢٠- ضيف،د.شوقي،الفن ومذاهبه في الشعر العربي،دار المعارف القاهرة، ط.العاشرة.
٢١- العلوي، ابن طباطبا،عيار الشعر،تحقيق د.طه الحاجري ود.محمد زغلول سلام، المكتبة التجارية، القاهرة،١٩٥٦م .
٢٤- حنفي،عبد المنعم،موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،مكتبة مدبولي،القاهرة،ط الرابعة .
٢٥- كحالة،عمر رضا، معجم المؤلفين،دار إحياء التراث العربي،بيروت-لبنان،ط. أولى.

Position of Talent in The Ancient Criticism In Arab's Viewpoint. , an study on the beauties of creative talent.

Dr. Taher Abdulrahman Qahtan
Faculty of Education, Sana'a University

Abstract
This research treats the creative talent in literary criticism, among the Arabs, and it includes the literary esthetic devices and or instruments which exist in *"the natural"* poetry as well as *"the created/made"* poetry. As for *"the natural"* poetry it is built on the nature and or the talented inborn character- of the poet- that is represented in the poetry of the well known prominent poet "Albohtery" and those who follow his line and style. On the other hand, the created or the made up poetry is established on the manufacturing and the exaggeration, such poetry is found in the poems of "Abotamam" and those who follow his line and style.
In the light of that a sort of belief in the sight of critics is firmly established that poetry is of two kinds: A natural kind that is due to the natural gift and another kind which is the product of exaggerated effort-in terms of its composition. The talents of poetry differs among poets (the natural and or the talented inborn poets and poets who compose poetry with difficulty- by using learned tools) and this becomes clear in their treatment of "the poetic aims/topics." Some of them, its easy for them to praise others (panegyric poetry) while its difficult for them to compose "defamatory" poems, and some poets find it easy to compose elegies (dirge poems) and its difficult for them to compose love poems.
In short, the inborn talent is considered as the foundation of composition force of any talented person be it in poetry or in prose; otherwise the talent is going to be dispelled.

رؤية المقالح النقدية
في مقدمات دواوين الشعر المعاصر

د/ أحمد قاسم أسحم
أستاذ الأدب والنقد المساعد – جامعة تعز

خلاصة البحث :

يعرض البحث رؤية المقالح النقدية في مقدمات دواوين الشعر المعاصر، لتميز هذه الرؤية، وقد توصل البحث إلى هذه الرؤية من خلال القضايا التي تكونها، وهي رؤيته حول أهمية النقد الذي يعده المقالح السبيل الوحيد لازدهار الإبداع ،بشرط أن يكون النقد قائماً على التحليل المنهجي العميق البعيد عن الأحكام الجاهزة، أما رؤيته حول اتجاهات النقد فهو يميل أكثر إلى الاتجاه الاجتماعي دون إغفال لبقية الاتجاهات المعروفة ، كما اتضح أن رؤيته النقدية قد امتدت إلى مناطق أخرى مثل: نقد النقد ونقد الواقع . واستخلص البحث سمات منهجه النقدي وهي : الإحاطة بحياة الشعراء ، وقراءة العمل الأدبي أكثر من مرة ، والتحليل العميق ، والتفسير والتعليل ، والحكم على العمل الأدبي بطرق عديدة ؛أبرزها أسلوب التعريض والكناية . كما استنبط البحث رؤيته النقدية حول الحداثة والتراث، ورأى أن الثنائية بشكلها الحاد تكاد تكون معدومة؛ فأي شعر جيد هو في رؤيته شعر حداثي، سواء أكان تراثياً أم عصرياً ، كما ناقش البحث قضية التجريب، وموقف المقالح النقدي منها ، وتوصل إلى أنه يميل إلى التجريب ، ولكنه التجريب الفعال ذو الرؤيا الفنية كما أثبت البحث اهتمام المقالح بالمتلقي متأثراً بأحدث النظريات النقدية وهي نظرية المتلقي ، وأخيراً استنبط البحث سمات الناقد التي تنطبق على المقالح نفسه وهي : الموضوعية ، والثقافة ، والتواضع ، وتقدير أصحاب المواهب .

تعد هذه الدراسة محاولة للوصول إلى الرؤية النقدية عند المقالح من خلال مقدمات دواوين الشعر المعاصر، كما تهدف إلى إماطة اللثام عن سمات المقياس الفني الذي يميل إليه المقالح في مقدماته؛ وبذلك تهدف الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

- ما رؤية المقالح النقدية؟

والحق أن هذه الدراسة جاءت من اطلاعي على كم هائل من المقدمات لهذا الناقد العملاق، وادعاء البعض أنه يجامل في مقدماته؛ يقولون ذلك سراً وجهراً؛ الأمر الذي جعلني أدفع هذه التهمة عنه من خلال قراءة سريعة لتلك المقدمات، وقررت بعد ذلك أن أبحث ذلك بصورة عميقة بعيدة عن المجاملة والذاتية،

حتى يتضح الحق سواء أكان في صفه أم في صف هؤلاء، ورجعت إليها مرة أخرى ودرستها دراسة فاحصة، وأرجو أن تكون وافية ، وتبين أن رؤيته النقدية تتضح من خلال القضايا التالية:

١- أهمية النقد:

النقد من الفنون اللازمة لتطور الإبداع ، ولذا فأعظم وظيفة له هي وظيفة التمييز بين الرديء والجيد ، قال " إنريك أندرسون " : " ما يجب على النقد أن يقوله لنا يمكن أن يقوله في كلمات قليلة جداً : هذا له قيمة وهذا لا قيمة له "[١] فما موقف المقالح من النقد ؟

يرى أن للنقد أهمية كبيرة،و بأنه السبيل الوحيد إلى ازدهار الإبداع يقول : " والنقاد على استعداد أيضاً لتناول هذا السيل المنهمر من الكتابات بالتوجيه والتقويم والنقد أولاً بأول، حتى يمتد ويزدهر ما يستحق الامتداد والازدهار، ويختفي ما لا يستحق إلا الاختفاء "[٢]. ففي هذه القطعة نرى أنه يركز على وظيفة النقد من ناحية، وهي وظيفة التمييز، ثم يبين أهميته من ناحية ثانية، وهي أنه يؤدي إلى ازدهار الأدب والإبداع . ولا تقتصر أهميته عند هذا الحد بل يتعداها إلى التنبيه على الغث حتى يختفي من الساحة الإبداعية ، وبالتالي إذا اختلت عملية النقد كان لازما أن تختل عملية الإبداع ، فالعملية في رؤيته طردية يقول: " وكان لانعدام النقد وغيابه الكامل في تلك الظروف أثره السالب على واقع الشعر؛ فالنقد بالرغم من سلبياته هو صاحب الفضل في تطور حركة الشعر في الأقطار العربية، وهو الذي فتح أمام الشعراء آفاقاً واسعة وأمدهم بخبرات فنيه عميقة ، وشجعهم على أن يكتبوا شعراً لعصرهم لا لغيره ... وتجدر الإشارة هنا إلى أن العصر الذي يخلو من الناقد الجيد يخلو من الشاعر الجيد "[٣] .

ويضع أمامنا الشروط والضوابط للدراسة النقدية وهي حسب قوله : الدراسة التحليلية المنهجية، وضرورة التعمق في الدراسة بعلم ، والبعد عن الأحكام الجاهزة ، وحسن الاستدلال وتفادي الانطلاق من الملاحظات الذاتية[٤].

٢- اتجاهات النقد:

لم يتقيد المقالح باتجاه واحد من اتجاهات النقد الأدبي، ومع ذلك فهناك سمة غالبة في نقده وهي سمة العصرية والسمة الفنية ، وسوف نعرض لهاتين السمتين أثناء الحديث عن سمات منهجه، ونقتصر هنا على الحديث عن الاتجاهات النقدية، التي وجدت من خلال الاستقراء للمقدمات في التالي:

النقد الاجتماعي ، ونقد الموازنة ، والنقد النفسي ، والنقد البنيوي ، ونقد النقد، ونقد الحياة الواقعية

أ- الاتجاه الاجتماعي :

يعد الاتجاه الاجتماعي في نقد المقالح هو الأوضح والأبرز؛ فالأدب والشعر بخاصة لابد أن يكون انعكاساً للواقع العصري والاجتماعي في رؤيته يقول :" صاحب هذا الديوان الشاعر فيصل عبدالله البريهي نموذج لجيل جديد من الشعراء الذين يريدون أن يكون شعرهم صورة من عصرهم الحديث "[٥] فالشعر يجب أن يكون صورة للعصر ولذلك كان أول ما يبحث عنه في النص هو السمة العصرية، ويعدها المشكلة

الأساسية في الشعر اليمني يقول : " في اليمن شعر كثير وفي اليمن شعراء كثير، ولكن القليل من هذا الشعر هو الذي يستحق أن يدعى كذلك، والقليل من هؤلاء الشعراء هم الذين عاشوا ويعيشون عصرهم أو جانباً من عصرهم "[٦]. بل ويتحول الشعر حينما يخدم قضية وسيلة للتغيير، يقول عن الشاعر عبده غانم :" بدأ الشاعر العائد من بيروت يبدد شيئاً فشيئاً الصمت الثقيل ، بما يكتبه من شعر يلقيه في المنتديات الخاصة "[٧]. بل وتصير عملية التغيير في رؤيته طردية، فكلما تغير النص تغير المجتمع ، والعكس صحيح يقول :" لقد بدأ الشعراء في بلادنا يحلمون بتغيير الواقع في اليمن منذ مطالع الأربعينيات ، وكان الشعر وسيلتهم إلى تحقيق ذلك الحلم، ومن خلال رغبتهم في تغيير اليمن امتد الحلم إلى محاولة تغيير القصيدة"[٨] ولا يعني ذلك إهمال الجانب الفني فالمقالح يعيره الاهتمام الأكبر ، بل نكاد ألاّ نبالغ إذا قلنا بأن المقياس الحقيقي لنقده كان يقوم أساساً على سمتين هما : الفن والعصرية فكلاهما في رؤيته النقدية وجهان لعملة واحد، ولذا يقول موضحاً عمل الشاعر اليمني المعاصر :" ظهرت تجلياته في لغة القصيدة وفي بناء الصورة وتركيب الجملة الشعرية واختيار الموضوعات السياسية والاجتماعية النابعة من الواقع ومتغيراته المتلاحقة "[٩] ويقول : إن الأديب الحق فنان ملتزم – وليس ملزماً – تجاه قضايا شعبه وعصره وأخلاقيات أمته ، ولكن ولكي يظل محتفظاً في قلبه بشعلة الفن مشتعلة فلابد أن يظل بعيداً عن منابر الوعظ والإرشاد"[١٠]، فهو يرى ضرورة الالتزام ،ولكن بعيدا عن الخطابية والمباشرة التي تتنافى والفن .

ولم يكن المقالح بدعاً في ذلك؛ فالعصر نفسه يتطلب أن يخدم الفن – وخصوصاً الشعر – المجتمع، وقد ظهرت هذه الموجة منذ بداية العصر الحديث، فقد نادى بالالتزام كثير من الأدباء بخدمة أمتهم وشعوبهم [١١].

ب- الاتجاه النفسي:

لم يكن بارزاً كبروز الاتجاه الاجتماعي في نقد المقالح ،والتسمية هنا مجازية ؛ لأنه لم يلتزم بالمنهج النفسي كما هو معروف عند فرويد ويونج وادلر وغيرهم، فهو لم يسع قط إلى تفسير الشعر بمقياسهم؛ باعتبار أن الشعر ذو رموز لرغبات مكبوتة أحبطها الواقع، ولكنه أخذ من هذا المنهج سمته العامة، بوصف الأدب عملا نفسيا؛ إذ إن العنصر النفسي أصيل بارز فيه " فهو يقوم على التجربة الشعورية، وهي الناطقة بألفاظها عن أصالة العنصر النفسي في مرحلة التأثر الداعية إلى التعبير و" الصورة التعبيرية " ناطقة بألفاظها كذلك عن أصالة هذا العنصر في مرحلة التأثير الذي يوحي به التعبير[١٢] فهذا هو الذي عني به، ولذلك وجدناه يؤكد على ضرورة أن يكون الإبداع صورة من ذات المبدع، فهو يتساءل في مقدمة ديوان الزبيري " لكن هل يمكن الفصل بين الأديب الخالق والأدب المخلوق ... بين الشاعر المبدع والنص المبدَع ، بين الزبيري الإنسان والزبيري الشاعر " [١٣] ثم يؤكد هذه الرؤية في قوله " ولعلي بعد ذلك لا أكون مسرفاً في الخطأ ولا مبالغاً في التصور، حين أزعم أن حياة الزبيري هي شعره، وإن شئنا العكس فنقول إن شعر الزبيري حياته " [١٤] .

وإن كان يعود ويجمع بين السمتين الاجتماعية والنفسية، بقوله :" إن شخصية الأديب... بل

ظروفه العامة والخاصة ثم رؤيته للحياة وموقفه من أحداث عصره ،لابد أن تترك أثراً ظاهراً وعميقاً على ما يكتبه من شعر أو نثر وبالمقابل لا بد – إن كان الأديب صادقاً – أن يذيب حياته في النص الأدبي وأن يذوب النص الأدبي في حياة صاحبه [١٥]".

جـ- نقد الموازنات :

اعتمد المقالح في نقده على نقد الموازنة ،لإظهار خصوصية الشاعر من جهة ومذهبه وجماعته من جهة أخرى، يقول في مقدمة ديوان العزي مصوعي :" وحتى تقترب كثيراً من صاحب هذا الديوان ينبغي أن نتعرف عليه من خلال مقارنة سريعة بينه وبين اثنين من شعراء اليمن الكبار، هما الشاعر عبدالله البردوني والشاعر محمد سعيد جرادة، فقد بدأ الشعراء الثلاثة رحلتهم الشعرية في وقت متقارب، كما بدأوا تجاربهم الأولى في كتابة قصائد المناسبات ، فهم يتغنون بميلاد الرسول الأعظم ويستقبلون هلال العام الهجري و... ثم امتدت التجربة الشعرية بكل واحد منهم إلى آفاق وقضايا أخرى ، وقد اتسعت أبعاد هذه التجربة هنا وضاقت هناك ، وهذا شأن كل جماعة من الشعراء تبدأ ضمن إطار عام ببعض التشابهات في الصياغة وفي المضامين... ثم ينتهي ذلك التشابه بالتفرد... ونتيجة لذلك التشابه تم الاختلاف بين شعرائنا الثلاثة "[١٦] فهو يقيم الموازنة بين الشعراء الثلاثة، فهم متفقون في الخصائص العامة والمضامين، ثم هم بعد ذلك مختلفون فلكل شاعر أصالته الخاصة التي تأتي صدى لقراءاته وتفاعله مع واقعه [١٧]. وهكذا نراه أيضاً يقرن الشاعر على بن على صبره بالزبيري والبردوني وجرادة من حيث أنهم جميعاً زمرة واحدة، تفاجئ القارئ بما لا يتوقعه من شاعر عمودي[١٨] كما يوازن بين الشرفي والشامي وجعفر آمان من حيث تخطي المدرسة العمودية، والكتابة بنموذج الشعر الحديث، فرأى أن الشامي وأمان قد كتبا فعلاً بالشكل الحديث، لكنه ليس حديثاً ؛ فالشعر الحديث تعبير عن رؤية جديدة للإنسان وللعصر؛ أما الشرفي فالشعر الحديث لديه عملية تطور طبيعي وتحسس داخلي لاكتشاف مجالات أخرى للإبداع[١٩] .

ومن الموازنات التي أجراها، الموازنة بين شعر الفصحى والشعر العامي، فقد رأى أن الشعر العامي ذو تأثير فني وجمالي، وأورد نموذجين للشاعر أحمد بن حسين القارة في موضوع واحد هو موضوع " الأتراك في اليمن " للموازنة وكان النموذج الأول بالفصحى والثاني بالعامية، وخلص إلى القول : إن النموذج العامي يتسم بقوة التأثير وجمال التصوير، رغم بساطة الألفاظ وسفورها، بعد تحليل عميق للصورة الفنية [٢٠] .

كما تحدث عن قضية " التأثير والتأثر" لا من منطلق موضوع السرقات المشهور في النقد القديم، بل من منطلق الدراسات المقارنة الحديثة، ومن ذلك حديثه عن تأثر علي بن علي صبرة بشعراء عرب مثل نزار قباني وإبراهيم ناجي وعمر أبو ريشه ، وهو يعمد إلى التقرير بالتأثر، ولكن بعد سرد النماذج وتحديد أماكن التأثير والتأثر، وتوضيح كيف كان التأثر، وما درجته [٢١] .

ولم يقتصر نقد المقالح على الموازنة ، بل تعدى ذلك إلى المقارنة بالمفهوم الاصطلاحي الذي يقوم على المقارنة بين أدبين أو شاعرين أو كاتبين مختلفين لغة وقومية؛ فهو يتحدث مقارناً بين شعر " الباله "

اليمني، وشعر " البالادز " يقول:" وقد وقفت عند قصيده لـه (للشاعر مطهر الإرياني) من هذا النوع الجديد ... وذكرتني هذه القصيدة بشعر " الباله " في قرى ريفنا الأوسط، وحاولت ومازلت أبحث عن صلة ما بين شعر " الباله " هذا، وبين الشعر الغربي المعروف " بالبالادز " **Ballads** ، وهو أيضاً من الشعر الشعبي انتقل إلى أوربا عن طريق العرب إلى أسبانيا، وقد تثبت الأيام أن اليمنيين كانوا مصدر هذا النوع من الشعر "[٢٢]، فهو واعٍ جداً شروط المقارنة بالمفهوم الاصطلاحي حسب رؤية المدرسة الفرنسية؛ فهو يهتم بإبراز عوامل التأثر والوسائط التي تم بها حصول التأثير .

د- النقد البنيوي :

كما أظهر الاستقراء للمقدمات اشتغال المقالح بالنقد البنيوي، ففي مقدمة " ديوان اليمن " يقول :" سأعفي نفسي من مهمة التعريف به (أي بالشاعر سليمان العيسى) وقد حاولت – على طريقة البنيويين – أن أبتعد قليلاً أو كثيراً من صاحب النص إلى النص نفسه ، والنص في هذه الحالة هو كل الديوان " [٢٣]، فهو يحاول أن يسلط الأضواء على النص فقط دون صاحبه، باحثاً عن البنية التي تنظم النص الفني وتحكمه، ويضرب لذلك الأمثلة والنماذج ، ويقوم بتحليلها تحليلاً بنيوياً [٢٤] .

هـ- نقد النقد :

لم تقف تجربة المقالح النقدية عند حد نقد الشعر، بل سعى في المقدمات إلى ما يسمى " نقد النقد "، فعمد إلى نقد الكتابات النقدية للحركة الشعرية اليمنية المعاصرة ، يقول :" أحب أن أشير إلى أن الرومانتيكية كمدرسة أدبية قد أهملت في بلادنا وظلمت من بعض الدارسين، فقد أمسك بعضهم قلمه ذات يوم وبدأ يضرب يميناً ويساراً ممزقاً في الهواء بعض القصائد الرومانتيكية لشاعر من شعرائنا ،متهماً إياه بعلك ذاته، في قصائده الرومانسية، مع أن هذا الشاعر وأمثاله من الشعراء الرومانتيكين كانوا فيما مضى أقل مظهراً من أولئك الشعراء، الذين كانوا للأسف يعلكون ، ... إن القفز فوق الرحلة الرومانتيكية يصيب الشعوب بخسارة فنية وروحية، ويلغي من حياتها الفكرية مرحلة الشجن وتحسس الذات ... " [٢٥] فنحن نلاحظ كيف رد مقولة أولئك النقاد بالحجة والبرهان عن فهم عميق لدور المدرسة الرومانتيكية في الأدب .

و- نقد الواقع :

المقالح ليس ناقداً اجتماعياً أو سياسياً أو اقتصادياً ، وإنما هو ناقد أدبي بالدرجة الأولى ، وحينما ينتقد الوضع السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي، إنما ينتقده لما له من تأثير مباشر على العملية الإبداعية، فهو ينتقد الواقع الذي يقف موقف عداء من الإبداع بقوله :" كيف لا تثور تلك الجماعة إلا في وجه قصيدة غاضبة أو مقال هادف، ولا تثور عندما ترى السجون تفتح لاستقبال الآلاف من الناس ولا تهمس حتى بكلمة عندما ترى جثة إنسان يلعب بها الأطفال في شوارع المدينة "[٢٦]، إنه بنقده هذا يبرز المفارقة التي يقع فيها المجتمع، حين يهب لتغيير المنكر فيضل طريقه إلى محاولة الهجوم على الإبداع ،الذي يعد وسيلة لسمو الإنسان . ويوضح لنا المقالح خطر موقف هذا الواقع المتردي الذي يكيل التهم لكل مبدع بقوله " والخطورة

في هذه الملاحقات الحاقدة أن يتحول معها الشاعر من مبدع يحلق في فضاءات لا حدود لها، إلى مدافع محبط لا هم له إلا الدفاع عن نفسه، وتقديم الأدلة على براءته من تهم لا وجود لها "[٢٧].

ويوضح لنا سبب ظهور أدب الأطفال عند سليمان العيسى بأنه الواقع المنهار فيتحدث عن سليمان العيسى بقوله : "سليمان العيسى ... يفتش عن الحلم الجميل بين أنقاض الماضي وفي عالم المستقبل، بعد أن تلاشى الحلم الحاضر وشوهت صورته الجميلة دورة الحياة الضاغطة بطابعها ، المحتشد بالقومية القطرية وبالتأثير الخارجي الضار...إنه بالعودة إلى الطفولة القديمة والطفولة الجديدة يستوعب مكونات الصورة الأحدث أو الأجد" [٢٨].

ويتخذ من نقد الواقع وإظهار مساوئه وكشفه وسيلة لتفسير العمل الأدبي ، يقول محللاً أحد النماذج: " وعباراته الحادة في هذا المقطع، تنطوي على قدر كبير من الحزن ، الذي خلفته الأوضاع العربية، تلك التي لم تكن في وقت من الأوقات أسوأ منها في ذلك الوقت (١٩٨١) الواقع بين بداية الحرب العراقية الإيرانية ، واحتلال إسرائيل للبنان ، ويلاحظ أن صنعاء وعدن هذا الثنائي المكاني ، لا يشكل في القصيدة سوى الرمز المشترك للحلم العربي– حلم الوحدة – " [٢٩] .

٣- منهج المقالح النقدي:

للمقالح منهج نقدي له سمات معينة حاولنا استخلاصها من المقدمات ، وهي ما يلي:

أ- الإحاطة بحياة الشعراء

اهتم المقالح في مقدماته بإعطاء نبذة عن حياة الشاعر؛ باعتبارها خلفية رائعة تخدم من يريد أن يعرف مصدر صور الشاعر وأساليبه، تركز النبذة عن حياة الشاعر المهمة التي لها علاقة شديدة بإبداعه ، كما أن المقالح له مآرب عديدة من إيراد هذه النبذة، لعل من أهمها كشف الشخصية المبدعة أو غير المبدعة للقارئ الحصيف، وبالتالي يكون قد تمكن من إيصال رسالته إلى القارئ عن طريق غير مباشر؛ حتى لا يسقط في المدح أو الجرح .فالحياة الثرية بالإبداع والتجارب لا شك أنها سوف تتمخض عن شاعر عملاق ، والحياة العادية الجافة العقيمة لا شك أنها سوف تنتج لنا شخصية إبداعية متواضعة هزيلة .

والنقد الحديث يولي هذا الجزء أهمية كبيرة في بعض مناهجه، وبالتالي تكون أحداث حياة الشاعر وما دار حولها من الأهمية بمكان، تقول سهير القلماوي : "إن أحداث حياة الشاعر في حد نفسها ليست هي الهامة من حيث هي في النقد الأدبي ، ولكن هذه الأحداث من حيث إنها مؤثرة في الإنتاج الأدبي هي ما تهم الناقد"[٣٠].

فهو مثلاً في ديوان الزبيري يعطى فكرة شاملة عن الزبيري وشعره ، حتى توصّل إلى نتيجة مفادها: " أن شعر الزبيري هو حياته "[٣١]، ومن خلال بحثه وإلمامه بحياة الزبيري وشعره يحدثنا عن موقف الزبيري – مثلاً – من المرأة بشيء من الثقة بقوله : " ولم يقترب الزبيري من المرأة ، المرأة الحبيبة ، أو المرأة الأم، أو المرأة الرمز "[٣٢] ويستثني من ذلك أنه نظر إليها مرة واحدة، وفي أبيات محدودة العدد نظرة

صوفية[٣٣].

كذلك يضع أمامنا الشاعر عبد الرحمن قاضي بشعره الكثير، فيعطينا موجزاً سريعاً عنه بأنه من الشعراء المعروفين بغزارة الإنتاج فلديه ستة دواوين ولديه شعر بالعامية[٣٤]، ويذكر أسماء الدواوين وتواريخ صدورها حتى يمكن الناقد أو القارئ لأعمال الرجل من تفسير بعض الظواهر الموجودة في شعر قاضي .

ويركز على تواريخ مهمة في حياة الشعراء، تكاد تكون فواصل مهمة في تفسير إبداع الشاعر سواء أكان من الناحية النفسية أم الاجتماعية، يقول عن الشاعر المعلّمي :" في أواخر شهر يونيو ١٩٧٨م سافر الأستاذ الشاعر أحمد المعلّمي إلى دمشق بعد أن اختار تلك المدينة العربية لتكون مقراً مؤقتا له "[٣٥]، ثم يتحدث عن أصدقائه وعن مجالسه في اليمن وعن أسفاره واغتراباته[٣٦] .

ومن اهتمامه بحياة الشاعر يحاول في أكثر من مرة بحثها بحثاً علمياً، ومن ذلك تقسيمه حياة المعلمي إلى ثلاث مراحل : الاستقرار والسجن والهجرة [٣٧].

ويعطي أهمية خاصة ببدايات الشاعر الإبداعية وتواريخها، ومن ذلك حديثه عن الشاعر عبدالله حمران، فهو يحدد بداية كتابته للشعر، وقد ينطلق للحديث عن الفترة التي ظهر فيها الشاعر يقول : " الشاعر عبدالله حمران قد بدأ كتابة الشعر في مطلع الخمسينيات، وقد كان عقد الخمسينيات من هذا القرن أهم عقود القرن العشرين على الشعر في اليمن "[٣٨].

كما اهتم المقالح في حديثه عن الشخصية بمن تأثرت، يقول " وكان الصديق عبدالله حمران قد وقع – وعلى مدى عقد الخمسينيات- أسير شاعرين كبيرين لا يستطيع عنهما فكاكاً وهما علي محمود طه وإيليا أبو ماضي "[٣٩] .

ويستوعب سلوك الشخصية كما في قوله عن عبد الوهاب المقالح: " الشاعر هو مالك الحزين ذلك الطائر الهادئ المتأمل الرصين الذي لا يخوض فيما تخوض فيه بقية الطيور، من قفز وتنطيط واستعراض ... "[٤٠]. ويضع أمامك حياته العملية وطريقته في الإبداع [٤١] .

وهكذا كانت الخطوة الأولى في منهجه في مقدماته، إطلالة على حياة الشاعر الأدبية والنفسية والاجتماعية، حتى يعطي للقارئ أو الدارس ما يحتاجه إلى فهم إبداع الشاعر وتفسيره في ضوء ما فهمه من حياته.

ب- قراءة العمل أكثر من مرة :

من منهج المقالح عدم الاكتفاء بالقراءة الأولى، وهو مبدأ مهم لاكتشاف الإبداع، ولا يحتاج إلى ذلك النقد الموضوعي فقط ، بل حتى النقد التأثري " الذي يدعو إلى قراءة الإنتاج لإشباع الرغبة ليس معناه الوقوف بذلك عند حد اللذة الفردية، وعند حب هذا الإنتاج والإعجاب به وإنما هي قراءة فاهمة "[٤٢]، ولن يكون هناك فهم للنص دون تكرار للقراءة ... لذا كانت هذه السمة جوهرية في منهج المقالح النقدي؛ فهو يقول في مقدمة ديوان الزبيري: " وما أصدق أستاذنا الدكتور عز الدين إسماعيل حين قال : إن الشعر كالقصر المتعدد الشرفات والنوافذ والأبواب نراه في كل مرة من زاوية بعينها، فتستجلى جزءً من حقيقته

ويبقى استجلاء حقيقته الكلية رهناً بأن ننظر إليه بمائة عين، في وقت واحد، وهو ماليس في مقدورنا ، ولهذا يتحتم علينا دائماً أن نتحرك من موضعنا، ونحاول الدوران حوله المرة بعد المرة علنا نبصر فيه شيئاً فاتناً"[٤٣].

فالقراءة الثانية والثالثة تظهر رؤى جديدة ،وتكشف آفاقاً رائعة ومدهشة للنص الأدبي، يقول :" قد يتكون لدى القارئ المستعجل لبعض قصائد هذا الديوان تصور خاطئ ... في حين يستطيع القارئ المتمعن أن يدرك امتداد دلالات هذا البوح الذاتي إلى كل ما هو عام وإنساني وكوني ... "[٤٤] .

فالمقالح يرى ضرورة القراءة الثانية حتى يكشف عوالم النص وحتى لا يقع القارئ أو الدارس في الخطأ .

جـ- التحليل:

يعد التحليل أهم خطوة في منهج المقالح النقدي ، فهو يحلل كل صغيرة وكبيرة في مقدمات دواوين الشعراء،ونجد أنه لا يهتم كثيراً بالحكم على الديوان، وهي سمة من سمات النقد الحديث فمنذ:" أواخر القرن الثامن عشر وإبان القرن التاسع عشر نرى نزعة تغليب التحليل على الحكم هي التي تسود ... حتى أصبح التحليل والتفسير في القرن الذي نعيش فيه هو كل النقد "[٤٥].

فمن تحليله الفني تحليله لدلالات اللفظة في العمل الأدبي ، والغوص إلى أبعادها لاستخراج مكنوناتها الجمالية والإيحائية ؛ ففي مقدمة ديوان المطاع يورد نموذجاً من نماذجه الشعرية، ثم يركز على لفظة " الساعة " يقول :" لقد تكررت – هنا – ... لفظة الساعة ست مرات ومع ذلك فإن القارئ ... يكتشف لها في كل مرة مدلولاً جديداً يرتبط بالإيحاء النفسي وبموقع اللفظة من السياق والجملة "[٤٦] وبالطبع فهو كناقد حديث لا ينظر إلى اللفظة بوصفها لفظة إبداعية أو جمالية إلا إذا كانت في سياق؛ فالسياق يعطيها تلك الدماء الحارة التي تثيربها الدهشة.

ومن تحليله الفني تحليله للصور الفنية في النماذج التي يمثل بها في المقدمات يقول :" لا أبدع ولا أروع !! ولا أكثر سخرية من هذه الصورة الجميلة المتحركة ؛ صورة الديك الذي يقطع عليه العسكري غناءه المطرب فيتحول الغناء في فمه إلى استغاثة إلى طلب للنجاة إلى دعوة لزملائه من الديكة بالفرار قبل أن تتساقط الرؤوس وتسيل الدماء تحت مقصلة الزائر الثقيل..."[٤٧] فهو يبدأ بالتقرير بأن الصورة أبدع وأحسن وعلى طريقة النقد القائم على المفاضلة الذي اشتهر في النقد القديم، ولكنه بعد ذلك لا يقف عند حد المفاضلة، بل يتعدى ذلك إلى تحليل الصورة الفنية لإظهار جمالها وفتنتها ورمزيتها .

ويتخذ عدة وسائل لتعميق تحليله منها الاعتماد على الأشباه والنظائر، يقول عن تجربة الزبيري الشعرية " ولكنه – أي الزبيري – شاعر عصري ... وإذا كان عيبه أن صورة الثورة لم تكتمل في ذهنه، كما اكتملت في ذهنية الشاعر ناظم حكمت مثلاً، فذلك عيب في جزء من المعاصرة السياسية وليس في المعاصرة الفنية "[٤٨] فهو يقرّب لنا صورة الزبيري الفنية، ويعلي من شأنها، ويوضح كيف كانت صورة الثورة عند الزبيري ورؤيته السياسية، بإنسان شاعر هو ناظم حكمت كان على فهم عميق بالسياسة من خلال انتمائه لمذهب سياسي عن فهم .

كما اعتمد على هذه الوسيلة في تحليله لقضية العامية والفصحى يقول :" ولسنا بعد ذلك بحاجة إلى الحديث عن اللغة الفصحى ؛ باعتبارها مستوى معيناً يكتب الشعراء في إطاره شعراً متعدد الأشكال والأغراض شأن العامية التي تتعدد مستوياتها ... وشعر هذا الديوان وهو ما اصطلح على تعريفه بالشعبي واحد من هذه الأنواع والمستويات وهو شعر يفتقد رقة الحميني وغنائيته ، ويفتقد تنوعه في القوافي والبحور لكنه يستعيض عن ذلك كله بعنف الإيقاع و حرارة الموقف وصدق الانتماء إلى الواقع "[٤٩].

وقد يعتمد على الوسيلة نفسها في بيان سمة معينة يقول: " وبالمناسبة فإن العلاقة الشكلية بين الموشحات والقصيدة الشعبية والأزجال والقصيدة الجديدة علاقة وثيقة لا من حيث أنها تمرد على القصيدة التقليدية، وإنما من حيث هي محاوله لتطويع أسلوب القصيدة لاستيعاب أكبر قدر من معاناة الفنان وثورة مشاعره "[٥٠] .

ومن وسائله في تعميق التحليل دعم التحليل بالشواهد والأدلة والاقتباسات يقول عن ناقدي الشرفي " ولا أدري كيف غاب عن تلك الجماعة موقف عالم ومحدث جليل هو ابن عباس؛ حين كان يجلس للناس في الحرم المكي يحدثهم ويفتيهم ،وبين حين وآخر كان يقرأ عليهم بعض قصائد الشاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة ... وعندما تعرض أحدهم بالنقد لابن عباس على ذلك ذهب فتوضى ثم قرأ رائية عمر المشهورة "[٥١] فهو يحاول تعميق تحليله بهذه القصة.

ومن وسائله أيضاً في تعميق التحليل تبين الأسباب المؤدية للتقهقر أو التطور ، كما ورد في مقدمة الشرفي فهو يرى أن من الأسباب التي أدت إلى تخلف الشعر هي الملكية وأسلوبها في التعليم، ومن الأسباب التي أدت إلى تطور الشعر: الثورة التي انتشلت الشاعر الشرفي من ذلك الخواء وبلورت روحه ومشاعره[٥٢] .

وقد يسعى بالتنبؤ إلى تعميق التحليل، كما ورد في قوله : " تمتاز بعض قصائد الديوان بقدرتها على القص وامتلاك طاقة سردية تفتح أمام الشاعر في المستقبل فرصة الدخول إلى عالم الدراما الشعرية والانطلاق صوب المسرح "[٥٣] .

وقد يعمد إلى بعض الظواهر فيحاول أن يحللها ليكشف للقارئ دلالاتها وأبعادها، ومن ذلك ظاهرة الشعور بأزمة القصيدة العمودية، فيحلل القضية تحليلاً قائماً على الموازنة بين أمان والشامي من جهة والشرفي من جهة أخرى ، ثم يتحدث عن شعور الشامي بالأزمة وأنها كانت السبب في اتجاهه إلى الكتابة بالشكل الجديد ،ومثله صبرة الذي اتجه إلى الأغاني العاطفية[٥٤] وقد تكون الظاهرة اجتماعية مثل ظاهرة الاغتراب والهجرة وأثرها على الشعر، كما حللها في مقدمة ديوان عبدالله حمران في محور أسماه " محور الغربة " تحدث عن مأساتها في حياة اليمنيين وأسبابها،ثم قدم نموذجاً من شعر الشاعر كدليل على وجودها في شعره ويحلل النص تحليلاً مظهراً إيحاءاته الفنية والنفسية والاجتماعية[٥٥] .

وقد تكون الظاهرة ثقافية وهي ظاهرة الانفتاح على الآداب الأخرى ،كما ورد في مقدمته لديوانه " الخروج من دوائر الساعة السليمانية " الأمر الذي يشعر بأن المقالح يشجع الانطلاق إلى آفاق رحبة ومنابع جديدة، وهو في ذلك لا يعني – قط – ترك الثقافة المحلية ورميها إلى البحر على حد تعبيره، ولكن يعني

بذلك الخروج، مغادرة المألوف والنزوع نحو التجديد[٥٦] .

وهكذا نرى أن التحليل كان هو الوسيلة الرئيسة والجوهرية في منهجه، هو تحليل قائم على سمات أصيلة أكسبته العمق والدقة والعلمية.

د- التفسير والتعليل

ومما يزيد التحليل عمقاً عند المقالح التفسير والتعليل ،فهو في كثير من المواقف يفسر ويعلل ما يتوصل إليه من نتائج أو ظواهر. والتفسير يعد أساس النقد في كل زمان ولكنه في هذا الزمان أكثر أهمية مما سبق[٥٧]، ومن ذلك تفسيره لجمال الشعر لدى شاعر ما، يقول مفسراً جمال بعض قصائد الزبيري وصبرة والبردوني :" ولعل سر هذه الظاهرة يعود إلى خصوصية التجربة ، وغلبة الموضوع على الأداء تغلباً يجعل من المستحيل التفريق بين تأثير جدة الصورة وقدم الإطار "[٥٨] ويعلل سر جمال أشعار مطهر الإرياني بقوله " وكان هذا الشاعر وهو يكتب أشعاره الشعبية ... في حالة وعي سياسي واجتماعي، وفي حالة لاوعي فني ومن هاتين الحالتين ولدت هذه الأشعار الجميلة[٥٩] .

وقد يعمد إلى تفسير وتعليل ظاهرة خروج الشاعر على عمود الشعر العربي ، فهو يتساءل في مقدمة ديوان مطهر الإرياني: ولماذا شق عصا الطاعة على عمود الشعر وعلى اللغة؟ ثم يجيب بما معناه : حاولت أتلمس أسباباً فنية واجتماعية وراء ذلك ، ومنها ما يعاني الشعر العمودي والشعر عموماً من أزمة جعلت كثيراً من الشعراء يفرون إلى القصيدة الجديدة،وإلى القصيدة الشعبية ، ورافق ذلك التحول مرحلة تطور اجتماعي وسياسي ،وبدأ إيقاع العصر يعرف طريقه إلى اليمن، وهناك سبب خاص أدلى به الشاعر وهو أنه يريد الذهاب إلى الشعب لاستعراض المواهب الكامنة فيه وفي لغته[٦٠] .

كما يفسر عدم عناية النقاد بالشاعر وشعره ومن ذلك قوله " أعترف أن صديقي الشاعر محمود الحاج لم يحظ من النقاد بالاهتمام الذي يستحقه كغيره من الشعراء الذين زاملوه وجايلوه ولذلك – من وجهة نظري – سببان اثنان : الأول أنه لم يجمع أعماله الشعرية في ديوان ليكون في متناول النقاد، والسبب الآخر أنه – وهو نجم التلفزيون الأول – قد ملأ باسمه وبأعماله التلفزيونية البلاد، يضاف إلى هذا السبب أن فنان اليمن الكبير أحمد فتحي قد أعطى لشعره الغنائي مساحة في قلوب عشاق الشعر ... وهذا كله أعفى كثيراً من النقاد من الشعور بالذنب تجاه ما لحق بهذا الشاعر المبدع من إهمال لا مبرر له "[٦١] .

كما قد يحاول أن يفسر ظاهرة تعثر الشاعر وقلة إنتاجه كما في قوله معللاً تعثر الشاعر أحمد الخوربي بأن الأسباب تتعلق بظروف حياته وبإخلاصه للعمل الإداري ولذلك عاد إلى الشعر من جديد؛ لأنه ترك ذلك العمل واتجه إلى مجال البحث العلمي[٦٢] .

كذلك فسر قلة شعر الشاعر عبدالله حمران بعمله في الإذاعة – في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات – أضف إلى ذلك عمله الإداري، ولذا نجد أنه عندما ترك هذين العملين عاد إلى الشعر وكانت الفترتان اللتان قضاهما في السودان بعد ذلك ، من أخصب الفترات شعرياً في حياته[٦٣]

وقد يفسر ظاهرة نفسية موجودة في شعر الشاعر مثل تفسيره للحزن عند عبد الوهاب المقالح

يقول :" أما الحزن في قصائد الديوان، فهو الصدى الطبيعي لحياة مكلومة وشعور حاد تجاه تماثيل الأحلام المكسورة فضلاً عن أن الحزن هو أصل الأشياء ودوره لا ينكر في تخليص القلب الإنساني من أدرانه " [٦٤].

فالمقالح لم يترك تحليل الشعر بمنأى عن التفسير والتعليل، وإنما كان التحليل وسيلته الأساسية وهو سر إعجابنا بنقده.

هـ- الحكم على العمل الأدبي :

ليس الحكم على العمل الأدبي هو الهدف الأساسي في النقد الحديث، ومع ذلك فالحكم في النقد الحديث مختلف تماماً عن الحكم في النقد القديم ؛ فهو يأتي من خلال التحليل العميق، ومن خلال التفسير والتعليل والتمييز، وبوصف المقالح ناقداً حديثاً ليس من هدفه الحكم، إلا أنه قد أصدر أحكاما أعتمد في إصدارها على وسائل عدة منها التصريح، كما في مقدمة الشاعر البريهي، فقد وجدناه يطلع بحكم نقدي صريح عن عدم توفيق الشاعر باستعمال القافية يقول:" ويلاحظ أن الشاعر اختار لقصيدته هذه قافية صعبة لا يحسن التعامل معها سوى كبار الشعراء "[٦٥] ويفهم من العبارة ضمناً أيضا أن البريهي شاعر في أول الطريق، لم تتكامل لديه أدوات الشاعر الحقيقي.

كما يصل إلى حكم تقريري عن تجربة للشاعر أحمد الخوربي ونصه : " أعتقد أن صديقي الشاعر أحمد الخوربي يعاني منه (أي من صعوبة قول الشعر) بعد أن هجر كتابة القصيدة ما يقرب من عقدين من الزمن " [٦٦].

وفي مقدمة ديوان الوريث يحكم على ديوانه بقوله :" إنه ليس ديوان شعر فحسب بل شهادة ميلاد وجواز سفر إلى عوالم الإبداع والقضية .. الإنسان والوطن "[٦٧] فهو حكم يتضمن أن الشاعر دخل حقيقة ميدان الشعر وأنه في الدرجة الأولى من سلم الإبداع، فديوانه هذا إنما هو شهادة ميلاد شاعر ، ووثيقة تمكنه من الدخول إلى الميدان الحقيقي للشعر ؛ فهو تصريح مغلف يفهمه القارئ ورسالة إلى الشاعر بمزيد من الاهتمام بأسلوبه ، وهو دلالة على ذكاء المقالح وحسن تعامله مع الشعراء صغيرهم وكبيرهم .

وقد يصرح بحكم على شعراء جيل بعينه ويكون الشاعر هو المقصود ضمناً نحو قوله : " ويمكن القول إن الأجيال الجديدة تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد وإلى مزيد من الإبداع حتى يظهر الكبار من بينهم فالشاعر الكبير لا يولد كبيراً ولا يستطيع منذ البداية أن يقدم أعمالاً كبيرة في رؤياها ولا تجربة قوية في تأثيرها ومعناها "[٦٨] فهو أسلوب ناقد يهمه أن تؤتي التجربة ثمارها في المستقبل، فهو يرشدهم إلى الطريق الأسلم في تغذية إبداعهم؛ فهو الآن وفي الحاضر غير راضٍ عن هذا الشعر الذي يقوله صاحب هذا الديوان، ومن في جيله، ولذلك يعقب بقوله " يمكن المراهنة على مستقبلهم الشعري إذا استمروا في تغذيه طموحهم إلى الكتابة الشعرية المتميزة، بمعايشة كل أشكال الإبداع القديم منه والحديث "[٦٩].

ومن التصريح الواضح في الحكم قوله :" من أهم خصائص الشاعر محمد الشرفي أن شعره ليس كشعر بعضهم؛ ضجيج ألفاظ وسراب يغريك من بعيد، حتى إذا جئته لم تجده شيئاً، ولكنه شعر غني كل الغنى بأبعاده ومضامينه السياسية والاجتماعية وبتجاربه المعاشة "[٧٠] وهو تصريح واضح قائم على الدقة في

الحكم فلم يطلق كلمة " الغنى " على علاتها، وإنما حددها في المضامين السياسية والاجتماعية والتجارب المعيشة، ويجعلنا تتساءل فما القيمة الفنية لهذه التجربة ؟ ويجيب عن ذلك – بصراحة ودون مجاملة –: " وفي هذه المرحلة كان الشاعر لا يزال واقعاً بعض الشيء تحت تأثير نوع من الكلمات الشعرية الحادة التي تعيش على حساب التجربة أكثر مما يعيش لحساب هذه التجربة وتخدم موضوعها "[٧١] .

وقد يصرح بالعيب أيضاً ويريد من الشاعر إصلاحه، كقوله:" ويستطيع القارئ أيضاً أن يدرك أن الديوان الأول عادة ما يفيض بحماس الشباب واندفاع البدايات، وأن الافتتان المؤقت بالتحدي العفوي سرعان ما تعقبه مراجعات للأفكار والأساليب، وأن المغالاة في المباشرة تتحول مع الزمن إلى صوت هامس يوحي ولا يصرح، يشير ولا يحدد "[٧٢]، فعيوب الشاعر هنا واضحة تماماً وهي الاندفاع والخطابة و المباشرة و التقرير , وكلها صفات لا تليق بالشعر البتة, ولكن انظر كيف عالجها وكيف نقلها إلى الشاعر بإعطائه الأمل في القدرة على الإبداع في المستقبل ، وهذه لمسة ناقد مرشد موجه يسعى إلى خلق مبدع لا هدمه.

كذلك أرشد الشاعر المحجري إلى الاهتمام بجميع عناصر الشعر لا بعنصر واحد يقول : " وهو مهتم بالأساطير؛ والأسطورة عنصر من عناصر الشعر الحديث وليست الشعر كله، وهذه إشارة ينبغي أن يتوقف عندها الشاعر "[٧٣] .

ويتخذ في أحيان أخرى أسلوب التعريض لأداء الحكم، ومن ذلك تساؤله في مقدمة ديوان صبرة " وبعد أربعين عاماً مع الحرف اكتشافاً ومعاناة يجد الشاعر علي بن علي صبرة طريقه إلى المطبعة وبين يديه ومن حوله ومن فوقه تتراكم عشرات بل مئات من القصائد مختلفة الأوزان والأبعاد والجوانب فمن أين يبدأ ؟ كيف يغربل كل هذا الخليط غير المطبوع ؟ "[٧٤] فما الحكم المغلف في هذه الكلمات ؟ إن المقالح يريد أن يقول هنا إن شعر صبره هذا – بالرغم من كثرته – مليء بالغث والسمين، ولذا يجب عليه قبل أن يذهب لنشره أن يغربله، حتى لا يبقى إلا الذي يستحق النشر ، ومعنى ذلك أن المقالح يدعو الشاعر – أي شاعر – ضمنا إلى النقد الذاتي أثناء الكتابة وأثناء المراجعة وأثناء العزم على النشر.

ومن أساليبه أنه يوضح للقارئ ما هو الشعر الحقيقي حتى يحكم هو بنفسه على الديوان الذي بين يديه فيقول : " وأكدت للقارئ أن الشعر هو هذا الاختزال الراقي في الصورة والمعنى وما عداه فثرثرة لفظية لا معنى لها ولا قيمة، وإن اتخذت من اسم الشعر ستاراً تتخفى وراءه ومن الأشكال القديمة أو الجديدة وسيلة لإيهام القارئ العادي واستغلال جهله معنى الشعر ومفهوماته"[٧٥]، فهو يوضح مفهوم الشعر للقارئ ويحفزه إلى المشاركة في الحكم .

وهكذا نرى أن المقالح قد اتخذ أساليب متنوعة في أداء الحكم ،وإن كان الكثير منها كان مغلفاً بأسلوب التعريض والكناية ، وربما كان هذا هو السبب الذي دفع بعض المتسرعين في القراءة إلى النيل من هذا الناقد بأنه يجامل ويتحيز، وهم للأسف لم يتأملوا ما بين السطور، ولم يتفهموا ما يرمي إليه، ولعل الذي منعه عن التصريح المباشر في الحكم في بعض الأحكام ثلاثة أشياء، الأول: إنه كناقد حديث لا يهمه الحكم على العمل قدر اهتمامه بالتحليل والتفسير وترك الحكم للقارئ ، كنوع من المشاركة له، الثاني: أخلاق

المقالح التي تفرض عليه أن لا يكشف العيوب بصورة صريحة ،حتى لا تتحول النصيحة إلى فضيحة، الثالث: أنه في مقدمات الدواوين كان ينصب من نفسه معلماً ومرشداً، حتى يساعد المواهب الحقيقية على المضي في الطريق، والذين لا تسعفهم مواهبهم يتركهم للزمن فهو الكفيل بأن يسقطهم من حساب الإبداع ، وإن كنت أرى وأعتقد أن القارئ يشاركنا في هذا الاعتقاد أن عبارات الحكم التي أوردناها ليست غامضة إلى درجة أن يفهم منها غير المقصود . هذا إذا كان الشاعر في بداية الطريق أما إذا كان شاعراً معترفاً به فالمقالح لا يستخدم معه في الغالب إلا الأسلوب الصريح المباشر كما وجدنا ذلك في نقده للشرفي وغيره من كبار الشعراء، وأخيراً فالمقالح يقرر بأن الإبداع هو الذي يعرّف بصاحبه للآخرين مهما طبل النقاد له يقول: " تبقى في هذه الإشارات المكثفة إشارة أخيرة لا أتوجه بها إلى القارئ ، وإنما إلى صديقي الشاعر محمود الحاج في مفتتح ديوانه الأول، وفحواها أن شعراء كباراً في قامة محمود حسن إسماعيل ، ومحمود أبو الوفاء ، ومحمد سعيد جرادة – على سبيل المثال لا الحصر – لم تقترب منهم أضواء النقد الأدبي ، ومع ذلك فهم ملء الأسماع والقلوب . وحضور المبدع الحقيقي بما يكتبه هو ، لا بما يكتب الآخرون عنه"[٧٦] .

٤- قضية الحداثة والتراث:

تعد قضية الحداثة والتراث من القضايا التي أثيرت في العصر الحديث، ونستطيع أن نلمح ثلاثة اتجاهات حول هذه القضية .

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه المحافظ، والذي يرى ضرورة التمسك بالتراث بجذافيره ، والاتجاه الثاني :هو الاتجاه الحداثي والذي يرى ضرورة الالتجاء إلى كل ما هو محدث، والانفصال تماماً عن التراث، وهناك فريق يرى ضرورة الحداثة، وفي الوقت نفسه يرى ضرورة التمسك بالمشرق والجميل من التراث .. فأين يقف المقالح من هذه التيارات الثلاثة في مقدمات دواوين الشعراء ؟

منذ البداية المقالح واعٍ تمام الوعي أن القضية شائكة جداً، ومع ذلك فهو يعطينا رأيه بوضوح بأن المصطلحين لا تعارض بينهما، يقول : " مسألة العلاقة بين الحداثة والتراث ، وأرجو أن أكون واحداً من الذين يؤمنون بعدم التناقض أو التعارض بين هذين الموضوعين اللذين كانا – وما يزالان – يؤرقان وجدان كل مشتغل بالأدب ناقداً كان أو مبدعاً أو قارئاً "[٧٧]

فهو بهذا ينطلق في مفهومه للقضية متأثرا – حسب ظني – بمفهوم أدونيس للقضية فيما يعرف بأوهام الحداثة الخمسة، ومنها وهم الزمنية، يقول أندونيس : " فالإبداع حضور دائم أي حديث دائماً، ومن هنا يمكن القول – في أفق هذا المنظور – إن امرأ القيس – مثلاً – في كثير من شعره أكثر حداثة من شوقي في شعره كله "[٧٨]. وهو نفسه الذي يؤمن به المقالح في قوله : " وإيماني هذا ناتج عن اقتناع راسخ يرى أن كل شعر توافرت له مقومات الشعر هو حديث ولو تقادم به العهد، وأن كل شعر تخلى عن هذه المقومات لا علاقة له بالحداثة أو الحديث، حتى وإن كان قد صدر مساء الأمس أو صباح اليوم "[٧٩].

وبهذا المفهوم يمكننا أن نفهم معنى قوله : " كما أن خروج الشعوب من جلودها البالية لا يعني أن تهجر شخصيتها أو لغاتها أو سماتها القومية وعبارة الخروج هذه عبارة شعرية استعارية تعني مغادرة

المألوف والنزوع نحو التجديد "[٨٠]، فالبالي هو المتكرر والمألوف الذي ليس من الفن في شيء، والتجديد مرادف للإبداع ، فالمهم في القضية لديه هو الإبداع أولاً وأخيراً، سواء أكان في صف التراث أم الحداثة ،مع الالتزام التام بالثوابت اللغوية ، يؤكد هذا قوله في حديثه عن الشاعر محفوظ عبدالله حزام أنه يرغب في كتابة الشعر الجميل، ويرى أنه لا يتحقق ذلك لـه إلا بشرط" أن ترافقه ثقافة أدبية واسعة، واطلاع واسع في التراث، لكي ينطلق التجديد من أرضية فنية ولغوية، تؤهل صاحبها لكتابة الأعمال الإبداعية الجديدة "[٨١]. وهو نفسه ما قاله في مقدمة ديوان البريهي الذي وصفه بأنه " نموذج لجيل جديد من الشعراء الشباب الذين يريدون أن يكون شعرهم صورة من عصرهم الحديث، دون أن يديروا ظهورهم للموروث الشعري، بأشكاله التي ترسخت واحتلت مكانة عالية في الوجدان العربي عبر القرون "[٨٢]. وهو يقصد بذلك تلك النماذج العالية الجودة والإبداع ؛إذ إن " في شعرنا التراثي شيئاً من الحذر والتثاؤب لا بد أن ننفض غباره "[٨٣] .

ومن هنا فالتراث الجميل في مفهومه يشكل أساساً وأرضية للانطلاق للتجديد، وبدونه لا يوجد هناك أي تجديد وهو ما أكده في أكثر من موضع من كتبه يقول موضحا أهمية التراث : " إن التراث الحي في أبسط تفسير لـه هو الرباط السري ،الذي يربط بين الماضي والحاضر وهو يشكل بمعطياته الحضارية والفكرية حزام الأمان الذي يربط المسافر عبر الأجيال إلى لغته ووطنه"[٨٤].

وقد ظل مؤمناً بهذه الحقيقة حتى اليوم؛ يقول في مقابلة في مجلة العربي : " هناك استحالة مطلقة في أن يظهر مبدع لا يمسك بزمام لغته، ولا ينصت إليها، واستحالة مطلقة أيضاً في أن يظهر مبدع لا ينطلق من موروثه الأدبي "[٨٥] .

والخلاصة أن ثنائية " الحداثة والتراث " تكاد تكون معدومة في مفهوم المقالح للقضية ؛ فأي شعر جيد هو شعر حداثي سواء أكان تراثياً أم عصرياً ، وشرط الإبداع والحداثة عنده هو الانطلاق من ثوابت وطيدة تكمن في التراث المشرق.

٥- قضية التجريب:

من قضايا التجريب التي خاض فيها المقالح قضية " الوزن للقصيدة "، فهل تشكل عنده قضية أساسية؟ من المعروف أن ما يسمى بالشعر المعاصر الذي يطلق عليه بعضهم تسميات عديدة مختلفة منها: تسمية الشعر الحر وشعر التفعيله والشعر المنطلق والشعر المغصن والشعر الجديد والشعر الحديث، قد ظهر أول ما ظهر بوصفه ابتكاراً عروضياً ؛" فقد أظهرت المراجعة نصوصاً للمازني وخليل شيبوب ومحمد فريد أبو حديد وعلي أحمد باكثير ، اعتمدوا فيها نظام التفعيلة بدلاً من البيت وأهملوا القافية "[٨٦]، وبعد عام ١٩٤٨ صارت القصيدة المعاصرة ذات رؤيا مختلفة عن المحاولات الأولى التي كان هدفها التجريب في مجال العروض . ونرى المقالح في مقدماته يعطي قضية التجريب أهمية عظيمة؛ فهو يدعو إلى التمرد على الأشكال القديمة، ولا يستثني من ذلك سوى اللغة وقواعدها، فماعدا ذلك فالشعراء" أحرار لا يخضعون لمجموعة المحرمات الفنية التي من شأنها إعاقتهم عن التماهي في نسيج الخطاب الشعري القائم على الفرادة وتحدي الرتابة والتقليد"[٨٧].

والحق أن المقالح لا ينكر أهمية الإيقاع للقصيدة، وإنما ينكر الزعيق والصخب يقول " وقد يتسع الحوار ويشتد حول الإيقاع ، هل يكون صارخاً أم خافتاً ظاهراً أم خفياً، علماً بأن الإيقاع – لا الوزن – من مقومات الشعر ومن مكوناته الأساسية . وربما كان الإيقاع – وسيبقى – جوهر الأعمال الإبداعية المهمة في حياة الإنسان، سواء أكانت قصيدة مكتوبة بالكلمات أم لوحة مرسومة بالألوان ... "[٨٩] فالمقالح يفر من التقليد ومن المألوف إلى الجديد، والوزن شكل من الأشكال المألوفة في نظره، ولذلك وجدناه يقول ناقداً تجربة البردوني في ديوانه " زمان بلا نوعية" " عطر جديد في آنية قديمة "[٩٠]؛ لأن البردوني اعتمد في دواوينه كلها دون استثناء على معمار القصيدة العمودية، بالرغم من أنه وصل في صورها ومضمونها إلى أرقى مستوى وأحدث اتجاه . ويميل المقالح في هذا الشأن إلى ربط التجريب بالأصالة يقول : " إن أخوف ما أخافه على الشعراء الشباب ... التأثر بشاعر بعينه والانغماس في قراءته وتقليده "[٩١] .

كما نجده يربط بين التجريب والرؤيا يقول : " الرؤيا الجديدة للشعر الحديث تنطلق من رؤيا جديدة للحياة ومن رؤيا جديدة للعالم "[٩٢] .

وهكذا نعرف أن المقالح يميل إلى التجريب، ولكنه التجريب الفعال ذو الرؤيا لا التجريب القائم على اللعب بالشكل دون جدوى، وليس غريباً أن يسهم في تسمية قصيدة النثر التي تعددت أسماؤها ومصطلحاتها ، ليس غريباً أن يطلق عليها تسمية القصيدة الأجد لرغبته في التجريب المستمر الواعي الذي هو دلالة على الحياة والتطور .

٦- قضية المتلقي:

يحاول المقالح في نقده للأدب أن يستخدم الجديد من النظريات النقدية ومن ذلك نظرية المتلقي التي تعد آخر ما ابتكر في مجال النقد الحديث من نظريات. فالمعروف " أن النقد الحديث قد اتخذ من " النص " و" التأويل " و" المؤلف " وبعد ذلك " القارئ " مجالات للنص والدراسة"[٢٢٩] ولذلك يولي المقالح المتلقي أو القارئ أهمية عظمى حتى يكاد أن يكون الإبداع عنده: انفعال صادق، وصورة تعبيرية عن ذلك الانفعال، بل يصير القارئ عنده هو الركن المهم في العملية الإبداعية، وهو الشاهد الوحيد على إبداع النص يقول " وتبدو عظمة هذا الشاعر كما يتجلى ضعف ذلك الآخر بمقدار الاهتزازات أو الرعشات الفنية التي تسجلها (المادة الشعرية) في نفس المتلقي عند السماع أو القراءة " [٩٣] فكأن المقالح بذلك يرى قدرة المتلقي على إنتاج النص حسب نظرية المتلقي [٩٤] ومن هنا فإنه غالباً ما يدعو إلى مشاركة القارئ في مقدماته في اكتشاف جماليات النص والحكم عليه يقول: " أطمع أن أكون قد أضفت إضاءة نقدية تساعد القارئ في الكشف عن أبعاد القصيدة عند الدكتور غانم وفي تكوين رأي في مجمل شعره دون أن أسلبه – أي القارئ – حقه في الكشف وتكوين الرأي " [٩٥] .

٧- سمات شخصية الناقد:

لم يتحدث المقالح عن سمات شخصية الناقد بطريقة مباشرة في مقدماته ولكنا سوف نستخلصها بالاستقراء لسماته الشخصية هو نفسه، وقد توصلنا إلى عدة سمات وهي :

أ-الموضوعية :

نظر المقالح إلى الشعراء وشعرهم بموضوعية تامة فلم يحاول أن يزيف الحقيقة فصارحهم بعيوبهم خصوصاً الشعراء الكبار منهم فهو يصرح في موضوعية تامة أن صبرة قد " بدأ ثائراً على القوافي والأوزان ولكن " المناسبات " وإغراء " الساحات " ... كل ذلك جعله يتراجع عن ثورته " [٩٦] وفي قضية مدائح الإمام يقول بشجاعة ودون مجاملة: " الشعراء والمتشاعرون كلهم مدحوا رهبة ورغبة وأملا " ومن لم يرتكب منكم خطيئة فليتقدم وليرمها بحجر " كما قال المسيح"[٩٧] ومن موضوعيته وضع الزبيري في مكانه اللائق به ودافع عنه يقول " وكان شاعراً عصرياً لا على طريقة الوضعيين المنطقيين " [٩٨] .

ويورد نموذجاً شعرياً للشاعر إبراهيم أبو طالب ويعلق عليه بموضوعية محايدة : " ما تزال التجربة في بداية الشوط وما يزال صوتها منقسماً على نفسه قصيدة معلقة بالذاكرة الشعرية للموروث الأصيل وأخرى تشد الرحال نحو الصيغة الجديدة لشعر التفعيلة وبين السطور تترقرق ملامح رومانسية عذبة... " [٩٩] .

ب- سعة الثقافة :

اتسم المقالح بثقافة واسعة في التاريخ وعلم الاجتماع والحركة الشعرية قديماً وحديثاً وبالشعراء وحياتهم وشعرهم فقد اعتاد في مقدماته أن يسرد خلفية عن الواقع سواء أكان الواقع اليمني أم الواقع العربي ويقارن كل ذلك بواقع وحال العالم المتحضر من حولنا بفهم ووعي [١٠٠] كما نجده يعي بفهم شعر الشاعر الذي يتقدم له ويعي مراحل تطوره يقول في مقدمة ديوان صبرة " وربما كانت هذه أول قصيدة من الشعر المعاصر في اليمن تشير إلى الفلاح بالاسم وتتنبأ بدوره القادم " [١٠١] كما نجده مدركاً للمذاهب الأدبية في الأدب اليمني كما في قوله : " وميزة الرومانتيكية في الشعر المعاصر في اليمن أنها ظلت قريبة من الواقع تهز أطلاله بالبكاء وتستفز النائمين من ضحاياه بالشجن والحنين " [١٠٢] .

ج- التواضع :

اتسم المقالح في مقدماته بالتواضع الجم يقول متحدثاً عن نفسه حين طلب إليه عبد الله البردوني تعريف الشعر : " وليست هذه أول مرة أعجز فيها عن تعريف الشعر فمنذ بدأنا رحلة الحرف – أنا والشعر – لم أعرف ما هو ؟ ولا من أين يجيء؟ وكلما اتسعت خطواتنا معاً زادت رقعة الغموض بيننا اتساعاً ، وصرت الآن في حضرته أشبه ما أكون بذلك القروي " [١٠٣]. ومن تواضعه مشاركة القارئ في تفسير النص والوصول إلى الحكم عليه [١٠٤] ويؤكد هذا التواضع قوله في مقابلة في مجلة العربي" لا أريد أن أصادر على الآخرين تصوراتهم"[١٠٥] .

د-تقدير أصحاب المواهب :

سعى المقالح في مقدماته إلى الاهتمام بأصحاب المواهب وتشجيعهم والتماس العذر لهم والشعور بالذنب إزاءهم يقول واصفاً الشاعر الزبيري و محمد عبده غانم مقدراً إياهما مهتماً بتجربتهما : " أما الأول

فلنضاله الكبير ولظله الوارف على حياتنا الثقافية أيضاً ولجهده الواسع في مجال التربية ... وكما أن الشاعر الأول قد ساعد الحركة الشعرية في شمال الوطن على الخروج من دهاليز التحنيط ومتاحف التخلف ، فقد ساعد الشاعر الآخر الحركة الشعرية في الشعر الجنوبي وكان أستاذاً رائداً لكل الشعراء هناك " [١٠٦] ويحاول تشجيع أولي المواهب ومن هو في أول الطريق : يقول في مقدمة ديوان عبد الرحيم قحطان " هذه هي الملاحظات أو التداعيات التي أستأثرت باهتمامي أثناء قراءتي لديوان الشاعر عبد الرحيم قحطان وأملي أن ألقاه في وقت قريب وقد أصبح في طليعة الكوكبة الجديدة من شعراء بدايات الألفية الثالثة " [١٠٧] ويلتمس للشعراء العذر كما في قوله متحدثاً عن تراجع الشاعر محمد عبده غانم عن التجديد " وربما كان له – وهو يتراجع– عذره فالقصيدة المبيتة ذات البنية القديمة عادت لتستهوي عدداً كبيراً من الشعراء المجددين بعد تجربة التجديد الشاملة التي أدركت القصيدة العربية " [١٠٨]. و للنقاد أن يشعروا بالذنب إذ لم ينل الشعراء حقهم من الاهتمام يقول : في مقدمة ديوان المطاع " لا أخفي القارئ أنني وعدداً من الذين يمارسون كتابة النقد الأدبي في هذه البلاد نشعر بذنب التقصير تجاه هذا الشاعر الذي غادرنا فجأة وقبل الأوان ، وهذا الشعور الصادق بالذنب يحتم علينا جميعا العناية بآثاره الشعرية"[١٠٩] ومن تقديره لهم أنه في كثير من الأحيان يستعمل أسلوب التعريض في مقدماته يقول معرضاً بتواضع الموهبة لدى الشاعر الجرادي بطريقة هي أقرب إلى التشجيع منها إلى النقد الجارح " أتمنى للشاعر عبد العزيز علي محمد الجرادي المزيد من الاطلاع والإمساك بالإمكانات الكبيرة التي يتمتع بها الشعر الشعبي وهو مؤهل لذلك " [١١٠] ويقول معرضاً بعدم الغرور والتباهي يقول : " يمكن أن نشير إلى أنه لا وجود بين الشعراء إلى معلمين وأنهم كلهم متعلمون وأن الشاعر الحقيقي يظل متعلماً إلى آخر قصيدة في حياته " [١١١] ومن هنا فإن المقالح بسماته المذكورة يضع أمامنا سمات الناقد الحقيقي وهي الموضوعية والثقافة والتواضع وتقدير المواهب وإرشادهم والأخذ بأيديهم وبعد فأزعم أن أهم نتيجة توصل إليها هذا البحث هي الكشف عن رؤية المقالح النقدية وعن مقياسه الفني الذي تكمن أهم سماته في : الجودة والتأثير والتمرد على المألوف وربط الشعر بمفهوم المواطنين والمجتمع ككل .

النتيجة الثانية: اتضح أن المقالح رجل أكاديمي ذو منهج علمي بعيد جدا عن الذاتية، والمجاملات الشخصية، ولو كان مجاملاً – كما ادعى البعض – لكان شعراء اليمن العظام أمثال: البردوني وأحمد الشامي ولطفي وصبرة وغيرهم أحق بهذه المجاملة، وقد رأينا كيف تم نقد هؤلاء الكبار بموضوعية تامة في الموازنات التي أجراها ؛ واتضح أن الرجل يسعى إلى هدف وطني نبيل صرح به في قوله: " وهدفي الأول والأخير من هذا الموقف أن يكون لهذه البلاد شبه المنسية شعراء يرتفعون باسمها عالياً؛ فيعيدون إلى الساحة العربية والعالمية الراهنة المقولة القديمة: (كادت اليمن أن تذهب بالشعر كله) "[١١٢]. أضف إلى ذلك أنه لا يريد جزاء من إنسان، كما قال في مجلة العربي: " أعترف وبكامل التقدير للذين سعوا ويسعون إلى تكريمي أن بي عزوفاً تاماً عن كل تكريم... فالتكريم الحقيقي للمبدع يتمثل في قراءته "[١١٣].

الهوامـش

(1) انريك أندرسون إمبرت " مناهج النقد الأدبي " ت / الطاهر أحمد مكي ، دار المعارف ، ١٩٩٢م ، ص٣٤
(2) صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مكتبة الهدايا العالمية ،صنعاء ص٨
(3) عبدالله حمران " أنا وقلبي " إصدارات وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، ٢٠٠٤م ص٧
(4) راجع مطهر الإرياني " فوق الجبل " مؤسسة العفيف الثقافية ، صنعاء ، ١٩٩١م ، ص١٣ ، صالح أحمد سحلول " صوت الثورة " مصدر سابق ص١٥
(5) فيصل البريهي " أسرار الرماد " مركز عبادي ، صنعاء ، ٢٠٠٣م ص٧
(6) محمد الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " دار العودة ، بيروت ص٧
(7) ديوان محمد عبده غانم ، دار العودة، بيروت سنة ١٩٨١م ص٩
(8) ديوان المقالح ، دار العودة ، بيروت ،١٩٨٣م ص١٨
(9) فيصل البريهي " أسرار الرماد " مصدر سابق ص٧
(10) محمد الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص٢٦
(11) راجع نعمان القاضي " الأدب الإسلامي والالتزام " مجلة آداب جامعة صنعاء ، ١٩٨٣م ص١٢
(12) راجع سيد قطب " النقد الأدبي أصوله ومناهجه " دار الشرف القاهرة ص١٨٢
(13) ديوان الزبيري ، دار العودة ، بيروت ، سنة ١٩٧٨م ص٦
(14) نفسه ص٧
(15) نفسه ص٦
(16) العزي مصوعي " ألحان الشاطئ " وزارة الإعلام والثقافة ، صنعاء ، ١٩٧٩م ص١٠
(17) نفسه ص١١ بتصرف
(18) صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٢٠ بتصرف
(19) محمد الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١٢ ، ص١٣
(20) راجع مطهر الإرياني " فوق الجبل " مؤسسة العفيف الثقافية ، صنعاء ، ١٩٩١م ص١٤ ، ص١٥
(21) راجع صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٢١ ، ص٢٢
(22) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١٤
(23) العيسى " ديوان اليمن " الهيئة العامة للكتاب، صنعاء ١٩٩٩م، ص٥
(24) راجع المصدر السابق نفسه ص٢٣ ، ص٢٤ ، ص٢٥
(25) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١٥
(26) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص٢٦
(27) عبد الرحمن محمد الشريف " عصارة الأيام " سلسلة الإبداع (٧) ، مؤسسة الإبداع ، صنعاء ، ص٧
(28) سليمان العيسى " ديوان اليمن " مصدر سابق ص١٢
(29) نفسه ص٢٢
(30) سهير القلماوي " النقد لأدبي " مركز الكتب العربية ، ١٩٨٨م ، ص٤٤
(31) ديوان الزبيري ، مصدر سابق ص٧
(32) نفسه ص٣٤
(33) راجع نفسه ص٣٤

(34) عبدالرحمن قاضي " النغم الصافي " الهيئة العامة للكتاب ص٨ ، ص٩ بتصرف
(35) أحمد عبدالرحمن المعلمي " صدى الحنين – قصائد يمنية " لمجموعة من شعراء اليمن ، دار العودة ، بيروت ص٧
(36) نفسه بتصرف ص٧
(37) نفسه ص٨ بتصرف
(38) عبدالله حمران " أنا وقلبي " مصدر سابق ص٦ ، وراجع أحمد الخوربي " حصار المرايا " مركز عبادي ، ٢٠٠٢م ص١
(39) عبدالله حمران " أنا وقلبي " مصدر سابق ص٨
(40) عبد الوهاب المقالح " أشجان مالك الحزين " الهيئة العامة للكتاب، صنعاء ١٩٩٩م ص أ
(41) نسه ص ب ، ص ج
(42) عطية عامر " جول لومتر ومدرسة النقد التأثري " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١م ص٦٦
(43) ديوان الزبيري ، مصدر سابق ص٤٤
(44) سند عبدالله " محاولات١" دار نجاد ، صنعاء ،١٩٩٥ م ص٧
(45) سهير القلماوي " النقد الأدبي " مرجع سابق ص٢١
(46) عباس المطاع " صوت الوطن " مصدر سابق ص١٢
(47) مطهر الإرياني " فوق الجبل " مصدر سابق ص٤٠
(48) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١١
(49) صالح أحمد سحلول " صوت الثورة " مصدر سابق ص١٦ ، ص١٧
(50) مطهر الإرياني " فوق الجبل " مصدر سابق ص٣٤
(51) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ،ص٢٥
(52) نفسه ص١٨ بتصرف
(53) عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" تعز ، ١٩٩٩م ص٧
(54) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١٢ ، ص١٣ بتصرف
(55) عبدالله حمران " أنا وقلبي " مصدر سابق ص١٢ ، ص١٣ بتصرف
(56) المقالح " الخروج من دوائر ٠٠٠ " دار العودة ، بيروت ، ١٩٨١م ص٥ بتصرف
(57) راجع ستانلي هايمن " النقد الأدبي ومدارسه الحديثة "ت/ إحسان عباس، ومحمد نجم، دار الثقافة، بيروت، ١٩٨١م ص١١
(58) صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٢٠
(59) مطهر الإرياني " فوق الجبل " مصدر سابق ص٣١
(60) نفسه ص٣١ بتصرف
(61) محمود الحاج " واشتعل القلب حبا "الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٩م ص٣
(62) أحمد الخوربي " حصار المرايا " مصدر سابق ص١ ، ص٢ بتصرف
(63) عبدالله حمران " أنا وقلبي " مصدر سابق ص٨ ، ص٩ بتصرف
(64) عبد الوهاب المقالح " أشجان مالك الحزين " مصدر سابق ص د
(65) فيصل البريهي " أسرار الرماد " مصدر سابق ص٩
(66) أحمد الخوربي " حصار المرايا " مصدر سابق ص٢
(67) إسماعيل الوريث " الحضور في أبجدية الدم " دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٤م ص٧
(68) أمين أبو حيدر " بيننا برزخ من زجاج " الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٧م ص د
(69) نفسه ص د

(70) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١٩
(71) نفسه ص١٩
(72) عبد الرحمن محمد الشريف " عصارة الأيام " مصدر سابق ص هـ
(73) محمد عبد الله المحجري " بكاء الروح " إصدارات وزارة الثقافة والسياحة ،صنعاء ٢٠٠٤ م ص٩
(74) صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص١٠
(75) محمد قايد السري " مرايا العصافير " اليمن الحديثة للطباعة ، صنعاء ، ٢٠٠١م ص٤
(76) محمود الحاج " واشتعل القلب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٧
(77) عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" مصدر سابق ص٤
(78) محمد لطفي اليوسفي " البيانات – لأدونيس " أسرة الأدباء والكتاب البحرين ، ١٩٩٣ ص٢١
(79) عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" مصدر سابق ص٥
(80) المقالح " الخروج من دوائر ٠٠٠ " مصدر سابق ص٥
(81) حزام ص١
(82) فيصل البريهي " أسرار الرماد " مصدر سابق ص٧
(83) أبو عبدالرحمن بن عقيل الظاهري " القصيدة الحديثة وأعباء التجاوز " الرياض ١٤٠٧ هـ ص١٥
(84) المقالح "يوميات يمانية في الأدب والفن" دار العودة بيروت ص١٠١
(85) مجلة العربي ع (٥٧٠) ص٧٢
(86) شكري محمد عياد " المذاهب الأدبية والنقدية "ص٦٧
(87) أبو طالب " ملهمتي والحروف الأولى " ملهمتي والحروف الأولى " الهيئة العامة للكتاب ، صنعاء ، ١٩٩٩ م ص٦
(89) عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" مصدر سابق ص٥
(90) راجع المقالح " أصوات من الزمن الجديد " دار العودة ، بيروت ص١٢
(91) فيصل البريهي " أسرار الرماد " مصدر سابق ص١٠
(92) أبو طالب " ملهمتي والحروف الأولى " مصدر سابق ص٧,
(٢٢٩) جين ب ٠ تومبكنز " نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البينوية سلسة " المجلس الأعلى للثقافة " رقم " ٧٣ " القاهرة سنة ١٩٩٩م ص٨
(93) مطهر الإرياني " فوق الجبل " مصدر سابق ص١٣
(94) راجع جين ب ٠ تومبكنز مرجع سابق ص١١
(95) ديوان محمد عبده غانم ، مصدر سابق ص٩
(96) صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٢٠
(97) نفسه ص٢٤
(98) الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " مصدر سابق ص١١
(99) أبو طالب " ملهمتي والحروف الأولى " مصدر سابق ص٨
(100) انظر صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مصدر سابق ص٨٢٧
(101) نفسه ص١٣
(102) نفسه ص٢٣
(103) ديوان المقالح ،مصدر سابق ص٩
(104) راجع محمد عبده غانم ، مصدر سابق ص٩

(105) مجلة العربي ع ٥٧٠ ص٦٩
(106) محمد عبده غانم ، مصدر سابق ص٧ ، ص٨
(107) عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" مصدر سابق ص٧
(108) محمد عبده غانم ، مصدر سابق ص١٠
(109) عباس المطاع " صوت الوطن " مصدر سابق ص١٦
(110) عبد العزيز الجرادي " من مذكرات سعد البتول " إصدارات الثقافة – صنعاء ٢٠٠٤م ص٦
(111) أبو طالب " ملهمتي والحروف الأولى " مصدر سابق ص٦
(112) عبد الرحمن الشريف " عصارة الأيام " مصدر سابق ص جـ
(113) مجلة العربي ع (٥٧٠) ص٧٢

المصادر والمراجع

١. إبراهيم أبو طالب " ملهمتي والحروف الأولى " الهيئة العامة للكتاب ، صنعاء ، ١٩٩٩م
٢. أبو عبد الرحمن بن عقيل الظاهري " القصيدة الحديثة وأعباء التجاوز " الرياض ١٤٠٧ هـ
٣. أحمد الخوربي " حصار المرايا " مركز عبادي ، ٢٠٠٢م
٤. أحمد المعلمي" صدى الحنين – قصائد يمنية " لمجموعة من شعراء اليمن ، دار العودة ، بيروت
٥. إسماعيل الوريث " الحضور في أبجدية الدم " دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٤م
٦. العزي مصوعي" ألحان الشاطئ " وزارة الإعلام والثقافة ، صنعاء ، ١٩٧٩م
٧. الزبيري ، دار العودة ، بيروت ، سنة ١٩٧٨م
٨. أمين أبو حيدر " بيننا برزخ من زجاج " الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٧م
٩. انريك أندرسون" مناهج النقد الأدبي " ت / الطاهر أحمد مكي ، دار المعارف ، ١٩٩٢م
١٠. جين ب" نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البينوية " سلسة " المجلس الأعلى للثقافة " رقم " ٧٣ " القاهرة سنة ١٩٩٩م
١١. ستانلي هايمن " النقد الأدبي ومدارسه الحديثة " ت/ إحسان عباس ، ومحمد نجم ، دار الثقافة ، بيروت ، ١٩٨١م
١٢. سليمان العيسى " ديوان اليمن " الهيئة العامة للكتاب، صنعاء ١٩٩٩م
١٣. سند عبدالله " محاولات١ " دار نجاد ، صنعاء ،١٩٩٥ م
١٤. سهير القلماوي " النقد لأدبي " مركز الكتب العربية ، ١٩٨٨م ،
١٥. سيد قطب " النقد الأدبي أصوله ومناهجه " دار الشرف القاهرة
١٦. شكري محمد عياد " المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين" عالم المعرفة، سبتمبر ١٩٩٣م، الكويت٠
١٧. صالح أحمد سحلول "صوت الثورة" طبعة ١٩٨٥م
١٨. عبد العزيز الجرادي " من مذكرات سعد البتول " إصدارات الثقافة – صنعاء ٢٠٠٤م
١٩. عباس المطاع"صوت الوطن"
٢٠. عبد الرحمن قاضي" النغم الصافي " الهيئة العامة للكتاب

٢١. عبد الرحمن محمد الشريف" عصارة الأيام " سلسلة الإبداع (٧) ، مؤسسة الإبداع ، صنعاء
٢٢. عبد الرحيم قحطان " النهش على حجر الصوّان" تعز ، ١٩٩٩م
٢٣. عبد العزيز المقالح " الخروج من دوائر الساعة السليمانية " دار العودة ، بيروت ، ١٩٨١م
٢٤. عبد العزيز المقالح "يوميات يمانية في الأدب والفن" دار العودة بيروت
٢٥. عبد العزيز المقالح " أصوات من الزمن الجديد " دار العودة ، بيروت
٢٦. عبد الله حمران " أنا وقلبي " إصدارات وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، ٢٠٠٤م
٢٧. عبد الوهاب المقالح " أشجان مالك الحزين " الهيئة العامة للكتاب، صنعاء ١٩٩٩م
٢٨. عطية عامر " جول لومتر ومدرسة النقد التأثري " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
٢٩. علي بن علي صبرة " قصائد حب ٠٠٠ " مكتبة الهدايا العالمية ،صنعاء
٣٠. فيصل البريهي " أسرار الرماد " مركز عبادي ، صنعاء ، ٢٠٠٣م
٣١. مجلة العربي ع (٥٧٠)
٣٢. محفوظ عبدالله حزام "لعظامي ذكريات"وزارة الثقافة والسياحة،صنعاء ٢٠٠٤م
٣٣. محمد الشرفي " أغنيات على الطريق الطويل " دار العودة ، بيروت
٣٤. محمد عبد الله المحجري " بكاء الروح "إصدارات وزارة الثقافة والسياحة،صنعاء ٢٠٠٤ م
٣٥. محمد عبده غانم، " ديوان محمد عبده غانم " دار العودة، بيروت سنة ١٩٨١م
٣٦. محمد قايد السري " مرايا العصافير " اليمن الحديثة للطباعة ، صنعاء ، ٢٠٠١م
٣٧. محمد لطفي اليوسفي " البيانات – لأدونيس " أسرة الأدباء والكتاب البحرين ، ١٩٩٣م
٣٨. محمد محمود الزبيري،" ديوان الزبيري " دار العودة ، بيروت ، سنة ١٩٧٨م
٣٩. محمود الحاج " واشتعل القلب حبا "الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٩م
٤٠. مطهر الإرياني " فوق الجبل " مؤسسة العفيف الثقافية ، صنعاء ، ١٩٩١م
٤١. نعمان القاضي" الأدب الإسلامي والالتزام " مجلة آداب جامعة صنعاء ، ١٩٨٣م

في الذكرى الستين للنكبة :
أضواء على عنصـرية الصهيونية ورجعيتها

د/ محمد أحمد الزعبي
أستاذ علم الاجتماع

١. الإيديولوجية الصهيونية :

" الصهيونية " حركة سياسية استعمارية ولدت في نهاية القرن ال ١٩ لتنفيذ أغراض إمبريالية في الوطن العربي . وقد استندت إلى جملة من الأساطيرـ على حد تعبير روجيه غارودي ـ الدينية والسياسية والتاريخية غير العلمية وغير الموضوعية المتعلقة بالمجموعة البشرية التي تعتنق الديانة اليهودية وتتوزع على أرجاء مختلفة من العالم ، والتي ترتب عليها (الأساطير) ظهور "المسألة اليهودية" التي انضاف إليها بعد عام١٩٤٨ "القضية الفلسطينية " بل و"القضية العربية" عامة ، وبات تحرير كل من اليهود والعرب رهنا بالقضاء على هذه الحركة السرطانية الخبيثة .

إن أبرز الأطروحات الباطلة التي استندت إليها الحركة الصهيونية خلال مسيرتها السوداء الملطخة بدماء كل من العرب واليهود معا هي التالية :

١.١ ـ أسطورة الشعب المختار ،

تستند هذه الأسطورة إلى بعض نصوص من التوراة (العهد القديم) تجعل من اليهود شعبا خاصا مقربا إلى الله (يهوه)

دون بقية الشعوب التي هي وفق هذا المنظور شعوب من الدرجة الثانية . والغريب في أمر هذه النصوص التوراتية !!

أنها تعطي هذا الشعب المختار الحق في الفتك بغيره من الشعوب ، رجالا ونساء واطفالا وشيوخا ، بل وحتى حق الفتك

بدوابهم وأنعامهم . فقد ورد في التوراة أن الرب قال لموسى : هكذا تقول لبني إسرائيل : " سأرسل هيبتي أمامك وأزعج

جميع الشعوب التي تأتي عليهم .. لاأطردهم من أمامك في سنة واحدة ، لئلا تصير الأرض خربة ، فتكثر عليك وحوش البرية ، قليلا أطردهم من أمامك إلى أن تثمر وتحلك الأرض .. فإنني أدفع إلى أيديكم سكان الأرض فتطردهم من أمامكم" وجاء في نص توراتي آخر : " إسمع ياإسرائيل ... متى أتى بك الرب إلى

الأرض التي أنت داخل إليها لتمتلكها ، وطرد شعوبا كثيرة من أمامك ، سبع شعوب أكثر وأعظم منك ، لاتقطع لهم عهدا ، ولا تشفق عليهم "(١ / ٩) وجاء في نص ثالث " فهتف الشعب وضربوا بالأبواق وحرموا كل ما في المدينة من رجل وامرأة ، من طفل وشيخ ،حتى البقر والغنم والحمير بحد السيف"(٢ / ٦٧) .(ملاحظة : الرقم على يمين الخط المائل يشير إلى رقم المرجع ، بينما يشير الرقم الآخر إلىرقم الصفحة في ذلك المرجع ، وهو مايسري على كافة الشواهد في هذه الدراسة)

إن السؤال الذي يطرح نفسه هنا : هل يمكن لمثل هذا الكلام أن يكون كلام الله أو كلام النبي موسى عليه السلام ؟ ! أم أنه

كلام الكهنة والأحبار اليهود الذين صاغوا مثل هذه الترهات في بابل إبان فترة سبيهم (٥٨٦ ــ ٥٣٩ ق.م) أي بعد عهد النبي موس بحوالي ٨٠٠ عام ؟.

ومهما يكن أمر هذه التوراة ، فإن انطلاق الحركة الصهيونية من مقولة الشعب المختار يضعها في صف واحد مع كافة الأيديولوجيات العنصرية والعرقية ، ولا سيما تلك المرتبطة بالنظام الرأسمالي العالمي ، والتي بلغت أوجها بظهور كل من النازية والفاشية في النصف الأول من القرن العشرين . فهذا أحد الصهاينة يصرح بانه " ليس ثمة أجناس نقية نقاوة مطلقة ، لكن اليهود دونما ريب أنقى أمة بين أمم العالم المتمدنة " (٢ / ٨٧)، وبصورة أكثر عنصرية يقول آخر " إن لدى اليهود من الإمكانيات وروح الإقدام أكثر بكثير مما يتمتع به متوسط الإنسان الأوروبي ، فكيف به إذا ماقارنّاه بأولئك الآسيويين أو الأفريقيين القاصرين الجامدين " (٢ / ٨٨) ، أنهم شعب ـ وفق مايرى عنصري ثالث ــ " يكاد يكون فريدا في تاريخ البشرية " !! (٣ / ١١٩) .

١. ٢ ــ أسطورة الأمة العالمية :

وسنورد هنا عددا من الشواهد لعدد من الصهاينة حول هذه الأسطورة :

ــ إن الفكرة القومية لليهود ليست مجرد تقليعة تاريخية . إنها برنامج للإستهلاك الداخلي والخارجي ، فهي من الناحية الخارجية تتجلّى في الكفاح الدؤوب من أجل بقائها ومن الناحية الداخلية في توحيد يهود جميع البلدان بصرف النظر عن مستوياتهم الثقافية ، وانتماءاتهم الحزبية يزجهم في النضال على شتى الجبهات التي لها علاقة باليهود واليهودية (٢ / ٨٩)

ــ ثمة هدف واحد يوحد ساعات فجر التاريخ اليهودي مع كل الأجيال التي تلته ، يجمع مابين عصر آخر عام وعصرنا الراهن (٢ / ٢٢) .

ــ إسرائيل ليست أمة جديدة وظهورها ليس ولادة بل انبعاث " (٣ / ١٦) .

ــ نحن لسنا طائفة ، ولا مدرسة فكرية ، بل أفراد من عائلة واحدة تحمل تاريخا مشتركا (٣ / ١٢٨) .

ــ اليهود أمة خاصة بعيدة عن الإدراك ، خطرة على الشعوب الأخرى ، لها سماتها الخاصة الروحية اتي تميزها عن غيرها من الأمم (٢ / ٧٤) .

ــ ويستخدم الفيلسوف كارل بوبر تعبير " الأمة اليهودية العالمية " باعتبار أن اليهود هم الشعب الوحيد في

العالم الذي تكوّن كأمة وكوحدة دينية معاً خلال حقبة زمنية هي من القدم بحيث يستحيل إدراكها ، وهذه الأمة اليهودية العالمية بنظره متسقة لاتشوبها أية تناقضات (٢ / ٧٥) .

١. ٣ ـ أسطورة الشتات القسري :

تصر الحركة الصهيونية على ان تشتت اليهود وخروجهم من فلسطين إنما حصل رغما عنهم ، أي بالقوة . وقد بدأ هذا التشتت عام ٥٩٧ ق.م عنما قام الملك الكلداني العراقي نبوخذ نصّر الثاني باحتلال فلسطين وإنهاء مملكة يهوذا وسبي " الشعب اليهودي" إلى با بل . وقد تكررت هذه العملية عدة مرات : عام ٥٨٦ ق.م على يد نبوخذ نصر الثاني نفسه ، وعامي ٧٠ م و ١٣٥ م على يد الرومان . والاستناتاج الصهيوني المترتب على هذه الأسطورة ، هو أن الفكرة الصهيونية قديمة قدم هذا الشتات الإجباري ، وأنها ـ أي الصهيونية ـ تمثل التجسيد العملي لذلك " الحنين الأبدي " للعودة لدى هؤلاء المشتتين . يقول ناحوم سوكولوف : " إنها حقيقة بسيطة ... يبدأ تاريخ إسرائيل بالصهيونية ، ويبدأ هذا التاريخ في الأزمنة السحيقة ... فالخروج من مصر كان مثلا للجمع بين الهجرة والكولنيالية ... والعودة من بابل كان حدثا صهيونيا عظيما " (٤ / ١٧) . وإذن فإن " الصهيونية قديمة قدم أسر الشعب اليهودي وتدمير الهيكل من قبل نبوخذ نصّر " (٢ / ١٩) .

١. ٤ ــ أسطورة الحنين إلى صهيون :

لقد ترتب على أسطورة الشتات الإجباري أسطورة مشتقة هي أسطورة الحنين الدائم إلى " أرض الميعاد " !! . فحسب هوارد ساشار فإن " صهيون لم تكن مجرد أضغاث أحلام ، لقد كانت حقيقة تحف بها قلوب اليهود من شتى بقاع العالم"(٢ / ١٩) ويقول هرتزل في يومياته " إن القدس الجد يدة التي أراها في أحلامي ، وإن فلسطين الناهضة المزدهرة المنبعثة التي تلاحقني ، تظهر أمامي بأدق تفاصيلها وأراها كخلاصة وكجوهر لكل شيء شادته الحضارة في مدى قرون"(٥ / ٩٩ ـ ١٠٠) وبصورة أكثر وضوحا يقول جاستيس براندیس " فمنذ تدمير الهيكل ، اي مايقارب من ألفي عام ، لم يفارق اليهودي حنينه إلى فلسطين " (٢ / ٢٠) .

١. ٥ ــ أسطورة اللاسامية :

يقول هرتزل حول هذا الموضوع : " إن الشعوب التي يعيش اليهود بين ظهرانيها هي إما ضمنا أو صراحة لاسامية وإن اليهود هم شعب واحد .. جعلهم أعداؤهم هكذا بدون موافقتهم " (٤ /٤٢) . و يفسر ليو بنسكر هذه " اللاسامية " الهرتزلية تفسيرا ميتافيزيقيا بقوله " إن اليهود هم قوم شبح لاوطن لهم ، وبما أن الإنسانية تكره الأشباح لذلك تنزل بهم الشعوب الاضطهاد والتعذيب " ويكمن الحل من وجهة نظره " في تحويلهم من قوم شبح إلى قوم طبيعي . وهذا يتم إذا ماأقاموا لهم وطنا في مكان ما " !! (٤ / ٤٥) . إن مانسي ليو بنسكر ذكره هنا (وعلى فرض صحة ماذهب إليه)هو ان تحول اليهود من قوم شبح إلى قوم طبيعي قد كان على حساب تحويل شعب آخر من قوم طبيعي إلى قوم شبح !! .

واقع الحال إن الصهيونية نفسها كانت حريصة باستمرار على بقاء وعلى تنمية وتغذية هذه اللاسمية المفترضة وعلى إبقاء اليهود معزولين في الغيتوات التي اقاموها بأنفسهم ولأنفسهم ، وخاصة بعد أن تهيات الظروف

الموضوعية في أوروبا الجديدة (البرجوازية) لذوبانها ولاندماج اليهود في الشعوب والأمم التي يعيشون فيها والتي باتوا جزءا لايتجزأ من نسيجها الإجتماعي . إن أسطورة اللاسامية المفتعلة تحقق للحركة الصهيونية عدة أهداف أبرزها :

ــ الإبقاء على اليهود وحفظهم من الإندماج بالمجتمعات التي يعيشون فيها ،

ــ الضغط على اليهود من أجل إجبارهم على الهجرة إلى فلسطين ،

ــ كسب عطف عالمي ولاسيما بين الرأي العام التقدمي الذي يرفض هذه اللاسامية .

وفي محاولته تثبيت هذه الأسطورة في وعي اليهود ، يقول مؤسس الحركة الصهيونية تيودور هرتزل : " إن اللاسامية هستريا ألّت بالنفس البشرية حتى صار الناس يتوارثونها كالمرض ، وبانتقالها عن طريق الوراثة طيلة ألف عام صارت مرضاً لاشفاء منه " !! (٢ / ٨٢) .

٢. ـ التفسير العلمي لـ " المسألة اليهودية " :

يمثل التفسير الصهيوني للمسألة اليهودية قمة التفكير غير العلمي وغير الموضوعي (ويشاركه ـ مع الأسف ـ في هذه الصفة ، بدرجة أو بأخرى ، عن حسن أو عن سوء نيّة ، مايمكن تسميته بـ " التفسير الأسطوري المضاد" لبعض المفكرين والسياسيين العرب والمسلمين لهذه المسالة ، كما سنبين لاحقا) .

٢. ١ ـ أسطورة الشعب المختار مقولة عنصرية بامتياز :

تستند هذه المقولة الصهيونية على باطلة تاريخية مفادها : ١) إن اليهود " شعب " وليس مجرد جماعة دينية كالمسلمين والمسيحيين ، ٢) إن هذا الشعب من نسل ابراهيم الخليل ، ٣) أن التوراة هي التي خصتهم على غيرهم من الشعوب وجعلتهم بالتالي شعب الله المختار . وجاءت الحقائق التاريخية العلمية لتثبت بطلان هذا الإدعاء الصهيوني :

ــ أما من حيث صلتهم بالنبي ابراهيم الخليل عليه السلام وحفيده يعقوب (إسرائيل) فقد تبين أنها لاتعدو أن تكون مغالطة تاريخية اخترعها واضعو التوراة المتأخرون (توراة الكهنة والأحبار وليس توراة النبي موسى) كيما ينسبوا لأنفسهم العراقة والأصالة . فمن جهة ، فإن عصر النبي ابراهيم الخليل وحفيده يعقوب إنما يرجع إلى القرن ١٩ ق.م ، في حين أن عصر النبي موسى يعود إلى القرن ١٣ ق.م ، ومن جهة ثانية ، فإن ابراهيم الخليل نفسه إنما جاء فلسطين وافدا من الشرق ، أي أن فلسطين كانت بالنسبة إليه أرض غربة وليست بلد منشأ .

ــ ظهر النبي موسى في القرن ١٣ ق.م وآمن به جماعة من المصريين .. واضطر أن يهجر مصر مع قسم من أتباعه (الموسويين) ويتوجه إلى أرض كنعان المجاورة والقريبة ، تخلصا من اضهاد الفراعنة له ولأ تباعه ولا سيما بعد عهد أخناتون (١٣٧٢ــ ١٣٥٤ ق. م) الفرعون المصلح وذي التوجه الديني التوحيدي.

ــ كانت فلسطين آنذاك مأهولة بالشعب العربي الكنعاني ، وكان يطلق عليها "أرض كنعان" . وقد اند مجت الجماعة الموسوية الوافدة في المجتمع الكنعاني الجديد ، وأخذت عنه ثقافته وحياته الاجتماعية والاقتصادية ، وفي بعض الحالات ديانته الوثنية .

ــ وكنتيجة للصراعات والإنقسامات التي شهدتها المنطقة في تلك الحقبة التاريخية،استطاع الموسويون الوافدون إلى أرض كنعان (فلسطين) تأسيس مملكة خاصة بهم على جزء فقط من أرض فلسطين .

ــ ومن ثم وبنتيجة صراعات داخلية ضمن هذه المملكة، انقسمت بدورها إلى مملكتين هما : مملكة يهوذا ومملكة بيت عموري ، حيث استمرت مملكة يهوذا من ٩٣١ ق.م إلى أن أسقطها نبوخذ نصّر عام ٥٨٦ ق. م ، وقد أطلق نبوخذ نصّرعلى من سباهم من الموسويين إسم"اليهود" نسبة إلى انتسابهم إلى مملكة يهوذا .

إن الحقائق التاريخية تشير إلى أن الجماعة الموزعة في عدد من الدول والمجتمعات العالمية ، والتي تعتنق الديانة اليهودية ، ليست جماعة عرقية من جهة ، وليست مقتصرة على يهود الشتات البابلي أو الروماني من جهة اخرى (سواء أكان هذا الشتات إجباريا أو إختيارياً) ، ذلك أن أعدادا غفيرة من الناس من مختلف الشعوب قد تهوّدت قبل وبعد هذا الشتات . يقول المؤرخ بارسك في كتابه تاريخ الشعب اليهودي : " إنه لمن الخطأ الاعتقاد بأن اليهود لم يقصدوا التبشير باليهودية ، أو لم يقبلوا التمذهب بالدين اليهودي " (٦ / ٣٦٦) . كما أن كاوتسكي يؤكد ذات الصورة بقوله : " ففي بداية العصر المسيحي تعاظمت أهمية الارتداد نحو اليهودية ، وكان من المغري بالنسبة للكثيرين أن ينضموا إلى المجموعة التجارية المزدهرة الواسعة . ومنذ ١٣٩ ق.م طرد اليهود من روما لتهويدهم بعض الرومان وفي إنطاكية كان المتهودون يشكلون القسم الأكبر من الطائفة اليهودية " (٢٠) . ويورد الدكتور أحمد سوسة في كتابه العرب واليهود في التاريخ : " أن أبا كرب ملك اليمن قد اعتنق اليهوديّة في القرن الرابع الميلادي وقام بإجبار شعبه على اعتناق هذا الدين " (٦ / ٣٦٦) .

أما الرائحة العنصرية الكريهة التي يحملها شعار الشعب المختار فقد حددها المؤرخ البيرطاني أرنولد توينبي على النحو التالي : " إن أشهر الذين يزعمون أنهم شعب مختار هم اليهود . فالحركات الصهيونية والنازيةسواءً في ادعاء هذه الصفة العنصريةغير الصحيحة . إن الحركة الصهيونية قد جمعت بين جنبيها أسوأ مافي الحضارة الغربية : القومية العمياء والاستعمار . إن استيلاء الحركة الصهيونية على بيوت وأراضي وأملاك ٩٠٠ ألف عربي في فلسطين هم الآن لاجئون ليس أرقى من الناحية الأخلاقية من أبشع الجرائم التي ارتكبت خلال الخمسة قرون الأخيرة بواسطةالغزاة والمستعمرين . وهذا هو حكمي الأخير على تاريخ الصهيونية في فلسطين . إن اليهود من بين كل شعوب العالم لهم أطول تاريخ في التعرض للاضطهاد ، وقيام اليهود بتحميل طرف ثالث مسؤولية الإضطهاد الذي لاقوه على يد الغرب يجعل المرء يشك في الطبيعة الإنسانية كلها " (٧ / ١٦٦) .

وكما هو معروف فقد أدانت هيئة الأمم المتحدة رسميا الحركة الصهيونية بوصفها حركة عنصرية ، وذلك بقرارها رقم ٣٣٧٩ وتاريخ ١٠ / ١١ / ١٩٧٥ .

هذا مع العلم أن الولايات المتحدة قد رفضت رسميا هذا القرار الأممي عبر القرار المشترك للكونغرس رقم ٩٩ وتاريخ ١٥ / آب / ١٩٨٥ ، ثم استغلّت لاحقاً إنهيار النظام العربي الرسمي في حزيران ١٩٦٧ ووفاة جمال عبد الناصر ١٩٧٠ ، وما ترتب عليهما وتبعهما من زيارة أنورالسادات للقدس وصفقة كامبديفد بين

مصر والكيان الصهيوني ، والصمت السوري على احتلال هضبة الجولان ، واتفقيات أوسلو سيئة الذكر وأيضاً انهيار الإتحاد السوفياتي ، لتقوم بتاريخ ١٦ / ١٢ / ١٩٩١ بتمرير قرار جديد من الجمعية العامة للأمم المتحدة يلغي قرارها السابق رقم ٣٣٧٩ المتعلق بعنصرية الصهيونية .
(١٢ / ٢١٧ ـ ٢١٩) .

2. ٢ ــ الأمة العالمية مقولة غير علميّة

إن مقولة الأمة الغائبة ـ الحاضرة ، الأمة المجمعة ـ المشتتة ، الأمة الموجودة خارج الزمان والمكان ، مسألة لاتتنافى مع حقائق العلم والمنطق وحسب ، بل ، وبالدرجة الأولى مع حقائق الواقع أيضا . يقول ألفرد ناكي مفندا مقولة الشعب اليهودي والأمة اليهودية : " هل اليهود شعب خاص ؟ فرغم أنهم كانوا في الماضي البعيد شعبا دونما شك ، إلاأنني أجيب على هذا السؤال بالنفي القاطع . إن لمفهوم الشعب شروطا لاتخفى على احد لكنها معدومة هنا تماما ... فليس لليهود أرض ولا لغة مشتركة ... ثم إن اليهود الألمان والفرنسيين يختلفون كل الاختلاف عن اليهود البولنديين والروس كما أن السمات المميزة لليهود ليس فيها مايحمل أي طابع للأمة " (٢ / ٨٠) . وهذا الوزير البريطاني اليهودي مونتاجو يؤكد بدوره في مذكرة رفعها إلى الحكومة البريطانية احتجاجا على " وعد بلفور " المعروف هذه الحقيقة بقوله :

" إنني أحب أن أؤكد على أربعة مبادئ : ١) لاتوجد أمة يهودية . إن أفراد أسرتي مثلا الذين عاشوا في هذا البلد عدة أجيال لايربطهم بأية أسرة يهودية في أي بلد آخر أي اتفاق في أي رأي أو رغبة ، ولا يجمعهم بها أكثر من كونهم يعتنقون بدرجات متفاوتة نفس الديانة ، ولا يصح القول بأن المسيحي الإنجليزي والمسيحي الفرنسي ينتميان لأمة واحدة ، أو ربما لجنس واحد " (٦ / ٣٧٤ ـ ٣٧٧) . وهذا يهودي ألماني يعلن : " ... نحن لم نلجأ إلى ألمانيا ، بل فيها ولدنا ، ولهذا فإما أن نكون ألمانا وإما لاهوية لنا " (٢ / ٧١) . ويقول بدوره يهودي فرنسي : " لسنا نؤلف أمة داخل أمة أخرى ... إن فرنسا وطننا أيها اليهود ، هذا هو وضعكم ، إن واجباتكم قد تحددت والسعادة تنتظركم " (٤ / ٢٠) . علما أن هذا الرأي كان خلاصة القرار الذي اتخذه مجلس السنهدريين الذي جمعه نابليون الأول عام ١٨٠٧م والذي ضم ٨٠ شخصية دينية وعلمية يهودية فرنسية ليستطلع رأيهم فيما إذا كانوا يعتبرون فرنسا وطنهم أم لا .

إن مثل هذه الآراء التي تتعارض مع مفهوم الأمة اليهودية العالمية لم تكن مقبولة من مؤسس الحركة الصهيونية تيودور هرتزل الذي يقول : " إن الأمة ــ في رأيي ــ هي مجموعة من الناس تكونت تاريخيا ، واكتسبت سمات مميزة بفعل الحياة المشتركة ، وحافظت على وجودها ككل موحد بفضل وجود العدو. فلو أضفنا إلى كل هذا كلمة " يهودية " لصار في مقدوركم أن تفهموا مقصدي عندما أتكلم عن الأمة اليهودية " !! (٢ / ٨١) .

شرطان إذن لوجود الأمة حسب هرتزل هما : الحياة المشتركة ووجود العدو !! . ومعنى هذا انه بزوال هذين الشرطين تزول "الأمة اليهودية " حسب منطوق التعريف نفسه .

واقع الحال فإن اليهود الذين " لايوجد شعب في العالم إلاّ ويحتوي ذرات من شعبنا " كما يقول أغريبا هم

فاقدون لشرط الحياة المشتركة (الشرط الصهيوني الأول) ، أما شرط وجود العدو ، فهو ابتكار الصهيونية لقضية " اللاسامية " " والغيتوات " لتحقيق الشرط الصهيوني الثاني لوجود الأمة اليهودية المزعومة !! .فهذا هرتزل يقول " إن اللاسامية وهي قوة غير عادية وشديدة المراس بين الجماهير ، لن تضر باليهود " !! (٤ / ٤٤) وهذا آحاد هاعام يؤكد انه " حينما تتخلى اليهودية عن حواجز الغيتو فإنها ستقع تحت خطر فقدان " الأنا " الخاصة بها ، أو على الأقل ستفقد كمالها القومي ، وربما ستنقسم إلى أشكال شتّى يحمل كل منها طابع وجوده الخاص ، تماماًكتلك البلدان التي يتوزع فيها اليهود " (٢ / ٧٧)

٢. ٣ ــ حقيقة مسألتي الشتات والحنين :

باعتراف عدد من المؤرخين ، ومن بينهم مؤرخون يهود وصهاينة ، فإن أسباب الشتات اليهودي لم تكن بالأساس أسبابا سياسية (إجبارية) بل إنها أسباب اقتصادية وجغرافية أولا وقبل كل شيء . ومما يؤكد هذه الحقيقة الشواهد التالية :

ــ فحسب المؤرخ روبن فإن أكثر من ثلاثة أرباع اليهود كانوا يسكنون خارج فلسطين قبل سقوط القدس بمدة طويلة ، ولم يكن لهؤلاء وقد كانوا مبعثرين في أنحاء الإمبراطورية الإغريقية ثم في الرومانية إلاّ اهتمام ثانوي جدا بالمملكة اليهودية في فلسطين . (٨ / ١٨) .

ــ عدم رغبة اليهود الذين سباهم نبوخذ نصّر بالعودة إلى فلسطين عندما سمح لهم الإمبراطور الفارسي كورش بهذه العودة عام ٥٣٨ ق.م . وهذا ناتان أوسبيل وعذرا ونحميا يؤكدون أن الأسرى اليهود الذين نقلهم نبوخذ نصّر إلى بابل عام ٥٨٦ ق.م لم يعد منهم إلى فلسطين سوى ٦٠ ألفا ، بينما اختارت ألأكثرية منهم أن تبقى في بابل (٤ / ٢٢) وقد علّق المؤرخ الأمريكي أ.ب. أولمستد على ذلك بقوله : كان من الصعب التوقع أن يترك اليهود بعد أن اغتنوا بابل الخصبة من أجل هضاب مملكة يهودا (٣ / ٢٧) .

ــ ومما يثبت صحة مثل هذه الإستنتاجات ، واقعة أكثر قربا ، وهي أنه بعد اتفاقيات إيفيان ١٩٦٢ بين فرنسا والجزائر ، غادر الجزائر ١٣٠ ألف يهودي ، لم يتوجه منهم إلى إسرائيل سوى ٢٠ ألفا ، بينما سافر الباقون دون إكراه ، بل بالرغم من كل الإغراءات والتسهيلات والدعاية الصهيونية ، إلى فرنسا .

ــ يرى ابراهام ليون في كتابه " المفهوم المادي للمسألة اليهودية " أن الشتات اليهودي لم يكن وليد صدفة أو وليد عنف ، وإنما وليد أسباب موضوعية، جغرافية واقتصادية ، ويستشهد ليون بقول كاوتسكي : " وصل يهود فلسطين إلى وقت لم تعد فيه بلادهم الجبلية تؤمن لهم حياة ممكنة الاحتمال كحياة جيرانهم . إن شعبا كهذا مجبر على الاختيار بين النهب والهجرة ... أما اليهود فقد اتخذوا بعد عدة صراعات مع جيرانهم الطريق الثاني " (٨ / ١٨) .

إن ماتشير إليه هذه الشواهد هو أن مسألة الحنين الدائم إلى صهيون ، أو إلى أرض الميعاد ، لم تكن سوى أسطورة من نسج خيال الصهيونية ، وبالتالي فإن بطلان ادعاء الشتات الإجباري يعني حكماً بطلان "أسطورة الحنين " .

٢. ٤ ــ حقيقة أسطورة اللاسامية: تعني اللاسامية معادة اليهود باعتبارهم من العرق السامي و لقد وجدت

هذه الظاهرة بالفعل ، وعلى درجات متفاوتة، خلال فترات زمنية متلاحقة من التاريخ الأوروبي ، وكانت سببا ونتيجة معا لمجمل المسألة اليهودية . إن التفسير العلمي والموضوعي لظاهرة اللاسامية في أوروبا ، يختلف جذريا عن التفسير الميتافيزيقي الصهيوني لها ، وهو يشير (أي التفسير العلمي لظاهرة اللاسامية) بصورة أساسية إلى أن هذه الظاهرة :

ـ لم تكن موجودة في كل زمان ومكان ، ولا بنفس الحدّة كما تزعم الصهيونية .

ـ لم تكن صفة متأصّلة في طبيعة الشعوب غير السامية ، كما تزعم الصهيونية أيضا .

ـ إن المسألة اليهودية عموما ، واللاسامية خصوصا لم تنوجد أو تستمر برغم التاريخ ، وإنما بفعل التاريخ كما يقول كارل ماركس بحق . إن هذا يعني أنه علينا أن نفتش عن أسبابها في الواقع الإجتماعي والإقتصادي للمجتمعات الأوربية ، وليس في رؤوس الناس .

ـ ويوضح ابراهام ليون ، الذي سبق ذكره (وهو يهودي بولوني قدم مع أسرته إلى فلسطين وهو في سن الدراسة الإبتدائية ثم عاد إلى بولونيا مع عائلته بعد مرور سنة واحدة فقط) الدور الذي لعبه الجانب الإقتصادي في موقف بعض المجتمعات السلبي من الوافدين اليهود على النحو التالي : إن العنصر القادم من مكان إلى مكان آخر ، لن يستطيع أن يجد بسهولة مكانا له في النظام الإقتصادي القا ئم والمستقر ، ولا سيما في حالة المجتمعات التي ماتزال في مرحلة الإقتصاد الطبيعي ، حيث كل مقاطعة " تنتج كل ماتستهلك ، وتستهلك كل ماتنتج " ، ولهذا فإن العنصر

الوافد غالبا مايمارس أنواعا من الإقتصاد الجانبي ، الأمر الذي يجعله يبدو في نظر المواطنين الأصليين وكأنه عنصر غير طبيعي قادم بمهمة الإبتزاز والإثراء على حسابهم . ويتابع ليون القول : لقد عمل اليهود الذين توزعوا في مختلف المجتمعات الإقطاعية ، سواء قبل السبي او بعده ، في التجارة ، وحصلوا بذلك على مراكز إجتماعية هامة ، وقربتهم ثرواتهم الطائلة من الفئات العليا (السلطات الإقطاعية) في المجتمعات التي كانوا يعيشون فيها .

ويتلخص الوضع الذي آل إليه اليهود في المجتمعات التي هاجروا إليها إذن في :

ـ العمل في اقتصاد هامشي ،

ـ الثراء الفاحش على حساب الآخرين ،

ـالعلاقة الإيجابيةا مع السلطات المستغلّة الحاكمة ،

الأمر الذي جعلهم يبدون في نظر أبناء المجتمعات الأصلية كغرباء طفيليين ، وخلق بالتالي في نفوس أبناء الشعب من غير

اليهود نوعا من الكراهية لهم ، حسب مايرى ابراهام ليون .

ـ ويؤكد نفس الصورة السابقة هنري لوران بقوله : " لم يكن مبعث العداء ضد التجار في العصور الوسطى من وحي مسيحي أو شبه مسيحي فقط ... إن للعداء هذا جذورا عميقة في أيديولوجية طبقية ، في موقف طبقات المجتمع الروماني الحاكم التي كانت تزدري ـ بحكم تقليد فلاّحي عميق ـ جميع أشكال النشاط

الإقتصادي غير المرتبطة بالزراعة هذا وابتداء من القرن ١٢ ومع تطور الإقتصاد في أوربا الغربية ونمو المدن ، ونشوء طبقة تجارية وصناعية محليّة وزوال احتقار التجارة كمهنة ، بدأ وضع اليهود بالتفاقم بجديّة مما أدّى إلى اضطهادهم وحصول تمايز بين صفوفهم حيث تحول البعض منهم إلى مهنة المراباة ، بينما اندمج قسم آخر بالبرجوازية المحلية الصاعدة ، وهاجر قسم ثالث إلى البلاد التي ماتزال غير متطورة ، أي التي مايزال يسيطر فيها النظام الإقطاعي ، الذي هو بحاجة عادة إلى التاجرالغريب . ولأن أوروبا الشرقية كانت أقل تطورا من أوروبا الغربية فقد نزح اليهود من أوروبا الغربية إليها ، وهكذا أصبحت كما يقول أبراهام ليون المسالة اليهودية المطروحة على الصعيد العالمي متأتية بالدرجة الأولى من وضع اليهود في أوروبا الشرقية .

ومن جهة ثانية فإن المؤرخين يجمعون على أن انتصار الثورة البرجوازية الديموقراطية في أوروبا عامة قد حطم جدران الغيتوات اليهودية وفتح الطريق أمام اندماج اليهود اندماجا كاملا في الشعوب والأمم التي يعيشون فيها ، وأصبحوا جزءا منها ثقافةً ولغةً . وليس غريبا أن تكون الثورة الفرنسية التي نادت بحقوق الإنسان هي أول من سأل اليهود عن رأيهم في أمر اندماجهم بالمجتمع الفرنسي من عدمه ، وأن جوابهم كان إنهم فرنسيون وفرنسيون فقط .

إن هذا يشير إلى أن الصهيونية قد جاءت في الوقت الذي بدأ اليهود فيه يندمجون في المجتمعات التي يعيشون فيها والتي اصبحوا جزءا من تاريخها الإقتصادي والثقافي بل والقومي ، أي أنها جاءت لتحول دون هذا الإندماج ، وبالتالي دون حل المسالة اليهودية كيما تبقيها أداة في خدمة الإحتكارات الإمبريالية الصهيونية.

ومن جهة ثالثة فإن الصهيونية نفسها كانت أكثر لاسامية من بين كل أعداء السامية في العالم ، ذلك أنها منعت حل المسالة اليهودية حلاً طبيعيا ، بوقوفها ضد اندماج اليهود في الأمم والشعوب والمجتمعات التي يعيشون فيها ، بدلا من ترحيلهم القسري إلى فلسطين مضيفة إلى آلام ملايين اليهود ، آلام ملايين العرب الفلسطينيين والذين هم بدوره ساميون .

فقد استخدمت الصهيونية بل ومارست بنفسها هذه اللاسامية للضغط على يهود العالم لكي يهاجروا إلى " إسرائيل" ، وهذا ابن غورين يقول بصريح العبارة : " إنني لاأجد حرجا من الإعتراف بأنه لوكان لديّ من السلطة مالدي من الرغبات والمطامح ، لانتقيت الشباب الموهوب المتطور المنتظم المخلص لقضيتنا ، المفعم بالحماسة لنهضة اليهود ، ولأرسلته إلى تلك البلدان ، حيث ينغمس اليهود بحياتهم الخاصة الخاطئة ... ولأصدرت أمرا لهذا الشباب بأن يتخفّى تحت قناع غير يهودي ليلاحق اليهود بأشنع الطرق اللاسامية تحت شعارات كهذه الشعارات " أيها اليهود القذرون" "أيها اليهود ارحلوا إلى فلسطين" . أؤكد لكم أن نتائج الهجرة كانت ستفوق بعشرة آلاف مرّة هذه النتائج التي يحققها رسلنا ومبعوثونا الذين ذهبت كل دعواتهم هدراً خلال عشرة أعوام " (٢ / ١٢٧) .

ومن الناحية العملية فقد قام بعض الصهاينة البنغوريون بحرق بعض الكنس في العراق عام ١٩٥٢ وإلقاء القنابل على بعض الأماكن اليهودية العامة ، وكانت النتيجة أن سافر مايزيد على الـ ١٠٠ ألف يهودي عراقي إلى فلسطين (٩ / ١٣٧)

٣. المعالجة العربية الخاطئة للمسالة اليهودية :

تلتقي بعض الكتابات العربية حول القضية الفلسطينية مع بعض الأطروحات اللاسامية في النظرة غير العلمية للمسألة اليهودية من حيث :

ـ تصوير اليهودي على أنه إنسان من طبيعة خاصة مختلفة عن طبيعة البشر العاديين ، فهو إنسان مشوّه ومكروه وماكر حيثما وجد .

ـ تصويراليهود على أنهم مجموعة بشرية متجانسة وذات خواص إنسانية ثابتة لاتتبدل ،

ـ تصوير اليهود على انهم أناس فائقو القدرة والذكاء ، ويحاولون السيطرة على العالم ، وأنه مامن صغيرة ولا كبيرة تمت وتتم في هذا العالم إلاّ وتجد خلفها يهودي سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة !! .

ـ تصوير الصراع العربي ـ الصهيوني على أنه صراع ديني مفصول عن جذوره الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

ولنستمع إلى بعض الشواهد على هذه المعالجة الخاطئة للقضية الفلسطينية وللمسالة اليهودية معاً :

يقول أحد الكتاب العرب : إن من يطلع على حقيقة اليهود يجد " بأن العقلية اليهودية تختلف في تفكيرها واتجاهاتها عن عقلية البشر جميعا ، وإن هذا الإتجاه قد أحدث تأثيرا في تاريخ العالم كله ، وحاول أن يفرض طابعه على البشرية جمعاء لكي يضعها تحت طاعة حكماء صهيون "(٢ / ٤٧) . ويصل الكاتب إلى النتيجة التي مؤداها : " إن الصهيونيين مكروهون في كل زمان ومكان ، وإن إنجازات اليهود في ميدان المال والتجارة ترجع إلى صفات متأصلة فيهم " (٢ / ٩٥) .

ويقول كاتب عربي آخر : " لانكاد نجد في تاريخ اليهود فترة واحدة تآلفوا فيها مع انفسهم أو مع جيرانهم ... وتاريخ المملكتين صورة مما تنطوي عليه نفوسهم من غدر وحقد وميل إلى الشر والهدم " (٢ / ٩٥) .

ويصف كاتب عربي ثالث الصفات المتاصلة في اليهودي على النحو التالي : " ... تعصب شديد ،وأنانية قوية ، وأفق ضيق ، ... إن اليهود كانوا ولا يزالون شاذّين ، بسبب هذه العقيدة اللعينة عن جميع شعوب الأرض في مختلف الأزمنة والأمكنة "

(٣ / ١٢ ـ ١٨) إن الصهيونية لاتحتاج برأينا إلاّ لتلقين مثل هذه النصوص التي تمثل نوعاًمن العنصرية المضادة لعنصريتها (على قاعدة : لكل شيء آفة من جنسه) إلى أبناء اليهود كيما تضمن ولاءهم لها والتفافهم حولها ، وعداءهم بالتالي لنا نحن العرب .

٤. الصهيونية ربيبة الإمبريالية :

إن الصراع بين الدول الإستعمارية على منطقتي البحر المتوسط والخليج العربي قديم قدم الاستعمار نفسه . بيد أن هذا الصراع أخذ يتمركز في نهاية القرن ١٨ بين فرنسا وإنجلترا. وليست حملة نابليون على مصر وسوريا (١٧٩٨ ـ ١٨٠١) سوى حلقة من حلقات هذا الصراع ، وإنه لمن غريب الصدف أن يفكر كل من الطرفين ، وبوقت واحد تقريباً ، في استغلال الوضع الخاص باليهود في اوربا (المسألة اليهودية) وتوظيفه لمصلحته الخاصة في

هذا الصراع !! .

ــ فقد ذكر هرتزل في يومياته : " إن هذه الفكرة (فكرة إنشاء وطن قومي لليهود م.ز) كانت قد نالت عطف أحد عظماء

ملوك هذا القرن ، نابليون الأول " (٥ / ١٣٨) .

ــ وفي عام ١٨٤٠ اقترح السياسي البريطاني شافيتسبوري على وزير خارجية بريطانيا تحويل سورية إلى مستعمرة إنجليزية من أجل توطين اليهود في فلسطين ، وقد كان واضحا في ذهنه الدور الإمبريالي الذي يمكن أن تقدمه مثل هذه المستعمرة لإنجلترا ، حيث ذكر في رسالته إلى وزير الخارجية " فإذا ما درسنا حتى النهاية مسألة عودة اليهود من زاوية التمركز والاستيطان في فلسطين يتبين لنا أن هذا أرخص السبل لسد حاجات هذه المنطقة الفقيرة بالسكان "!!(٢ / ٥٤) .

ــ وفي عام ١٨٥٣ أدلى أحد أعضاء البرلمان الإنجليزي بالتصريح التالي : " المشيئة الإلهية جعلت سورية ومصر في طريق إنجلترا إلى الأقاليم الأخرى الأكثر أهمية في مجال تجارتها الخارجية الاستعمارية ــ الهند ، الصين ، وجزر الهند ، وأستراليا ــ . إن إصبع المولى تشير على بريطانيا أن تعمل بهمة ونشاط من أجل خلق الشروط المواتية في هتين الولايتين ... أن على بريطانيا أن تجدد سوريا بواسطة الشعب الوحيد الجدير بهذه المهمة ، والذي يمكن استخدام طاقته بصورة دائمة وفعّالة بواسطة الأبناء الحقيقيين لهذه الأرض ، أبناء إسرائيل " !! (٢/ ٥٤) .

ــ ويشهد تشرشل في مذكراته على الدور البريطاني في خلق الكيان الصهيوني بقوله : إذا قدر لنا في حياتنا ــ وهو ماسيقع حتما ــ أن نشهد مولد دولة يهودية لافي فلسطين وحدها بل على ضفتي نهر الردن معاً ، تقوم تحت حماية التاج البريطاني ، وتضم نحوا من ثلاثة ملايين أو أربعة ملايين من اليهود ، فإننا سنشهد وقوع حادث يتفق تمام الإتفاق مع المصالح الحيوية للإمراطورية البريطانية .

ــ و صرح الزعيم الصهيوني ماكس نورداي أن إنجلترا قد أنشأت في العقد السابع من القرن الـ ١٩ " الشركة الإستعمارية السورية الفلسطينية " بقصد ضمان استيطان سورية وفلسطين والبلدان المجاورة لها من قبل الفئات المرضي عنها ... وهكذا لم يبق على الصهيونية إلاّ الظهور ، وإلاّ " فستجد إنجلترا نفسها مضطرة لاختراعها " (٢ / ٥٨) .

وبالفعل فقد تم في نهاية القرن الـ ١٩ " اختراع " الصهيونية من قبل الإمبريالية العالمية ، وإيقاظ " يهوه " النائم منذ أكثر من عشرين قرنا ليقوم بالدور الإستعماري المرسوم له .

ــ في عام ١٨٩٤ ، وعلى أثر ماعرف بقضية دريفوس في فرنسا ، استغل هرتزل العطف العام من قبل القوى التقدمية الأوروبية على دريفوس وعلى اليهود عامة ، وأصدر كتابه الأسود " الدولة اليهودية " الذي دعا فيه إلى إقامة مستعمرة يهودية تحت الوصاية البريطانية ، في فلسطين أو في الأرجنتين ، على أن تتطور لاحقاً إلى دولة يهودية قومية مستقلّة !! . ومنذئذ بدأت الحركة الصهيونية مسيرتها الرجعية السوداء باتجاه فلسطين والوطن العربي .

ـ ففي آب ١٨٩٧ عقد في بال بسويسرا أول مؤتمر صهيوني . ومما ورد في خطاب هرتزل الإفتتاحي لهذا المؤتمر :

" إننا هنا نضع حجر الأساس في بنا ء البيت الذي سوف يأوي , , الأمة اليهودية ،، " ، ثم اقترح برنامجا من ثلاث نقاط

أصبحت هي البرنامج السياسي للحركة الصهيونية ، وهي :

١) تشجيع القيام بهجرة منظمة واسعة النطاق إلى فلسطين ،

٢) الحصول على اعتراف دولي بشرعية هذا التوطن في فلسطين ،

٣) إنشاء منظمة دائمة تضم صفوف يهود العالم أجمع وراء القضية الصهيونية .

ـ لقد كان واضحا إذن لمؤسسي الحركة الصهيوني ، ارتباط حركتهم المصيري بالإمبريالية العالمية ، وهو مايوضحه

ويؤكده ماكس نورداو الذي مر ذكره بقوله مخاطبا الأوروبيين عامة والإنجليز منهم خاصة : " نحن نعرف ماذا تنتظرون منّا : تريدون أن نحرس لكم قناة السويس ، وأن نحرس لكم طريقكم إلى الهند عبر الشرق الأدنى ، ونحن على استعداد للقيام بهذه المهمة الشاقة ، لكنه من الضروري أن تسمحوا لنا بإنشاء قوة ذاتية تمكننا من القيام بهذا الواجب (٢ / ١٤٣) . !!

وبكلمات هرتزل نفسه : وبعد فإن العالم يعرف اليوم مالم يعرفه أحد قبل ثلاثين سنة ألا وهو الفائدة التي تقدمها طريق قناة

السويس المختصرة . إن حل المسألة الفلسطينية ، ولن أقول بعد المسألة اليهودية هو أفضل إنجاز يكون في آسيا(٥ / ١٤٠) ويحدد بعضا من هذه الإنجازات الصهيونية بقوله : " ألم يكن الإنجليز بحاجة إلى مخبر موثوق في أوروبا ... وكان آلاف

الصهاينة يعملون في كل مكان، ويقدمون خدماتهم بإخلاص في شتى مواقعهم الموزعة في كل مكان (٢ / ٢٣٥ ـ ٢٣٦) .

كانت الحركة الصهيونية ـ واقع الحال ـ تنتقل من حضن إمبريالي إلى حضن آخر حسب موازين القوة الدولية ، فبعد أن كانت إنجلترا هي حامية وحاضنة الصهيونية ، أصبحت أمريكا بعد الحرب العالمية الثانية هي الحاضنة والحامية . ففي المؤتمر الـ ٢٢ الصهيوني الذي عقد في بال عام ١٩٤٦ تقرر نقل مركز الحركة الصهيونية إلى الولايات المتحدة الأمريكية الزعيمة الجديدة للإمبريالية العالية . وهذا ليفي إشكول رئيس الوزراء الصهيوني عام ١٩٦٨ يصرح أمام الرئيس الأمريكي

جونسون : " إن قوة إسرائيل وحدها هي التي تمكن الولايات المتحدة الأمريكية من وضع حد لنمو النفوذ السوفييتي في منطقة الشرق الأدنى " (٢ / ٢١٣).

٥. ـ الصهيونية عدو للإشتراكية ولكافة حركات التحرر الوطني في العالم :

وكنتيجةللصلة العضوية التي شاهدناها بين الإمبريالية والصهيونية ، فإن هذه الأخيرة قد نصّبت من نفسها

عدوا رئيسيا
للاتحاد السوفياتي السابق ، ولكافة حركات التحرر الوطني . وبحسب وجهة نظر الكاتب ، فإن هذا العداء إنما يجد تفسيره في الأمرين التاليين : ١) لأنه في ظل الإشتراكية يمكن أن يتم دمج اليهود مع غيرهم من المواطنين ، وتزول بالتالي أسطورة اللاسامية العزيزة على قلب حكماء صهيون والتي يحافظون بها على أساطيرهم العنصرية الخبيثة .
٢) لأن القيادات الصهيونية تنتمي هي ذاتها إلى الطبقات والفئات الإقتصادية الإمبريالية المستغلة (بكسر الغين) ، وتمثل بالتالي نقيضا موضوعيا للاشتراكية والفكر الإشتراكي . وهذا مايصرح به هرتزل دون موارية بقوله : " إن على حركتنا
التي انتشرت انتشارا واسعا في كل مكان ، أن تخوض حربا ضارية مع الأحزاب الثورية التي تجد في حركتنا ولها الحق في
ذلك ، خصما لها " (٥ / ٦٣) . ويقول في مكان آخر : " ولا ننسى أننا اليوم وفي كل مكان نحارب الثوريين ، وأننا نعمل على إبعاد الطلاب والعمال اليهود عن الإشتراكية والفوضوية وذلك بتعريفهم إلى فكرة قومية مثالية نقية(٥ / ١٣٢). ويقول في رسالة بعث بها إلى وزير الدولة الألماني ببولو : " فإذا مافشل مشروعنا فإن مئات الألوف من أتباعنا سوف ينحازون إلى الأحزاب الثورية ، وهذا طبيعي أيضا (٥ / ١٣٩) ... أعتقد أني قد أشير إلى أثر مفيد لنشاطي : لقد أثنيت الكثيرين عن مبادئ الثورة الإشتراكية المزيّفة وحولتهم إلى حملة مثل عليا (٥ / ١٤٩) ... إن كل شبابنا اليوم ، كل من تتراوح أعمارهم بين العشرين والثلاثين عاما سوف يتراجعون عن ميولهم الإشتراكية السوداء ليتحولوا إليّ (٥ / ٩١) .
هذا وقد جسدت دولة الكيان الصهيوني ، عل الصعيد العملي ، هذه الأفكار العنصرية ، حين وقفت بشكل دائم وثابت ضد مصالح الشعوب المشروعة ، في الأمم المتحدة . يقول روجيه غارودي حول هذه النقطة : " وقادت نفس الروح الإستعمارية دولة إسرائيل إلى التصويت في الأمم المتحدة ضد استقلال الشعوب الأفريقية ، والارتباط بالبرتغال الغاشمة ضد أنغولا وموزامبيق ، وبصنائع فيتنام الجنوبية ضد الشعب الفيتنامي ، وبالدول العنصرية في جنوب أفريقيا "(مجلة الأداب ، العدد ١٠/ ١١/ ١٢ لعام ١٩٧٦ ، ص ٣٢).
وأكثر من هذا يقول غارودي : " إن نفس الروح الإستعمارية تتحكم في السياسة الداخلية لدولة إسرائيل ، فثمة تمييز حتى داخل اليهود بين أولئك القادمين من أوروبا وأمريكا (الأشكناز) ، وأولئك القادمين من دول ليست غربية (السفارديم) .
غير أن التمييز الصارخ تماما هو تجاه العرب . فحتى قبل ١٩٦٧ لم يكن العرب يشغلون سوى ٢ % من المناصب الإدارية
وكلها من المناصب الثانوية ، ولا يوجد عربي واحد في منصب القضاء أو في الوزارة .. وحتى في القطاع الخاص فإن العرب الذين يشكلون ١٣ % من السكان لايمثلون سوى ٤ % في الجامعات أو البنوك او

المكاتب ، ويعمل غالبيتهم عمالاً
زراعيين أو عمال بناء ... وتتجلّى السياسة الإستعمارية تجاه العرب على وجه خاص في الإتجاهات الرئيسية الثلاثة للصهيونية في مجال السياسة الداخلية ، والتي هي : **أرض يهودية ، عمل يهودي ، ثقافة عبريّة** " (٦ / ٣٥٦) .

٦. ـ ارتباط التآمر الإستعماري على الأمة العربية بالتواطؤ مع الحركة الصهيونية و " دولة إسرائيل " :

لقد تعرض الوطن العربي ، في إطار تنفيذ الإتفاق والتوافق الإستعماري ـ الصهيوني الذي تمت الإشارة إليه أعلاه ، إلى
مؤامرتين كبريين رئيسيتين ، ترتب عليهما لاحقا عدد من المؤامرات المشتقة ، التي مثّل النظام العربي الرسمي فيها
الضلع الثالث في مثلث التآمر على القضيتين العربية والفلسطينية . أما هاتان المؤامرتان فهما :
١) معاهدة سايكس ـ بيكو بين انجلترا وفرنسا ، والتي تم بموجبها تجزئة الوطن العربي ، وتوزيعه بين دول الحلفاء المنتصرين في الحرب العالمية الثانية ، وخلق قاعدة تحتية من المسؤولين العملاء على رأس كل جزء من هذه الأجزاء
التي تحولت مع مرور الزمن إلى دول " ذات سيادة "!! اعضاء في الأمم المتحدة وفي جامعة الدول العربية التي أنشاتها لهم بريطانيا العظمى تثبيتا للتجزئة ، وبديلاً عن الوحدة العربية .
٢) إعطاء إنجلترا (بلفور) وعدها المشؤوم للحركة الصهيونية ، بتمكينها من إنشاء دولة يهودية في فلسطين ، اعتمادا على أكذوبة استعمارية مزدوجة تمثلت بشعار " أرض بلا شعب لشعب بلا أرض " ، وأن هذا الشعب يعيش منذ ألفي سنة حالة من الحنين الدائم إلى العودة إلى أرض الميعاد !! .
وأما أبرز المؤامرات المشتقة عن هتين المؤامرتين الرئيسيتين ، والتي كان " وعد بوش " (وعد الدولتين) آخر حلقاتها في آخر عام له في حكم أمريكا ، فهي التالية :
٣) التنصل من اتفاقيات ووعود " حسين ـ مكماهون " ، بتشكيل مملكة مصطنعة للهاشميين في شرق نهر الأردن ، والتي كانت وظيفتها الأساسية تسهيل قيام دولة الكيان الصهيوني في غرب هذا النهر !!
٤) قيام الكيان الصهيوني المنتصر على الجيوش العربية عام ١٩٤٨ التي دخلت الحرب بقيادة الملك الأردني عبد الله الأول بالإعلان رسميا عن قيام دولة " إسرائيل" على تراب فلسطين ، وذلك بعد سلسلة المذابح الوحشية في القرى والمدن الفلسطينية ، الأمر الذي ترتب عليه هجرة سكان البلاد الأصليين إلى البلدان العربية المجاورة (أنظر جدول التغير الديموغرافي في فلسطين في الملحق) ، وبالتالي خلق " مسألة فلسطينية " جديدة إلى جانب " المسألة اليهودية " القديمة

٥) حرب حزيران عام ١٩٦٧ ، التي تمثل الجانب التآمري فيها بالإصطفاف الأوربي ـ الأمريكي ـ العربي (الحكام العرب) ،
ضد جمال عبد الناصر ، والتي أدت عمليا إلى وفاته ، ووصول أنور السادات إلى سدة الحكم في مصر ، وحافظ الأسد إلى سدة الحكم في سوريا عام ١٩٧٠ ، واللذين رفعا شعار " الأرض مقابل السلام " ، الشعار الذي كان يعني عمليا " الأرض مقابل الإستسلام "!! .
٦) قرار مجلس الأمن ٢٤٢ (ولاحقا ٣٣٨) ، الذي انطوى ضمنا على تآمر مزدوج ،يتمثل من جهة في الاعتراف العربي
الرسمي بدولة الكيان الصهيوني في فلسطين ، ومن جهة أخرى في أن حدود هذه الدولة الصهيونية هى حدود ٦/٤ / ١٩٦
إن المسكوت عنه في هذين القرارين الصادرين عن مجلس الأمن الدولي ، هو الإلغاء الفعلي لقراري الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ١٨١ لعام ١٩٤٧ (قرار تقسيم فلسطين مناصفة بين العرب واليهود) و١٩٤ لعام ١٩٤٨ (قرار عودة اللاجئين والنازحين الفلسطينيين إلى ديارهم وبيوتهم) .
٧) قرار قمة الرباط العربية لعام ١٩٧٤ ، الذي اعتُبرت منظمة التحرير الفلسطينية فيه الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني . ويتجسد الجانب التآمري في هذا القرار بالتالي :
> إعفاء مصر والأردن من مسؤوليتهما في تحرير قطاع غزة (الذي كان تحت حكم مصر) والضفة الغربية (التي كانت تحت حكم المملكة الأردنية الهاشمية) من الإحتلال الإسرائيلي .
> التنازل عن حق العودة لفلسطينيي الشتات ، ذلك أن " إزالة آثار عدوان ١٩٦٧ " أصبح يمثل الحل النهائي للقضية الفلسطينية !! ، ولاسيما بالنسبة للبلدان التي احتلت إسرائيل أراضيها في حرب حزيران .
٨) اتفاقية كامبديفد بين أنور السادات ومناحيم بيغن برعاية الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٨ ، والتي أدت عمليا إلى تحويل مصر من شريك للفلسطينيين في محنتهم وأهدافهم إلى وسيط محايد بينهم وبين " إسرائيل " !! ، بل وأدت عمليا إلى إنهاء الدور القومي العربي لمصر ، والى انكفاء النظام المصري على نفسه ، ووضع إمكانياته المادية والمعنوية تحت تصرف الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها في المنطقة ولا سيما دولة الكيان الصهيوني .
٩) اتفاقية وادي عربة بين المملكة الأردنية و" إسرائيل " عام ١٩٩٤ والتي دفعت إلى العلن ماكان يحا ك في السر بين الطرفين منذ زمن بعيد . والتي أدت كما هي الحال بالنسبة لاتفاقية كامبديفد المصرية إلى تطبيع العلاقات مع" إسرائيل "
والدفع بالعلاقات الأردنية ـ الفلسطينية والعربية إلى الوراء لصالح العلاقات الجديدة مع " أبناء العمومة " على حد تعبير الملك الراحل حسين !!! .
١٠) جعل مهمة تحرير هضبة الجولان من الإحتلال الإسرائيلي ، من مسؤولية النظام السوري وحده . ولما كان ميزان القوى العسكري ليس في صالح هذا النظام الذي مازال منذ عام ١٩٦٧ يرفض إشراك الشعب في

السلطة والقرار ، وبالتالي المساهمة في تحرير الأرض السورية المحتلة ، فقد اختار النظام لنفسه وحفاظاً على بقائه في السلطة الطريق الأسهل المقبول أمريكيا وإسرائيليا ألا وهو طريق الاعتراف بـ"إسرائيل " في إطار مابات معروفا بشعار" الأرض مقابل السلام " . وقد جسد النظام عمليا هذا الخيار الإستراتيجي بالصمت الكامل عن هضبة الجولان وجبل الشيخ منذ عام ١٩٧٣ وحتى هذه اللحظة (٣٥ عاما بالكمال والتمام) ، وباعتماد المبدأ القطري (بفتح القاف الطاء) في التوسل ، ومبد أ المعتدلين العرب!! في المفاوضات العلنية والسرية ، وذلك على أمل أن تعيد إسرائيل إلى النظام بصورة أو بأخرى ، جزئياً أو كلياً هضبة الجولان ، وذلك كمكافئة له على هذه العقلانية (!!) وعلى هذا الصمت الرمزي عل احتلال إسرائيل للجولان وجبل الشيخ(!!) ، وبالذات على موقفه الأقليّاتي الثابت من جماعة الإخوان المسلمين السورية وبالذات من القانون ٤٩ لعام ١٩٨١ القرقوشي الذي يحكم بالاعدام على أي مواطن سوري تثبت علاقته بهذه الجماعة !! .

١١) توريط الولايات المتحدة الأمريكية للعراق في حربي الخليج الأولى والثانية ، ثم محاصرته حصارا عسكريا واقتصاديا وسياسيا واجتماعيا (اللعب بورقة الطائفية) شاملا منذ مطلع تسعينات القرن الماضي وحتى غزوه ثم احتلاله عسكريا عام ٢٠٠٣ . إن الهدف التآمري الذي كان يكمن وراء هذا السلوك الإنجلو ــ امريكي ـ الصهيوني ، هو من جهة تدمير الجيش العراقي الذي بات يشكل بنظرهم خطرا حقيقيا على وجود الكيان الصهيوني ، ومن جهة ثانية وضع اليد من جديد على صنبور النفط الذي قام صدام حسين بتأميمه عام ١٩٧٢ . ولا أظن أن أحدا يجهل ان عددا من الأنظمة العربية كان شريكا كاملا للولايات المتحدة و " إسرائيل " سواء في حرب حفر الباطن أو في حرب الحصار .

١٢) مؤتمر مدريد عام ١٩٩١ والذي مثل مجرد انعقاده في الصورة التي انعقد فيها أول اعتراف عربي علني ورسمي بدولة الكيان الصهيوني ضمن حدود الرابع من حزيران ١٩٦٧ ، كما حددها قرار مجلس الأمن ٢٤٢ ، أي عمليا التنازل عن القرار الأممي ١٨١ المتعلق بتقسيم فلسطين مناصفة بين العرب واليهود .

١٣) اتفاق أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية و" إسرائيل " عام ١٩٩٣ ، والذي مايزال حبراً على ورق حتى هذه اللحظة ، والذي بدوره كان قبولافلسطينيا مجانيا بالكيان الصهيوني مقابل حكم ذاتي في الضفة والقطاع ، ليس أكثر !!! .

١٤) محاصرة المرحوم ياسر عرفات في المقاطعة والتي انتهت باغتياله المبرمج بالسم من قبل " إسرائيل " ، وفق العديد من التقديرات والتلميحات الفلسطينية وغير الفلسطينية المعروفة . وذلك بسبب رفضه التنازل عن الثوابت الوطنية الفلسطينية في كامب ديفد التي رعاها الرئيس كلنتون في شهر تموز ٢٠٠٠(في حدود اتفاق أوسلو حسب فهم ياسر عرفات له). إن غياب أو تغييب صاحب شعار " سلام الشجعان " قد فتح الباب على مصراعيه أمام أصحاب ممارسة " سلام الجبناء " الذين لاتخفى أسماؤهم ومواقفهم على أحد !!.

15) بعد أن استمع الكاتب قبل قليل إلى المؤتمر الصحفي لجيمي كارتر في القدس المحتلّة حول زيارته الإستطلاعية للمنطقة

يرغب أن يؤكد أمرين : الأول هو أن كارتر كان أجرأ وأوضح من كل الزعماء العرب في توصيف الحالة الراهنة للصراع العربي ـ الإسرائيلي ، والثاني هو أن النتيجة العملية لزيارة كارتر ومكوكياته في المنطقة هي : تيتي تيتي مثل مارحتي مثل ماإجيتي ، ذلك أن المقدمات الخاطئة (الوجود غير الشرعي للكيان الصهيوني) لايمكن أن توصل إلى نتائج صحيحة ، حتى مع المراهنة على عامل الزمن ، وعلى عامل التعب ، وعلى عامل الإختلال في ميزان القوى . فلا يضيع حق وراءه مطالب .

وختاماً :

إن من يعرف الأهداف البعيدة والمتوسطة والقريبة للحركة الصهيونية العالمية وللكيان المصطنع الذي أنشأته في فلسطين (دولة إسرائيل) ، والذي أتت هذه المقالة المختصرة على سرده وتوثيقه أعلاه ، ثم يرى رد الفعل العربي المفجع على كل ذلك ، لابد له من أن يصاب بالد وار وخيبة الأمل ، ولابد أن يصرخ بملء فيه : عرب وين طنبورة وين ، ؟!!

المراجع :

١. حاك دومال وماري لورا ، التحدّي الصهيوني ، بيروت ١٩٦٨ ،

٢. يوري إيفانوف ، إحذروا الصهيونية ، دمشق ١٩٦٩ ،

٣. صاددق جلال العظم ، دراسات يسارية حول القضية الفلسطينية ، بيروت ١٩٧٠ ،

٤.إميل توما ، جذور القضية الفلسطينية ، بيروت ١٩٧٣ ،

٥. يوميات هرتزل (إعداد أنيس صايغ) ، بيروت ١٩٧٣ ،

٦. أحمد سوسة ، العرب واليهود في التاريخ ، طبعة ٢ ، بلا تاريخ ،

٧. أحمد بهاء الدين ، إسرائيليات ، بيروت ١٩٧٢ ،

٨. إبراهام ليون ، المفهوم المادي للمسالة اليهودية ، بيروت ١٩٧٣ ،

٩. خلدون ناجي معروف ، الأقلية اليهودية في العراق ن الجزء الثاني ، بلا تاريخ ،

١٠. هيئة تحرير العلوم الإجتماعية اليوم ، الصهيونية أيديولوجية الإمبريالية ، بيروت ١٩٧٣ ،

١١) ي. س. يفسييف ، الصهيونية ، الحقيقة والاختلاقات ، موسكو ، ١٩٨٠ .

١٢) د. غازي حسين ،العنصرية والإبادة الجماعية في الفكر والممارسة الصهيونية ، دمشق ٢٠٠٢ ، ص ٢١٧ ـ ٢١٩ .

ملحق رقم ١ :

جدول يبين تطور عدد كل من العرب ولايهود في فلسطين المحتلة مابين عامي ١٩٢٠ و ١٩٧٠

الأعوام / السكان	العرب	اليهود	ملاحظات
1920 *	660 000	80 000	1922 *
1930 **	757 000	260 000	1929 **
1947***	900 000	600 00	***عند صدور القرار ١٨١
1948	160 000	650 000	
1950	163 000	1 250 000	
1970	380 000	2 920 000	

ملحق رقم ٢ :

جدول يبين توزيع الفلسطينيين حسب بلدان ومنطق الإقامة عام ١٩٧٠

متسلسل	بلد الإقامة	العدد	النسبة المئوية %	ملاحظات
١	فلسطين المحتلة	380 000	12, 8	
2	الضفة الغربية	670 000	22, 6	
3	غزّة	372 000	12, 5	
4	الضفة الشرقية	900 000	30,3	
5	لبنان	240 000	8,1	
6	سورية	155 000	5,2	
7	الكويت	132 929	4,5	
8	العربية السعودية	20 000	0,7	
9	الخليج	15 000	0,5	
10	العراق	14 000	0,5	
11	مصر	33 000	1,1	
12	ليبيا	5000	0,2	
13	الولايات المتحدة الأمريكية	7000	0,2	
14	أمريكا اللاتينية	7000	0,2	
15	ألمانيا الغربية	15 000	0,5	
16	المجموع	2 967 352 *	100	*

المرجع : مجلة شؤون فلسطين ، العدد٤١ / ٤٢ ، كانون ثاني / شباط ١٩٧٥

ملحق رقم ٣ :

* : أعلن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني بتاريخ ٩ / ٢ / ٢٠٠٧ في مؤتمر صحفي عقد في مدينة البيرة ، أن عدد سكان الأراضي الفلسطينية قد بلغ 3,761,646 نسمة ، منهم 2,345,107 في الضفة و 1,416,530 في غزّة . وقياسا على هذه النتيجة ، يمكن القول أن عدد فلسطينيي الشتات (اللاجئين) قدوصل الآن (٢٠٠٨) إلى أكثر من ستة ملايين نسمة .

التربيـــة والوحـــدة الوطنـــية

دراسة تحليلية نقدية لقضايا الوحدة في التشريعات التربوية اليمنية

د/ أحمد غالب الهبوب
أستاذ أصول التربية المشارك – كلية التربية – جامعة إب

المقدمة :

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التربية والوحدة الوطنية كما رصدتها التشريعات التربوية للنظام التربوي في اليمن, وذلك من خلال:

- التعرف على دور التعليم في ترسيخ الوحدة الوطنية,
- التعرف على أبرز خصائص التشريعات التربوية وأهميتها في توجيه النظام التربوي نحو ترسيخ الوحدة الوطنية,
- تحليل القضايا الوحدوية الواردة في التشريعات التربوية للنظام التربوي في اليمن .

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي التحليلي النقدي الذي يقوم على عملية تحليل قضايا الوحدة المتضمنة في التشريعات التربوية اليمنية في ضوء بعض المعايير المعتمدة في تقويم التشريعات التربوية.

واتخذت الدراسة المسارات الآتية :

المسار الأول: ويتمثل في تحديد الإطار العام للدراسة,

المسار الثاني: ويتمثل باستعراض الخلفية النظرية للعلاقة بين التربية والوحدة من خلال التشريعات التربوية,

المسار الثالث: ويتمثل بتتبع الخلفية التاريخية للقضايا الوحدوية كما رصدتها التشريعات التربوية اليمنية الصادرة قبل الوحدة,

المسار الرابع: ويتمثل بتحليل القضايا الوحدوية كما وردت في قانون التعليم لدولة الوحدة,

المسار الخامس: ويتمثل بتقديم بعض التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور التشريعات التربوية في توجيه النظام التربوي نحو ترسيخ الوحدة الوطنية.

وخلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات, أهمها ما يأتي:

- إن التشريع التربوي لدولة الوحدة يمثل قفزة نوعية في التشريع الحديث لكونه أكثر استيفاء لمعايير منهجية بناء التشريعات, وأكثر استيعابا لقضايا الوحدة من التشريعات التربوية السابقة,

- وجود بعض جوانب القصور في قوانين التعليم فيما يتعلق باستيعابها لقضايا الوحدة, أبرزها أن هذه التشريعات:
  - لم تعط قضايا الوحدة أولوية ترتقي إلى منزلة الوحدة وأهميتها المصيرية وتنسجم مع تلك المكانة التي حظيت بها هذه القضايا في الدساتير اليمنية.
  - ضعف تأثير هذه التشريعات في واقع الممارسات الميدانية,
  - جمود التشريعات التربوية المعلنة, حيث لم يسر عليها أي تعديل جوهري منذ إعلانها فيما يتعلق بقضايا الوحدة, على الرغم من جسامة التحديات التي مرت وتمر بها الوحدة اليمنية.

واختتمت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور هذه الأطر التشريعية في توجيه المؤسسة التربوية نحو العمل على ترسيخ الوحدة اليمنية.

أولا: مدخل الدراسة

(أ) أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الوحدة الوطنية كونها هدفاً استراتيجياً تتعاظم أهميته ولاسيما في العصر الراهن الذي تكاد تختزله ظاهرة العولمة لتحدد اختياراته وتوجه مساراته بمالها من التبعات وما تفرضه من التحديات التي تأتي في طليعتها ظاهرة التشظي والتفتت والهروب من كل الأشكال والصيغ الوحدوية في كثير من دول العالم .وهو أمر يعكس إحدى مفارقات العولمة (حمادة ٢٠٠٧, ص٧). فكثير من الدول, ولاسيما النامية منها, تزداد اليوم تشرذما بازدياد وتائر إقحامها في المجتمع العالمي.

إذ تؤكد العديد من الدراسات والبحوث والفعاليات أنه إلى جانب انتشار نزعات التطرف والعنف " والإرهاب " , فإن ظاهرة العولمة قد أفرزت تنامياً ملحوظاً في الانتماءات الفرعية (القبيلة ـ الدينية ـ الطائفية ـ الاثنية ـ المناطقية..الخ) والإخفاق في حل معضلة الاندماج والوئام الاجتماعي والسياسي والثقافي , وضعف فاعلية المؤسسات المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية ولاسيما المؤسسة التربوية التعليمية , وقد نجم عن ذلك تفكك بعض الدول بالفعل , كما أن هناك دولاً أخرى تواجه خطر التفكك في الوقت الراهن وتزداد مخاطر هذا التشظي والتفكك في دول العالم الثالث ولاسيما الدول العربية والإسلامية (إبراهيم , ١٩٩٩, ص ٣١٣), (الحاج, ٢٠٠٧, ص٢٠٣).

لذلك, تحرص دول العالم كافة عبر مؤسساتها المختلفة على السعي الحثيث نحو ترسيخ وحدتها الوطنية. وتؤدي المؤسسات التعليمية دوراً بارزاً في الوفاء بهذه المهمة الوطنية العظيمة, (الحاج ,٢٠٠٧, ص٢٠٢). غير أن وفاء المؤسسة التربوية بهذه المهمة إنما هو مرهون في الأساس بمدى فاعلية الموجهات الفكرية وسلامة البنية التشريعية الحاكمة لمسارات المؤسسة التعليمية. إذ يؤكد العديد من البحوث والدراسات والفعاليات أن نجاح العملية التربوية في ترسيخ الوحدة الوطنية يعتمد في الأساس على مدى استنادها إلى بنية تشريعية سليمة تحدد اختياراتها وترسم مساراتها نحو القيام بهذه المهمة النبيلة.

فقد جاءت قضايا الوحدة الوطنية في طليعة الأهداف المركزية الإستراتيجية إصلاح التعليم في الولايات

المتحدة الأمريكية (America,2000) , كما انطلقت أبرز إجراءات تنفيذ تلك الإستراتيجية من إعادة النظر في التشريعات والقوانين الناظمة لسير العملية التربوية, (USA, Dep't. Of ED. 1990, P.5).

وتحرص التشريعات التربوية في البلدان العربية على أن تستوعب القضايا الوحدوية في طليعة موادها وبنودها القانونية, على اعتبار أن الوحدة الوطنية تمثل قاعدة الانطلاق نحو تحقيق الوحدة العربية الشاملة (الحلي, ١٩٨٦, ص١٢٠)

مع ذلك نجد البون شاسعا بين ما أعلنته التشريعات التربوية العربية من أسس ومبادئ وأهداف وحدوية وما يدور في واقع الممارسات. فقد أوصت دراسة حنا (١٩٧٩) بضرورة ترجمة الأهداف التربوية المعنية بقضايا الوحدة العربية إلى مضامين وممارسات في واقع العمل التربوي على اختلاف مراحل التعليم وتعدد أنواعه, (حنا, ١٩٧٩, ص ٦٦). كما نوهت إستراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن التشريعات التربوية العربية تعاني من نزعة تراكمية وقواعد قانونية متشعبة وجامدة بل ومتضاربة فيما يتعلق بقضايا الوحدة الوطنية والعربية. لذلك تدعو الإستراتيجية إلى إعادة النظر في هذه التشريعات بما يضمن لها التقارب والانسجام في استيعاب هذه المضامين الوحدوية والفاعلية في تحريك وتوجيه المواقف التربوية نحو مزيد من التقارب والتمثل لمضامين الوحدة, (الشريف وآخرون, ١٩٧٩, ص ٥٠).

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني ٢٠٠٤ إلى أن المشكلة البنيوية الأساسية الكامنة في حركة التشريع في الوطن العربي تتمثل أولاً في أن القوانين لا تجسد الواقع , وذلك ما أضعف فاعليتها وأفقدها وظيفتها , وتتمثل ثانياً في الهوة الشاسعة بين الأهمية النظرية المعطاة للقوانين وبين تعطيل هذه القوانين على مستوى الممارسة تحت ذرائع متعددة (التقرير, ٢٠٠٤, ص١٤٩).

وعلى المستوى الوطني , ظلت الوحدة اليمنية, بل والوحدة الوطنية محل اهتمام متنامٍ تبلور في مسارين : تمثل الأول في الاهتمام الرسمي, حيث حرصت الدولة على استيعاب القضايا الوحدوية في مجمل التشريعات الناظمة والحاكمة لمختلف الأجهزة الرسمية ولاسيما التشريعات التربوية . كما جاءت القضايا الوحدوية في طليعة الأهداف الإستراتيجية الموجهة للرؤية الإستراتيجية لليمن ٢٠٢٥, (وزارة التخطيط, الخطة الخمسية الثانية, ج١, ص ٦١).

وتؤكد جميع الفعاليات الرسمية وغير الرسمية على ضرورة أن تكون التشريعات وعلى اختلاف مستوياتها متحركة ومرنة وخاضعة للتعديل والتطوير بما يضمن لها مواكبة التجديدات ومواجهة التحديات ولاسيما في استيعابها لقضايا الوحدة . إذ ترفع الحكومة اليوم شعار" تكريس ثقافة الوحدة وواحدية ثقافة الشباب" استشعارا منها لمواجهة تفشي ظاهرة الاستقطاب الفكري وبث روح الفرقة والصراع في أوساط العامة ولاسيما بين الشباب.

كما ظلت الوحدة محل تحليل ونقاش مستفيض من قبل الباحثين, تبلور في كثير من الدراسات والبحوث والفعاليات التي كرست لإبراز أهميتها الإستراتيجية والأمنية لليمن ولجيرانه. غير أن القليل من هذه الجهود الأكاديمية ما كرس لتقصي دور التعليم والتشريعات الحاكمة لمساراته في استيعاب هذا الحدث المصيري. فقد

أوصت دراسة الذيفاني بضرورة تفعيل قانون التعليم فيما يتعلق بقضايا الوحدة اليمنية (الذيفاني , ٢٠٠١ , ص٩٤).

وأوصت دراسة محمد بضرورة تكريس العديد من الدراسات والبحوث حول قضايا الوحدة اليمنية (محمد ٢٠٠٧, ص٤١). وعليه يمكن بلورة الحاجة إلى هذه الدراسة بالمسوغات الآتية :

- أنها تأتي متساوقة مع جهود التطوير والإصلاح الشامل للنظام التربوي في اليمن.
- أنها تأتي في وقت تشهد فيه الوحدة اليمنية, بل والوحدة الوطنية تحديات داخلية وخارجية تستوجب التصدي لها من خلال تقصي أسبابها واقتراح الآليات المناسبة لمواجهتها .
- أنها تأتي لسد ثغرة علمية وفجوة معرفية تتمثل في الندرة الملحوظة في الدراسات والبحوث التربوية المكرسة لتقصي دور التعليم في ترسيخ الوحدة.

(ب) مشكلة الدارسة :ـ

على الرغم من تنامي الاهتمام بالوحدة اليمنية والسعي الحثيث نحو ترسيخ الوحدة الوطنية , والحرص على توفير الأطر التشريعية والقانونية الناظمة والحاكمة لمختلف أجهزة الدولة ومؤسساتها وتوجيهها نحو استيعاب قضايا الوحدة ومضامينها وأبعادها , وعلى الرغم من مرور سبعة عشر عاماً من تحقيق الوحدة وتنامي الجهود الحثيثة نحو ترسيخها والحفاظ عليها , ولاسيما عبر المؤسسات التعليمية والتربوية, غير أن الوحدة اليمنية قد واجهت وتواجه اليوم العديد من التحديات المصيرية التي تأتي في طليعتها تفشي مظاهر الانتماءات الفرعية ماثلة في النزعات المناطقية والطائفية والقبلية , ووقوع الكثير من الشباب فريسة للاستقطاب الفكري والمذهبي وغير ذلك من مظاهر بث روح الفرقة والصراع بين أوساط العامة ولاسيما بين الشباب .

وهي أمور ترجع أساساً في كثير من جوانبها كما يعتقد الباحث إلى ضعف فاعلية المؤسسات التربوية التعليمية , وافتقارها إلى الأطر التشريعية الحاكمة لاختياراتها والناظمة لمساراتها نحو ترسيخ الوحدة اليمنية وتكريس ثقافة الوحدة الوطنية, بصفتها أهم مؤسسات المجتمع إن لم تفُقها أهمية على الإطلاق في الوفاء بهذه المهمة الوطنية المصيرية. لذلك يعتقد الباحث أن المؤسسة التربوية التعليمية في اليمن أضحت اليوم أكثر من أي وقت مضى معنية بمراجعة بنيتها التشريعية ومهامها وأدوارها الوطنية ولاسيما فيما يتعلق بتفعيل دورها في ترسيخ الوحدة اليمنية. وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: ما واقع القضايا الوحدوية كما رصدتها التشريعات التربوية لنظام التعليم في اليمن ؟

(ج) أهداف الدراسة :ـ تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التعليم والوحدة الوطنية وذلك من خلال:

- التعرف على أبرز خصائص التشريع التربوي ومدى أهميته في توجيه مساراتها التربية والتعليم نحو ترسيخ الوحدة الوطنية.
- تحليل القضايا الوحدوية كما رصدتها التشريعات الصادرة قبل الوحدة اليمنية

- تحليل القضايا الوحدوية كما وردت في القانون العام للتربية والتعليم لعا م ١٩٩٢.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الأطر التشريعية في ترسيخ الوحدة الوطنية .

(د) حدود الدراسة ـ تقتصر الدراسة على عملية تحليل القضايا الوحدوية المتضمنة في التشريعات التربوية المعلنة في اليمن ماثلة بقوانين التربية والتعليم: قانون التعليم رقم (٢٦) لعام ١٩٧٢ وقانون التعليم رقم (٢٢) لعام ١٩٧٤ وقانون التعليم رقم (٤٥) لعام ١٩٩٢.

(٥) مصطلحات الدراسة:ـ القضايا الوحدوية: يقصد بالقضايا الوحدوية في هذه الدراسة النصوص والعبارات المتعلقة بترسيخ الوحدة اليمنية وغرس قيم الوحدة الوطنية المتضمنة في قوانين التربية والتعليم في اليمن، وما ارتبط بها من اللوائح.

- التشريعات التربوية:

- يعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية التشريع (Legislation) بأنه مجموعة القواعد القانونية التي تسنها وتصدرها السلطة التشريعية في الدولة, (بدوي, ١٩٧٨).

- يعرف التشريع بأنه مجموعة القواعد القانونية التي تسنها السلطة التشريعية لتنظيم شؤون أجهزة الدولة في جوانبها المختلفة, (البسام, ١٩٧٥, ص١٣).

- يعرف التشريع بأنه المبادئ القانونية الصادرة عن السلطة التشريعية و المستمدة من الأحداث والظروف والمشكلات والتحديات التي يعيشها المجتمع وتحتاج إلى المعالجة والتنظيم, (المولي, ١٩٨٥, ص ٨١)) .

وعليه فإن التشريع التربوي يقصد به في هذه الدراسة مجموعة القواعد القانونية التي تسنها السلطة التشريعية لتحديد الأطر المرجعية والهياكل التنظيمية الموجهة للمؤسسة التعليمية والمتمثلة بقوانين التربية والتعليم .

(و) منهجية الدارسة :ـ

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي الذي يقوم على عملية تحليل للمضامين (القضايا) الوحدوية الواردة في التشريعات التربوية المتمثلة بقوانين التربية والتعليم المعلنة في اليمن وذلك في ضوء جملة من المعايير المعتمدة في تقويم التشريعات التربوية سواء ما يتعلق بعملية بنائها وصياغتها أو ما يتعلق بإجراءات تنفيذها . وفي ضوء هذه المنهجية اتخذت الدراسة المسارات الآتية :ـ

المسار الأول:ـ ويتمثل باستعراض الأطر النظرية المعنية بتحليل العلاقة بين التربية والوحدة الوطنية.

المسار الثاني:ـ ويتمثل باستعراض الخلفية النظرية المتعلقة بالتشريعات التربوية واستنباط المعايير المعتمدة في تقويم هذه الأطر.

المسار الثالث:ـ ويتمثل بتقصي الخلفية التاريخية للعلاقة بين التربية والوحدة في اليمن كما رصدتها التشريعات التربوية الصادرة قبل إعلان الوحدة اليمنية.

المسار الرابع:ـ ويتمثل بتحليل القضايا الوحدوية, سواء المتعلقة بالوحدة اليمنية أو المتعلقة بالوحدة الوطنية,

كما وردت في آخر صيغه لها في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢.
المسار الخامس :ـ ويتمثل باستخلاص جملة من الاستنتاجات والتوصيات الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور التشريعات التربوية في ترسيخ الوحدة الوطنية .

ثانيا: الخلفية النظرية

(أ) التربية والوحدة الوطنية:

لقد شُغلت المجتمعات بالبحث في التربية ووسائلها ، وعنى المفكرون والعلماء بتحديد أهدافها ووظائفها ، وتباينت الآراء في تحديد تلك الموجهات تبعاً للمرحلة التاريخية والاتجاهات السياسية والمنزلة الحضارية والتحديات العصرية التي تمر بها المجتمعات (الهبوب، ٢٠٠٠، ص٢٣) ومع ذلك ومهما تكن أهداف التربية ، ومهما تتباين الأفكار وتختلف الأقطار حول أهداف التربية ، فإن هدف الأهداف فيها يظل دوماً وأبداً تمكين الفرد من تحقيق وجوده الذاتي . غير أن مثل هذا الهدف الأسمى للتربية لا يتحقق إلا عن طريق الربط الوثيق بين عمل الفرد لنفسه وبين عمله لمجتمعه، وبالتالي لوطنه وأمته. وقد ترتب على ذلك أن صارت التربية حقاً شرعياً للمواطن كونها تعده لممارسة حقوقه وأداء واجباته وتحمل مسؤولياته, كما صار المجتمع ممثلا بالدولة مسؤولاً عن توفير فرص التعليم لجميع الأفراد لما فيه منفعتهم الذاتية وبما يضمن تحقيق العدالة الاجتماعية ويساعد في ترسيخ الوحدة الوطنية ويلبي مطالب التنمية المجتمعية, ذلك أن الوحدة هي عملية اجتماعية بالضرورة. وعليه فان الدولة بهذا الإقرار تجعل التربية شرطا أساسيا للمواطنة الصالحة ومرتكزا رئيسيا لترسيخ الوحدة الوطنية, (رضا, ١٩٩٠, ص ٨٩) , (الحلي ومهدي, ١٩٨٦, ص١١٤). وهذه حقيقة علمية تؤكدها الشواهد التاريخية وتؤيدها التجارب العصرية وتسندها الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية (عبد الدائم, ١٩٨٨ص١٠) .

فقد كان أحد أبرز وظائف التربية منذ القدم وحتى العصر الراهن تتمثل بالوظيفة الاجتماعية/ السياسية التي ينظر إليها من خلال فاعلية دور المؤسسة التعليمية في ترسيخ الوحدة الوطنية (رشوان ٢٠٠٥, ص١٤) وبات مما لا جدال فيه أن تحقيق أية سياسة وطنية أو أي هدف اجتماعي أو وطني لا يمكن أن ينفذ ويتحقق على خير صوره إلا بواسطة المؤسسة التربوية التعليمية, (الحلي ومهدي, ١٩٨٦, ص١١٤). بمعنى آخر إن كل سياسة عامة وكل هدف وطني وكل مشروع استراتيجي لا تتبناه المؤسسة التربوية ولا توضع له التشريعات الحاكمة والناظمة لن يخرج من دائرة الأماني ، ولن يتعدى مرحلة أحلام اليقظة (Villegas-Reimers, 1997, P.235)). فالمشروع الوحدوي باعتباره أبرز المشاريع الإستراتيجية لأي دولة إنما يرتبط تنفيذه والحفاظ عليه بالفعل عبر المؤسسة التربوية بصفتها أبرز المؤسسات الساعية لتنمية الشعور بالوحدة والانتماء والولاء للوطن عبر ما يعرف بالتنشئة الاجتماعية عامة والتنشئة السياسة خاصة (الملحم, ١٩٨٤, ص ١١), (محفوظ, ٢٠٠٤, ص ١١٢) .

وبالتالي فإن المشروع الوحدوي يرتبط تنفيذه ونقله من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل عبر المؤسسة التربوية التعليمية, على اعتبار أن المشروع التربوي هو مشروع سياسي مؤجل. بمعنى أن

المشروع السياسي يستند في تحقيقه على المشروع التربوي. وعليه, فإن الإصلاح السياسي يعتمد في الأساس على الإصلاح التربوي . وهذا ما أكدته الحكمة الإنسانية وأيدته الشواهد التاريخية كما تفرضه التحديات العصرية. فقد أكد الكثير من الفلاسفة والمفكرين أمثال أفلاطون وأرسطو وفيخته وهيغل وجوته وهوراس مان وديوي ومحمد عبده وساطع الحصري.. على ضرورة قيام التعليم بهذه المهمة الوطنية المصيرية, (عبد الرحيم, ١٩٨٤, ص٢٦). ومن شواهد التاريخ أن المعجزة اليابانية منذ عصر الإمبراطور ميئجي (Meiji) (١٨٦٧) التي وضعت اليابان في طليعة الدول المتقدمة، إنما ترجع في الأساس إلى فاعلية دور المؤسسة التربوية اليابانية في ترسيخ الوحدة الوطنية وجعل الثورة العلمية الصناعية تسير جنباً إلى جنب مع الثورة الخلقية والوحدة الوطنية التي جعلت الأفراد يدأبون في سبيل ترسيخ وحدتهم الوطنية والإعلاء من منزلة اليابان الحضارية . ولعل هذا ما جعل النظام الاقتصادي الياباني حتى اليوم نظاماً فريداً من نوعه يكاد ينعدم فيه الصراع الطبقي (عبد الدائم, ١٩٨٨، ص١١)

ويتعاظم دور الوحدة الوطنية لدول العالم كافة في هذا العصر الذي تحكم مساراته ظاهرة العولمة بما تفرضه من التحديات وما لها من التبعات التي تنعكس آثارها في ظاهرة تفتت لكثير من الكيانات الوحدوية وانهيار العديد من النظم السياسية ، وتفشي ظاهرة الانتماءات الفرعية المهددة للوحدة الوطنية لكثير من دول العالم ولا سيما في عالمنا العربي والإسلامي (إبراهيم ، ١٩٩٩، ص ٣١٣) .

ونظراً لأهمية هذه القضايا الوحدوية في إطار تعقد المتغيرات الدولية وجسامة التحديات المصيرية التي تواجهها الدول النامية على وجه التحديد ، فقد غدت هذه القضايا جديرة بأن تنال أولوية رفيعة في سلم أولويات النظم التربوية تنسجم مع تلك الأولوية التي حظيت بها هذه القضايا في الدساتير والتشريعات الرسمية بما فيها التشريعات التربوية. وذلك لما للتعليم من دور فاعل في مواجهة عملية التفكيك للبنى المادية والذهنية التي يتعرض لها الكثير من الدول ولاسيما الدول العربية, (مغيث, ١٩٩٧, ص١٦٥),

وللوفاء بهذه المهمة الوطنية, نصت الدساتير والتشريعات التربوية على تعزيز النظام التعليمي بوشائج التوحد في النمط الثقافي الذي ينبغي أن يقدم إلى الأجيال الناشئة بغض النظر عن اختلاف البيئات الاجتماعية والظروف الاقتصادية المؤثرة في حياتهم. لذلك تقدم مناهج تعليمية موحدة في مراحل التعليم العام ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي. بل إن ما يوجد من فصل بين التعليم الثانوي العام (علمي ـ أدبي) والتعليم الفني والمهني، إنما هو فصل تعسفي ضار بالمتعلمين وبالمجتمع ولا سيما في ظل متطلبات العصر وتحديات المستقبل (إبراهيم, ١٩٩٩, ص ١٠١) .

ولكي تتمكن المجتمعات من الحفاظ على منزلتها الحضارية ومكانتها التاريخية، وهويتها الثقافية تحرص في الأساس على أن تكون وحدتها الوطنية حية في البنى الثقافية والوجدانية لأبنائها من خلال مدهم منذ النشأة الأولى بغذاء عقلي مشترك وتطبعهم بطابع فكري شامل وتنمي لديهم اتجاهات وقيم متجانسة في مرحلة عمرية مبكرة، إبقاء على تماسك نسيجها الاجتماعي ومحافظة عل كيانها ووحدتها الوطنية, (آل حمادة, ٢٠٠٧, ص٣) .

غير أن قيام العملية التربوية بهذه المهام الوحدوية على خير صورها إنما يرتبط في الأساس بمدى توفر البنية التشريعية والقانونية المحددة لاختيارات العملية التربوية والموجهة لمساراتها.

(ب) التشريعات التربوية:

١- **أهمية التشريعات:** يعد التشريع من أهم مصادر القانون في العصر الحديث ، ويرجع تزايد الاهتمام بالتشريع إلى تنامي الحاجة إلى توطيد سلطة الدولة وتشعب أنشطتها وعمق التحولات المجتمعية الناتجة عن تعقد مطالب التنمية وجسامة التحديات التي تواجهها المجتمعات ولا سيما في هذا العصر . فالتشريع يعمل على توفير المرجعية القانونية الموحدة في الدولة ويساعد بالتالي على إرساء أسس الوحدة الوطنية. فعند الشروع في تأسيس أي هيئة أو مؤسسة في الدولة تبرز الحاجة الملحة إلى وضع أطر مرجعية وأسانيد قانونية تحكم عمل هذه الهيئة أو المؤسسة وتقنن نشاطاتها . بل إن وضع إطار قانوني عام من هذا القبيل يعد في العصر الراهن ضرورة ملحة لأي نشاط إنساني, (بنان وصدقة,١٩٩٦, ص٧) .

والتشريع- وإن وضع وفقاً لظروف مصيرية واستجابة لأحداث تاريخية يمر بها المجتمع - فإنه ينبغي أن يستجيب للتحديات العصرية والتطلعات المستقبلية .

وإذا كان تنظيم النشاط وتقنين العمل شيئاً ضرورياً ولازماً لأي مؤسسة ، فإن وضع هذا الإطار القانوني بالنسبة للمؤسسة التربوية التعليمية الرسمية ، يعد أشد ضرورة وأكثر لزوماً ، بل إن البعض يرى أنه أمر حتمي حتى تضمن وجود سند قانوني ، ومرجع قيمي عام لمجمل القوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية . ذلك أن البنية التشريعية لأي نظام تربوي بما تعكسه من فلسفة تربوية وما يترتب عنها من المنطلقات والمبادئ والأهداف والوسائل والإجراءات ، إنما هي انعكاس للأوضاع والقوى المؤثرة في المجتمع باعتبارها امتداداً إجرائياً للتشريعات العامة للدولة.

لذلك توصف التشريعات التربوية في كثير من الأحيان بأنها انعكاس للفلسفة الاجتماعية ، مثلما هي انعكاس للأحداث الجارية والتحديات المفروضة والتطلعات المنشودة . وعليه فإن التشريع التربوي كغيره من التشريعات يمثل عملاً جماعي التوجه وطني النزعة لكونه يحدد مبادئ وأهدافاً وطنية (قومية) للتعليم تعكس مجمل آراء الأمة وتعبر عن ضميرها وطموحاتها وتعكس تحديات المجتمع ومطالب التنمية فيه ، كما أنها تحدد الأولوية التي تحكم مسارات العملية التربوية وتحدد اختياراتها . والتشريعات التربوية وإن كانت مرتبطة بالواقع وإمكاناته وتحدياته ، إلا أنها أيضاً تصدر عن مُثل ومبادئ عليا يجمع عليها أفراد الأمة وأحزابها السياسية . فالتشريع عامة والتشريع التربوي خاصة ، يمثل ثوابت التطوير ومبادئ التغيير .

وعليه فإن التشريع التربوي في الدولة المعاصرة يمثل عنصراً تكوينياً في البنية التربوية وأدائها بقدر ما يترجم عن فعل الإرادة السياسية في تعجيل عملية تقدم المجتمعات أو تعويقها. فبموجب الأصول الدستورية والقانونية للنظم التربوية تتحدد مسؤوليات الدولة نحو مواطنيها , كما تحدد حقوق هؤلاء المواطنين والكيفية التي يمكن بها بلوغ تنفيذ هذه التشريعات على خير صورها . كما أن القصور أو التقصير في تنفيذ السياسة التربوية يصبح أمرا قضائيا يمكن الترافع بشأنه أمام المحاكم. ذلك أن التشريع التربوي

الدستوري يخرج المشروع التربوي الوطني من طور (الأعطية/ المنحة/ الهبة) إلى إطار الحق السياسي المكتسب. وهذا يعني بدوره تقنين الحق التربوي بما يلزم الدولة أن تعلن من المبادئ التربوية, كمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية, ويقاضيها إذا هي ظلت قاصرة أو مقصرة عن توفير الموارد المادية والبشرية لتحقيق ذلك, (رضا , ١٩٩٠, ص ٩٨).

٢- مستويات التشريع:

التشريعات عامة ، تختلف تبعاً لطريقة سنها ودرجة قوتها وأهمية بنودها لتتوالى في مستويات ثلاثة متتابعة على النحو الأتي: (مهدلي, ١٩٩٨, ص٧٩)

- التشريع الأساسي: ويتمثل بالدستور(Constitution) الذي يأتي في قمة الهرم التشريعي كونه أهم الوثائق التشريعية. وهو تشريع يحدد أسس بناء الدولة وشكل نظام الحكم فيها ويعنى بتوزيع السلطة وتحديد حقوق الأفراد وواجباتهم, (الكبسي, ص٥) . وبما أن الدستور يحتوي فقط على الأسس والمبادئ العامة كخطوط عريضة لتنظيم شؤون الحكم في الدولة, كان لابد من أن يتبع هذه الوثيقة التشريعية الهامة قوانين مستقلة تفسر القواعد الدستورية وتنقلها إلى مرحلة أكثر إجرائية (شيحا , ١٩٨٢, ص١٢).

-التشريع العادي : ويتمثل بالقوانين (Laws) ، ويأتي في المرتبة الثانية بعد الدستور ، وتسنه السلطة التشريعية في حدود اختصاصها المبين في الدستور ، ويشمل جميع القوانين المنظمة لشؤون الدولة . والقانون بالمعنى العام (Law) هو مجموعة القواعد الملزمة التي تحكم سلوك الأفراد وتحدد العلاقات العامة بالمجتمع. أما القانون بالمعني الخاص (Act) والذي نقصده في هذه الدراسة فهو مجموعة القواعد القانونية التي تضعها السلطة التشريعية لتنظيم جهود العاملين في أحد أجهزة الدولة مثل القانون العام للتربية والتعليم.

-التشريع الفرعي: ويتمثل باللوائح(Regulations) التي تأتي في أدنى الهرم التشريعي واللوائح كالقوانين التي تنطوي على قواعد عامة، وإن كانت تختلف عنها لكونها أقل مرتبة وأكثر إجرائية وتفصيلاً. ومن اللوائح المنبثقة عن قانون التعليم ، لائحة الأسس والمنطلقات العامة للمناهج .

وهذا التسلسل التشريعي يقتضي التقيد به وعدم المخالفة (التجاوز) له من جانب التشريع الأدنى للتشريع الأعلى . إذ يتم التعبير عن هذه الهرمية من خلال مبدأين رئيسين :

- مبدأ شرعية اللوائح أو قانونية اللائحة ، وهذا يعني أن تكون اللائحة متفقة مع القانون .
- مبدأ دستورية القوانين واللوائح . أي موافقتها للدستور, وعدم تعارضها معه, (Card (etal),1974, P77).

٣- خصائص التشريعات:

لكي تصبح القاعدة التشريعية مصدراً رسمياً ملزماً للمعنيين بتطبيقها والعمل بنصوصها، واعتمادها أداة فاعلةً في تحديد اختيارات العملية ورسم مساراتها، لا بد من توافر جملة من الخصائص في التشريعات، لعل أبرزها ما يلي:

– الاتساق التشريعي : وتتمثل هذه الخاصية في استيفاء التشريعات لمقومات البناء التشريعي ، بحيث تستكمل عملية سنها أو تقنينها بحسب مراحل تسلسلها التشريعي . إذ ينبغي أن تنبثق قوانين التعليم من التشريع الأعلى ممثلاً بالدستور، لتأتي اللوائح من روح القوانين وبما يضمن لهذه التشريعات عدم التضارب في بنودها بحيث لا يخالف قانون التعليم الدستور، ولا تأتي اللوائح بقواعد تتعارض مع القانون أو الدستور.

– المصداقية: وتعني أن ينال التشريع إجماع الأغلبية اللازمة المفوضة بإصداره، وأن ينال رضا القيادة السياسية. ذلك أن التشريع يمثل عملاً جماعي التوجه وطني النزعة ، بحيث يعكس مجمل آراء أبناء المجتمع ويعبر عن واقع المجتمع وتحدياته . كما ينبغي أن تشترك في وضعه لجان متخصصة تضمن لمحتوى التشريع مصداقية علمية وسلامة منهجية .

الأولوية : وتتمثل في أن تتدفق مواد التشريع أو بنوده القانونية بحسب أهمية الموضوعات المعنية بها والقضايا المستهدفة في التشريع بحيث تتسلسل وفق سلم أولويات ينسجم مع أولويات هذه القضايا في السياسة العامة للدولة ، وبما يعكس خصوصية المجتمع ومطالب التنمية فيه .

– المرونة : على الرغم من كون التشريع أداة ضابطة تستهدف توفير النظام وتحقيق الاستقرار والانضباط في المعاملات ، وهي سمات تنحو بالتشريع نحو الديمومة والثبات ، غير أن ذلك لا ينفي خضوع التشريع لعملية تعديل وتطوير تقتضيها بعض المستجدات وتفرضها التحديات وتمكن التشريع من مواكبة ظروف المجتمع ومستجدات العصر ، ولا سيما ما يتعلق بالتشريع التربوي .

– الإجرائية: وتتمثل هذه الخاصية بقابلية التشريع للتطبيق ماثلة في أن يخضع لترجمة عملية تنقله إلى مستوياته التنفيذية المتابعة. كأن يترجم قانون التعليم إلى لوائح تنفيذية وتنظيمية بل لا بد أن يتبعه صدور لائحة تفسيرية توضح مضامينه. كما ينبغي أن يكون التشريع قابلاً للتقويم والقياس ، وأن تستكمل إجراءات المصادقة عليه من الجهات المعنية . وأن ينشر في القنوات الرسمية وأن يوزع على المعنيين به والساعين لتنفيذه, (المهدلي, ص٧٣). بل إن خاصية الإجرائية ترتبط بضمانات وإمكانات تطبيق التشريع. فلا ينبغي للدولة أن تعلن بعض المبادئ, كمبدأ الإلزام في التعليم الأساسي, مثلا, وتقف قاصرة أو مقصرة عن توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق ذلك, (رضا, ١٩٩٠, ص٩٨). فمهما علت مكانة التشريع وسمت عدالته, يظل حبرا على ورق إذا لم يطبق في واقع الممارسات (شيحا, ١٩٨٢, ص١٠٤). ولعل أهم الإجراءات المتعلقة بتنفيذ التشريع إنما تتمثل في توعية المعنيين بتطبيقه وتوفر الرقابة والمتابعة لعملية تنفيذه.

– وضوح الصياغة القانونية : تعد الصياغة القانونية الترجمة العلمية لجوهر التشريع وموضوعه إذ ينبغي صياغة التشريع كتابياً بلغة دقيقة وواضحة بصورة قواعد قانونية صالحة للتطبيق الفعلي ذات تعبير فني وعملي لمضمون التشريع ، وأن تكون الصياغة العامة للتشريع مشفوعة بمذكرة تفسيرية تمكن المعنيين بالتشريع من فهم أبعاده وتفاصيل مضامينه .

تلك كانت أبرز الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في التشريعات التربوية كغيرها من التشريعات ، وهي خصائص اعتمدها بعض الباحثين والمهتمين معايير أساسية لتقويم هذه التشريعات وقياس مدى سلامتها

القانونية ، على مستوى التصور، ومدى فاعليتها العملية على مستوى توجيه الممارسات التربوية وضبطها. وعليه فإن هذه الخصائص قد أفادت الباحث في اعتمادها معايير يقوم على ضوئها بعملية تحليل وتقويم التشريعات التربوية اليمنية من منظور استيعابها لقضايا الوحدة اليمنية والوطنية.

ثالثا: التربية والوحدة كما ترصدها التشريعات التربوية في اليمن:

(أ) خلفية تاريخية:

تمثل الوحدة اليمنية دالة حضارية . فاليمن لم تصنع مجدها التاريخي القديم إلا في ظل الاستقرار والأمن والسلام، ولم تتحقق لها تلك المنزلة الحضارية الرفيعة إلا في ظل وحدة الأرض والشعب والحكم. فقد أثبت التاريخ أن اليمن في ظل الوحدة تنمو قدراتها على استثمار خيراتها وتحقيق الرخاء لشعبها ، كما تثبت الشواهد التاريخية أن اليمن في فترات توحدها تتحول إلى دولة رائدة في المنطقة وتعكس خيراتها على ما حولها (القاسمي, ١٩٨٧، ص١٧٢). لذلك فإن اليمن ومنذ فجر التاريخ قد شكلت وحدة سياسية واجتماعية واحدة وكانت مصدر قوتها وازدهارها الاقتصادي وتفوقها الحضاري بين أمم وشعوب العالم القديم, (أبو طالب, ١٩٩٤ ,ص٢٢) .

وحينما كانت تبرز نزاعات التنافس والمصالح الضيقة ، كان يتأجج الصراع والاقتتال وتشيع الفوضى مما يؤدي إلى ضعف الدولة المركزية وتفتتها من حين إلى آخر. ولكن لم يحدث أن استمرت اليمن ممزقة لعهود طويلة ، ومن يقرأ التاريخ يجد أن فترات التمزق والتشرذم التي عاشتها اليمن كانت قصيرة نسبياً . ولعل ذلك ما يفسر استمرار تشبث وتمسك الشعب اليمني وتمسكه بوحدته عبر أطول فترة عاشتها اليمن مشطرة في العصر الحديث تحت حكم الإمامة في الشمال والهيمنة الاستعمارية البريطانية في الجنوب, (راوح, ١٩٩٠, ص٣٠) . حيث ظلت إعادة تحقيق الوحدة اليمنية مطلباً شعبياً وهدفاً وطنياً يتشبث به الشعب اليمني عامة في كل المراحل والظروف وتحرص عليه القوى الوطنيةً كل الحرص في شمال الوطن وجنوبه . حيث كانت الوحدة اليمنية هدفاً أصيلاً وقاسماً مشتركاً بين جميع فصائل وتنظيمات الحركة الوطنية التي قادت حركة المعارضة ضد الإمامة والاستعمار، (الروحاني, ٢٠٠٥, ص٤٤). فقد تركزت أولويات الأهداف المشتركة بين أطراف الحركة الوطنية في تلك الفترة حول ثلاثة أهداف رئيسة هي :

- القضاء على النظام الملكي في الشمال .
- التحرر من الاستعمار البريطاني في الجنوب .
- إعادة تحقيق الوحدة بين شطري الوطن .

وبقيام الثورة اليمنية, سبتمبر وأكتوبر, وتوسع دائرة أهدافها المنشودة, ظلت قضايا الوحدة اليمنية ضمن الأهداف المركزية للثورة اليمنية وإن لم ترد في طليعتها. فبعد القضاء على الإمامة والتحرر من الاستعمار, بقيام الثورة اليمنية سبتمبر١٩٦٢ و أكتوبر ١٩٦٣، ونيل الاستقلال ١٩٦٧ ، كان يفترض أن يتجه المسار الطبيعي نحو إعادة تحقيق الوحدة بعد الاستقلال مباشرة ، غير أن مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية قد أعاقت تحقيق ذلك الهدف المركزي ، وأدت بالتالي إلى تأجيل موعد تحقيقه حتى عام ١٩٩٠م .

فبعد أن لاحت بشائر التئام شمل اليمن وتوحدها أرضاً وإنساناً عقب قيام الثورة فرضت الظروف الدولية آنذاك وسياسة الاحتواء والتبعية وسوء الأوضاع الداخلية للبلد تقسيم اليمن رسمياً إلى دولتين (شطرين) كل لها نظامها السياسي والاقتصادي, (الذيفاني, ١٩٩٥, ص١٤٦) . فمنذ إعلان الاستقلال، أصبح هناك, من الناحية القانونية الدولية، دولتان في إقليم اليمن الطبيعي، وارتبط هذا الاعتبار القانوني الدولي بمجموعة من الصعوبات لعل أبرزها تمثل في تباين النظامين عقائدياً. إذ شكلت الإيديولوجيات السياسية عائقاً وحدودياً بكل تفرعاتها وتبعاتها ، بحيث لم تعد وحدة اليمن تحتل مركزية الأهداف وإنما أفرغ مكانها لتحل محله مرجعية أيديولوجية النظام السياسي القائم في أي من الشطرين . حيث كان كل نظام يرى في نفسه البديل أو النقيض للنظام الأخر, (القاسمي, ١٩٨٧, ص ١٣٧) . بل إن الأمر لم يقف عند مجرد إحلال مرجعية محل أخرى، وإنما انتقلت مسألة الوحدة اليمنية في فترة تاريخية معينة إلى قائمة الأفكار المرفوضة ولاسيما من المنظور الإيديولوجي الذي كان سائداً في الشطر الجنوبي . مما أدى إلى استحالة توصل النظامين بحكم ذلك التناقض العقائدي إلى اتفاق حول مسألة الوحدة اليمنية ، ومثل صعوبة بالغة جعلت السير في طريق إعادة تحقيق الوحدة مهمة تقتضي قدراً هائلاً من المعالجة الواعية والمسئولة, (راوح, ص٣١) . وقد دلت الشواهد والتجارب في مراحل مختلفة أن اختلال موازين هذه المعالجة في لحظة زمنية معينة كانت تنتهي إلى تردي العلاقات بين الشطرين إلى حد التعامل بالعنف المسلح, (القاسمي, ص١١) . بمعنى آخر ، نستطيع القول إن المسألة المركزية التي تلت قيام الثورة ونيل الاستقلال تمثلت في استمرار حالة التشطير ولما يجاوز العقدين (سليمان, ١٩٩٤, ص٦٩).

غير أن تلك الفترة التشطيرية وإن شهدت أكثر من حرب وأكثر من مواجهة عسكرية بين النظامين، غير أنها شهدت في الوقت نفسه, محاولات جادة لإعادة تحقيق الوحدة ، تجسدت بالعديد من اللقاءات والاتفاقيات وعلى مختلف المستويات والصعد الرسمية والتي تكللت جمعيها بعد سنوات من الفرقة والخصام بتوقيع اتفاقية الوحدة ١٩٨٩م, (الذيفاني, ص ١٤٧).

وإذا كان إعلان الوحدة اليمنية في ٢٢مايو١٩٩٠م نهاية لعهود من التشطير، غير أنه لم يكن نهاية قطعية لعهود من الخصومة والتناحر, حيث حملت الفترة التي تلت إعادة تحقيق الوحدة بكل إرث الماضي وتركته الثقيلة ، فشهدت البلاد الموحدة أكثر من أزمة سياسية وصل الحال معها وبها بعد صعود وهبوط في مستوى العلاقة بين شركاء المسيرة الوحدوية إلى إعلان الحرب والانفصال . وفي ٧ يوليو انتصرت الوحدة وسقط الرهان على غيرها, وانتقل اليمن الموحد معها إلى مرحلة جديد من البناء والتطوير, ولتمثل أملا وحدويا عربيا في ظل التشرذم والتجزئة التي تعيشها الأمة العربية, (الروحاني, ص٤٧) .

واليوم وبعد سبعة عشر عاماً من تحقيق الوحدة اليمنية المعاصرة لا تزال تقف أمام هذا الحدث المصيري الكثير من التحديات التي تستوجب الوقوف عندها لتحليلها ورصد الآليات المناسبة لمواجهتها , لعل أبرز مظاهر هذه التحديات تتجلى في تعالي الشكوى من ضعف فاعلية الأطر التشريعية والبنية القانونية في استيعاب هذا الحدث الاستراتيجي وتوجيه المسارات نحو ترسيخه وتجذيره ولا سيما في الميدان التربوي .

(ب) قضايا الوحدة في أهداف الثورة والدساتير اليمنية :

لم تعرف اليمن التشريعات التربوية بمفهومها الحديث كاتجاه جديد يحكم سير العملية التربوية إلا بعد قيام الثورة اليمنية (سبتمبر/ أكتوبر) فقد تأثرت البنية التشريعية للنظام التربوي بالرؤية الفكرية للنظام السياسي القائم وتجسدت بجملة من التشريعات التي بدأت بالدساتير ثم بالقوانين لتكتمل باللوائح والإجراءات المنظمة لمسارات العملية التربوية ,(الحاج , ١٩٩٩ , ص ٧٧).

فقد مثلت الثورة اليمنية سبتمبر ١٩٦٢م مرحلة انعتاق للشعب اليمني من حالة التخلف والعزلة ومساوئهما المتمثلة في الظلم والجهل والفقر والمرض والتجزئة . لذلك عبرت الثورة السبتمبرية عن آمال وتطلعات الحركة الوطنية بأهدافها الستة التي تضمنت القضاء على الاستبداد والاستعمار وتحقيق الوحدة الوطنية , إذ نص الهدف الخامس على: " العمل على تحقيق الوحدة الوطنية في نطاق الوحدة العربية الشاملة. "

ولم تكن ثورة سبتمبر إلا تتويجا طبيعيا لمجموع النضالات والحركات الوطنية خلال التاريخ السابق لسبتمبر ١٩٦٢م وبذلك شكلت البداية العملية لمرحلة جديدة من نضالات اليمنيين في سبيل نيل الاستقلال وإعادة تحقيق الوحدة اليمنية .

وقامت ثورة ١٤ أكتوبر ١٩٦٣م ضد الاحتلال البريطاني امتدادا للعطاء الوطني المشترك وتجسيدا للمنطق الوحدوي الضارب في عمق التاريخ والقائم على أن شطري اليمن يشكلان وحدة ثقافية اجتماعية واحدة. فجاء في الهدف الخامس من أهداف ثورة أكتوبر على المستوى الداخلي : " إن الشعب العربي في إقليم الجنوب شماله وجنوبه جزء من الأمة العربية , وتربطه وحدة تاريخية ونضالية ومصيرية مشتركة ".

غير أن عبارة الوحدة الوطنية كما وردت في منطوق الهدف الخامس ضمن منظومتي أهداف الثورة اليمنية (سبتمبر/ أكتوبر) لم تكن حاسمة في مدلولها بشأن وحدة الشطرين في شمال الوطن وجنوبه . إذ إن منطوق الهدف في المنظومتين ولا سيما في منظومة أهداف ثورة سبتمبر يتسم بالضبابية والغموض , إذ إن عبارة "تحقيق الوحدة الوطنية" قد يفهم منها الاقتصار في هذا التوجه الوحدوي على مستوى الشطر الشمالي. ناهيك عن أن هذا الهدف جاء في المرتبة قبل الأخيرة. مما يعني أن الوحدة لم تكن ضمن الأولويات الرئيسية لتراتب أهداف الثورة في الشطرين ,(العشملي, ٢٠٠٣ ,صص٥٦)

وقد علل البعض ذلك بأن اهتمام الثورة كان منصباً في الأساس بإزاحة الملكية وتثبيت دعائم الوضع الجديد في شمال الوطن وللتقليل من مخاطر التدخل البريطاني آنذاك . إذ كان مجرد طرح شعار الوحدة اليمنية بصرامة ووضوح كفيلاً باستنفار واستثارة ردود فعل انتقامية سريعة من قبل المستعمر ,(الغفاري, ١٩٩٧ ,ص٩٤), (السماوي, ٢٠٠٠ ,ص ٤٧).

ويبرر المقالح ذلك في أن الأحرار عندما دعوا إلى الوحدة الوطنية كان القصد من ذلك تعميق هذه الوحدة بالقسم " المستقل " وإن تحقق في أجزاء من القسم الآخر ليقوم نظام مشترك بين أبناء الشعب في الشطرين تمهيداً للوحدة السياسية الكاملة بين الشطرين. على أن لا تتم الوحدة بينهما إلا بعد التحرر من الاستعمار والاستبداد (المقالح في الغفاري, ص ٩٤). فالوحدة الوطنية لا تستقيم مع شطر يحتل الأجنبي أرضه. الأمر

الذي يقتضي بداهة أن تسبق الوحدة عملية تحرير الجزء المستعمر (الفقاري, ١٩٩٧, ص٩٤), (المولي, ١٩٨٥, ص٥٧).

ويشير بعض الباحثين إلى أن مسألة الوحدة اليمنية كانت مؤجلة, إذ كان يسبقها تحرير الجنوب المحتل, وكانت قيادة الجبهة القومية ترى صعوبة في الحديث عن الوحدة في ضوء شطر محرر وآخر لا يزال تحت نير الاحتلال. ناهيك عن أن اليمن بشطريها كانت حبلى بمشكلاتها الداخلية وكانت الجهود تنحصر في تثبيت النظام الجمهوري في الشمال باعتباره المهمة رقم واحد , وكذلك تأمين الاستقلال للجنوب هو الآخر, (الغفاري, ص١٠٧) .

من جهة أخرى, يرى بعض المهتمين بقضايا الوحدة أن العوامل الخارجية كانت هي الأساس في استمرار حالة التشطير وتأخر تحقيق الوحدة و قيام الجمهورية اليمنية. فقد كانت هناك رغبة دولية في عدم قيام الوحدة اليمنية ولا سيما بعد أن تبنت قيادة الجنوب التوجه الماركسي الذي جعل الشطر الجنوبي من نصيب, ما كان يعرف بالإتحاد السوفيتي (الغفاري , ص ١٠٨, ١٠٩).

و انعكست تلك الرؤية المستهدفة في الثورة اليمنية حول قضايا الوحدة اليمنية على الوضع التشريعي بمختلف مستوياته , ولا سيما التشريعات التربوية(الحاج, ١٩٩٩, ص٦٩). فقد مثلت الدساتير خطوات تشريعية حديثة في اتجاه إرساء دولة النظام والقانون وإحداث التغيير المنشود.مع ذلك فإن الدساتير على الرغم من تعدد صيغها , حيث لم يستقر الوضع الدستوري في الشطرين إلا في مطلع السبعينات من القرن المنصرم(الذيفاني, ١٩٩٥, ص ١٤٧), تجدها تركز على قضايا محورية حددت معالمها أهداف الثورة اليمنية وأرادت من خلالها الدولة والحكومات المتعاقبة في الشطرين إحداث التغييرات المنشودة , ولم تؤثر التعديلات الدستورية المتكررة أو الإصدارات المتتالية للدساتير على مضمون هذه القضايا المحورية والتي تأتي في طليعتها القضايا الآتية :

١. التأكيد على هوية الدولة وعقيدتها
٢. التأكيد على شكل النظام السياسي
٣. التأكيد على الوحدة الوطنية والوحدة اليمنية.

وما يعنينا في هذا المقام هو مضمون النقطة الأخيرة المعنية بقضايا الوحدة اليمنية. فقد كانت هذه القضايا من القضايا المحورية التي نالت اهتمام المشرع اليمني, وإن لم ترد في قمة سلم أولوياته التشريعية. ناهيك عن أن معظم النصوص الدستورية اقتصر على مجرد قضايا الوحدة الوطنية على مستوى الشطر الواحد. ففي دساتير الشطر(الشمالي) وردت هذه المضامين في نصوص واضحة بدءً من دستور عام ١٩٦٣حتى الدستور الدائم لعام ١٩٧٠ الذي ظلت نصوصه رغم تعديلها خلال فترة السبعينات معمولاً بها حتى قيام الوحدة اليمنية عام ١٩٩٠.

ولعل من المفيد الإشارة إلى أن الدساتير في(الشمال) قد توالت على النحو الآتي :

الدستور المؤقت (١٣أبريل لعام ١٩٦٣م)

الدستور المؤقت (٢٧أبريل لعام ١٩٦٤)

الدستور الدائم (٢٨ديسمبر لعام ١٩٧٠)

ففي الدستور المؤقت لعام ١٩٦٣, لم يرد أي ذكر واضح وصريح حول العمل على تحقيق الوحدة اليمنية , وأن ما ورد في المواد (٤, ٥ ,٦) فقد كان المقصود منه الإشارة إلى قضايا الوحدة الوطنية في نطاق (الجمهورية العربية اليمنية) أو الشطر الشمالي (سابقا) ماثلة في بث روح التضامن الاجتماعي والمواطنة المتساوية وتكافؤ الفرص وغيره من القضايا المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية.

وتكرر في الدستور المؤقت لعام ١٩٦٤ نفس المضامين المعنية بترسيخ قضايا الوحدة الوطنية على المستوى الشطري في المواد (٥ ,٦ ,٧) .

أما في الدستور الدائم لعام ١٩٧٠ فقد وردت قضايا الوحدة اليمنية بشكل واضح وصريح ضمن منطوق المادة (٥) " اليمن كل لا يتجزأ والسعي لتحقيق الوحدة اليمنية واجب مقدس على كل مواطن." في حين وردت القضايا المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية في المادتين (٩, ٧) .

وتشير الوثائق الرسمية إلى أن المسار الدستوري في (الجنوب) هو أيضاً مر بمراحل تذبذب دستورية مختلفة لعل أبرزها مرحلتان أساسيتان تعرض الدستور خلالهما إلى تعديلين أساسيين: كان الأول في عام ١٩٧٠م وصار الثاني عام ١٩٧٨م. ومثل هذان التعديلان تحولاً جوهرياً في طبيعة النظام وهويته حيث انتقل من نظام وطني قومي في أبعاده إلى نظام اشتراكي أممي التوجه, (سليمان, ١٩٩٤, ص١٤٩).

وفيما يتعلق بقضايا الوحدة في مضامين الدساتير في الشطر الجنوبي, فقد نصت المادة الأولى من دستور (جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية) (سابقاً) على: " أن جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية جمهورية ديمقراطية شعبية ذات سيادة وهي دولة تعبر عن مصالح العمال والفلاحين والمثقفين والبرجوازية الصغيرة وكافة الشغيلة , وتسعى لتحقيق اليمن الديمقراطي الموحد والإنجاز الكامل لمهام مرحلة الثورة الوطنية الديمقراطية تمهيداً للانتقال إلى الاشتراكية ".

كما نصت المادة الثانية على " أن الشعب اليمني شعب واحد وهو جزء من الأمة العربية, والجنسية اليمنية واحدة, وتكون اليمن وحدة تاريخية اقتصادية وجغرافية".

غير أن العبارة الأكثر تحديداً والأوضح تعبيراً عن مضامين الوحدة اليمنية تتمثل في منطوق المادة (١٢) التي تنص على أن "تعمل الدولة على إيجاد ظروف مناسبة لإقامة يمن ديمقراطي موحد كخطوة نحو خلق ظروف موضوعية لتحقيق وحدة عربية ديمقراطية".

هكذا يتضح لنا أن هذه الأطر الدستورية قد استوعبت الكثير من قضايا الوحدة في اليمن, غير أن معظم ما ورد من تلك القضايا إنما كان معنيا بشؤون الوحدة الوطنية على المستوى الشطري, وقليل منها كرس لقضايا الوحدة اليمنية ودعا صراحة لإعادة تحقيقها. ناهيك عن أن ذلك الاستيعاب المقتضب لقضايا الوحدة اليمنية لم يأت في طليعة المواد الدستورية كمؤشر للمكانة العالية للوحدة, و أن السعي نحو تحقيقها كان من أولويات المشرع اليمني, وإنما جاءت تلك القضايا في مرتبة متأخرة نسبيا لا ترقى إلى منزلة هذا الحدث

المصيري. وقد انعكس ذلك الوضع الدستوري الشطري على التشريعات التربوية في الشطرين بمزيد من الإغفال والتهميش لقضايا الوحدة اليمنية.

(ج) قضايا الوحدة في التشريعات التربوية الشطرية :

كان التعليم يمثل الحلقة الأضعف بين النظم المجتمعية التي ورثتها حكومة الثورة في الشطرين ولا سيما في الشطر الشمالي , ومن ثم كان الأكثر حاجة إلى الإصلاح . لذلك نال التعليم أولوية مرموقة, حيث كرس الجهد الأكبر لعملية تحديث التعليم وتطويره. فعلى أثر قيام الثورة حدثت تغييرات جذرية في بنية النظام التعليمي انطلاقا من إرساء بنيته التشريعية والقانونية. فاليمن لم تعرف التشريعات التربوية بمفهومها الحديث كاتجاه جديد بحكم سير العملية التربوية فكراً وممارسة إلا بعد قيام الثورة, (الحاج, ١٩٩٩, ص٧٧). حيث مثلت الدساتير خطوات تشريعية في اتجاه إرساء دولة النظام والقانون وإحداث التغيير المنشود. فقد ظلت الموجهات التشريعية للعملية التربوية خلال العقد الأول من عمر الثورة تقتصر على المرجعية الدستورية , إذ لم يكن هناك تشريعات (قوانين) تصدرها السلطة التشريعية لتوجيه مسارات المؤسسات التربوية التعليمية غير الدساتير, باستثناء بعض القرارات والقوانين المجتزأة المعنية بتنظيم التعليم من حيث مراحله وأنواعه, (الاغبري. ٢٠٠٤, ص٣٠). وبالتالي كانت الإجراءات والممارسات التربوية آنذاك تفتقر إلى الأطر القانونية المحددة للفلسفة والسياسة التربوية . لذلك اعتمدت المؤسسة التربوية على النصوص الدستورية لسد هذا الفراغ التشريعي / القانوني.

واستدرك ذلك الوضع التشريعي المجتزأ في عقد السبعينات والذي انفرد بزخم تشريعي ولا سيما في الميدان التربوي في الشطرين على السواء , حيث تجسدت تلك الطفرة التشريعية بصدور قانون التربية والتعليم رقم (٢٦) لسنة ١٩٧٢م في الشطر الجنوبي وقانون التعليم رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٤م والسياسة التعليمية في الشطر الشمالي. وفي ضوء هذين التشريعين, صدرت بعض اللوائح المنظمة للتعليم تبعا لأنواعه ومراحله, (الأغبري, ٢٠٠٣, ص٦٠).

وقد اهتمت التشريعات بتنظيم التربية والتعليم وتوجيه مساراته على هدى من النصوص الدستورية في الشطرين . غير أن استعراض بنود هذين التشريعين فيما يتعلق بمدى استيعابهما لقضايا الوحدة اليمنية بل والوحدة الوطنية في ضوء المعايير سالفة الذكر, ليظهر لنا أن هذه الأطر التشريعية كانت أكثر تغييباً وإغفالا لهذه القضايا من الدساتير نفسها.

فمن خلال نظرة تحليلية لمنظومة المبادئ والأهداف التربوية المعلنة في القانون رقم (٢٦) لسنة ١٩٧٢م في الجنوب (سابقا) يتضح لنا غياب أي ذكر لقضايا الوحدة اليمنية , بل إن قضايا الوحدة الوطنية على مستوى الشطر الجنوبي نفسه لم ترد إلا في العبارات الهدفيه الأخيرة. فقد سردت أهداف النظام التربوي في ما كان يعرف بجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية في المواد (٤- ٥-٦-٧-٨-٩) وبفقرات أو أهداف فرعية , تصل إلى (٢٥) فقرة . غير أن القضايا المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية لم ترد سوى في المادة (٩) وفي الفقرات الأخيرة منها على وجه التحديد. حيث نصت الفقرة (ي) من المادة (٩) على تشجيع الثقافة الإنسانية للتحرر

من المفاهيم الفاسدة التي تروجها الامبريالية مستعينة بأعداء التقدم والتحرر معتمدة على النزعات القبلية والعشائرية المتخلفة." كما نصت الفقرة (ك) وهي الفقرة قبل الأخيرة من منظومة الأهداف التربوية على " جعل التعليم والتربية الوطنية أداة لخدمة الثورة الوطنية الديمقراطية " .

أما أهداف المراحل التعليمية فلم تتعرض قط لقضايا الوحدة الوطنية ناهيك عن قضايا الوحدة اليمنية.

الغريب في الأمر أن نص المادة (٧) قد كرس لقضايا الوحدة العربية وربط اليمن – يقصد- جمهورية الديمقراطية الشعبية, بشعوب العالم دون أي إشارة إلى استهداف تحقيق الوحدة اليمنية, أولا, كواحد من الأهداف التي يسعى التعليم لتحقيقها, ليأتي بعد ذلك إلى الوحدة العربية ثم الوحدة العالمية. و كان القانون قد بدأ يخضع لنوع من إعادة النظر في مضامينه. حيث قدم مشروع برقم (١٢١)لسنة ١٩٨٧ إلى مجلس الشعب مكونا من (٦٥)مادة موزعة على سبعة أبواب تقضي بإيجاد نظام تربوي موحد على مستوى الجمهورية, (الحاج, ٢٠٠٧, ص٨٣).

القول نفسه ينسحب على مضامين القانون رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٤م في الشمال(سابقا). فمن خلال استعراض منظومة الأهداف التربوية سواء الأهداف العامة أو الأهداف المعنية بمراحل التعليم نجدها خالية من أي ذكر لقضايا الوحدة اليمنية. حيث تبلورت الأهداف العامة في فصول خمسة: كرس الفصل الأول منها للأهداف الدينية المتبلورة في سبعة أهداف فرعية , وكرس الفصل الثاني للأهداف الاقتصادية المفصلة إلى خمسة أهداف فرعية , أما الفصل الثالث فقد وظف للأهداف الاجتماعية المتضمنة سبعة أهداف فرعية , وكرس الفصل الرابع للأهداف القومية المتضمنة أربعة أهداف فرعية , أما الفصل الخامس والذي كرس للأهداف التربوية, فقد تضمن أربعة أهداف فرعية, واختتمت منظومة الأهداف التربوية بجملة من الأهداف المعنية بتعليم الفتاة وعددها أربعة أهداف.

ومن خلال القراءة المتفحصة لهذه الأهداف , لم نجد أي هدف معني بقضايا الوحدة اليمنية , بل إن قضايا الوحدة الوطنية على مستوى الشطر الشمالي قد غاب استهدافها في هذه الوثيقة المرجعية. فما ورد في منظومة الأهداف القومية ضمن المادة (٥) نجده في الأساس معنياً بقضايا الوحدة العربية وتوثيق صلة (الجمهورية العربية اليمنية) بالأمة العربية. فهي إشارة تكرس البعد الشطري أكثر مما توحي بضرورة السعي نحو توحيد اليمن . و كان الأحرى الاكتفاء بكلمة" اليمن" بدلاً من تكرار استخدام "الجمهورية العربية اليمنية" في كثير من المواقع المؤشرة لقضايا الوحدة.

السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: ألم تكن الوحدة اليمنية من الأهمية والجدارة في وعي المشرع لأن تنال نصاً أو بندا مستقلاً معنياً بقضايا الوحدة اليمنية والوحدة الوطنية ؟ إذ كان من الأحرى أن يخصص فصلا ًأو مجالا مستقلاً يتضمن الأهداف الوطنية لتأتي في طليعتها الأهداف المعنية بضرورة تحقيق الوحدة اليمنية من خلال استهداف تنمية وعي المتعلمين, بل والعاملين في الميدان التربوي إجمالا بأهمية هذا الهدف النبيل وضرورة السعي الحثيث نحو تحقيقه. لتأتي بعد ذلك جملة من الأهداف المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية.

وكان ينبغي أيضا أن تكون هذه القضايا الوحدوية حاضرة في طليعة أهداف المراحل التعليمية, وما يترتب

عنها من أغراض تعليمية توجه المسارات التربوية على اختلاف مستوياتها التنفيذية, وصولا إلى الأغراض السلوكية في واقع الممارسات التدريسية.

وعليه فإن هذين التشريعين , وعلى الرغم من كونهما يمثلان قفزة نوعية في البنية التشريعية لنظام التعليم في اليمن, غير أنهما ولا سيما في متغير الوحدة اليمنية لم يتسما بالثورية. فهما لم يواكبا الأطر المرجعية الأساسية المتمثلة بأهداف الثورة والنصوص الدستورية, بل لم يجاريا المساعي الوحدوية الحثيثة المتمثلة باتفاقيات الوحدة اليمنية , بحيث يتضمنا على الأقل قضايا الوحدة الوطنية وفي منزلة تليق بمكانتها وأهميتها المصيرية. إذ يبدو أن الانشغال بقضايا الصراع الإيديولوجي بين النظامين قد أدى إلى انشغال المشرع في الشطرين عن الوعي بأهمية التقارب والتوحد بين النظامين.

فقد أدى الصراع الإيديولوجي إلى مزيد من تكريس التجزئة والتشطير وعبر هذه الأطر التشريعية. حيث انشغلت تلك التشريعات بقضايا التعبئة الفكرية الأيديولوجية وغاب عنها حدث الأحداث وهدف الأهداف ألا وهو موضوع الوحدة اليمنية ؛ فقد اتسم قانون التعليم في (الشمال) بأنه تشريع يعكس التوجه الإسلامي المفرط الذي تكاد تغيب فيه القضايا الوطنية (القطرية) والقومية العربية. ولعل في ذلك التوجه العقائدي رسالة أو ردة فعل على مضامين التشريع التربوي الصادر في الجنوب والذي طغت عليه التوجهات اليسارية, كما سبقت الإشارة.

بل إن ذلك الصراع العقائدي الذي نلحظه في هذين التشريعين والذي كرس التشطير وغيب قضايا الوحدة اليمنية, قد أدى إلى مزيد من التهديد ليس فقط للوحدة اليمنية بل للوحدة الوطنية, ولاسيما في الشطر الشمالي, فقد أفرز ذلك التباين الأيديولوجي المفرط إلى ظهور متغير عقائدي جديد تمثل بما عرف بالمعاهد العلمية (الدينية).

فحتى عهد ليس ببعيد , كان للنظام التربوي في اليمن ثلاث صيغ تشطيرية ذات أطر مرجعية شديدة التباين أفرزتها الظروف غير الطبيعية التي عاشتها اليمن في الشطرين . فإلى جانب التوجهات الفكرية التي تؤطر النظام التربوي في الجنوب والتي غلبت عليها الصبغة الاشتراكية , والتوجهات الفكرية الإسلامية التي أطرت نظام التعليم في (الشمال) ساد في الشطر الشمالي نظام تعليمي بتوجهات إسلامية أكثر تشددا يختلف فكرا وتشريعا وإدارة وتمويلا عن النظام السائد, نشأ كرد فعل للتطرف اليساري. وكانت المعاهد العلمية قد نشأت في البداية أثناء الحرب الباردة كجزء من الترتيبات الدولية لمواجهة المد الشيوعي في جنوب اليمن, حيث تم تركزها بداية في المناطق الوسطى باعتبارها الأكثر عرضة للزحف الشيوعي. وكان الهدف هو محاربة الفكر بالفكر أو العقائدية " بالعقائدية ", (وزارة التربية, ٢٠٠٢, ص٦٨). و أفرزت هذه التجربة مزيدا من تأجيج الصراع الأيديولوجي الذي ظل يهدد الوحدة الوطنية لفترة طويلة ليس فقط على مستوى الشطرين , بل وضمن الشطر الواحد.

وقد جرت محاولات عديدة للتخفيف من حدة هذا الصراع القيمي من خلال طرح فكرة توحيد التعليم على مستوى الشطر الشمالي انطلاقاً من إعادة النظر في أطره المرجعية, تجلى ذلك في بيان الحكومة لعام ١٩٨٨م

و ملاحظات مجلس الشورى وتأكيد العديد من المؤتمرات والندوات والفعاليات الرسمية وغير الرسمية التي رأت أن تلك الازدواجية في التعليم تهدد الوحدة الوطنية. غير أن هذه الجهود لم تؤت ثمارها إلا في وقت متأخر. فعلى الرغم من تعاظم الأحداث وجسامة التحديات التي شهدتها اليمن, لم يشهد هذان التشريعان أي تعديل يذكر حتى قيام الوحدة اليمنية وعلى وجه التحديد حتى إعلان القانون رقم (٤٥) لعام ١٩٩٢. بل إن المعاهد العلمية لم تدمج في المؤسسة التعليمية لدولة الوحدة إلا في عام ٢٠٠١.

(د)القضايا الوحدوية في التشريعات التربوية لدولة الوحدة:

لقد ظلت قضية تحقيق الوحدة اليمنية , كما سبقت الإشارة , أبرز القضايا المركزية الماثلة أمام القيادتين في الشطرين وأمام الشعب اليمني برمته , تجلى ذلك في تواتر الاتفاقات والجهود الوحدوية التي توجت مؤخرا بإعلان الوحدة وقيام الجمهورية اليمنية ١٩٩٠.

وبعد تحقيق الوحدة اليمنية شهد اليمن تحولات جذرية في مختلف النظم المجتمعية تمثل أبرزها في حدوث طفرة نوعية في البنية التشريعية التي يأتي في طليعتها دستور الجمهورية اليمنية. فما من شك في أن وثيقة الدستور تعد من أهم الوثائق التي تحدد القواعد والمرتكزات الأساسية لدولة الوحدة. فالدستور وعلى تعدد صيغة المعدلة, إبريل ١٩٩١ , سبتمبر ١٩٩٤ , فبراير٢٠٠١ , قد نص في أول مواده الدستورية على أن" الجمهورية اليمنية دولة عربية إسلامية مستقلة ذات سيادة وهي جزء لا يتجزأ ولا يجوز التنازل عن أي جزء منها ...". وبذلك أقام الدستور نظاماً وحدوياً بسيطاً , أي دولة موحدة وليس نظاماً مركباً , بمعنى أن الوحدة اليمنية هي وحدة اندماجية وليست وحدة فيدرالية أو كونفيدرالية,(الكبسي, ٢٠٠٢, ص٣٥) .

كما تضمن الدستور عددا من المواد المعنية بترسيخ الوحدة اليمنية وتعزيز الوحدة الوطنية.

وبمقارنة مضامين دستور دولة الوحدة بالدساتير الشطرية السابقة فيما يتعلق بقضايا الوحدة, نجد أن دستور الجمهورية اليمنية قد وضع قضايا الوحدة في مرتبة متقدمة وفي قمة سلم أولوياته. فقد استهلت مواد الدستور بالتأكيد على وحدة اليمن وضرورة الحفاظ عليها والسعي الحثيث نحو ترسيخها.

ففي اليمن الموحد كان لا بد من إزالة رواسب التشطير بدءا من توحيد الأطر التشريعية لمختلف النظم المجتمعية التي يأتي النظام التربوي في طليعتها. انعكست تلك الجهود الوحدوية على الميدان التربوي . إذ أسفرت اللقاءات والمناقشات من قبل لجان توحيد التعليم قبل وبعد التوقيع على الوحدة وإعلان الجمهورية اليمنية ٢٢مايو ١٩٩٠عن توجه وحدوي جديد يتبلور في العديد من الإجراءات أبرزها إقامة هيكل تنظيمي جديد لوزارة التربية والتعليم وتوحيد المناهج الدراسية وإصدار بعض اللوائح التنظيمية.

وقد دعم هذا التوجه الوحدوي وأرسى بنائه الفكري والتشريعي صدور القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) في الحادي عشر من أغسطس ١٩٩٢ الذي أعلن ولأول مرة في تاريخ التشريع التربوي اليمني الفلسفة التربوية الموحدة للنظام التربوي في يمن الوحدة والتي بموجبها حددت الأسس والمنطلقات والمبادئ والأهداف الموجهة والناظمة لسير العملية التربوية . وبصدور هذا التشريع وضع الأساس الحقيقي والإطار المرجعي والقانوني لتوحيد النظام التعليمي في يمن الوحدة.

وقد تكون هذا التشريع التربوي (القانون) من سبعة أبواب :
الباب الأول: التسمية والتعاريف
الباب الثاني: الأسس والمبادئ والأهداف
الباب الثالث: مراحل التعليم ومهام وزارة التربية
الباب الرابع: التعليم العالي والبحث العلمي
الباب الخامس: التدريب المهني
الباب السادس: تمويل التربية والتعليم
الباب السابع: أحكام عامة.

وما يهمنا في هذا المقام هو الباب الأول لكونه المعبر الرئيس عن مضامين التشريع والقضايا المستهدفة, ولا يعني ذلك أن الأبواب الأخرى المكونة للتشريع سوف لن تخضع للتحليل. فقد أورد القانون ما يقارب (١٨) مبدأ تربويا سردت ضمن المواد (٣ -١٤) يفترض أن تمثل المعالم الهادية والموجهة لمسارات النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه المنشودة. وعند تحليل هذه المبادئ للنظر في مدى استيعابها لقضايا الوحدة , وفي ضوء المعايير سالفة الذكر , يتضح لنا ما يلي :

اشتمل القانون على بعض القضايا المعنية بالوحدة ضمن المادة (٣) الفقرة (هـ) " اليمن وحدة لا تتجزأ وهي دولة عربية نظامها جمهوري ديمقراطي . وحب الوطن والاعتزاز به والاستعداد لخدمته وحمايته والدفاع عن العقيدة والوطن واجب إيماني . ولليمن تراثها الحضاري الذي يؤهلها لبناء حضارة حديثة تسهم في تقدم الحضارة البشرية ".

كما ور د في القفرة (ي) " ... وتنمية روح الدفاع عن العقيدة والوطن والأمة العربية والإسلامية..."

تضمن القانون أيضاً في منظومة المبادئ جملة من القضايا المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية ولا سيما ما ورد ضمن المادة (٩) " تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم ومراعاة الظروف الإجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم "

وفي منظومة الأهداف التربوية بصفتها المكون الأساس لهذا التشريع والمعبر الرئيس عن الفلسفة التربوية والموجه المحوري لمسارات التعليم, أعلنت خمسة أهداف عامة للنظام التربوي ضمن منطوق المادة الخامسة. تركز الهدف الأول حول خلق المجتمع المتعلم المنتج , وتعلق الهدف الثاني بترسيخ العقيدة الإسلامية وتركز الهدف الثالث حول البحث العلمي وخصص الهدف الرابع لإعداد المعلم في حين كرس الهدف الخامس والأخير لإعداد المتعلمين لمواجهة التحديات .

وهكذا نجد أن منظومة الأهداف العامة الكبرى للتربية والتعليم كما أعلنها القانون في يمن الوحدة خالية من أي ذكر صريح أو ضمني لقضايا الوحدة المعنية بترسيخ هذا المنجز العملاق وتجذيره والحفاظ عليه , بل لا نجد أي ذكر حتى لقضايا الوحدة الوطنية التي نجد لها حضوراً في منظومة المبادئ ورصيداً في أهداف المراحل التعليمية بل ومحتوى دراسياً في المناهج التعليمية, غير أنها مغيبة في الأهداف التربوية الكبرى. فكيف يمكن

تبرير ذلك الإغفال لقضايا الوحدة في الأهداف الكبرى للنظام التربوي لدولة الوحدة؟!

وعلى مستوى أهداف المراحل التعليمية, نجد بعض الإشارات إلى قضايا الوحدة ولا سيما الوحدة الوطنية . فقد ورد في الفقرة (ب) من المادة (١٨) " حب الوطن والاعتزاز به وحب الأسرة والمجتمع والاستعداد لكامل لتحمل المسؤولية المترتبة على التلميذ تجاه وطنه وأسرته والمجتمع " .

وفي أهداف المرحلة الثانوية ورد في الفقرة (جـ) من المادة (٢١) ما يشير إلى تنمية وعي المتعلم بقضايا شعبه ووطنه اليمن وأمته العربية والإسلامية "

وأما المواد المعنية بقضايا الوحدة ضمن أهداف التعليم الفني والتعليم الجامعي والتعليم غير النظامي فقد أغفلت تماما.

كما ورد في بعض المواقع من التشريع بعض المواد المعنية بقضية توحيد التعليم نفسه لكون التعليم كان في مقدمة النظم ذات الحاجة الماسة إلى الأطر التشريعية اللازمة لتوحيده هو أولاً, ثم لتمكينه من الوفاء بدوره حيال ترسيخ الوحدة اليمنية والحفاظ عليها. وعليه, فقد تمثل أبرز نقاط القوة في هذا التشريع بما استهدفه في المواد المعنية بتوحيد التعليم بمختلف صيغه الشطرية السابقة ودمج التعليم العام بالتعليم الديني (المعاهد العلمية). وإن جاء ذلك التأكيد في منزلة متأخرة لا تليق بمكانة هذه القضية ,ناهيك عن أن ذلك التأكيد لم يجد طريقه إلى التنفيذ إلا في فترة متأخرة نسبيا. فقد أكدت المادة (٣١) على ضرورة دمج جميع الصيغ التعليمية قبل المرحلة الثانوية في مرحلة أساسية واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي الموحد ومدتها تسع سنوات. حيث كان شائعا في الشمال المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية, وما يناظرهما من تعليم في المعاهد العلمية (الدينية), كما كان سائدا في الجنوب المرحلة الموحدة وما يناظرها من مدارس البدو الرحل الابتدائية الإعدادية.

كما أكدت المادة (٣٣) على ضرورة توحيد الصيغ السابقة للتعليم الثانوي حيث كان سائدا في الشمال تعليم ثانوي من ثلاث سنوات يناظره تعليم ديني (معاهد علمية) وفي الجنوب كانت سائدة المرحلة الثانوية الموحدة ومدتها أربع سنوات يناظرها تعليم ثانوي للبدو الرحل, لتصير هذه الصيغ التعليمية المختلفة ضمن مرحلة موحدة للتعليم الثانوي تسمى مرحلة التعليم الثانوي العام والتخصصي ومدتها ثلاث سنوات.

كما ورد تعزيز لهذا التوجه الوحدوي للمؤسسة التعليمية في المادة (٧٣) التي تقضي بدمج ميزانية المعاهد العلمية بميزانية وزارة التربية والتعليم.

وإذا كان التأكيد على قضية توحيد التعليم بصفته يمثل إنجازاً وطنياً ورافداً رئيسيا للوحدة اليمنية, ولكونه يضع نهاية حاسمة للازدواجية التي عانت منها المؤسسة التعليمية, غير أنه ظل تأكيداً نظرياً على مستوى التصور التشريعي. فعلى الرغم من أن التعليم قد قطع شوطاً بعيداً في مسيرته الوحدوية , غير أن المعاهد العلمية ظلت تمثل حالة استثنائية خارج المؤسسة التعليمية ولما يجاوز العقد , إذ لم يفعل القانون في هذا الجانب إلا في عام ٢٠٠١ عندما نفذت الحكومة المواد القانونية المعنية بدمج المعاهد العلمية بمدارس التعليم العام. ناهيك عن أن هذا التأكيد على ضرورة توحيد التعليم كأبرز مظاهر ترسيخ الوحدة الوطنية ,

لم يرد ضمن أولويات نصوص القانون وتراتب مواده وإنما ورد في مرتبة متأخرة نسبياً لا ترتقي إلى منزلة هذه القضية ومكانتها في ترسيخ الوحدة.

كانت تلك نظرة تحليلية لمدى استيعاب القانون لقضايا الوحدة في ضوء معيار الشمول, أما فيما يتعلق بتحليل هذه القضايا في ضوء المعايير الأخرى, فيمكن إيجازها على النحو الآتي:

– من حيث التوازن , نجد في القانون الكثير من أوجه الاختلال في تناول هذه القضايا ضمن مكونات التشريع , فقد ورد الكثير من القضايا الوحدوية في منظومة المبادئ في حين خلت منظومة الأهداف ولا سيما الأهداف العامة من أي ذكر لقضايا الوحدة .

– من حيث الأولوية , نجد أن ورود هذه القضايا وعلى قلتها واختلال الأوزان في تناولها , قد جاء في مرتبة متأخرة نسبياً لا تليق بهذا الحدث التاريخي المصيري فإذا كان الدستور قد استهل مواده بالتأكيد على وحدة اليمن, وذلك ضمن منطوق المادة الأولى , غير أن القانون قد أورد هذه القضايا في مواقع متأخرة نسبياً وبما يشير إلى أنها لم تكن ضمن الأولويات البارزة في ذهن المشرع .

– وفيما يتعلق بمعيار الاتساق , نجد أن القانون يفتقر إلى استيعاب هذا المعيار سواء على مستوى مكوناته أو على مستوى اتساقه مع النصوص الدستورية أو مع اللوائح التربوية الأخرى . فعلى مستوى مكونات القانون , نجد أن الكثير من قضايا الوحدة قد وردت في المبادئ , غير أنها لم ترد في الأهداف التي يفترض أن تكون بمثابة الجانب الإجرائي للمبادئ بحيث تستوعب من قضايا الوحدة ما يفوق عدد القضايا المستوعبة في المبادئ . كما نجد أن مواد القانون المعنية بقضايا الوحدة لا تتواكب مع المنزلة أو المرتبة التي نالتها قضايا الوحدة في الدستور و التي جاءت في قمة سلم أولويات النصوص الدستورية .

– ومن حيث الخصوصية, نجد أن التشريع التربوي لم يبرز خصوصية اليمن الموحد بحيث يعكس هذا الحدث في كثير من مواده. فالوحدة اليمنية والتجربة الديمقراطية تعدان من أبرز الأحداث المصيرية التي تعكس الخصوصية والتفرد للدولة اليمنية المعاصرة. ومع ذلك أشار التشريع إلى هذين الحدثين في بعض المواقع وغيبهما في مواقع كثيرة, وعلى نحو لا يعكس خصوصية الجمهورية اليمنية.

– ومن حيث المرونة في التشريع , نجدها أيضاً غائبة نسبياً , ذلك أن التشريع ومنذ صدوره في ١٩٩٢ لم يطرأ عليه أي تعديل يذكر على الرغم من جسامة التحديات وتعاظم الأحداث التي مرت بها دولة الوحدة , والتي تأتي في مقدمتها أحداث حرب الانفصال , وما تشهده اليوم الوحدة اليمنية من تحديات على المستوى الداخلي والخارجي.

– وفيما يتعلق بالمصداقية, نجد أن القانون قد واجه الكثير من جوانب الامتعاض والتحفظ عليه. تجلى ذلك في احتدام الجدل حوله في مجلس النواب إذ كان مشروع هذا القانون هو المشروع الخامس الذي قدم للمجلس ودار حَوله الكثير من الجدل واللغط السياسي. ناهيك عن أن رئيس الجمهورية لم يصادق عليه, وبالتالي فإن مصداقية التشريع ونفاذه تتجلى في أنه نافذ بقوة الدستور طالما أن الرئيس لم يعلن موافقته أو رفضه للقانون خلال تسعين يوماً من صدوره.

ـ ومن حيث الإجرائية , نجد أن هذا القانون لم يترجم النصوص الدستورية المتعلقة بقضايا الوحدة اليمنية إلى مواد أكثر إجرائية في الجانب التربوي. كما أن القانون لم يترجم إلى لوائح إجرائية وتنظيمية تمهد لتنفيذه في واقع الممارسات, فالتشريع وكما سبقت الإشارة , لم ينل رضا القيادة السياسية بدليل عدم مصادقة رئيس الجمهورية عليه , وبالتالي ظل عند محض التصور التشريعي المجرد الذي قلما يجد له نوعاً من التأثير ولو في أدنى المستويات في واقع الممارسات التربوية. فالكثير من جهود التطوير والإصلاح للنظام تكاد تخلو من أي إشارة إلى هذا التشريع . ناهيك عن أن القانون يفتقر إلى السياسة التربوية التي كان من شأنها أن تنقل مضامينه إلى مرحلة أكثر إجرائية ووفق سلم أولويات يتواكب مع سلم أولويات السياسة العامة للدولة ولا سيما في القضايا المعنية بالوحدة اليمنية وتضمن له الاتساق والانسجام مع النصوص الدستورية. كما أن الكثير من استراتيجيات تطوير التعليم على مختلف مراحله وأنواعه تكاد تخلو من أي ذكر لهذا القانون . فهي استراتيجيات تفتقر إلى أي سند مرجعي قانوني علاوة على ذلك فإن القانون لم ينشر على المستوى التربوي إذ اقتصر نشره على مستوى الجريدة الرسمية , وكان من الأحرى أن ينشر بوثيقة ملحق بها لائحة تفسيرية وعلى نحو من الإجرائية , على أن يوزع لكافة العاملين في الميدان . فالكثير من التربويين والمهتمين لا يعلمون بهذا القانون وإذا علموا به, لم يتمكنوا من الاطلاع على مضامينه.

تلك كانت أبرز جوانب تحليل قضايا الوحدة كما وردت في قانون التعليم لدولة الوحدة في ضوء بعض المعايير المتعلقة بمنهجية بناء التشريع. أما ما يتعلق بالصياغة اللغوية لمواد التشريع ونصوصه , ماثلة بالدقة والوضوح والتسلسل , فيمكن القول إن معظم مواد التشريع المعنية بقضايا الوحدة قد صيغت بأسلوب ضمني غير مباشر وقليل منها ما صيغ بأسلوب صريح وواضح , إذ إن الكثير من القضايا الوحدوية قد كتبت بعبارات فضفاضة وغاية في العمومية . ناهيك عن أنها تفتقر إلى التسلسل والاتساق فيما بينها . ولعل ذلك يرجع إلى غياب اللوائح التفسيرية التي كان ينبغي أن تلحق صدور التشريع.

وعليه يمكن القول إن هذا التشريع وبما تضمنه من القضايا الوحدوية وعلى الرغم من أن هذه القضايا لم تكن ذات أولوية مقارنة بغيرها من القضايا السياسية والعقائدية والاجتماعية والاقتصادية , وعلى الرغم أيضاً من كثرة المآخذ عليه من الناحية التشريعية المنهجية , نجد أن أبرز نقاط الضعف فيه تمثلت في أنه ظل بعيداً عن التأثير في واقع الممارسات التربوية . ذلك أن هذا التشريع لم تستكمل الإجراءات الرسمية لتنفيذه حتى الآن, فالقانون لم يفعل منذ صدوره في ١٩٩٢ باستثناء ما تعلق بالمواد المعنية بدمج المعاهد العلمية بالتعليم العام التي نفذت فعلاً منذ عام ٢٠٠١ كما سبقت الإشارة, ليظل القانون جامداً على الرغم من ضخامة التحديات التي تواجهها دولة الوحدة ولاسيما على المستوى التعليمي . لذلك ظل النظام التربوي من الناحية القانونية يعاني من فراغ تشريعي وغياب للأطر القانونية الموجهة لمساراته والمحددة لاختياراته.

وفي ظل هذا الفراغ المرجعي ظهر ما يعرف بوثيقة المنطلقات العامة للمناهج التي جاءت في فترة حرجة كان القائمون على النظام التربوي خلالها , ولا سيما معدو المناهج التعليمية , يفتقرون إلى الأطر القانونية والموجهات المرجعية الموحدة. ومن هنا مثلت تلك الوثيقة مخرجاً عملياً لتلك الأزمة التشريعية. كما أن الوثيقة

شكلت خطوة إجرائية نحو ترجمة بنود القانون إلى مرحلة أكثر إجرائية وملامسة للواقع التربوي, . إذ أنها تضمنت جملة من المبادئ والأهداف الأكثر إجرائية في معظمها معززة بالخطة الدراسية للمواد. وإن كانت في كثير من بنودها قد تأثرت بمضامين قانون عام ١٩٧٤ أكثر من تأثرها بقانون ١٩٩٢.

غير أن نظرة تحليلية لمضامين هذه الوثيقة وما اشتملت عليه من القضايا الوحدوية وفي ضوء المعايير السابق استخدامها في تحليل القانون تعطينا العديد من الملاحظات لعل أبرزها :

– لقد تضمنت الوثيقة عدداً من الأسس سردت في (٣٢) فقرة, فقط أربع منها تعرضت لقضايا الوحدة اليمنية وبشكل مباشر هي:

الفقرة (٢١) " اليمن وحدة لا تتجزأ , وهي دولة عربية إسلامية مستقلة ذات سيادة"

الفقرة (٢٢) " الشعب اليمني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية "

الفقرة (٢٥) " الدفاع عن العقيدة وسيادة الوطن واستقلاله ووحدته واجب إيماني "

الفقرة (٢٦) " الشعب اليمني وحدة متكاملة تقوم على التعاون ولا مكان فيها للتعصب المذهبي أو المناطقي أو الطائفي أو القبلي أو الأسري أو الحزبي "

– أما الأسس الأخرى, الواردة في النقاط (٢٦ –٢٧ –٢٨ – ٢٩) فقد عنيت بترسيخ الوحدة الوطنية بما يتطلب من بث روح التعاون والمساواة والتكافل والعدالة الاجتماعية وتنمية الولاء والانتماء للوطن.

– وفي مبادئ السياسة التربوية لم يرد أي ذكر لقضايا الوحدة وفي منظومة الأهداف العامة الواردة في الوثيقة وعددها (١٩) هدفاً عاماً لم يرد أي من القضايا المعنية بترسيخ الوحدة اليمنية وتنمية الولاء الوطني باستثناء ما ورد في الهدف السادس الذي أشار ضمناً إلى تمكين المتعلم من فهم قضايا مجتمعه اليمني وأمته العربية والإسلامية , وإدراك خطورة التحديات التي تواجهها وضرورة التصدي لها .

– كما ورد في الهدف (١٣) استيعاب القضايا الوطنية وطبيعة النظام السياسي والاقتصادي والممارسة الديمقراطية والالتزام بأداء الواجبات والتمسك بالحقوق الخاصة والعامة , وتحمل المسؤولية واحترام حقوق الآخرين والدفاع عنها "

وتحت ما يسمى بالأهداف والكفايات المرحلية , سردت جملة من القضايا الوحدوية في الأهداف الخاصة بمراحل التعليم . فقد سرد (٢٢) هدفاً خاصاً بمرحلة التعليم الأساسي , كرس فقط ثلاثة أهداف منها لقضايا الوحدة وهي :

الهدف (٤) " حب الوطن والاعتزاز به وحب الأسرة والمجتمع "

الهدف (٥) " الاستعداد الكامل لتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاه وطنه وأسرته ومجتمعه"

الهدف (١٢) " التعرف على ملامح النظام السياسي الوطني والاعتزاز بالثورة والجمهورية والوحدة "

– وفي مصفوفة الكفايات المتعلقة بمرحلة التعليم الأساسي والتي توزعت على عشرة مجالات لم يرد أي ذكر لقضايا الوحدة سوى في مجالين فقط هما المجال المعرفي المكون من (١١) فقرة , إذ تعرضت الفقرة قبل الأخيرة لقضايا الوحدة, حيث تنص على " فهم واقع وطنه وأمته العربية والإسلامية وقضاياها ويشعر

بالمخاطر التي تهددها بحسب مرحلة نموه " وورد في الفقرة (٣) من المجال العاطفي أو مجال النمو الوجداني والقيمي المكون من (١٢) هدفاً ورد مانصه " يعتز بوطنه وأمته العربية والإسلامية "

- وفي الفقرة (٨) من نفس المجال ورد نص مباشر عن الوحدة " يعتز بالثورة والجمهورية والوحدة ويقدر تضحيات الشعب اليمني في سبيلها جميعاً "

- أما في المجالين المعنيين أصلاً بقضايا الوحدة وهما المجال الاجتماعي والمجال الوطني والقومي , فلم يرد فيهما أي ذكر لقضايا الوحدة, باستثناء إشارة عرضية جاءت في آخر قائمة الكفايات المعنية بمجال النمو الاجتماعي والمتمثل بالفقرة (١١) التي تنص على " يشعر بهويته اليمنية والعربية والإسلامية ويعتز بها "

- فيما يتعلق بأهداف المرحلة الثانوية, فقد كرس لهذه المرحلة (٢١) هدفاً لم يرد فيها أي ذكر صريح ومباشر لقضايا الوحدة سوى في الهدف (١٩) الذي ينص على " إدراك طبيعة النظام السياسي وتقدير نضال الشعب اليمني في سبيل الثورة والجمهورية والوحدة "

- وردت إشارات ضمنية غير مباشرة عن الوحدة الوطنية في الهدف (٧) الذي ينص على " أداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين والعمل بروح الفريق الواحد ". ونص الهدف (٩) على " التفاعل الواعي مع مشكلات وقضايا مجتمعه وأمته والإسهام في حلها "

- في مصفوفة الكفايات الخاصة بهذه المرحلة والتي توزعت هي الأخرى على مجالات عشرة , لم يرد فيها ذكر واضح وصريح لقضايا الوحدة التي يتوقع أن يتمثلها المتعلمون , سوى ما ورد ضمن كفايات المجال المعرفي , في الفقرة العاشرة منه التي تنص على " يدرك النضال الشعبي لتحقيق الاستقلال والجمهورية والوحدة. كما ورد في مجال النمو الاجتماعي في الفقرتين (١٠) ,(١٢) ما يشير إلى ضرورة ترسيخ الوحدة الوطنية .

- وفي المجال الوطني والقومي فقد وردت قضايا الوحدة في ثلاث فقرات, هي :

- الفقرة (٣) التي تنص على " يتحمل المسؤولية تجاه وطنه ويحرص على أمنه واستقراره وثرواته ويحمي انجازاته وممتلكاته "

- الفقرة (٤) يقدم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية ويؤمن بالتضحية من أجل الصالح العام"

- الفقرة (٥) " يعتز بوطنه وأمته العربية والإسلامية ويسهم في خدمتها والتقارب بين مجتمعاتها "

- وكانت الفقرة (٨) أكثر وضوحاً وصراحة حول الوحدة ولكن ببعديها القومي والإسلامي , إذ تنص " يشجع ويسعى للتضامن العربي والإسلامي والتعاون بين الأقطار العربية والإسلامية , والعمل على توحيدها في مجالات الحياة المختلفة."

هكذا يتضح لنا أن هذه الوثيقة وإن كانت قد مثلت ترجمة إجرائية لمضامين قانون التعليم ولا سيما فيما يتعلق بقضايا الوحدة , إذ نجدها قد تضمنت عدداً كبيراً نسبياً من القضايا الوحدوية وفي مواقع كثيرة منها , غير أنها وقعت بنفس الهفوات التي وجدناها في القانون , فالوثيقة قد شملت بعض قضايا الوحدة ولا سيما المتعلقة بترسيخ الوحدة الوطنية , غيران ذلك الاشتمال لم يأت في منزلته المتقدمة وبالتالي لم تنل قضايا

الوحدة أولوية في تراتب مضامين الوثيقة ترتقي إلى منزلة وسمو هذا الحدث , وإنما وردت في مرتبة متأخرة وفي مواقع متناثرة وبلغة ضمنية وغاية في العمومية في كثير من المواقع . وبالتالي فإن هذه الوثيقة وعلى أهميتها في توجيه مسارات القائمين على إعداد المناهج الدراسية , فإنها كررت نفس الهفوات التي سبق التعرض لها عند تحليل القانون .

وإذا ما حاولنا مقارنة التشريع التربوي اليمني ببعض التشريعات التربوية في البلدان العربية ولا سيما من حيث تناولها لقضايا الوحدة ,سواء الوحدة الوطنية على المستوى القطري أو الوحدة العربية على المستوى القومي, فإن هذه التشريعات وعلى الرغم من أن هذه البلدان لم تعش حالة من التشطير كما عاشتها اليمن ولم تمر بتجربة وحدوية تعيدها إلى مسارها الصحيح كما تعيشها اليمن اليوم , فالوحدة بين مصر وسوريا, مثلاً, كانت وحدة بين قطرين عربيين في حين أن الوحدة اليمنية تمت بين شطرين ضمن اليمن الطبيعي الواحد . ومع ذلك نجد أن الكثير من التشريعات التربوية في بعض البلدان العربية قد رصدت لقضايا الوحدة الوطنية العديد من المواد وجعلتها في منزلة رفيعة ومرتبة متقدمة وضمن أولوياتها الكبرى. حيث جاءت في قمة سلم أولويات هذه التشريعات ولا سيما في تشريعات بعض الدول ذات الشطحات القومية المفرطة كعراق صدام حسين وسوريا وليبيا والأردن ومصر, بل إن التشريعات التربوية في هذه الدول كرست مجالات مستقلة في منظوماتها الهدفية لاستهداف قضايا الوحدة الوطنية والقومية وفي طليعة المجالات المعنية بأهداف النظم التربوية في هذه البلدان.

رابعاً: الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات:

(أ) الاستنتاجات:

- تمثل الوحدة الوطنية هدفا استراتيجيا على قدر كبير من الأهمية لمختلف دول العالم ولا سيما في هذا العصر الذي تكاد تختزله ظاهرة العولمة بما لها من تبعات تأتي في طليعتها ظاهرة التشظي والانهيار لكثير من الأشكال الوحدوية, ولاسيما في الدول العربية والإسلامية.
- يعد النظام التربوي أبرز النظم المجتمعية المعنية بترسيخ الوحدة الوطنية والحفاظ عليها.
- إن قيام النظام التربوي بمهامه الوحدوية على خير صورها إنما يتوقف على مدى امتلاكه أطراً تشريعية فاعله تضمن له الوحدة والتجانس وتمكنه من الإسهام الفاعل في ترسيخ الوحدة وتجذيرها والحفاظ عليها.
- لكي يغدو التشريع التربوي مصدراً قانونياً ملزماً وأداة فاعله في تسيير العملية التربوية, لا بد أن تتوافر فيه جملة من الخصائص والمعايير التي تضمن له السلامة المنهجية في البناء والترجمة الإجرائية في واقع الممارسات الميدانية.
- على الرغم من أن تحقيق الوحدة اليمنية ظل هدفاً أصيلاً من أهداف الثورة اليمنية وقاسماً مشتركاً لنصوص الدساتير اليمنية الشطرية , غير أن ذلك الاستهداف لم يأت في طليعة أهداف الثورة اليمنية ولا ضمن أولويات النصوص الدستورية الشطرية, مقارنة بما وضع لها من أولوية في دستور دولة الوحدة.
- لم تعرف اليمن التشريعات التربوية بمفهومها الحديث كاتجاه جديد يحكم سير العملية التربوية إلابعد قيام

الثورة اليمنية (سبتمبر و أكتوبر).

- على الرغم من اشتمال التشريعات التربوية الشطرية لبعض القضايا الوحدوية, غير أن الكثير من تلك القضايا إنما كانت معنية بترسيخ الوحدة الوطنية على المستوى الشطري ونادراً ما تم التعرض للقضايا المعنية بضرورة إعادة تحقيق الوحدة اليمنية.
- لقد أدى انشغال التشريعات التربوية الشطرية بقضايا التعبئة الفكرية والصراع الأيديولوجي إلى تغييب أو إغفال الكثير من قضايا الوحدة اليمنية .
- نالت الوحدة اليمنية منزلة رفيعة متقدمة في دستور الجمهورية اليمنية لم تجد لها صدى مماثلاً ومضامين منظرة في التشريعات التربوية.
- لقد أدت الوحدة اليمنية إلى تحولات جذرية في النظام التعليمي تمثلت أهمها في حدوث قفزة نوعية في البنية التشريعية ماثلة بصدور القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢.
- على الرغم من أن قانون التعليم في دولة الوحدة قد استوعب بعض القضايا الوحدوية غير أن ذلك الاستيعاب لم يأت على درجة من الأهمية والأولوية التي تليق بمكانة هذا الحدث ومنزلته الرفيعة. ناهيك عن أن ذلك الاستيعاب لا يتسق مع القاعدة الدستورية التي استهدفت هذه القضايا في أول مواد الدستور.
- وجود اختلال في أوزان القضايا الوحدوية مقارنة بالقضايا العقائدية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من القضايا المتضمنة في التشريع بل إن هذه الأوزان تكاد تكون مختلة على مستوى مكونات التشريع نفسه فما ورد من قضايا وحدوية في منظومة الأسس والمبادئ لم نجد لها ذكراً أو انعكاساً مماثلاً في منظومة الأهداف .
- على الرغم من كثرة المآخذ المنهجية الماثلة في عدم وفاء التشريع باستيعاب المعايير والخصائص المعتمدة في بناء التشريع على مستوى التصور نجد هذا القانون ضعيف الصلة بما يدور في واقع الممارسات . فالتشريع وعلى الرغم من أنه نافذ بقوة الدستور غير أنه مغيب في الواقع العملي. وبالتالي لم تفعل مواده منذ صدوره, باستثناء ما طبق منها من مواد متعلقة بدمج المعاهد العلمية بمدارس التعليم العام ٢٠٠١ كاستدراك لمخاطر بقاء هذه المعاهد خارج إطار المؤسسة التعليمية الرسمية ولما بدأت تتركه من تهديدات حقيقية للوحدة الوطنية.
- لم يشهد القانون أي تعديل لمواده منذ صدوره عام ١٩٩٢ على الرغم من جسامة الأحداث وخطورة التحديات وضخامة الهزات التي تعرضت لها الوحدة اليمنية وعلى وجه التحديد ما شهدته دولة الوحدة من حرب صيف ١٩٩٤ وما تشهده اليوم من تحديات خطيرة داخلياً وخارجياً, ناهيك عن جمود التشريع وعدم مواكبته للدستور الذي شهد العديد من التعديلات ولا يزال يشهد الكثير منها حتى اليوم .

(ب) التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الخلفية النظرية واستنادا إلى معطيات الدراسة التحليلية وما تم التوصل إليه من استنتاجات نهائية , يمكن رصد بعض التوصيات الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور البنية

التشريعية في توجيه مسارات العملية التربوية نحو الوفاء بمهامها المعنية بترسيخ الوحدة اليمنية , ولعل أهم هذه التوصيات :

١.إعادة النظر في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢ من حيث:

ـ إعادة صياغة القانون بما يجعله يستوعب القضايا الوحدوية على نحو من الأولوية والاتساق مع القاعدة الدستورية والاستهداف الواضح والصريح للقضايا الوحدوية.

ـ ترجمة القانون إلى لوائح إجرائية وإصدار لائحة تفسيرية لمضامينه وبنوده القانونية.

ـ نشر القانون في كتيب ثم توزيعه على العاملين في الميدان التربوي على اختلاف مستوياته التنفيذية.

٢.عقد ندوات وفعاليات توعوية حول التشريع وأهميته في ضبط العملية التربوية

٣.عقد ندوات ومؤتمرات وبرامج توعية حول الوحدة الوطنية وتجذير الوحدة اليمنية.

٤.تضمين المقررات والفعاليات الجامعية ولا سيما المتطلبات الجامعية بعض القضايا المعنية بترسيخ الوحدة اليمنية وضرورة الحفاظ عليها .

٥.تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في توعية المواطنين بقضايا الوحدة اليمنية وخطورة التحديات التي تمر بها.

(ج) المقترحات :

- إجراء دراسة تحليلية لقضايا الوحدة المتضمنة في المناهج الدراسية
- إجراء دراسة مقارنة لقضايا الوحدة في التشريعات التربوية اليمنية والتشريعات التربوية في بعض البلدان العربية
- إجراء دراسة تحليلية لقضايا الوحدة في برامج الأحزاب والتنظيمات السياسية اليمنية.
- إجراء دراسة تحليلية لقضايا الوحدة المستهدفة في الاستراتيجيات الوطنية لتطوير التعليم.
- إجراء دراسة تحليلية لقضايا الوحدة في إستراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي.

قائمة المراجع

- إبراهيم , حسين توفيق (١٩٩٩) "العولمة : الأبعاد والانعكاسات السياسية, مجلة عالم الفكر , العدد
- أبو طالب ,حسن .(١٩٩٤) " الوحدة اليمنية " ,بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- الأغبري , بدر سعيد (٢٠٠٣)" التربية والتعليم في اليمن" , صنعاء: مطابع شركة النور.
- = = , = = (٢٠٠٤) " إصلاح التعليم وتطويره في اليمن", صنعاء:دار الشوكاني.
- آل حمادة, حسن, (٢٠٠٧) " الإصلاح السياسي والوحدة الوطنية", الانترنت
- باعباد , علي هود .(١٩٩٢) " التعليم في الجمهورية اليمنية : ماضيه ـ حاضره ـ مستقبله", صنعاء: منشورات جامعة صنعاء.
- بدوي , أحمد زكي , (١٩٧٨) " معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية , بيروت : مكتبة البيان .
- بناني , طلال صالح ,وصدقة يحي فاضل ,(١٩٩٦) " الدستور والوضع الدستوري الحالي في الوطن العربي " , مجلة البحوث والدراسات العربية , العدد ٢٦ ديسمبر ١٩٩٦.

- البسام , عبد العزيز إبراهيم , (١٩٧٥) " التشريعات التربوية لوزارة التربية في الجمهورية العراقية في خمس سنوات ١٩٧٠-١٩٧٥" ,بغداد وزارة التربية .
- الجمهورية العربية اليمنية ," الدستور الدائم ١٩٧٠م"
- الجمهورية العربية اليمنية , وزارة التربية والتعليم ," القانون العام للتربية والتعليم رقم ٢٢ لسنة ١٩٧٤ "
- جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية , "دستور جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية ١٩٧٠"
- جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية , "قانون التربية والتعليم رقم (٢٦) لسنة ١٩٧٢"
- الجمهورية اليمنية , "دستور الجمهورية اليمنية "
- الجمهورية اليمنية , وزارة الشؤون القانونية ," القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢"
- الحاج , أحمد علي (١٩٩٩)" التعليم اليمني : جذور تشكله واتجاهات تطويريه" , صنعاء : دار الفكر المعاصر .
- = , = = = , (٢٠٠٧), " مسيرة تحديث التعليم في اليمن حتى الوقت الحاضر", صنعاء: مؤسسة لأبرار للنشر والتوزيع.
- الحجري , سالم سعيد , (٢٠٠٣) " التشريعات التربوية في سلطنة عمان وأثرها في تطور التعليم , **رسالة دكتوراه غير منشورة** , جامعة الزيتونة , تونس .
- الحلي , أحمد حقي , وآخرون (١٩٨٦) " مبادئ التربية " بغداد , جامعة بغداد .
- حنا, عزيز, (١٩٧٩), " مطالب الوحدة العربية على التعليم", مجلة المستقبل العربي, العدد (٨).
- الذيفاني , عبد الله أحمد , (١٩٩٥)" التعليم في اليمن : نظامه ـ بنيته ـ تطوره " تعز: منشورات جامعة تعز.
- الذيفاني , عبد الله أحمد , (٢٠٠١) " الوحدة قيمة تربوية , **الندوة الوطنية** : اليمن : وحدة الأرض والإنسان عبر التاريخ ١٢-١٤فبراير ٢٠٠١, جامعة عدن .
- راوح , عبد الوهاب , (١٩٩٠) " الوحدة اليمنية" : قراءة ابستمولوجية ,مجلة **اليمن الجديد** , العدد الخامس , لسنة ١٩٩٠(١٩) مايو .
- رشوان , حسين عبد الحميد ,(١٩٩٤) " التربية والمجتمع " الإسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة .
- رضا , محمد جواد , (١٩٩٠) " السياسات التعليمية في دول الخليج العربية " عمان : منتدى الفكر العربي .
- الروحاني , عبد الوهاب ,(٢٠٠٥) " الجذور التاريخية للوحدة اليمنية " مجلة **الثوابت** العدد (٤٠) أبريل ـ يونيو ٢٠٠٥
- سليمان , كرامة مبارك (١٩٩٤) " التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من اليمن " ,جـ ٢ صنعاء : مركز الدراسات والبحوث اليمني .
- السماوي , حكيم عبد الوهاب ,(٢٠٠٠)" الوحدة اليمنية وتعزيز الأمن والسلم الدوليين", **مجلة الثوابت** , العدد ٢١لسنة (٢٠٠٠) .
- الشريف ,محمد أحمد وآخرون ,(١٩٧٨) " إستراتيجية تطوير التربية العربية " ,تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- شيحا, إبراهيم عبد العزيز, (١٩٨٢) " المبادئ الدستورية العامة", بيروت: الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- عبد الدائم, عبد الله ,(١٩٨٨) " التربية والعمل العربي المشترك " بيروت : دار العلم للملايين .

- عبد الرحيم , خالد , (١٩٨٤) " بعض وجوه أزمة التربية العربية " , مجلة **شؤون عربية** , العدد ٣٦, فبراير ١٩٨٤.
- العشملي , محمد أحمد ,(٢٠٠٣) " الفلسفة السياسية والدستورية لدولة الوحدة اليمنية " , صنعاء: مركز النهار للدراسات السياسية.
- الغفاري , علي عبد القوي , (١٩٩٧) " الوحدة اليمنية : الواقع والمستقبل ", **مجلة الثوابت** , الكتاب العاشر ١٩٩٧.
- القاسمي , خالد بن محمد , (١٩٨٧) " الوحدة اليمنية إرادة شعب ", الشارقة : دار الثقافة العربية .
- الكبسي , أحمد محمد , (٢٠٠٤) " نظام الحكم في الجمهورية اليمنية " , صنعاء: منشورات جامعة صنعاء.
- مغيث, كمال حامد, (١٩٩٧), " تقرير عن ندوة " التعليم وتحديات الهوية الوطنية", مجلة المستقبل العربي, العدد(٢١٨).
- الملحم , إسماعيل , (١٩٨٤) " التربية ووحدة الشخصية القومية للأمة العربية " , **مجلة شؤون عربية** , العدد ٣٦, فبراير ١٩٨٤.
- مهدلي , محمد محمود , (١٩٩٨) " التشريع الاجتماعي والخدمة الاجتماعية " , القاهرة : دار المعرفة الجامعية .
- المولي , محمد راشد , (١٩٨٥) " تطور التشريع والقضاء في الجمهورية العربية اليمنية " , صنعاء : وزارة الإعلام والثقافة .
- الهبوب , أحمد غالب , (٢٠٠٠) " تقويم الأهداف التربوية للنظام التربوي في اليمن " , **أطروحة دكتوراه غير منشورة** , الجامعة المستنصرية , بغداد .
- وزارة التربية والتعليم " التقرير السنوي ٢٠٠٢"
- تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني (٢٠٠٣)" نحو إقامة مجتمع المعرفة"
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (٢٠٠) " تقرير التنمية البشرية : المعرفة , الثقافة , التعليم والمعلوماتية"
- وزارة التربية والتعليم , (١٩٩٥)" المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام ".

-Card, Robert, (et al), (1979) "Political Sciences: An Introduction", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hull,Inc.

-Cremin, Lawrence, (1957), "The Republic & The School: Horace Man on the Education of Free Man", New York: Teachers College Press.

-Villegas-Reimers, Eleanor, (1997), "Moral Education, Civil Education & the Modern School: International Hand Book of Education &Development Preparing Schools, Students and Nation for the Twenty-First Century", New York: Elsevier Science Inc.

-USA, Dept. of Education, (1990), " America 2000: An Education Strategy", Washington, DC. Dept of ED.

نظم المعلومات و الاتصالات ودورهما في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية

د/ عبدالله حمود سراج
أستاذ إدارة الأعمال المساعد - جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا, E-mail: Abdu99@yahoo.com
د/ خليل إبراهيم محمود العاني
أستاذ إدارة الأعمال المشارك – الجامعة التكنولوجية – العراق, E-mail: Khallel_Alaney@yahoo.com

مستخلص البحث

يعيش اليمن مرحلة تغيير مستمر وتفاعل دائم مع المؤثرات والتحديات الجارية في العالم في مجالات أنظمة المعلومات والتكنولوجيا، والتصنيع والعولمة وتحديات وتبدلات سريعة مختلفة . وان بعض الجامعات اليمنية تبنت ضمن أهدافها الرئيسية موضوع التعليم المستمر لتدريب وتنمية الموارد البشرية لمواكبة هذه التحولات والتطورات فأنشأت جهازا لتحقيق أنشطته وضمان فعالياته. وقد نجحت العديد من الجامعات اليمنية بهذا الخصوص.

يتناول هذا البحث أهمية نظم المعلومات والاتصالات في تفعيل دور هذه المراكز في نقل وتبادل المعلومات على مستوى مراكز التعليم المستمر في هذه الجامعات .ويوضح البحث نظام المعلومات في المراكز من حيث جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.كما يتعرض البحث إلى نظم الاتصالات الحديثة وما يشهده العالم من تطور في هذا المجال وأهمية إدخال ذلك في أنشطة التعليم المستمر مع تشخيص للمشاكل التي تعاني منها المراكز في جانب المعلومات ووسائل الاتصالات في نقل المعلومات وتدفقها بين مختلف الجامعات، إضافة إلى تقديم بعض التوصيات التي تصب وتقود بالتبعية والضرورة إلى بناء نظام معلومات فعال قادر على توفير المعلومات المناسبة وبالسرعة التي تخدم القرارات المتخذة في مراكز التعليم المستمر.

Abstract

Yemen to day are facing a lot of challenge arising out of the rapid changes seen in technology, information system , industrialization, globalization ,etc. This has led to an increased concern a bout the education and development of human recourses.

The Yemen universities have recognized the importance of the continuing education centers. Accordingly, continuing education centers have been established in most universities some of these centers are quite successful in offering excellent courses. This paper analyzes and describes the necessity of the information and modern communication systems at these centers. The paper attempts to study

the structure of the in formation system at such centers and evaluate the quality of the input, the processes involved and the quality of the output information available there .Furthermore, the research discusses the essitional role of modern communication and information technology , how it is important to these continuing education centers. The findings of this research indicate that there is a lack of awareness regarding the use of the modern tools of communications in getting the information transferred and disseminated among the Yemen universities.

Finally a list of recommendations based on the finding is appended and the conclusion is presented in the final section . The paper recommends the establishment of on active information system, which will provide the proper flow of information in time, which in turn can facilitate decision making at these education centers.

أولا: منهجية البحث

١. المقدمة :

لم تعد الجامعات في عالمنا المعاصر ميداناً للتدريس فحسب بل اتسعت مهامها لتكون مراكز للبحث العلمي والتخطيط للمستقبل وتدريب الأفراد وإكسابهم المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها للقيام بالأعمال والوظائف إضافة إلى دراسة المشاكل التي تعترض سير الحياة في المجتمعات أو مؤسساته المختلفة ، وإيجاد الحلول المناسبة والتخطيط باتجاه خلق القاعدة العلمية الرصينة للمجتمع . وتعد أنظمة التعليم المستمر في الجامعات اليمنية إحدى القنوات المهمة بجانب نظم التعليم السائدة إذ على الرغم من أن التعليم الجامعي يعد حجر الزاوية في تطوير المجتمع اليمني وتقدمه طالما أنه مسئول عن تخريج التخصصات كافة في حقول المعرفة والعلوم والأدب غير أن القناة المهمة التي برزت وتطورت في الوقت الحاضر هي أنظمة التعليم المستمر التي تجسد قيام الجامعات بمهمة تطوير وتنمية كفاءات الموارد البشرية بتدريبها على المهارات والتقنيات الحديثة ذات المستوى الرفيع من خلال الدورات والندوات والنشرات وضخ المعلومات والمعارف الجديدة في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية.

وبالرغم مما تشهده هذه المراكز من تطور في نشاطها كمسارات للتعليم والتربية الا إنها لا تستخدم التقنيات الحديثة في مجال استخدام المعلومات ونقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالدورات والندوات على مختلف أنواعها وتيسير استخدامها من قبل المتخصصين والباحثين في مختلف الجامعات والمؤسسات اليمنية تحقيقاً للتنمية الشاملة والتقدم العلمي .

ويسلط هذا البحث الضوء على أهمية المعلومات وقواعد المعلومات واستخدامها في نقل وتبادل المعلومات بين مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية وإمكانيات التنسيق بينها لتنشيط مسارات التعليم المستمر عن طريق توفير المعلومات لمختلف الجامعات وللوصول إلى أفضل النتائج و ذلك باتباع وسائل وتقنيات المعلومات والشبكات القطرية المحلية والعالمية المتاحة .

٢. مشكلة البحث :

تتبلور رسالة الجامعة المعاصرة في الإشراف على عمليات البحث العلمي النظري والميداني وبالتالي تزويد البلاد بمجموعة من المفكرين والأخصائيين في مختلف مجالات البحث العلمي وكذلك تخريج كوادر إدارية وفنية تسهم في إدارة مرافق الدولة الخدمية والإنتاجية، و من وظائف الجامعة وضع طاقاتها العلمية وإمكانياتها في خدمة مصالح المجتمع العليا .

إن دور الجامعة المعاصرة يقتضي بادئ ذي بدء أن تتعرف على المشكلات الاقتصادية والسياسية والثقافية والإدارية للمجتمع ، واليمن التي تسعى فيما تسعى إلى نهضة علمية وتكنولوجية حديثة ، يتعين إن تتطلع إلى جامعاتها وذلك من أجل بلوغ أهدافها وتطبيق الأساليب والوسائل التقنية الحديثة في العمل الجامعي . ومن الحقائق المسلم بها أن الجامعات المعاصرة لم تعد منفصلة عن المجتمع أو تتخذ لها سبلاً تتباين مع ما يتخذه وإنما أصبح لها دور هام في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويتركز هذا الدور في القيام بإعداد القوى البشرية ذات المهارات الفنية والإدارية في مختلف التخصصات التي يحتاج إليها المجتمع و هذه القوى البشرية التي تشغل مراكز العمل في مختلف مواقع الإنتاج و الخدمات ستكون بحاجة بعد فترات زمنية الى تجديد مهاراتها و معارفها بما هو جديد من نظريات علمية و أكاديمية و إغنائها بالخبرات و التجارب لتحقيق التواصل العلمي و مواكبة حركة التغير و التطور المعرفي ، و ينبغي إزاء هذه الحالة ألا تقف الجامعات دون نشاط يلبي هذه الحاجة١ .

إن نقطة البدء في كل تخطيط للتنمية الشاملة هي تخطيط التنمية في الموارد البشرية ، و أن التخطيط للتعليم و التخطيط للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية أمران مترابطان يؤثر كل منهما في الآخر و يتأثر به و أن التنمية البشرية عن طريق تزويد الفرد بألوان المعرفة و تكنولوجيا العصر هي من الأمور اللازمة لتطور إمكانات التقدم المادي . و تعتبر أنظمة التعليم المستمر أو التربية المستمرة أو التربية المستديمة مصطلحات الأنماط الجديدة للتعليم و هي أنماط غير تقليدية في التعليم و ربط الجامعة بالمجتمع و قد ازدادت أهمية هذه الوظيفة بحيث أصبح الاتجاه في الواقع الحاضر إلى تفسيرها في ضوء النظرية الاقتصادية الحديثة التي تشير إلى أن هذا النوع من التعليم لم يعد في إطار الخدمات الاجتماعية كما كان يقال في الماضي و إنما أصبح يعد استثمار في مجالات الاستثمار التي تشكل الأساس في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية في المجتمع فضلاً عن أنها احد الأركان الأساسية لربط الجامعة بالمجتمع في العصر الحاضر و الذي يوصف بأنه عصر الثورة العلمية أو عصر الانفجار في حجم المعرفة الإنسانية و السرعة الفائقة في تنفيذها و تبديلها . و من خلال هذه القنوات ومسارات التعليم و غيرها من المراكز التعليمية و الاستشارية تستطيع الجامعات ان تسهم في التشخيص العلمي لمشكلات المجتمع الاجتماعية و الاقتصادية بوجه خاص و ان تعمل على تطوير الحياة و ان تشارك بدورها التثقيفي و الإرشادي الذي يقوم على تبسيط المعارف و العلوم و تنميتها و توصيلها الى نسبة كبيرة من السكان بصورة تخدم أهداف التنمية بشكل متواصل مدى الحياة و بذلك تنتشر المعرفة بين الناس و يسود المجتمع جو من الفكر القائم على الأسس العلمية و المنهجية و ينتشر الوعي العلمي بين الجماهير .

ومما سبق تزداد الحاجة إلى وجود نظام معلومات قادر على مد المراكز التعليمية بالمعلومات الصحيحة في الوقت المناسب وبخصائص مناسبة ملبية لخصائص القرارات المتخذة في هذه المراكز، كما تتضح ضرورة وجود نظام اتصالات يستطيع إيصال المعلومة إلى متخذ القرار وبالشكل الذي يجعل و يؤدي إلى دعم هذه المراكز في تحقيق أهدافها بفعالية وكفاءة عالية.

ومن هنا تم صياغة مشكلة البحث على النحو التالي:

ما هو دور نظم المعلومات والاتصالات في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية ؟

٣. فرضيات البحث :

في ضوء مشكلة البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

أ. عدم وجود نظام معلومات يؤدي إلى عدم قدرة مراكز التعليم على تحقيق أهدافها والسير في تنفيذ برامجها وأنشطتها.

ب. تؤثر نظم الاتصالات في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية بزيادة قدرة نظم الاتصالات على استخدام التقنيات الحديثة القادرة على إيصال المعلومات بخصائصها المناسبة.

ج . يمكن زيادة دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية بوجود نظام معلومات فعال قادر على توفير المعلومات بخصائصها المناسبة الملبية لخصائص القرار.

٤. أهداف البحث :

يمكن حصر أهم أهداف البحث في ما يلي:

أ. التعرف على الأداء الحالي والتنبؤ المستقبلي لنشاط مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية، والوقوف على أهم الصعوبات التي تواجهها، وكيفية مواجهتها والتغلب عليها لأجل تحسين أداء مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية.

ب. تقويم أداء نظم المعلومات ودورها في سبيل دعم مراكز التعليم المستمر، وتحديد المعوقات التي تحول دون قيام نظم المعلومات بدورها في دعم تطور مراكز التعليم المستمر.

ج. تقويم أداء نظم الاتصالات ودورها في سبيل دعم مراكز التعليم المستمر، وتحديد المعوقات التي تحول دون قيام أنظمة الاتصالات بدورها في دعم تطور مراكز التعليم المستمر.

د. اقتراح أفضل السبل الممكنة لزيادة فاعلية أنظمة المعلومات والاتصالات في دعم مراكز التعليم المستمر، من خلال زيادة الاهتمام ببناء أنظمة المعلومات بالخصائص المناسبة الملبية لخصائص القرارات، والتركيز على ضرورة التنسيق بين الجامعات اليمنية، ونشر البيانات والمعلومات المناسبة الطرق المناسبة واستخدام أساليب الاتصالات القادرة على توفير المعلومات في الوقت والمكان المناسب.

٥. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ما يلي:

أ. يسلط الضوء على أهمية نظم المعلومات في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية.

ب. يبين البحث أهمية الاتصالات في دعم مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية.

ج. يبين البحث أهمية نظم المعلومات والاتصالات على التنسيق بين مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية وإمكانية التعاون وتبادل الخبرات فيما بينها.

د. يساعد مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية على ضرورة وجود قواعد معلوماتية تساعدها في اتخاذ قراراتها المستقبلية.

هـ. يبين أهمية استخدام الوسائل والتقنيات المعلوماتية والشبكات في توفير المعلومات وتبادلها بين الجامعات اليمنية.

٧. المصادر وأسلوب البحث :

لإعداد هذا البحث تم الاعتماد على المصادر التالية :

أ. المصادر الثانوية :

(١). بيانات منشورة عن مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية .

(٢). الكتب التي تتناول التدريب ومراكز التعليم المستمر.

(٣). الدوريات

(٤). الانترنيت .

ب. المصادر الأولية :

تم تحليل بيانات ووثائق البيانات والمعلومات والخطط والاستراتيجيات لبعض من مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف البحث .

ثانيا: الإطار المفاهيمي والتحليلي

١. خلفيات التدريب والتعليم المستمر

ان فكرة التعليم المستمر ليست وليدة اليوم ولا هي وليدة الغرب ومن يقلب صفحات التاريخ العربي الإسلامي يجد أكثر من حالة تشير بوضوح إلى هذا النوع من التعليم فمن ذلك قوله تعالى (وقل ربي زدني علماً) ومنه ما جاء على لسان الرسول محمد (ص) " اطلب العلم من المهد إلى اللحد " إلى غير ذلك من مأثورات ومقولات في كتب التراث العربي تعبر عن التعليم مدى الحياة، وبذلك فإن مسيرة العمل العلمي قد باركته أمة المعرفة ورعته رسالتها الإنسانية وهي تدعو الناس إلى العلم والمعرفة ، والذي يتابع أصول التعليم عند العرب وقواعد التربية والتعليم المستمر يجدها ماثلة في كل باب من أبواب المعرفة . ويبقى كتاب إحياء علوم الدين للغزالي المنبع الأصيل لما أفاض بذكره القران على لسان الرسول (ﷺ)[٢] .

لقد داب العلم على تجديد معارفه وتجديد معلوماته من خلال الحوار النافع والنقاش الجاد والتبادل المتواصل في الخبرات و قد أخذت التنمية في وقتنا المعاصر موقعاً خاصاً من بين أهم القضايا الأساسية . و في إطار السعي لتحقيق التنمية يبرز الدور الهام للعنصر البشري باعتباره أداة محركة لها و باعتبار ان الإنسان هو أداة التنمية و هدفها المركزي في استحداث تنميته و تطويره و تحديث معارفه و طريقة إعداده بكل مستوياته

للنهوض بمسؤولياته الحضارية، فللإنسان قدرات و إمكانات عالية في تنسيق و ترتيب قدراته الحسية كما ان له مهاراته و مواهبه و ملكاته الفكرية و قدراته على تعليم إمكانيات جديدة .

و تشير الأبحاث و الدراسات ان أول مركز للتعليم المستمر أسس في جامعة منسوتا عام ١٩٣٤ م .

اما مصطلح التعليم المستمر غير مؤكد و لكن منظمة اليونسكو استعملت هذا التعبير في تقرير البرنامج و الميزانية لعام ١٩٦٢ – ١٩٦٣ و بعد ست سنوات اخذ المصطلح أبعادا أكثر تحولاً و قد تبلور هذا المفهوم و لفترة طويلة و اخذ مصطلحاً جديداً في سياق التعليم للكبار لتأكيد الاستمرارية في حيوية الكبار و ازداد استخدامه باضطراد للتعبير عن الأفكار و النشاطات التي تهدف إلى إيجاد وجهة نظر واضحة و منتظمة فيما يتعلق بالتربية و الثقافة ككيان متكامل ، و بذلك حظي هذا النوع من التعليم بالاهتمام و الرعاية من لدن الباحثين و المتخصصين في مختلف أنحاء العالم و بدرجة خاصة في العالم المتقدم و الدول الصناعية ، و قد يكون التغير السريع و الهائل على الصعيد الاجتماعي و التكنولوجي للشعوب هو السبب الرئيسي لهذا الاهتمام الكبير و بذلك أصبحت هناك رؤية جديدة للمجتمع يعبر عنها بفكرة المجتمع الدائم التعليم و بدأت تطبيقات كثيرة في العالم المعاصر لمبادئ التعليم المستمر بوسائل مختلفة منها٣ :-

أ – الجامعات المفتوحة او جامعات الهواء .

ب- التعليم عن بعد .

ج- التعليم مدى الحياة .

وهذه الأنماط تؤكد جميعها على ضرورة الاهتمام بالتعليم المستمر و المتواصل مدى الحياة كهدف أساسي من أهداف الفلسفة التربوية الجديدة، وفي ظل التطور الكبير في أنظمة المعلومات والاتصالات وظهور المؤسسات الافتراضية في الكون الفضائي، وجدت أنماط وأشكال غير تقليدية، ومن هذا المنطلق سنركز البحث على جانب التعليم المستمر وفي ما يتعلق بإقامة الدورات .

٢ . أهداف مراكز التعليم المستمر :

من خلال مسح لعدد من مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية تتمثل أهداف مراكز التعليم المستمر عموماً بالآتي :-

أ- تطوير و تأهيل الكوادر البشرية بالاختصاصات المطلوبة حسب آخر التطورات العلمية العالمية .

ب- تأهيل الكوادر البشرية لتشغيل المشاريع حسب خطط التنمية الوطنية الموضوعة لهذا الغرض .

ج- ربط الجامعة بحقول العمل المختلفة لتأكيد الكفاءة المطلوبة .

د- الاسهام في إعداد الكوادر البشرية المطلوبة من الإداريين والفنيين و التقنيين وغيرهم لقطاعات صناعية و اقتصادية معينة .

هـ- توظيف آخر التطورات التكنولوجية في مختلف التخصصات .

و- رفع كفاءة الأداء في المؤسسات والشركات باستخدام الأساليب والنظم والتكنولوجيا المتبعة في الأعمال الإدارية.

ز- تقديم الاستشارات والخدمات الفنية والاجتماعية والعلمية للمؤسسات في القطاعين العام والخاص.
ح- تنظيم وعقد وإدارة الندوات والمؤتمرات في مختلف المجالات .
ط- بناء وتنمية علاقات مع الأفراد والمؤسسات المهتمة بالعملية التدريبية .
ي- تقديم المساعدات لطلبة الدراسات العليا.

٣. أنشطة مراكز التعليم المستمر

في ضوء الأهداف السابقة وتأكيدا على تنفيذها يمكن تقسيم أنشطة المراكز على النحو التالي:-

أ. التدريب :

تقدم مراكز التعليم المستمر العديد من الدورات في مختلف المجالات ولكافة المستويات والتخصصات .

ب. الاستشارات العلمية:

تضطلع مراكز التعليم المستمر وبالتنسيق مع بعض المنظمات اليمنية والعربية والدولية بتوفير الاستشارات العلمية والأكاديمية وفي مختلف التخصصات .

ج. البحث العلمي :

تقوم المراكز إلى جانب مهامها الأساسية في التدريب وتنمية الكوادر بتنظيم الندوات العلمية إضافة إلى دعم أنشطة البحث العلمي بتقديم المساعدات الخدماتيه للباحثين لطلبة الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه في انجاز البحوث والاستشارات العلمية المطلوبة في مجالات التعليم التكنولوجي والتقني.

٤. مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية

إدراكا لأهمية و دور التعليم المستمر فإن بعض الجامعات اليمنية كانت رائدة في تبني هذا النشاط حيث وجدت في دورات التعليم المستمر و ندواته و مؤتمراته أحد أهم عناصر الإسهام الفاعلة في تنمية الحصيلة العلمية للطاقات البشرية العاملة، و بذلك يمكن تحقيق ربط الجامعات بالمجتمع بالشكل الذي تؤدي فيه الجامعات اليمنية دورها في خدمة المجتمع اليمني إلى جانب وظائفها الأخرى المتعلقة بالتدريس و إجراء البحوث العلمية.

و لكون اليمن يعيش مرحلة تغيير مستمر و تفاعل دائم مع المؤثرات و التحديات الجارية في العالم فإن بعض الجامعات اليمنية تبنت ضمن أهدافها الرئيسية موضوع التعليم المستمر فأنشأت جهازاً لتحقيق أنشطته و ضمان فعاليته بصورة مستمرة و قد تمكنت جامعات بعض الجامعات اليمنية من إرساء دعائم هذا النوع من التعليم و توسيعه حيث تمكنت من تنظيم العديد من الدورات و الندوات و إقامة المؤتمرات و ترافق هذا التغيير مجموعة من المؤشرات الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية مما اظهر باستمرارية الحاجة إلى هذه الأنظمة المتطورة للتعليم ليواكب التقدم العلمي و التكنولوجي من جهة و ليساعد على الإسراع بعملية التغيير الاجتماعي من جهة أخرى و لكون أن القطاعات الرئيسية في اقتصاديات الوطن اعتمد تطورها على القوى البشرية العاملة فيها و بالأخص على الأطر الهندسية التي تقود زمام التطور فيه بالمعلومات المستحدثة في مجال اختصاصها و مستوى تقدمها . و إزاء ذلك فقد خطت جامعاتنا اليمنية خطوات ايجابية بهذا المضمار حينما

تبنت إنشاء مراكز التعليم المستمر ضمن إطار العمل في مجال خدمة المجتمع بعد ان كان الاعتماد في تأهيل الكوادر الهندسية و التكنولوجية و الإدارية في ذلك على إرسال الكوادر إلى الخارج ٤ .

(انظر الجدول رقم (١) الذي يبين أعداد دورات مركز التعليم المستمر في بعض الجامعات اليمنية) .

بيانات حول أعداد الدورات التعليم المستمر – في بعض الجامعات اليمنية ٥

السنوات	عدد الدورات والمشاركين في بعض الجامعات اليمنية					
	جامعة حضرموت		جامعة تعز		جامعة الحديدة	
	عدد الدورات والندوات	عدد المشاركين	عدد الدورات والندوات	عدد المشاركين	عدد الدورات والندوات	عدد المشاركين
٢٠٠١	٩	١٥٤	–	–	–	–
٢٠٠٢	٦	٨٦	–	–	٤	٧٩
٢٠٠٣	٧	١٠٤	–	–	٥	٣١٠
٢٠٠٤	٩	١٣٣	٣	١٦٨	٥	١٠٥
٢٠٠٥	٥	٧٣	٣	٥٤	٤	١٥
٢٠٠٦	–	–	٣	١٠١	٤	٣٩
المجموع	٣٦	٥٥٠	٩	٣٢٣	٢٢	٥٤٨

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على بيانات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية حيث يلاحظ من الجدول السابق الأتي:

أ. وفقا للمعلومات المتوفرة عن ثلاثة جامعات(حضرموت، تعز، الحديدة) يلاحظ أن نشاط التعليم المستمر بدأ واضحا في هذه الجامعات بشكل واضح ولدى دراسة الجدول يتضح أن جامعة حضرموت قد نفذت ٣٦ دورة وبمشاركة ٥٥٠ مشاركا خلال الفترة(٢٠٠١-٢٠٠٦)، أما جامعة تعز فقد شهدت نشاطاً للتعليم المستمر بشكل متأخر ابتداء من ٢٠٠٤ حيث نظمت دورات فقط خلال السنوات الثلاثة الماضية أي بمعدل ٣ دورات سنويا، اما جامعة الحديدة فقد سعت إلى إعداد وتنظيم ٢٢ دوره وبمشاركة ٥٤٨ مشاركا خلال الخمس سنوات الماضية.

ب. تباينت وجهات نظر مراكز التعليم في الجامعات من حيث الفلسفة والإدارة ومستوى الشهادات التي تمنحها تلك المراكز فعلى سبيل المثال تمنح جامعة تعز شهادات الدبلوم(نظام السنتين بعد الثانوية) بينما اختلف منظور بعض الجامعات في إدارة تلك المراكز كما هو الحال في جامعتي حضرموت والحديدة حيث تمثل الأرقام أعداد الدورات المنفذة.

ويلاحظ أيضا أن بعض تلك المراكز تتبع أنظمة مزدوجة في تنفيذ مسار التعليم المستمر بالاعتماد على الدورات القصيرة والطويلة الأمد. وبوجه عام فإن فلسفة اعتماد أنظمة التعليم المستمر تتباين من حيث وجهة نظر كل جامعة إلا أن هذه الأنشطة مستمرة وتمارس في مختلف تلك الجامعات وان هناك حاجة

مستمرة لتطوير لتلك الدورات.

ج. نجاح عينة من بعض الجامعات اليمنية في تنفيذ العديد من الدورات القصيرة والطويلة الأمد وقد تباينت الأنشطة والجهود في تلك الجامعات من حيث إعداد الدورات وعدد المشاركين فيها، من جهة أخرى لوحظ ان برامج ومحتوى الدورات المنفذة بشكل عام تختلف من جامعة لأخرى سواء من حيث طبيعة ونوعية ومحتوى البرامج والجدول التالي يعكس نوعية وطبيعة الدورات في هذه المراكز .

والجدول رقم (٢) يوضح نوعية الدورات وعدد المشاركين في بعض الجامعات اليمنية

نوعية الدورات / عدد الدورات		حاسوب وانترنت	إدارة	محاسبة	تقوية طلاب	انجليزية	هندسية	المجموع
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا	٢٠٠١	١٤٠	١٤	–	–	–	–	١٥٤
	٢٠٠٢	٨٦	–	–	–	–	–	٨٦
	٢٠٠٣	١٠٤	–	–	–	–	–	١٠٤
	٢٠٠٤	١٢٢	١١	–	–	–	–	١٣٣
	٢٠٠٥	٤١	–	٣٢	–	–	–	٧٣
جامعة تعز	٢٠٠٤	٢٠	١١٨	–	٣٠	–	–	١٦٨
	٢٠٠٥	١١	–	–	٤٣	–	–	٥٤
	٢٠٠٦	٣٢	–	–	٦٩	–	–	١٠١
جامعة الحديدة	٢٠٠٢	٦١	١٨	–	–	–	–	٧٩
	٢٠٠٣	٢٦٤	١٧	–	–	٢٩	–	٣١٠
	٢٠٠٤	٧١	–	–	–	٣٤	–	١٠٥
	٢٠٠٥	٢	–	–	–	–	١٣	١٥
	٢٠٠٦	٩	٢٥	–	–	٥	–	٣٩

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على بيانات التعليم المستمر في الجامعات اليمنية حيث يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

أ.التركيز في الدورات المنفذة على مجال الحاسوب والانترنت في كافة الجامعات اليمنية المبحوثة.

ب.كما أنّ هناك اهتماماً في تنفيذ الدورات الإدارية بالمرتبة الثانية بعد الاهتمام بدورات الحاسوب والانترنت.

ج. برامج تقوية طلاب الثانوية العامة تمت في جامعة تعز فقط .مع العلم ان جامعة تعز الوحيدة في تقديم برامج الدبلوم .

وهذا يجعل من الضرورة ان تتواصل الجامعات اليمنية فيما بينها وتنسق حتى تستطيع التواصل مع السوق

في تقديم الخدمات التدريبية وهذا يتطلب مد جسور التعاون العلمي والأكاديمي بين مختلف الأنشطة ومنها أنشطة التعليم المستمر بالاستفادة من التقنيات والأساليب الحديثة في مجال نقل وتوصيل المعلومات ونشرها على مساحات واسعة فيما بينها.

٥. مؤشرات حول طبيعة عمل أنظمة التعليم المستمر في الجامعات اليمنية المبحوثة:

بعد دراسة المعلومات والبيانات المتوفرة عن الدورات المنفذة في ثلاثة جامعات يمنية كعينة للدراسة لوحظ ما يلي:

أ. إن الدورات تنفذ في مختلف المراكز بشكل معزول عمّا هو متوفر من إمكانيات وخبرات في المراكز الأخرى لعدم وجود التنسيق بين هذه المراكز.

ب. انعدام التعاون بين المراكز في تحقيق دورات نوعية أو توحيد للجهود العلمية والإدارية والتنظيمية لعدم استخدام وسائل الاتصالات الحديثة.

ج. لوحظ تكرار البرامج والمناهج التدريبية في الجامعات وعدم استثمار وسائل الاتصال والتكنولوجيا في مجال نقل المعلومات حول هذه الدورات.

د. تباين خطط المراكز وعدم وجود سياسة عامة وفهم مشترك بين المراكز فيما يخص نوعية ومستوى الشهادات الممنوحة وفلسفة التعليم المستمر.

هـ. ضعف برامج التعليم والتدريب ذات العلاقة بالقطاعات الهندسية والمستويات المهنية وتركيزها على بعض الاختصاصات.

و. هناك حاجة كبيرة بتبادل المعلومات والبيانات بين المراكز حول المشاركين والخبرات والمؤهلات بشان المحاضرين والحاجة إلى التنسيق في تداول هذه المعلومات.

٦. أنظمة المعلومات وأنشطة التعليم المستمر

تعرف أنظمة المعلومات بأنها مجموعة من المكونات البشرية والآلية لجمع البيانات ومعالجتها بهدف الحصول على معلومات بخصائص معينة ملبية لخصائص القرار٧.

وبالنظر إلى هذا التعريف يمكننا تصور نظام المعلومات على انه يتكون من العناصر التالية :

أ. المدخلات وهي البيانات والتي قد تكون تاريخية أو تقديرية على شكل كمي(مالي / عيني) او وصفية مثل العادات والتقاليد أو نسب أو نمط إحصائي وغيرها.

ب. المعالجات وهي مجموعة من العمليات التشغيلية لتحويل المدخلات إلى مخرجات

ج. المخرجات وهي المعلومات الناتجة عن النظام بما يساعد في اتخاذ القرار، وقد تكون هذه مالية – عينية – نسب مئوية – رسوم بيانية- معادلات – مقارنات -.....الخ.

د . يجب أن تكون المعلومات الناتجة عن النظام بخصائص معينة ملبية لخصائص القرار.

وفي ضوء هذا التعريف يجب كما اشرنا سابقا ان تتوفر معلومات بخصائص معينة تلبي حاجات متخذ القرار بل ويجب ان تناسب المستويات الإدارية والوظيفية ويتعدى البعض ذلك بضرورة مناسبتها لشخصية

متخذ القرار، وحتى يمكننا الاعتماد على نظم المعلومات ولكي تقوم بواجبها لا بد ان تتوفر فيه مجموعة من الخصائص منها ٨:

(١). ان تكون مخرجات النظام دقيقة ونقصد بالدقة هو مد تميل المعلومات للموقف أو الحدث وتتوقف درجة الدقة المطلوبة في المعلومات على احتياجات المستخدم وطبيعة المشكلة والمرحلة المعينة من صنع القرار الذي يهتم بها المستخدم .

(٢). الاهتمام بالتوقيت المناسب ونقصد بها هو وصول المعلومة في وقتها المناسب ولا معنى لوصولها بعد اتخاذ القرار.

(٣). توفير المعلومات الشاملة.

(٤). استخدام الوسائل المتقدمة في إدخال البيانات والتحليل وإخراج المعلومة.

(٥). التكامل ونقصد بها تكامل عناصر النظام.

(٦). ان يكون النظام سهلا وبسيطا.

(٧). توسيع قاعدة الاستفادة من البيانات المختلفة ولإغراض متعددة٩

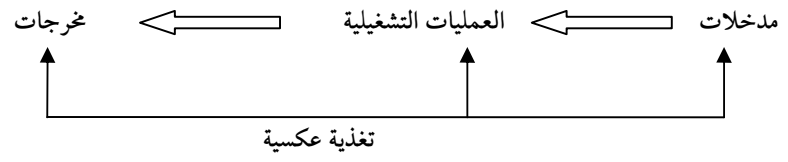
(٨). قابلية قياس مخرجات النظام وتقييمه

(٩) يجب ان يأخذ النظام الأبعاد المستقبلية .

(١٠). يجب ان يكون النظام اقتصاديا.

ومما سبق نستطيع دراسة أنظمة المعلومات المتعلقة بدعم مراكز التعليم المستمر وفق تتابع العمليات على النحو الذي يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (١) يوضح نظام المعلومات



المصدر: من إعداد الباحثين

من خلال الشكل السابق يمكننا تناول أنظمة المعلومات كما يلي:

أ. مدخلات أنظمة المعلومات لدعم مراكز التعليم المستمر :

وهي عبارة عن بيانات غير مفيدة لمتخذ القرار بشكلها الحالي، ويمكن الحصول عليها من مصادر داخلية من داخل المنظمة أو خارجية من خارج المنظمة وهي بيانات تساعد مراكز التعليم المستمر في إيجاد معلومات تساهم في رفع القدرات الإدارية و المهنية للاختصاص و حقل العمل الذي هو بحاجة إلى إثراء و أغناء

لقدراته مثل بيانات علي سبيل المثال لا الحصر :-

- تنظيم الدورات والبرامج التدريبية .
- إقامة الندوات العلمية التخصصية .
- إقامة الدورات الموقعية وفق ما تحتاجه قطاعات العمل .
- تنظيم المؤتمرات العلمية .
- الحلقات النقاشية .
- عناوين الدورات ومدتها .
- ملخصات عن تفاصيل مفردات البرنامج .
- الوسائل التدريبية المستخدمة .
- أسماء المحاضرين والمواضوعات التي ستلقى .
- الحالات الدراسية .
- المناقشات .
- التقييم والاختبارات
- عناصر البيئة الخارجية من قوانين حكومية وسياسية ونشاط اقتصادي وغيره من عناصر البيئة .

ب. العمليات التشغيلية في أنظمة المعلومات لدعم مراكز التعليم المستمر:

تهدف تلك الأنشطة إلى مزج الخبرات العلمية والأكاديمية لأجل إدامة زخم التقدم العلمي والتقني وتعميق العلاقة مع حقل العمل والجهات المستفيدة بإلقاء المحاضرات وتقديم الخبرات العلمية في مجال الاختصاص ، عن طريق إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات لتنفيذ الدورات و من خلال مد جسور ومديات التعاون مع قطاعات العمل الحكومية والقطاع الخاص لتنمية خبرات المشاركين من تلك القطاعات وإكسابهم المعرفة المطلوبة والمهارات الكافية ضمن إطار التعليم المستمر . ومن هنا يتضح دور المراكز كمصدر للعطاء والعلم كما ينبغي لها أن تكون قادرة على توصيل المعلومات والحقائق وتجديد المعرفة وملاحقة ما هو جديد ومتطور في فروع التخصصات لمواكبة العصر السريع التغير ، ومن هنا تتم تلك العمليات التشغيلية لخدمة الأنشطة التي تقوم بها مراكز التعليم المستمر

ج: مخرجات أنظمة المعلومات لدعم نشاطات التعليم المستمر :

هي معلومات رسمية تعتمد عليها الإدارة في اتخاذ قراراتها الحالية والمستقبلية، وأي قصور أو نقص يدل على ضعف نظم المعلومات[١١]، وهذه المعلومات تتنوع بتنوع نشاطات التعليم المستمر، منها على سبيل المثال :-

(١). نتائج تقويم الدورات التدريبية من قبل المشاركين .

(٢). معلومات حول كفاءة البرنامج التدريبي .

(٣). معلومات عن المحاور المطلوب التوسع في البرامج المستقبلية .

(٤). كفاءة المحاضرين و تقويم الأداء .

(٥). معلومات عن نوعية المشاركين و مستوياتهم .
(٦). معلومات تفيد الباحثين و المتخصصين لتحسين أنشطة التعليم المستمر .
(٧). نتائج تبين أعداد المشاركين و نسبة مشاركة القطاعات حسب التخصصات الهندسية و التكنولوجية .
(٨). تقارير فصلية و سنوية .
(٩). تقارير و نتائج المشاركين و انطباعاتهم .
(١٠). المقترحات و التوصيات بشأن تطوير البرامج و المفردات .

د – وسائل المعلومات المستخدمة :

تتبع أنظمة التعليم المستمر في الجامعات عموماً الوسائل التقليدية التالية في نشر البرامج التدريبية والإعلان عليها بشكل إقليمي ومحلي ١١.

(١). الإعلان في النشرات الدورية .
(٢). إصدارات برامج تدريبية .
(٣). الإعلان في الصحف المحلية .
(٤). الخطط السنوية لبرامج التعليم المستمر .
(٥). الإذاعة والتلفزيون .
(٦). إصدارات موجهة لقطاعات ومؤسسات الدولة والقطاع الخاص .
(٧). المنشورات والمطويات .
(٨). الانترنيت .

هـ. التغذية العكسية في نظام معلومات دعم مراكز التعليم المستمر:

وهي عبارة عن المعلومات التي تساعد في اتخاذ الإجراءات التصحيحية أولا بأول حيث تساعد في التأكد من أن الأداء يسير في تحقيق الخطة الموضوعة.

٧ . نظم الاتصالات و تبادل المعلومات

أن القلب النابض للثورة العلمية و الصناعية التي تواجهنا اليوم هي تكنولوجيا تبادل المعلومات و الاتصالات سواء في خزن المعلومات و تفاعلها داخل الآلات الحاسبة ام في نقلها و استخدامها في التحكم في جميع تفاصيل حياتنا اليومية سواء في العمليات التعليمية أو الصناعية أو الخدمية . ان مراكز التعليم المستمر في جامعاتنا في أمس الحاجة لجمع و تخزين المعلومات عن أنشطتها التدريبية و إيصالها إلى المواطن اليمني في مختلف الاختصاصات التكنولوجية و الهندسية المختلفة لتكون في متناول الجميع . لقد شهدت العشر سنوات الأخيرة مبتكرات جديدة في عالم نظم و معدات الاتصالات و نقل المعلومات أهمها :-

أ. الأقمار الصناعية الخاصة بالاتصالات و التي عن طريقها فتحت النوافذ المختلفة بين الأمم و يمكن عن طريقها نشر العلم و الثقافة بحيث يمكن نقل المعلومات إلى بقاع الأرض المتناثرة بواسطة برامج تعليمية تعد لهذا الغرض ١٢.

ب. الاتصالات الضوئية عن طريق استخدام أجهزة و معدات الضوء المتماسك (الليزر) و التي عن طريقها سوف يمكن تبادل ملايين المكالمات الهاتفية و غيرها من المعلومات بسهولة و يسر .

جـ. الاتصالات عن طريق شبكات الانترنيت المنتشرة في كافة أنحاء العالم فهناك شبكات مكونة من الآلاف المشتركين يمكن الحصول من خلالها على أية معلومات في الصناعة و التجارة و البحوث العلمية ١٣ .

د. الاتجاهات الجديدة في وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم و التي منها اسطوانات الفيديو و تكنولوجيا الاتصال اللاسلكي و التلفزيون الخطي ١٤ .

هـ. الأشرطة و الأفلام و الدسكات و غيرها من أوعية المعلومات .

لعل من المناسب مقدماً تحديد مفاهيم تكنولوجيا المعلومات في التعليم حيث ناقش دافيد(هوكريدج مشكلة تحديد المقصود بتكنولوجيا المعلومات في التعليم أشار إلى تعريف هيئة اليونسكو إن تكنولوجيا المعلومات تتضمن التخصصات العلمية و التكنولوجية و الهندسية و الأساليب الفنية الإدارية المستخدمة في معالجة المعلومات و تجهيزها فضلاً عن تطبيقها كالحاسب و تفاعلها مع الناس و الآلات و الالكترونيات المصغرة و الاتصالات عن بعد .

هناك اتجاه قوي في أمريكا و في العالم نحو مواصلة تطوير شبكات الحاسبات الآلية المعتمدة على تكنولوجيا الاتصال المعقدة مثل التلفون و الأقمار الصناعية و التلفزيون و الراديو و ذلك بهدف تحسين استخدام مصادر المعرفة ... هذا و للاتصالات عن بعد علاقة مباشرة بتطوير هذه الإمكانيات و لعل أحد هذه الخدمات الاتصالية هو الاشتراك التجاري الذي يوفر إمكانية الوصول لقواعد البيانات التي تحتوي على أوعية بحث على الخط المباشر لأشياء عديدة من الخدمات .

و هناك خدمة أخرى تتعلق بلوحات النشرات المستقلة و هذه تقدم للجماعات ملفات المراسلة والأفكار عن كل شيء .

أما فيما يتعلق بتكنولوجيا إرسال البيانات فان الخط الأساسي في تكنولوجيا الإرسال و هي يرمز إليها عادة بالاتصالات عن بعد و هو اتساع الموجة أو كمية البيانات التي يمكن أن يبثها وسط معين دون خطأ من مستخدمه في الوقت الحاضر لغرض إرسال البيانات و النقاط المحورية لشبكة اتصالات البيانات و التي تحتاج إلى نوعين من التكنولوجيا ووسائل الاتصالات١٥ :-

- الأقمار الصناعية .
- تكنولوجيا الميكروف .

و تحتاج هذه إلى إرسال موجاتها في الجو الخارجي أو حتى من الفضاء و ذلك من المصدر إلى الهدف المقصود . و هناك تكنولوجيات أخرى تستخدم أنواعا من الكابلات أو مرشداً للموجات و يطلق عليها بتكنولوجيا الوصل المباشر :-

- الزوج المجدول للكابل النحاسي المستخدم لإرسال كل من الصوت و البيانات .
- الكابل المتحد المحور و الذي يوفر اتساع موجة كافية تسمح بإرسال الصوت و البيانات في نفس الوقت .

– كابل الألياف البصرية و هي مادة تدعم الموجات ذات التردد العالي جداً .

و عموماً فان أهم وسائط و مجالات التعليم و التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم المستمر فضلاً عن تحقيق أهداف التعليم عن بعد تتمثل بالآتي١٦ :-

أ- الأجهزة و المعدات : مثل

– الفيديو التفاعلي

– الفيدتكست

– التلتكست

– التلكس

– الفاكسميل

– الأقمار الصناعية

– الحاسوب

ب- البرامج والوسائط التعليمية : مثل

– البرامج الجاهزة

– اسطوانات الفيديو

– الاسطوانات المدمجة

– الدوائر المدمجة

– اسطوانات الفيديو التفاعلية

– شبكات المعلومات

ففي دراسة لـ(بيركيلي، وبيترلينان) أكدا ان العالم يجمع كميات كبيرة لا مثيل لها من المعلومات ولذا فان المدراء يغرقون في البيانات ، ولاتخاذ القرارات، توصلا إلى ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات[١٧] .

ان استخدام هذه التكنولوجيا في مراكز التعليم يساعد على ربط الدارسين مع التدريسيين أو مع قواعد البيانات او مع بعضهم البعض و إحداث نوع من التفاعل المباشر فيما بينهم و بفضل هذه التكنولوجيا أصبح ميسوراً نقل المعلومات و المحاضرات و الندوات إلى أماكن مختلفة داخل و خارج البلد الواحد و توصيل الخدمات التعليمية و التدريسية إلى منازل الدارسين أو أماكن عملهم بسرعة فائقة و على الوجه الأكمل ، و تعزيز التعليم عن بعد و تعميمه في الدول الصناعية الكبرى المتقدمة، وهو ما أدى إلى ظهور المنظمات الافتراضية وهو ما سيؤثر على طبيعة العمل الإداري بحيث يتطلب أفراد يعملون في أماكن وأوقات مختلفة بدل الطرق التقليدية التي يجتمع الأفراد ويعملون في مكان محدد وضمن برنامج مسبقا١٨ .

ثالثا: الاستنتاجات والتوصيات

١. الاستنتاجات

رغم التطور الذي تشهده المراكز في الجامعات اليمنية غير أنها لازالت تعمل وفق المؤشرات التالية :-

أ. تنفيذ الفعاليات بشكل منعزل عمّا توفره من خبرات و إمكانيات علمية في المراكز المختلفة في اليمن.

ب. ضعف تبادل المنشورات و الدوريات و ما يستجد من معلومات في مجالات التعليم المستمر.

ج. انعدام التنسيق بين المراكز لضعف الاتصالات و المراسلات بشأن البرامج التدريبية و الفعاليات الضرورية .

د. ضعف التعاون في تنظيم البرامج التدريبية المشتركة لعدم استخدام وسائل الاتصالات المتقدمة .

هـ. تكرار البرامج التدريبية و ازدواجيتها في الجامعات التي تحتوي على مراكز للتعليم المستمر و خدمة المجتمع

و. عدم استثمار وسائل الاتصال و تكنولوجيا المعلومات و ما يستجد من تقنيات في مجال نقل و تداول المعلومات في العالم [١٩] .

ز. عدم وجود سياسة عامة لبرامج التعليم و التدريب المستمر في الجامعات اليمنية .

ح. ضعف تنوع برامج التعليم و التدريب ذات العلاقة بالقطاعات الهندسية و المستويات المهنية و الإدارية .

ط. عدم تبادل المراكز البيانات و المعلومات المتعلقة بإعداد المشتركين في دورات تدريبية أو ندوات تعليمية منظمة ذات علاقة بعملهم و رأيهم بجدوى برامج التعليم .

ي. عدم تبادل المعلومات بشأن الخبرات و المؤهلات و الكفاءات للمحاضرين .

ك. اعتماد بعض المراكز في تنفيذ برامجها على الخبرات الأجنبية رغم توفر الكفاءات اليمنية لعدم التنسيق و تداول المعلومات بينها [٢٠] .

ل. عدم توفر المعلومات بالخصائص المناسبة الملبية لخصائص القرارات المتخذة في مراكز التعليم المستمر.

م. ضعف في بناء نظام المعلومات، وانخفاض دوره في إيجاد المعلومة المناسبة في الوقت المناسب.

ن. الضعف في إيصال المعلومات و تفاصيل الدورات إلى الفئات المستهدفة .

٢.المقترحات

إدراكا لأهمية المعلومات و التقنيات و مدى توفيرها و استغلال الإمكانيات و التقنيات الحديثة لوسائل الاتصالات في نقل المعلومات ينبغي التعاون و التنسيق بين مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية وفق الآتي :-

أ. بناء نظام معلومات فعال قادر على توفير المعلومة بخصائصها المناسبة تخدم القرارات المتخذة في مراكز التعليم المستمر في الجامعات اليمنية.

ب. الاستفادة من شبكات المعلومات للإعلان عن الدورات و الندوات العلمية و الهندسية و التكنولوجية

وتوصيلها إلى المستفيدين.

ج. استثمار تقنيات المعلومات الحديثة في نشر ملخصات عن الدورات و نتائجها و تفاصيل المعلومات عن المناهج و المفردات و جعلها في متناول الباحثين و المتخصصين في مختلف الجامعات .

د. التعاون و التنسيق بين مراكز التعليم المستمر في مجال تبادل المعلومات و تيسرها فيما يخص الكفاءات العلمية و الخبرات المتوفرة لتنظيم الدورات النوعية بدلا من الاستعانة بالخبرات الأجنبية .

هـ. تبادل المعلومات و البيانات الإحصائية المتعلقة بالمشاركين في الاختصاصات التدريبية و التطويرية .

و. تبادل الدراسات و الملخصات و الاستنتاجات المتعلقة بنتائج الدورات و مقترحات تطويرها و نقل الخبرة و التجربة بين تلك المراكز في الجامعات .

ز. تشجيع تبادل برامج الدورات و النشرات و المقالات العلمية بين مراكز التعليم المستمر في الجامعات .

ح. السعي إلى تنظيم مؤتمرات و ندوات متخصصة في مجال تبادل المعلومات و الاتصالات بين مراكز التعليم المستمر عبر شبكة الانترنيت .

ط. الإفادة من إمكانات التعليم عن بعد في برامج التعليم المستمر و التدريب أثناء الخدمة .

ي. الإفادة من إمكانيات الانترنيت في تحقيق خدمة التعليم عن بعد لغرض توفير آلية سريعة لتوصيل المعلومات إلى الجهات ذات العلاقة لتطوير الكفاءات الهندسية و الفنية .

ك. تشكيل مراكز متخصصة على أن تشكل مجلساً لشئون التعليم المستمر بحيث يكون شخص أو شخصان من كل مركز متخصص، وهذا المجلس يعنى برسم السياسات والاستراتيجيات والتنسيق والإشراف المباشر على مختلف المراكز المتخصصة في الجامعات وبحيث يرأسه عميد عمادة التعليم المستمر.

الهوامش و المصادر :

١ خليل إبراهيم محمود العاني " مراكز التعليم المستمر و دورها في خدمة المجتمع " مجلة الرافدين ، كلية الإدارة و الاقتصاد جامعة الموصل، ١٩٩٤ م .

٢ حسين حمدي الطوبجي " التكنولوجيا و التربية " دار القلم الكويت، ١٩٨٣ م .

٣ المرجع نفسه.

٤ – ندوة التعليم المستمر في الجامعات العربية " الجامعة التكنولوجية العراق ، بغداد(٢٤ – ٢٦) آذار (مارس) ١٩٩٨ .

٥ – التقرير السنوي لمركز التعليم المستمر " الجامعة التكنولوجية " العراق ١٩٩٧ م .

٦ تمثل الأرقام الموجودة في الجدول أرقام الدورات فقط، مع العلم ان المركز ينفذ برامج الدبلوم.

٧ – عبدالله حمود سراج،أهمية خصائص المعلومات في بناء واختيار قرارات المنظمة، بحث منشور في مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.ـ.جامعة فرحات عباس– سطيف– الجزائر، العدد٠٤/ ٢٠٠٥، ص١٣٢.

٨ عبدالله حمود سراج، أهمية خصائص المعلومات في اختيار وبناء قرارات المنظمة، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس– سطيف– الجزائر، العدد ٠٤/ ٢٠٠٥، ص١٢٥–١٣٧.

9 Kentouris Chris,Les to Build Market Data Warehouse, Securities Industry New:11/4/2002,Vol.14 Issue42,P23.

10 Marydee Ojala, General Information, Online,MEDFORD,Jan/FEB2004.Vol.28,Iss.1.P5.

١١ – تطبيقات نظم المعلومات في إدارة معاهد و مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ، ٣ – ٨ أكتوبر، الجامعة الأردنية، ١٩٨٧ م .

١٢ – عبد السميع مصطفى " توجيه المناهج الدراسية بكليات الهندسة لخدمة التنمية القومية في الدول العربية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد التاسع ، مارس (آذار)، ١٩٧٦ م .

١٣ – بيتركنت" ، تأليف سامح الخلف ، الدليل الكامل إلى الانترنيت الدار العربية للعلوم ، ١٩٩٧ م .

١٤ – جبرا ليل بشارة " التعليم البوليتكنيكي " المجلة العربية للتربية المجلد الخامس العدد الأول – مارس ١٩٨٩ م .

١٥ – احمد أنور بدر و آخرون " علم المعلومات و التكامل المعرفي " دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الأولى ، القاهرة ١٩٩٨ م .

١٦ – وائل نور الدين الرفاعي و خليل ابراهيم محمود " نموذج مقترح لمشروع التعليم عن بعد في العراق " ورقة عمل – الجامعة التكنولوجية، ٢٠٠٥ .

17 Leslie Langna, Material Handling Management, Clereland,Dec2003,Vol,58,Iss.13.P.22.

١٨ – عبدالله حمود سراج، التسويق والتجارة الالكترونية في الدول العربية، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة محمد خيضر – بسكرة – الجزائر– العديد ٠٥ ديسمبر ٢٠٠٣، ص١٩٤.

١٩ – يوسف مسنات " برمجة التعليم الهندسي لخدمة مشاريع التنمية العربية " مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الخامس عشر مارس (آذار)، ١٩٧٩ م .

٢٠ – عبد القادر عبد الحافظ الشيخلي " الجامعة في خدمة المجتمع " مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٨ ، نيسان (ابريل)، ١٩٨٢م .

النماذج الإحصائية في تصحيح التوزيع العمري لسكان اليمن

د/ عبد الحكيم عبد الرحمن المنصوب
أستاذ الإحصاء التطبيقي المشارك – عميد كلية التجارة – جامعة إب

ملخص الدراسة .
يكتسب التوزيع العمري للسكان أهمية بالغة عند تخطيط التنمية ، وإعداد الاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم والصحة والدفاع وخلافه ، إلا أنه يعاني من أخطاء تتعلق بدقة الأعمار . وقد هدفت هذه الدراسة إلى تصحيح التوزيع العمري المسجل ، في التعداد اليمني لعام 2004 م ، من تلك الأخطاء . حيث تم استخدام 13 نموذجاً ، وأفرزت المفاضلة ، بين هذه النماذج ، نموذجاً يشير إلى أن أكثر من 55% من السكان يقعون تحت العمر 20 سنة ، الأمر الذي يجعل معدل النمو السكاني مرتفعاً لعقود قادمة .

مقدمة .
يكتسب التوزيع العمري للسكان أهمية بالغة عند تخطيط التنمية ، وإعداد الاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم والصحة والتوظيف والدفاع وخلافه . إلا أن إدلاء الأفراد ببيانات أعمارهم ، في التعدادات والمسوح ، غالباً ما تعتريه أخطاء عمدية وأخرى غير عمدية [عبدالغني وآخرون : 1991] . فمن مصادر هذه الأخطاء :

1 – التحيز لآحاد معينة في رقم العمر . مثل تفضيل الأعمار التي تبدأ بأرقام زوجية ، أو بالصفر أو بالخمسة.
2 – محاولة تحقيق مزايا معينة وإن كانت أدبية . مثل كسب الإحترام في المجتمعات التي توّقر كبار السن .
3 – محاولة تجنب التزامات معينة . مثل التهرب من سن التقاعد ، أو من سن الأهلية إذا كان سيترتب عليه التزام معين .
4 – عدم معرفة الفرد لعمره الحقيقي . وهذا غالباً ما يكون أكثر إنتشاراً في المجتمعات ذات نسب الأمية العالية ، ومنها المجتمع اليمني الذي وصلت فيه نسبة أمية الكبار (10 سنوات فأكثر) إلى أكثر من 60% في مسح 1997 الخاص بصحة الأم والطفل في اليمن [Central Statistical Organization : 1998] وانخفضت إلى 45.3% في تعداد 2004 م [الجهاز المركزي للإحصاء : ديسمبر 2006] .

وعلى ذلك ، فإن هذه الدراسة لا تهتم بدقة التوزيع العمري للسكان من حيث الشمول ، وإنما من حيث

المحتوى . حيث تقوم على فرضية hypothesis أن أخطاء الإدلاء ببيانات الأعمار قد رافقت آخر تعداد نُفذ في اليمن ، وهو تعداد 2004 م . ومن ثم فإن هذه الدراسة تهدف إلى تصحيح التوزيع العمري للسكان في التعداد المذكور . وفي سبيل ذلك تضمنت الدراسة – بالإضافة إلى هذه المقدمة – الأجزاء التالية :

1 - خلفية نظرية . حيث الإشارة السريعة إلى أهم طرق تقييم التوزيع العمري للسكان ، وإلى أهم طرق ونماذج تصحيحه .

2 - المعالجة الإحصائية . وتتضمن تقييم التوزيع العمري المسجل للسكان في تعداد 2004 م ، ومن ثم تصحيحه بأكثر من نموذج .

3 - النتائج والتوصيات . حيث المفاضلة بين نتائج النماذج واختيار النموذج الأكثر قبولاً ، وحيث أهم التوصيات التي أمكن الخروج بها .

4 - الجداول .

5 - الأشكال .

6 - المراجع .

1 - خلفية نظرية .

أولاً : أهم طرق تقييم التوزيع العمري للسكان .

تتعدد طرق تقييم التوزيع العمري للسكان ويصنّفها البعض في ثلاثة أساليب [عبدالغني وآخرون: 1991]:

1 – أساليب الإتساق (المقارنات الداخلية) .

2 – أساليب المقارنات الخارجية .

3 – أساليب التحقق المباشر .

وسيتم التركيز في هذه الدراسة على أهم أساليب الإتساق ، وذلك للأسباب :

أ – أن أساليب المقارنات الخارجية تعتمد بصفة أساسية على المقارنة بتوزيع عمري خاص بمجتمع مشابه لمجتمع الدراسة . ولاشك أن تحديد المجتمع المشابه لايخلو تماماً من التحكمية .

ب – حتى وإن توفرت مسوح تقييم البيانات (من أجل التحقق المباشر) فإن الأخطاء المرافقة لبيانات الأعمار تظل قائمة ، وإن كانت اقل حدةً ، خاصةً في المجتمعات الزراعية ذات نسب الأمية المرتفعة .

وعليه ، فإن أهم الأساليب التي تندرج ضمن أساليب الإتساق : نسبة العمر age ratio ، ودليل " ويبل " Weibull ، ودليل " مايرز " Meyers ، ودليل سكرتارية الأمم المتحدة الذي سيتم الإكتفاء به في هذه الدراسة للأسباب :

أ – إن مقياس نسبة العمر هو أحد مكونات هذا الدليل .

ب – إن دليل " ويبل " ودليل " ماير " يهملان فئة عريضة من السكان . فالأول يهمل السكان في العمر أقل من 23 سنة وكذا السكان في العمر أكبر من 62 سنة . ويهمل الثاني السكان في

العمر أقل من 10 سنوات .

ج – أن تقييم التوزيع العمري ليس هدفاً في حد ذاته ، خاصةً مع التوقع القوي بأن هذا التوزيع يحتوي على أخطاء في أغلب دول العالم النامي عامةً ، وفي المجتمعات الأمية منها بصفة خاصة .

وعلى ذلك ، فإن دليل سكرتارية الأمم المتحدة I الذي يُقدر للسكان في العمر أقل من 75 سنة ، يشير إلى عدم دقة التوزيع العمري إذا كانت قيمته 20 فأكثر . وهذه القيمة تُقدر من العلاقة :

$$I=3I_s+I_{am}+I_{af} \qquad (1)$$

حيث :

I_S : مقياس النوع . ويُحسب كمتوسط للفروق المطلقة لنسب النوع في الفئات العمرية . ونسبة النوع في كل فئة تُحسب بقسمة عدد الذكور في الفئة على عدد الإناث في نفس الفئة .

I_{am} : مقياس العمر للذكور . ويُحسب كمتوسط للإنحرافات المطلقة الخاصة بنسب العمر عن 100 . فإذا كانت C_i هي نسبة الذكور في الفئة العمرية i ، فإن نسبة العمر في هذه الفئة هي :

$$[\frac{C_i}{0.5(C_{i-1}+C_{i+1})}](100)$$

I_{af} : مقياس العمر للإناث . ويُحسب بنفس طريقة حساب مقياس العمر للذكور .

ثانياً : أهم طرق تصحيح التوزيع العمري .

إن تصحيح التوزيع العمري بإستخدام كلٍ من التمهيد اليدوي وطرق التصحيح الخارجية (إستخدام توزيع عمري لمجتمع مشابه لمجتمع الدراسة ، وأسلوب اللوجيت Logit) يمثل معالجةً لاتخلو من التحكمية . حيث يعتمد التمهيد اليدوي على خبرات الباحث حول المجتمع الذي يقوم بتنعيم منحنى توزيعه العمري ، ويدوياً ، مما تعتريه من تشوهات او خشونة . اما طرق التصحيح الخارجية ، فإنها تعتمد بصفة أساسية على إستخدام توزيع عمري خاص بمجتمع مشابه لمجتمع الدراسة .

وعلى ذلك ، فإن هذه الدراسة تعتمد على النماذج الإحصائية التي تناسب المجتمعات الفتية ، التي تتصف بذلك معظم مجتمعات دول العالم النامي [Khorazaty : 1999] . وبهذا ، فإن هذه الدراسة ربما تكون من الدراسات القلائل التي تخالف ما درج عليه أغلب الديوجرافيين .

حيث يمكن – مبدئياً – تصحيح التوزيع العمري (النسبي أو العددي) للسكان بنموذج معادلة الدرجة الثانية ذات المجهول الواحد :

$$Y_i=b_0+b_1X_i+b_2X_i^2+e_i \qquad (2)$$

حيث :

Y_i : نسبة (أو عدد) السكان في الفئة العمرية (أو العمر) i .

X_i : مركز الفئة العمرية (أو العمر) i .

b_j : ثوابت النموذج حيث $j = 0 , 1 , 2$.

e_i : خطأ التقدير عند الفئة العمرية (أو العمر) i

وللحصول على أكثر من توزيع عمري مصحح ، بغرض تعديد البدائل ، ومن ثم المفاضلة وإختيار التوزيع الأكثر قبولاً ، يمكن إستخدام نماذج أخرى . فبنفس تعريف Y_i و X_i و b_j ، e_i يمكن إستخدام النموذج الأسي التالي [عودة : 1411 هـ - 1991 م] :

$$Y_i=b_0 \exp(b_1 X_i)+e_i \qquad (3)$$

والنموذج اللوغاريتمي :

$$Y_i=b_0+\mathrm{Lin}X_i+e_i \qquad (4)$$

بالإضافة إلى نماذج أخرى ، مثل النماذج التالية [كنجو - الواصل : 1425 هـ - 2004 م ، Koutsoyiannis : 1987] :

$$Y_i=(1/X_i)+e_i \qquad (5)$$

$$Y_i=(1/X^2 i)+e_i \qquad (6)$$

$$Y_i=(1/\sqrt{X_i})+e_i \qquad (7)$$

$$Y_i=b_0^{(\frac{1}{X_i-1})}+e_i \qquad (8)$$

$$Y_i=b_0+(b_1/X_i)+e_i \qquad (9)$$

$$Y_i=b_0 X_i^{b_1}+e_i \qquad (10)$$

$$Y_i=b_0 b_1^{X_i}+e_i \qquad (11)$$

$$Y_i=\exp[b_0+(b_1/X_i)]+e_i \qquad (12)$$

$$Y_i=\exp(b_0+b_1X)+e_i \qquad (13)$$

2 - المعالجة الإحصائية .

من واقع التوزيع العمري المسجل لسكان اليمن في تعداد 2004 م ، يمكن القول بتحقق فرضية الدراسة . وهي أن أخطاءاً قد رافقت الإدلاء ببيانات الأعمار من قبل الأفراد في التعداد المذكور . وهذا القول يمكن التدليل عليه بما يلي :

1 – من الجدول رقم (1) الخاص بالتوزيع العمري المسجل في تعداد 2004 م ، أمكن تقدير دليل سكرتارية الأمم المتحدة I (المشار إليه بالعلاقة رقم 1) ووصل إلى أكثر من 44 ، وذلك بالمكونات : $I_s=6.6$ و $I_{am}=14.217$ و $I_{af}=17.509$.

2 – خشونة منحنيات التوزيعات العمرية النسبية النوعية ، وذلك كما هو مبين في الشكل رقم (1) .

وعلى ماسبق ، فقد تم ، وبإستخدام البرنامج الإحصائي الجاهز SPSS ، توفيق النماذج السابقة ، لأجل تصحيح التوزيع العمري النسبي النوعي (لكلٍ من الذكور والإناث والإجمالي ، على حدة) الوارد في الجدول رقم (1) ، وذلك بعد إستبعاد كلٍ من الفئة العمرية الأخيرة المفتوحة (85 سنة فأكثر) وفئة غير المبينين .

فوفقاً للنموذج الأول (المعبر عنه بالعلاقة رقم 2) تم الحصول على :

$$Y_{if}=17.90953-0.44495X_i+0.00285X_i^2$$

$$Y_{im}=18.39630-0.47416X_i+0.00316X_i^2 \qquad (14)$$

$$Y_{it}=18.14231-0.45910X_i+0.00300X_i^2$$

حيث :

Y_i : نسبة السكان في الفئة العمرية i ، والرمز الجانبي الآخر يشير إلى النوع : f للإناث ، m للذكور ، t للإجمالي .

X_i : مركز الفئة العمرية i .

ونتائج هذا النموذج مضمنة في الجدول رقم (2) وفي الشكل رقم (2) الذي يبين أن منحنيات التوزيع العمري النسبي النوعية ، أصبحت أكثر تمهيداً ومن ثم أكثر قبولاً .

بالإضافة إلى ذلك ، فقد تم ضرب نسب السكان المصححة × إجماليات أعداد السكان النوعية (إناث ، ذكور، جملة) وتم حساب كلٍ من :

1 – معامل الارتباط بين التوزيع العمري الإجمالي المسجل وبين نظيره المصحح ، ووُجد أنه يصل إلى حوالى 0.98 . وهذا يعني عدم الإخلال كثيراً بالتوزيع العمري المسجل عند تصحيحه .

2 – دليل سكرتارية الأمم المتحدة (المشار إليه بالعلاقة رقم 1) للتوزيع العمري المصحح ، ووُجد أنه يصل إلى 18.3 ، مما يعني تحقيق دقة عالية في التوزيع العمري المصحح (خاصةً وأن قيمة الدليل في التوزيع المسجل تزيد على 44) .

وعلى ذلك ، يمكن الاطمئنان – مبدئياً – إلى قبول هذا التصحيح ، لأنه أفرز قيماً مقبولة لمعيارين يعملان في اتجاهين متضادين . فكلما زاد معامل الارتباط المذكور ، فإن ذلك يشير إلى اقتراب القيم المصححة من القيم المسجلة التي بدورها تحتوي على أخطاء بشكل كبير ، مما يعني تزايد فرص الخطأ في القيم المصححة ، ومن ثم ينعكس الأمر على دليل السكرتارية الخاص بالتوزيع المصحح ، حيث تصبح فرص تزايده أكبر .

وبالرغم من دلالة هذين المعيارين على قبول التصحيح ، بالإضافة إلى المنحنيات الممهدة الخاصة بالتوزيع المصحح ، إلا أن ذلك لا يمنع من الحصول على أكثر من توزيع مصحح ، بغرض المفاضلة واختيار الأكثر قبولاً . فقد تم توفيق جميع النماذج الأخرى المذكورة في العلاقات السابقة : من العلاقة رقم (3) حتى العلاقة رقم (13) ، ولم يتم قبول النتائج باستثناء نتائج النموذج اللوغاريتمي فقط (المشار إليه بالعلاقة رقم 4) . وهو النموذج الذي تمثل في العلاقة التالية ، وبنفس تعريف مكونات نموذج العلاقة رقم (14) :

$$Y_{if} = 24.53989 - 5.39634 \, \text{Lin} \, X_i$$

$$Y_{im} = 24.91989 - 5.50607 \, \text{Lin} \, X_i \qquad (15)$$

$$Y_{it} = 24.70497 - 5.44401 \, \text{Lin} \, X_i$$

حيث أفرز هذا النموذج توزيعاً عمرياً نسبياً ممهداً (الجدول رقم 2 والشكل رقم 3) . كما أفرز قيماً مقبولة لكلٍ من معامل الإرتباط (بين التوزيع العمري الإجمالي المسجل وبين نظيره المصحح) ودليل سكرتارية الأمم المتحدة (للتوزيع المصحح) . حيث وصل الأول إلى حوالى 0.94 ووصل الثاني إلى حوالى 14.66.

أما بقية النماذج التي رُفضت ، فقد تنوعت أسباب رفضها . فعلى سبيل المثال :

1 – النموذج الأسي (المعبر عنه بالعلاقة رقم 3) أفرز نتائج مرفوضة ، بالتقدير :

$$Y_{if} = (24.61305)\exp(-0.04671 \, X_i)$$

$$Y_{im} = (23.71856)\exp(-0.04565 \, X_i)$$

$$Y_{it} = (23.99986)\exp(-0.04592 \, X_i)$$

حيث زاد مجموع نسب السكان في العمر أقل من 85 سنة عن 100% ، ولكلٍ من الذكور والإناث والإجمالي .

2 – نموذج القوى (المعبر عنه بالعلاقة رقم 10) المقدر بـ :

$$Y_{if} = 141.04056 X_i^{-1.07044}$$

$$Y_{im} = 136.53642 X_i^{-1.06570}$$

$$Y_{it} = 136.97179 X_i^{-1.06652}$$

أفرز قيماً متناقضة لمعياري المفاضلة بين النماذج (المشار إليهما سابقاً بمعامل الأرتباط ودليل سكرتارية الأمم المتحدة) .

3 – نموذج التزايد (المعبر عنه بالعلاقة رقم 13) أفرز نتائج مرفوضة ، بالتقدير :

$$Y_{if} = \exp(3.20328 - 0.04671\, X_i)$$

$$Y_{im} = \exp(3.16626 - 0.04565\, X_i)$$

$$Y_{it} = \exp(3.17805 - 0.04592\, X_i)$$

حيث أدى إلى ارتفاع نسب السكان في الأعمار المتقدمة .

3 - النتائج والتوصيات :

اهتمت هذه الدراسة بتصحيح التوزيع العمري ، المسجل في تعداد 2004 م ، من أخطاء إدلاء الأفراد ببيانات أعمارهم ، بصرف النظر عن مدى شمولهم بالعد . بل وأُفترض أن تلك الأخطاء قد حدثت وتم إثبات هذه الفرضية .

وخلافاً لما درج عليه أغلب الديموجرافيين ، فقد تم تصحيح التوزيع العمري بالنماذج الإحصائية الموفقة من واقع التوزيع العمري المسجل ، وذلك تجنباً لأي تحكمية قد ترافق استخدام طرق التصحيح الأخرى .

وبسبب تعدد النماذج الموفقة ، كان قبول نتائج النماذج التي أفرزت قيماً أكثر قبولاً لمعياري المفاضلة بينها : معامل الارتباط (بين التوزيع العمري المسجل وبين نظيره المصحح) ودليل سكرتارية الأمم المتحدة لدقة الأعمار . وهما معياران يعملان في اتجاهين متضادين . ووفقاً لهذه المفاضلة تم قبول نتائج : نموذج معادلة الدرجة الثانية ذات المجهول الواحد ، والنموذج اللوغاريتمي . وإذا كان هذان النموذجان قد حققا قيماً مقبولة لدليل سكرتارية الأمم المتحدة (أقل من 20) وذلك كما هو وارد في الجدول رقم (3) إلا أن النموذج الأول يمكن قبوله بدرجةٍ أكبر ، حيث إن تقديراته تقترب أكثر من القيم المسجلة . وهذا ما يُستدل عليه من معامل الارتباط الأعلى (الجدول رقم 3) ومن التقارب الأكبر بين منحيي التوزيع النسبي الإجمالي : المسجل والمقدر (الشكل رقم 4) . مما يعني أن توفيق هذا النموذج لم يغير كثيراً في البيانات الأصلية ، وهذا إجراء محمود في عموم التحليل الإحصائي [Neter -Wasserman : 1996] .

وعلى ما سبق ، فإن نسبة السكان في العمر أقل من خمس سنوات تصل إلى حوالي 17% ، وفي العمر أقل من عشر سنوات تصل إلى أكثر من 31% ، وفي العمر أقل من 15 سنة تزيد هذه النسبة إلى أكثر من 44%. بل إن أكثر من 55% من السكان ، تقل أعمارهم عن 20 سنة . هذه النسب المرتفعة للسكان في الأعمار أقل من 20 سنة ، تجعل من المتوقع – وبقوة – أن يظل معدل النمو السكاني مرتفعاً لعقود قادمة ،

وذلك بمرور هؤلاء السكان بحيواتهم الإنجابية .

فإذا كان معدل الزيادة الطبيعية للسكان ، المسجل في تعداد 2004 م ، هو 3.07% بمكونيه : 3.97% لمعدل المواليد ، 0.9% لمعدل الوفيات [الجهاز المركزي للإحصاء : ديسمبر 2006] وإذا كان من المتوقع تناقص معدل الوفيات بفعل تنفيذ برامج التنمية المختلفة ، فإن معدل الزيادة السكانية سيشكل ، ولفترات طويلة ، عائقاً أمام الموارد المتواضعة في اليمن ، خاصةً وأن الإنجاب هو سلوك مجتمعي من الصعب إحداث تغيير سريع في مستوياته ، و في المجتمعات الزراعية المحافظة على وجهٍ أخص .

وعلى ذلك يمكن التوصية بضرورة الحملات الإعلامية المستمرة على المدى الطويل ، أو الدورية على الأقل ، الداعية إلى تنظيم الإنجاب ، مع مراعاة :

1 – إمكانية استخدام منابر المساجد في هذه الحملات . فهذا الأمر يحقق :

أ – وصول الرسالة إلى أغلب السكان في الريف .

ب – الإقناع بعدم تعارض تنظيم الإنجاب مع المعتقد الديني .

2 – توفير وسائل تنظيم الإنجاب وبأسعار زهيدة ، وكذلك خدمات استخداماتها إلى أغلب السكان في الريف اليمني .

4 - الجداول .

الجدول رقم (1) : التوزيع العمري النوعي العددي والنسبي
تعداد 2004 م

الفئة العمرية	عدد السكان			نسبة السكان (%)		
	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
– 0	1501298	1436849	2938147	15.0	14.9	14.9
– 5	1567172	1487392	3054564	15.6	15.4	15.5
– 10	1513478	1355285	2868763	15.1	14.0	14.6
– 15	1264913	1211237	2476150	12.6	12.6	12.6
– 20	965999	925662	1891661	9.6	9.6	9.6
– 25	729636	741437	1471073	7.3	7.7	7.5
– 30	487497	479480	966977	4.9	5.0	4.9
– 35	430521	477260	907781	4.3	4.9	4.6
– 40	354770	373041	727811	3.5	3.9	3.7
– 45	283611	301099	584710	2.8	3.1	3.0
– 50	254737	244090	498827	2.5	2.5	2.5
– 55	150106	137360	287466	1.5	1.4	1.5
– 60	170406	154213	324619	1.7	1.6	1.6
– 65	96560	86521	183081	1.0	0.9	0.9
– 70	114141	104478	218619	1.1	1.1	1.1
– 75	50940	43129	94069	0.5	0.4	0.5
– 80	51584	48225	99809	0.5	0.5	0.5
+ 85	42250	36531	78781	0.4	0.4	0.4
غير مبين	7334	4919	12253	0.1	0.1	0.1
إجمالي	10036953	9648208	19685161	100	100	100

– المصدر : الجهاز المركزي للإحصاء (ديسمبر 2006) النتائج النهائية للتعداد العام للمساكن والسكان والمنشآت ، ديسمبر 2004م ، التقرير الثاني ، الخصائص الديموجرافية للسكان ، صنعاء ، الجدول (10) ، ص 115 .

الجدول رقم (2) : التوزيع العمري النسبي النوعي المصحح - تعداد 2004 م
حسب نموذج التصحيح

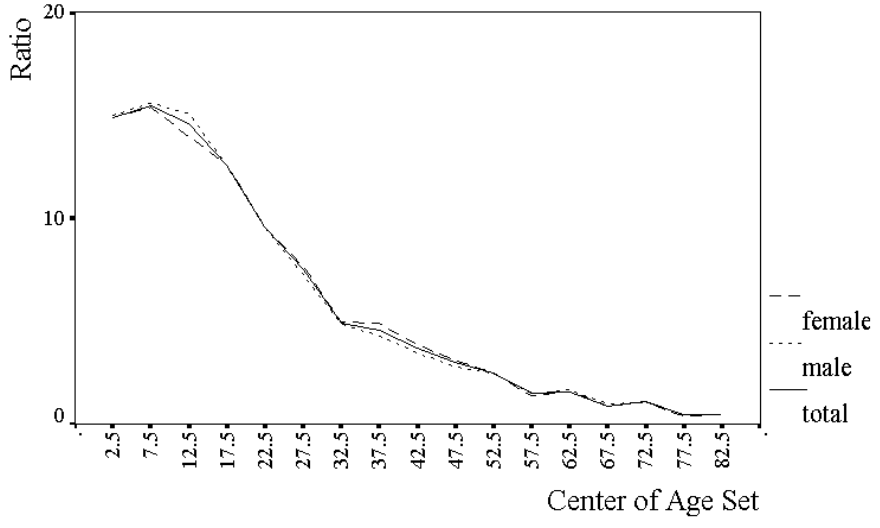
الفئة العمرية	نموذج معادلة الدرجة الثانية (العلاقة رقم 14)			النموذج اللوغاريتمي (العلاقة رقم 15)		
	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
- 0	17.23065	16.81496	17.01331	19.87472	19.59527	19.71668
- 5	15.01793	14.73264	14.86788	13.82568	13.66679	13.73582
- 10	12.96331	12.79272	12.87252	11.01304	10.91020	10.95488
- 15	11.06680	10.99523	11.02724	9.16040	9.09448	9.12312
- 20	9.32838	9.34014	9.33204	7.77664	7.73831	7.75496
- 25	7.74807	7.82748	7.78692	6.67174	6.65542	6.66251
- 30	6.32585	6.45722	6.39187	5.75193	5.75394	5.75306
- 35	5.06174	5.22939	5.14690	4.96400	4.98172	4.97402
- 40	3.95573	4.14396	4.05201	4.27484	4.30629	4.29263
- 45	3.00782	3.20095	3.10720	3.66243	3.70608	3.68712
- 50	2.21801	2.40036	2.31246	3.11136	3.16600	3.14226
- 55	1.58630	1.74218	1.66780	2.61046	2.67508	2.64701
- 60	1.11269	1.22642	1.17322	2.15136	2.22513	2.19308
- 65	0.79719	0.85307	0.82872	1.72761	1.80982	1.77410
- 70	0.63978	0.62214	0.63429	1.33415	1.42420	1.38508
- 75	0.64048	0.53362	0.58994	0.96694	1.06432	1.02201
- 80	0.79928	0.58751	0.69567	0.62270	0.72693	0.68165
+ 85	0.40000	0.40000	0.40000	0.40000	0.40000	0.40000
غير مبين	0.10000	0.10000	0.10000	0.10000	0.10000	0.10000
إجمالي	100	100	100	100	100	100

الجدول رقم (3) : القيم الاكثر قبولاً لمعايير المفاضلة بين نماذج التصحيح تعداد 2004 م

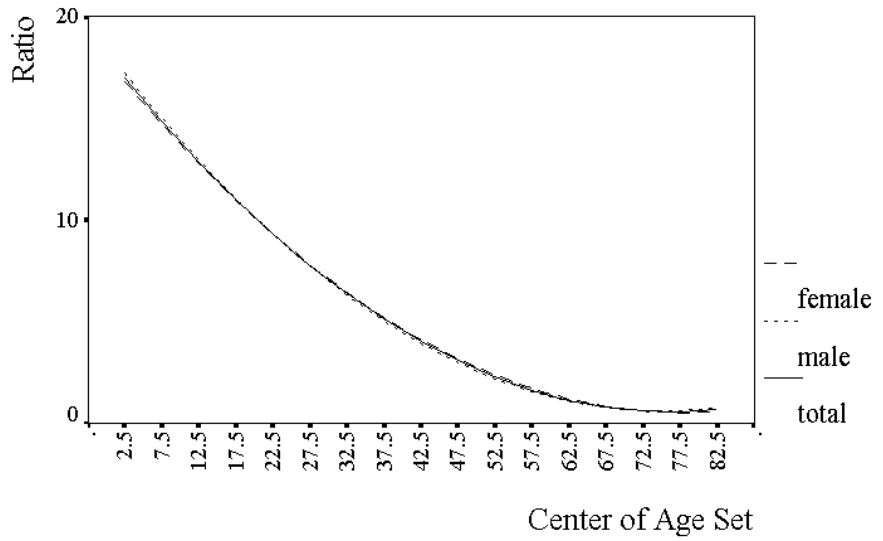
النموذج	المعيار	
	r	I
معادلة الدرجة الثانية (العلاقة رقم 14)	0.98	18.3
اللوغاريتمي (العلاقة رقم 15)	0.94	14.66

5 - الأشكال .

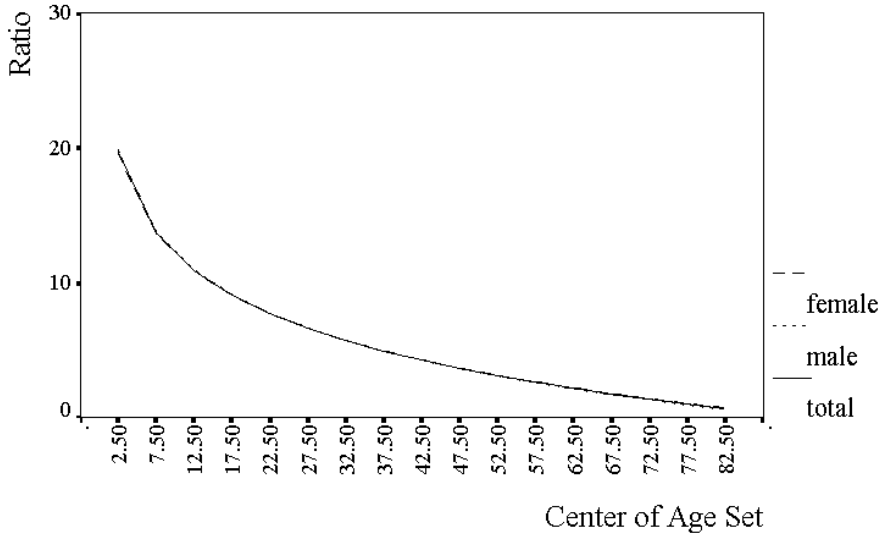
الشكل رقم (1) : التوزيع العمري النسبي المسجل – تعداد 2004 م حسب النوع



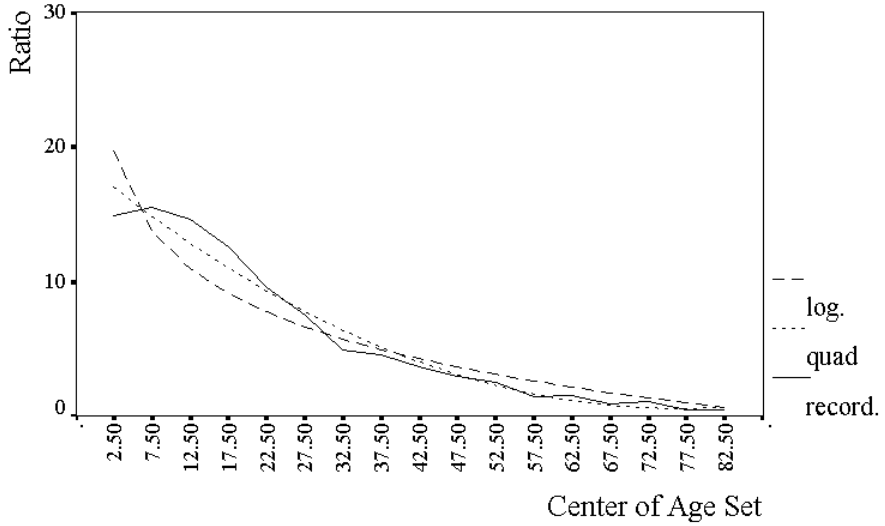
الشكل رقم (2) : التوزيع العمري النسبي المصحح بالنموذج الاول – تعداد 2004 م حسب النوع



الشكل رقم (3) : التوزيع العمري النسبي المصحح بالنموذج الثاني – تعداد 2004 م حسب النوع



الشكل رقم (4) : التوزيع العمري النسبي الاجمالي المسجل والمصحح – تعداد 2004 م



6 - المراجع .

- **الجهاز المركزي للإحصاء (ديسمبر 2006)** . النتائج النهائية للتعداد العام للمساكن والسكان والمنشآت ، ديسمبر 2004م ، التقرير الثاني ، الخصائص الديموجرافية للسكان . صنعاء .

- **عبدالغني ;** محمد عبدالغني **وأخرون (1991)** . مشروع تقييم البيانات السكانية مع التركيز على تعداد 1986 – التقرير النهائي . معهد الدراسات والبحوث الإحصائية ، جامعة القاهرة ، القاهرة .

- **عودة ;** احمد **(1411 هـ - 1991 م)** . مقدمة في النظرية الإحصائية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

- **كنجو ;** انيس اسماعيل – **الواصل ;** إبراهيم بن عبدالعزيز **(1425 هـ - 2004 م)** . طرق رياضية للإحصائيين . جامعة الملك سعود . الرياض .

- **Central Statistical Organiazation (1998)** . Demographic and Maternal and Child Health Survey 1997 " Sana'a .
- **Khorazaty ;** M. N. **(1999)** . Family Planning in Arab Contries on the Eve of

21st Century . Arab Conference on Maternal & Child Health , Cairo 7-10 June 1999 , League of Arab States , Population Research Unit .
- **Koutsoyiannis;** A. **(1987)** " Theory of Econometrics : An Introductory Exposition of Econometrics Methods " Second Edition , Macmillan , London .
- **Neter;** John & **Wasserman;** William **(1996)** " Applied Linear Statistical Models : Regression , Ananlysis of Variance and Experimental Designs " Richard D. Irwin
,Inc . Georgetown , Illinois .

STATISTICAL MODELS FOR CORRECTING POPULATION AGE DISTRIBUTION IN YEMEN

Abstract .

The population age distribution is one of the most important inputs for development planning and strategies preparing . By using 13 models , this study aims to correct the recorded age distribuiton in the 2004 census of Yemen . The acceptted model explains that more than 55% of population are aged less than 20 . So , the population growth rate will stay in high levels for many next years .

مقترحات تطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن

د/ سلطان سعيد عبده المخلافي
أستاذ أصول التربية المشارك – جامعة تعز

أولا : مدخل:

يلعب التعليم بجميع مراحله بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة دوراً هاماً في تنمية المجتمع، حيث يعتمد المجتمع المنتج على توفير القوى البشرية المؤهلة والقادرة على الإنتاج وتحقيق التنمية الشاملة. لذا تحرص الدول على وضع التعليم العالي في طليعة أولوياتها باعتباره ركيزة التقدم ومواجهة تحديات العصر بمختلف صورها.

إن نظام التعليم العالي هو الجهاز المسؤول عن السياسة التعليمية وتنظيمها وإدارتها وتنفيذ إجراءاتها وتطويرها، حتى يتمكن من إشباع الحاجات التعليمية المطلوبة للمجتمع والتكيف مع المستجدات المطلوبة للمجتمع والتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية.

ونظام التعليم لا تقتصر خدماته على فئة محددة بل تمتد لتشمل الميادين الأخرى، فهو المصنع الذي يقوم بإعداد الطاقات البشرية والقيادات التي تدير وتشغل الأنظمة الأخرى، وإدخال تغيرات على نوعية الحياة في المجتمع (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٠:ص ٨٨ ،٩٣).

إن قدرة التعليم العالي على تحقيق أهدافه وأداء رسالته في بناء وتنمية المجتمع يتوقف على مدى قدرته على أداء وظائفه المختلفة المتمثلة بـ : نقل المعرفة من خلال التدريس، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة (عماره ، ١٩٩٩:ص ١٦).

ومن منطلق أهمية التعليم العالي ، يتم تقييم نظمه ومؤسساته وأنشطته وعملياته لمعرفة كفاءتها ، في تحقيق أهدافها الداخلية من خلال ما يحدث داخل نظام التعليم من تفاعل بين عناصر مدخلاته من أجل نموه وازدهاره ، وبما ينسجم مع التوجه لتحقيق أهدافه الخارجية التي تتصل بخدمة المجتمع، وتتمثل أهدافه الخارجية في مسئوليته تجاه المجتمع ومطالب تنميته الشاملة.

تظهر نتائج تشخيص واقع التعليم العالي في اليمن (مؤشرات التعليم ، ٢٠٠٣م)، بأن مخرجات مؤسساته لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية الشاملة للمجتمع اليمني، وأنه يعاني من إختلالات

عديدة، وضعف في خصائص مدخلاته، وتدنٍ في مستوى ممارسة عملياته، وضعف في المستوى النوعي لمخرجاته، **وأنه يعاني من كثير من الصعوبات والمعيقات، الناجمة عن:**

- **غياب سياسة واضحة للقبول** في الجامعات، ووجود خلل هيكلي قائم في توزيع الطلاب على الكليات الإنسانية والتطبيقية.
- **عدم استجابة خارطة مؤسسات التعليم العالي** في اليمن بكلياته وتخصصاته وعدد الطلبة المتلحقين في التخصصات العلمية والإنسانية وأنشطته وعملياته، لمتطلبات واحتياجات التنمية الشاملة، كماً ونوعاً.
- **ضعف الإمكانات المادية للتعليم العالي**، وتدنٍ في خصائص ومستوى أداء القوى البشرية الجامعية.
- **جمود المناهج التعليمية وعدم مواكبتها للتطورات العلمية** وتخلفها عن مجاراة التنوع المعرفي وتطبيقاته، وضعف الأسس العلمية والتكنولوجية في مجالات البحث والتطوير.
- **تدني جودة التعليم ودرجة التحصيل العلمي لدى الطلبة**، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على التعلم الذاتي والاستقلالية والإبداع و ارتفاع نسبة الرسوب بينهم بشكل كبير، مما يترتب عليه تدني الكفاءة الداخلية الكمية والنوعية للتعليم العالي.
- **ضعف كمي وكيفي في هيئة التدريس** وعدم الاهتمام بالإعداد التربوي والمهني وغياب التقويم إلى جانب تزايد أعداد الطلاب للأستاذ الواحد.
- **ضعف علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع ومؤسسات سوق العمل**، من حيث الاحتياج الكمي والنوعي للمتخرجين وتخصصاتهم، وضعف العلاقة بين محتوى البرامج الدراسية ومتطلبات الوظائف.
- **ضعف الموارد المالية** التي تنفق على التجهيزات العلمية والخدمات التعليمية من مكتبات وورش ومعامل ومواد أولية ووسائل إيضاح ...الخ.
- **قلة ما يخصص للبحث العلمي في موازنة التعليم العالي**، وعدم صلة البحوث التي تنجز بتطوير واقع مؤسسات ميدان العمل والإنتاج.
- **الاختلال في مخرجات التعليم العالي من التخصصات النظرية والإنسانية** والتخصصات العلمية والتطبيقية، فالتخصصات النظرية والإنسانية تزيد كثيرا على مخرجات التخصصات العلمية والتطبيقية، ترتب على ذلك عدم قدرة سوق العمل على استيعابهم مما يؤدي إلى زيادة البطالة والهدر في رأس المال.
- **قلة نسبة التحاق الفتيات بالتعليم العالي**، مقارنة بالذكور.

وبناء على ذلك، بدأت وزارة التعليم العالي بالأعداد لإستراتيجية مستقبلية للتعليم العالي، وتعقد

الأمانة العامة للمجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الندوات بهدف تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي، ويعد البحث الحالي مساهمة من الباحث في تقديم تصورات مقترحة لتطوير التعليم العالي في اليمن.

ثانيا : تحديد مشكلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث وأسئلته الفرعية، الآتية:

ما الإجراءات المقترحة لعملية تطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن؟

وتتم الإجابة على سؤال البحث الرئيس، من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

١.ما الأسس التي تستند عليها منهجية عملية تطوير عناصر نظام التعليم العالي ؟

٢.ما الرؤية الشاملة لتطوير عناصر نظام التعليم العالي ؟

٣.ما المداخل المقترحة لتطوير نوعية وخصائص مكونات نظام التعليم العالي؟

٤.ما مقترحات تطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن؟

ثالثا : تعريفات البحث:

١- التعليم العالي:

يقصد بالتعليم العالي، جميع مؤسسات التعليم الجامعية الحكومية والأهلية، التي تقدم تعليما عاليا بعد المرحلة الثانوية، في الجمهورية اليمنية.

٢- نظام التعليم:

هو نظام مركب من مكونات التعليم العالي الثلاث: المدخلات والعمليات والمخرجات، بالإضافة إلى علاقة التأثير والتأثر بين نظام التعليم العالي والأنظمة الاجتماعية في البيئة الخارجية للنظام.

٣- عناصر النظام:

يقصد به، جميع مكونات نظام التعليم العالي، المتمثلة في: الفلسفة والأهداف، بنى وهياكل التعليم العالي، العملية التعليمية، البحث العلمي، الخدمة الطلابية، خدمة المجتمع، مصادر التمويل.

٤-تطوير العناصر:

يقصد بتطوير **العناصر**، تقديم مقترحات لتطوير خصائص مدخلات نظام التعليم العالي وتطوير ممارساته، بهدف تفعيلها وتجاوز الصعوبات القائمة، وتفعيل مخرجاته وزيادة قدرته على خدمة التنمية الاجتماعية الشاملة.

رابعا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي موضوعيا، في تقديم مقترحات لتطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن، وتتحدد في(٧) عناصر رئيسة، هي: تطوير الفلسفة والأهداف، تطوير بنى وهياكل التعليم العالي، تطوير العملية التعليمية، تطوير البحث العلمي، تطوير الخدمة الطلابية، تطوير خدمة المجتمع، تطوير مصادر التمويل.

خامسا: منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، لوصف الأسس التي تستند عليها منهجية عملية تطوير عناصر نظام التعليم العالي، ورسم الملامح العامة للرؤية الشاملة للتطوير، ووصف المداخل المقترحة لتطوير نوعية وخصائص مكونات نظام التعليم العالي، وتوصيف الملامح العامة المقترحة لتطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن.

تطوير عناصر نظام التعليم العالي

في ظل الصعوبات والمعيقات التي تواجه التعليم العالي في اليمن ومتطلبات خصائص العصر ، يحتاج المجتمع إلى تعليم يحفظ له هويته ويصنع له مكانة لائقة بين الأمم ويحقق آماله وتطلعاته في التقدم والازدهار، في عصر تطورت فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتدفقت فيه المعلومات بشكل كبير، مما يستدعي تطوير مؤسسات التعليم وبخاصة التعليم العالي، وفقا لذلك. وينبغي أن تقوم عملية تطوير نظام التعليم العالي، بالاستفادة من جهود الآخرين وتجاربهم الناجحة، من خلال:

- الوعي بمبررات تطوير عناصر نظام التعليم العالي، ووضع أسس لمنهجية معالجة ضعف مستواه، في إطار رؤية شاملة لتطويره وتوجيهه لخدمة التنمية الشاملة للمجتمع.
- تطوير نظم ومكونات التعليم العالي كمنظومة تعليمية متكاملة ومترابطة، واقتراح أسس ومنطلقات لتوجيه عملية التطوير.
- الاهتمام بنوعية خصائص عناصر مدخلات نظام التعليم العالي، واقتراح الظروف والبيئات المناسبة لممارسة النشاطات المختلفة.

في ضوء ذلك تتم الإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة الأولى، وفي ضوءها تتم الإجابة عن السؤال الرابع، وتقديم مقترحات لتطوير عناصر التعليم العالي في اليمن، وعلى النحو التالي:

أولا: مبررات وأسس عملية تطوير عناصر نظام التعليم العالي

أن تطوير التعليم العالي مسألة مهمة تستدعيها، ضعف الكفاية الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي، ومتطلبات العصر التقني والانفجار المعرفي، ومتطلبات المرحلة القادمة ...كل ذلك وغيره، يتطلب صياغة فلسفة ووضع سياسة لإعادة ترتيب وتنظيم بنى وهياكل منظومة التعليم العالي، بالاستفادة من الاتجاهات المعاصرة (احمد والحمصي، ٢٠٠٠م : ص ٣٤٢-٣٤٣).

إن التنمية البشرية تتم عن طريق التعليم العالي الجيد، ولكي نطور من نظام التعليم

العالي، ينبغي على الدولة أن تتبنى مشروعا وطنيا للتدرج في إصلاحه، من خلال الوثب فوق حواجز التردي والسلبية، فهي الوسيلة للحاق بعالم أصبحت فيه صناعة المعرفة والعلم سلعة للإنتاج والمبادلة، وأصبحت التكنولوجيا الحديثة تعتمد على الاكتشافات العلمية المتسارعة، وأصبحت القوانين الاقتصادية الدولية تفرض مواصفات قياسية على السلع والخدمات وتحويلها إلى أسواق عالمية (السيد ، ١٩٩٧م : ص١٠٦).

وتستدعي عملية تطوير التعليم العالي، الانطلاق من معالجة الاختلال القائم في وضع التعليم العالي والارتقاء بمستوى خصائص مدخلاته وتحسين الظروف التي تتم فيها عملياته، وان ترتكز الاستراتيجية المقترحة لتطوير التعليم على تطبيق معايير الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ، ومنها: زيادة قدرة التعليم على استيعاب أكبر قدر ممكن من الطلبة ، والاستخدام الأمثل للوقت المتاح، وجعل الأنشطة الطلابية جزءا مكملا للمقررات الدراسية ومرتبطة بها، وتوفير المرافق والمواد والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الطلابية وتفجير الطاقات الإبداعية والمواهب الابتكارية ، وفتح قنوات اتصال بين مؤسسات التعليم والبيئة المحيطة بها(إبراهيم ،١٩٩٨: ص٧٠).

وتستدعي المنهجية العلمية للتطوير، استيعاب المبادئ الرئيسة للتعليم العالي ومكوناته الرئيسة، والتأكيد على الشمول والتكامل فيها، وعلى تفاعلها مع مجتمعها وملاءمتها لخصائصه وأهدافه وحاجاته والتكيف لبيئاته، وعلى خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، واستيعاب الثورة العلمية والتقنية ومتابعة تطوراتها، ومتابعة الفكر التربوي الحديث والانتفاع بالجهود العلمية في ميادينه، واعتماد المشاركة الواسعة، واعتماد منهج التجريب(الشريف،١٩٧٩:ص٢٦٦) .

كما إن عملية تطوير التعليم العالي، تبنى على قواعد أساسية تتأثر وتؤثر في بعضها ، أهمها: التمويل المالي، والقوانين الإدارية والهياكل التنظيمية، والأستاذ الجامعي، وقاعات الدرس والأدوات المساعدة لها، والمعامل والتجهيزات، والمكتبة ومصادر التعلم، والمناهج الدراسية، ونوعية الطالب وطرق تقويمه، وبحث علمي متطور(السيد ، ١٩٩٧:ص١٠٨). وان أساس عملية التطوير: معايير شاملة ، تصف المجالات و الأهداف ، وتشخص التحدي ، وتقدم أمثلة واقعية مفصّلة لحجم التطوير، وأساس المعايير التي يمكن أن تطبّق في كل وظيفة.

وتستهدف إجراءات تطوير التعليم العالي، حل مشاكله وإزالة العوائق والصعوبات التي تواجه، وتقديم مقترحات لتطويره دون إغفال لحالة العصر الذي نعيشه ونتأثر به، بالإضافة إلى متطلبات المستقبل ودور التعليم فيه. وأن تستهدف عملية التطوير إصلاح عناصر مدخلات

نظام التعليم العالي، و صياغة أهدافه الإستراتيجية، ثم الانتقال إلى وضع برامج تفصيلية تضمن ترجمة هذه الأهداف على مستوي البرامج التعليمية والأستاذ والطالب والمؤسسة الجامعية، وتهدف إلى معادلة تربط بين أهداف التعليم الاستراتيجية وإيجاد مواطن عصري يتحلى بالقدرات المطلوبة في ظل تحديات العصر، وإيجاد كادر بشري من القيادات الإدارية التنفيذية العصرية القادرة والمؤهلة على تحقيق طموحات المجتمع وتطلعاته(مكتب التربية العربي لدول الخليج) و(حجي).

ثانيا : الرؤية الشاملة لتطوير عناصر نظام التعليم العالي باليمن

يعد نظام التعليم العالي أحد الأنظمة الفرعية لنظام المجتمع في البلد، وهو نظام مفتوح على غيره من الأنظمة الأخرى داخل المجتمع، كالنظام الاجتماعي والنظام الاقتصادي والسياسي والثقافي ...الخ من الأنظمة الفرعية التي تشكل نظام المجتمع. ولا يمكن دراسة نظام التعليم في معزل عن هذه الأنظمة، نظرا لعلاقة التأثير والتأثر والتفاعل بينها.

وبصفة عامة عام يعد نظام التعليم العالي، القاعدة الأساسية لتطوير النظم الفرعية الأخرى بتدعيمها وتطوير مفاهيمها وقيمها وآليات العمل فيها، بما يخدم الإنسان والمجتمع والحياة. ويتأثر نظام التعليم العالي بالأنظمة الفرعية للمجتمع والمتمثلة بالنظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي ....، والتي يستقبل منها مدخلاته وضوابطه وتمويل نشاطاته. وينبغي أن تستوعب عملية التطوير، عوامل التأثير والتأثر بين نظام التعليم العالي وبين الأنظمة الأخرى داخل المجتمع، ومكونات نظام التعليم العالي ، المتمثلة في:المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية، وإحكام العلاقة بين هذه المكونات لضمان نجاحه وتحقيق أهدافه(الباشا ، ١٩٩٩:ص ٨٨)، وعلى النحو التالي:

أ- مدخلات نظام التعليم العالي:

وتتكون من جميع الموارد والعناصر اللازمة لضمان فعالية العملية التعليمية وتتمثل في: الطلاب والمعلمين والإداريين والمناهج ووسائل وتقنيات التعليم والبرامج الدراسية والأبنية والتجهيزات والأدوات ..وما تتطلبه العملية التعليمية من مستلزمات (ابراهيم، ١٩٩٨:ص ٧١) . ويتم تحليل واقع نظام التعليم وفقا لتصنيف عناصرمدخلاته إلى الآتي:

١-الفلسفة والأهداف: ويقصد بها العناصر الضابطة الموجهة للنظام بنشاطاته وعملياته.

٢-العناصر المادية: ويقصد بها مستلزمات الأنشطة المختلفة لمؤسسات نظام التعليم، وتمثل الأبنية والتجهيزات المطلوبة لممارسة الأنشطة الإدارية والتعليمية والبحثية وأنشطة خدمة المجتمع.

٣-العناصر البشرية: ويقصد بالعناصر البشرية خصائص كل من: الطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية والمساعدة والفنية، والقيادة الأكاديمية والإدارية والإشرافية.

ب- عمليات نظام التعليم العالي:

وتتمثل عمليات نظام التعليم بالأداء أو الأنشطة المختلفة التي يمارسها، والتي تجري داخله، ويتم فيها تحويل المدخلات الأساسية للتعليم إلى مخرجات بنواتج محددة. كما يقصد بها نشاطات العمل الداخلي وتتضمن: البنية والهيكل الإداري للنظام، وطرق إدارة جميع النشاطات التعليمية، والتنسيق بينها وبين جوانب العملية التعليمية، وأهم العمليات أو الأنشطة التي يمارسها نظام التعليم: التعليم، والبحث، والأنشطة الطلابية، والأنشطة الإدارية، وأنشطة المجتمع (الباشا، ١٩٩٩: ص ١٧٧).

ج- مخرجات نظام التعليم العالي:

وتتمثل في مخرجات نظام التعليم إلى المجتمع، مثل: المتعلمين، والباحثين، والخبرات والأساليب، والتقنية، والمكونات الثقافية،...وغيرها من الخدمات. ومن أهم مخرجات نظم التعليم، الطلبة المتعلمون الذين أكملوا دراسة المرحلة الجامعية بنجاح، وتتمثل فيهم القيم والمفاهيم والاتجاهات والأفكار والتغيرات السلوكية التي وضعتها فلسفة التعليم وأهدافه والسياسة التعليمية ...(الباشا ، ١٩٩٩: ص٢٨)، ونواتج عملية البحث العلمي وتتمثل في البحوث التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والباحثون في الدراسات العليا، ونواتج نشاط خدمة المجتمع.

د-التغذية الراجعة:

تعبر التغذية الراجعة عن المعلومات المستفادة من تقويم نتائج أنشطة العملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع ومؤسساته، وتقويم الوظائف والأعمال والأنشطة الأكاديمية لنظام التعليم العالي، ومتابعة رأي المستفيدين عن مخرجات وخدمات الجامعة لمعرفة مدى رضاهم ، ومدى قدرة التعليم العالي على تلبية متطلبات تنمية المجتمع ومؤسساته.

ثالثا: مداخل تطوير خصائص مكونات نظام التعليم العالي

لكي يتمكن نظام التعليم العالي من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة، فإن عليه أن يخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون، ويحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر، ويتناول جميع عناصر نظام التعليم وعملياته، لزيادة فاعليتها، من خلال التركيز على (السلمي ، ١٩٩٩: ص ١٢٢).

- زيادة القدرة على تقديم خدمات للمجتمع بترسيخ علاقاته مع قطاعات الإنتاج والخدمات.
- أن تكون نظم وبرامج وآليات التعليم العالي مترابطة مع أهداف التنمية الشاملة للمجتمع.
- تطوير وتعميق برامج وأنشطة البحث العلمي، وربطه باحتياجات مؤسسات سوق العمل.
- تبني برامج دراسية جديدة تناسب الاحتياجات الجديدة في سوق العمل.
- تطوير أساليب نقل وتحويل المعرفة من خلال التعاون بين الأقسام العلمية و الاختصاصيين في تقنيات التعليم واستثمار التقنية الجديدة خاصة "التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح".
- التأكيد على ضرورة ربط التعليم العالي بحاجة سوق العمل، في عملية تخلق التكامل بينهما.
- إدخال البعد الدولي في المناهج والمقررات وتوفير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات وخصائص ومعطيات العصر.
- العناية بالنوعية والجودة في عناصر العمل التعليمي، والتأهيل المتميز والمتكامل للمتعلم.
- العناية باختيار وإعداد وتنمية أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم باعتبارهم الأداة الحقيقة لتفعيل كافة إشكال ومداخل التطوير.

وينبغي أن تركز عملية التطوير للتعليم العالي، على الاهتمام بنوعية خصائص عناصر مدخلات نظام التعليم العالي، واقتراح الظروف والبيئات المناسبة لممارسة نشاطاته المختلفة:الإدارية والتعليمية والطلابية والبحثية وخدمة المجتمع، من خلال الإجراءات التالية:

أولا : إحداث تطوير نوعي في مدخلات نظام التعليم العالي وعملياته:

والمداخل المقترحة للتطوير تكون من خلال الآتي:

١-تطوير خصائص ومواصفات العناصر المادية والبشرية:

٢-تطوير عملية التعليم والتعلم، من خلال:

٢-١- **الطالب**:تطوير النشاطات التي يقوم بها الطالب داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، ليكتسب خبرات جديدة، ويتعلم كيف يفكر تفكيراً منظماً يؤدي به إلى التوصل

إلى حلول للمشكلات، وكيف ينمي لديه مهارات تمكنه من أداء عمل متقن ونافع ومنتج.

٢-٢- **الأستاذ**:تطوير النشاطات التي يقوم بها الأستاذ من: تربية وتعليم وتقويم وإرشاد وبحث..، يؤدي إلى تطوير عملية التعلم والتعليم وتحسين نتائجها. وأن تشتمل عملية تطوير التعلم والتعليم، تطوير البرامج الدراسية والخطط والمقررات الدراسية: بأهدافها، ومحتواها، وطرائقها، والمواد والوسائل والتقنيات المستخدمة في تطبيقها، وتقويمها.

٣-**التنمية المهنية للقوى البشرية المشاركة في تطوير عملية التعلم والتعليم**، الأساتذة، والقيادة الأكاديمية، ومطوري البرامج والمقررات الدراسية، والاختصاصين التربويين في بقية المجالات... بحيث تنمو لديهم المعرفة وتتراكم الخبرات التي تمكنهم من إنتاج النوعية الجديدة اللازمة للتطوير النوعي للتعليم الجامعي من برامج ومواد تعليمية مطبوعة ومسموعة ومرئية، تقليدية وتفاعليه، بمختلف أنواعها ووظائفها، كما تمكنهم من توظيف مصادر التعلم والتعليم وإدارتها وتقويمها بفعالية وكفاءة.

٤- **إصلاح وتطوير إدارة مؤسسات التعليم العالي**، لضمان فهم مواطن الخلل والقصور في عناصر مدخلات التعليم وظروف تفاعلها من خلال الأنشطة المختلفة للمؤسسات التعليمية الجامعية، وفهم أهداف مشروع التطوير، من قبل كل المعنيين بتطبيقه وتحفيزهم على إنجاحه ، وذلك بتحديث نظام إدارة مؤسسات التعليم الجامعي بتخصصاتها ووظائفها المختلفة.

الثاني : ضبط جودة العملية التعليمية: ويتم ذلك من خلال تقويم العناصر الآتية:

١. **تقويم مخرجات التعليم العالي**، وتتمثل في المستويات المعرفية والمهارية والأدائية للطلبة وكذلك مظاهر سلوكهم واتجاهاتهم وقدرتهم على التفكير المنظم وحل المشكلات. بالإضافة إلى المخرجات الأخرى المتمثلة بالباحثين والأبحاث، والخبرات والأساليب، والتقنيات، والمكونات الثقافية، وأنشطة خدمة المجتمع المختلفة...

٢. **تقويم أداء الهيئة التدريسية ومساعديهم والفنيين**، ودورهم في تحقيق وظائف الجامعة.

٣. **تقويم أداء الجامعات**، باعتبارها مؤسسات أكاديمية تربوية وجدت لخدمة المجتمع، من حيث مناخها الاجتماعي والإداري وتنظيم بيئتها وإدارة مصادرها، وتنمية مواردها البشرية والمادية.

٤. **تقويم أداء إدارات مؤسسات التعليم العالي**، من حيث رسم السياسات التعليمية الداعمة للتطوير الأكاديمي والمحافظة على مرونة نظام الإدارة، وتسهيل عمل المؤسسات

التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، وتحفيز العاملين فيها على زيادة الإنتاج وإتقان العمل.

الثالث :إيجاد مصادر لتمويل التطوير النوعي في التعليم العالي، فالتطوير النوعي له شروطه ومطالبه، وله كلفته الباهظة، وذلك ما يضيف أعباء مالية جديدة.

رابعا: جوانب تطوير التعليم العالي

عملية تطوير التعليم العالي تركز على تطوير عناصره، المتمثلة في: تطوير الفلسفة والأهداف العامة وسياسة التعليم العالي، وتطوير بنى وهياكله، وتطوير بنيته الإدارية، وتطوير العملية التعليمية وتبني ثقافة الجودة في مؤسساته، تطوير البحث العلمي، وتطوير الخدمات الجامعية للطلاب، تطوير خدمة الجامعة والمجتمع، تطوير مصادر تمويل التعليم العالي، وعلى النحو الآتي:

تطوير الفلسفة والأهداف العامة وسياسة التعليم العالي:

الفلسفة، بشكل عام، هي مجموعة الأفكار والتصورات والمبادئ والتوجهات التي تنير وتوجه سلوك أفراد المجتمع ومؤسساته، وهي التي تعيّن الأهداف والوظائف والسياسات والخطوط الجديدة للنمو التربوي، وبالتالي تحدد الأدوات والوسائل المتبعة والبرامج التي تحدد الأهداف المعلنة.

وترتكز فلسفة التعليم العالي على الفلسفة العامة، ولهذا فإن مشكلات التعليم العالي ذات طبيعة فلسفية، وان نقد سياسة التعليم العالي أو اقتراح سياسة جديدة تستدعي الإطلاع على المشكلات الفلسفية العامة (الذل و آخرون ، ١٩٩٦ :ص ٩٣)، وتهدف إلى تنمية المجتمع وتنظيمه، من خلال(الذل وآخرون ، ١٩٩٦ :ص ٩٥):

- توفير فرص التعليم والبحث العلمي وفتح آفاق جديدة في المعرفة، وتنمية روح الاستقلال الفكري والتعلم الذاتي المتواصل، والتأكيد على أهمية العمل بروح جماعية.
- تنمية الشعور بالانتماء الوطني والقومي، والعمل المستمر لتطوير العلم والمعرفة.
- مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، نظريا وعمليا.
- تمتين العلاقات الأكاديمية مع جامعات العالم، ومع الهيئات المختلفة عالميا وعربيا ومحليا.
- التركيز على بناء شخصية متكاملة وإنسان مفكر وناقد.
- تطوير إمكانات الأفراد وقدراتهم في المجتمع.

إن الفلسفة الأساسية لنظام التعليم العالي الذي ينشد خصائص العصر، ينبغي أن تقترب من السمات والمعطيات التي أنتجتها العولمة وعصر المعرفة والتي تنهض في الأساس على إعطاء الدور الأكبر للمبادرات الخاصة للأفراد والجماعات والمنظمات الأهلية، وتقلل إلى حد بعيد من الدور الحكومي وتخفف قبضة الدولة على الجامعات وتزيد من دور القطاع الخاص والأهلي بصفة عامة في تسييرها (السلمي،١٩٩٩:ص١٢٠).

وتتوجّه عملية التطوير للتعليم العالي بناء على فلسفة واضحة لأهداف التعليم العالي، ليتطور على أساسها محتواه وتخصصاته وأساليب تدريسه وتقويمه واختيار أعضاء هيئاته العاملة فيه ، وعلى أساسها وفي ضوئها يتم تقويم دوري للأداء الجامعي بجميع مستوياته ويشمل كل مكوناته (عبيد و الفريج ،١٩٩٦م : ص٢١٦).

وأن تتناول خطة تطوير التعليم العالي فلسفة التعليم العالي ومؤسساته وحاجات المجتمع ومتطلباته، والتعليم العالي والتنمية الاجتماعية وتنمية الذات الثقافية ومواجهة التحديات(النل وآخرون ، ١٩٩٦: ، ص ٩٣،٩٤).

ولضمان تحقيق أهداف التعليم العالي يقتضي أن ترتكز فلسفة الجامعات وأدائها على **ثلاثة مبادئ أساسية**، تتمثل في (صالح ، ٢٠٠٣م: ص١٥):

- استقلالية الجامعات وتطوير قدرتها على البحث العلمي، دون ضغوط أو تدخلات.
- التفاعل الخلاق بين أعضائها، الأساتذة والطلاب والباحثين.
- التفاعل الخلاق بين الجامعة والمجتمع ومؤسسات سوق العمل.

وتتحقق أهداف التعليم العالي من **خلال ثلاث وظائف أساسية للجامعات**، وهي(احمد و الحمصي ، ٢٠٠٠م : ص ٣٤٣):

- **التعليم**، وتعني بتزويد الأفراد بالخبرات والمعلومات وتهيئتهم لخدمة المجتمع ومؤسساته.
- **البحث العلمي**، ويعني اهتمام التعليم العالي بالبحوث ذات الطابع التطبيقي، يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه المجتمع ومؤسساته.
- **الخدمة العامة**، وتعني اهتمام الجامعة بتزويد الأفراد في المجتمع بالخدمات والمعلومات المستجدة.

تطوير بنى وهياكل التعليم العالي:

تطوير التعليم العالي، يتطلب تطويرا في بنى وهياكل قطاع التعليم العالي ومؤسساته، وتطوير سياسة ونظام قبول الطلاب، تطوير البنية الإدارية.

بنية نظام التعليم العالي، يقصد بها الهيكل العام الذي يحدد بنية التعليم العالي ومساراته وعدد السنوات الدراسية، وتشعبات التعليم وتخصصاته، وشروط وقواعد الالتحاق به، وتنتظم في أطر الهيكل التنظيمي الخبرات التعليمية المتنوعة التي تكوّن برامج هذا النظام، وذلك لأداء رسالة التعليم العالي وتحقيق وظائفه وأهدافه(النل واخرون ، ١٩٩٦:ص ١٦٤).

تطوير العملية التعليمية وتبني ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

العملية التعليمية، هي مواقف حياتية إن لم تكن الحياة نفسها، ففيها يتم إعداد المتعلم إعداداً شاملاً متكاملاً ليمارس دوره في تجديد وتطوير حياته البيئية المحيطة به. وفى ظل تطورات العصر أصبح مطلوبا من العملية التعليمية أن تتطور وأن تعمل على بناء الإنسان المبدع القادر على مواجهة هذه التطورات، وأن تتبنى الجديد في هذا المجال، وفق الأتي (شعبان):

- **التنوع في الطرائق التدريسية** وقيامها على استراتيجيات فاعلة، كالتعليم الذاتي والتعليم بالتمكن، وبحل المشكلات، والتعليم المبرمج ... وغيرها من الطرائق والأساليب التي تهتم بالفهم، والربط بين النظرية والتطبيق، واستقلالية التفكير وعمليات الإبداع.
- الأخذ **بالتقنيات الحديثة** في طرق التعليم والإفادة من ثورة الاتصالات في هذا المجال، وإنشاء مراكز للتقنيات الحديثة، على أن تضم خبراء اختصاصيين في إنتاجها وإخراجها وتشغيلها.
- الاهتمام **بعمليات التقويم المستمر** لكل جوانب العملية التعليمية، وتبنى تقنيات جديدة.
- الاهتمام **بالنشاط الطلابي والخدمات الطلابية**، وتوفير الظروف المناسبة لتنميتهم تنمية شاملة.

و يكون تطوير العملية التعليمية، من خلال الالتزام بالآتي:

١) التنمية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس:

إن الأستاذ الجامعي هو الدعامة التي يبنى عليها التعليم العالي بالجامعات، فهو عصب الجامعة وقواها المحركة، ولذا ينبغي أن تنص اللوائح على كيفية تقويم عضو هيئة التدريس، بعد أن توفر له أمورا جوهرية وأساسية تجعله يحترم الطالب ويعلمه ويرشده ويرعاه، من أهمها:الحرية الفكرية، الحياة الكريمة التي تليق بمهامه ودوره الأكاديمي، جديد الكتب والمراجع العلمية لرفع مستواه ،المكان الهادئ والمناسب لمزاولة نشاطه، السبل لتحديث معلوماته عن طريق المهمات العلمية والمؤتمرات والدورات التدريبية(السيد،١٩٩٧م : ص ١١٠). ولذلك لابد من الارتقاء بمستواه الأدائي والتربوي حتى يمكن له تنظيم محاضراته وما يتصل بها من خبرات تعليمية بصورة تظهر مهاراته في نقل فكره ونتائج بحثه لطلابه، إضافة إلى إثارة رغبتهم في التعلم، والملاحظة المتواصلة لكل جديد يظهر في مجال تخصصهم. وأظهرت نتائج الأبحاث، أن عملية نقل هذه المعلومات إلى الطلاب تتطلب من عضو هيئة التدريس إتقان هذه المعلومات الفنية في عملية نقل المعرفة وفى معاملة الطلاب وتقييم العملية التدريسية وتعلم الطلاب(علي ، علي حسين).

ومن الأسباب والمبررات للتنمية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس الجامعي:التطور التكنولوجي العالمي وانعكاساته على عمليتي التعلم والتعليم والتي بات أمر معرفتها وحسن استخدامها أمرا لا مناص منه، وتغير دور أستاذ الجامعة نتيجة التطور الهائل في وسائل الاتصال وتضاعف مصادر المعرفة مما أدى إلى تغير مجمل الموقف التعليمي: دور الأستاذ والطالب وأسلوب إدارة الموقف التعلمي، وحاجة أعضاء هيئة التدريس إلى الحافز المهني للتكيف الأمثل مع بيئتهم المهنية(عماره، ١٩٩٩: ص١٧) . ولهذه الأسباب وغيرها يتعين تطوير مستوى أداء الهيئة التدريسية لزيادة كفاءتها في العملية التعليمية، وذلك عن طريق: إعداد برامج تدريبية في مختلف النواحي المهنية والتربوية، وتكليف كليات التربية في كل جامعة بتدريبهم أثناء العطلة الصيفية، لاكتساب الكفايات التدريسية في الإعداد للعملية التدريسية وتنفيذها، وعلى كيفية تحقيق الربط بين معارف المقرر الدراسي وبناؤها المعرفي، وعلى قيادة الموقف التدريسي من خلال إتباع الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وعلى كيفية تحديد الوسائل والتقنيات المطلوبة وطريقة استخدامها ضمن الاستراتيجية الكلية للموقف التعليمي التعلمي، وعلى تقييم العملية التعليمية وتقييم الطلبة بإتباع الأساليب والوسائل

المختلفة، وعقد حلقات نقاشية يتم فيها تناول قضايا التدريس وصعوباته ومناهج التعامل مع الدارسين، والأساليب المناسبة لمعالجتها، وكيفية إدارة الموقف التعليمي(شعبان).

٢) تقويم العملية التعليمية:

إن جوهر التعليم الجامعي هو اكتساب القدرات والمهارات، وفى مقدمتها قدرة الطالب على التعامل مع مصادر المعلومات وكيفية الحصول عليها واستخلاصها وتنظيمها وتوظيفها. وهذا يقتضى تشجيع الاطلاع المكتبي والرجوع إلى المراجع والدوريات العلمية واستخلاص النقاط الأساسية للمقررات ذاتياً. وإن إعادة النظر في أساليب المذكرات والكتب الجامعية، أصبح ضرورة واجبة لتطوير مناهج وأساليب التعليم العالي.

تقويم الطالب: ينبغي ألا يقتصر تقويم الطالب على تذكر المعلومات والمعارف بل يمتد ليشمل تقويم القدرات العقلية والابتكارية والقيم والاتجاهات والاهتمامات والمهارات وبناء الشخصية المتكاملة. لذا ينبغي ألا يقل الاهتمام بتوجيه الطالب تعليميا ومهنيا ونفسيا عن الاهتمام بحشو دماغه بهذا الركام الهائل من المعلومات المجتزئة، والمتناثرة والمتغيرة(صبور).

تطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي:

إن البحث العلمي هو الأداة الفعلية للتقدم المعرفي والتقني، وهو الذي يساعد على نقل مؤسسات التعليم العالي من إطارها التقليدي إلى إطار تجديدي يتعامل مع الحاضر والمستقبل من منطلق كون التعليم العالي يعد الممثل الأول للقيادة العلمية والحضارية في المجتمع بفضل ما لديه وما يخرجه من كوادر علمية وحسن تأهيلها. وبناء عليه فإن التعليم العالي يسهم في بناء القوة الذاتية للأمة ويعطيها الثقة بمستقبلها، لأنه يفتش عن طاقاتها ويحشدها ويعزز ما هو موجود فيها ويكشف عن ما هو كامن، وبالتالي فإن أي خلل أو نقص في هذا النظام التعليمي ينعكس سلبا على حياة الأمة وتقدمها.

ونظرا للدور الحيوي للبحث، وما يترتب عن غيابه من اختلال في وظائف نظام التعليم العالي، وما يسببه من ضعف لمستوى التعليم ومخرجاته، ينبغي الاهتمام بقضية البحث العلمي، بما يليق بخدماته التي يقدمها للتعليم وللمجتمع، وأن تعطى له الأولوية. وأن تنطلق محاولات تطويره من: تطوير الباحثين، وبنيته التنظيمية، وتمويله، ووسائله وأدواته...

تطوير الخدمات الجامعية للطلاب:

يجب أن تهتم الجامعات بالإعداد العلمي الأكاديمي لطلابها وبالأنشطة والخدمات التي تقدم لشباب الجامعة لتنمية مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم ومساعدتهم على اجتياز مرحلة النمو التي يمرون بها من ناحية وإشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم أثناء تواجدهم في الجو التعليمي من ناحية أخرى، في ضوء سياسة تتضمن الخدمات والبرامج ومجموعة الأنشطة الرياضية والاجتماعية والفنية والثقافية والخدمات العامة والتكافل الاجتماعي ودعم الكتاب الجامعي وخدمات المدن الجامعية والتغذية والنقل والمواصلات والخدمات الطبية والتي تستهدف تحقيق أهداف وقائية وعلاجية للطلاب (شعبان).

تطوير خدمة الجامعة والمجتمع:

واقع العصر يفرض على مؤسسات التعليم العالي، السعي نحو اكتساب المعرفة وتطويرها وتوظيفها بمنهج علمي وبتخطيط سليم، وأن تعمل على تكامل الصورة النظرية مع الصورة العملية للمعرفة(التل،١٩٩٦:ص ٥٧٠).

تطوير مصادر تمويل التعليم العالي:

إن التمويل المالي للتعليم العالي هو الأساس في العملية التعليمية، والذي لا يخضع لخطط منهجية تفي بالمتطلبات الحقيقية للجامعات، ويعتمد على الموارد العامة للدولة. وتتلخص مشكلات تمويل التعليم العالي في عدم كفاية الموارد المالية وسؤ تخصيصها وانخفاض كفاءتها.

ويتأثر التمويل والإنفاق في الجامعات الحكومية بمستوى التمويل الحكومي والسياسات التعليمية ومحددات القيد التي تضعها الحكومة. وتتأثر عملية ترشيد التمويل والإنفاق (Johnston,1999)، بالأتي:

- الضغط الاجتماعي المتزايد من اجل الالتحاق بالتعليم العالي.
- محدودية الموارد العامة المقدمة للجامعات الحكومية، نتيجة توسع التعليم والالتزامات الأخرى.
- التغير السريع في مجالات الدراسة وما يترتب عليه من التزامات ومطالب.

ولمعالجة المشكلات والصعوبات المالية التي تواجه التعليم العالي، يتم ذلك في سياق عملية تحديث وتطوير شاملة ومكلفة، والدولة حاليا توفر للتعليم العالي تمويلا غير كاف في ظل أوضاع الاقتصاد الراهنة والالتزامات الأخرى، وعليه لابد من التفكير في تدبير مصادر تمويل إضافية، والاستفادة من الاتجاهات التي تتبعها الدول والجامعات للتغلب على ضعف التمويل. وتتم معالجة المشكلات والصعوبات المالية التي تواجه التعليم العالي، بالاتجاه الملائم من الاتجاهات التي أثبتت الدراسات ملاءمتها، والتي تتباين فيما بينها في الأطر والمبادئ التي تحكم عملية تمويل التعليم العالي، بالإضافة إلى الظروف المهيأة أمام كل منها، وهي:

أ- تعظيم الاستفادة من التمويل الحكومي المقدم للجامعات:

من مؤشرات طبيعة التمويل الحكومي للجامعات الحكومية: كنسبة من الناتج المحلي القومي الإجمالي ، وكنسبة من مجمل الموازنة السنوية للدولة، ونصيب الفرد من التمويل الحكومي للتعليم (الهلالي ، ٢٠٠٣م : ص ٢٩). والاتجاه الذي ظهر في هذا الجانب، هو إجراء إصلاحات في التمويل لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد التي يوفرها، والبحث عن طرق وأساليب جديدة لزيادة الاستفادة من التمويل المقدم من الحكومة.

ب- تمويل التعليم العالي من مصادر غير تقليدية:

الدول أيا كانت ثروتها لا تملك كل ما يلزم لوفاء التعليم العالي حقه وتحقيق مطالبه، في ظل زيادة أعداد الراغبين في الالتحاق مع ارتفاع كلفة التعليم وتراجع الموارد في كثير من الدول (متولي ، ٢٠٠١م : ص٩٢). وعليه أصبح من الضروري على الجامعات البحث عن طرق تمويل لتطوير برامجها وتحسين نوعية مخرجاتها، بعدة طرق، منها: فرض رسوم دراسية، إتاحة الفرصة لمساهمة القطاع الخاص، وتقديم منح أو قروض

للطلاب، التحول إلى نظام الجامعة المنتجة، وتلقي الهبات وعوائد الأوقاف..وغيرها(الهلالي، ٢٠٠٣م: ص ٣٤).

ج- تقليل كلفة التعليم من خلال إعادة النظر في بنية الجامعات وإعادة هيكلتها:

يقصد بإعادة هيكلة الجامعات، إعادة النظر في الهياكل التنظيمية القائمة، بإلغاء بعض البرامج التعليمية أو الوظائف وموظفيها، التي لا تحقق الأهداف المنشودة، وفي أعداد أعضاء هيئة التدريس والعاملين والأقسام والكليات، بهدف زيادة فعالية التكاليف وتقليل كافة صور الهدر بما يؤدي إلى توفير موارد إضافية.

وهناك إمكانية لدراسة وفورات الحجم والمجال، وذلك بالدمج أو الفصل أو الإلغاء أو الإنشاء أو إعادة تحديد مجالات التخصص أو إعادة ترتيب التوزيع الجغرافي وتحديد الحجم الأمثل للجامعة، الذي يؤدي إلى تحقيق درجة عالية من الكفاءة في الأداء والتناسب بين التكلفة والعائد (الهلالي، ٢٠٠٣م:ص ٥٠).

وتتم معالجة الصعوبات المالية، باقتراح مصادر أخرى للتمويل (السيد،١٩٩٧:ص ١٠٩)، مثل:

- فرض رسوم دراسية على الطلبة تتمشى مع التكلفة الفعلية بالنسبة للطلبة الأغنياء ويعفى منها الفقراء المتميزين.
- عمل صندوق للتعليم العالي تسهم فيه جميع المؤسسات الحكومية والغير حكومية بنسبة من أرباحها.
- إنشاء بعض المراكز الإنتاجية للحصول على عائد مالي للمساهمة في تمويل خطط التطوير وتدريب الطلبة.
- تقديم خدمات استشارية للمؤسسات والهيئات المختلفة، وعقد دورات للتدريب والتعليم المستمر.
- يترك للجامعات الحق في استثمار أموالها بالطريقة التي تراها مناسبة.
- تشجيع القطاع الخاص والجمعيات الأهلية الخيرية على إنشاء جامعات تعتمد على تبرعات أهل الخير.

مقترحات تطوير عناصر نظام التعليم العالي في اليمن

من الأسس التي ينبغي أن تنطلق منها عملية تطوير التعليم العالي في اليمن، الأهداف والتوجهات التي تبنتها الرؤية الإستراتيجية الشاملة للتنمية(٢٠٠٠-٢٠٢٥م) للجمهورية اليمنية (الإطار العام لرؤية اليمن الاستراتيجية٢٠٠٠- ٢٠٢٥م)، التي تمثل الرؤية المقترحة للتخطيط المستقبلي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على المدى البعيد، وتمثل الخطوط العريضة والغايات والأهداف العامة لما ينبغي أن يكون عليه التعليم، والهادفة إلى: رفع مستوى دخل الفرد من حدوده الدنيا (٣٥٠) دولار إلى مستوى الدخول المتوسطة (٢٠٠٠-٣٠٠٠دولار)، من خلال السعي إلى تنويع مصادر توليد الناتج المحلي وتطوير البنيان الاجتماعي والثقافي والسياسي، والى خفض النمو الطبيعي للسكان تدريجيا من (٣,٥%) عام ٢٠٠٠م من خلال تقليص معدل الخصوبة (٦,٥) مولودا إلى (٣,٢) مولودا، والسيطرة على الهجرة الداخلية نحو المدن وتوجيهها للنمو في المناطق الساحلية، والى تجويد وتحسين الخدمة التعليمية وربط مخرجات التعليم بمتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع. إن الجوانب التي تضمنتها الإستراتيجية لن تحقق غاياتها وأهدافها إلا من خلال

الاهتمام بإعداد الإنسان وتطويره بواسطة مؤسسات التعليم المختلفة، وبخاصة مؤسسات التعليم العالي، لتحقيق الوضع المرغوب، كمدخل إلى تحقيق ما استهدفته الإستراتيجية في هذه المجالات.

وعند وضع آلية لتطوير التعليم العالي ينبغي مراعاة أن تنطلق الإجراءات لعملية تطوير التعليم، من: المتغيرات والعوامل المؤثرة والمتأثرة بمخرجات التعليم، وفي إطار منظومة شاملة ومتكاملة هادفة إلى تحقيق أمال وتطلعات المجتمع في التنمية الشاملة، ومن الإنسان باعتباره أساس التنمية القائمة على المعرفة والمعلومة، والقدرة على المعرفة والابتكار والاكتشاف، وتجويد مفاهيم وعناصر العملية التعليمية: مفهوم التعلم بدل التعليم، والانتقال من الحفظ والتلقين إلى إكساب الخبرات وتنمية القدرات، ومن مفهوم جيل المبدعين والمبتكرين الرافضين للأمر الواقع كبديل لجيل الموظفين والعمال الملتزمين بالأمر الواقع، وإلى مفهوم المعلم المشارك كبديل لمفهوم المعلم المسيطر والملقن، والى مفهوم الطالب الايجابي في عرض الأفكار ومناقشتها كبديل للطالب السلبي المتمركز حول الحفظ والتلقين، وتعليم قيم الولاء والانتماء، وتطوير البرامج والمناهج بما يحقق التوازن في بناء الشخصية وما تفرضه التغيرات، وإعادة النظر في الكم المعرفي، والتركيز على الفهم والاستيعاب، وعلى قضايا البيئة والمجتمع. وأن يتم إعادة النظر في أهداف التعليم العالي بما يتناسب وواقع العصر وتحدياته ويحقق أمال وتطلعات المجتمع، وبما يحفظ هوية و أصالة المجتمع والأمة، وأن تستوعب العلاقة بين التعليم والمجتمع، والربط بين التعليم وسوق العمل (الباشا ،١٩٩٩: ص ١٠٥).

و تشتمل عملية تطوير عناصر نظام التعليم العالي على: تطوير الفلسفة والأهداف العامة وسياسة التعليم العالي، وتطوير بنى وهياكله، وتطوير بنيته الإدارية، وتطوير العملية التعليمية وتبني ثقافة الجودة في مؤسساته، تطوير البحث العلمي، وتطوير الخدمات الجامعية للطلاب، تطوير خدمة الجامعة والمجتمع، تطوير مصادر تمويل التعليم العالي، وعلى النحو الأتي:

أولا : تطوير الفلسفة والأهداف العامة وسياسة التعليم العالي:

يقترح أن تعكس فلسفة التعليم العالي في المستقبل، احتياجات ومتطلبات نمو المجتمع وتطويره، والتوجهات للإستراتيجية العامة للدولة، وإستراتيجية التعليم بمراحله وتخصصاته، وتوجهات ومنطلقات إستراتيجية تطوير التعليم العالي، وأن تستوعب بوعي ودراية اتجاهات تعليمية لمعالجة الاختلالات والمعوقات ومواجهة التحديات مثل: التعليم الموازي، والنفقة الخاصة، والتعليم عن بعد، والانتساب الموجه. وأن يهتم التعليم العالي بوضع السياسات والضوابط والمعايير اللازمة من اجل تجويد البرامج التعليمية وفتح تخصصات تلبي احتياجات الدارسين ومواكبة متطلبات سوق العمل، وتامين مستلزمات تقديم نوعية التعليم بواسطة الاستخدامات التكنولوجية والتقنية المتقدمة. وفي نفس سياق موجهات فلسفة التعليم العالي وأهدافه ووظائفه، ينبغي أن تتركز **اهتمامات السياسات التعليمية في المستقبل** نحو: إرساء نظرة حديثة للتعليم، تعمق الولاء للوطن، والمراجعة المستمرة لبرامج التعليم والتدريب ومضامينها في ضوء الآفاق العالمية

لتطورات العلوم الأساسية بتقييم تلك السياسة إذا ما كانت قد صيغت بالكيفية التي تجعلها سياسة تعليمية قادرة على مواجهة تحديات العصر، وينبغي أن تقود السياسة التعليمية إلى تحقيق أهدافها المرحلية والمستقبلية، وان تكون أكثر استيعابا للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية.

ثانيا: تطوير بنى وهياكل التعليم العالي:

أ- بنى التعليم العالي :

إن واقع البنية التنظيمية للتعليم العالي، بحاجة إلى وقفة لتقويم خصائص مدخلاته ومحتوى برامجه وتخطيط مساره في المستقبل، بإعادة تنظيمه لتفعيل مخرجاته وربطها باحتياجات سوق العمل.

وتتكون **بنى التعليم** العالي في اليمن من مؤسستين: الأولى، تقدم التعليم العالي المتوسط (معاهد وكليات المجتمع)، والثانية وتقدم التعليم العالي الجامعي. المستوى العالي المتوسط، بعض مؤسساته تتبع وزارة التدريب المهني والتعليم الفني، والبعض الأخر يتبع الوزارات والمؤسسات في الدولة. والمستوى العالي الجامعي، ويتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، و تقدمه مؤسسات تابعة للدولة ومؤسسات أهلية.

ويصعب على مؤسسات التعليم العالي بهياكلها وأنماطها التقليدية القائمة، أن تسهم بدور فعال في التنمية الشاملة ومواجهة تحديات المستقبل، وعلى وزارة التعليم العالي أن تعيد ترتيب تنظيم مؤسساتها وان تعدل من بناءها وهياكلها، وأن تتبنى هياكل وأنماط جديدة، وفقا لإمكانياتها المادية والبشرية وبما يتناسب واحتياجات ميدان العمل لهذه التخصصات ومستوى إعدادها.

ولتحقيق ذلك، يتطلب الأمر دراسة واقع خريطة التعليم العالي بمؤسساته وبرامجه المختلفة، العالي المتوسط والعالي الجامعي بمرحلتيه الدراسات الأولية والدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، واحتياجات سوق العمل من مخرجاتها وتحديد الاحتياجات القائمة والمستقبلية، وبناء عليه يتم وضع خطة لإعادة رسم خارطة للتعليم العالي بمؤسساته وبرامجه ومستوياتها، من خلال الدمج والإلغاء للمؤسسات التعليمية، وتحديد مستوى التأهيل الذي تقدمه بعض المؤسسات الجامعية والتنسيق لاستكمال دراسة خريجيها في المؤسسات الجامعية التي تتوفر لديها إمكانيات، ووضع خطة بمؤسسات التعليم العالي المطلوبة في المستقبل وبرامجها الدراسية والتخصصات المطلوبة ومستوياتها الدراسية. ومن خلال: تطوير بنية التعليم، ونظم التعليم المتبناة وفتح برامج دراسية وفقا للحاجة وتبني جامعات متخصصة، يمكن زيادة فاعلية مؤسسات التعليم العالي في خدمة محيطها ومجتمعها بل والتغلب على كثير من الصعوبات التي تواجهه.

ولتطوير بنية التعليم العالي وإعادة التوازن النسبي المعياري للخريجين وفقا للنسب التي تحقق التوازن إلى هيكل القوى العاملة من مخرجات التعليم العالي المتوسط والجامعي، يقترح إتباع الإجراءات الآتية:

- التوسع في مؤسسات التعليم الجامعي المتوسط، لمعالجة الاختلال في هيكل القوى العاملة، وسد الاحتياج للتخصصات المطلوبة في ميدان العمل.
- توحيد أنظمة التعليم العالي المتوسط الحكومي والأهلي، وتوحيد برامجها ومقرراتها الدراسية، ووضع التشريعات واللوائح التي تشجع المبرزين على أكمال الدراسة الجامعية.
- تعديل نظام الدراسة في الجامعات إلى مرحلتين متكاملتين، يحصل الناجحون في المرحلة الأولى على الشهادة المتوسطة، ويسمح باستكمال المرحلة الثانية ونيل الشهادة الجامعية للحاصلين على تقدير جيد جدا فأكثر، وذلك لسد العجز في المتخرجين من مؤسسات التعليم الجامعي المتوسط (معاهد جامعية وكليات مجتمع).
- إلغاء التخصصات الجامعية التي يتشبع منها سوق العمل، وتحويل إمكاناتها إلى التخصصات الأخرى التي يحتاجها ميدان العمل.

ومن المعالجات التي تأخذ بها الكثير من البلدان لمواجهة الصعوبات والمعيقات التي تواجه التعليم العالي وتلبية للاحتياجات القائمة ، المقترحات الآتية (شعبان) :

- إقامة مؤسسات التعليم العالي عن بعد، التي تستثمر وبشكل موسع التقنيات الحديثة، ووسائط الاتصال المتقدمة في الوصول إلى الدارسين في أماكن تواجدهم أينما كانوا.
- ربط الجامعات (الكليات الأقسام بمؤسسات العمل والإنتاج) بتبني نظام التعليم التعاوني ، الذي يتيح للموظف فرصة التردد على هذه المؤسسات التعليمية.
- التحول من نظام الكليات كوحدة علمية للجامعة، إلى الأقسام كوحدة علمية باعتبار الأخيرة أكثر مرونة وقدرة على التكيف مع طبيعة التحولات العميقة في طبيعة المعارف الإنسانية، ورفع الإنتاجية العلمية للعاملين فيها.
- إنشاء جامعات وكليات للدراسات العليا تكون قادرة على البحث والتطور للمجتمع ومؤسساته.

وهناك العديد من المفاهيم الجديدة التي فرضتها التطورات التقنية والتغيرات العلمية، التي تتيح لنظام التعليم العالي أن يتبنى من بينها ما يناسبه في المرحلة القادمة:

١. **مفهوم التعليم المستمر**، الذي يمكن أن يعطى الفرصة الحقيقية للمشاركة الفعالة في عمليات التنمية؛ حيث تستطيع مؤسسات التعليم العالي من خلاله أن تصل بخدماتها إلى مختلف القطاعات والفئات والأعمار، وان تساهم في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وتدريب العاملين بمؤسسات المجتمع على الجديد وحل ما يواجههم من مشكلات، وتزويد الباحثين والخريجين بالخبرة في مجال تخصصاتهم.

٢. **مفهوم التعليم الذاتي**، الذي يسمح لمؤسسات التعليم العالي بالتغلب على مشكلة حاجة الإنسان المعاصر إلى تجديد معلوماته وخبراته بصفة منتظمة، فالثورة العلمية التكنولوجية قضت على نظرية (إعداد الفرد إعدادا نهائيا) وفرضت مفهوم التعلم مدى الحياة لتجديد المعلومات والخبرات حتى يتمكن

الفرد المتعلم من مسايرة التطور في تخصصه، وتثقيف نفسه، واكتساب العديد من المعلومات، والتعامل الواعي مع منجزات العصر.

ب- تطوير سياسة ونظام قبول الطلاب:

لتطوير نظم التعليم الجامعي، ينبغي احترام مرجعية المجلس الأعلى لتخطيط التعليم في جانب التنسيق بين خطط وجهود وزارة التعليم العالي ووزارة التعليم الفني والمهني، فيما يتعلق بالتعاون والتنسيق لسياسة القبول في التعليم العالي الجامعي والمتوسط. ونظرا لأن نظام قبول الطلبة بالجامعة يتم على أساس المجموع في الثانوية العامة لا يحقق أفضل توزيع للطلاب واختيار التخصصات التي تتمشى مع استعداداتهم وقدراتهم. وبناء عليه نقترح الآتي:

- رسم سياسة لتوزيع الطلاب على مؤسسات التعليم العالي المتوسط والجامعي من خلال المجلس الأعلى للتعليم.
- ألا يكون المجموع في الثانوية العامة هو المقياس الأساسي الذي على ضوئه يتم توزيع الطلاب، بل لابد من وضع القدرات والاستعدادات الشخصية للطالب في الاعتبار حتى نضمن استعداد الطالب لدراسة التخصص الذي يلتحق به. وأن تقوم كل كلية من الكليات بإجراء اختبارات قبول خاصة بها تقيس استعدادات المتقدمين لهذا التخصص وفق أسس موضوعية تتمشى مع طبيعة الدراسة في كل تخصص.
- أن تعطى الأولوية في سياسة القبول، للقبول المشروط بالكفاءة، لان اعتماد هذا المبدأ يؤدي إلى رفع كفاءة أداء التعليم العالي كرفع أداء المتخرجين وتحسين فاعلية كل من الأداء الداخلي والأداء الخارجي.
- استخدام معايير القبول، كأداة فعالة للترشيح للقبول وذلك على صعيدين: **الأول** هو اختيار الطلبة، **والثاني** توزيع الاختصاصات العلمية وتمييزها تبعا للحاجة إليها. وهذا من شأنه جعل التعليم العالي أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.
- أن يتم توزيع الطلاب على الكليات وفقا لإمكانات كل كلية وما يتوافر فيها من أعضاء هيئة تدريس وقاعات للمحاضرات ووسائل تعليمية وتدريبية متاحة وطبقا لحاجة المجتمع من المتخرجين من هذا التخصص حتى يتناسب عدد الخريجين من كل تخصص مع احتياجات المجتمع.

ج- تطوير البنية الإدارية للتعليم العالي:

إن وجود عشرة جامعات أهلية، يستدعي وجود هياكل إدارية ضمن البنية التنظيمية والإدارية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تعنى بالإشراف والمتابعة والتقييم لأنشطة الجامعات الأهلية ولوائحها ومحتوى برامجها ..الخ. وتطوير البنية الإدارية للجامعات بما يحقق دمج أنشطة الجامعة باحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.

كما تستدعي المشاكل والمعوقات في واقع التعليم العالي، الاهتمام بالقيادة الجامعية لضمان الارتفاع بمستوى أداء التعليم العالي ورفع كفايته الداخلية والخارجية، ورفع كفاءة قيادة الجامعات للمساهمة الفعالة في وضع وتنفيذ إستراتيجية تطوير التعليم العالي، بما يستجيب للتحديات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية المنشودة.

ونظرا لتعدد تبعية مؤسسات التعليم العالي المتوسط لأكثر من جهة وعدم توافر المقومات المادية والبشرية، يقترح الباحث انتقال تبعية هذه المعاهد من هذه الوزارات إلى وزارة التعليم الفني والمهني، التي ينبغي أن تلتزم بتحمل مسئولية تدريب موظفي هذه الوزارات، بالإضافة إلى دورها في إعداد المهنيين والتقنيين المطلوبين لعملية التنمية. وأن يتم التنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتعليم الفني والمهني في سياسة القبول والبرامج الدراسية، وامكانية استكمال طلبة التعليم العالي المتوسط للدراسة الجامعية، وفي امكانية تقسيم برامج الدراسة في مؤسسات التعليم الجامعي إلى مرحلتين، الخريجون في المرحلة الأولى يحصلون على شهادة الدبلوم الجامعي المتوسط، والحاصلون على تقدير جيد فأكثر يواصلون المرحلة الثانية للحصول على الشهادة الجامعية.

ومن أهم الإجراءات المقترحة، في جانب البنية الإدارية والتنظيمية، التي تساعد على تطوير التعليم العالي وعلى تحقيقه لأهدافه(الشمبي ، ٢٠٠٢:ص٥) ، من خلال القيام بالاتي:

- تحسين إدارة الجامعات وتنظيمها وتنشيط وظائفها.
- تطوير نظم وهياكل الجامعات القائمة، بأساليب ووسائل جديدة.
- تفعيل مجالس الجامعات، لرفع أداء الجامعات لرسالتها.
- أن يشكل المجلس الأعلى للجامعات لجنة من الاختصاصيين في التعليم الجامعي، لوضع معايير موضوعية لتقويم أداء الجامعات لوظائفها وممارسة أنشطتها، وتقويم مستواها العلمي ، وكفايتها الداخلية والخارجية بصورة دورية ونشر نتائجها.
- إصدار دليل عملي ميداني يتضمن جملة من المعايير والمؤشرات الواجب توافرها في أنشطة الجامعة والكليات والأقسام، لسهولة تدفق المعلومات بين مكونات نظام التعليم العالي.
- قيام روابط مشتركة بين الجامعات والكليات والمعاهد المتوسطة، للتعاون والتكامل وتبادل الخبرات الأكاديمية المختلفة.

إن انضباط العملية التعليمية أساسها القوانين الإدارية المواكبة للعصر ولذا ينبغي أن تتطور بما يتناسب مع وجود الآليات الحديثة. ويقترح تشكيل لجنة تضم الاختصاصيين من القانونيين والإداريين ومن تخصصات مختلفة تتطلبها طبيعة المهمة لاقتراح صيغة لقانون متكامل، بالاستعانة بلوائح ونظم الجامعات المتطورة، وتكييفها للاعتبارات الثقافية والاجتماعية، والأخذ في الاعتبار الآتي:

- عمل قاعدة بيانات لتوفير المعلومات الأساسية للمستويات الأكاديمية والإدارية للتعليم العالي.

- تبني مبدأ التقويم والتطوير المستمر لإدارة التعليم العالي والياتها وإجراءاتها وأساليب تقويمها.
- تنظيم دورات تدريبية للقيادة الجامعية الأكاديمية والإدارية.

كما إن تجاوز المشاكل والصعوبات التي تعيق فاعلية العملية التعليمية على مستوى الأقسام والكليات والجامعة، مرورا بالجهاز الإداري بأمانة الجامعة والكليات، لا يكون إلا بالتفويض وتوسيع الصلاحيات.

تطوير علاقة الأقسام بالكليات والكليات بجامعاتها:

توسيع صلاحيات الأقسام وإعطاؤها الثقة الكاملة، والتخلص من العشوائية ومن مراكز القوى المتحكمة بالقرار الإداري، وضبط معايير اختيار القيادات الإدارية للوظائف التي لم ينظمها قانون الجامعات، وتحويل اهتمام الجامعة من تخطيط وتوجيه أنشطة كلياتها إلى الاهتمام بالبحث العلمي والتعليم، وتفعيل دور النظام والقانون والحد من إضعاف هيبة الجامعة ومكانتها، وتطوير وتحسين الإدارة الجامعية وإدخال الأساليب الإدارية الحديثة، ورصد ميزانية للنشاطات البحثية وتشجيع الباحثين وتحفيزهم، والتقييم الدوري للبرامج الدراسية ونشاطاتها التعليمية والإدارية، والاستقلال المالي للكليات بإقرار ميزانية لمواجهة أنشطتها المختلفة والفعاليات الموجهة نحو تحقيق أهدافها وخططها، وبناء قاعدة معلوماتية في الجامعات.

ونظرا لأهمية نجاح إدارة الأقسام العلمية للعملية التعليمية والبحثية والأنشطة الطلابية المصاحبة للعملية التعليمية، ينبغي تركيز الاهتمام بتحسين إدارة الأقسام العلمية. فقد أظهرت نتائج دراسة (أجريت في جامعتي صنعاء وعدن) الحاجة إلى تحسين أداء الأقسام، من خلال العوامل: الإدارية، والعلمية والأكاديمية، والعوامل الأخرى. وأظهرت **في جانب العوامل الإدارية أهمية**: تعزيز الانضباط للعمل وترسيخ الأمانة العلمية والالتزام الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وتوفير الكوادر المؤهلة وتعزيز دورها في الحياة الأكاديمية والإدارية، التطبيق الفعال لمبدأ الثواب والعقاب، والتقييم الدوري للعملية التدريسية والبحثية، وتحسين الأداء الإداري للكليات والجامعات، وتوفير احتياجات الأقسام، وإقامة علاقات ثنائية مع الأقسام المناظرة في الجامعات الأخرى، وتطبيق المادة(٢٩) الخاصة بصلاحيات القسم ومجلسه، وتخطيط وتنظيم الأنشطة التعليمية(على و منصور ، ٢٠٠٢ :ص٧) .

ولضمان نجاح توجهات تطوير التعليم العالي، ينبغي تبنى أنماط إدارية جديدة تنتقل من التنظيم الإداري الهرمي البيروقراطي إلى التنظيم الشبكي الذي يعتمد على مجموعات العمل الإجرائية الصغيرة و المتكاملة، والتي تعمل إدارتها في إطار الخطة المتفق عليها، وبالتالي تقيس مستويات الإدارة الوسيطة التي تفصل بين القيادات العليا والقيادات التنفيذية والعاملين في مؤسسات التعليم العالي، خاصة بعد الاعتماد على الحاسبات الآلية التي تساعد على سهولة الاتصال بين القيادات والوحدات التابعة لها.

ثالثا: تطوير العملية التعليمية وتبني ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

لتطوير العملية التعليمية، نقترح التركيز على: التنمية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، التنوع في

الطرائق التدريسية، الأخذ بالتقنيات الحديثة في طرائق التعليم ووسائله وتقنياته، الاهتمام بعملية التقويم المستمر للعملية التعليمية وللطالب وللمقرر والبرنامج الدراسي وعضو هيئة التدريس، والاهتمام بالنشاط الطلابي.

رابعا: تطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي:

ومن المقترحات لتطوير عملية البحث العلمي، الآتي:

- توسيع نطاق التعاون والتنسيق بين الجامعات اليمنية، وبينها وبين الجامعات العربية، ومع الجامعات الأجنبية إن أمكن، تطبيقا لنصوص قانون الجامعات اليمنية.
- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع، من خلال التنسيق بين الأقسام العلمية المتخصصة وبين جهات العمل.
- عمل خارطة بحثية لمؤسسات التعليم العالي، تستهدف النمو المهني والمعرفي وخدمة المجتمع وتطويره، و تحديد توجهات عامة للبحث العلمي بما ينسجم مع الظروف المحلية والمحيط العلمي، وتوجيه جهود الدارسين والباحثين نحو بحث ودراسة موضوعاتها.
- توفير الدعم اللازم لعملية البحث، باعتبارها وظيفة أساسية من وظائف عمل الجامعات.
- ارتباط البحث العلمي بالتعليم ومساهمته في تكوين الأطر العلمية، مع الاهتمام بالبحوث التطبيقية، وإدخال عوامل التخطيط العلمي وضرورة رسم سياسة واضحة للبحث العلمي متفاعلة مع سياسة التعليم العالي.
- التخفيف من اتساع الهوة التقنية بيننا وبين الدول المتقدمة علمياً وتكنولوجياً، من خلال السيطرة على التقنيات المتقدمة ومحاولة توطينها.
- تحقيق اقتصادية البحث من خلال الاعتماد على التمويل الذاتي، ما أمكن.
- تشجيع ودعم عقود منتجات البحث العلمي مع الفعاليات العلمية والإنتاجية.
- وضع هيكل تنظيمي للبحث العلمي في الجامعات يتضمن فعاليات مركزية بالإضافة إلى فعاليات بحث وتطوير على مستوى كل جامعة، و ربط بنية البحث العلمي بمراكز البحث ومراكز الإنتاج. وينصح بتجنب الهرمية المحبطة للبحث العلمي تسهيلا لعمليات اتخاذ القرار.
- منح صلاحيات واستقلالية واسعة لإدارات فعاليات البحث العلمي مع الحفاظ على آلية رقابة علمية ومالية.
- تحقيق مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، وفق خطة عامة يرسمها المجلس الأعلى للجامعات اليمنية.

خامسا: تطوير الخدمات الجامعية للطلاب:

ويمكن تحديث وتطوير الخدمات الطلابية، من خلال:

- توفير الأماكن والقاعات اللازمة لممارسة الأنشطة الطلابية وزيادة الموارد المالية التي تحتاجها تلك الأنشطة والاستفادة من خدمات الأندية وإدارة الشباب والرياضة.
- العمل على إيصال خدمات رعاية الشباب لجميع الطلاب ودعمها فنياً وماديا بزيادة المخصصات المالية اللازمة لها بحيث تكون شاملة لكافة الخدمات التي يحتاجها الطلاب، وبما يساهم في تحقيق أهدافها في تعديل الاتجاهات السلبية للطلاب ووقايتهم من الانحراف ودعم الإحساس بالانتماء وحمايتهم من الاستقطاب الفكري المنحرف، والمساهمة في تنمية قدراتهم بالاعتماد على النفس والتأثير على سلوكياتهم ليكونوا مواطنين صالحين.
- العمل على زيادة فعالية الخدمات والبرامج المقدمة لطلاب الجامعة كما ونوعا.
- زيادة كفاءة العاملين بأجهزة رعاية شباب الجامعة والخدمات المساعدة من خلال التدقيق في اختيار العاملين القادرين على تقديم تلك الخدمات.
- تنظيم دورات تدريبية لصقل مهارات العاملين في الخدمات الطلابية على مستوى الجامعات والكليات ليستطيعوا مواكبة التطورات الحديثة للعمل مع الشباب وتنمية مهاراتهم وتزويدهم بالمعارف، بحيث ينبع محتوى تلك الدورات من احتياجاتهم التدريبية، ويتضمن جانبا نظريا وأخر ميدانيا، واستخدام الأساليب التدريبية الحديثة .
- إصدار نشرات دورية وعقد اجتماعات للعاملين للتعرف على مشكلاتهم والمعوقات التي تحول دون أدائهم بحضور رواد الأنشطة واللجان من أعضاء هيئة التدريس ومشرفي الأنشطة من العاملين ومديري الإدارات العاملة على مستوى الجامعة مما يساهم في اقتراح الحلول الواقعية لمواجهة مشكلات العمل من جهة وبما يؤدى إلى رفع مستويات الأداء في مجالات الأنشطة والخدمات المقدمة للطلاب من ناحية أخرى.
- الاهتمام بمتابعة وتقويم الخدمات المقدمة للطلاب وفق معايير متفق عليها مسبقا لتحديد مدى تحقيق تلك الخدمات لأهدافها والصعوبات التي واجهت تقديمها.

سادسا :تطوير خدمة الجامعة والمجتمع:

وينبغي ربط التعليم العالي بالأنشطة المحلية وتحديد أدوار واضحة للكليات بمؤسسات المجتمع المحلي، وتشكيل جهاز استشاري لخدمة المجتمع ومؤسساته. ومن المقترحات لتطوير خدمة المجتمع، الأتي:

- تخفيض العبء الأكاديمي في مجال التدريس إلى نصف عبء عضو هيئة التدريس الذي يشغل منصبا قياديا في إدارة الجامعة/ الكليات/ الأقسام، للقيام بمهام خدمة المجتمع بفعالية.
- إقامة بعض المشروعات الاستثمارية الإنتاجية والخدمية، بالاستفادة من المختبرات والمشاغل والمزارع والمستشفيات والمراكز التابعة للجامعات.
- إقامة دورات تدريبية مستمرة لموظفي أجهزة الدولة ومؤسسات القطاع الخاص.

- المساهمة في حل مشكلات قطاع العمل والإنتاج و تطويره.
- تشكيل جهاز استشاري لخدمة المجتمع ومؤسساته في المجالات المختلفة.
- تنظيم العلاقة بين الجامعة وبين مؤسسات الأعمال.
- الاهتمام بممارسة أنشطة خدمة المجتمع على مستوى القسم/ الكلية / الجامعة، وربطها بمجالات مؤسسات العمل، وفق خطة طويلة ومتوسطة المدى وسنوية.

سابعا : تطوير مصادر تمويل التعليم العالي:

ولتحقيق أهداف التعليم العالي وتطويره في جانب عنصر التمويل، نقترح الاستفادة من الآتي:

الأول : **وضع تصور لكيفية ترشيد الإنفاق** في مؤسسات التعليم العالي.

الثاني: **السعي إلى جذب تمويل من القطاع الحكومي والخاص**، عن طريق تبادل المنافع.

الثالث: **التوجه نحو مفهوم الجامعة المنتجة**، للحصول على تمويل قطاعات الأعمال عن طريق عقود البحث العلمي والتكنولوجي، من خلال تنسيق التعاون والتفاعل بين الجامعات ممثلة في كلياتها وأقسامها العلمية ومراكز البحوث فيها و بين مؤسسات الأعمال لتلبية حاجتها إلى البحث والتطوير والاستفادة من نشاط البحث العلمي بالجامعة.

رابعا :أن تتبنى كل جامعة إستراتيجية محددة للتمويل الذاتي، المعتمد على ما تقدمه من خدمات وتسهيلات وأبحاث وبرامج إعداد وتدريب وتطوير لتنمية الإنتاج في مؤسسات الأعمال والمنظمات والهيئات الحكومية في الدولة. بالإضافة إلى التمويل الذاتي لمؤسسات التعليم العالي من عوائد خدمات الجامعات إلى الجمهور، وعوائد الدورات التدريبية المختلفة، ورسوم التعليم الموازي والنفقة الخاصة والتعليم عن بعد والانتساب الموجه.

خامسا :إعطاء الجامعات الاستقلال المالي، وبرمجة موازناتها على أساس البرامج والأنشطة التي تقوم بها وليس على التصنيف الحكومي إلى أبواب وبنود دون اعتبار لخصوصية التعليم العالي.

التوصيات

- تطوير أهداف وفلسفة التعليم العالي، لتلبي خصائص العصر وتطلعات المجتمع اليمني في التنمية الشاملة، وأن تعكس فلسفته في المستقبل احتياجات ومتطلبات نمو المجتمع وتطويره.
- يوصي الباحث، المجلس الأعلى للتعليم، بقيادة السياسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها المرحلية والمستقبلية، وأن تكون أكثر استيعابا للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية.
- يوصي الباحث المجلس الأعلى للتعليم- من أجل التغلب على قلة الخريجين من فئة مساعدي الاختصاصيين وتخفيض نسبة الإهدار في الجامعات- بتعديل نظام الدراسة في الجامعات إلى مرحلتين

متكاملتين، يحصل الناجحون في المرحلة الأولى على الشهادة المتوسطة، ويسمح باستكمال المرحلة الثانية لنيل الشهادة الجامعية الاختصاصية للحاصلين في المرحلة الأولى على تقدير جيد فأكثر.

- يوصي الباحث المجلس الأعلى للتعليم ، تقييم فعالية أنماط التعليم التي أقرها المجلس بدون دراسة مسبقة، مثل: التعليم الموازي، والنفقة الخاصة، والانتساب الموجه، والتعليم عن بعد.
- يوصي الباحث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالتنمية المهنية للعاملين في الوزارة، وإعادة بناء الهيكل التنظيمي للوزارة، في سياق مهام الوزارة ومسئولياتها، الحالية والمستقبلية.
- يوصي الباحث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تبني التخطيط الشامل، لمدخلات مؤسسات التعليم العالي وعملياتها ومخرجاتها، وفي سياق احتياجات خطط التنمية الشاملة للمجتمع اليمني.
- السعي نحو التطبيق القانوني للاستقلال المالي والإداري للجامعات، على أن تمنح الجامعات، الكليات والأقسام، المسئولية الإدارية والمالية.
- يوصي الباحث الجامعات، بالتركيز على تطوير العملية التعليمية وعضو هيئة التدريس وطرائق التدريس ووسائل وتقنيات التعليم، والاهتمام بعملية التقويم للطالب وللمقرر والبرنامج الدراسي وعضو هيئة التدريس.
- يوصي الباحث بمنح الجامعات استقلالية واسعة لإدارات فعاليات البحث العلمي مع الحفاظ على آلية رقابة علمية ومالية. ويوصي الجامعات، بتنويع مصادر التمويل والتمويل الذاتي للبحوث، وبالتعاون مع مؤسسات المجتمع.
- يوصي الباحث الجامعات، بتحمل مسئولياتها في خدمة المجتمع، وتحمل زمام المبادرة لتأسيس شراكة وتعاون فعال يراعي مصالح ومطالب الشريكين، الجامعة ومؤسسات سوق العمل. وان تسعى الجامعات إلى جذب تمويل من القطاع الحكومي والخاص، عن طريق تبادل المنافع بين الطرفين.

المقترحات

- البحث الحالي قدم ملامح عامة لتطوير عناصر التعليم العالي، وعليه يقترح الباحث دراسة عناصر التعليم العالي السبعة، من خلال دراسة مستقلة لكل عنصر، تغوص في ماهيته وخصائصه ومكوناته وتفاصيله.
- يقترح الباحث، دراسة إمكانيات المعاهد التابعة للمؤسسات والوزارات وإمكانية تطويرها، وإمكانية ضمها إلى وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، على أن تتحمل الوزارة احتياجات هذه الجهات لتدريب موظفيها.
- يقترح الباحث، دراسة الاتساق بين أهداف مراحل وأنواع التعليم المختلفة، في سياق تطلعات المجتمع اليمني واحتياجاته لإحداث التنمية الشاملة، في ظل خصائص العصر ومتطلباته.

المراجع

١. إبراهيم، خالد قدري . رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية والتعليم ، فصلية ، يصدرها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، المجلد (٥) العدد(١٢) ، ابريل ١٩٩٨ ، ص ص ٥٣- ٧١.

٢. احمد ، ارسلان محمد و الحمصي ، مبارك أبو بكر . الرؤية الفلسفية للتعليم العالي العربي عن بعد واتجاهات جامعة عدن في مجال التعليم الجامعي الموازي والدراسات العليا المفتوحة ، المؤتمر القومي السنوي التاسع (العربي الأول) لمركز تطوير التعليم الجامعي " التعليم الجامعي عن بعد : رؤية مستقبلية" ، ١٧-١٨ ديسمبر ٢٠٠٢م ، ص ص ٣٣٧-٣٦٠ .

٣. الباشا ، نجيب احمد محمد .المردودية الداخلية لكليات التربية في اليمن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة تونس الأولى ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم التربوية،السنة الجامعية ٩٨/ ١٩٩٩ .

٤. التل ، سعيد و آخرون . قواعد الدراسة في الجامعة ، ط ١ عمان ، دار الفكر ، ١٩٩٦م.

٥. حجي ، طارق . تعليم عصري ..أو الطوفان: **http://www.alwafd.org/outword.html.**

٦. السلمي ، علي . استراتيجيات إعداد وتدريب عضو هيئة التدريس للتعليم والبحث العلمي في عصر المعلوماتية والمعرفة ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي "التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية " ، ٢٣- ٢٤ نوفمبر ١٩٩٩م ، ص ص١١٦-١٢٤)

٧. السيد ، كريمات محمود . العبور بالتعليم الجامعي والعالي إلى القرن الواحد والعشرين بطريقة القفزات الكمية ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعي "تطوير المناهج في الجامعات – رؤية مستقبلية " ، ١٦-١٨ ديسمبر ، ١٩٩٧م ، ص ص ١٠٦-١١٥.

٨. الشريف ، محمد احمد و آخرون .استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ط١ ، ١٩٧٩.

٩. شعبان ، أمين محمد و آخرون . تطوير التعليم الجامعي : رؤية لجامعة المستقبل ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي ، الموقع على الانترنت : **http://www.cairo.eun.eg/Arabic/b26.html**

١٠. الشعيبي ، يحيى . التعليم العالي .. الأهداف والسياسات التنفيذية ، التعليم العالي .. الأهداف والسياسات التنفيذية ، صوت الجامعة ، جامعة تعز ،العدد(٣٠-٣١) ، يوليو ، ٢٠٠٢م ، ص٥.

١١. صالح ، حمدي . جامعة المستقبل والأهداف ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي العاشر(العربي الثاني) لمركز تطوير التعليم الجامعي " جامعة المستقبل في الوطن العربي " ، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣م ، ص ص ١٤-١٨ .

١٢. صبور ، محمد صادق . إصلاح التقويم هو المدخل لإصلاح التعليم ، جامعة عين شمس ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي ، الموقع على الانترنت: http://www.cairo.eun.eg/Arabic/b26.html .

١٣. عبود ، عبد الغني . البحث العلمي في مصر ...بين ماض وحاضر ومستقبل ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي " البحث العلمي في الجامعات وتحديات المستقبل ، ٥- ٧ نوفمبر ١٩٩٦م ، ص ص ٥٢-٥٩ .

١٤. عبيد ، وليم و الفريج ، سعاد . التعليم الجامعي في عصر تكنولوجيا المعلومات ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي " البحث العلمي في الجامعات وتحديات المستقبل ، ٥- ٧ نوفمبر ١٩٩٦م ، ص ص ٢١٤-٢١٩.

١٥. على ، على حسين حسن . قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية ، كلية التربية بنى سويف ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي ، الموقع على الانترنت : http://www.cairo.eun.eg/Arabic/b26.html .

١٦. علي ، محمد عبد الرشيد و منصور علي احمد .تقييم الأداء لجامعتي صنعاء وعدن من وجهة نظر عضو هيئة التدريس ، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الأولى بعنوان (تقويم الأداء في الجامعات اليمنية) ،جامعة تعز ، ٩-١٠ يناير ٢٠٠٢.

١٧. عماره ، سامي فتحي. معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم ،جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي "التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية " ، ٢٣- ٢٤ نوفمبر ١٩٩٩م ، ص ص ١٦-٤٦.

١٨. متولي ، نبيل عبد الخالق. دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصري :إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل ، مستقبل التربية العربية، المجلد السابع ، العدد (٢١) ، ابريل ٢٠٠١م .

١٩. المخلافي ، سلطان سعيد. الكفاية الداخلية والخارجية لكلية التربية جامعة تعز ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، أطروحة دكتوراه، ١٩٩٨م.

٢٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، استراتيجية التنمية الشاملة البعيدة المدى ٢٠٠٠-٢٠٢٥ م.

٢١. الهلالي ، الشربيني الهلالي. اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي ، جامعة القاهرة ، المؤتمر القومي السنوي العاشر(العربي الثاني) لمركز تطوير التعليم الجامعي " جامعة المستقبل في الوطن العربي " ، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣م ، ص ص ١٩ – ٦٤ .

٢٢. وزارة التخطيط والتنمية. الإطار العام لرؤية اليمن الاستراتيجية٢٠٠٠- ٢٠٢٥م ، إعداد المجموعة الفنية للرؤية والخطة.

٢٣. وزارة التربية والتعليم. مدخل في التربية ، قطاع التدريب والتأهيل :برنامج معلم الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي (نظام السنتين بعد الثانوية) ، ط١ ، ٢٠٠٠م.

٢٤. وزارة الشئون القانونية . القرار الجمهوري بالقانون رقم (٣٢) لسنة ٢٠٠٠م بشان الجامعات اليمنية، الجريدة الرسمية ، ملحق العدد (٢٤) لسنة ٢٠٠٠م.

المراجع الأجنبية :

25.Johnston , B. (1999), Financing Higher Education : Who Should Pay and Other Issues. The text Available at:
http://www.gse.buffalo.edu/FAS/johnston/fin.hedforaltbach.html

تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة

د/ عبد السلام الصلاحي

أستاذ علم مناهج وطرق التدريس المساعد - جامعة صنعاء

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى تقويم الاختبارات النهائية في التخصصات الانسانية أوالنظرية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي/ ٢٠٠٤-٢٠٠٥م, في جامعة صنعاء لمعرفة مدى استيفائها للمعاييرالعلمية للاختبارات, وتكونت العينة من(٨٦) ورقة اختبارية.وبلغ مجموع الأسئلة التي تم تحليلها (٨١٤) سؤالاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:-أن بعض الأوراق الأختبارية أغفلت العديد من الجوانب الفنية المهمة.وأن معظم الأوراق الاختبارية تركزعلى الاختبارات المقالية وتهمل الاختبارات الموضوعية.أي ضعف التنوع في الاختبارات وضعف التوازن بين الاختبارات المقالية والموضوعية, حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات المقالية, ٧٠,٤٢%، والموضوعية, ٢٩,٥٨%.وأن الاختبارات أهملت مراعاة معيارالشمول لمحتوى المقررات الدراسية, حيث لم يتجاوز متوسط الشمول, ٥٧,٥٦%.كماأهملت مراعاة شمول الاختبارات لجميع المستويات المعرفية, حيث ركزت على المستويات المعرفية الدنيا.وخاصة التذكربنسبة,٦٥,٦٠% يليه الفهم بنسبة, ٢٩,٨٥%. بينما المستويات العقلية العليا لم تتجاوز نسبتها, ٤,٥٥%.كماأهملت مراعاة بعض قواعد صياغة الاختبارات المقالية واختبارات الصواب والخطأ واختبارات اكمال الفراغات واختبارات الاختيارمن متعدد. وأوصت بمراعاة الجوانب الفنية في الورقة الا ختبارية, ومراعاة التوازن في التنويع بين الاختبارات وحسب أهداف المقرر, ومراعاة شمول أسئلة الاختبارات لمحتوى المقررالدراسي, والأهداف, ومراعاة جميع مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم في الاسئلة وعدم الاقتصارعلى مستوى التذكروالفهم,ومراعاة معاييرالصياغة الجيدة للأسئلة بجميع أنواعها, ومراعاة إعداد معاييرأومواصفات للأسئلة الجيدة يطلع عليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء صياغة اختباراتهم, وتنظيم برامج تدريبية لهم لتطوير قدراتهم في إعداد الاختبارات وبنائها.واقترحت الدراسة إجراء بحوث لتقويم الاختبارات في كليات التخصصات العلمية والشريعة والقانون واللغات والتخصصات التربوية.

مقدمة

تعد عملية التقويم التربوي من أهم أركان العملية التعليمية وهذه الأركان هي:ـ الأهداف –النشاطات التعليمية التعلمية ـ التقويم.

فالتقويم هوالعملية التي يتم بواسطتها الحكم على مدى تحقق الأهداف وبالتالي أداء وصلاحية المحتوى التعليمي والقائمين بالتدريس وكل وسائل تنفيذ الأهداف التعليمية, إذ بدونه لايمكن معرفة مدى كفاية طرائق التدريس والنشاطات المصاحبة في تحقيق الاهداف التعليمية.

إن عملية التقويم ذات أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، فهي تكشف عن نواحي القصور والقوة فيها, وتحدد الصعوبات وتقدم المقترحات والحلول لها. وللتقويم دور كبير في تطويرالعملية التعليمية حيث يعدُّ الأساس الذي يبنى عليه أي تطوير.

ومما يضاعف من أهمية التقويم أيضا هوتغير وتطوردورالتعليم الجامعي ووظائفه, حيث يؤكد الخبراء أن وظيفة الجامعة قد تغيرت وتطورت ومازالت تتطور عنما كانت عليه في بداية ومنتصف القرن العشرين وحتى نهايته, فقد أصبح هناك توجه نحواقتصاد المعرفة ومجالات انتاجها ووسائلها...الخ (كرافس, ٢٠٠٤م ص٣١)(بحري, ٢٠٠٦م ص٤٣-٤٤)

وللتقويم أدوات عدة أهمها الاختبارات, حيث تحتل موقع الصدارة بين وسائل التقويم المستخدمة في الجامعة، بل قد تكون الوسيلة الوحيدة أحياناً, وهذا يعني أن الاحكام التي تصدر في الجامعة، وعلى جميع الاصعدة، يتم في ضوء نتائج تلك الاختبارات بالدرجة الاولى.

وتحتل الاختبارات النهائية في الجامعة أهمية أكبر, حيث تستحوذ على,نسبة, ٧٠ % من الدرجة الكلية في أغلب المقررات الدراسية في بعض الكليات ،أي أنها أهم أداة للحكم على نجاح أورسوب الطالب الجامعي.

ومما يضاعف من أهمية الاختبارات في الجامعة وجود العديد من التحديات المعاصرة التي تواجة الأمة والتي فرضت معاييرعالمية للجودة والنوعية في إعداد وتأهيل الطالب وفي مخرجات التعليم الجامعي ,حيث إن مخرجات الجامعة قد يخضعون للتقويم من جديد وفقاً لمعاييرعلمية للحصول على الرخصة الدولية في التخصص. وهذا يفرض على التقويم المتبع مراعات المعاييرالعلمية وإلا فإن ذلك قد يؤدي إلى أضرار عدة تمس هذه المخرجات وتمس سمعة النظام التربوي في المجتمع ككل.

إن هذه الأهمية التي تحتلها الاختبارات الجامعية يفرض عليها مسئولية كبيرة، ولذلك يجب أن تتصف بالمعاييرالعلمية التي تتناسب وأهميتها وإلا أصبحت أداة مضللة تقدم بيانات غيردقيقة قد تقود إلى أحكام غيرصادقة، وهنا تكون العواقب وخيمة على عملية التقويم والتعليم والمجتمع. ونظراً لذلك ولكي تؤدي الاختبارات دورها ينبغي أن توضع وفقاً لأسس ومعاييرعلمية، وأيضاً تقويمها بشكل مستمر وبالتالي تطويرها.

وتتبوأ الجامعة موقع الصدارة بين المؤسسات التعليمية الاخرى. ونظراً لموقعها هذا،يفترض أن تكون

مصدرإشعاع على المجتمع عامة وعلى المؤسسات التعليمية الأخرى خاصة.ومن خلال هذه الرؤيا تحاول الجامعات مراجعة برامجها ومناهجها بين الحين والآخر للتعرف على مدى كفايتها في تحقيق أهدافها المنشودة.

وتحتل جامعة صنعاء أهمية كبيرة بين الجامعات اليمنية, فهي أقدم وأكبر جامعة في اليمن.

وتحتل التخصصات الإنسانية في الجامعة أهمية كبيرة, حيث يشير(تقريرالتنمية البشرية الوطني الثالث في اليمن, ٢٠٠٤م) إلى أن نسبة الطلبة في هذه التخصصات في الجامعات اليمنية قد بلغت (٦ ,٨٣%) طالب وطالبة من إجمالي الملتحقين في عام / ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. وتبلغ نسبة التخصصات الإنسانية في جامعة صنعاء (٣٢ ,٥٩%).من المجموع الكلي للأقسام في الجامعة البالغة (١١٨) قسماً, ويبلغ عدد الكليات التي بها أقسام أوتخصصات انسانية بصورة جزئية أوكلية(١٣) كلية وبنسبة(٤٧ ,٧٦%) من المجموع الكلي للكليات في الجامعة البالغة (١٧) كلية (وزارة التخطيط والتعاون الدولي, ٢٠٠٤م ص٩٩-١٠٠)

ويشيرالواقع إلى تباين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في مدى امتلاكهم للكفايات المتعلقة بإعداد الاختبارات التحصيلية.فما نلاحظه كأعضاء هيئة تدريس من ضعف في بعض الاختبارات التي تقدم في نهاية الفصول الدراسية أمر قد لا يتناسب مع المستوى الجامعي. فبعض الأوراق الاختبارية لا تراعي أياً من المعاييرالأساسية لإعداد الاختبارات،إذ إنها غيرشاملة لمحتويات المقرر وغيرواضحة وتحتوي على أخطاء علمية واملائية وتقيس أبسط المستويات المعرفية في المقرر, هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يلاحظ بين الحين والآخر شكاوى ترفع من الطلبة إلى مجالس الاقسام والكليات والجامعة،حول نسب الرسوب المرتفعة،والتي قد تكون أحد أسبابها ضعف كفاية الاختبارات ذاتها. بالاضافة الى ذلك يلاحظ رسوب بعض الطلبة في إختبارات مقررات دراسية لدى أساتذة ونجاحهم بل وتفوقهم في نفس المقررات لدى أساتذة آخرين, كما يلاحظ تكرار رسوب بعض الطلبة في نفس المقررل مرات عدة, كما يلاحظ وجود بعض الاختبارات صعبة للغاية أوسهلة للغاية.هذه المشكلات وغيرها جعلت جامعة صنعاء تضمن لائحة شؤون الطلبة بنداً يشيرالى ضرورة قيام الاقسام والكليات بدراسة واقع اختباراتها وتقويمها دورياً, وهذا ما دفع الباحث أيضاً لدراسة هذا الموضوع للوقوف على جوانب القصور والقوة في الاختبارات للاستفادة من ذلك في تطويرالاختبارات الجامعية مستقبلاً.

مسوغات الدراسة: يمكن تحديد مسوغات الدراسة في الآتي:

- ندرة الدراسات التي تتناول تقويم الاختبارات النهائية.

-إن هذه الدراسة تأتي متساوغة مع توجه كليات جامعة صنعاء للتقويم الشامل لبرامجها, وفي طليعتها تقويم جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس, بإعتبارها من أهم متطلبات التقويم الشامل.

-مكانة الاختبارات النهائية في عملية التقويم في كليات جامعة صنعاء, وحاجة هذه الاختبارات إلى تقويم وتطوير.

-أهمية الدراسة:-تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:-يمكن الإفادة من نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على التعليم الجامعي في تطويرالمناهج الجامعية, كما قد تساعد نتائج الدراسة الأستاذ الجامعي في

تحسين الاختبارات التي يستخدمها مستقبلا.

-**اهداف الدراسة**: تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:١- ما مدى مراعاة مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة؟ ٢ – ما مدى مراعاة معيارالتنوع في مستوى الاختبارات؟ ٣-ما مدى مراعاة معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الاوراق الاختبارية؟ ٤- ما مدى مراعاة معيار شمول الاختبار لموضوعات المقرر؟٥- ما مدى مراعاة معيارالتنوع في المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات.ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم؟ ٦- ما مدى مراعاة معاييرإعداد كل نوع من أنواع الاختبارات الآتية:-المقالية- اكمال الفراغ – االصواب والخطأ- الاختيارمن متعدد- المطابقة ؟

-**حدود الدراسة**: تقتصرالدراسة على الاختبارات النهائية التحريرية المعدة من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات أومقررات العلوم الاجتماعية أوالانسانية في كليات التربية والآداب والتجارة والاقتصاد والأعلام في جامعة صنعاء للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي/ ٢٠٠٤-٢٠٠٥م.في كليات التربية والآداب والتجارة والاقتصاد, والأعلام ,للمستويات الدراسية الأربعة.

-مصطلحات الدراسة:

-**التقويم**Evaluation : عرفه (العجيلي, ٢٠٠٥م)بأنه إصدارحكم قيمي على خصائص الأشياء المقدرة تقديرا كميا أو كيفيا في ضوء محك أو معيار واتخاذ قرارات بشأنها والوصول إلى هذا الحكم القيمي للخاصية (وهوالتقويم) يحتاج إلى أساليب أدوات عديدة (العجيلي, ٢٠٠٥م ص٩) وعرّفه (أبوحطب،١٩٧٠م) أنه (عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء ويتطلب إستخدام المعايير أوالمستويات أوالمحكات لتقديرهذه القيمة ويتضمن معنى التحسين أوالتعديل أوالتطويرالذي يعتمد على هذه الأحكام).(أبوحطب،١٩٧٠م ص١).التعريف الاجرائي:هوعملية إصدارأحكام على واقع الاختبارات في جامعة صنعاء في ضوء البيانات والمعلومات نتاج تحليل تلك الاختبارات وتفسيرها.

- **الاختبارات**: عرفها (الامام وآخرون١٩٩٠) بأنها المواقف التي يراد من الطالب أو أي شخص الاستجابة لها.(الإمام، وآخرون،١٩٩٠م ص٢١).وعرفها (أبوحطب، وآخرون،١٩٧٦) بأنها (الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية أومجموعة من المواد (أبوحطب، وآخرون،١٩٧٦ ص٢٦٧) التعريف الاجرائي:هي الأداة التقويمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء في نهاية كل فصل درا سي لقياس تحصيل طلبتهم في مجالات العلوم الاجتماعية أوالإنسانية.

- **المعايير** : Crateria

يعرفها (جولرز, ١٩٧٣ ص١٦١) بأنها(مقياس يتخذ اساساً لاصدار حكم كمي أو نوعي أو لاجراء مقارنة) وعرفها(علام, ١٩٨٦) بأنها (المستوى الذي يستخدم لتقديرأداء الفرد في نطاق من السلوك محدد تحديداً جيداً) (عـلام،١٩٨٦ ص١٧) ويعرفها (جود, ١٩٦٠) بانها (نمط أو حكم يختار اساساً للمقارنة الكمية

أوالنوعية، أوهي المتغير الثابت في دراسة ما، أوالشيء الذي نحاول ان نتنبأ بوساطته(هاريز, ١٩٦٠ ص١٥٣) التعريف الاجرائي للمعايير:أنها مجموعة من المحكات التي تم إستخدامها في تقويم الاختبارات الختامية في العلوم الاجتماعية أو الإنسانية في جامعة صنعاء.

-**التخصصات الإنسانية أوالاجتماعية**:- إنها المجالات أوالأقسام التي يلتحق بها الطلبة الحاصلون على الثانوية العامة بقسميها الأدبي والعلمي أوما يعادلهما, وهذه المجالات أوالأقسام تسمى أحيانا العلوم الاجتماعية وأحيانا الإنسانية أوالنظرية, وتشمل أقسام:علم الاجتماع والجغرافيا والآثار والفلسفة والتاريخ وعلم النفس في كليات الآداب, وأقسام:التاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم الاجتماع(لاتشمل اختبارات المقررات التربوية) في كليات التربية , وأقسام العلوم السياسية والاقتصاد في كلية التجارة والاقتصاد, وأقسام الصحافة والاذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة في كلية الأعلام للمستويات الدراسية الأربعة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

تعد عملية التقويم ذات أهمية بالغة في جميع مناحي الحياة بصفة عامة وفي العملية التعليمية بصفة خاصة، فالعملية التعليمية بصفتها عملية منظمة ,يجب أن تتميز بوجود تقويم تربوي سليم وفاعل يعكس بوضوح مدى فاعلية العملية التعليمية بجميع مكوناتها ,بدءا بالأهداف وانتهاءً بالتقويم بجميع أنواعه وأدواته. فالتقويم يكشف ما تحقق من الأهداف التربوية وكذلك يكشف عن كفاية التدريس وأساليبه وتحديد الصعوبات وتقديم المقترحات والحلول لها.

وللتقويم التربوي أدوات عدة أهمها الاختبارات التحصيلية.حيث تعد الاختبارات التحصيلية أهم أدوات تقويم التحصيل الدراسي, وهذا قد جعلها محوراهتمام السلطات التعليمية وأولياء الأموروالطلاب. ويجمع التربويون على أن أهم وظائف الاختبارات تتمثل بالآتي:-التحقق من مدى فهم الطالب للمادة وتعلمه لها و تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطالب مما ييسرعلاجها,وإنها وسيلة تقويم الأهداف التربوية المنشودة. كما تساعد على تشخيص جوانب الضعف والقوة في المناهج الدراسية وطرائق التدريس مما يساعد على تحسينها,وأنها وسيلةللنقل الى صفوف أعلى وللقبول والتوظيف والمنح الدراسية والمنافسة وتساعد على الإرشاد النفسي والتنبؤ. وأنها وسيلة للتقويم الذاتي, وتنمي عادات المذاكرة الجيدة وتثيرالدافع لضبط عملية التعلم، وتساعد على حث الطالب على المثابرة والاجتهاد .(العجيلي, ٢٠٠٥ص٦٦-٧٨) (أبوصالح, وآخرون, ١٩٩٥م ص١٥٨) (أبوعلام،١٩٨٧ص١١٢-١١٤) (ولسون١٩٨١ص١٤١)

- **أنواع أوتصنيف الاختبارات التحصيلية**: تناولت أدبيات القياس والتقويم تصنيفات أوأنواعاً عدَّة للأختبارات التحصيلية منها الآتي:- الاختبارات الشفوية والتحريرية والأدائية-الاختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها(إكمال الفراغات- الاختيار من متعدد- الصواب والخطأ- المطابقة)- الاختبارات

التمهيدية-البنائية-الختامية-الاختبارات المقننة وغيرالمقننة.

- **معايير الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هناك معايير عدَّة للاختبارات منها:

١- الشمول:Comprehensiveness: يقصد به شمول الاختبار لمعظم المحتوى الدراسي وأهداف المادة الدراسية.

٢- الصدق:Validity: يكون الاختبار صادقاً إذا قاس ما وضع لأجله، ويعدّ صدق المحتوى هوالانسب للاختبارات التحصيلية, وتحتاج عملية التحقق من صدق المحتوى إلى إعداد جدول مواصفات.

٣- الثبات: Reliability: يعدُّ ثبات الاختبار دليل الوثوق بنتائجه وهذه النتائج تكون مستقرة عندما يتم إجراء الاختبارأكثرمن مرة على الطلبة انفسهم بشرط ألا يحدث تدريب أوتعلم بين التطبيقين.وهناك طرق عدة لحساب الثبات.

٤-الموضوعية:objectivity: تشمل الموضوعية الآتي:أن لايخضع تصحيح اجابات الطلبة لذاتية المصحح، وأن يكون المقصود من السؤال واضحاً ومحدداً ومفهوماً من الطلبة ويعكس تفسيراً واحداً.

٥- شمول الاختبارلجميع المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم:-المعرفة-الاستيعاب-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم.

٦- وضوح صياغة الاختبار: وضوح عبارات الاختبار لتكون مناسبة لحصيلة الطالب اللغوية, وأن يعكس السؤال تفسيراً واحداً فقط.

٧- تجنب الاسئلة المباشرة: وهي المأخوذة عباراتها نصاً من محتوى المادة في الكتاب المدرسي.

٨- الاستقلالية:Independency: المقصود بها أن لاتكون الاجوبة متداخلة، وأن تكون الاسئلة مستقلة بعضها عن بعض، و لا يوحي جواب أحد الاسئلة بجواب سؤال آخر أوأن يكون جزءاً منه.

٩- تجنب المطابقة مع أسئلة الكتاب المدرسي: المقصود به مستوى التطابق بين أسئلة الكتاب وأسئلة الاختبارات.

١٠- النواحي الفنية: المقصود بهاجودة تنظيم الورقة الاختبارية وإخراجها ووضوح طباعتها وخلوها من الأخطاء اللغوية أوالاملائية والمطبعية وحسن إخراجها وتنظيمها تنظيما جيدا وتحديد البيانات الأساسية ووضوح التعليمات عليها وكذلك تحديد الدرجة المخصصة للاختبار ككل ودرجة كل سؤال على حدة. والتوافق بين الزمن النظري والواقعي .

١١- الخصائص الأحصائية (معامل السهولة والصعوبة والتمييز بين الفروق الفردية للطلبة)

وهناك معايير لكل نوع من أنواع الاختبارات الشفوية والتحريرية والاختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها (الإمام، وآخرون،١٩٩٠م ص٥٩-١٢٧) (عيسوي،١٩٨٥م ص٤٦) (بركات,١٩٧٦ ص٥٤-٥٥)(لندفل،١٩٦٨ ص٨٥). (أبوحطب،وآخرون،١٩٧٦ص٢٨١-٢٨٣)(المطلس,١٩٩٦ص١٤٩-١٥٥) (جابر,١٩٩٩م ص٦٤-٦٥)

دراسات سابقة

أولا:الدراسات العربية:

-**دراسة عفيفي،١٩٩٤م:**هدفت إلى تقويم الأوراق الاختبارية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس,في سلطنة عمان, لمعرفة مدى إستيفائها لمعاييرالأختبارات الجيدة.وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم الأوراق الاختبارية أغفلت معايير مهمة في الورقة الاختبارية.وأنها تركزعلى أدنى المستويات المعرفية وهوالتذكر.(عفيفي, ١٩٩٤م ص١٢١-١٤٧).

-**دراسة الصلاحي،١٩٩٨م:**هدفت إلى بناء معايير للاختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ وتقويمها وتطويرها في اليمن.وقد شملت العينة(١٤) ورقة اختبارية.وكانت أهم النتائج الآتي:أن معظم الاختبارات تقيس مستوى الفهم بنسبة, 60.78 % ,ثم التذكر بنسبة, 32.54 %. و أن معظم الاختبارات مقالية, ولمستقلة, وواضحة الصياغة وتعكس تفسيراً واحداً, ومباشرة, ومخالفة لأسئلة الكتاب المدرسي, وضعيفة الصدق و الشمول للمحتوى, والأهداف المعرفية, ولاتراعي التوافق بين الزمن النظري والواقعي .ولاتراعي النواحي الفنية (الصلاحي, ١٩٩٨م)

-**دراسة حمد،١٩٩٩م:**هدفت إلى تقويم أساليب التقويم التي يتبعها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية في اليمن في ضوء الأهداف التربوية.وتكونت العينة من(٣٢) معلماً ومعلمة.وقد بينت نتائج الدراسة أن التقويم يراعي الفروق الفردية وأنه مرتبط بأهداف المنهج ويراعي الناحية الاقتصادية. ويهتم بالأهداف المعرفية, ويركزعلى أدنى المستويات.ويركزعلى الاختبارات التحريرية وخاصة المقالية.ولا يستفاد من نتائج التقويم في تشخيص جوانب الضعف والقوة والإسهام في علاج صعوبات التعلم لدى الطلبة وتطويرالعملية التعليمية(حمد, ١٩٩٩ص٥٣-٥٥).

-**دراسة البكر،١٩٩٩م:**هدفت إلى تقويم إختبارات الفيزياء لشهادة الثانوية العامة في السعودية.وفقاً لمعاييرالاختبارات.وقد شملت العينة ستة نماذج. وكانت أهم النتائج الآتي: أن الاختبارات المتبعة تحريرية ومقالية و تركزعلى المستويات المعرفية الأربعة الدنيا, وأنها مناسبة لزمن حلها ولمستوى الطلبة وتفاوتت نسب توافرالنواحي الفنية (البكر،١٩٩٩م ص٢٢٩-٢٣٦)

-**دراسة الحداد،٢٠٠١م:**هدفت إلى تقويم وتطويرأسئلة إختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في اليمن, وشملت العينة اختبارات خمسة أعوام دراسية،وكانت أهم النتائج الآتي:أن الاختبارات ركزت على المستويات المعرفية الدنيا, وركزت على الاختبارات المقالية.(الحداد, ٢٠٠١م)

-**دراسة السليطي، وتاية،٢٠٠٤م:**هدفت إلى تحليل اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية في قطر.وبلغت العينة(٤٠) اختباراً للقسمين العلمي والأدبي. وكانت أهم النتائج الآتي: عدم التوازن

في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية الستة.وتركيزها على التذكر وعلى الأسئلة المقالية وتركيزها على الفهم الصريح في القسمين العلمي والأدبي.(السليطي, وتاية, ٢٠٠٤م ص٩٧-١٣١)

-**دراسة عثمان،٢٠٠٤م**:هدفت إلى تقويم أساليب التقويم في كلية التربية جامعة تعز, من وجهة نظرالطلبة وتكونت العينة من(١٠٢) طالب وطالبة.وتوصلت الدراسة الى أن أكثرأساليب التقويم هي الاختبارات التحريرية, وأن الوقت المعتمد في التقويم هو نهاية الفصل الدراسي, وأن التقويم يقتصرعلى الجوانب المعرفية.وأن هناك عدم رضا عن أساليب التقويم المتبعة(عثمان, ٢٠٠٤م ص١١٣٧-١١٤٧)

ثانياً :الدراسات الاجنبية:

-**دراسة عبدي (١٩٧١)**:-هدفت الى تحليل محتوى الاختبارات النهائية للمدارس الاثيوبية لمادة التاريخ للسنوات (١٩٧٠-١٩٧١م).وقد توصلت الدراسة الى أن الاختبارات عامة وغامضة.وأغلبها مقالية وأكثرها اسئلة تذكر.(عبدي, ١٩٧١ص١٢٨).

-**دراسة مديرية الاختبارات في (Lankshayer) (١٩٨٢)**:-هدفت إلى تقويم اختبارات التاريخ للمدارس الثانوية المجمعة في لانكشاير في بريطانيا ومن نتائج الدراسة:أن الأسئلة تساعد الطالب على الرسم لتعزيز أجوبته. (عـزة،١٩٩٣م ص٦٦-٦٧)

-**دراسة (Logan) (١٩٨٥م)**:-هدفت إلى تقويم أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الخامسة بالولايات المتحدة الامريكية في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ومعرفة مدى تأكيد تلك الأسئلة على تطويرمهارة التفكيرالناقد.وأظهرنتائج الدراسة ضعف في تأكيد مهارة التفكيرالناقد في الأسئلة،وأن أغلب الأسئلة من المستويات المعرفية الدنيا.((Logan) (١٩٨٥م).

-**دراسة لي، ١٩٩٤م**:هدفت إلى تحليل الفهم في كتب القراءة للصف الأول بكوريا ومختارات من برنامج القراءة للصف الأول بأمريكا، حيث صنف (٥٧٩١) سؤالاً حسب تصنيف (بيرسون وجونسون) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكتاب المدرسي في كوريا يطرح نسبة من الأسئلة الواقعية المرتبطة بالنص تفوق ما يطرحه البرنامج الأمريكي، كما تختلف برامج الولايات المتحدة الثلاثة إلى حد ما من ناشرإلى آخرمن حيث الإستراتيجية المتبعة في بناء الأسئلة(لي, ١٩٩٤م).

- **دراسة هيا، ٢٠٠١م**:هدفت إلى معرفة أثرالجوانب المختلفة للاختبارات الوطنية في قطر في المعلمين والطلبة بالصف الثالث الثانوي وكذلك أثرها في العملية التعليمية والتعلمية،وقد استخدمت الاستبيانات، والمقابلات الشخصية،كما تم تحليل الوثائق الخاصة ببناء الأسئلة،ومن أهم النتائج:وجود تأثير سلبي للاختبارات على الطلبة.(هيا, ٢٠٠١م).

وقد توصلت معظم الدراسات السابقة إلى أن الاختبارات تعاني من ضعف في جوانب عدة. وقد تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف من الدراسة وأنواع الاختبارات والمرحلة والمواد الدراسية ومنهج

البحث وحجم العينة والمعاييروالوسائل الاحصائية.

واتفقت الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات في كل أوبعض أهداف الدراسة, والوسائل الاحصائية, والمعايير ومنهج البحث.واختلفت معها من حيث المقررات الدراسية وحجم العينة, والمرحلة التعليمية باستثناء دراسة عفيفي, ١٩٩٤م ودراسة عثمان, ٢٠٠٤م, التي أتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المرحلة الجامعية.وتعد هذه الدراسة أستكمالاً للجهود المبذولة في سبيل تقويم الاختبارات الجامعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

-منهج الدراسة: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.وقد استخدم البحث اسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد اساليب منهج البحث الوصفي.وهوأسلوب منهجي موضوعي يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواءأ كانت موضوعاً أم كلمة أم مفردة أم شخصية أم وحدة قياس المساحة أوالزمن.

-مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة من الأوراق الاختبارية التي أعدها أعضاء هيئة التدريس في تخصصات العلوم الأجتماعية أوالأ نسانية في جامعة صنعاء للمقررات التي درسها طلبتهم في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي/ ٢٠٠٤- ٢٠٠٥ م.وهذه التخصصات هي:التأريخ-العلوم السياسية-علم الاجتماع-علم الاقتصاد-الجغرافيا-الفلسفة-علم النفس- الآثار- الصحافة والأذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة, في كليات الآداب, والأعلام والتربية (لاتشمل اختبارات المقررات التربوية) والتجارة والاقتصاد.

وقد تم اختيارالعينة بطريقة عشوائية بحيث تمثل المستويات الدراسية الأربعة، وبلغ حجم العينة (٨٦) ورقة اختبارية شملت اختبارات(٨٦) مقرراً دراسياً, تمثل نسبة(٤١%) من المجتمع الأصلي البالغ (٢٢٢) ورقة اختبارية, شملت (٨) كليات, و(٢٣) قسماً وتمثل المستويات الدراسية من الأول إلى الرابع. وبلغ مجموع الأسئلة التي خضعت للتحليل (٨١٤) سؤالاً, جدول(١).وتوزعت الأوراق الاختبارية حسب المستويات على النحوالآتي:المستوى الأول (٢٤) والمستوى الثاني (٢٢) والثالث (٢٠) والرابع (٢٠) ورقة اختباية. جدول(١).

الجدول (١) المجتمع الأصلي وحجم العينة عدد المقررات والأسئلة التي خضعت للتحليل

المجتمع الأصلي	حجم العينة		عدد المقررات	عدد الأسئلة
	التكرار	النسبة المئوية		
٢٢٢	٨٦	%٤١	٨٦	814

أداة الدراسة: أعد الباحث أداة لتحليل الاختبارات وفقا للخطوات الآتية :

اولا- اشتقاق معاييرالاختبارات التحصيلية الجامعية من خلال مراجعة الأدب المتخصص في القياس

والتقويم التربوي وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت تحليل وتقويم اختبارات التحصيل،وقد تم اعداد قائمة بمعاييرالاختبارات التحصيلية الجامعية وقد روعي ان تكون المعاييرعملية وقابلة للتحقيق في البحث وقد اشتملت على المعاييرالآتية:-

-التنظيم والاخراج في الورقة الاختبارية: يقصد بها حسن تنظيم الورقة الاختبارية وخلوها من الاخطاء الاملائية اوالطباعية واحتوائها على البيانات الأساسية والدرجة الكلية للاختبار وتوزيع الدرجة على كل سؤال من الأسئلة في الورقة الاختبارية .

-تنوع الاختبارات:أي تنوع الاسئلة في الورقة الاختبارية،وتنوع الاسئلة الاختبارية بشكل عام وعدم اقتصارها على نوع واحد.

-الشمول:أي شمول الاختبار لموضوعات المقرر،لأن الشمول يعد أحد المؤشرات الرئيسة لصدق محتوى الاختبارالتحصيلي.

-المستوى المعرفي: يقصد به المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال،وذلك بحسب تصنيف بلوم وعلى النحوالآتي:-**التذكر**:يتضمن تذكرالمعلومات المتعلقة بالمقرر.-**الفهم**: ويتضمن قدرة الطالب على توضيح المعلومات التي وردت في المقرر باسلوب مختلف عما ورد في محتويات المقرر.**التطبيق**: يقصد به قدرة الطالب على تطبيق القواعد والمبادئ في مواقف جديدة للوصول الى حل مشكلة مطروحة في موقف جديد- **التحليل**:تحليل المعلومات المعطاة الى مكوناتها الجزئية-**التركيب**:اعادة تنظيم المعلومات وجعلها في وحدة مترابطة ذات فكرة جديدة- **التقويم**:اصدارالاحكام القيمية على المواقف الجديدة المطروحة.

- مراعاة قواعد صياغة كل نوع من أنواع الاختبارات الخمسة الآتية:-الاختبارات المقالية-اكمال الفراغات -الصواب والخطأ-الاختيارمن متعدد-المطابقة.ومراعاة دقتها من الناحية العلمية التي ترد في الأوراق الاختبارية.

ثانيا:أداة التحليل: في ضوء المعاييرالمشارإليها في أعلاه أعدت أداة التحليل التي تألفت من ستة استمارات. وقد تضمنت الاستمارة الاولى بنوداً تمثل المعاييرالثلاثة الاولى، وهي:التنظيم والاخراج والتعليمات، والتنوع في الاختبارات سوءاً على مستوى الورقة الاختبارية أوعلى مستوى الاختبارات ككل، وشمول الاختبارات للمحتوى.أما الاستمارات الخمسة الاخرى فتتضمن بنود معياري المستوى المعرفي ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم. ومعاييرأوقواعدالصياغة لكل نوع من أنواع الاختبارات الخمسة الآتية:المقالية،اكمال الفراغ،الصواب والخطأ،الاختيارمن متعدد، والمطابقة.

ثالثا:صدق الأداة :- للتأكد من صدق الأداة فقد تم استخدام صدق المحتوى وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمناهج وطرائق التدريس, بلغ

عددهم (١٢) خبيراً, وقد أظهرالخبراء مجموعة من الملاحظات وتم في ضوئها تعديل الاستمارات بصورتها النهائية. وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي تتجاوز نسبة (٧٥%) .

رابعا:ثبات الأداة: تم حساب الثبات بإعادة التحليل بين الباحث ونفسه بعد مرورأكثرمن(٣٠) يوماً, وبين الباحث وباحث آخر.حيث تم تحليل عينة من الاختبارات للمجالات كافة. ثم أعيد التحليل على نفس العينة بعد مرورأكثرمن (٣٠) يوماً, وتم حساب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني.ثم حساب معامل الاتفاق بين الباحث والباحث الآخر. وبلغ معامل الثبات بين الباحث ونفسه (٨٦%) وبين الباحث وباحث آخر(٨١%) وهي نسبة عالية تدل على ثبات التحليل وثبات الأداة.

خطوات التحليل: تم تحليل الأوراق الاختبارية والأسئلة المتضمنة فيها،وذلك وفق الخطوات الآتية:-

أولاً: تحليل كل ورقة اختبارية وتحليل كل سؤال في الأوراق الاختبارية بحسب بنود المعاييرالآتية :-

١-تحليل كل ورقة اختبارية بحسب بنود التنظيم والاخراج والبيانات الأساسية ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (١).

٢-لتحقيق معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الأسئلة وعلى مستوى الأوراق الاختبارية: فقد تم رصد عدد الأسئلة بحسب أنواعها في كل ورقة اختبارية, ثم حساب عدد الأوراق الاختبارية التي تحتوي نوعا واحدا من الأسئلة، وعدد الأوراق التي تحتوي نوعين، وعدد الأوراق التني تحتوي ثلاثة أنواع،والتي تحتوي أربعة أنواع، والتي تحتوي خمسة أنواع. ثم تحويل هذه الأعداد الى نسب مئوية، لتحقيق معيارالتنوع. ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (١).

٣-حساب شمول الاختبارات لمحتوى المقررالدراسي : تم استخدام أسلوبين لاحتساب شمول الاختبارات للموضوعات والمقررات وهما.١-مقارنة أسئلة اختبارات كل مقرر دراسي بالمفردات والموضوعات الخاصة به سواءاً الكتاب أوالملزمة المقررة.أومن خلال مقارنة أسئلة الاختبارات بمفردات محتوى المقررات المتوفرة في دليل الكلية. حيث تم حساب عدد الموضوعات التي تغطيها الورقة الاختبارية ككل وقسمتها على العدد الكلي للموضوعات الرئيسة بالمقرر وضرب الناتج في (١٠٠).٢-عرض الأوراق الاختبارية على أساتذة متخصصين في كل قسم وطلب منهم تقدير نسبة تغطية الأسئلة لموضوعات المقرر واعتماد أعلى نسبة اتفاق بينهم . ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (١).

٤-لتحديد المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم: فإنه يتم قراءة كل سؤال من الأسئلة الواردة في الورقة الاختبارية بدقة وتحديد الفكرة الواردة فيه، ثم يرصد في المستوى الذي يقيسه, واذا وردت أكثر من فكرة في السؤال إحداها ضمن مستوى وأخرى ضمن مستوى آخر فإن السؤال يوضع في المستوى الاعلى. وترصد البيانات المتعلقة بالمستويات المعرفية في الاستمارة (٢) .

٥-لتحديد مراعاة الأسئلة لقواعد الصياغة : يتم قراءة كل سؤال في الورقة الاختبارية بحسب البنود الواردة في الاستمارة المتعلقة بنوع ذلك السؤال ورصد ذلك في الأماكن المحددة من الاستمارة. وترصد البيانات المتعلقة بذلك في الاستمارات (٣ ،٤ ،٥ ،٦)

ثانياً:حساب مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود كل استمارة ورصدها في جداول تسهل عملية عرض النتائج وتفسيرها.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

نعرض هنا نتائج التحليل في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.ولتحقيق ذلك فقد تم حساب التكرار والنسبة المئوية لمدى انطباق الورقة الاختبارية لكل بند من البنود المتعلقة بمعاييرالورقة الاختبارية الجيدة ومعاييرالأسئلة الجيدة وعلى النحوالآتي:

-السؤال الأول: ما مدى مراعاة معاييرالورقة الاختبارية؟

- طباعة وكتابة الأوراق الاختبارية ووضوحها: يوضح الجدول(٢) أن نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة (٣٩,٥٣%) فقط وليست بخط اليد وأن معظم الأوراق الاختبارية المطبوعة هي واضحة حيث لم تبلغ نسبة الأسئلة المطبوعة غيرالواضحة سوى(٨,١١%) فقط. كما تبين أن نسبة كبيرة من الأوراق الاختبارية مكتوبة بخط اليد حيث بلغت(٦٦,٦٤%).وأن نسبة لابأس بها من الأوراق المكتوبة غير واضحة حيث بلغت نسبة (٢٢,٤٥%) .

الجدول(٢)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار طباعة الورقة الاختبارية

م	المعايير:	التكرار	النسبة %
١	الورقة مطبوعة بشكل واضح	٣٤	%٣٩,٥٣
٢	الورقة مطبوعة بشكل غير واضح	٣	%٨,١١
٣	الورقة مكتوبة بخط واضح	٣٨	%٤٤,١٩
٤	الورقة مكتوبة بخط غير واضح	١١	%٢٢,٤٥
	العدد الكلي للأوراق الاختبارية	٨٦	%١٠٠

وتشيرالبيانات إلى قصور في نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة.وهذا يدل على عدم إعطاء هذا الجانب الأهمية المطلوبة.

- احتواء الأوراق الاختبارية على بيانات أسم المقرر والمستوى والسنة والزمن:

يوضح الجدول (٣) أن نسبة عالية من الأوراق الاختبارية تحتوي على بيانات أسم المقرر والمستوى والسنة والزمن المطلوب للإجابة, حيث بلغت نسبة الأوراق التي تحتوي على أسم المقرر(٩٨,٨٤%). ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد المستوى (٨٠,٢٣%) . ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد العام

الجامعي (٥٣ ,٨٩%).ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد الزمن المطلوب للإجابة(٩٨ ,٥٦%). ويعد ذلك مؤشراً جيداً يساعد على زيادة التنظيم والإخراج والوضوح للطلبة ويخفف من الضوضاء في الاختبارات.

الجدول(٣)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار احتواء الورقة الاختبارية على البيانات الاساسية

م	: تحتوي الورقة الاختبارية على	التكرار	النسبة ٪
١	اسم المقرر	٨٥	٪٩٨،٨٤
٢	اسم المستوى	٦٩	٪٨٠،٢٣
٣	العام الجامعي	٧٧	٪٨٩،٥٣
٤	الزمن المحدد للاجابة	٤٩	٪٥٦،٩٨
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	٨٦	٪١٠٠

– مراعاة الأوراق الاختبارية للدقة اللغوية (الإملائية) وتحديد الفواصل بين الأسئلة وتوزيع الدرجة الكلية بين الأسئلة بشكل متوازن ,ووضوح الرسوم اوالمخططات واكتمال بياناتها: يوضح الجدول(٤) أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تخلو من الأخطاء الإملائية (٤٤ ,٦٧%). وأن نسبة الأوراق التي تحتوي على فواصل واضحة بين الاسئلة (١٠٠%) , وأن نسبة الأوراق التي رسومها ومخططاتها واضحة ومكتملة البيانات (٢٣ ,٨٣%) . وتشيرهذه النتائج إلى الاهتمام بهذا الجانب من قبل الأستاذ في الجامعة.

وأن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على تحديد وتوزيع للدرجة الكلية بين الأسئلة وأيضاً بشكل متوازن تصل إلى (١٢ ,١٥%) . وتشيرهذه النتائج إلى عدم اهتمام الأستاذ في هذا الجانب رغم أهميته.

جدول(٤)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار تنظيم الورقة الاختبارية وخلوها من الاخطاء الإملائية

م	المعايير:	التكرار	النسبة ٪
١	الورقة خالية من الاخطاء الإملائية	٥٨	٪٦٧،٤٤
٢	توجد فواصل واضحة بين الاسئلة	٨٦	٪١٠٠
٣	الدرجة الكلية موزعة على الاسئلة	١٣	٪١٥،١٢
٤	وضوح الرسوم اوالمخططات واكتمال بياناتها	٥	٪٨٣.٣٣
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	٨٦	٪١٠٠

-السؤال الثاني: ما مدى مراعاة معاييرالتنوع على مستوى الأسئلة؟

- **تنوع الأسئلة:** يوضح الجدول(٥) أن الأسئلة في المقررات التي تم تحليلها تنوعت بين مقالية وموضوعية. فمن مجموع (٨١٤) سؤالاً وهوالمجموع الكلي للأسئلة وصلت نسبة الأسئلة المقالية إلى (٤٢ ,٧٠%) بينماالموضوعية بأنواعها (٥٨ ,٢٩%).

ويوضح الجدول(٥) أن الأسئلة الموضوعية توزعت إلى أنواع عدة, حيث بلغت نسبة أسئلة إكمال الفراغات (٤,٠٥%) وأسئلة الصواب والخطاء (١٥,٤٦%) وأسئلة الاختيار من متعدد (١٠,٠٦%) في حين انعدمت أسئلة المطابقة.

الجدول (٥) أعداد الأسئلة المحللة موزعة بحسب أنواعها

م	نوع السؤال	التكرار	النسبة٪
١	المقالية	٥٧٣	٪٧٠,٣٩
٢	الأسئلة الموضوعية	٢٤١	٪٢٩,٦١
٣	إكمال الفراغ	٣٣	٪٤,٠٥
٤	صواب وخطأ	١٢٦	٪١٥,٤٦
٥	اختيار من متعدد	٨٢	٪١٠,٠٦
٦	المطابقة	-	-
	المجموع	٨١٤	٪١٠٠

- السؤال الثالث: ما مدى مراعاة معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الأوراق الاختبارية؟

يشيرالجدول(٦) إلى أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على نوع واحد من الاختبارات (٨٢,٥٦%). والتي تحتوي على نوعين(١١,٦٣%). والتي تحتوي على ثلاثة انواع(٤,٦٥%).والتي تحتوي على أربعة أنواع(١,١٦%).ولاتوجد أوراق اختبارية تحتوي على خمسة أنواع من الاختبارات. علماً بأن الأوراق التي بها تنوع في الأسئلة تصل نسبتها إلى (١٢,٣١%).

ويدل ذلك على قصور في الاختبارات الجامعية من هذه الناحية،وهذا له تأثيرات سلبية، حيث أن ذلك قد يضعف من موضوعيتها ومصداقيتها ,علماً أن الموضوعية والصدق من أهم معايير الاختبارات الجيدة.

الجدول (٦) التكرار والنسبة المئوية للأوراق الاختبارية بحسب انواع الاسئلة التي تحتويها

م	تحتوي الورقة الاختبارية على الآتي :	تكرار	نسبة ٪
١	اسئلة مقال فقط	٧١	٪٨٢,٥٦
٢	اسئلة صواب وخطا فقط	-	-
٣	اسئلة اختيار متعدد فقط	-	-
٤	نوعين من الاسئلة	١٠	٪١١,٦٣
٥	ثلاثة انواع من الاسئلة	٤	٪٤,٦٥
٦	اربعة انواع من الاسئلة	١	٪١,١٦
٧	خمسة انواع من الاسئلة	-	-
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	٨٦	٪١٠٠

-السؤال الرابع: ما مدى مراعاة معيار شمول الاختبار لموضوعات المقررات؟

سوف نجيب هنا على السؤال الرابع من أسئلة البحث وعلى النحو الآتي:

١-**تجنب الورقة الاختبارية للأسئلة الاختيارية الرئيسية أوالفرعية**: يوضح في الجدول(٧) أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على أسئلة اختيارية (٨٢,٥٦%) منها (٥٢,٣٣%) في الرئيسية و(٣٠,٢٣%) في الفرعية.

وتشيرالنتائج إلى ارتفاع نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على الأسئلة الاختيارية, وهذا يعد مؤشراً سلبياً في الاختبارات الجامعية. حيث ينظرالمختصون إلى ذلك بأنة لا يسهل المقارنة بين إجابات الطلبة و يقلل من صدق الاختبار وشموله لمحتوى المقرر, كما أنه قد يؤدي إلى عدم تحقيق العدالة في تقويم الطلبة, ولذا لا ينصح بذلك إلا في الاختبارات العامة حيث لا يكون أستاذ المقررهو من وضع الاختبار, ولا يكون تم تدريس كل موضوعات المقرر.

الجدول(٧) يوضح التكرار والنسبة لبنود معيار الشمول والأوراق الاختبارية المحتوية على أسئلة اختيارية

م	المعايير:	التكرار	النسبة ٪
١	الأوراق الاختبارية التي تحتوي على أسئلة اختيارية	٧١	٪٨٢.٥٦
٢	متوسط (وسيط) نسبة الشمول	١١٥	٪٥٧.٥٦
٣	الاوراق التي كانت نسبة الشمول فيها اقل من ٥٠٪	٤	٪٢٨.٥٧
٤	الاوراق التي كانت نسبة الشمول فيها اكثر من ٧٥٪	٨	٪١٤.٧٠
٥	المدى الذي وقعت فية نسبة شمول الاسئلة لموضوعات المقرر الرئيسي	٦١	
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	86	
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية التي حسبت منها نسبة الشمول	٦٣	

- **شمول الاختبارات للمحتوى**: يوضح الجدول(٧) أن نسبة تغطية الأسئلة للموضوعات الرئيسة في محتوى المقررات تصل إلى (٥٦,٥٧٪) ويبلغ المدى الذي وقعت فيه نسبة الشمول (٦١). وتشيرالنتائج إلى انخفاض نسبة تغطية الأسئلة للمحتوى.

-السؤال الخامس: ما مدى مراعاة معيار تنوع المستويات العقلية في الأسئلة؟ وما مدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم؟

للإجابة عن هذا السؤال من أسئلة البحث تشيرالنتائج إلى الآتي :-

١-مراعاة المستويات المعرفية: يوضح الجدول(٨) أن نسبة(65,60%) من الاختبارات تقيس مستوى التذكر, ونسبة (٢٩,٨٥%) تقيس مستوى الفهم, ونسبة(٤,٥٥%) تقيس مستوى التطبيق,

بينما مستويات التحليل والتركيب والتقويم (صفر).علماً بأن الأسئلة التي تقيس الفهم والتطبيق هي فقط من الأسئلة المقالية أما الأسئلة الموضوعية فمعضمها تتركز في مستوى التذكر.وتشيرالنتائج إلى أن معظم الاختبارات في الجامعة تهمل المستويات المعرفية العليا.وتدل هذه المؤشرات على اهمال القدرات العقلية العليا لدى الطلبة, وهذا الأمرقد يعكس صورة سلبية في نوعية المخرجات وطبيعتها,كما قد يدل أيضاً على أن التعليم في الجامعة يغلب عليه الطابع التقليدي الذي يهدف إلى التركيزعلى الحفظ والاسترجاع فقط.

جدول(٨) يوضح التكراروالنسبة المئو ية لتنوع المستويات المعرفية والأسئلة التي تتيح للطلبة التعبيرعن أرائهم

م	المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة	التكرار	النسبة ٪
1	التذكر	534	٪65,60
2	الفهم	243	% 29.85
3	التطبيق	37	% 4.55
4	التحليل	-	-
5	التركيب	-	-
6	التقويم	-	-
٧	الأسئلة التي تتيح للطلبة التعبيرعن أرائهم	10	٪١،٢٣
العدد الكلي للأسئلة		814	٪١٠٠

٢- مراعاة تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم: يوضح الجدول(٨) أن نسبة الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه لاتتجاوز(١,٢٣%) ,علما بأنها مقالية. وتشيرالنتائج إلى قصورفي الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه وهذا قد يعطي مؤشراً خطيراً على إهمال رأى الطلبة.

-السؤال السادس: ما مدى مراعاة معاييرصياغة الاختبارات بأنواعها:(المقالية-إكمال الفراغات-الصواب والخطأ- الاختيار من متعدد - المطابقة)؟

سوف نعرض هنا نتائج التحليل لتحديد مدى مراعاة معاير صياغة اسئلة الاختبارات بحسب أنواعها والأنواع هي الآتي:الأختبارات المقالية- إكمال الفراغات- الصواب والخطاء -الاختيار من متعدد-المطابقة.

أولاً:الاختبارات المقالية:

نعرض هنا نتائج تحليل(٥٧٣) سؤالاً هي مجموع الاختبارات المقالية من المجموع الكلي للأسئلة البالغ (٨١٤) سؤالاً.

يوضح الجدول(٩) أن معظم الاختبارات المقالية تراعي قواعد الصياغة الجيدة. حيث بلغت نسبة الأسئلة المقالية التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية (٩٧,٧٣%) ونسبة الأسئلة التي

تقيس هدفا أوأهدافا يصعب قياسها بأنواع أخرى من الأسئلة (٢٤,٤٣%).ونسبةالأسئلة التي تم تحديد عناصرالإجابة عليها بوضوح تصل إلى(٨٣,٤٢%).ونسبة الأسئلة التي تتناول قضايا جوهرية في المقرر(٩٦,٨٦%). ونسبة الأسئلة المستقلة(بمعنى لا تعتمد إجابتها على أسئلة أخرى) (٩٦,٨٦%). و نسبة الأسئلة التي تم تحديد أو تخصيص درجة لها (٢٣,٧٣%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم الاختبارات المقالية تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدتين هما:قياسها أهدافا يصعب قياسها بأنواع أخرى من الأسئلة, و تحديد أو تخصيص الدرجة على هذه الأسئلة, فإن معظم الاختبارات المقالية لم تراعيهما.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ بهذا النوع من الاختبارات, حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة في هذه الأسئلة ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته .

الجدول(٩)التكرار والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة صياغة الأسئلة المقالية

م	معاييرالأختبارات المقالية:	التكرار	النسبة ٪
١	الأسئلة التي يقيس السؤال هدفا يصعب قياسه بالاختبارات الأخرى	١٤٠	٢٤,٤٣٪
٢	الأسئلة التي مصاغة بشكل واضح ودقيق وخاليه من الأخطاء العلمية	٥٦٠	٩٧,٧٣٪
٣	الأسئلة التي تحدد عناصر الإجابة المطلوبة بدقة ووضوح	٤٧٨	٨٣,٤٢٪
٤	الأسئلة التي تتناول قضايا جوهرية في محتوى المقرر	٥٥٥	٩٦,٨٦٪
٥	الأسئلة المستقلة ولا تعتمد اجابتها على إجابة سؤال آخر	٥٥٥	٩٦,٨٦٪
٦	الأسئلة التي تحتوى على الدرجة المخصصة لها	١٣٦	٢٣,٧٣٪
العدد الكلي للأختبارات المقالية المحللة		٥٧٣	-

ثانياً:-اختبارات إكمال الفراغات:

في هذا النوع تم تحليل(٣٣) سؤالاً من المجموع الكلي للأسئلة(٨١٤) وفقاً للمعاييرالتي ينبغي أن تكون عليها هذه الاختبارات.

يوضح الجدول(١٠) أن نسبة أسئلة إكمال الفراغات التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية (١٠٠%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في بداية العبارة(١٢,١٢%) (٥١,٥٢%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في وسط العبارة (٥١,٥٢%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في نهاية العبارة (٧٢,٧٣%) . ونسبة الأسئلة التي كل فراغ يقيس هدفاً بذاتة (١٥,١٥%) ونسبة الأسئلة المحددة والتي لا تحتمل اكثرمن اجابة واحدة لكل فراغ (١٠٠%) ونسبة الأسئلة التي عندما تكون الاجابة عددية تم تحديد وحدة القياس المناسبة للإجابة (١٠٠%) ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر (٣٩,٣٩%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة إكمال الفراغات تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدتين هما

:قياسها لمعرفة جوهرية في المقرر, وقياس كل فراغ فيها هدفاً بذاتة. فإن معظم أسئلة إكمال الفراغات لم تراعيهما.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ بهذا النوع من الاختبارات, حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة في هذه الأسئلة ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته.

الجدول(١٠)التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة لمعايير دقة أسئلة إكمال الفراغات

م	معايير أسئلة إكمال الفراغات:	التكرار	النسبة ٪
١	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	٣٣	٪١٠٠
٢	مكان الفراغ في بداية العبارة	٤	٪١٢،١٢
٣	مكان الفراغ في وسط العبارة	١٧	٪٥١،٥٢
٤	مكان الفراغ في نهاية العبارة	٢٤	٪٧٢،٧٣
٥	كل فراغ يقيس هدفاً بذاتة	٥	٪١٥،١٥
٦	السؤال محدد بحيث لا تحتمل اكثر من اجابة واحدة لكل فراغ	٣٣	٪١٠٠
٧	عندما تكون الاجابة عددية تحدد وحدة القياس المناسبة للإجابة	٣٣	٪١٠٠
	العدد الكلي لأسئلة الفراغ المحللة	٣٣	٪١٠٠

ثالثاً :- اختبارات الصواب والخطأ :-

نعرض هنا نتائج تحليل(١٢٦) سؤالاً هي مجموع أسئلة الصواب والخطأ من المجموع الكلي للأسئلة (٨١٤) سؤالاً.

يوضح الجدول(١١) أن نسبة أسئلة الصواب والخطأ التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاءالعلمية (١٠٠%) , ونسبة الأسئلة التي تضمنت فكرة رئيسية واحدة (٤١ ,٤٨%), ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر(٤٩ ,٦٣%), ونسبة الأسئلة التي تقيس معلومة أما صحيحة تماما أوخاطئة تماماً التي تقيس معلومات صحيحة تماماً أوخاطئة تماماً (١٠٠%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب استخدام كلمات الإطلاق (مثل دائماً, أبدا, اطلاقا...) (٢١ ,٩٩%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب استخدام كلمات التحفظ (مثل: قد, ربما..) (٠٣ ,٩٦%) ونسبة الأسئلة المختصرة والتي لا تحتوي على معلومات زائدة (٣٠ ,٨٧%) ونسبة الأسئلة التي أطوال عبارات الصواب مقارب لأطوال عبارات الخطأ (١٠ ,٨٨%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب أسلوب النفي المزدوج (٦٢ ,٩٧%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة الصواب والخطأ تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدة واحدة هي: تضمنها لفكرة رئيسية واحدة, فإن معظم أسئلة الصواب والخطأ لم تراعيها.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ في الجامعة بهذا النوع من الاختبارات, حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة فيها ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته.

الجدول (١١) التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة أسئلة الصواب والخطأ

م	معايير أسئلة الصواب والخطأ:	التكرار	النسبة ٪
١	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	١٢٦	٪١٠٠
٢	السؤال يتضمن فكرة رئيسة واحدة	٦١	٪٤٨.٤١
٣	يقيس السؤال معرفة جوهرية في المقرر	٨٠	٪٦٣.٤٩
٤	المعلومة التي يقيسها السؤال أما صحيحة تماما أو خاطئة تماماً	١٢٦	٪١٠٠
٥	تجنب السؤال استخدام كلمات الإطلاق (مثل: دائماً ، أبدا ...)	١٢٥	٪٩٩.٢١
٦	تجنب السؤال استخدام كلمات التحفظ (مثل: قد ، ربما ..)	١٢١	٪٩٦.٠٣
٧	السؤال مختصر ولا يحتوي على معلومات زائدة	١١٠	٪٨٧.٣٠
٨	طول العبارة مقارب لأطوال العبارات الأخرى	١١١	٪٨٨.١٠
٩	تجنب السؤال أسلوب النفي المزدوج (نفي النفي)	١٢٣	٪٩٧.٦٢
	العدد الكلي لأسئلة الصواب والخطاء المحللة	١٢٦	٪١٠٠

رابعاً:-اختبارات الاختيارمن متعدد :

نعرض هنا نتائج تحليل(٨٢) سؤالاً من المجموع الكلي للأسئلة (٨١٤) سؤالاً.

يوضح الجدول(١٢) أن نسبة أسئلة الاختيار من متعدد التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية(٩٨,٧٨%). ونسبة الأسئلة التي تحدد كل ما يحتاجه من معلومات لفهم المشكلة قبل قراءة البدائل (٩٧,٥٦%) , ونسبة الأسئلة التي يتضمن أصل السؤال الجزء الأكبرمنه والبدائل مختصرة (٩٢,٦٨%) ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر(٥٠%) , ونسبة الأسئلة التي تتجنب أسلوب (نفي النفي) (١٠٠%).ونسبة الأسئلة المختصرة والتي لا تحتوي على معلومات زائدة (غير ضرورية) (٩٦,٣٤%) ونسبة الأسئلة التي يوجد تناسق لغوي بين اصل السؤال والبدائل (٩٦,٣٤%) ,ونسبة الأسئلة التي لا يحتوي أصل السؤال فيها على كلمات توحي بالإجابة الصحيحة(٩٢,٦٨%) ونسبة الأسئلة التي أطوال الإجابة الصحيحة مقاربة لأطوال البدائل الخاطئة(٩٥,١٢%) ,ونسبة الأسئلة التي في كل فقرة يوجد بديل واحد فقط هوالأصح (١٠٠%) ونسبة الأسئلة التي موقع الإجابة الصحيحة فيها موزع بشكل غيرمنتظم بين البدائل الأخرى(١٠٠%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة الاختيار من متعدد تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدة واحدة هي: قياسها لمعرفة جوهرية في المقرر, فإن أسئلة الاختيار من متعدد لم تراعيها بصورة مناسبة.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ في الجامعة بهذا النوع من الاختبارات, حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة فيها ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته .

الجدول(١٢)التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة أسئلة الاختيارمن متعدد

م	معاييرأسئلة الاختيارمن متعدد:	التكرار	النسبة ٪
١	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	٨١	٪٩٨.٧٨
٢	يحدد السؤال كل ما يحتاجه من معلومات لفهم المشكلة قبل قراءة البدائل	٨٠	٪٩٧.٥٦
٣	اصل السؤال تضمن الجزء الأكبر منه ، والبدائل قصيره	٧٦	٪٩٢.٦٨
٤	يقيس السؤال معرفة جوهرية في المقرر	٤١	٪٥٠
٥	تجنب السؤال أسلوب النفي المزدوج (نفي النفي)	٨٢	٪١٠٠
٦	السؤال مختصر ولا يحتوي على معلومات زائدة	٧٩	٪٩٦.٣٤
٧	يوجد تناسق لغوي بين اصل السؤال والبدائل	٧٩	٪٩٦.٣٤
٨	اصل السؤال لا يحتوي على كلمات توحي بالإجابة الصحيحة	٧٦	٪٩٢.٦٨
٩	طول الإجابة الصحيحة مقاربة لأطوال البدائل الخاطئة	٧٨	٪٩٥.١٢
١٠	في كل فقرة يوجد بديل واحد فقط هو الأصح	٨٢	٪١٠٠
١١	موقع الإجابة الصحيحة موزع بشكل غير منتظم بين البدائل الأخرى	٨٢	٪١٠٠
	العدد الكلي لأسئلة الاختيار من متعدد المحللة	٨٢	٪١٠٠

خامساً:- اختبارات المطابقة:

من مجموع أسئلة الاختبارات البالغة (٨١٤) سؤالاً لا توجد اختبارات من نوع المطابقة .

مناقشة النتائج

نناقش هنا نتائج الدراسة على النحوالآتي:

١- معظم أوراق الاختبارات مكتوبة بخط اليد: حيث بلغت نسبتها (٦٦,٦٤%), منها (٢٢,٤٥%) غير واضحة الكتابة، وأن نسبة(٣٩,٥٣%) فقط مطبوعة. ونسبة الاختبارات المطبوعة غيرالواضحة (٨,١١%) فقط .

وتشيرالنتائج إلى قصور في نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة. وهذا قد يعطي مؤشراً على ضعف الاهتمام من قبل بعض الأساتذة وعدم إعطاء هذا الجانب الأهمية المطلوبة. ومهما تكن الأسباب فإن ذلك لا يعفي أعضاء هيئة التدريس من إهمال هذا الجانب الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على نفسية الطالب ويزيد من حالة التوتر في قاعة الاختبار.خاصة إذا ما عرفنا أن هناك علاقة طردية بين زيادة نسبة ودرجة الوضوح في ورقة الأسئلة وبين كون ورقة الأسئلة مطبوعة حيث تزداد درجة الوضوح في أوراق الأسئلة المطبوعة عنها في المكتوبة. كما أن الأخطاء الإملائية تزداد في الأوراق الاختبارية المكتوبة بخط اليد فضلاً عن أنها قد تسبب الغش في الاختبار،علماً بأن جزءاً كبيراً من الفوضى وانعدام النظام في الاختبارات قد يعود إلى عدم وضوح الاختبارات.

إن ذلك يشكل خللا يفترض تجاوزه في زمن شاع فيه استخدام الحاسوب وتوافره في كليات الجامعة وأقسامها ولدى أعضاء هيئة التدريس. وبذلك أصبحت مسألة طباعة الأوراق الاختبارية على الحاسوب من

المسائل الأساسية، لما لهذه العملية من فوائد لجميع أطراف العملية التعليمية في الجامعة.فالأوراق الاختبارية المطبوعة غالباً ماتكون واضحة وهذا يسهل على الطالب قراءتها ، مما قد يقلل من أخطاء الطالب ، والتي قد تؤدي بدورها الى انخفاض درجاته أوإلى رسوبه أحياناً.

فالأوراق المطبوعة بوضوح لها تأثير نفسي مريح للطالب أثناء الاختبار، وتقلل من حاجتهم إلى استفسار أستاذ المادة , هذا فضلاً عن أن هذه العملية تساعد عضوهيئة التدريس وتشجعه على عمل ملفات للأسئلة وتطويرها وتصنيفها على شكل بنك أوملف للأسئلة.

٢- معظم أوراق الاختبارات الجامعية تخلو من الأخطاء الإملائية: حيث بلغت نسبتها, ٤٤ ,٦٧% ، ونسبة الأوراق التي تحتوي على أخطاء إملائية, ٥٦ ,٣٢% ، ومعظم الأخطاء الإملائية في الأوراق الاختبارية المكتوبة بخط اليد.

٣- قصور في تحديد الزمن على الأوراق الاختبارية: حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي لا تحتوي على تحديد زمن للإجابة ,٠٣ ,٤٣%.وهذا يدل على إهمال هذا الجانب. وبالرغم من أهميته بالنسبة للطلبة والقائمين على نظام وإدارة الاختبارات، فقد يخلق مشاكل كثيرة ويفتح المجال لتعدد التفسيرات في الزمن المطلوب للإجابة على الاختبار. وقد يكون الطالب هوضحية ذلك،حيث قد تكون سبباً في حرمان الطلبة من درجات أسئلة لم يتمكنوا من الإجابة عليها بسبب ذلك.

٤- لا تراعي الاختبارات توزيع الدرجة على الأسئلة بشكل متوازن: حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي لا تراعي ذلك, ٨٨ ,٨٤%، ويدل ذلك على وجود عشوائية في توزيع الدرجة وضعف في إدراك أهمية ذلك.وتكمن أهمية ذلك في أنه يوضح للطالب أهمية درجة كل سؤال وبالتالي يكون الطالب على بينة من أمره. فقد يركزالطالب في إجابته أكثرعلى أسئلة معينة ويتجاهل أخرى أو يقصر فيها بسبب عدم معرفته بدرجتها أواعتقاده أن جميع الأسئلة درجاتها متساوية, فيفاجأ بنتيجة سيئة أوأنها غير صادقة وأنه مظلوم .

إن خلوالاختبار من ذلك قد يفتح باب التفسيرات المتعددة .غالباً ما تكون قابلة للتفسيرات العديدة حسب الأهواء والنيات المسبقة. فعدم تحديد درجة كل سؤال في ورقة الاختبار قد يقلل من مصداقية الاختبار.

إن خلو ورقة الاختبار من التعليمات والبيانات الأساسية، ووجود الأخطاء الإملائية وانعدام التنظيم فيها. كل ذلك يزيد من حالة التوتر والقلق لدى الطلبة في قاعة الاختبار. وبالتالي قد تؤثرعلى مستوى ونوعية إجابته عن الاختبار.

وقد تعود تلك النتائج إلى وجود شعور لدى بعض أساتذة الجامعة بعدم أهميتها في الاختبارات الجامعية.وهذا الشعورلا يستند إلى أسس موضوعية وإنما قد يرجع إلى رغبات أوإلى عدم إدراك أهميتها للطلبة. وقداتفقت هذه الدراسة مع دراسة الصلاحي, ١٩٩٨م.ودراسةعفيفي, ١٩٩٤م.

٥- وجود ضعف في تنويع الاختبارات على مستوى الورقة الاختبارية: حيث يتم التركيز على نوع واحد فقط من الاختبارات في الورقة الاختبارية وهوالاختبارات المقالية وإهمال بقية الأنواع، فقد بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على نوع واحد فقط من الاختبارات وهي الاختبارات المقالية, ٥٦ ,٨٢% ،

بينما لم تتجاوز نسبة التنويع في الأوراق الاختبارية, ١٧,٤٤% . ويدل ذلك على قصورالاختبارات الجامعية من هذه الناحية،لأنه قد يضعف من موضوعيتها ومصداقيتها وهما معياران من أهم معايير الاختبارات الجيدة.

إن التركيز على نوع واحد فقط من الاختبارات –ومهما كانت المبررات وراء ذلك– لايتفق حتى مع المنطق. حيث لا يعقل أن يكون لهذا النوع من الاختبارات القدرة على قياس جميع أهداف المقررات الدراسية في الجامعة ومستوى تحصيل الطلبة لمحتواها. وبالتالي فهذا يشيرإما إلى عدم المعرفة بالأنواع الأخرى من الاختبارات،أوأن هناك أسباباً غير موضوعية تؤدي إلى التركيزعلى ذلك. وذلك لأن التعدد والتنوع في أهداف المقررالدراسي وموضوعاته يجعل من التنويع في الاختبارات أمراً حتمياً وأكثر موضوعية ومصداقية.

٦- ضعف التوازن في التنويع بين الاختبارات المقالية والموضوعية: على مستوى أسئلة الاختبارات ككل, حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات المقالية(٤٢ ,٧٠%)، والموضوعية(٥٨ ,٢٩%).

ويدل ذلك على ضعف التوازن في التنويع بين الاختبارات على مستوى فقرات الأسئلة، وهذا يشير إلى خلل في الاختبارات. فإضافة إلى أن الاختبارات المقالية قد تكون سبباً في ضعف شمول الاختبارات للمحتوى وتأثرها بعامل الصدفة الذي قد يؤدي الى حصول الطالب على تقديرات ودرجات لا تعكس مستواه العلمي في المقرر بصورة صحيحة وصادقة فإنها سبب رئيسي في ضعف موضوعية الاختبارات. حيث أن الاختبارات المقالية من أكثرأنواع الاختبارات ضعفاً في موضوعية تصحيحها، فهي تتأثر بذاتية المصحح (مزاجه وظروفه وبالزمان والمكان...الخ). فقد يعطي درجة في حالة أو ظرف أو وقت معين تختلف عنها في وقت وظرف وحالة أخرى, بمعنى ضعف الثبات في التصحيح. كما أن ضعف موضوعيتها قد تأتي أيضاً من خلال عدم وضوحها للطالب مما قد يجعلها تحتمل تفسيرات عدة. وهذا ما قد يفسراختلاف إجابات الطلبة على السؤال الواحد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عفيفي,١٩٩٤م ودراسة الصلاحي ١٩٩٨م.ودراسة حمد,١٩٩٩م ودراسةالبكر١٩٩٩م ودراسة الحداد٢٠٠١م,ودراسةالسليطي ,وتايه٢٠٠٤م.ودراسة عبدي١٩٧١.

٧- عدم التوازن في التنويع بين الاختبارات الموضوعية: سواءً على مستوى الورقة الاختبارية أو فقرات الأسئلة. حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي احتوت على نوع واحد من الاختبارات الموضوعية, ١١,٦٣% ، بينما نسبة التي احتوت على نوعين, ٤,٦٥% ، ونسبة المحتوية على ثلاثة أنواع, ١,١٦% ، بينما كانت نسبة المحتوية على جميع أنواع الاختبارات الموضوعية, صفر%. أما على مستوى فقرات الأسئلة , فقد تركزت معظمها في اختبارات الصواب والخطأ، حيث بلغت نسبتها, ٥٢,٢٨% ،علماً بأن هذا النوع يعدأكثرأنواع الاختبارات الموضوعية التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية في حالة عدم مراعاة معاييره العلمية، حيث يحتاج إلى دقة وحرص كبيرين في حالة استخدامه, وأهم ما يعاب عليه أنه لايقيس إلا جانب التذكر في المتعلم، كما أنه أكثرالاختبارات عرضة للتخمين. وهذا قد يضعف مصداقيته، حيث قد يحصل الطلبة على

نتائج لا تعكس مستوى تحصيلهم الحقيقي بسبب التخمين.
وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبدي ١٩٧١م، ودراسة الصلاحي, ١٩٩٨م،ودراسة الحداد, ٢٠٠١م ودراسة السليطي, وتاية ٢٠٠٤م.

٨- ضعف شمول الاختبارات لمحتوى المقررات الدراسية: حيث أن متوسط الشمول بلغ, ٥٦ ,٥٧%، وهذه النسبة تعد متدنية، حيث يؤكد المختصون على أن نسبة شمول الاختبار ينبغي أن لا تقل عن, ٨٠%. وتدل هذه المؤشرات على أن ما يقارب نصف محتوى المقرر لم تشملها الاختبارات وهذا يعد خللاً كبيراً في الاختبارات, علماً بأن هذه النسبة قد تنخفض إذا ما عرفنا أن هناك نسبة كبيرة من الأوراق الاختبارية تحتوي على أسئلة اختيارية.وقد يعود السبب الى ارتفاع نسبة استخدام الأساتذة للاختبارات المقالية. حيث أن هذه الاختبارات ضعيفة الشمول للمحتوى.

إن تدني نسبة شمول الاختبار لمحتوى المقرر يعد من القضايا التي تضعف من قوة الاختبار وتجعله أداة غيرصادقة للحكم على المستوى الدراسي الحقيقي للطلبة.

إن ضعف شمول المحتوى يعني أن معظم محتوى المقررات لا يتم سؤال الطالب حولها, وهذا قد يؤدي الى ضعف مستوى المخرجات حيث أن التقويم بهذه الصورة يكون ضعيف الصدق لأنه يعطي شهادة نجاح أوتفوق للطالب بأنة أستكمل متطلبات تخصص ما وهوفي الحقيقة لم ينجز أو يتمكن إلا من جزء قليل من متطلبات هذا التخصص.

إن تدني نسبة تغطية الاختبارات لمحتوى المقررات قد يرجع إلى قصور واضح لدى واضعي هذه الاختبارات في فهم طبيعة وأهمية هذا الجانب وأيضاً قصور في فهم عملية التقويم التحصيلي للطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصلاحي ١٩٩٨.ودراسة حمد,١٩٩٩ وتختلف مع دراسةالبكر, ١٩٩٩م.

٩- ضعف قياس الاختبارات للعمليات العقلية العليا: حيث أن معظم الاختبارات تركزعلى مستوى التذكر بنسبة, ٦٠ ,٦٥% ، يليها مستوى الفهم بنسبة, ٨٥ ,٢٩%.بينما المستويات أوالعمليات العقلية العليا لم تتجاوز نسبتها, ٥٥ ,٤% ،علماً بأن أغلب هذه النسبة لا تتجاوز مستوى التطبيق ومستوى التحليل في تصنيف بلوم السداسي للمستويات المعرفية وأغلبها تقابل التطبيق.
وتشيرهذه النتائج إلى عدم الاهتمام بقياس العمليات العقلية العليا والتركيزعلى الحفظ أوالتذكر فقط.

إن التركيزعلى العمليات العقلية الدنيا له سلبيات عدة،حيث أنه يؤدي إلى إهمال العمليات العقلية العليا لدى المتعلم وهي عمليات أساسية في الإبداع والابتكار, كما يؤدي إلى تعلم سريع النسيان، وكل ذلك ينعكس سلباً على طبيعة وخصائص التعليم الجامعي الذي يتسم بالتخصص والإتقان،حيث أنه بذلك قد يؤدي إلى تدني في مستوى ونوعية المخرجات. ويؤكد خبراء في التعليم على أن تركيزالاختبارات على المستويات المعرفية الدنيا، وخاصة التذكر قد يكون أحد أسباب المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمعات

العربية (شحاتة, ٢٠٠١ ص٥٦).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عفيفي, ١٩٩٤م, ودراسة الصلاحي ١٩٩٨م ودراسة حمّد.١٩٩٩م،ودراسة البكر١٩٩٩م،ودراسة الحداد ٢٠٠١م، ودراسة السليطي, وتاية٢٠٠٤م ،ودراسة لوكان ١٩٨٥م.

١٠-الاختبارات لا تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم: حيث تشيرالنتائج إلى قصور واضح في الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه, حيث لم تتجاوز نسبة الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه ,٢٣, ١% فقط . وهذا قد يعطي مؤشراً خطيراً على إهمال وتجاهل رأى الطلبة , وتزداد المسألة خطورة حينما نعرف أن طبيعة المرحلة الجامعية وخصائص المتعلم فيها وأيضاً طبيعة التخصصات والأقسام تتطلب إعطاء الطالب فرصة للتعبيرعن رأيه فيما يتعلمه ويدرسه.

إن تجاهل رأي الطالب قد يشير إلى أن عملية التقويم في الجامعة تقتصرعلى قياس مستويات عقلية دنيا وتهمل المستويات العليا وهذا قد يودي إلى كسل وضعف بعض القدرات العقلية لدى بعض الطلبة, حيث أن التعبيرعن الرأي يعد من المستويات العقلية العليا فلا يمكن أن يصل الطالب إلي إبداء وجهة نظره بصورة صحيحة حول موضوع ما إلا إذا كان متمكناً تمكناً تاماً من هذا الموضوع, فإتاحة الفرصة للطالب للتعبيرعن رأية تتيح له استخدام الكثير من القدرات العقلية وغيرها وأيضاً تنمي التفكيرلدية وتساعده على تطويرهذه القدرات.علماً أن تنمية التفكيرالعقلي الموضوعي والمنظم والعملي والناقد لدى الطلبة يعد من أهم أهداف التعليم.

١١- تتيح الاختبارات في الجامعة الفرصة للطالب غيرالمجتهد للنجاح، وتحرم الطالب المجتهد من إبراز تفوقه: حيث أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على أسئلة اختيارية (٥٦, ٨٢%). وفضلاً عن أن ذلك يخفض نسبة شمول الاختبار لمحتوى المقررالدراسي، فإن احتواء ورقة الاختبارعلى ذلك يعطي فرصة للنجاح وربما التفوق للطالب الذي لم يذاكرجميع موضوعات المقرر، ويساويه بالطالب المجتهد الملم بجميع موضوعات المقرر. كما أنة لا يسهل المقارنة بين إجابات الطلبة و يقلل من صدق الاختبار, وهذا يشكل خللاً في الاختبار قد يضعف من مصداقيته كأداة للحكم على مستويات الطلبة.

١٢-الاختبارات المستخدمة لقياس الأهداف ليست هي الأداة الأنسب لقياسها: حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات التي لا تمثل الأداة الأنسب لقياس الأهداف ٨٢,٨٠% . وتدل هذه النتيجة على استخدام الأداة غيرالمناسبة لقياس أهداف المقررات الدراسية في الجامعة.وهذا قد يدل أيضاً بأن هناك عوامل أخرى تتحكم باختيار نوع الاختبار، مثل عدد الطلبة...الخ. ومهما يكن فإن هذا قد يضعف من صدق الاختبارات المستخدمة، وبالتالي من الاعتماد عليها في الحكم على مستوى تحصيل الطلبة.

١٣- تركزالاختبارات الجامعية على تحديد عناصرالإجابة المطلوبة: حيث بلغت النسبة, ٤٢ ,٨٣%.ويدل ذلك على اهتمام وإدراك أساتذة الجامعة لأهمية ذلك في الاختبارات, حيث أنه يوضح للطالب ما المطلوب

الإجابة عنه بالضبط ودون تكهنات وتعدد التفسيرات ,بحيث لا يجيب الطالب عن قضايا غيرمطلوبة، ويضيع عليه الوقت، ويؤثرعلى إجابته لبقية الأسئلة.

١٤- تركزالاختبارات المقالية على قياس قضايا جوهرية في محتوى المقرر: حيث بلغت نسبتها, ٩٦,٨٦% .

١٥-الاختبارات الموضوعية لا تقيس قضايا جوهرية في المقررات الدراسية: حيث كانت النسبة في اختبارات إكمال الفراغات ,٦٠,٦١% واختبارات الاختيارمن متعدد, ٥٠% .واختبارات الصواب والخطأ, ٣٦,٥١% .

التوصيات والمقترحات :-

أولاً :التوصيات:- من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة يمكن صياغة مجموعة من التوصيات وعلى النحو الآتي:-

- ينبغي مراعاة معاييرجودة تنظيم الورقة الاختبارية وإخراجها ووضوح طباعتها وخلوها من الأخطاء اللغوية وحسن إخراجها وتنظيمها تنظيماً جيداً.وتحديد البيانات الأساسية والتعليمات عليها بوضوح مثل اسم المقرر والسنة الدراسية والفصل الدراسي وكذلك الزمن المطلوب للإجابة وتحديد التخصص والمستوى والدرجة المخصصة للاختبار ككل ودرجة كل سؤال على حدة.

- ينبغي أن يكون الأساس في اختيار نوع الاختبارهوالأهداف المنشودة للمقرر, بحيث لا تتحكم في ذلك عوامل أخرى مثل ازدحام الطلبة.

-ينبغي مراعاة التنوع في الاختبارات وبما يتفق مع أهداف المقررات وطبيعة الموضوعات.

-ينبغي أن تقيس الاختبارات في الجامعة مستويات أوقدرات عقلية عليا بحيث لا تركزعلى التذكر.

-ينبغي مراعاة الاختبارات الجامعية لرأي الطالب حول ما يتعلمه خاصة في مجال العلوم الاجتماعية أوالإنسانية التي تتطلب ذلك.

-ينبغي أن تكون الاختبارات شاملة لمعظم موضوعات المقررالدراسي في الجامعة.

- ينبغي مراعاة تجنب إتاحة الاختيار للأسئلة من بين الأ سئلة.

-ينبغي مراعاة معاييرالاختبارات المقالية وذلك حتى تؤدى وظيفتها بصورة أكثر فاعلية .

-ينبغي مراعاة جميع أنواع الاختبارات الموضوعية للمعاييرالعلمية وذلك حتى تحقق الأهداف المرجوة منها.

-ينبغي أن تقيس الاختبارات الموضوعية بجميع أنواعها قضايا جوهرية في المقررالدراسي وتتجنب القضايا الثانوية.

-ينبغي أن تجنب وضع الفراغات في بداية الفقرات في أسئلة إكمال الفراغات .

-ينبغي أن يقيس كل فراغ في أسئلة إكمال الفراغات هدفاً بحد ذاته.

-ينبغي أن تتضمن كل فقرة في اختبارات الصواب والخطأ فكرة رئيسة واحدة.
-ينبغي اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي تعمل أو تساعد على خلق وعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأهمية التقويم والقياس والاختبارات ودورها ووظائفها, ولذلك ينبغي تنظيم برامج تدريبية لهم لإطلاعهم وتطوير قدراتهم في إعداد الاختبارات.
-ينبغي إتباع أساليب عدة للتقويم بحيث يكون هناك بحوث وملخصات وتقارير ومشاركات ومناقشات مستمرة واختبارات وإعادة توزيع الدرجة في المقررات بين هذه الأساليب بصورة مناسبة.بحيث لا تكون الاختبارات النهائية هي الأساس في نجاح الطالب أورسوبه.
-ينبغي تفعيل مركز تطويرالتدريس في الجامعة لتطويرالقدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتزويده بالكفاءات البشرية المقتدرة في مجالات المناهج التعليمية وطرائق التدريس والتقويم والقياس وتزويده بكل ما يلزم من أدوات وأجهزة حتى يؤدي دوره بنجاح.
-ينبغي تقويم الاختبارات في الجامعة بصورة مستمرة .

ثانياً: المقترحات :- تقترح الدراسة إجراء بحوث لتقويم الاختبارات في كليات التخصصات العلمية والشريعة والقانون واللغات وفي المقررات التربوية والنفسية لتحديد الفرق بينها وبين اختبارات التخصصات الأخرى.وإجراء بحث لمعرفة تأثيرالتخصص على مدى مراعاة الأختبارات في الجامعة للمعاييرالعلمية.

قائمة المراجع

.أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان،١٩٧٦،التقويم النفسي،القاهرة، مكتبة الأنجلوالمصرية، ط٢.

.أبوحطب، فؤاد،١٩٧٠ ، مشكلات في التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية.

.أبوصالح, محمد صبحي وآخرون, ١٩٩٥م, القياس والتقويم, وزارة التربية والتعليم, معاهد اعداد المعلمين, ط١, مطابع الكتاب المدرسي.

.أبـوعـلام، رجـاء محمود،١٩٨٧، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت دار القلم للنشر والتوزيع، ط١.

.الإمام، مصطفى محمود وآخرون،١٩٩٠، التقويم والقياس، جامعة بغداد، دارالحكمة للطباعة والنشر.

.بحري, منى يونس, ٢٠٠٦م, التوجهات المطلوبة من الجامعات العربية لخدمة مجتمع المعرفة المعولم, مجلة جامعة الملكة أروى, اليمن, صنعاء, العدد الثاني, مايو.

.بركـات،محمد خليفة،١٩٧٦،القياس النفسي والتقويم التربوي،الكويت،دارالقلم،الطبعة ١.

.البكر،مشاعل بكرراشد،١٩٩٩,تقويم أسئلة اختبارات الفيزياء لشهادة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية مقارنة لمضمون الأسئلة (بنين وبنات)مجلة رسالة الخليج العربي, الرياض المملكة العربية السعودية,العدد٧١,السنة العشرون.

.-جابرعبد الحميد جابر,١٩٩٩ـ استراتيجيات التدريس والتعليم,دارالفكرالعربي,القاهرة,مصر.

.الحداد,فوزي عبدالله,٢٠٠١م,تقويم وتطويرأسئلة إختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في اليمن,(رسالة ماجستيرغيرمنشورة)جامعة صنعاء,كلية التربية.

.حمد,أمة الرزاق علي,١٩٩٩, تقويم أساليب تقويم الطلبة التي يتبعها معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف التربوية في اليمن,مجلة البحوث والدراسات التربوية, مركز البحوث التربوي,اليمن, العدد(١٤),السنة السادسة.

.السليطي,حمدة وآخرون,٢٠٠٤, دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية للقسمين العلمي والأدبي من/ ١٩٩٧-٢٠٠١م. بدولة قطر, مجلة رسالة الخليج العربي العدد,٩٤.

.شحاتة,حسن,٢٠٠١,مفاهيم جديدة لتطويرالتعليم في الوطن العربي, الطبعة ١,مكتبة الدارالعربية للكتاب,القاهرة,مصر,يناير.

.الصلاحي,عبد السلام محمد أحمد,١٩٩٨,بناء معاييرللأختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ وتقويمها وتطويرها في الجمهورية اليمنية(أطروحة دكتوراة غيرمنشورة)كلية التربية,ابن رشد,جامعة بغداد,العراق.

. عثمان,نجاح عبد الرحيم محمد,٢٠٠٤م,تقويم أساليب التقويم في كلية التربية جامعة تعزمن وجهة نظرالطلبة,الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس,المؤتمرالعلمي السادس عشر, تكوين المعلم,المجلد الثالث, يوليو.

.العجيلي,صباح,٢٠٠٥,مدخل الى القياس والتقويم,.مركز التربية للطباعة والنشر,كلية التربية اليمن,صنعاء.

.عـزة،سعاد صـبري محمد،١٩٩٣م,تقويم وتطويرأسئلة الامتحانات الوزارية للصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ (رسالة دكتوراة غير منشورة)جامعة بغداد،كلية التربية.

.عفيفي,يسري,١٩٩٤م.تقويم الأوراق الأمتحانية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس,مجلة دراسات في التعليم الجامعي,جامعة عين شمس,العدد:٢.

. علام،صلاح الدين محمود،١٩٨٦،تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي.الكويت،القبس التجارية.

.عيسوي،عبد الرحمن محمد،١٩٨٥م،القياس والتجريب في علم النفس والتربية،الاسكندرية دارالمعرفة.

.لندفل،س.م،١٩٦٨ ,أساليب الاختبارات والتقويم في التربية والتعليم،ترجمة عبدالملك الناشف وسعيد التل،بيروت،المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.

.المطلس , عبدة محمد غانم , ١٩٩٦م , المناهج التعليمية وواقعها في اليمن، صنعاء، توزيع شركة المنار.

.وزارة التخطيط والتعاون الدولي , ٢٠٠٤م , تقريرالتنمية البشرية الوطني الثالث في اليمن , اليمن , صنعاء.

-المراجع الأجنبية:

. Abdi, Yousif Omer, 1976, A descriptive Analysis of the content validity of the history Examination of the Ethiopen secondary school, Dissertation Abstracts International, vol.137, No.1, July.

.AL.NAIMI,HAYA;2001, TH impact of THE NATIONAL EXAMINATIONS ,OF ENGLISH LANGUAGE SUPJECT
IN THIRD SECONDARY CLASS IN THE STATE OF QATAR, ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS, LONDON, UNIVERSITY OF LONDON ,DISS, FOR THE DEGREE OF MASTER,.

. Callins, K and Others, , 1973. Key words in Education, London, Longman,.

.Cravis D.2004. University AND KNOWLEDGE SOCIETY, International ASSOCIATION OF UniversitIES. 22-25 AUGH .

. Harris chester, W, Editor .1960, Emcyclopedia of Educational tional Research, 3rd ed., New York, Macmillan,.

.LEE,SI JA;1994; an analisis of comprehension questions in the grade one koreen national reading programs
of the united state (first-grade)ed.D.DISS.ABS.INT.VOL.55/09-A.

. Logan, William Curtis.1985 "An Analysis of The cognitive levels of Instructional Question in selected fifth grade social studies textbooks".

. Wilson, John T; 1981 "The test" Science Educational, vol. 65, No.2.

تأثير الكثافة
على بعض الصفات الإنتاجية لفروج اللحـــم

د/ عمر عبد المجيد سلام
كلية ناصر للعلوم الزراعية – جامعة عدن

الملخـــص

أجريت هذه التجربة بهدف التعرف على تأثير مستويات مختلفة من الكثافة على وزن الجسم، الزيادة الوزنية، إنتاج المتر المربع من الوزن الحي، نسبة النفوق، مُعدل استهلاك العلف، مُعامل التحويل الغذائي، نسبة التصافي والنسبة المئوية للأحشاء المأكولة. أُستخدمت في هذه التجربة ٣٦٠ فروج لحم وزعت عشوائياً على أربع معاملات (١٢، ١٤، ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. وبواقع ثلاثة مُكررات لكل معاملة.

تُشير النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات للصفات المدروسة: وزن الجسم ، الزيادة الوزنية ونسبة النفوق عند عمر ٤ و ٦ أسابيع، في حين انتاج الوزن الحي من وحدة المساحة زاد بزيادة الكثافة، والاختلافات بين المعاملات ١٢ و ١٤ فروج/ م^{٢} مع الكثافتين ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. بعمر ٤ و ٦ أسابيع على التوالي كانت معنوية ($P\leq0.05$) ، ويُلاحظ أن الفروق بين المعاملات كانت معنوية ($P\leq0.05$) في نسبة التصافي والنسبة المئوية للقانصة والطحال، في حين لم تكن الفروق معنوية في الكبد والقلب. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير معنوي ($P\leq0.05$) في الكثافات على مُعدل استهلاك العلف ومُعامل التحويل الغذائي بعمر ٤ و ٦ أسابيع.

المُقدمة:

تختلف كثافة الفراريج في وحدة المساحة تبعاً لنوع نظام التربية، ففي النظام المُغلق يمكن تربية ١٢-١٨ فروج/ م^{٢} . ، وفي النظام المفتوح تكون كثافة الفراريج ٩ -١٢ فروج/ م^{٢} . ، وذلك تبعاً لطبيعة الظروف البيئية السائدة في المنطقة. إذ تنخفض كثافة الفراريج في وحدة المساحة صيفاً ويمكن زيادتها شتاءً (محمد وإسماعيل، ٢٠٠٠).

ولأهمية كثافة الفراريج في المتر المربع الواحد، فإنه لم تُحظ هذه المسألة في الجمهورية اليمنية بأية دراسات تُذكر، وذلك لتأثير كثافة الطيور على الصفات الإنتاجية الرئيسية. وقد تباينت نتائج الدراسات في تأثير الكثافة على بعض الصفات التي تناولتها، حيث أشار كُلٌ من (ناجي وآخرون، ١٩٨٦

; 1996,Thomsen) إلى عدم وجود فروق في معدلات وزن الجسم عند استخدام الكثافات المختلفة. كما بين ناجي وآخرون (١٩٨٦) أنه لم يجد تأثيراً معنوياً للكثافة على استهلاك العلف عند الكثافات ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨ و ٢٠ فروج/ م^{٢}. ، كما توصل إلى نفس النتيجة الباحث Velmurugu-Ravindran وآخرون (٢٠٠٦). في حين بين Dozier وآخرون (٢٠٠٦) أن استهلاك العلف تأثر معنوياً (P= 0.0001) مع زيادة الكثافة خلال ٣٥ يوماً من العمر.

أشار كُلّ من (الحافظ، ١٩٨١ ; Dozier وآخرون، ٢٠٠٦) إلى أن للكثافة تأثيراً عالي المعنوية على معامل التحويل الغذائي. كما توصل عدد من الباحثين إلى أنه لم يكن للكثافة تأثير معنوي على نسبة النفوق (الجبوري، ١٩٧٩ ; الاسطواني وآخرون، ١٩٩٨ ; Thomas وآخرون، ٢٠٠٤). أما الباحث Moreira وآخرون (٢٠٠٤) فلم يُلاحظوا أي تأثير معنوي للكثافة على نسبة التصافي عند استخدام الكثافات ١٠، ١٣ و ١٦ فروج/ م^{٢}. في حين أشار الباحثان EL- Deek و Al-Harthi (٢٠٠٤) إلى أن نسبة التصافي انخفضت معنوياً نتيجة لزيادة الكثافة من ١٤ فروج/ م^{٢}. إلى ١٨ فروج/ م^{٢}. عندما استخدما الكثافات ١٠، ١٤ و ١٨ فروج/ م^{٢}. في عمر ٥٣ يوم.

هدفت هذه الدراسة إلى الاهتمام الذي ينبغي أن يُوجه لاستغلال مشاريع الدواجن الاستغلال الأمثل في التربية على أنسب كثافة بوحدة المساحة في ظروف المناطق الساحلية للجمهورية اليمنية، من أجل تحقيق الاستفادة القصوى من مشاريع الدواجن وللحصول على أكبر إنتاج ممكن من لحوم الدواجن من وحدة المساحة.

مواد وطرائق البحث:

أُجريت هذه الدراسة في كلية ناصر للعلوم الزراعية - جامعة عدن في فصل الشتاء المعتدل عام ٢٠٠٦ م. اُستخدمت في التجربة ٣٦٠ فروجاً غير مُجنس من الهجين التجاري هابرد (Hubbard) بعمر يوم واحد. واُستخدمت في هذه الدراسة الكثافات ١٢، ١٤، ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. وكانت كل كثافة بثلاثة مُكررات، وُزعت بصورة عشوائية بعمر يوم على اثني عشر حجرة مساحة كل منها ١ م × ٢ م = ٢ م . وكانت التربية أرضية على فرشة نشارة خشب في حظيرة مفتوحة. وكانت الإضاءة مُستمرة خلال فترة التجربة، وتم توفير الماء والعلف بصورة حرة *Ad-libitum*. إذ غُذيت الفراريج على عليقة فروج لحم من شركة السنباني للدواجن. وسُجلت درجات الحرارة داخل الحظيرة بواقع ثلاث فترات في اليوم (الساعة ٨، ١٢ و ١٦)، وسُجلت متوسطات درجات الحرارة الخارجية من محطة الأرصاد الزراعية (صبر) التابعة لمكتب الزراعة والري (جدول ١). وُزنت الفراريج بعمر يوم، واستمر الوزن أسبوعيا وبشكل فردي حتى عمر ٦ أسابيع، وحُسب مُعدل وزن الجسم والزيادة الوزنية، كما حُسب مُعدل كمية العلف اليومي المُستهلك من قبل الفروج النافق وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{متوسط استهلاك العلف اليومي للفروج} = \frac{\text{ع}}{(\text{ح}\times ٧) + \text{س}}$$

حيث أن:

ع = كمية العلف المُستهلك خلال أسبوع.

ح = عدد الفراريج الحية في نهاية الأسبوع.

٧ = عدد أيام الفترة المحسوبة.

س = عدد الأيام التي تغذت فيها الفراريج النافقة.

كما تم تقدير مُعامل التحويل الغذائي، نسبة النفوق ونسبة التصافي، حيث تم أخذ أربعة فراريج من كل مكرر بصورة عشوائية، ثم ذبحت وحسبت نسبة التصافي مع الأحشاء المأكولة وتم وزن القلب ، الكبد ، القانصة والطحال وحسبت نسبتها إلى الوزن الحي.

التحليل الإحصائي.

حُللت البيانات باستخدام تصميم القطاعات العشوائية الكاملة (R.C.B.D)، واُستخدم اختبار دانكن (Duncan) لمُقارنة الفروق المعنوية بين المتوسطات للصفات المدروسة (الراوي وعبد العزيز، ١٩٨٠).

جدول (١): مُعدلات درجات الحرارة الأسبوعية الداخلية والخارجية.

الأسبوع	الداخلية (م°)	الخارجية (م°) *
١	٢٤.٧	٢٥.٤
٢	٢٤.٩	٢٥.٥
٣	٢٤.٨	٢٥.٣
٤	٢٤.١	٢٤.٤
٥	٢٤.٥	٢٤.٦
٦	٢٥.٠	٢٥.٢
المعدل العام	٢٤.٧	٢٥.١

* محطة الأرصاد الزراعية (صبر) مُحافظة لحج – مكتب الزراعة والري.

النتائج والمناقشة

مُعدل وزن الجسم والزيادة الوزنية:

يُشير الجدول (٢) إلى مُعدل وزن الجسم والزيادة الوزنية، ويُلاحظ من النتائج عدم وجود فروق معنوية بين مستويات الكثافات ١٢، ١٤، ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢} . ، حيث تراوحت مُعدلات الصفتين في عمر

٤ أسابيع ١١٠٩,١٥- ١١٣٧,٨ جم ومن ١٠٦٢,٩٤ – ١٠٩١,٥٩ جم، وفي عمر ٦ أسابيع من ١٨٧٦,١٣ – ١٩٤٣,٩٣ جم ومن ٧٦٦,٩٨-٨٣١,١٠ جم على التوالي، الفروق بينهم لم تصل إلى حد المعنوية. اتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه كُلٌ من: (الاسطواني وآخرون، ١٩٩٨ Velmurugu ; Ravindran وآخرون، ٢٠٠٦) والذين توصلوا إلى عدم وجود تأثير معنوي للكثافة على صفة وزن الجسم.

إنتاج المتر المربع من الوزن الحي ونسبة النفوق:

يُلاحظ من جدول (٣) وجود تأثير معنوي ($P\leq0.05$) للكثافة على إنتاج المتر المربع من الوزن الحي، وقد تبين أنه مع زيادة الكثافة زاد الإنتاج الكلي، حيث بلغت نسبة الزيادة ١٨,٣، ٣٨,٢٧ و ٤٦,٠١% في عمر ٤ أسابيع و ١٤,١٧، ٣١,٣٣ و ٣٨,٦٤% في عمر ٦ أسابيع للكثافات ١٤، ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. مقارنةً بالكثافة ١٢ فروج/ م^{٢}. ، في حين لم تكن هناك فروق معنوية بين الكثافتين ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. ولكلا العمرين. اتفقت هذه النتائج مع نتائج كُلٌ من: (Beremski, ١٩٨٠ و Segura، ٢٠٠٣).

كما تُشير النتائج في جدول (٣) إلى عدم وجود فروق معنوية بين الكثافات الأربع في نسبة النفوق والتي تراوحت من ٠,٠٠ – ٣,٧١% و ١,٠٤ - ٥,٥٦% في عمر ٤ و ٦ أسابيع على التوالي. اتفقت هذه النتائج مع دراسات سابقة حيث أكدت عدم تأثير الكثافة على نسبة النفوق في فراريج اللحم (الجبوري، ١٩٧٩ ; ناجي وآخرون، ١٩٨٦ ; الاسطواني وآخرون، ١٩٩٨).

مُعدل استهلاك العلف ومُعامل التحويل الغذائي:

يتضح من الجدول (٤) أن للكثافة تأثيرا معنوياً على صفة استهلاك العلف، حيث لوحظ وجود فروق معنوية ($P\leq0.05$) بين الكثافتين ١٢ و ١٤ فروج/ م^{٢}. مُقارنة بالكثافة ١٨ فروج/ م^{٢}. ، حيث بلغت المُعدلات ١٨٧١,٤، ١٨٧٧,٦ و ١٧٤٢,٣٣ جم على التوالي في عمر ٤ أسابيع. كما وجد أن الفروق معنوية ($P\leq0.05$) في مُعدلات استهلاك العلف بعمر ٦ أسابيع بين الكثافة ١٢ فروج/ م^{٢}. مع الكثافتين ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. وبين كُلٍ من الكثافيتن ١٤ و ١٦ فروج/ م^{٢}. مع الكثافة ١٨ فروج/ م^{٢}.

نستنتج من ذلك أن مُعدلات استهلاك العلف زادت عند الكثافات ١٢، ١٤ و ١٦ فروج/ م^{٢}. مُقارنةً بالكثافة ١٨ فروج/ م^{٢}. في عمر ٦ أسابيع، وقد يُعزى سبب ذلك إلى تنافس الطيور وسيادة الأقوى، أو لقلة الحركة نتيجة لتزاحمها عند زيادة كثافة الفراريج.

هذه النتائج اتفقت مع نتائج الباحث Dozier وآخرون (٢٠٠٦)، إلا أنها تعارضت مع نتائج الباحث Velmurugu-Ravindran وآخرين (٢٠٠٦) ، حيث لم يجدوا أي تأثير معنوي في مُعدلات

استهلاك العلف عند زيادة كثافة الفراريج.

كما يتضح من الجدول (٤) أن للكثافة تأثيراً معنوياً ($P\leq0.05$) على مُعامل التحويل الغذائي بين الكثافتين ١٢ و ١٤ فروج/ م^{٢}. مع الكثافتين ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. عند عمر٤ أسابيع، كما لوحظ وجود فروق معنوية ($P\leq0.05$) في مُعامل التحويل الغذائي عند عمر٦ أسابيع بين الكثافة ١٢ فروج/ م^{٢}. مع الكثافة ١٨ فروج/ م^{٢}. وبين الكثافة ١٤ فروج/ م^{٢}. مع كُلٍ من الكثافتين ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}.

نستنتج من ذلك أن زيادة كثافة الفراريج بوحدة المساحة تُحسن من مُعامل التحويل الغذائي حيث كان ١,٧٦ و ١,٦٤ كجم علف/ كجم زيادة وزنية بعمر ٤ أسابيع، بزيادة الكثافة من ١٢ – ١٨ فروج/ م^{٢}. وبعمر ٦ أسابيع كان من ١,٩٥ و ١,٨٥ كجم علف/ كجم زيادة وزنية بزيادة الكثافة من ١٤ – ١٨ فروج/ م^{٢}.

نسبة التصافي والنسبة المئوية للأحشاء المأكولة:

يُبين الجدول (٥) أن للكثافة تأثيراً معنوياً ($P\leq0.05$) على نسبة التصافي، حيث أعطت الكثافة ١٢ فروج/ م^{٢}. أعلى نسبة تصافي بلغت ٧٩,٣٤%، هذه النسبة اختلفت معنوياً ($P\leq0.05$) مع الكثافات ١٤، ١٦ و ١٨ فروج/ م^{٢}. ، كما اختلفت كُلٌ من الكثافتين ١٤ و ١٦ فروج/ م^{٢}. مع الكثافة ١٨ فروج/ م^{٢}. وبنفس المستوى.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج كُلٌ من (الجبوري، ١٩٧٩ ، الموسوي، ١٩٨٩ و Dozier وآخرين، ٢٠٠٦). إلا أن نتائج هذه الدراسة كانت مُتفقة مع الباحثين El-Deek و Al-Harthi (٢٠٠٤). كما أظهرت النتائج المُبينة في جدول (٥) عدم وجود فروق معنوية في النسبة المئوية للأحشاء الداخلية باستثناء النسبة المئوية لكُلٍ من القانصة والطحال والتي بلغت ٢,٤ و ٠,١٥% في الكثافة ١٤ فروج/ م^{٢}. ، والتي اختلفت معنوياً ($P\leq0.05$) مع الكثافة ١٨ و ١٦ فروج/ م^{٢}. على التوالي. اختلفت هذه النتائج مع ما أشار إليه الباحثون (Singh و Sharma، ٢٠٠٣ ; El-Deek و Al-Harthi، ٢٠٠٤).

جدول (٢):

تأثير الكثافة على مُعدل وزن الجسم والزيادة الوزنية (جم) عند عمر ٤ و ٦ أسابيع

الكثافات فروج/ م^{٢}.	مُعدل وزن الجسم		مُعدل الزيادة الوزنية	
	٤ أسابيع	٦ أسابيع	٤ أسابيع	٦ أسابيع
١٢	١١١٢.٨٣ a	١٩٤٣.٩٣ a	١٠٦٦.٦٢ a	٨٣١.١٠ a
١٤	١١٢٦.١١a	١٨٩٨.٩٠ a	١٠٧٩.٩٠ a	٧٧٢.٧٩ b
١٦	١١٣٧.٨٠ a	١٩٠٨.١٣ a	١٠٩١.٥٩ a	٧٧٠.٣٤ b

١٨	١١٠٩.١٥ a	١٨٧٦.١٣ a	١٠٦٢.٩٤ a	٧٦٦.٩٨ b

الحروف المتشابهة تُشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات ضمن العمر الواحد بمستوى احتمال ٥%

جدول (٣): تأثير الكثافة على مُعدل الوزن الحي (كجم) المُنتج من مساحة ١ م^{٢} ونسبة النفوق (%) عند عمر ٤ و ٦ أسابيع كجم ونسبة النفوق

الكثافات فروج/ م^{٢}.	مُعدل الوزن الحي المنتج كجم/ م^{٢}		نسبة النفوق	
	٤ أسابيع	٦ أسابيع	٤ أسابيع	٦ أسابيع
١٢	١٣.١٧ c	٢٣.٠١ c	١.٣٩ a	١.٣٩ a
١٤	١٥.٥٨ b	٢٦.٢٧ b	١.١٩ a	١.١٩ a
١٦	١٨.٢١ a	٣٠.٢٢ a	٠.٠٠ a	١.٠٤ a
١٨	١٩.٢٣ a	٣١.٩٠ a	٣.٧١ a	٥.٥٦ a

الحروف المتشابهة تُشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات ضمن العمر الواحد بمستوى احتمال ٥%

جدول (٤): تأثير الكثافة على مُعدل استهلاك العلف ومُعامل التحويل الغذائي

الكثافات فروج/ م^{٢}.	مُعدل استهلاك العلف (جم)		مُعدل معالم التحويل الغذائي كجم علف/ كجم زيادة وزنية	
	٤ أسابيع	٦ أسابيع	٤ أسابيع	٦ أسابيع
١٢	١٨٧١.٤٠ a	3656.13 a	1.76 a	1.93 ab
١٤	١٨٧٧.٦٠a	3613.23 ab	1.74 a	1.95 a
١٦	١٨٢١.٧٤ ab	3521.34 b	1.67 b	1.89 bc
١٨	١٧٤٢.٣٣ b	3377.34 C	1.64 b	1.85 C

الحروف المتشابهة تُشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات ضمن العمر الواحد بمستوى احتمال ٥%

جدول (٥): تأثير الكثافة على نسبة التصافي والنسبة المئوية للأحشاء المأكولة بعمر ٦ أسابيع

الكثافات فروج/ م^{٢}.	نسبة التصافي %	النسبة المئوية			
		القانصة	الكبد	القلب	الطحال
١٢	٧٩.٣٤a	٢.٢٧ ab	١.٨٢ a	٠.٤٩ a	٠.١٣ ab
١٤	٧٨.٦٤b	٢.٤٠a	١.٩٠ a	٠.٥١ a	٠.١٥a
١٦	٧٨.٥٨b	٢.٢٦ ab	١.٧٦ a	٠.٤٩ a	٠.١٠ b
١٨	٧٧.٧٨c	١.٩٧ b	١.٧٧ a	٠.٥٤ a	٠.١٣ ab

الحروف المتشابهة تُشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات بمستوى احتمال ٥%

المصادر:

١- الاسطواني، عبد الغني و محمد المحروس و ياسين هاشم. ١٩٩٨. تأثير كثافة الفرارايج في وحـدة المسـاحة على المؤشرات الإنتاجية. مجلة باسل الأسد لعلوم الهندسة الزراعية – كلية الزراعـة – جامعـة دمشـق

العدد (٥): ٨١ – ٩٤.

٢- الجبوري، مرعي حسن. ١٩٧٩. تأثير السلالة والكثافة على بعض الصفات الإنتاجية لفروج اللحم. رسالة ماجستير، كلية الزراعة – جامعة بغداد.

٣- الحافظ، ماهر عبد القادر مجيد. ١٩٨١. تأثير الموسم وكثافة الفراريج بوحدة المساحة على نمو وإنتاجية فروج اللحم. رسالة ماجستير، كلية الزراعة والغابات – جامعة الموصل.

٤- الراوي، خاشع محمود وعبد العزيز محمد خلف الله. ١٩٨٠. تصميم وتحليل التجارب الزراعية. مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل – العراق.

٥- الموسوي، إبراهيم فاضل بيدي. ١٩٨٩. تأثير كثافة الطيور ومستوى الطاقة في العليقة على بعض الصفات الإنتاجية لفروج اللحم خلال الشتاء والصيف. رسالة ماجستير، كلية الزراعة – جامعة بغداد.

٦- محمد، عبد الإله حميد وإسماعيل خليل إبراهيم. ٢٠٠٠. دليل تربية فروج اللحم – الهيئة العامة للإرشاد والتعاون الزراعي، وزارة الزراعة – جمهورية العراق.

٧- ناجي، سعد عبد الحسين وإسماعيل حبيب إسماعيل وعبد الرحمن محمد الأبيض وحامد عبد الواحد احمد ونجم إسماعيل مطني. ١٩٨٦. تأثير كثافة الطيور في الحظائر المغلقة على بعض الصفات الإنتاجية لفروج اللحم. المؤتمر العلمي الرابع لمجلس البحث العلمي ٢٢-٢٨ تشرين الأول، بغداد – العراق.

8- Beremski, Ch., (1980): Influence of bird density and length of rearing on broiler performance. Animal Science, Vol. 17 No. 5: 53-59.

9- Dozier, W.A.; J.P. Thaxton; J.L. Purswell; H.A. Olanrewaju; S.L. Brantan, and W.B. Roush., (2006): Stocking density effect on male broiler grown to 1.8 Kilograms of body weight. Poult. Sci. 85: 344-351.

10- El-Deek, A.A, and M.A.Al-Harthi., (2004): Responses of modern broiler chicks to stocking density, green tea, commercial multi enzymes and their interactions on productive performance, carcass characteristics, liver composition plasma constituents. International. J.Poult.Sci. 3(10): 635-645.

11- Moreira, J.; A.A. Mendes; R-de-o-Roca; E.A-Garcia, I-de-A-Nass; R.G.Garcia and I.C.L-de-A. Paz. (2004): Effect of stocking density on the performance carcass yield and mortality of broilers of different commercial strains. Revista-Brasileira-de-Zootecnia. 33(6): 1506-1519.

12- Segura, J.C., (2003): Performance of eight commercial crosses of broilers, reared in open or environmentally controlled houses in the Mexican tropics. Cuban.J. of Agric. Sci. 37(4): 403-407.

13- Singh, G. and M.L. Sharma., (2003): Effect of stocking density on the performance of commercial broilers. Animals of biology. 19(2): 255-258.

14- Thomas, D.G; V.Ravindran; D.V.Thomas; B.J.Camden; Y.H.Cottam; P.C.Hmorel andC.J.Cook., (2004): Influence of stocking density on the performance, carcass characteristics and selected welfare indicators of broiler chickens. New-zealand. Veterinary Journal. 52(2): 76-81.

15- Thomsen, M.G., (1996): Influence of stocking density and lighting systems on broiler performance and carcass quality. Anim. Breed. Abst. 64; No. 758.

16- Velmurugu-Ravindran; D.V. Thomas; D.G. Thomas and D.C.H.morel., (2006): Performance and welfare of broilers as affected by stocking density and zinc bacitracin supplementation. Animal Science-Journal. 77(1): 110-116.

EFFECT OF DENSITY ON SOME PRODUCTIVITY CHARACTERISTICS OF BROILER CHICKENS

Omar Abdul-Majeed Sallam

Nasser's Faculty of Agricultural Sciences, University of Aden.

ABSTRACT

The experiment was conducted to determine the effect of different levels of density on body weight, weight gain, production of live weight /m^2, mortality percentage, feed intake, feed conversion rates, dressing percentage and percentage of evisceration of edible. A total of 360 day old broiler was randomly assigned to the four treatments (12, 14, 16, and 18 broiler per square meter) with three replicates per treatment.

There were no significant differences among treatments for the parameters studied: body weight, weight gain, and mortality percentage at 4 and 6 weeks of age. Whereas the total live weight yield / unit area increased with density increase.

The differences between treatments 12, 14 broiler /m^2, with treatments 16 and 18 broiler /m^2 at 4 and 6 weeks of age respectively were significantly ($P \leq 0.05$). The differences of dressing percentage and the percentage of gizzard and spleen were significant, while differences of the percentage of liver and heart were not significant. The results indicated that, there were significant effects ($P \leq 0.05$) in densities on feed consumption and feed conversion at 4 and 6 weeks of age.

متطلبات تمويل الأنشطة التعليمية العربية والأوضاع الاقتصادية الراهنة

د/ طلال عبد الستار محي الدين
أستاذ التخطيط التربوي المساعد – جامعة الحديدة

مقدمة:

لتمويل أنظمة التعليم دور مهم وبعيد المدى في ايجابية أو سلبية أدائها الاقتصادي والاجتماعي في كافة الدول، وخاصة العربية منها. فالتوسع السريع فيها راسياً وأفقياً على كافة المستويات كان ولايزال ظاهرة مشهودة في المسيرة التربوية العربية.وإذا كان هذا التوسع مرغوباً من قبل الحكومات والدول العربية في العقود الماضية لاعتبار التعليم مدخل للتنمية الاقتصادية ، و أحد القنوات المهمة في التغيير الاجتماعي وفق منظور الطلب الاجتماعي المتزا يد عليه من قبل الفئات المتوسطة والمتدنية الدخل نظرا لما يعدهم التعليم والتأهيل والتدريب به، فقد توجت جهود المهتمين به بتخفيض معدلات الأمية بين البالغين من نسبة 60% من حجم السكان في البلاد العربية عام 1980م إلى نسبة 43% في منتصف التسعينيات، ثم الى نسبة,هذه النسبة أن تمثل حوالي 70 مليون أمي بداية عام 2008 م .ويمكن أن ترتفع مع زيادة معدلات نمو السكان الى قرابة 100 مليون أمي في الاعوام القادمة،خاصة لدى الفئات العمرية التي تزيد عن 15عاما *. وان نسبة الالتحاق في التعليم الابتدائي في البلاد العربية ارتفع من 31 مليون طالب عام 1980 م إلى مايقارب 56 مليون طالب في عام 1995 م.أي ارتفعت بمعدلات مئوية هي 75 % عام 1990م ،78% عام 1998 م ، والى83% عام 2002م كما أشارت إحصاءات اليونسكو في تقاريرها لعام 2002 م .

واعتمادا على توسع طاقة التعليم العربي ازداد الانفاق (بالاسعار الجارية) من 18 بليون دولار أمريكي عام 1980م إلى 28 بليون عام **1995، وهذا أدنى مما خصص له في البلدان المتقدمة لنفس الفترة با لرغم من الحاجة لزيادته. وفي الاشارة الى نصيب الفرد من الانفاق على التعليم في البلدان العربية(وهو المؤشر الافضل لاغراض التحليل الكمي والنوعي لانشطة التعليم) يتضح أن حصة الفرد في البلاد العربية من الإنفاق انخفضت من معدل 20% الى 10% مقارنة بنظيرتها في البلاد الصناعية للفترة

---

*) انظر التقرير الداخلي لوزراء التربية العرب المنعقد في تونس/ يناير/ عام 2007م .

**) لاتتوفر بيانات رسمية دقيقة عن التمويل اوالانفاق التعليمي في البلاد العربية.والبيانات معتمدة من البنك الدولي والاليسكو.

1995-1980. وعلى الرغم من محاولات زيادتها فقد اتصفت تلك الزيادات بالتباطؤ نظرا للصعوبات التي واجهتها الاقتصاديات الكلية للعديد من الدول العربية ، في السبعينيات ولحد الوقت الراهن.

ومع زيادة الطلب الاجتماعي في المجتمعات العربية على التعليم، وتصاعد أعداد الملتحقين من الطلبة في المؤسسات التعليمية وما ترتب عليها من تضخم في المنشآت المدرسية واللوازم التعليمية المطلوبة، والسعي إلى تحسين فاعلية المؤسسات التعليمية والطموح إلى تقليل الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة فلا يزال إنفاق وتمويل التعليم في الدول الغنية يبلغ أربعة أضعاف نظيره في البلاد العربية ، حتى يمكن القول إن الدول الغنية تمول تعليمها بما يتناسب وغناها ، والبلدان الأكثر فقراً تمول تعليمها وفق إمكاناتها المتواضعة.ومن هذا الواقع الذي يعكس تخلف اقتصاديات الدول العربية، وهبوط إنتاجيتها، ومحدودية الإمكانات فيها، مع وجود الأنظمة والإجراءات المعوقة لتطوير تمويلها المعتمد،اندفع القائمين على التعليم والمهتمين به للبحث عن بدائل ممكنة لتوفير الموارد المادية اللازمة لرفد نفقاته المتزايدة ولتمويل خططه ونشاطه اليومي.

واجتهدوا في اعتماد قسم من نفقاته وتمويله على مصادر الميزانية المركزية للدولة ومنها ما ارتبط بالسلطات المحلية، وتخصيص قسم من الضرائب له وتوسيع مجالات المنح المقدمة له محلياً ودولياً.

ولطالما أزمة تمويل التعليم قائمة في الدول العربية، ولها أثر بالغ في قدرة تجويد التعليم كماً ونوعاً، وفي تلبية الزخم الناشئ عليه، وبالتالي احتمال فشل أو نجاح التعليم في تحقيق أهدافه

المرسومة، فالظاهرة تحتاج إلى الدراسة والتمحيص وصولاً لإمكانية معالجتها والتخفيف من تأثيرها مستقبلاً ، لذا يركز هذا البحث اهتمامه على واقع تمويل التعليم واتجاهاته المعاصرة في البلدان العربية ، وتأثر هذا الواقع بمظاهر ومعطيات الأزمة الاقتصادية التي يمر بها، وصولاً إلى تشخيص الأسباب التي تعيق تطوير تمويل التعليم العربي . وبقدر ما يحاول البحث أن يشير إلى العوامل المؤثرة في ترتيب أولويات التعليم في الموازنة القومية فإنه يتعرض لسياسات تمويل أنظمة التعليم ، ويسعى إلى رسم خيارات عدة لتوفير الموارد المادية للأنشطة التربوية والتعليمية.

مشكلة الدراسة:

يعتمد القطاع التعليمي – كغيره من قطاعات التنمية وبشكل رئيسي في تمويل برامجه – على مايخصص له من موارد مالية سنوية اواعتمادات مالية خلال سنوات الخطة.إلا أن الموارد المتاحة في جميع دول العالم ومنها العربية ينطبق عليها مبدأ الندرة وهذا مايشهده الواقع المعاصر للتعليم العربي. بل وتزداد أزمته في الدول التي تعاني أصلا من ضعف في استثمار مواردها الاجتماعية،وتعثر برامجها للتنمية البشرية كما يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002م إلى أن :"نسبة الزيادة في الإنفاق على التعليم قد بدأت تتضاءل بعد عام 1985 م. بل ويذكر التقرير وجود خطر انقسام نظم التعليم العربية إلى قسمين لايمت إحدهما إلى الآخر أحدهما تعليم خاص مكلف جدا متوفر للأقلية الميسورة الحال ، وتعلم حكومي سيء النوعية وللأغلبية.."مما أدى إلى اقتران شرطي لهذا التضاؤل الحالي مع انحسار كفاءة النظام التعليمي كما أشارت دراسة whiteny,t&others في عام1996م ,ودراسة .wenglinsky .h في عام1997م إلى

ذالك ،-حيث اعتبروا أزمة التمويل وعدم كفايته للنشاط التعليمي عامل محدد لخطط وتطوير التعليم ،وهـذا مابات ملموسا في الواقع التعليمي العربي كما أشارت إليه معظم تقارير المنظمات الدولية مثـل: UNDP, UNESCO , ELSCO و إحصاءات منظمة جنوب غربي أسيا القديمة والحديثة، من نقص ملحـوظ في عدم إمكانية استيعاب جميع الأطفال المؤهلين للفصول في المدارس الابتدائية، تزايـد الأميـة، تفشـي البطالـة، تدني المستوى التعليمي، قلة أجور المعلمين ، تخلف المناهج، وتدهور التعامل الإداري ..... وغيرها.

لذالك كانت حاجة النظام التعليمي ماسة للدراسات الـتي تهـتم بتـوفير المـوارد الماليـة لأنشـطته، وخاصة إذا أدركنا أن التعليم كقطاع يختلف عن بقية القطاعات الإنتاجية الهادفة للربح، فـالتعليم يبـدأ أولا: بتامين التمويل المطلوب ثم البحث عن المصادر التمويلية المدعمة لتلبية نفقاته بينما القطاعات الإنتاجية تحـدد ثانيا: بينما القطاعات الإنتاجية تحدد أولا الإيرادات المتوقعة ثم حجم التمويل اللازم. كما إن مايدعم مشكلة البحث التقارير والدراسات التالية:

الدراسات السابقة:

أ- ما أكدت عليه التقارير الصادرة عن البنك الدولي ومنظمات هيئة الأمم المتحدة والقطاعات المتفرعة عنها:-

أولا:- تضمن تقرير معهد التخطيط القومي عام 1996م في مصر حقيقة مؤداها "أن تمويل القطاع التعليمي يعاني من مشكلات ترتبط بالحقوق والعدالة والكفاءة وعمليات الأنفاق ومصادر التمويل، وهـي مشـكلات مؤثرة في منظومة التعليم، وان كانت مصر تجابه العديد من التحديات فان أخطرها مايرتبط بتمويل التعلـيم، وتبرز هذه الظاهرة في العديد من الدول العربية الأخرى".

ثانيا:- أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002م الصادر من مركزها في عمان عـن وجـود عجـز في الموارد المخصصة لتمويل التعليم العربي كمجموعة ما يجعل اكتساب المعرفـة وتكـوين المهـارات الأساسـية (وهما شرطين مسبقين لتحقيق التقدم) بعيدة المنال وخارج قدرة النظم التقليدية التعليميـة لتـوفير متطلبـات التنمية المطلوبة. ومما له أثر سلبي ملحوظا على الرغبة في التعامل مع واقـع التمويـل أيضـا تضـافر العوامـل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية, وسوء توزيع الموارد بين القطاعات الاقتصادية بما فيها القطـاع التعليمي ذاته.

ب- ماانتهت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة:

أولا:- توصلت دراسة سكاربولس .pacharopoulos,G إلى أن التمويل الأهلي أصبح ضرورة لامفـر منها إلى جانب التمويل الرسمي في المراحل الدراسية العليا. مع حتمية أتباع اللامركزية في التعليم . وتفعيـل إسهام الجمعيات المحلية والمدارس الخاصة فيه، وإعادة جدولة الإنفاق العام على التعليم.

ثانيا:- اقترحت دراسة peano عام 1993م بعض البدائل بزيادة موارد تمويل التعليم من بينها: وجوب الاستخدام الأمثل للموارد المالية المتواجدة فعلا ، مع البحث عن موارد ومصـادر إضـافية، وتفعيـل المشاركة الأهلية في ذالك.

ثالثا:- أشارت دراسة فايزة خضر عام 1994م لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية ضرورة فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف ومساهمة المجتمع المحلي ورجال الأعمال والأثرياء في دعمه وتمويل مشروعاته.

رابعا:- أوصت كل من دراسة حسان محمد حسان عام 1998م ،ودراسة نادر فرجاني عام 1998م ،ودراسة منى شقيرعام 1999 م ، ودراسة إيمان فرج عام2000م معا إلى توسع التعليم الخاص ولجوء المجتمع إليه كنتيجة طبيعية لوجود قصور في التعليم الرسمي مرجعه إلى التمويل والعم المادي مما جعل المؤسسات التعليمية الرسمية غير قادرة ومؤهلة لمواجهة التحديات المستجدة،مما أضحت بحاجة ملحة لمراجعة منظومتها من الناحية المالية،والبحث عن مصادر إضافية لتمويلها.

خامس:- تضمنت دراسة عبد الخالق متولي عام 2001م إلى أن قطاع التعليم خاصة قبل الجامعي يواجه الكثير من المشكلات التي تحتم عليه إيجاد مصادر جديدة للتمويل، وضرورة تبني ترشيد للإنفاق كضرورة ملحة.

وخلاصة هذه البحوث يمكن القول أن الدول العربية مطالبة بالبحث عن طرق وأساليب متجددة لتنمية الموارد المالية المخصصة للتعليم، ولن يتأتى ذالك بتجاوز المفاهيم التقليدية التي سيطرت على قضايا تمويل التعليم منذ زمن، وبخاصة مفهوم المجانية الذي يطبق بدون ضوابط واضحة على كافة المستويات ولكافة الطلبة دون اعتبار لمعايير الاستحقاق الاجتماعي والاستحقاق العلمي.

كما تختلف الدوافع الكامنة خلف فكرة تنويع وتنمية الموارد الإضافية للتعليم فيما بين الدول المتباينة. ففي بعضها يكون الدافع الرئيسي(ومنها قسم من الدول العربية) مساعدة الدولة في توفير ماهو مقبول من الخدمات التعليمية والمقدمة لأكبر عدد من الإفراد.فان الدافع لدى الدول الغنية قد يتمثل في تجويد وتحديث الخدمات التعليمية وصولا للعقلية المبدعة الخلاقة.

هدف الدراسة:

لم يعد ممكنا في التاريخ المعاصر أن تستمر القطاعات التربوية معتمدة على تمويل الدولة لأنشطتها المالية على الرغم من إنها ضرورة اقتصادية وسياسية واجتماعية وتربوية .فزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم نتيجة زيادة حجم السكان وانتشار الوعي الثقافي وتأثير الظروف الاقتصادية المحلية والخارجية أدت ولا زالت إلى محدودية الموارد المالية المتاحة مقارنة بالاحتياجات المطلوبة، وهذا مافرض مسؤولية السعي نحو البحث عن معوقات تمويل التعليم العربي وصولا لإيجاد بدائل ممكنة لتوفير الموارد المالية المتاحة مقارنة بالاحتياجات المطلوبة للأنشطة التربوية للاحتفاظ بكفاءة التعليم الداخلية والخارجية. لذا تبدو أهداف الدراسة الحالية متمثلة في:-

- معرفة الواقع المعاش للمصادر الداخلية والخارجية لتمويل قطاعات التعليم العربي.
- مدى تأثر المصادر الحالية للتمويل بمعطيات الأزمات الاقتصادية العربية.

- تشخيص ما يعيق تطوير تمويل التعليم من دراسة سياسات التمويل المعتمدة.
- اقتراح آليات مناسبة لتوفير الموارد المالية للأنشطة التعليمية والتربوية والحد اوالتخفيف من تاثير مشكلات تمويل هذا القطاع.

فرضية الدراسة وأسالتها:

تتبلور فرضية الدراسة في أن النظرة الفاحصة لأزمة التمويل الراهنة لابد لها من دراسة الظروف الاقتصادية الداخلية المؤثرة في رفد حجم التمويل المطلوب للنشاط التعليمي وتطوير كفاء ته الداخلية والخارجية، وتشخيص مدى تأثيرها على واقع تمويل واستثمار مواردها التعليمية المتاحة، كما لا بدلها من معرفة مستوى علاقة تلك ألازمة بالظروف الخارجية المرتبطة بها. وهذا الربط العضوي بين الاثنين هو الذي يسهل الوصول للأسباب المؤثرة في وضعها القائم، ويخدم ما يصبو إليه من تطوير أهدافها وسياساتها وخططها التعليمية. لذالك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية: -

١- ما ملامح التعليم الحالي ؟ وماهي طبيعة مستوياته التمويلية المعاصرة؟
٢- إلى أي مستوى يتأثر واقعها التعليمي المعاش بالأزمة الاقتصادية للبلدان العربية؟
٣- ما معوقات تمويل التعليم الراهن في البلدان العربية؟ وما جدوى السياسات التمويلية المعتمدة؟
٤- -ماهي الخيارات الممكنة لتوفير الموارد المالية لها؟

أهمية الدراسة :-

تتبلور أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١- -دراسة أزمة تمويل التعليم في الدول العربية من جوانبها الاقتصادية الاجتماعية،لمعرفة مدى علاقتها بها وصولا لقناعة منطقية حول مسبباتها.
٢- -بحوث التمويل الخاصة بالأنظمة التعليمية العربية قليلة نظرا لتجنب الكثير من الباحثين الخوض في حساسيتها أو حساسية النتائج التي يصل إليها الباحث، ولهذا بيانات التمويل وحتى الكلفة والميزانية التابعة لها في إحصاءات المنظمات الدولية والمحلية قليلة الوجود وغير متيسرة لأسباب مختلفة خاصة للكثير من الدول العربية، ودور هذا البحث إثراء هذا المجال بما هو مفيد وجديد قدر الإمكان للنفع العلمي والأكاديمي.
٣- يقدم هذا البحث دراسة علمية أكاديمية تفيد المختصين في هذا المجال، خاصة مايتعلق بارتباط الظروف الكلية (الدولية) و بالظروف الجزئية (المحلية) بتمويل التعليم العربي. ويلقي الضوء على سياسات التمويل المالية لما هو مفيد مستقبلا لحل الكثير من الإشكالات المتناثرة في آليات وإجراءات التمويل في الأنظمة التعليمية العربية .
٤- يسهم البحث في تقديم مقترحات يمكن لها المساعدة في تطوير الواقع المعتمد للتغلب على المشاكل الناشئة فيه.

منهج الدراسة وحدودها:-

اتبع البحث المنهج الوصفي الذي يهتم بدقة وصف وتحليل واقع واتجاهات وإشكاليات أزمة التمويل. والبحث يحاول أن يستقرأ جزئيات تلك الآليات والأسباب وصولا إلى قناعة تأثيرها أو عدمه في استمرارها. وأعتمد البحث على المراجع الأجنبية والعربية ومصادر البيانات الرسمية الصادرة من اليونسكو، الاليسكوا، هيئة الأمم المتحدة، ومنظمة جنوب غرب أسيا، وعلى البحوث والمقالات والدراسات التي تعلقت بالموضوع قدر الإمكان سواء كانت عربية أم أجنبية.

كما أن البحث انطلق بعد عرض المشكلة إلى معرفة واقع وإفرازات ومستويات تمويل الأنظمة التعليمية العربية، وطبيعته، ثم تشخيص آثار الأزمة الاقتصادية على تمويل التعليم وفق المنظور الدولي، والمنظور المحلي وصولا إلى التوصيات والمقترحات.

أما حدود البحث فقد رسمت أبعادها بما يتعلق بواقع الدول العربية فقط، وما الإشارة إلى مايرتبط بالدول النامية أحيانا إلا من أجل إلقاء الضوء على ما يتعلق بأزمة التمويل في الدول العربية فقط وهو ما تركز عليه الدراسة.

ثانياً: ملامح التعليم العربي ومستويات تمويله:

لا بد من الحد يث عن سمات الأنظمة التربوية في البلدان العربية لمعرفة أهم إنجازاتها ومعوقاتها، وإمكاناتها المالية وجهودها في تنمية متطلباتها لذا يضمن هذا الجانب ناحيتين مهمتين هما:-

أ-إفرازات مسيرة الأنظمة التعليمية العربية :

خطت البلدان العربية خطوات واسعة في التعليم منذ استقلالها، خاصة منتصف القرن العشرين، ومع هذا الاهتمام المستمر، فإن الإنجاز التعليمي في البلدان العربية –جميعها – لا يزال متواضعاً إذا ما قورن بما أنجزته بعض البلدان النامية الأخرى في العالم.

فعلى صعيد الأمية، استطاعت جهود النظم التعليمية أن تحرز تقدم ملموس في تحسين المعرفة بالقراءة والكتابة. فقد انخفضت نسب الأمية بين البالغين من ٦٠% عام ١٩٨٠م إلى حوالي ٤٣% في منتصف التسعينيات.[١] ومع ذلك ، فإن معدلات الأمية في العالم العربي لا تزال أعلى من المتوسط الدولي في البلدان النامية ، بالإضافة إلى استمرار زيادة عدد الأميين مع دخول القرن الحادي والعشرون ، ومتصلة بامية ٦٠ مليون فرد أغلبهم من النساء البالغين للفئة العمرية مابين ١٥-٤٥عاما ، كما يوضح تفصيلاتها الجدول رقم (١)، والذي يعكس نسب الأمية لبعض الدول العربية التي تبدو مرتفعة بشكل ملحوظ وصمودها أمام محاولات القضاء عليها (إجمالي معدلات الأمية كنسبة : سوريا ٢٦,٤، السعودية ٢٣,٩، السودان ٤٣,١)، (وللإناث كل من: الجزائر ٤٤,٣، سوريا وتونس ٤٠,٧، السعودية ٣٤,١، السودان ٥٥,١، المغرب ٦٤,٩، اليمن ٧٦,١).

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ إلى الظاهرة الأهم وهي معدلات الأمية ترتفع نسبياً للفئات الاجتماعية الضعيفة مثل النساء والفقراء ، خاصة في المناطق الريفية ، والتي يعاني أناسها أشد

الحرمان من فقدان التعليم.[٢]

جدول رقم (١) نسب الأمية والمسجلين في المستوى الابتدائي والثانوي

القطر	معدلات الأمية ٪ ١٩٩٥- ١٩٩٩م		نسبة المسجلين في الابتدائي			نسبة المسجلين في الثانوي		
	ذكور	إناث	١٩٩٥ ذكور	١٩٩٩ إناث	٢٠٠٢ ذ + ث	١٩٩٥ ذكور	١٩٩٧ إناث	٢٠٠٢*[٣] ذ + ث
الجزائر	٢٢.٦	٤٤.٣	٩٤	٩١		٦٥	٦٢	
مصر	٣٣.٩	٥٧.٩	٩٤	٩٨	٩١	٩٤	٩٨	٨١
العراق			٩٨	٨٨		٥١	٣٢	
الاردن	٥.٥	١٦.٦	٨٦	٨٦	٩٢	٥٢	٥٤	٨٠
ليبيا	٩.٨	٣٣.١	٩٧	٩٦		٩٥	٩٥	
المغرب	٣٨.٩	٦٤.٩	٧٧	٦٤	٩٠	٤٤	٣٤	٣٦
السعودية	١٦.٥	٣٤.١	٨١	٧٣	٥٤	٦٥	٥٧	٥٣
السودان	٣١.١	٥٥.١	٤٣	٣٧	٤٦	٢١	١٩	٤٣
سوريا	١٢.٣	٤٠.٧	٩٦	٩٢		٤٥	٤٠	
اليمن	٣٣.٤	٧٦.١	٧٩	٣٠	٧٢	٥٣	١٤	٣٥

المصدر: المنتدى العربي للسكان : واقع واقتراحات حول الصحة الإنمائية لسكان المنطقة العربية ، بيروت،١٩-٢١ تشرين الثاني / نوفمبر ٢٠٠٤م.

ويلاحظ أيضا ارتباط هذه الظاهرة الخاصة بالتباين في معرفة القراءة والكتابة، بأنماط التباين في الالتحاق بالتعليم الأساسي، وفقاً للجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة ، مما أدى بالتالي إلى عدم تكافؤ نسب التحصيل العلمي موزعة حسب تأثير المتغيرات المذكورة سلفاً.

أما بالنسبة للتعليم النظامي، وبمستوياته الثلاث، فيعكس تطور كمي مطرد،إذ ارتفع عدد الطلبة في تلك المستويات من ٣١ مليون طالب في عام ١٩٨٠م إلى ما يقارب ٥٦ مليون طالب عام ١٩٩٥م ، إلا أنه تباطأ أثناء التسعينيات بالمقارنة مع معدلاته في الثمانينيات كما يشير تقرير التنميةالانسانية العربية لعام ٢٠٠٢م .

ولإلقاء نظرة على بيانات جدول رقم (١) يلاحظ أن ست دول هي (مصر، ليبيا، سوريا، الجزائر، العراق، الأردن) حققت نسبة من المسجلين في الابتدائي فوق ٨٦% بالنسبة للذكور، وأما بالنسبة للإناث فعدد المسجلين ارتفع فوق ٨٦% أيضا في كل من (مصر، ليبيا، سوريا، الجزائر، العراق، الأردن). أما التعليم الثانوي فقد ازدادت النسبة للذكور في كل من (مصر، ليبيا) وللإناث في كل من (مصر، وليبيا) أيضاً، وبينما بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي حوالي ٥٤% لجميع الدول المشار إليها ولنفس الفترة، وما يتعلق بعام ٢٠٠٢م فان نسب التسجيل للذكور والإناث، وفق توفر البيانات،تتصدر مصر ثم الأردن والسعودية على التوالي للزيادة في التعليم الابتدائي والثانوي.[٤]

ومع كل هذا التوسع العددي الكبير في التعليم في البلدان العربية بما في ذلك تعليم الفتيات، فإن

معدلات التحاق البنات لا يزال أقل من معدلات التحاق الذكور خاصة في التعليم العالي، وبذلك تتخلف البلدان العربية كثيراً عن مناطق العالم الأخرى في هذا المجال.

ب-طبيعة تمويل الأنظمة التعليمية العربية:

تشير طبيعة تمويل الأنظمة التربوية العربية إلى أنها كانت وفق مستويات عالية خلال عقد السبعينيات والثمانينيات. وكان السبب وراء هذه المعدلات المرتفعة التوسع الكبير في التعليم بمراحله المختلفة، نتيجة لزيادة العائدات النفطية في حينها والتي مكنت الأنظمة العربية من تخصيص موارد كبيرة لهذا القطاع ، وللإيمان الذي بدأ ينتشر بين الناس بان التعليم يسهم في تحسين الدخل ومعيشة الناس والتمييز الاجتماعي وغيرها، لذلك ازداد الإنفاق على التعليم في الوطن العربي من ٨١ بليون دولار لعام ١٩٨٠م إلى ٨٢ بليون دولار أمريكي لعام ١٩٩٥م، بالنسبة للتعليم الأساسي [٥]. كما بلغت نسبة النفقات للتعليم الأساسي والثانوي ٨٥% من إجمالي الإنفاق الحكومي على القطاع التعليمي، حيث بلغت ٣٧ مليار و٨٧٢ مليون ريال عام ٢٠٠٣م أي حققت زيادة قدرها ١٨% من حجم نفقات العام عام ٢٠٠٠م .

وعند إلقاء الضوء على النفقات الجارية نرى أنها بدورها قد ارتفعت من عام ١٩٨٥م إلى عام ١٩٩٥م كما في بيانات جدول رقم (٢). التي يلاحظ فيها زيادة مخصصات النفقات الجارية بصورة ملحوظة لكل من البحرين ، مصر، المملكة العربية السعودية، اليمن، المغرب، عمان، الإمارات العربية المتحدة، وانخفاضها للعراق لنفس الفترة المشار إليها.[٦].

جدول رقم (٢) (نسبة النفقات الجاريةمن مجموع ميزانية التعليم الوطنية للدول المذكورة)

(النفقات محسوبة بالآف الدولارات)

القطر	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥
ا لبحرين	٩٤	٩٤	٩٢
مصر	٩٥	٨٦	٩٢
السعودية العربية	٨٢	٩٤	٩٦
اليمن	-	-	٩٥
الجزائر	-	-	-
العراق	٨٩	٨٣	٨٣
الكويت	٦٩	-	-
المغرب	٧٩	٩١	٩١
عمان	٦٣	٩٢	٩٠
سوريا	-	-	-
الإمارات المتحدة	٩٤	٩٥	٩٢

Resource: Unisco . Institute for statistics, Paris, P.P.110-118

ويمكن أن نفسر الزيادة لصالح ارتفاع حجم السكان، وحجم الطلب الاجتماعي على التعليم، مع

ذلك فهذه المبالغ الهائلة المطلوبة للقطاع التعليمي تتطلب جهدا حثيثا من الدول العربية لتوفير المبالغ المخصصة له ، ولوضع تصورات مستقبلية لإيجاد بدائل تشبع احتياجاته ، وما يتوقع من زيادة تكاليف للعام ٢٠١٥م.(٧)

ويشير تقرير التنمية البشرية العربية إلى أن الإنفاق التعليمي ظل مرتفعاً حتى عام ١٩٨٥م حيث وصل مجموع الإنفاق على التعليم على المستوى العربي إلى ١٨ بليون دولار أمريكي ليصل عام ١٩٩٥م إلى ٢٨ بليون دولار أمريكي. إلا أنه بدأ بالانخفاض منذ عام ١٩٨٥م.(٨) وأن الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الإجمالي المحلي وصل عام ١٩٩٥م إلى (٦,٣%) في الأردن ، و(٦,٥%) في الكويت، و(٦,٥%) في المغرب، (٧%) في اليمن، (٦,٤%) في عمان و (١,٥%) في موريتانيا. (٩)

وفي دراسة لنادر فرجاني لعام ٢٠٠٤م حول تمويل التعليم كمدخل مهم لمنظومة التعليم، يتضح أنه بالرغم من تزايد الإنفاق على التعليم في البلاد العربية ، فإنه يمكن تقسيم مستوى التحصيل التعليمي إلى ٣ مراحل هي الركود والانطلاق والتقدم، ولا سبيل لبلوغ القيم الإنتاجية العليا إلا بمستويات تحصيل تعليمي لأكثر من ١٠ سنوات في ترابط مع معدلات الإنفاق الجاري لمستوى(٥٠٠٠) دولار للفرد الواحد ، وكمعيار لتفعيل التعليم وتحسين تمويله يلاحظ أنه:

- ✓إذا كان الإنفاق الجاري على التعليم أقل من ١٥٥ دولار للفرد الواحد في المجتمع، لمستوى تعليم أو تحصيل أدني ، لمدة ثلاث سنوات ، فإن مستويات الإنتاجية الاقتصادية على صعيد المجتمع تكون ذات مستويات فقيرة ، والتعليم لا يتخطى مرحلة الركود الاقتصادي .
- ✓وإذا كان الإنفاق الجاري على التعليم بحدود ٥٠٠ دولار للفرد الواحد من إنفاق مجتمع ما، وتحصيل قدره ست سنوات، فإن مستويات الإنتاجية الاقتصادية للمجتمع ستكون.... مقبولة تمكن المجتمع من الانطلاق وتخطيه مرحلة الركود الاقتصادي.
- ✓وإذا كانت زيادة الإنفاق الجاري على التعليم هو ٥٠٠٠ دولار للفرد الواحد، ولمستوي تحصيل ٩ سنوات من التعليم، فإن مستويات الإنتاجية ستكون في مرحلة الانطلاق والتطور الاقتصادي.

ومادام مستوى التحصيل ، كما يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣م هو متوسط للكثير من الدول العربية وعلى رأسها مصر مثلاً حيث لا يتجاوز ٥ سنوات ، ومعدل الإنفاق الجاري هو (١٠٠) دولار للفرد في سن التعليم فهذا" يدل على أن نظام التعليم العربي على الأغلب لم يبرح مرحلة الركود وصولاً إلى مرحلة الإنطلاق ناهيك عن مرحلة التقدم.(١٠)

وما يعزز هذا التصور مؤشر حصة الفرد في الإنفاق على التعليم والذي احتسب لمنتصف التسعينيات لثمان دول عربية منها المغرب ، الأردن ، اليمن ، وتبين من نتائج احتسابه (محسوبة على أساس معادلة القوة الشرائية) Purchasing Power Parity أن حصة التلميذ في المرحلة الابتدائية (بالدولار الامريكي) هي الأقل في اليمن (٢١٠) دولار في السنة ، يليها المغرب (٣٢٠) دولار في السنة ثم الأردن (٥٢٧) دولار

سنوياً[١١]. وهذا الواقع من مستويات تمويله يؤشر حجم الدعم المتوفر للأنشطة التربوية بشكل عام ، ومع تأكيد وحرص الأنظمة العربية على إشباع الطلب الاجتماعي تصبح تلك الأهمية أكثر إلحاحاً للإبقاء لا من أجل زيادة كلفة التعليم بل وزيادة فاعليته ، مما أوجد هموم عدة تقلق التربويين والاقتصاديين.

ثالثاً: أثر الأزمة الاقتصادية على واقع تمويل التعليم العربي :-

أغلب اقتصاديات الدول العربية لا زالت بعيدة عن التوازن والاستقرار الاقتصادي منذ استقلالها ولحد الوقت الراهن. و ما يدل على هذه الظاهرة اتجاهات مؤشراتها الاقتصادية التي تحددت من خلال ضغط الظروف الاقتصادية الخارجية والداخلية ، والتي أثرت بدورها على الحجم الإجمالي للنفقات العامة ذات المساس المباشر بما هو مخصص للتعليم من تمويل وإنفاق كلي أو جزئي على صعيد جميع أنشطته وبما يحدد شكل وطبيعة فاعليته ، وأول هذه الظواهر الخارجية الأكبر تأثيراً وأثراً في تمويل الأنظمة التعليمية هي :

أولاً: ديون البلدان العربية :-

عكست أزمة ديون البلدان العربية العديد من المخاطر التي ساهمت إلى حد بعيد بعدم استقرار هياكلها الاقتصادية ، فعلى مدى نصف قرن سابق من عام ٢٠٠٨ م، والادق منذ استقلال اغلبها، لم تؤشر أي ايجابيات ملموسة في سجل المديونية العربية، بل بالعكس ازدادت ديون بعضها اتساعاً لدرجة أن دفعت بعضها لحافة الإفلاس وتقليص نفقاتها العامة لأبعد الحدود ، حتى أصبح يشك في قدرتها على الخروج من فخ المديونية التي أوقعت نفسها فيه بالاعتماد على نهجها التنموي السابق ، وهذا ما يسمى (بالمديونية الهيكلية) وأغلب تلك الدول هي الدول العربية غير النفطية . لاحظ جدول رقم (٣)، والذي يشير مثلاً إلى: الأردن، تونس، جيبوتي، لبنان قد ازدادت الديون فيها بنسبة قدرها ٢٩,٨% للفترة المشار إليها، وربما تنضم إليها كل من الجزائر و السودان، سوريا، الصومال، مصر ، المغرب ، موريتانيا. ولو أن هذه الأخيرة حققت انخفاضاً في ديونها يقدر بـ ٢٢,٤ مليار دولار الفترة نفسها ، وهذه الدول غالباً ما اتصفت ديونها كونها خارجية لان سد حاجاتها اعتمد على الاقتراض من المؤسسات المالية الدولية ، فإن ظاهرة مديونيتها تسمى بالهيكلية.[١٢]

و بالنسبة لدول الخليج السبع النفطية ، فديونها عائدة إلى نقص السيولة الناتجة في الإفراط في الاستهلاك البذخي والأمني وتسمى ظاهرتها بالمديونية الداخلية والتي تشتمل على الالتزامات المتعلقة في ذمة الدولة ، والهيئات والمؤسسات العامة تجاه الاقتصاد الوطني العائد لها.

كما يلاحظ من معطيات الجدول رقم (٣) أن الوضع المالي للدول التي تقل نسبة دينها الخارجي إلى الناتج المحلي الإجمالي عن (٥٠%) لنفس الفترة المشار إليها ، معتدلاً وفق التصنيفات الدولية المعنية ، مثل مصر، لبنان ، عمان ، الجزائر ، المغرب ، ولكن عليها أن تخفف ديونها في المدى المنظور .

أما الدول التي تتراوح ديونها الخارجية نسبة ٥٠%-١٠٠% من الناتج المحلي الإجمالي، فإن ديونها تعتبر مرتفعة وعليها أن تخفضها بحزم كما هو الحال مع، تونس،جيبوتي ، اليمن ، والأردن.[١٣]

جدول رقم (٣)

الديون العربية الخارجية ونسبة إجمالي الدين العام الخارجي إلى الناتج المحلي الإجمالي (محسوبة بملايين الدولارات) ما بين عامين ١٩٩٥م ،٢٠٠٠م

الدولة	الناتج المحلي الإجمالي		الدين العام الخارجي (مليون دولار)		نسبة الدين العام الخارجي إلى الناتج المحلي		تغيير نسبة الدين الخارجي إلى الناتج المحلي الإجمالي
السنة	١٩٩٥	٢٠٠٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	
الأردن	٦٧٣٣	٨٣٤٠	٦٢٩٩	٦٧٥٣.١	٩٣.٦	٨١.١	-١٢.٥
تونس	١٨٠٥٠	١٩٤٥٣	١٠٩٢٣	١١٥٦٨	٦٠.٥	٥٩.٥	-١.٠
الجزائر	٤١٢٤٠	٥٣٨٠١	٣٢٧٨١	٢٥٠٠٠	٧٩.٥	٤٦.٥	-٣٣.٠
جيبوتي	٤٩١	٥٤٩	٢٦٥.٣	٤٠٠	٥٤.١	٧٢.٩	-١٨.٨
السودان	٩٥٥٠	١٢٨٣٦	١٧٦٠٣	١٥٩٣٨	١٨٤.٣	١٢٤.٢	-٦٠.١
سوريا	١٦٦١٧	١٨٧٧٠	٢١٣١٨	٢١٢٧٢	١٢٨.٣	١١٨.٧	-٩.٦
الصومال	١٢١	١٢١	٢٦٧٨	٢٥٥٥	٢٢١.٧	٢١٩.٢	-١٠١.٥
عمان	١٣٨٠٣	١٩٧٧٣	٣١٨١	٣٥٥٥	٢٣.٥	١٨.٠	-٥.٠
لبنان	١١١٢٢	١٦٤٩١	١٣٣٢.٤	٦٨٧٠.٨	١٢.٠	٤١.٧	-٢٩.٨
مصر	٦٠١٥٩	٩٥٨٠١	٣١٧٧٦	٢٧١٠٩	٨٢.٦	٢٧.٨	-٢٤.٨
المغرب	٣٣٠٤٢	٣٢٩٠٤	٢٢٤٤٥	١٦٣٧٢.١	٦٨.٠	٤٩.٨	-١٨.٢
موريتانيا	١٠٥٩	٩٨٦	٢٣٢٠	١٥٠٠	٢١٩.٧	١٥٢.١	-٦٧.٦
اليمن	٥١١١	٨٥٣٢	٦٢١٧	٤٩٣٥.٣	١٢١.٦	٥٧.٨	-٦٣.٨
المجموع	٢١٧٠٩٨	٢٨٨٣٥٧	١٥٩١٣٨٨.٧	١٤٣٨٢٨.٣	٧٣.٣	٤٩.٩	-٢٣.٤

المصادر :-

١-منذر خدام: التنمية العربية هموم ومشكلات، مجلة الحوار المتمدن :ع، ٧٢٩، ٢٠٠٤ ص ٢٢.

٢- المصدر الاقتصادي لعام ٢٠٠١م ،جداول صندوق النقد العربي .

٣-عماد طاحون : الديون العربية الخارجية ، مجلة المعرفة السعودية، ع ١٤٢، مايو ،٢٠٠٦م ص١٢٣.

والدول التي تزيد ديونها عن ١٠٠% مثل سورية ، السودان ، موريتانيا ، والصومال ، فإن عبئ مديونيتها يعتبر عالياً جداً ويحتاج لعلاج خاص .

ويبدو- من الأسباب الرئيسية لازدياد ديون البلدان العربية الخارجية - عدم فاعلية هياكلها الاقتصادية في بناء مرتكزات اقتصادية سليمة تهيئ لها قاعدة إنتاجية واستثمارية واسعة ، بالإضافة إلى سمة إنفاقها الخاص والعام الذي يتصف بالاستهلاكية.

أما الديون الداخلية فمن أسبابها اختلال ميزانها التجاري وعجز في موازنتها العامة والتي قد تشمل الدول العربية النفطية وغير النفطية (مثلا لسد العجز الداخلي اعتمدت الجزائر وتونس وعمان والبحرين على سندات الدين القابلة للتداول في الأسواق المحلية ، بينما اعتمد ت سوريا وجيبوتي على مصادرها التقليدية في سداد ديونها الداخلية ، وكذالك توجهت مصر إلى الاقتراض من المصارف الوطنية ، و الإمارات

اعتمدت على استثماراتها ، وتونس ولبنان اعتمدت على السندات الدولية) . بل وازداد الأمر سوءاً لها بعد حرب الخليج الاولى لدرجة أن العديد منها أعاد تقويم خططه واستثماراته المالية ، واعتمد ترشيد قنواته الاستهلاكية ، نظراً لوضع شروط جديدة أكثر تصلباً مع زيادة الدعوة للاعتماد على الأسعار الحقيقية من أجل دفع الدول العربية وغيرها للتعامل مع آلية السوق . ولأن الاستدانة لأغلب الدولة العربية كانت من أجل تمويل عجزها الواضح في اقتصادياتها (بما فيها النفطية)، والتي بلغت حوالي ١٢-١٥% في بعض الحالات ، فإن الاتجاه الذي استجد في شروط المساعدة هو عصر النفقات العامة وبشكل ملحوظ منذ بداية الثمانينات كما ذكرنا سابقاً.(١٤)

وقد تزامن هذا الاتجاه مع رفع البلدان الصناعية معدل فوائدها كأسلوب للتحكم بنسب التضخم المتوفرة فيها. ومطالبتها بتوصيات تسديد مرتفعة للفوائد المطلوبة بنسبة تقدر بحوالي ٥٠% مما خفض مخصصات النفقات العامة ومنها التعليم، الذي يحتاج الكثير من الإنفاق الدائم، لدرجة أن أصبحت حصة تسديد الدين في بعض الأقطار العربية موازية – إن لم تكن أكثر – من حصة التعليم. ومتوقع لها أن تكون كذلك في العقود القادمة طالما بعض الدخول القومية تعتمد بشكل مباشر على مبيعات النفط التي بدورها يتوقع لها التذبذب مستقبلاً بحكم ارتباطها بالطلب الدولي، وطالما الاعتماد على السياسات التنموية القديمة لا زال له معجبين متمسكين به. وهذا ما تجلى في انخفاض نسب ما هو مخصص للتعليم منذ منتصف السبعينيات وللآن، ولم تظهر زيادة ملحوظة فيها إلا على استحياء.

ثانياً: تحديات الاندماج في الاقتصاد العالمي :

يسعى الاقتصاد العربي إلى الاندماج في الاقتصاد العالمي منذ العقود الثلاثة الأخيرة ولا يزال، حتى أن مؤشر الانكشاف الاقتصادي ارتفع من ٢٦% في عام ١٩٧٠م إلى ٦٥% في عام ٢٠٠٢م .(١٥) وقد أدى هذا السعي إلى تراجع أداء الاقتصاد العربي منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين وحتى مطلع القرن الحادي والعشرين وبشكل بارز، فانخفضت نسبته في الاقتصاد العالمي خاصة بالنسبة للتجارة الخارجية أو الناتج المحلي الذي انخفضت نسبته من ٤% عام ١٩٨٠ إلى ٢,٧% عام ٢٠٠٣م ، وكذلك هبوط صادراتها من ١٢,٤% عام ١٩٨٠م إلى ٤,١% عام ٢٠٠٣م مما يدل على هشاشة الهياكل الاقتصادية العربية ، وضعف إنتاجيتها في الأداء الاقتصادي.(١٦)

ويمكن أن نقول أن ما ترتب على هذا الاندفاع هو تدني في مؤشرات التنمية البشرية وفقاً لتقارير البنك الدولي ، و أن حوالي ٦٨ مليون عربي يعانون من الحرمان والفقر البشري. ويصل معدل المعرفة للقراءة والكتابة بين البالغين إلى نحو ٦١,٢% ،ويتمتع ٢,٣٤ من مجموع السكان العرب (البحرين، الكويت، قطر، الإمارات) بتنمية بشرية مرتفعة، بينما ٢٢,٥٩% من السكان في (السودان، اليمن، جيبوتي، موريتانيا) يعيشون في ظل تنمية بشرية منخفضة، ويتمتع ٧٥,٦% منهم بتنمية بشرية متوسطة، كما أن نسبة الإنفاق على البحث والتطوير R&D كنسبة في الناتج المحلي بلغت ٠,١٥% مقارنة مع ٢,٨% لليابان ، ٣,٦%

للسويد و ٢,٤% لإسرائيل.[١٧].

ثالثاً: تدني تمويل برامج التنمية والتعليم العربية بما فيها المساعدات الرسمية:

وما أثر أيضاً على برامج التنمية البشرية ومنها البرامج والمشاريع التعليمية انكماش المساعدات الإنمائية الرسمية، والتي برزت سابقاً كركيزة أساسية في العلاقات الدولية بين الدول المتقدمة صناعياً والدول النامية، فالتمويل الخارجي للمشاريع التنموية الاجتماعية ظل إلى منتصف القرن الماضي ملحوظاً نظراً لرغبة العالم الرأسمالي والاشتراكي بكسب ود الدول النامية إلى جانبها ، وقد بلغت تلك المساعدات (٦٦) مليار دولار في عام ١٩٩١م.[١٨]

وأيضاً ما دفع إلى تخفيض المساعدات الإنمائية الرسمية ازدياد حدة الركود الاقتصادي على الصعيد العالمي، حيث تشير التقديرات المتاحة إلى أن معدل النمو في الدول الصناعية قد تدنى من ٤,٧% في عام ٢٠٠٠م إلى ٢,٢% عام ٢٠٠٢م، ولا يزال مستمراً حالياً مما أثر على تمويل المشاريع التنموية للدول النامية ومنها العربية المنكشفة اقتصادياً على الاقتصاديات العالمية. فمثلاً تدنت منح بلدان الأوبك من (٩٦٩٠٠٠) دولار إلى (٦٨٤٠٠٠) دولار ما بين عام ١٩٨٠م حتى عام ١٩٨٥م ، وعلى الصعيد الدولي انخفض حجم المعونات المخصصة للأنشطة التربوية الثنائية من (٣٣٩٤٠٠) دولار سنة ١٩٨٠م إلى (٢٨٠٠٠٠) دولار عام ١٩٨٥م ، ولم ترتفع من جديد حتى الوقت الحاضر. ولأن مساعدات التربية غالباً ما تكون متعددة الأطراف ، أو يصعب عادة تقسيمها على المدى القصير، كما ينعكس كل تقلص في الحجم الإجمالي لما هو مخصص مالياً للتنمية بشكل مباشر وبصورة غير متكافئة على برامج التربية ، وعلى الرغم من أن المعونات الخارجية كانت تشكل نسبة ٩٠% من مجمل موازنات التربية في الدول العربية التي تعتمد عليها ، مثلما أشار البنك الدولي في عام ١٩٨٠-١٩٨٥م إليها ، فإن بعض تلك المساعدات عكس مستوى آخر يقل عن هذه النسبة بحدود ٥٠% -٨٥% في تلك المعونة كما أشار إليه ملر في حديثه عن الاستثمار. ([١٩]) علماً بأن أهميتها تبقى مستمرة وبإلحاح للدول الصغيرة والمهتمة بالتعليم التخصصي مثلاً، أو تلك المرتبطة بإمكانات إعداد البرامج التعليمية التي لا يمكن تلبية احتياجاتها بوسيلة أخرى.

وطالما نسبة انخفاضها مستمرة وبشكل ملحوظ في ميزانيات تمويل المشاريع التعليمية ، يصبح حجم النشاط التعليمي ضعيفاً وغير قادراً على التوسع أو التنوع في التخصص لأنه لا يجد دعماً أكبر في أبواب الإنفاق العام .[٢٠]

رابعا: سوق العمل العالمية والعربية والإنفاق التعليمي:

اتصف سوق العمل العربية بالبطء الواضح في التوسع والتطور منذ عقود عدة (انظر الجدول رقم (٤))، ودفعته اتجاهات السياسات الاقتصادية في الثمانينات حتى القرن الواحد والعشرين إلى تبني اقتصاديات السوق ، وأكد اتجاهه على تجزئة سوق العمل في البلدان النامية والعربية ، مما فتح آفاق جديدة في مستويات دخول العاملين . فأصبحت المستويات العالمية لأجور العاملين لا ترتبط إلا جزئياً بشهادات ومستويات

العاملين الأكاديمية ، كما ارتبطت بشكل ملحوظ بريع ظروف العمل. وما يؤكد هذا الواقع هو التأثير غير المحسوم للمستوى الأكاديمي على الإنتاجية ، لا سيما المستويات العليا منها ، واستمرار العلاقة الضعيفة بين الشهادات والإنتاجية ، التي تجعل الارتباط بين العمل والأجور والمستوى الأكاديمي بدوره هزيلاً ، وغير قادر على خلق التشجيع المناسب لاستمرار زيادة الإنفاق التعليمي .

جدول رقم (٤) العمالة في الدول العربية لعام ٢٠٠٢م

الدول	القوة العاملة نسبة مئوية	الدول	القوة العاملة نسبة مئوية	الدول	القوة العاملة نسبة مئوية
الأردن	٪٣٦.٤	الإمارات	٪٣٦.٢	البحرين	٪٤٩.٧
تونس	٪٤٢.٤	الجزائر	٪٣٧.٢	جيبوتي	٪٤٦.٢
السعودية	٪٣٨.٠	السودان	٪٤١.١	سورية	٪٣٥.١
الصومال	٪٤٢.٥	العراق	٪٢٧.٠	عمان	٪٤٤.٨
فلسطين	٪٢١.٠	قطر	٪٥١.١	الكويت	٪٥٨.٧
لبنان	٪٣٦.٦	ليبيا	٪٣١.٤	مصر	٪٤٠.٦
المغرب	٪٤٢.٤	موريتانيا	٪٤٤.٥	اليمن	٪٣١.٢

المصدر : غازي الصوراني : التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٠م ، إصدار جامعة الدول العربية ٢٤/ فبراير/ ٢٠٠٧م ، ص٣٦.

وعلى الرغم من وجود طلب متزايد على التعليم في الدول المتقدمة خاصة فيما يتعلق بإعادة تأهيل أو تغيير المهنة أو تحسين الوضع الاجتماعي بالنسبة لخريجي الإعدادية والثانوية المنخرطين في سوق العمل كظاهرة بارزة ، ونظراً لتأثر الدول العربية بهذه الظاهرة بشكل كبير ، مما يشير إلى وجود طلب متنامي على التعليم ، فإنه من المشكوك إن هذا الطلب يحقق زيادة في الإنفاق التربوي طالما كانت العلاقة بين المتغيرات المشار إليها ضعيفة.[٢١].

وإذا استمرتدني عدد فرص العمل الموجودة في العالم العربي في العقد القادم دون انفتاح سياسي وإصلاح اقتصادي وتحسين الإجراءات الإدارية فمن الصعب إيجاد مناخ ملائم للتنمية والاستثمار يساعد على زيادة نسب العمالة وخلق فرص جديدة للعمل (حتى لو كان الوضع كما في السابق عندما اعتمدت سياسات التنميه في الستينات والسبعينات على القطاع العام لامتصاص العمالة الجديدة إلى تشجيع تنويع و تطوير قنوات التعليم وضمان تمويلي والإنفاق عليه لاحقاً). وهذه الظاهرة وإن كانت غير مرئية أحياناً، فإن لها تأثيرها في علاقة التمويل التعليمي بالعمالة واتجاهات العمل في البلدان العربية بشكل دوري وأساسي ومستمر.[٢٢].

خامساً: اتجاهات هجرة العقول العربية واستنزاف التعليم:

لقد كانت هجرة العقول العربية الأكاديمية والتخصصية والفنية إحدى قنوات الاستنزاف المستمر لأكثر من سبعة عقود في البلدان العربية، إذ ساهمت الهجرة بإيجاد آثار سلبية عديدة على رأسها عرقلة النمو الاقتصادي والاجتماعي، فمثلاً استقطبت بريطانيا وكندا ٧٥% من العقول العربية المهاجرة ، وأمريكا ٦٠%

من العلماء المصريين المهاجرين ، و٣٠% من العقول العراقية المهاجرة ، ١٠% من العقول اللبنانية المهاجرة ، و١٥% من العقول المهاجرة من الدول العربية الأخرى.([٢٣])

ويشير د. حسان النجار في ندوته حول هجرة العقول العربية عبر فضائية الجزيرة والمنشورة على اون لاين(الانترنيت)إلى أن ٤٥٠ ألف مصري هاجروا إلى الغرب خلال ٥٠ عام ، برز منهم ٦٠٠ عالم ذات تخصصات نادرة جداً، وفي دراسة ميدانية يعرب ٨٠% من حملة الشهادات العليا في الدول العربية عن رغبتهم في العمل في الجامعات والبيئات الغربية والمتقدمة ، وطالما هم يواجهون الكثير من السلبيات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لغياب الديمقراطية وانتهاكات حقوق الإنسان والفساد الإداري والمالي ،وعدم تقدير الكفاءات ، وزيادة الضغوط العلمية ،ولم تعد الهجرة مقصورة على العلماء وإنما امتدت إلى مختلف الطبقات المنتجة التي تسعى إلى التمتع بالظروف المريحة في الدول الغربية وتفتقدها في بلدها الأم.([٢٤])

وقد ترافق مع هذه الظاهرة تحويل فوائد الاستثمار التربوي من دول الإرسال إلى دول الاستقبال والتي يقتصر الدخول فيها انتقائياً على الأشخاص الأفضل كفاءة . علماً بأن الهجرة قد ازدادت في السنتين الأخيرة مع زيادة البطالة وبالتالي أدت إلى عقم التمويل التربوي وعدم المبالاة والاهتمام به وزيادة استنزافه التمويلي .

رابعاً: معوقات تمويل التعليم في البلدان العربية :

تعتبر هذه المعوقات من الظواهر الداخلية التي تتوافق في تأثيرها غالباً مع تأثير الظواهر الخارجية التي أشرنا إليها سابقاً في موازنات التعليم وتجدد وجودها، وحجمها وتأثيرها و تتمثل باختصار بكل من :-

١-زيادة حجم السكان وتأثيراته على حجم التمويل :-

تمتاز الأقطار العربية بمعدلات عالية في زيادة حجم السكان ذات التأثير المباشر على ما هو مخصص للتعليم لتنمية الموارد البشرية تعليماً وتدريباً. فيلاحظ من مجموع السكان في البلدان العربية (٢٢ بلداً) حوالي ٢٨٠ مليون نسمة عام ٢٠٠٠م، تتصدرها مصر (٦٨ مليون) ثم السودان (٣١ مليون) ثم الجزائر (٣٠ مليون) ... أما أصغرها فهي قطر التي يبلغ عدد سكانها ٦٥٠,٠٠٠ نسمة. ويشكل سكان البلاد العربية ٥% من سكان العالم .([٢٥]) وارتفع إلى (٣٠٧ مليون) تقريباً عام ٢٠٠٥م ([٢٦]). وبمعدل نمو يقدر ٢,٠٢% لمجموع الدول العربية . كما تبين من الجدول التالي (جدول رقم (٥)) :

والزيادة السكانية التي يوضحها الجدول هي التي أدت ولا زالت إلى توسع الطلب الاجتماعي على التعليم ، والذي أيضاً استثارته طروحات ومفاهيم رأس المال البشري التي أكدت على أهمية التعليم في تغيير المستوى المعاشي للفرد ، والتي انتشرت بين أفراد المجتمعات نتيجة لرغبة الدول في نشر التعليم ، أو بحكم اكتساب الفرد للثقافة وزيادة وعيه بأهمية التعليم في حياته اليومية المستقبلية.

ودليلاً على ذلك نرى أن مؤشر معدلات الالتحاق بالمدارس وصل إلى معدلات عالية بالنسبة للمستوى الأول من التعليم (الابتدائي أو الأساسي) لعددلاباس به من الاقطار العربية ، خاصة في عام ٢٠٠٤م ، ثم يليه معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية التي تتصدرها قسم من الدول النفطية الخليجية وليبيا ، بينما

تتناقص النسب في تعليمها العالي في اغلبها. وبالطبع أن هذه النسب العالية تحتاج إلى تمويل كبير ومستمر للحفاظ على نوعية التعليم بدلاً من اعتماد الكم فيه، والتي أضحت السمة الغالبة للأنظمة التربوية العامة ، وفي الدول العربية المرتفعة السكان خاصة. لذلك ولد الانفجار السكاني وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم عجز في الموارد المالية عن تلبية متطلبات إصلاح التعليم [٢٧] . وظهرت مؤشرات تشير إلى وجود هذا العجز وهي :-

أ-تدهور الكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية مثل :-

١-ارتفاع كثافة الفصول المدرسية : والتي تمثلت بمعدل عدد الطلبة للمدرس الواحد للمستوى الأول من التعليم بين ٣٢-٥٠ طالب لعام ١٩٨٠م ، و لربما ازداد هذا العدد كثافة في مدارس الأرياف عنه في مدارس المدن ، وهذا هو المرجح في البلدان العربية ، ومع ذلك لم تنخفض

جدول رقم (٥) تقدير عدد السكان بالألف مع توقعاته المستقبلية حتى عام ٢٠١٠ مع معدلات الالتحاق الإجمالية حسب مستوياتهم التعليمية

البلد	عدد السكان بالآلاف مع توقعاته المستقبلية				مستوى أول(ابتدائي)			مستوى ثاني(أعدادي ، ثانوي)			مستوى ثالث (جامعي)		
	١٩٥٠ ١	٢٠٠٠ ٢	٢٠٠٥ ٣	٢٠١٠ ٤	١٩٨٠ ٥	١٩٩٥ ٦	٢٠٠٤ ٧	١٩٨٠ ٨	١٩٩٥ ٩	٢٠٠٤ ١٠	١٩٨٠ ١١	١٩٩٥ ١٢	٢٠٠٤ ١٣
الأردن	٤٧٢	٤٩١	٥٦٧٢	٦٠٣٧	٪١٠٤	٪٩٤	٪٩١	٧٥	—	٪٨١	٣٦.٦	—	٪٢٧
الأمارات	٧٠	٣٦١	٤١٠٥	٢٩٥	٪٨٩	٪٩٤	٪٧١	٥٢	٨٠	٪٦٢	٣.١	٨.٨	—
البحرين	١١٦	٦٤	٧٢٧	٧٣	٪١٠٤	٪١٠٨	٪٩٧	٦٤	٩٩	٪٩٠	٥.٠	—	٪٢١
الجزائر	٨٧٥٢	٢٠٢١	٢٢٧٩٥	٢٥٣٣	٪٩٤	٪١٠٧	٪٩٧	٣٣	٦٢	٪٦٣	٥.٩	١٠٩	٪١٨
السعودية	٣٢٠١	٢٠٣٥	٢٣٠٧٩	٢٨٢١	٪٦١	٪٧٨	٪٥٩	٢٩	٥٨	٪٥٢	٧.١	١٥.٣	٪١٤
السودان	٩١٩٠	٢١١٠	٢٤٣٦٢	٢٨٣٢	٪٥٠	٪٥٤	٪٤٥	١٦	١٢	—	١.٧	—	—
الصومال	٢٣٦٤	٨٧٨	١٠٠٨٢	١١٩٨	٪١٩	—	—	—	—	—	—	—	—
العراق	٥١٥٨	٢٢٩٥	٢٧٩٦٠	٢٩٦٠	٪١١٢	—	—	—	—	—	—	—	—
الكويت	١٥٢	١٩١	٢٩٩١	٣٢٢	٪١٠٢	٪٧٣	٪٨٨	٨٠	٦٤	٪٧٨	١١.٣	٢٥.٤	٪١٨
المغرب	٨٩٥٣	٢٩٨٨	٣١٠٧٢	٣٥٣٨	٪٨٣	٪٨٣	٪٨٦	٣٦	٣٩	٪٣٥	٥.٩	١١.٣	—
اليمن	٤٣١٦	١٨٣٥	٢١٥٣١	٢٨١٨	—	٪٧٩	٪٧٥	—	٣٣	٪٣٤	—	—	—
تونس	٣٥٣٠	٩٤٠٦	١٠٠٣٠	١٠٧٥	٪١٠٣	٪١١٦	٪٩٧	٣٧	٦١	٪٦٧	٤.٩	١٢.٩	—
جزر القمر	١٧٣	٧١	—	٨٩	—	٪٧٨	—	—	—	—	—	٠.٥	—
جيبوتي	٦٢	٦٣	٧٩٢	٧٧	—	٪٣٨	٪٣٣	—	١٢	٪١٩	—	٠.٢	٪٢٢
سوريا	٢٤٩٥	٦١٩	٨١٣٨	٢٠٠٣	٪١٠٠	٪١٠١	٪٩٥	٤٦	٤٤	٪٥٨	١٦.٩	١٧.٩	—
عُمان	٤٥٦	٢٥٤	٢٥٠٩	٣٥٥	٪٥٢	٪٨٠	٪٧٨	١٢	٦٦	٪٧٥	٠.٠	٤.٧	٪١٤
فلسطين	—	—	٢٩١٤	—	—	—	٪٨٦	—	—	—	—	—	—
قطر	٢٥	٥٦	٧٩٦	٦٥	٪١٠٥	٪٨٩	٪٩٥	٦٦	٨٣	٪٨٧	١٠.٧	٢٧.٤	٪١٩
لبنان	١٤٤٣	٣٥٠	٣٨٩٢	٣٩٨	٪١١١	٪١٠٩	٪٩٣	٥٩	٨١	—	٣٠.١	٢٧.٠	٪٣٦
ليبيا	١٠١٢	٥٢٩	٦٦٢٩	٦٢٩	٪١٢٥	٪١٠٦	—	٧٦	٩٧	—	—	—	٪٢١
مصر	٢١٨٣٤	٦٧٨٩	٧٠٠١٩	٧٨٧٣	٪٧٣	٪١٠٠	٪٩٥	٥٠	٧٤	٪٧٩	١٦.١	١٨.١	—

(١)تعتمد الأرقام بعد افتراض معدل الخصوبة الإجمالي والعمر المتوقع ثابتان عند مستوى تقدير عام ٢٠٠٠ .

(٢)الجامعة العربية :تقرير التنمية الإنسانية العربية ، بيروت، ٢٠٠٤ ،ص ١٤٤ .

(٣)غازي الصوراني : التقرير الاقتصادي العربي الموحد ، الجامعة العربية المؤرخ ٢٤ / فبراير/ ٢٠٠٧ ، ص ٣٤ .

(٤)تقرير التنمية الإنسانية العربية ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

(٥)العمود السادس يمثل الطلبة في المدارس الرسمية كنسبة من السكان ، المرجع: UNDP ,HUMEN REPORT 2004 DEVELOPMENT
الاعمدة (٦ ،١٠ ،١٣) تمثل نسب الطلبة في المستويات الثلاثة من اصل مجموع السكان UNDPREPORT2002,2004 ,2005

الكثافة إلا بنسبة هزيلة من كثيرمن مدارس الاقطار العربية في السنين اللاحقة حتى عام ١٩٩٥م أو حتى عام ٢٠٠٠م (انظر جدول رقم (٥) الذي يوضح تدنيا في الأرقام يعكس كثافة الصفوف وليس إعدادها الحقيقية.([٢٨])أما بالنسبة للمستوى الثاني (الثانوي) فقد تراوحت كثافة الصفوف ما بين ٢٢-٤٠ طالب لعام ١٩٨٠م ، ولم تنخفض أيضاً إلا بنسب هزيلة فيما بعد ، حتى عام ١٩٩٥و٢٠٠٤م . وبقيت كثافة الصفوف كظاهرة تكبر وترتبط بزيادة معدلات السكان في الأقطار التي تمتاز بهذه الظاهرة .

٢-نقص عدد المدرسين في بعض التخصصات العلمية المطلوبة خاصة مدرسي الرياضيات والعلوم البحتة التي يحتاج لها الطلبة نظرياً وتطبيقياً. وبشكل ملح في مدارس الأرياف بنيناً و بناتاً([٢٩]). مع العلم أن التدريس في الأرياف يعتبر بيئة طاردة لهم لأنها بعيدة عن الأهل والعمران، كما هي لا تقابل بما يجزي لهم الإقناع.([٣٠])

ولازال العديد من المدارس في الكثير من الأقطار العربية (مصر، المغرب، العراق، موريتانيا، السودان، الصومال) تستخدم البنايات المدرسية مرتين أو ثلاث في اليوم نتيجة لعجز التمويل وبناء ما يكفي من بنايات مدرسية تغطي الضغط المتولد من الزيادة السكانية المستمرة عليها.

بالإضافة إلى وجود ظواهر أخرى سببها الرئيسي أيضاً عجز التمويل مثل نقص المختبرات العلمية في المدارس الثانوية مثلاً، نقص المدرسين والمدرسات في المناطق المكتظة بالسكان وفي الأرياف، ووفق التخصصات المختلفة. واختلال ملحوظ في توزيع خدمات التعليم بين الحضر والريف، خفض سنوات التمدرس إلى حدود غير مقبولة، وفقدان القدرة على ملاحقة المعارف الحديثة والتطورات التكنولوجية.

ب-تدهور الكفاءة الخارجية للتعليم، فأصبح لا يخدم سوق العمل ومتطلبات التنمية عامة والاقتصادية خاصة،([٣١]) وبدت سياسات التعليم عقيمة روتينية جامدة منذ منتصف الثمانينات وحتى منتصف التسعينات، مما جعل الزيادات في الموارد المخصصة للتعليم عاجزة عن إحداث إصلاح حقيقي ملموس في جوانب العملية التعليمية.

٣ - -صعوبة تحقيق عدالة توزيع لموارد التعليم:

حظي التعليم في البلدان العربية بتمويل عام جيد أو متميز اعتماداً على توقعات إسهامه الاجتماعي والاقتصادي والمهني سابقاً ، ولا يزال حاضراً ومستقبلاً من أهل الحل والربط (أصحاب صنع القرار والنفوذ ، أو أصحاب السمعة العلمية) القادرين على أن يسمعوا أصواتهم لأصحاب القرار ودفعهم لزيادة ما هو مخصص له ، ولكن بنفس الوقت التأثيرات الجانبية لأصحاب النفوذ كانت ولا زالت تخل بعدالة

توزيع الموارد التعليمية (المالية) ،وحتى العينيـــــــة منها مثلا:-

- يسعى الأغنياء وأصحاب النفوذ المقربين من أصحاب القرار ومن له علاقة بهم التأثير في مستويات التوزيع بشكل مباشر ملحوظ أو غير مباشر وفعال إلى زيادة حصة مناطقهم من التمويل على حساب المناطق الفقيرة ، على الرغم من أن أعداد الطلبة في هذه المناطق أكثر عدداً وأكثر حاجة لأي تمويل مضاف وباستمرار ، ويصبح التوزيع لما هو مخصص للتعليم بعيداً عن تحقيق العدالة المرجوة.

-من أولويات التخطيط الاقتصادي والتربوي إعطاء أهمية نسبية للاستثمار لتوزيع ما خصص من أموال الدولة لتمويل التعليم في المراحل التعليمية المختلفة ، كأن مثلاً إعطاء أهمية نسبية لتمويل التعليم العالي على حساب الثانوي والابتدائي ،أو العكس وحسب احتياجات الخطط الوطنية للتنمية لنوع وتخصصات المتخرجين (قوة العمل). ولأن اعتماد الأهمية النسبية لا يتم وفق معايير وأساليب قياسية معدة بشكل مدروس وبما فيه الكفاية، مثل حساب نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس والإدارة ، فالتمويل المعتمد (كاستثمار) غالباً ما يرافقه الفشل في تحقيق النتائج المرجوة لأنه في غير مكانه المناسب ، أو يكون فائضاً عن الحاجة *، ولأن اعتماد الإجراءات لتغيير مثل هذه النتائج بطيء في البلدان العربية فالسلبيات المتوقعة تتراكم وتتفاقم وتبعد توزيع الموارد عن العدالة المنشودة لفترة زمنية طويلة قبل إعادة إصلاحها. (٣٢).

-اعتماد المركزية الشديدة في تبني قرارات للتمويل، وإن كانت مبررة – وفيها نوع من الحكمة، فإنها بالضرورة تكون بعيدة عن الاحتياجات المحلية وتفصيلاتها الملحة للمتطلبات اليومية أو الآنية، وهذا ما هو حاصل فعلاً في قرارات توزيع الموارد التعليمية (خاصة المالية منها) ، وكما يشير بان زينج أنه على الرغم من أن تمويل التعليم العام وبشكل خاص التعليم العالي يتم من قبل الدولة تحت رقابة ونظام مركزي ، وتصاعدي نوعاً ما في العقود الماضية ، فإن الطلب المتزايد عليه ، والقيود المالية على التعليم قد أجبرت الحكومات في البلدان النامية ، ومنها الدول العربية، في البحث عن بدائل. وبالرغم من وجود تحرك مقصود لإيجاد بدائل ، فإن الأمر لا يزال على نطاق ضيق ، ومع أن قضايا المسؤولية والفاعلية والمساواة أصبحت أولويات ويؤمن بها الجميع ، فلا يزال النقاش حولها غير محسوم ، وتأخرها وعدم الأخذ بها يؤثر طبعاً على عدالة التمويل أو توزيع الموارد التربوية بين احتياجات التعليم المختلفة.(٣٣) ويبدو أن هذا التوجه هو الذي دفع المختصين بالتفكير جدياً في الأخذ باللامركزية في توزيع الموارد المالية في القطاعات التعليمية من اجل تحقيق العدالة والكفاية بنفس الوقت.

٤- العوامل المؤثرة على أولويات التعليم في الموازنة الوطنية :

في الكثير من الأحيان تبرز صعوبات فنية في تحديد حجم ومستوى تمويل النشاط التعليمي، بل وتحكم استخدامه وهي :- (٣٤)

أ-من السهل الحصول على إنفاق تعليمي كلما كانت الأهداف عامة، ومن السهولة تحويل الأهداف

العامة إلى سياسة قد تعمق التناقض بين تلك الأهداف مستقبلاً ، وبما يؤكد عدم الشفافية في الاستخدام ، طالما أهداف تمويل الدولة للتعليم غير مرتبطة بأهداف التعليم النظامي نفسه ، فمثلاً من أهداف الحكومة المركزية تقديم تسهيلات ضريبية للمدرسين في المحافظات المحلية على أساس أنها جزء من سياسة الترقي الوظيفي أو الحافز الوظيفي ، ولكن الصراع بين الوحدات السياسية المحلية (الفرعية) الحضرية – وشبه الحضرية – والريفية) وما يرتبط بها من إجراءات مالية لا تعتمد تلك التسهيلات لأهميتها ، وبذلك ينشئ نوع من التناقض في التعامل مع الأهداف التعليمية ويسهم في عزلها سياسياً وإداريا مما يؤدي إلى إضاعة القيمة المرجوة منها في تحقيق الأهداف التعليمية.

ب–من ناحية ثانية غموض الأهداف أو عدم تحديدها يؤدي إلى نقص في التحكم في مستويات الإنفاق ، وهو الوجه الآخر لانفصال السياسة بأهدافها عن قرارات التمويل ، وبالتالي فقدان الأهداف التربوية لفوائدها ، وهذا ما يجعل العدالة والكفاية في تمويل التعليم في خطر . فمثلاً صيغ تمويل التعليم تستخدم لحماية المنافع السياسية أكثر كونها تشبع احتياجات التعليم الأساسية، فاستخدام معدلات الحضور ووضع مستويات قصوى للتمويل وتقديم المنح تهدف جميعها إلى خدمة الأنشطة التعليمية في المناطق الغنية وليس الفقيرة، وكما أشرنا سابقاً.*

ج–كما أن المدارس التي يعرف طلابها بأدائهم العالي ينظر إليها على أنها ذات كفاية عالية وهي التي تحوز على الكثير من التمويل والموارد ، بينما تهمل المدارس الأخرى وبذلك تهمل مسالة الكفاية المالية وضرورة وجودها حتى في المدارس الفقيرة ودون الرجوع إلى تلك الأسباب لمعالجتها.

د– نقص المعايير ما هو إلا سبب رئيس في اعتماد التعليم على أهداف غامضة، والذي تنعكس حالته فيما بعد على برامج توزيع الموارد المالية للتعليم بين مستحقاتها المختلفة. ولأن المعيار الموجود المعتمد هو أهمية ما تعطيه التربية للدارسين (المدخل الكلي للتربية) ، فبعض المستفيدين يحاولون أن يستثمروها بشكل أفضل بالاهتمام بإمكانيات ومواهب الطلبة بما يلائم الحصول على تنمية اكبر من سمات فردية كالموهبة والذكاء . بينما يحاول الآخرون الاهتمام بأداء الطلبة في الاختبارات فقط. وهذا الإجراء لا يزال قاصراً عن تحقيق العدالة والكفاية في توزيع الموارد المالية، مما دفع الكثير من الدول إلى استخدام الحقائب التعليمية كإجراء تقويمي وكمعيار يعتمد عليه لمعرفة مدى الإنجاز للأهداف وبالتالي أحقية الأنشطة التعليمية بالتمويل.[٣٥]

خامساسياسات تمويل أنظمة التعليم العربية:

تبنت أغلب الدول العربية عدة سياسات تنفيذية فعلية لتمويل أنظمتها التعليمية باستمرار استجابة للحاجة الاجتماعية والاقتصادية المطلوبة. فحرصت تلك الأنظمة على توفير الفرصة التعليمية لكل راغب فيها، كما توسعت أنشطتها التعليمية حفاظاً على مستواه المطلوب . وعلى الرغم من أن هذه السياسات قد حققت إيجابيات ملحوظة فهي لا زالت بعيدة عن إيجاد موارد مالية جديدة للتعليم . ولمراجعة هذه السياسات والتوجهات الفعلية نستعرض المعروف منها كالآتي:–

أ-سياسة التقشف:

ركز هذا التوجه على مراجعة القيمة الفعلية للموارد المخصصة للقطاع التربوي والتعليمي. يلاحظ فيه اعتماد سياسة التقشف الاقتصادية لأغلب الدول العربية (ويقصد بها سياسة ترشيد الإنفاق)، والتي اعتمدت بدورها على تخفيض مقصود لميزانيات القطاع التربوي، وبحجم اكبر مما تناله القطاعات الأخرى. وتعزى هذه الظاهرة إلى عدة أسباب مساعدة منها :-

-أن النفقات الاجتماعية أكثر مراقبة من قبل الدولة ، وبشكل دوري وربما مركزي ، ولذلك يخضع القطاع لتدخل الدولة مباشرة ، وفي المقام الأول ، لأنه أحد الأبواب المهمة لها ، والتي بنفس الوقت تحقق أكبر وفورات جيدة ، وذات أهمية كبيرة كما هو الحال في مصر ، وسورية ، العراق ، وبعض دول الخليج. (٣٦).

-كما يعني عند اعتماد الدولة أي توجه لتقليص نفقاتها، إنها ستقلص نفقات الخدمات العامة ومنها التربية، وأي خطة للترشيد بالضرورة ستهتم بالإنفاق على الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية قصيرة المدى، أما الأنشطة والقطاعات التي تطول فيها مهلة التنفيذ ولا يشعر بفوائدها إلا على المدى الطويل ، تظهر وكأنها القطاعات الأقل أهمية(إذ أن التغيير في توجيه السياسة التربوية لا يؤتى ثماره الأولى خلال الفترة الخمسية الأولى التي عادة ما تكون على المستوى القومي، بل يتعداه إلى فترة خمسيه ثانية أو ثالثة) . وحتى لو اعتمدت سياسة لمعالجة الحد من تخفيض النفقات عن طريق الضغوط السياسية وغيرها كما حدث في البلدان العربية المذكورة أعلاه ، فإن الاكتفاء بمستوى النفقات المتوفر للتعامل مع الاحتياجات الملحة قد لا يكون كافياً لتأمين المحافظة على الخدمات في الوقت الذي يزداد فيه الطلب الاجتماعي على التعليم و ترتفع معه معدلات نمو السكان ، ويشتد التنافس على تخصيص الموارد المتاحة.

ب- سياسة توزيع اعتماد الميزانية:-

وهو التوجه الثاني الذي اعتمد للإبقاء على الميزانية الرئيسة للإيفاء بمتطلباتها في حالة ثباتها أو انخفاضها ، مع إعادة النظر في التوازن بين النفقات الرأسمالية والنفقات الجارية لها ، والتي غالباً ما يميل التوازن لصالحها في تعاملها مع الأجور على المدى القصير. وبالرغم من ضرورتها المستمرة للتغيير ، فإنها في المدى الطويل كانت تطال كل من اللوازم المدرسية والأدوات المدرسية ، والأبنية والصيانة ، والتي غالباً ما تجدد ، ومصروفات السفر ، والنثريات الأخرى التي تشكل بنداً مهماً من النفقات الجارية ، أما النفقات الرأسمالية ، وبالذات المبرمجة فيعاد رصيدها لتغطية عجز الميزانية الجارية أو لتجنب أي محاولة تجديد فيها.(٣٧).

ولوحظ أن كلاً من كلفة الأدوات والمعدات لا تمثل إلا نسبة ضئيلة من الميزانية الجارية في المدارس المهنية التي تمثل العكس والتي تغطى برسوم عالية.

ومن خلال التطبيق ينظر لإعادة التوزيع المفاجئ كتبرير سريع وغير دائم، وقد يأتي بنتائج عكسية.. وتكون سلبياته أكبر من وفوراته المتحققة.

والسياسات المعتمدة في الدول العربية، وفق هذا التوجه، كانت مستفيدة من تجارب السياسات المطبقة في هذا المجال في الدول الأخرى، ولذلك لم تقطع الحكومات من النفقات العامة المخصصة للبرامج الاجتماعية بقدر ما فعلت بتلك المخصصة للإنتاج والبنى الإرتكازية . ولأن جزءاً كبيراً منها يستخدم كرواتب موظفين ، فبالإمكان أن تحقق مشتريات المعدات واللوازم الضرورية منها الاحتفاظ بمستوى مرضي في التربية وبنسب أكبر مما تشير إليه الأرقام. (٣٨)

ج- سياسة تخصيص الموارد بحسب المستوى التعليمي :

اتبعت هذه السياسة في بداية الستينات حتى نهاية السبعينات في بعض من البلاد العربية، وكان اهتمامها بالدرجة الأساس تخصيص الموارد وفق المستويات المتدرجة تبعاً لأهميتها الإستراتيجية ونشوء الطلب الاجتماعي عليها ، ولذلك نال التعليم الابتدائي الاهتمام المباشر فيها واستندت على المبررات التالية:-

- المدارس التي تقع في الأرياف هي الأكثر حاجة من غيرها ، كما أن تعليمها يصنف على أنه أساسي ويجب أن يوفر للجميع ـ ولمختلف المناطق في البلد المنفذ لها.
- تتركز الإعداديات في المدن وتضم أصحاب النفوذ.
- مؤسسات التعليم العالي تتمتع بمكانة رفيعة تمكنها من حماية مصالحها، والحجة في ذلك أن التقدم التكنولوجي الذي لا بد منه بالضرورة يدفع المسئولين عن التخطيط التربوي والاقتصادي للحفاظ على مؤسسات في مستوى دولي جيد ، ومعظم ميادين العلم والتكنولوجيا تسهم في حماية ميزانية التعليم العالي في أغلب البلدان النامية ومنها العربية.(٣٩)

و أي إعادة في تخفيض الموارد وفق هذه السياسة يترافق معها ظهور فوارق كثيرة لا يمكن التفصيل فيها وتحليلها . ومع ذلك فبعض تجارب الدول أثبتت صحة ما أشير إليه أعلاه لأنها تتناسب والحالة الاجتماعية والاقتصادية للكثير من الدول الفقيرة وذات التوجه المقارب للاشتراكي .

د- سياسة ضغط النفقات الجارية :-

وتترجم وفق الآلية التالية :- (٤٠)

١-طالما تمثل رواتب المدرسين والعاملين نسبة عالية من النفقات الجارية فتخفيضها بالقيمة الفعلية (قيمة السوق) يعتبر إجراء مناسب إذا كان معدل ارتفاعها أدنى من معدل التضخم الحالي.

٢-زيادة أعداد المدرسين صغار السن (الشباب) ذات الميزة المحدودة ، والأجور الأقل ، وربما أحد الإجراءات المقبولة في هذا الشأن.

٣-رفع نسبة الطلبة للمعلم ، الأمر الذي يقلل من أعداد المدرسين.

وعلى الرغم من مناسبة هذه الإجراءات ، فلكل إجراء منهم بالطبع له انعكاساته السلبية على نوعية ومستوى التعليم المطلوب آنياً ومستقبلاً.

هـ - سياسة استيفاء التكاليف المدفوعة:-

لقد أصبح هذا الاتجاه مهماً في بعض الدول العربية الفقيرة والكثيفة السكان منذ السبعينات وعبر الثمانينات أذعن طريقه تصبح مسالة فرض رسوم مدرسية رسمية ، أو غير رسمية مهماً لتسيير الخدمات المدرسية ، الأمر الذي يقلل من عبئ الدولة ، تجاه التكاليف المدرسية المباشرة ، حتى في إطار التعليم المجاني ، للحفاظ على مستوى جيد من الخدمات المدرسية ، وهذا يعني زيادة إجمالي النفقات المدرسية بدون أثقال الميزانية الوطنية ، ولكن من وجهة نظر العدالة والمساواة يتصف هذا الاتجاه بالسلبية عندما يكون دخل الشخص منخفضاً ومثقلاً بعدد غير قليل من الأبناء والأولاد ، وخاصة في مجتمعات يسودها تقلب الأسعار وارتفاع التضخم.(٤١)

ومع اتفاق هذه التوجهات على أهمية توفير التمويل للأنشطة التعليمية والتربوية وتفضيل إتباع كل منها بالاعتماد على ما هو مفضل منها فإن لها أيضاً جوانب سلبية لا تسهم في إشباع طموح التنمية الاجتماعية والاقتصادية الوطنية.

سادساً: الخيارات الممكنة لتجنب ندرة الموارد المالية :-

الحفاظ على تمويل جيد ومستمر يتوازن مع زيادة وحاجة الطلب الاجتماعي، بالضرورة يكون معتمداً على وعي وإدراك صانع القرار التربوي لكل ما يحيط بنقصه وشحته ، وذلك من خلال الإفادة من معطيات السياسة الاقتصادية عموماً ، والدعم الشعبي اللامحدود الداعم لإجراءاته ، وعلى العلاقة الوثيقة بين الحكومة والتعليم مما يؤدي إلى زيادة الدعم الشعبي واستمراره له.

ولأجل تحقيق هذه الجوانب بشكل مقنع تطرح هذه الخيارات كبدائل يمكن الاعتماد عليها لتجنب أزمة التمويل أو شحه الموارد المالية في الأنظمة التعليمية العربية وهي كالآتي:-

أولاً: رفع الكفاءة الاقتصادية للعملية التعليمية :-

أو ما يقصد بها تحسين فاعلية أداء الأنظمة التعليمية . والاهتمام بجوانب الكفاءة الخارجية ، والكفاءة الداخلية وهي مهمة لجعل مخرجات النظام التربوي قابلة للامتصاص من قبل الأنشطة القطاعية المنظمة وغير المنظمة ، فايجابيات مخرجات التعليم ستفرض نفسها في ساحة الطلب على العمل وبالتالي ستزداد ثقة القطاعات الاقتصادية بأهمية دور الأنشطة التعليمية . فالاهتمام بالجوانب الفرعية ليس فقط يفرز المدارس الجيدة عن الرديئة فقط ويخلق الثقافة الأفضل بين المؤسسات التعليمية بل ويشجع على إعادة النظر في الكلفة المرتفعة للتعليم ، ونقل الموارد في مجال تعليمي إلى آخر ، مع الأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بجوانب العدالة والكفاءة.

ويمكن كذلك اعتماد الاهتمام بجوانب اقتصادية ذات ارتباط مباشر بالكفاءة الاقتصادية للتعليم مثل :-(٤٢)

أ-ربط التخطيط التربوي بالتخطيط الاقتصادي لتسهيل الاستفادة من مخرجات التعليم في الأنشطة التنموية القومية.

ب-ربط مستوى الدخل (الأجر) بمستوى وقوع التأهيل والأداء وبشكل واضح .

ج- تحليل عناصر الميزانية التعليمية من أجل معرفة الجوانب غير الفاعلة أو مرغوبة والتوجيه بتجميدها

أو عزلها.

د- اعتماد تقنيات منهجية لتحليل عناصر السياسة المالية كالاستثمار ، وإقامة مشاريع تكثر فيها القيمة المضافة وفرص العمل ، وتشجيع الاستثمار المحلي وتفضيله على الاستثمار الأجنبي من خلال الإعفاءات وتقليل الضرائب والرسوم.

هـ- تشجيع المشاريع القديمة والقائمة وتحديثها وتحريرها أيضاً حتى تسود المنافسة العقلانية لزيادة الإنتاج وامتصاص الخريجين،والتأكيد على جودة التعليم لأنها تتيح للخريج سوقاً خارجية مضمونة.

و- اعتماد تقييم كمي إلى جانب التقييم القومي النوعي لمعرفة حجم التسرب والفاقد والهدر بين الطلبة ومستوى استغلال الخدمات التربوية.

-وإذا ارتبط التعليم بالحكومة من أجل سداد النقص في موارد التربية فيجب أن يراعى الارتباط في الجوانب التالية:-

-العلاقة بين الحكومة والتعليم علاقة تعاون وشراكة (كما ذكرنا سابقاً) ينتج عنها إسهام المجتمع المدني والأهلي في معرفة سياسات ومقاصد التعليم لكسب ثقتهم ودعمهم له.

- تقليل الهدر المتزايد في النفقات الحكومية مثلاً: إتباع أساليب جديدة وتصاميم مبتكرة في بناء المدارس، مع الاستفادة من وفورات المشاريع الكبيرة وتوظيفها بخبرات عالية في التصميم والتنفيذ والتجهيز ، والوصول إلى المناطق النائية.

ثانيا: اعتماد سياسات لتحسين كفاءة الإنفاق على التعليم :-

أو ما يسمى بالرشادة الاقتصادية وهي :-([٤٣])

أ-استخدام تكنولوجيا المعلومات المتقدمة في التدريس مما يقلل من الكلفة التدريسية مع الاهتمام بالقدرات المهنية والعملية للقيادات التعليمية وهيئات التدريس ، والحد من التضخم الوظيفي والعمالة الزائدة في الوظائف الإدارية.

ب-اعتماد نظام اللامركزية في توجيه وتمويل التعليم ، وهذا يؤدي إلى توظيف السلطات المحلية لبرامج التربية بما يخدم الواقع المحلي و حل مشكلاته بأقل النفقات . كما يمكن الاستعانة بالمنشآت الصناعية والمهنية في مجال الإعداد المهني.

ج- التأكيد على الطابع النوعي في تقليل الكلفة مثلاً: تقديم أثاث أقل متانة او كتب مدرسية أقل جودة ، ولا بد الإقرار بان كثير من الدول العربية اعتمدت هذاالأسلوب خاصة الكثيفة السكان.

ثالثاً: (تنويع مصادر التمويل وتعبئة مصادر إضافية):-

يشير الكثير من المخططين وصانعي القرار التربوي وغيرهم إلى أن النقص في موارد التربية يبقى ماثلاً للعيان وكأنه نقصاً خطيراً حتى مع ارتفاع النمو الاقتصادي أو زيادة الموارد المالية العامة في الدولة. والسبب يعود إلى أن النمو في النفقات التربوية يكون أسرع من النمو الحاصل في مجمل النفقات العامة. ولا تعزى هذه الظاهرة إلى ارتفاع الطلب الاجتماعي نتيجة لارتفاع دخول المواطنين بل إلى كل من:-([٤٤])

أ-ارتباط دخول المدرسين والعاملين بمستوى تأهيلهم ، وبتطور مستواهم عبر خدمتهم يؤدي بالضرورة إلى ارتفاع دخولهم.

ب-ارتفاع المنحنى التصاعدي للنفقات العادية يرتبط غالباً بارتفاع سلم النظام التعليمي .

وهنا يوجد بديلان يمكن أن يرفدا النظام التعليمي أو التربوي بالتمويل اللازم وهما :-

أ-تخصيص حصة أكبر من الموارد لصالح التربية من قبل الحكومة ، وهذا التوجه ربما يؤثر عليه ما يخصص من المساعدة الاجتماعية ، والأنشطة ذات الإنتاج المباشر والدفاع والأمن.

ب-رفد موارد التعليم بموارد جديدة من الضرائب .... والذي غالباً ما يصطدم بعدم رغبة وزارات المال بتقليل هذا النوع من الضرائب.

أما القروض الوطنية والتي تشكل مصدراً من مصادر الإيرادات ، فإنها قلما تستخدم لتمويل التعليم ، والسبب يعود لتردد البعض في إقراض التعليم نظراً لثقل الإجراءات والمعاملات ، وتعقد شروط الإقراض مما ينفر بعض المقترضين.

ويمكن أيضاً اعتماد سياسات مالية فرعية لضغط النفقات كأن تعتمد كلاً أو بعضاً من الإجراءات الآتية:-([٤٥])

١-استيفاء أثمان الكتب و القرطاسية والأدوات والحاسوب من الطالب.

٢-استيفاء بدل تسجيل رمزي بحدود ١٠%، وهو بدل لا يرهق الطالب وعلى أن يدفع ضعفه في حالة الرسوب. ويمكن رفع بدل التسجيل للطالب في الكليات العلمية إلى الضعف عما هو معتمد في الكليات الإنسانية.

٣-استيفاء أجور السكن في الأقسام الداخلية، أو أجور الاستفادة من المكاتب الاستشارية، والعيادات الطبية.

٤-اعتماد صيغ لتسليف الطلبة أو إعطائهم قروض، بفائدة معقولة عن طريق الجامعة، أو أي مؤسسة مالية رسمية لتغطية النفقات المطلوبة بما فيها الشخصية ، وبذلك تتوفر الفرصة للكثير من الطلبة العاجزين من الدخول في التعليم العالي والطامحين بإكماله ، وتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص . ويمكن أن تسهم في هذا الاتجاه الكثير من الوزارات والمؤسسات الحكومية، ثم تستوفي السلف والقروض بعد تخرج الطالب بأقساط شهرية وبما لا يتجاوز ٢٠% مع إعفاء الطلبة الأوائل فيها.

كما أن هناك عدة إجراءات يمكن أن تضاف لها مثل : انخفاض كفاءة استغلال الموارد المالية ، ضعف كفاءة الهيئات الإدارية بالمديريات التعليمية وفي مستويات التأهيل والخبرات المهنية لا تسمح باستقلال الموارد التعليمية بشكل أفضل.

الخلاصة والمقترحات:-

أهمية تمويل التعليم ظاهرة ليست بالجديدة في البلدان العربية، فهو ركن مهم لأي نشاط تربوي منذ القدم ولحد زمننا الحاضر، بل وزادت أهميته بعد اشتداد أزمته عند ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم بكل

أشكاله ، انطلاقا من هذا الواقع حاول هذا البحث الاجابةعلى الأسئلة المطروحة فيه ، فركز على ملامح التعليم العربي ومستويات تمويله وأشار إلى أن مشاكل التعليم العربي تترافق مع زيادة السكان منذ تأسيسه وحتى مطلع القرن الحادي والعشرون ، إذ لا زال يتصف بالتطور الكمي المطرد في مستوياته الثلاثة ، ومع ذلك فنسب التحاق البنات لا يزال أقل من معدلات التحاق الذكور خاصة في التعليم العالي . كما أن نسب الأمية في العالم العربي لا تزال أعلى من المتوسط الدولي في البلدان النامية ، وهي ترتفع نسبياً بين الفئات الاجتماعية الضعيفة والريفية ، أما تمويل التعليم فقد تأثر بارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم وبدعم من زيادة العوائد النفطية في السبعينات وبداية الثمانينات والتي انخفضت فيما بعد ما عدا النفقات الجارية التي استمر ارتفاعها حتى منتصف التسعينات.

وحول ارتباط الواقع التمويلي العربي بالأزمات الاقتصادية و تأثره بها فقد شخص أربع مؤثرات خارجية ليس للتعليم دخل فيها ، وهي ديون البلاد العربية والوضع الاقتصادي المتدني لدخلها القومي ، والذي أشار إلى نوعين من الدخول الخارجية منها والداخلية والناتجة من عدم فاعلية هياكلها الاقتصادية في بناء مرتكزات اقتصادية سليمة ، وفي اختلال موازينها التجارية العامة ، ثم السعي للاندماج في الاقتصاد العالمي الذي أوجد تنمية بشرية متدنية ، كما خفض المساعدات الإنمائية الرسمية للاقتصاديات الغربية وبالتالي زاد من حدة الركود الاقتصادي وأثره على المنح والمساعدات المقدمة للتعليم . ثم يأتي عدم ارتباط مستويات الأجور بشهادات ومستويات العاملين الأكاديمية في سوق العمل بدوره السلبي في العلاقة بين الشهادات و الإنتاجية وبالتالي، تقليل حجم التشجيع المطلوب لاستمرار الإنفاق التعليمي. وما يشجع على الظاهرة هجرة العقول العربية (كأزمة خامسة من الأزمات الاقتصادية) الأكاديمية التي أفرغت القطاع التعليمي من استثماراته وفوائدها وزادت استنزافه التحويلي.

و كإجابة للسؤال الثالث شخص البحث عدة ظواهر داخلية كمعوقات تمويل للتعليم في البلاد العربية، مثل زيادة حجم السكان وأثره في امتصاص التمويل المتواجد وحاجته السريعة لتمويل متزايد نظراً للكثافة العالية للفصول الدراسية، وتدهور متغيرات الكفاءة الخارجية والداخلية ، و صعوبة تحقيق عدالة توزيع الموارد التعليم المالية نظراً لوجود سلوكيات مزاجية من أصحاب النفوذ الإداري والمالي ، واعتماد المركزية الشديدة في قرارات التوزيع والاستخدام ، وغموض الأهداف وعدم وجود الشفافية ، ونقص المعايير الضرورية التي يجب أن تعتمد للحصول على توزيع عادل للتمويل التعليمي أو التربوي.

أما السياسات ؛ التي اعتمدت فعلاً في معالجة مسألة تمويل التعليم، فقد لوحظ أنها اقتصرت على خمسة توجهات هي سياسة التقشف ، أو ما يسمى بترشيد الإنفاق والتي اتصفت بالمركزية وتدخل الدولة في تفصيلاتها من اجل إحكام الرقابة على الخدمات الاجتماعية من ناحية وأن يطال الترشيد الخطط المالية قصيرة المدى من ناحية ثانية، وهذه أحدى الفجوات التي جعلتها قاصرة عن إشباع الطلب الاجتماعي على المدى الطويل ووقوعها تحت طائلة التقلبات الاقتصادية باستمرار . ثم توجه توزيع اعتماد الميزانية الذي تجسد في الإبقاء على الميزانية الرئيسية على أن يتم التوازن بين نفقاتها الرأسمالية ونفقاتها الجارية. وعلى الرغم من

استفادة الدول العربية من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال ، مثلاً اشتمال التخطيط على ما هو مخصص للبنى الارتكازية والإنتاج أكثر ما هو مخصص للبرامج الاجتماعية ، فالمشكلة فيه أنه يتم بشكل مفاجئ في اغلب الأحيان وقد يأتي بنتائج عكسية أكثر مما هو متوقع من ايجابياته. والتوجه الثالث الذي اهتمت به الدراسة هو تخصيص الموارد حسب المستويات المتدرجة للتعليم وفقاً لحجم الطلب الاجتماعي الناشئ عليها ، وهذا معيار جيد لتقديم خدمات تعليمية مرغوبة ومطلوبة في جميع المناطق ،وما يؤخذ عليه انه بمرور الزمن تظهر فوارق ملحوظة يجب أن يراعيها النشاط التعليمي وقد لا يستطيع أن يشبعها . كما يأتي ضغط النفقات الجارية كتوجه رابع يعتمد على تخفيض رواتب المدرسين وفق قيمة السوق الفعلية (بالأسعار الجارية) أو زيادة إعداد الشباب من المدرسين أو زيادة نسبة الطلبة للمدرس. وما استيفاء التكاليف المدفوعة كتوجه خامس فكان تركيزه على فرض رسوم مدرسية رسمية أو غير رسمية لجمع ما يمكن الاعتماد عليه لتسيير مهمات ومتطلبات المؤسسة التربوية ، ولكن ما يؤخذ عليه أن هذا الالتزام بدفع الرسوم لا يطبق على من يمكنه دفعها بل على من لا يمكنه دفعها وهم الأكثرية في المجتمعات العربية الفقيرة ،بالإضافة إلى أن تلك المجتمعات لا تمتلك وضعاً اقتصادياً مستقراً يثبت حدود تلك الرسوم لفترة زمنية طويلة . وبالنسبة للتوجه الأخير –ضغط النفقات – فهو يتمثل في تبني إجراءات متنوعة مثل : الإكثار من المدرسين الشباب أو رفع نسبة الطلبة للمعلم، أو يمكن تخفيض قيمة الأجور الفعلية للمدرسين.

وفي الأخير طرح البحث ٠عدة خيارات عملية تطبيقية يمكن اعتمادها في الدول العربية للتقليل من مشكلة ندرة الموارد المالية ، وعلى رأسها من حيث الأهمية تحسين فعالية الأنظمة التعليمية العربية أو بما يسمى رفع الكفاءة الاقتصادية لها داخلياً أو خارجياً ، والاهتمام بجوانب العدالة والكفاءة والمساواة ، والتأكيد على جودة التعليم ونجاح مشاريعه من خلال التعاون المشترك بين الحكومة والمؤسسات التعليمية.

و بالنسبة لتحسين كفاءة الإنفاق فيفضل التعامل مع اللامركزية في الإنفاق وتمويل التعليم لخدمة الواقع المحلي . واعتماد تكنولوجيا حديثة تقلل من تمويل التعليم مثلاً: تطوير القدرات المهنية للمدرسين واستثمار أوقاتهم بشكل كبير. و تنويع مصادر الميزانية القومية ، أو رفد التعليم بموارد جديدة مثل الضرائب ، واستيفاء أثمان الكتب والأدوات والقرطاسية من الطلبة، استيفاء بدل تسجيل رمزي محدود على أن يضاعف عند رسوبهم ، وعند القبول في الكليات العلمية ، أو تبني سياسة تسليف الطلبة أو إعطائهم قروض ، ويلاحظ أن قسم من هذه البدائل ليست جديدة ، ولكن الأهم هو دراسة ظروفها وإمكانيات تطبيقها في المجتمعات العربية ذات التباين البيئي ، ومدى تقبل الناس لها وتعاونهم مع الجهات المختصة بأدائها وتنفيذها ، ويمكن إدراج أهم المقترحات كالأتي : –

أهم المقترحات :-

يعتمد التعليم على ميزانيات الحكومات في البلدان العربية عكس الدول المتقدمة، التي يعتمد فيها وبنسبة ملحوظة على التمويل الخاص خاصة المؤسسات الصناعية والمالية بفضل ما تحققه من أرباح ، وما تحصل عليه من حوافز وإعفاءات بسبب مشاركتها في تقديم الخدمات الاجتماعية ، بينما دوره في الدول

العربية محدود ومقتصراً على التعليم العام الأساسي خاصة في الدول الغير نفطية ، لذلك نقدم أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تغيير أو تخفيف ذلك العجز بالشكل التالي :-

١- تحتاج الأنظمة التعليمية العربية إلى نوع من الرشادة الاقتصادية التي لا تتم إلا بإيجاد منطلقات أساسية سابقة على أي تطبيق لإجراءات تخفف من عجز التمويل أو سوء استخدامه تعتمد على وجود دعم سياسي شعبي يؤمن بأهمية الإجراءات المعتمدة ، وعلى تعاون وشراكة بين الحكومات وأنظمة التعليم في تحقيق الكفاءة الاقتصادية المنشودة في أنشطة التعليم وكما يؤدي إلى إدماج المؤسسات التعليمية مع احتياجات المجتمع عبر القرارات الصائبة التي ترضي الجميع .

٢- العمل على إيجاد موازنة بين الموارد المالية (النفقات الجارية والنفقات الاستثمارية) في المراحل التعليمية المختلفة وفقاً لدور كل مرحلة تنموياً، وحسب احتياجات الريف والحضر بما يحقق التكافؤ في الفرص للجميع.

٣- الاهتمام بالمؤسسات الاقتصادية التخطيطية في المؤسسات المدرسية وخدماتها، وتبني الدراسات الميدانية التحليلية من اجل الوصول للقرارات القريبة لواقع تلك المؤسسات.

٤- إعادة النظر في تحديد الخيارات وتقييمها حسب متطلبات الظروف السكانية والاقتصادية المتحققة ، وتشجيع المخططين على تقديم الأفكار الجديدة لتطوير تمويل التعليم من خلال المبادرات الشعبية الخاصة مثلاً: تقبل آراء و أفكار رجال الأعمال وأصحاب الاستثمار في طرح الكثير من آرائهم حول إمكانية استثمار أموالهم في المؤسسات التعليمية ، وهذا الاتجاه أصبح اليوم واسعاً وحقيقة مقبولة في الدول المتقدمة والكثير من الدول الأخرى بما فيها العربية.

٥- السعي لجعل الجامعات العربية جامعات منتجة من خلال تحويل وحداتها الأكاديمية إلى وحدات بحوث إنتاجية في مجالات العمل والخدمات وتقديم المشورة الفنية.

٦- تنظيم الاستفادة من المنح والقروض الأولية وفقاً لضوابط محكمة تتيح الاستفادة منها.

وهناك مقترحات جانبية أشار إليها الكثير من المختصين وهي:-

أ- تفعيل جهود الجمعيات التعاونية في تطوير التعليم ، والتخطيط لإقامة مدارس متميزة على أساس المشاركة التعاونية بين أولياء أمور الطلبة القادرين على التمويل الذاتي مقابل حصولهم على عائد متميز ذات جودة تعليمية عالمية.

ب-الحد من تعاظم الإنفاق العائلي لأنه سيهدد ديمقراطية التعليم ومعيار تكافؤ الفرص بالرغم من وجود مجانية للتعليم.

ج- ج-فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف التعليم المتزايدة.

د- د-اعتماد أسلوب إدارة النتائج وليس الأنشطة التعليمية، اقتراب التعليم في الصناعة وتقديم برامج لخدمة المجتمع ، وتطبيق نظم الجودة الشاملة المتعارف عليها.

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن ظاهرة التمويل ظاهرة كبيرة في متغيراتها ومتداخلة بشكل مباشر وغير

مباشر ، وحساسة ، وبقدر أهميتها للنظام التعليمي الغربي أخضعت للدراسة الحالية ولكنها أيضاً تحتاج إلى إعادة نظر ودراسة جديدة حسب الظروف المستجدة ما دامت الحاجة إليها مستمرة.

الهوامش

١ – تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢م. ص .ص-٤٥.- ٤٦

٢ – نفس المرجع ص ٤٨.

٣ * هذا العمود مضاف من:ذ Human Development Report, About Enrollment.Paris.2002.P.76

٤ – نو زاد عبد الرحمن الهيتي : مستقبل التنمية في الوطن العربي في ظل التغيرات العالمية المعاصرة ، مجلة العلوم الإنسانية ، السنة الرابعة ،٣١ نوفمبر ٢٠٠٦م. الكويت – ص ٢٨.

٥ – سعيد عبد الله حارب:التعليم وتحديات التنمية الاجتماعية, نشرة صادرة من جامعة الامارات العربية المتحدة , العين ,ا.ع.م.٢٠٠١م

6- UNSICO: Instile for Statistics ,Paris,P.P. 90-96

٧ د. عبد الرزاق فارس : مستقبليات التنمية البشرية في دول الخليج ، مجلة المعرفة ، عدد :٣٥ ، صفر ١٤١٩هـ ، يونيو ١٩٩٨م .

8- UNDP. 2002, P. 47.

٩ – نادر فرجاني : التنمية الإنسانية في الوطن العربي ،مقالة في كتاب قضايا عربية معاصرة ، ط ٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٤م صفحة ٨٣.

١٠ – فتحي فرج : مستقبليات التنمية العربية ، مقالة في مجلة الحوار المتمدن : بيروت العدد ٢٠٠٦،١٥٨٥ ص ١٦.

11 -UNDP: Statistics for Education, 2003 P. 156.

١٢ – د. يسير بلهبية : مديونية مصر والجزائر (إشكالية التنمية ومصداقية المنظمات الغير الحكومية – مجلة الحوار المتمدن ، ع:٢١٠ ، في ٢٧/ ٥/ ٢٠٠٥م ، الكويت ، القسم الاقتصادي ، ص ٥.

* ١- الدين العام الداخلي في البحرين = ١٠٧٦ م.د.

٢- الدين العام الداخلي في السعودية = ١٦٤٠٥٤ م.د.

٣- الدين العام الداخلي في قطر = ٢٨١٩م.د.

٤- الدين العام الداخلي في الكويت = ١٣٣٤١م.د.

٥- الدين العام الداخلي في العراق = ١٢٦ م.د.

١٣ – رمزي زكي :مقاومة المديونية المالية والامبريالية الجديدة ، الآليات الجديدة لاحتواء العام الثالث ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة ، ع.٨٦ .٢٢ أغسطس / ٢٢ أكتوبر ١٩٨٦.ص٧٧.

١٤ زكي رمزي : المديونية الخارجية للعالم الإسلامي ، مجلة العربي الكويتية،٣٨٨ ، يناير ،١٩٩٥م ص ٧٦

* المؤسسات المالية الدولية لا تعتبر الدول النفطية السبع كالسعودية والإمارات والبحرين وقطر والعراق وليبيا دولاً مدينة في منظور الوضع الصافي للمديونية ، إذ أن الصعوبات المالية التي تمر بها هي مجرد صعوبات مؤقتة ترتبط بالتدفقات النقدية أكثر منها صعوبات جذرية في هياكلها الاقتصادية ، كما أن هذه الدول تفضل الاقتراض المحلي نظراً لتوافر السيولة المحلية لكونها أقل حساسية من الاقتراض الخارجي.

١٥- صندوق النقد العربي ، التجارة الخارجية العربية ٢٠٠٢-٢٠٠٣م العدد (٢٢) ، أبو ظبي ،٢٠٠٤م.

١٦ – صندوق النقد العربي ، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٤م ، أبو ظبي ،سبتمبر ٢٠٠٤م.

17- OECD, Cooperation Development Report ,DAS, Statistics, Feb,2004.

18 - UNDP, Human Development Report, 2004.

19 - World Bank Report, Vol.10, 2000, P .21.
20 - Ibid , P.26.
21 - Ibid .P.53.

٢٢ – منظمة العمل العربية: المتغيرات الدولية وتأثيرها على قضايا التشغيل في البلدان العربية – اليمن في ٢٧-٢٩ / ١١/ ٢٠٠٦م.

٢٣ –جريدة الراية: هجرة العقول العربية وتأثيرها الاقتصادي، ع . ١٦٧٧، ٣١/ ١٠/ ٢٠٠٦م الدوحة، قطر، ص ٣.

٢٤ – د. حسان النجار : برنامج بلا حدود لأحمد منصور في ندوة نقاشية حول هجرة العقول العربية وتأثيرها الاقتصادي ، تقديم أحمد منصور ، الجمعة ١٥/ ٤/ ١٤٢٥هـ الموافق ٤/ ٦/ ٢٠٠٤م ، قطر .

٢٥ – السوق العربي للإنماء والاقتصاد الاجتماعي : تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢م ، عمان ، ص ٣١.

٢٦ – غازي الصوراني : التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٥م ، صادرة من جامعة الدول العربية في ٢٤/ فبراير / ٢٠٠٧ م ، ص ٣٤.

٢٧– أنيس الجهلاني: معوقات تحد من تطور التعليم الجامعي والبحث العلمي،صحيفة الوسط اليمنية ،ع ٢١٢، ١٥ أبريل ٢٠٠٦م ص ٥.

٢٨ – جريدة الأهالي المصرية: التعليم والتنمية في العالم العربي :ع : ١٣٢٧، في ١٦/ مايو / ٢٠٠٧.

٢٩ – عبد العظيم مناف : التعليم ذلك العنصر المفقود : مجلة الحوار المتمدن ، ٥/ فبراير/ ٢٠٠٧ص٥.

انظر : د. أحمد الكواز : السياسات الاقتصادية وقياس عوائد الاستثمار البشري ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت ،٢٠٠٢م.

٣٠– جريدة الاهالي المصرية:مرجع سابق، ص ٥.

٣١ – فتحي السيد فرج : مجلة الحوار المتمدن الالكترونية ، العدد :١٥٨٥ في ١٨/ ٦/ ٢٠٠٦.

٣٢ – فرانسيس كيمور و دغلاس وندام . ترجمة أ. محمد أمين و د. عاطف أبو زينة: التخطيط التربوي، تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية ، اليونسكو . ١٩٩٧م ص. ١٢٥.

* انظر د.طلال عبد الستار مُحي الدين : التخطيط التربوي بين الواقع والحاجة ، مجلة جامعة إب ، عدد ٢٢ ، ٢٠٠٥ م ، ص ٢٠-

٣٣ – نفس المرجع السابق ص ١٢٦.

٣٤ – نفس المرجع السابق ص ١١٠– ١١١.

35– Burrup, P.E; Brimley. Garfield. R.R. 1996.Financing Education in a climate of change: Boston: Allyn and Boston .P. 1-20.

36 - Odden ,A.R. Picus. 1.0: School Finance policy perspective, New York, Mc Grow – Hill. In, P. 202.

٣٧ – د. محسن صالح ، أ- عبد الحليم فضل الله ، د. علي فياض : الآثار التوزيعية والاجتماعية للسياسات الحكومية والإنفاق العام (١٩٩٢-٢٠٠٠) ، مقالة في البريد الالكتروني.

38 - World Bank: World development Indicator, 2000, P. 37.
39 - Ibid. P 39.
40 - Munman,s S. Lmorouima: The quality of Education in Developing countries and development , views from world Bank ,1982,PP. 29-36.

٤١ – أ .عزيزة عبد الله تحرير : حجم الإنفاق العربي التعليمي ، مركز أبحاث موقع الغالي – موقع في شبكة الانترنت العربية . الصفحة الأولى، في ٢٥/ ١٠/ ٢٠٠٦.

٤٢ – د. محسن صالح ، عبد الحليم فضل ، د. علي فياض : الآثار التوزيعية الاجتماعية للمساعدات الحكومية والإنفاق العام (١٩٩٢-٢٠٠٣) ، مقالة في الانترنت ، وأيضاً فتحي سيد فرج ، معوقات تمويل التعليم ، مصدر سابق . ص٢. وانظر في نفس الموقع منذر خدام : هموم التنمية العربية ومشكلاتها م : الحوار المتحدث ،ع . ٧٢٩ في ٣٠/ ١/ ٢٠٠٤.

٤٣ – فرانسيس ن كيمبرز وآخرون : التخطيط التربوي (تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية) ، مصدر سابق ، ص ١١٤-١١٦.

٤٤ – تقرير البنك الدولي حول تمويل التعليم وضغط النفقات نحو تحسين أداءه في البلدان النامية والدول العربية ع .٣٧٤٠ في ١٩٧٨، بيروت ص ٧٢-٨١.

٤٥ – نفس المرجع السابق : ص ٨٦-٨٨.

المراجع العربية والأجنبية:

١-الجهلاني ، أنيس : معوقات تحد من تطور التعليم الجامعي والبحث العلمي ، صحيفة الوسط اليمنية ، ع . ٢١٢ ، في ١٥/ ٤/ ٢٠٠٦م.

٢-الكواز ، أحمد : العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت ، أكتوبر ،٢٠٠٢م.

٣-الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي الاجتماعي : تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢م.

٤-الصوراني ، غازي : التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٥، صادر من جامعة الدول العربية في ٢٤/ فبراير / ٢٠٠٧.

5-Burrup. P.E. Brimley. V. Garfield, R.R. 1996., Financing Education in acclimates of change: Boston Allyn and Boston.

٦-تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (بالعربية).

٧-جريدة الراية القطرية: هجرة العقول العربية وتأثيرها الاقتصادية، ع.١٩٧٧ في ٣١/ ١٠/ ٢٠٠٧م.

٨-جريدة الأهالي المصرية: التعليم والتنمية في العالم العربي، ع. ١٣٢٧ في ١٦/ ٥/ ٢٠٠٧م.

٩- النجار ، حسن : برنامج بلا حدود ، ندوة نقاشية حول هجرة العقول العربية وتأثيرها الاقتصادي ، تقديم أحمد منصور ، الجمعة ٤/ ٦/ ٢٠٠٤م ، قناة الجزيرة ، الدوحة – قطر ،٢٠٠٤م.

١٠-رمزي ، زكي : مقاومة المديونية المالية والامبريالية الجديدة : الآليات الجديدة لاحتواء العالم الثالث ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة ،ع .٨٦ ، ٢٢/ أغسطس ١٩٨٦م.

١١-رمزي، زكي : المديونية الخارجية للعالم الإسلامي ، مجلة العربي الكويتية ، ع . ٣٣٨، يناير ،٢٠٠٤م.

١٢-صندوق النقد العربي:التجارة الخارجية العربية، العدد: ٢٢، أبو ظبي، ٢٠٠٤م.

١٣-صندوق النقد العربي: التقرير الاقتصادي العربي الموحد، سبتمبر، أبو ظبي، ٢٠٠٤م.

١٤-طاحون ، عماد : المديونية العربية الخارجية ، مجلة المعرفة الالكترونية ، موقع الجزيرة نت ، في ١٧/ ٥/ ٢٠٠٦م.

١٥-صالح ، محسن ، أ- عبد الحليم فضل الله ، علي فياض : الآثار التوزيعية والاجتماعية للسياسات الحكومية والإنفاق العام (١٩٩٢-٢٠٠٣) . مقالة في الانترنت .
١٦-عبد الرحمن، نو زاد ، مستقبل التنمية في الوطن العربي في ظل التغيرات العالمية المعاصرة ، مجلة علوم إنسانية ، السنة الرابعة ،ع ٣١/ نوفمبر / ٢٠٠٦م ، الكويت .
١٧-عبد الله حارب, سعيد:التعليم وتحديات التنمية الاجتماعية،نشرة صادرة من جامعة الامارات العربية المتحدة، العين، ا.ع. م. ,٢٠٠١م .
١٨-شرير ،عزيزة عبد الله : حجم الإنفاق العربي التعليمي ، مركز أبحاث موقع الغالي ، شبكة الانترنت العربية ، الصفحة الأولى في ٢٥/ ١٠/ ٢٠٠٦م.
١٩-فرج، فتحي: مستقبليات التنمية العربية: التعليم والتنمية العربية، مجلة الحوار المتمدن، ع . ٢١٠ في ٢٧/ ٥/ ٢٠٠٥م الكويت – القسم الاقتصادي على الانترنت .
٢٠-فارس، عبد الرزاق: مستقبليات التنمية البشرية في دول الخليج، مجلة المعرفة ع، ٣٥ ، صفر ،١٤١٩هـ يونيو ١٩٩٨م.
٢١-فرجاني، نادر: التنمية الإنسانية في الوطن العربي : مقالة في كتاب قضايا عربية معاصرة ، ط المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت٢٠٠٤ م.
٢٢---------- : مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية"المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي" ،اليونسكو،١٩٩٨م .
٢٣ محمد حسن خضر،فايزة: اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية،دكتوراه غير منشورة،كلية التجارة ،جامعة عين شمس، ١٩٩٤ م.
٢٣-كريمر ، فرانسيس ، دوغلاس وندام ، ترجمة محمد امين ، و عاطف أبو زينة ، التخطيط التربوي ، تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية ، اليونسكو ،١٩٩٧م.
٢٤-منظمة العمل العربية : المتغيرات الدولية وتأثيرها على قضايا التشغيل والبلدان العربية ، تقرير عن دورة قضايا التشغيل لمنظمة العمل العربية في اليمن . ٢٧-٢٩/ ١١/ ٢٠٠٦م ، صنعاء ، اليمن.
٢٥-منذر خدام: هموم التنمية العربية و مشكلاتها، مجلة الحوار المتحدث، ع ٧٢٩ في ٣٠/ ١/ ٢٠٠٤م الانترنت.
٢٦-شقير،منى: الواقع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين "بحث منشورفي :الواقع العربي وتحديات قرن جديد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان ، ١٩٩٩م.
٢٧- Mumman .S, S. lmorouima: The quality of Education in Developing Countries and development, view from World Bank, 1983.
٢٨.- Human Development Report a bout Enrollment, Paris, 2002.
٢٩.- OECD: Cooperation Development Report, Das statistics Feb.2004.

٣٠- Odden, A.R. Pieus, L.O.: School finance. A policy perspective, New York Mc Grow – Hill Inc.
٣١- Pacharopoulos George&others."Financaing of education in the world bank.Eric no. ED . Z.81800
٣٢-UNDP: Human Development Report, 2005.
٣٣-UNDP: Human Development Report, 2004.
٣٤-UNDP: Human Development Report, 2002, 2003.
٣٥-UNDP: Statistics for Education. 2003.
٣٦-World Bank: Report about Education, vol.10, 2000.
٣٧- عبد العظيم مناف : ذالك العنصر المفقود،مجلة الحوار المتمدن، ٥ / فبراير/ ٢٠٠٧،ص, ٥
٣٨-معهد التخطيط القومي:تقارير التنمية البشرية،١٩٩٤/ ١٩٩٥م، القاهرة،مطابع الاهرام،١٩٩٦.

DETERMINATION OF THE OPTICAL PROPERTIES OF ROHDAMINE 6G THIN – FILMS

Prof. Dr. Nafie A. Al Muslet
Sudan University of Science and Technology
Institute of Laser (Sudan / Khartoum).

Suliman Eltayeb.E. Mohammed
Shendi University, Collage of Science and Technology
Department of Physics (Sudan / Shendi).

Abstract:

In this work, thin films were produced from Rhodamine 6G deposited on glass substrate that has a thickness of 1mm and refractive index equal 1.3 in a vacuum chamber.
The thickness of the thin film was measured by interference phenomena using He-Ne laser with a power of 1 mW during the deposition process.
Incident and transmitted intensity of different laser wavelengths, extended from mid visible (532nm) to near infrared region (1064nm), from the prepared films were measured. These intensities were used to calculate the transmission percentage and the reflectance of the thin film as a function of wavelengths. Furthermore, index and the absorption coefficient for each thin film were deduced. All these measured and calculated values were obtained at normal incidence of laser on the thin film.
The results gave a good indication that this material can be used as filters at some wavelengths. Some variation in the results were noticed where this may be attributed to the inhomogeneous deposition of some of the fabricated films.

1. Introduction:

The study of the optical components requires knowledge of two disciplines, the physics of light and the physics of matter (mostly solid-state). Not to underestimate them, other disciplines such as metallurgy, chemistry, and crystallography are equally critical, but for the purpose of this paper, they are of secondary importance. Here we focus on that part of the physics of light and matter that helps one to understand the optical properties of the thin films used as optical components [1].

Usually, thin films are modeled as parallel – sided homogeneous slabs of some material, which are characterized by the optical constants n (refractive index, real part) and an intolerances physical thickness d [1].

1 - 1 General theory of filter:

There are many different ways of describing the performance of optical coating and filters. For example, transmission and reflection filter intended for visual application are adequately described by a color name alone, or by reference to one of the several existing color system. However, the most complete information

on the performance of the filter is provided by spectral transmittance, reflectance, absorptance, and optical density curves [2, 3].

Referring to fig (1), at wavelength (λ), the normal incidence spectral transmittance T(λ) of a filter placed between two semi-infinite media is equal to the ratio of the light intensity of that wavelength transmitted $I_T(\lambda)$ by the filter to that incident $I_0(\lambda)$ upon it [4].(see eqn. 1)

$$T(\lambda) = \frac{I_T(\lambda)}{I_0(\lambda)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

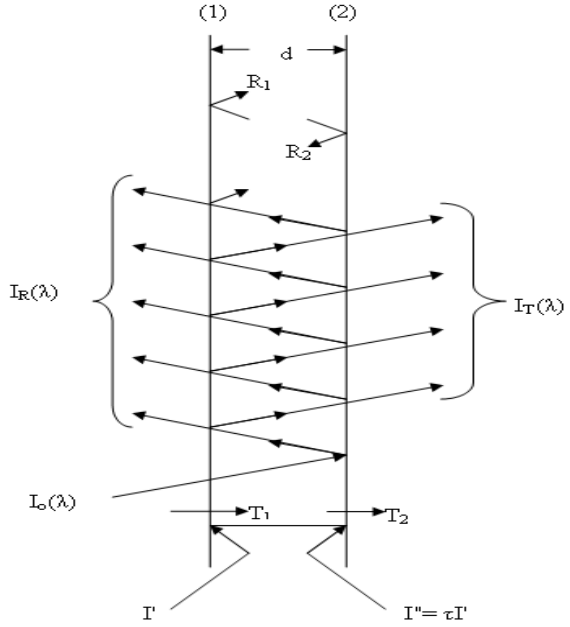


Fig (1): Specular transmission and reflection of light by a plane-parallel plate

At non-normal incidence, the component of the intensity perpendicular to the interface must be used in the preceding equation. The spectral reflectance R (λ) of the filter is defined in a similar way,

$$R(\lambda) = \frac{I_R(\lambda)}{I_0(\lambda)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

The relationship between the transmittance T (λ) and the density of filter, sometimes also called the absorbance, is given by

$$D(\lambda) = \log \frac{1}{T(\lambda)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (3)$$

1 - 2 Thin – film manufacturing methods:

There are many different methods for the manufacturing of thin films; some of the more common processes are reviewed below:

I. Evaporation:

Conventional (non-reactive) or reactive evaporation from resistance, induction, or electron beam gun sources is a low-energy process (~0.1eV) and the resulting films frequently have a porous structure. The porosity may vary with the material, the substrate temperature, the residual pressure in the deposition chamber, the deposition rate, and angle of incidence of the vapor on the substrate. On exposure to the atmosphere, some of the voids in the film may absorb water vapor. This increases the effective refractive index of the films and results in a shift of the spectral features of the multilayer towards longer wavelengths ("ageing"). This shift is partially reversible – by placing the filter in an inert atmosphere or in a vacuum, or on heating. Some of the adsorbed water vapor can be removed. Unless it has been allowed for at the design stage, such ageing can render some filters useless [4, 5].

II. Sputtering:

Sputtering is a vacuum process used to deposit very thin films on substrates for a wide variety of commercial and scientific purposes. It is performed by applying a high voltage across a low-pressure gas (usually argon at about 5 millitorr) to create a "plasma," which consists of electrons and gas ions in a high-energy state (this is sometimes called a "glow discharge" process because the plasma emits a colorful halo of light.) as well as neutral particles in collective behaviour .

During sputtering, energized plasma ions strike a "target", composed of the desired coating material, and cause atoms from that target to be ejected with enough energy to travel to, and bond with the substrate **[**4, 6**]**.

Reactive or non-reactive dc or RF magnetron sputtering is also used to deposit optical multilayer coating. Many variations of this process exist. Most are significantly slower than evaporation and the targets can be quite expensive. Filters produced by dc or RF sputtering may therefore also be more expensive. However, the process is stable, provides excellent control over the thicknesses of the layers, and can be readily scaled to provide uniform coating over large areas. Both metal oxide layers can be produced. Sputtering is an energetic process whicn results in dense, bulklike layers which exhibit virtually no ageing [4, 7]

III. Deposition from solutions:

In this procedure, the substrate is either dipped in an organo-metallic solution or withdrawn at a very steady rate from it, or the solution is applied from a pipette onto a spinning substrate. The substrate is then placed in an oven to drive off the solvent. The thickness of the film depends on the concentration of the solvent and on the rate of withdrawal or spinning. Other factors which influence the process are temperature and humidity, as well as the freshness of the solution. Although it yields quite porous films, this method is of interest because many of the layers produced in this way have a high laser damage threshold. The process has also been adapted for the coating of quite large area substrates with multilayer antireflection coatings for picture frame glass and for display windows [4].

2. Experimental part:

A. Setup:

Figure (2) shows the arrangement of the setup used to produce the thin film and measuring its thickness.

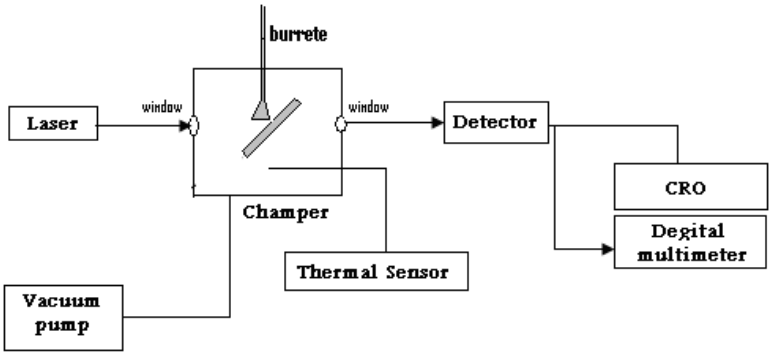


Fig.(2) : The arrangement of the setup used to produce the thin fi1ms and measuring the thickness.

Different laser sources were used to measure the thickness and the optical properties of the deposited thin film:

He - Ne Laser with wavelength of 632.8nm and power of 1mW was used to measure the thickness. Nd: YAG with 1064nm wavelength and maximum peak power of 150W with its second harmonic (532 nm), Omega laser (a type of diode laser) with two probes, the first with wavelength of 675 nm and output power of 30 mW, and the second probe with wavelength (820) nm and output power of 200 mW, Ora – Laser jet of wavelength of 810nm and power of 20 W, and Dornier Medilas D SkinPulse laser (a type of diode laser) with a peak power of 120 watt and 940 nm wavelength, were used in this work to measure the optical properties of the deposited thin films.

B. Samples material:

Rhodamine is a family of related chemical compounds, fluorine dyes. Examples are Rhodamine 6G and Rhodamine B. They have been used as a dye and as a dye laser gain medium. It is often used as a tracer within water to determine the rate and direction of flow and transport. Rhodamine dyes fluoresce and can thus be measured easily and inexpensively with instruments called fluorometers. Rhodamine dyes are soluble in water, methanol, and ethanol. Figure (3) shows the structure of Rhodamine 6G molecule [8].

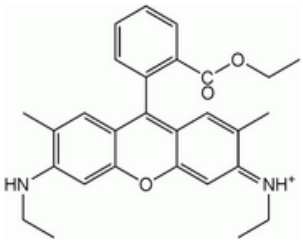


Fig (3): Rhodamine 6G structure

Rhodamine 6G is often used in a laser dye pumped by the 2nd harmonic (532 nm) from a Nd: YAG laser since it has a remarkably high photostability, high quantum yield, low cost, and close proximity to the absorption maximum (approximately 530 nm). The lasing range is 555 to 585 nm with a maximum at 566 nm.

Rhodamine 6G is also called Rhodamine 590, R6G, Basic Rhodamine Yellow, or C.I. 45160. Molecular Formula: $C_{28}H_{31}N_2O_3Cl$, Molecular Weight: 479.02 g/mol [8, 9].

C. Experimental procedure:

The experimental procedure was done as follows:

- The experimental setup was arranged as shown in fig (1).
- The sample holder was inserted in the vacuum chamber.
- The vacuum pump was turned ON to evacuate the chamber.
- Helium – neon laser was turned ON and the transmitted intensity, ($\boldsymbol{I_0}$), was detected and measured by CRO.
- The sample was deposited slowly from the burrete on the glass substrate, in the same time the transmitted intensity was detected by CRO during the deposition, and the interference fringes were recorded as shown in fig (4), indicated that the thin film is formed, then the transmission intensity ($\boldsymbol{I}$) was measured.
- The thickness of the thin-film can be deduced via the interference fringes, here it was equal to half-wavelength of the He-Ne laser (316.4 nm).
- The optical properties of the thin film were obtained using different laser sources.
- The absorption coefficient and the refractive index for all the thin films were calculated using the measured reflectivity $\boldsymbol{R}$ and the glass refractive index $\boldsymbol{n_s}$ according to [10, 11]:

$$n = \left\{ \frac{n_s\left(1+\sqrt{R}\right)}{1-\sqrt{R}} \right\}^{\frac{1}{2}} \quad \text{..... (4)}$$

$$n_s = \frac{1}{T_S}\left(\frac{1}{T_S^2} - 1 \right)^{\frac{1}{2}}$$

where $\boldsymbol{T_s}$ represents the transmission of glass substrate.

- The absorption coefficient was deduced from the measured value of reflectivity $\boldsymbol{R}$, transmittance $\boldsymbol{T}$, refractive index n_s, and thickness d according to:

$$\alpha = \frac{1}{d} n \frac{\left(1-R\right)^2}{T} \quad \text{..... (5)}$$

Fig (4): interference fringes indicate the film thickness.

3. Results and discussion:

This work was limited to the case of a single layer deposited on a substrate. Practically, this kind of thin films can be used in the ultraviolet, visible, or infrared regions of the spectrum. As a filter, some wavelengths were transmitted, and others are reflected, according to the characteristics of the layer that constitute this optical filter.

In a general way, each layer is characterized by its refractive index (n), its absorption coefficient (α), and its thickness (d).

Two samples were prepared at the same condition of concentration and thickness, and also the substrate. Howevere, the difference between the two samples come from the difference in the room temperature.

Sample S_1 at (27):

The transmission spectrum of this sample, in the region between 532 and 1064 nm, is shown in figure (5) below.

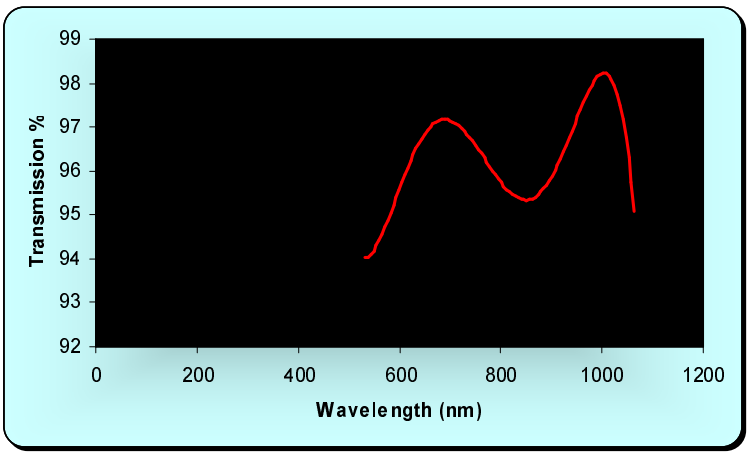


Fig (5): Transmission spectrum of sample S_1

From this figure one can see that the transmission at (1040) nm is very high compared with other wavelengths, and then one can use this property to make a transmission filter from this material. Also one can do the same thing at the wavelength (700) nm. The transmission at (532) nm is very low compared with other wavelengths and this property give ability to make an optical filter, specially if we used this material with a thickness greater than this thickness, (or we deposited it in multilayer), or by mixing this material with other materials (by different concentrations or different thicknesses), also one can make the same assumption for this sample at (850, and 1064) nm.

Also this figure gives a good permeation to use this material as an absorption filter at the wavelengths (532, 850, and 1064) nm, or to use it, with multilayer each with the same thickness, like cold mirror in the range from (650) to (750), and (940) to (1050) nm, due to the high transmission of this material at this range.

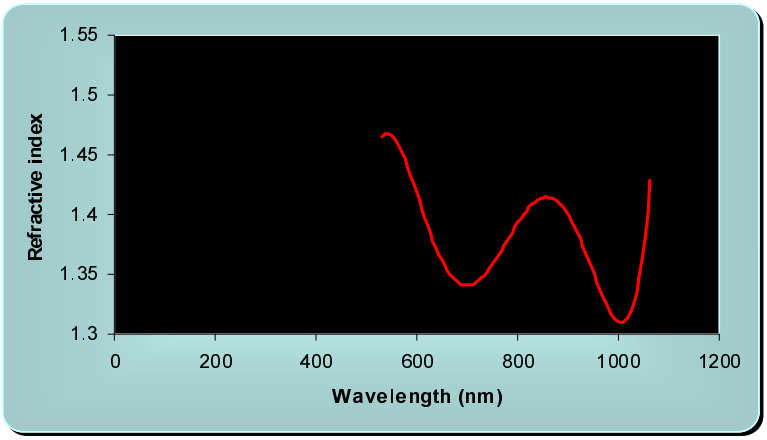


Fig (6): Refractive index of sample S_1 as a function of wavelength

Figure (6) illustrates the relationship between the refractive index of sample (S_1) and laser wavelengths.

Also one can see from this figure that this material can be used with a thickness equal to a quarter – wavelength like (anti-reflection single layer coating) at wavelength (1000) nm and that depends on the following relationship [10]

$$n_1 = \sqrt{n_0 n_s}$$

where (n_0) is the refractive index of air, and (n_s) is the refractive index of the glass surface, while (n_1) is the refractive index of the material. One can do the same thing at the wavelength (700) nm.

From figures (5 and 6) one can see that the refractive index become high when the transmission percentage become low and vise versus.

The absorption coefficient (α) for these samples was deduced from the measured values of the incident intensity (I_0) and transmitted intensity (I) in addition to the thickness (x) according to Beer's Lambert law. Its variation as a function of the wavelengths is shown in fig (7) below.

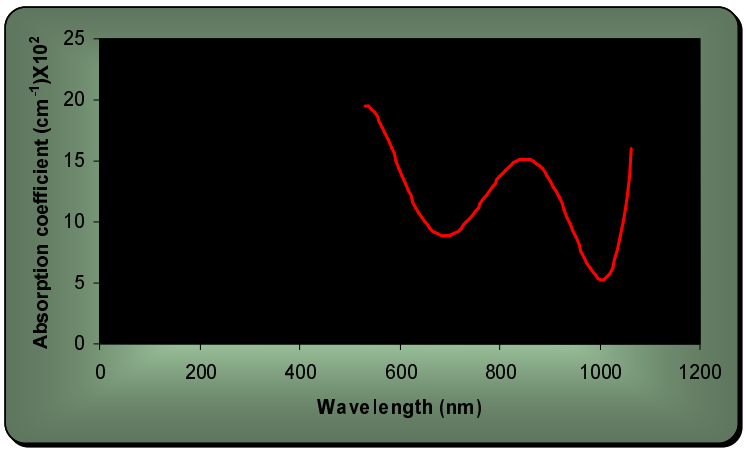


Fig (7): The Absorption coefficient of sample S_1 as a function of wavelength

Also, this figure supported the usage of this material as a cold mirror at the range (650) to (750), and (940) to (1050) nm, because it shows low absorption coefficient at that specific range. One can see also that when the refractive index is high, the absorption coefficient is high and vise versus.

Sample S_2 at (25^0C):

The transmission spectrum of sample (S_2) in the range between 520 and 1064 nm is Shown in Figure (8).

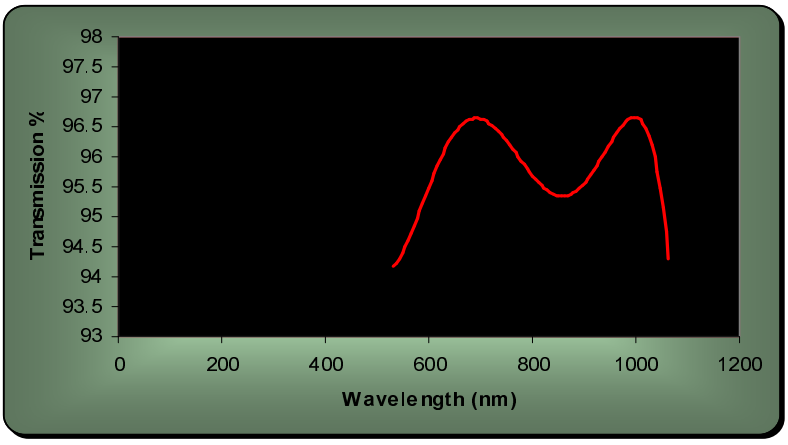


Fig (8): Transmission spectrum of sample S_2

The comparison between figure (5) and figure (8) shows a slight increase in the transmission of sample (S_1) than sample (S_2) in the region between 550 and 750 nm. The same thing can be noticed between 900 and 1064 nm, so sample (S_2) can be used to get good filter (band pass filter) in these two regions. The same thickness of sample (S_1) was gained for sample (S_2).

Since the two samples have equal thickness, then the difference in the values of transmission comes from the difference in the room temperatures.

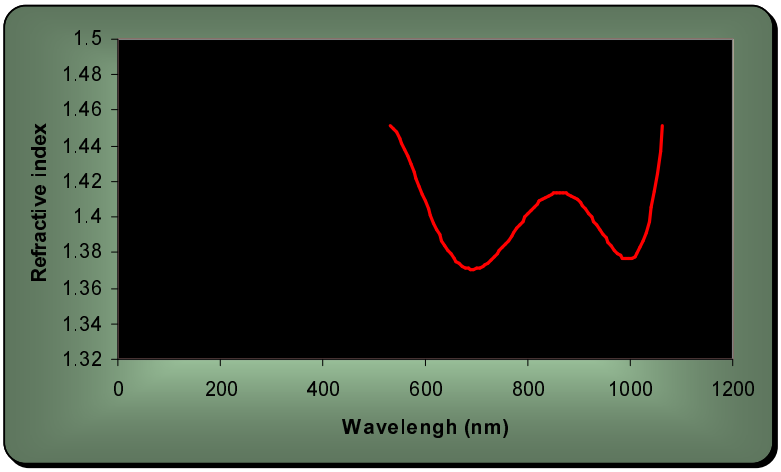


Fig (9): Refractive index of sample S_2 as a function of wavelength

The refractive indexes (n) of the two films were calculated using the calculated reflectivity (R) and the glass refractive index (n_s) according to equation (4).

Fig (6) and fig (9) show the variation of the refractive index (n) with the laser wavelengths for samples (S_1) and (S_2) that were prepared in different room temperatures. These figures show that the refractive index of sample (S_1) increase slightly more than the refractive index of sample (S_2).

The variations in the data between the two samples are depending on the difference in the temperature which contribute, with the deposition itself, to how much the film is homogeneous or not.

Fig (7) and fig (10) show the absorption coefficient as a function of wavelength for samples (S_1) and (S_2), respectively. They are similar in the regions from 532 to 620 nm and from 800 to 900 nm, but there is a slight increase for absorption coefficient of sample (S_2) than sample (S_1) between these two ranges and that which isdne to the difference in temperature during the deposition process.

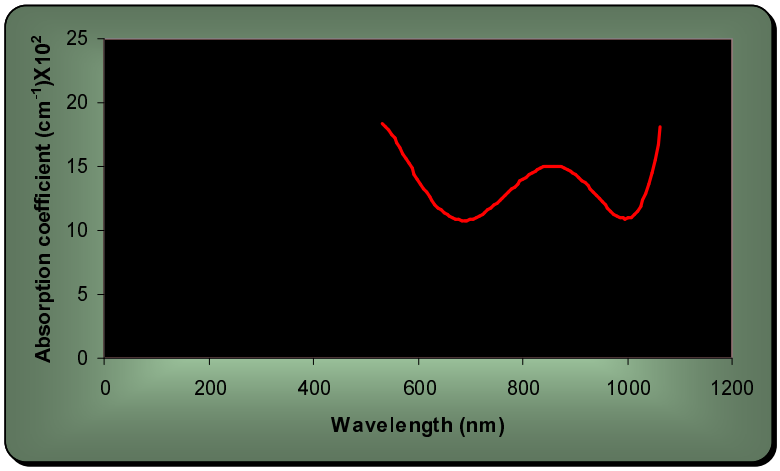


Fig (10): Absorption coefficient of sample S_2

4. Conclusions:

Form the obtained optical properties of Rohdamine 6G thin films at room temperature in the spectral range (520 - 1064) nm, one concludes that:

- The thickness of the deposited liquid samples can be controlled and measured via interference fringes of the transmitted laser light.
- The results showed that the increase in the room temperature affected the transmission of the films where the refractive index, absorption coefficient are depending mainly on it.

This material can be used to produce optical components in the range from (532) to (1064) nm.

References:

1. H Karl . Guenther, "Physical and chemical aspects in the application of thin films on optical elements", optical Society of America, Applied Optics, Vol, 23, No.20, October 1984.
2. K. H. Guenther, R. Menningen, and C. A. Burke, "Thin Film Technology in Design and Production of Optical Systems," Proc. Soc. Photo-Opt. Instrum. Eng.399, 246, 1983.
3. M. Donald. Mattex, "The Foundations of Vacuum Coating Technology", Noyes Publications/ William Andrew Publishing, New York, 2003.
4. H. A. Macleod, "Thin – Film Optical Filters", in R. R. Shannon, and J. C. Wyant (eds10, 1987), Applied Optics and Optical Engineering, Academic Press, San Diego, vol. 10, 1987.
5. J. A. Dobrowolski, "Optical Properties of Films and Coatings", in Hand Book of Optics, 2nd edition, Michael Bass, ed., McGraw-Hill, New York, 1995.
6. H. Pulker, J. Edlinger, and M. Buehler, "Ion Plating Optical Films", in Proceedings, 6th international conference on Ion and Plasma Assisted Techniques, Brighton, England, 1987.
7. R. Parsons, "Sputter Deposition Processes", in J. L. Vossen and W. Kern (eds), Thin Film Processes II, Academic Press, Bosten, 1991.
8. The Free Encyclopedia, "Rhodamine 6G", http://www. Wikipedia. com, October, 2006.
9. David R. Lide, "HandBook of Chemistry and Physics", 82nd edition, CRC Press LLC, NewYork, 2001-2002.
10. A. M. Mousa, and J. P. Ponpon, "Growth of Pb Te films by laser induced evaporation of pressed Pb Te pellets", Eur. Phys. J. Appl. Phys. 2006.
11. K. L. Chopra, "Thin Film Phenomena", McGraw Hill, New York, 1969.

WEAR BEHAVIOUR AND TRIBOCHEMICAL REACTIONS OF LOW MOLECULAR DICARBOXYLIC ACID ESTERS UNDER BOUNDARY LUBRICATION OF THE STEEL-ON-STEEL MATING ELEMENTS.

Mufid Obadi
University of Hodeida, Faculty of Education,
Department of Chemistry. YEMEN

ABSTRACT:-

The action mechanism and the reactivity of some of dicarboxylic acids esters in sliding contacts of steel-steel surfaces which are used as synthetics base oil lubricants were investigated by tribological tests. Moreover antiwear properties of diester under boundary lubrication in steel-steel system have been studied. Surface analysis of products of chemical reaction has been investigated by using FTIR microscopy.
New absorption bands at 1716 cm^{-1} were found on steel substrate which belongs to organometalic compounds containing carbonyl group.

INTRODUCTION:-

Oxygen containing compounds have long been recognized and widely used as antifriction and antiwear additives [1,2]. The simplest tribological additives belonging to oxygenates have one polar group capable of adsorption at surface, for example, fatty acid and fatty alcohols. Antiwear reducing properties of these compounds have also been investigated and discussed in detail [3-7]. A typical example for that was fully described in [7] which presents tribochemical reactions of stearic acid on copper surfaces by using IR microscopy. More complex compounds have two oxygen containing polar groups. They can be similar, as in diacids, diols, and diesters, or different, as in the case of hydroxyacids and alkyl monoesters of diacids. Some of dicarboxylates were also used as antiwear additives for lubricating oils, such as monoesters of dicarboxylic acids and diols [8-10]. Their antiwear activity is related to the concept of *in situ* tribopolymerization as proposed by Furey [11-14]. According to this concept the additive molecules adsorbed on tribological surface are polymerizing directly on rubbing surfaces to form a thin protective film which reduces friction contact and wear.

The potential tribopolymerization and mechanism of monoester additives under fretting contact conditions have been also studied [15]. The tribochemical behaviour of several monomers were also investigated in both steel-on-steel and steel-on-aluminum systems. It was also found that the tribopolymerization did not occur in the metal system with C36 dimer acid partial esters under the fritting contact conditions used in the previous study [15]. Additionally it was emphasized that for condensation type monomers, the most important factor is the temperature of the rubbing surfaces. On the other hand, based on FTIR spectra findings described in

[16], it was shown that the mechanism of wear reduction of the monoester is the one involving a chemical reaction with substrate alumina followed by the formation of oligomer/polymer chain is complex, and other peaks in spectra have yet to be identified.
On the other hand, it was based on FTIR spectrum, which was described in [16]. The proposed mechanism of wear reduction of the monoester is that which involves a chemical reaction with alumina substrate followed by the formation of oligomer/ polymer chain complex. The present work relates wear behaviour of low molecular diesters and their tribochemistry to provide more information on and better understanding of the steel-on-steel wear process lubricated with these compounds. Therefore the present study includes the primary objective

(i) The influence of the diesters on the steel mating element wear.
(ii) To elucidate tribochemical reactions of diethyl succinate proceeding on the steel mating element under similar test conditions.

EXPERIMENTAL TECHNIQUE

Apparatus and lubricants

Tribological tests. To perform tribological tests under boundary lubrication conditions, a T-01pin-on-disc tester was used. Elements of the friction pair (balls and disks) were made from 52100 bearing steel, 63HRC, Ra = 0,5-0.55μm. Detailed description of both specimens is included in Table 1. The specimens were clamped in place with stainless steel holders. The lower holders contained the lubricant fully flooding the contact region. A dead- weight-loading system applied the normal force. Pure diesters were selected as lubricants for this research.

Material system		Steel-on-Steel
Geometry		Ball-on-Flat
Specimens:	Ball	3,18 mm diameter 63 HRC bearing steel
	Disc	25,4 mm diameter; 60-63 HRC bearing steel; 7 mm thickness R_a = 0,5-0.55 μm
Applied load		9.81N
Wear track radius		8 mm
Sliding velocity		0,250 m/s
Sliding distance		500 m
Environment		Ambient
Temperature		25 ^{0}C

Table 1. Experimental set – up and test conditions

Test conditions and the procedure

Eight aliphatic dicarboxylic esters were chosen as antiwear lubricants in this study. Formulas and properties of these compounds are shown in TABLE 2. Test conditions were designed to result in boundary lubrication at the sliding contact. All the tests were carried out under the same operating conditions. TABLE 1 also summarizes the test conditions used. Prior to use, the steel specimens were ultrasonically cleaned in acetone for 20 minutes. Minimum three tests were performed for each lubricant. All the diesters used in this study were obtained commercially in the highest purity available. The seals were cleaned before testing the next diester. The ball wear scar diameter was measured after unloading the specimens, using a photomicroscope.

Table 2. Characteristic of used compounds

Compound name	Used abbreviation	Molecular weight g/mol	Purity %	Source of the compound
Diethyl Malonate	**DEhMal**	**160**	**98**	**Fluka**
Diethyl Succinate	**DEhSuc**	**174**	**99**	**Fluka**
Diethyl Adipate	**DEhAdp**	**202**	**99**	**Fluka**
Diethyl Sebacate	**DEhSeb**	**258**	**99**	**Fluka**
Dibutyl Malonate	**DBuMal**	**216**	**>98**	**Fluka**
Dibutyl Succinate	**DBuSuc**	**230**	**99**	**Fluka**
Dibutyl Adipate	**DBuAdp**	**258**	**>98**	**Fluka**
Dibutyl Sebacate	**DBuSeb**	**314**	**99**	**Fluka**

Surface analysis

Products of chemical reactions present on the steel surface due to friction were identified by means of FTIR microscopy using Perkin-Elmer i-Series microspectrophotometer instrument. The spectrometer was operated in mid-infrared range (580-4000cm^{-1}) with 4cm^{-1} resolution and average signal over than 100 scans for background and disc. This technique allowed generation of spectra at any point of scanned surface. All obtained spectra were corrected by zapping of spurious bands which originated from carbon dioxide and water vapour, then each spectrum was smoothed by Savitsky–Golay method and multipoint normalizing of base line using Perkin-Elmer software GRAMS 2000.

Results and Discussion

The ball wear scar diameter results for steel lubricated with pure diesters are summarized in table (3), and illustrated in figures (1) and (2).

Table 3. **Comparison between the steel ball wear scar diameter lubricated by different diesters.**

Compound name	WSD mm*10^{-1}
Diethyl Malonate	4.821
Diethyl Succinate	4.632
Diethyl Adipate	3.734
Diethyl Sebacate	3.080
Dibutyl Malonate	3.562
Dibutyl Succinate	3.121
Dibutyl Adipate	3.011
Dibutyl Sebacate	2.460

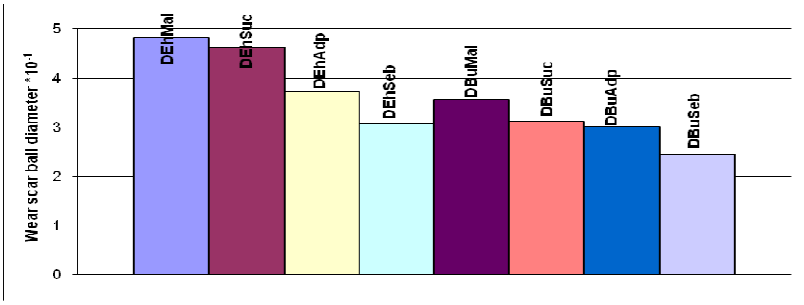


Fig. 1 Comparison between the steel ball wear scar diameter lubricated by different diesters.

The results presented in Figure (1) show the wear performance differences for the tested diesters. This figure clearly shows that, the ball wear scar diameter (WSD) decreases with increasing diacids alkyl chain length part of diesters. For example, the WSD in the system lubricated with DEhMal, DEhSeb are 4.821*10^{-1}mm, 3.080*10^{-1}mm, and with DBuMal, DBuSeb are 3.562 *10^{-1}mm 2.460 *10^{-1}mm respectively. On the other hand, increasing of alcohols alkyl chain length part of diesters results in reduction WSD. For example, the WSD in the system lubricated with DEhMal, DBuMal are 4.821 *10^{-1}mm and 3.562 *10^{-1}mm.

Based on these date, we can state that, WSD depend on the molecular weight of the diesters. Fig. (2) represent the relationships between the wear ball scar diameter (WSD) and molecular weight of the tested diesters. This figure clearly shows that, the WSD decreases with increasing molecular weight of diester. On the other hand, increasing the molecular weight of diester by increasing the diacid alkyl or by alcohol alkyl chain length of diester, gave the same almost effect antiwear properties. For example the diesters DEhSeb , DBuAdp which have the same molecular weight (258 g\mol) , the WSD lubricated with these diesters approximately equal 3.08 cm^{-1} and 3.11cm^{-1} respectively.

It can be concluded that the molecular weight value of the investigated diesters is a significant factor controlling the steel ball wear for metal/metal system lubricated with these diesters.

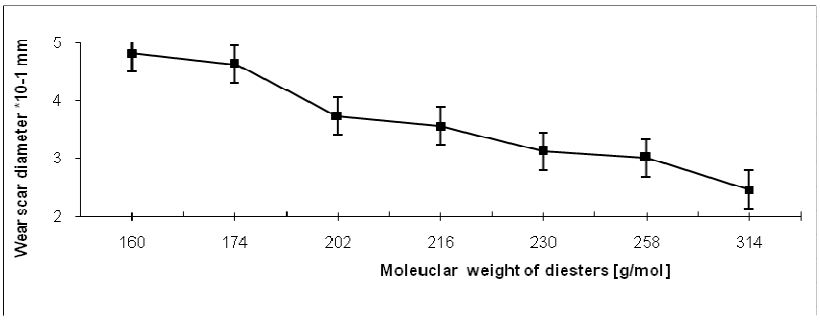


Fig.2 Relationships between the steel ball wear scar diameter and molecular weight of diesters.

Tribochemical reactions of diesters with steel surface.

FTIR surface analysis after the friction process was used to explain the tribochemical reaction mechanism of diesters in boundary lubrication conditions. FIG. (3) exemplify the preliminary FTIR spectrum taken from the steel wear track lubricated with pure diethyl succinate. Characteristic feature of this spectrum is the appearance strong absorption band at 1529 cm^{-1} this peak can assigned to -C-O- group stretching in chelate compounds, and 1716 cm^{-1} peak can assigned for C=O group diesters stretch [17].

The most specific situation arises from the fact that similar peaks were found in spectra taken from aluminum wear tracks lubricated by vinyl monomers [18] For example, the FTRIMA spectrum from the diallylphthalate wear products showed intense duplex peaks observed in the region of 1530 cm^{-1} to 1600 cm^{-1}. The spectrum also showed much- reduced peaks in the characteristic diallylphthalate absorption regions at 1725 cm^{-1} and 1280 cm^{-1} , related to the C=O and C-O-C stretching of the ester groups respectively. It is to emphasize that investigating the action mechanism of alcohols under boundary sliding conditions of an steel-on-steel system some similar peaks were observed [19], these absorption bands encompass mostly the region of 1522-1549 cm^{-1} , which usually is combined with the absorption bands around 1653-1680 cm^{-1}. They have been assigned to organometallic compounds including double bonding.

In the above discussions it may be said that ester groups present in a wide variety compounds do react with metals surfaces under boundary lubrication conditions, to great antiwear protective layers.

We propose that also in this case, the dominant formation process of reactive species forming the antiwear organometallic compound film on the steel friction tribological contact area, proceeds according to the anion redical action mechanism (NIRAM) approach. This approach (NIRAM) demonstrated that low energy electrons, which are spontaneously emitted from rubbing surfaces, can be the key factor in some tribochemical reactions, was formally postulated by Kajdas in relatively recent work

[20-22]. He proposed a concept of ionization of lubricant components by low-energy exoelectrons (1 to 4 eV), which are emitted from freshly formed surfaces in the friction of mating surfaces.

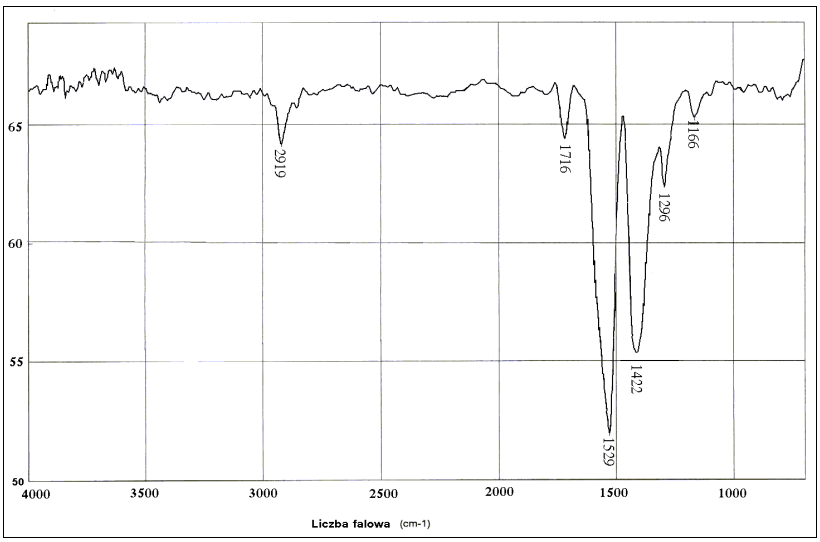
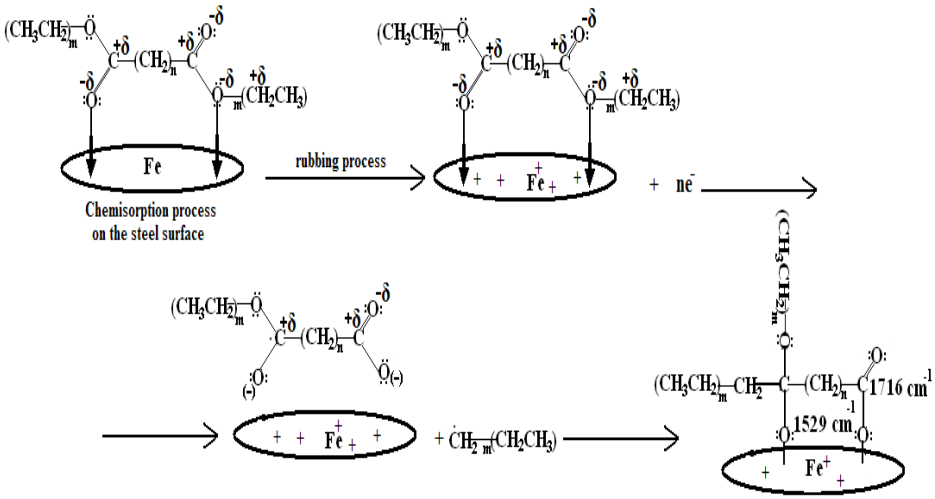


Fig. 3 FTIRM spectrum of the deposit accumulated on steel disk during friction lubricated with pure diethyl succinate.

According to the NIRAM approach, the tribochemical process of steel-on-steel lubricated with diesters may proceed as follows:-



CONCLUSIONS

The effect of aliphatic diester on wear of the steel ball sliding on steel disc can be as follows:

1- The ball wear decreases as the molecular weight of diester increase.
2- The molecular weight of the diester increases as the diacid alkyl or alcohol alkyl chain increases which gave almost the same effective antiwear properties.
3- Using FTIR surface analysis new absorption bands were found in deposits formed on the steel substrate. These absorption bands encompass mostly the region of 1529 cm^{-1}, with usually is combined with the absorption peaks around 1716 cm^{-1}. They have been assigned to organometallic compounds including carbonyl group. This finding clearly confirms tribochemical reactions of low molecular weight of diesters.

REFERENCES

[1]Pettersson A. Tribological characterization of environmentally adapted ester based fluids. Tribology International, 36 (2003) 815–820.
[2] Bartz W.J., Lub. Eng., 48 (1992) 765-774.
[3] Kajdas C., Majzner M.: Boundary lubrication of Iow-sulphur diesel fuel in the presence of fatty acids.Lubrication Science, (2001), 14-1, 83-108.
[4] Geller, D, P.: Goodrum, J. W. ; Effect of Specific Fatty acid Methyl esters on Diesel Fuel Lubricity. Fuel, 83, (2004),2351-2356.
[5] Fox, N, J.; Tyrer, B.; Stachawiak, G.W Boundary lubrication performance of free Fatty acid in Sunflower oil. Tribol. Lell, (2004), 16,275-281.
[6] Kajdas C., Obadi M. Wear Behaviour and Tribochemical Reactions of Low Molecular Alcohols under Boundary Lubrication of the steel-on-Aluminum System. Tribologia, (1999), 3, 273-287.
[7] Hu Z. Hsu S.M. Wang P.S. Tribochemical reactions of stearic acid copper surfaces studied by IR microspectroscopy. Tib Trans, 35,(1993),189-193.
[8] Gryglewicza S. Stankiewicza M. Okoa F. Surawska I. Esters of dicarboxylic acids as additives for lubricating oils. *Tribology International*, 6, (2005) 1–5.
[9] Martinsa R, Seabrab J, Britoc A, Seyfertd Ch, Lutherd R, Igartuae A. Friction coefficient in FZG gears lubricated with industrial gear oils.: Biodegradable ester vs. mineral oil. Tribology International, 8 (2005) 1–10.
[10] Czesław Kajdas, Krystyna Kardasz, Ewa Kędzierska - Effectiveness of selected polyhydroxyl alcohols esters of mono and dicarboxylic acid as lubricity additives. Trib (2002), 33,3, 879-886.
[11] Furey M. J. : The formation of polymeric film directly on rubbing surfaces to reduce wear.
Wear, 26, (1973), 369-392.
[12] Furey, M.J., and Kajdas, C. Tribopolimeryzation as a novel approach to ceramic lubrication. in Proc. 4th Int. Sym. On Ceramic Materials and Components for Engines, R. Carlsson, T. Johnansson, and L. Kahlman (eds.), Elsevier Applied Science, London, (1992), pp. 1211-18.

[13] Furey, M. J., Kajdas, C., Kempiński R.,Application of the Concept of Tribopolymerization in Fuels, Lubricants, Metalworking, and "Minimalist" Lubrication, *Lubrication Science*, (2002), **15**, 1, 73-82

[14] Furey, M. J., Kajdas, C., Kempiński R., Recent Developments in Enviromentally Friendly Antiwear Additives and Lubricants from Tribopolymerization, Tribologia - Finnish Journal of Tribology, (2003), **22**, 1, 21-30.

[15] Kajdas C., Lafleche P.M., Furey M.J., J.W.Hellgeth, Ward T.C., „A Study of Tribopolymerization under Fritting Contact Conditions", Lubr. Sci., 1993, 51-89.

[16] Furey M.J., Ghasemi H., Tripathy B.S., Kajdas C., Kempinski R., Hellgeth J.W. : Tribochemistry of the antiwear action of dimer acid/glycol monoester on alumina. Trib. Trans., 37, (1994) 67-74.

[17] Silverstein R. M., Bassler G. C.: Spectrometric identification of organic compounds. John Wiley & Sons Inc., 1967, New York-London-Sydney.

[18] Furey, M. J., Kajdas, C., Kempinski, R., Tripathy, B., Action Mechanism of Selected Vinyl Monomers Under Boundary Lubrication of an Alumina-on-Alumina System, Lubrication Science, 10, (1997) 3-25.

[19] Al-Nozili M., Obadi M. Investigation of the temperature effect on the steel ball wear lubricated with aliphatic alcohols and their tribochemistry. Journal of Engineering Science, 34,2, (2006) 471-479.

[20] Kajdas C. Importance of the triboemission process for tribochemical reaction, Tribology International 38 (2005) 337-353.

[21] Kajdas C.: Key Tribochemical Aspects of the Boundary Lubrication. In: D. Dowson (ed.), Tribology Series, Elsevier 39 (2001) 233-252.

[22] Kajdas C, M.J. Furey, A.L. RITTER, G.J. MOLINA: Triboemission as a Basic Part of the Boundary Friction Regime: A Review, Lubrication Science, 14 (2002) 223-254.

EFFECT OF ULTRA-VIOLET AND MAGNETIC FIELD EXPOSURES ON

Pseudomonas aeroginosa

Mohammed A. Al-Abboud
Medical Microbiology Dept., Faculty of Science,Uni. of Ibb, Yemen, P.O.Box:70270
e-mail: maaa37@hotmail.com

Yas M. Fadel AL-Hadithi
Physics Dept., Faculty of Science, Uni. of Ibb, Yemen, P.O.Box:70270
e-mail: al_hadithi2001@yahoo.com

Prof. A. Taleb
Physics Dept. Faculty of Science, Uni. of Baghdad. Iraq.

Abstract:

In our research study, we have been exposing *Pseudomonas aeruginosa* to ultraviolet radiation under different experimental conditions. Furthermore, we use an intense electromagnetic fields (10^3 Gause) to expose some other samples of Pseudomonas to investigate the influence and lethal-dose of Pseudomonas irradiation. We expect that results will give us indication and a picture on the influence of both UV and electromagnetic fields on living tissues in general including human being.

Experiments have revealed that, the increase in dilution and exposure times cause decrease in number of colonies . for example at the dilutions 10^{-5} and 10^{-6} the number of colonies were reduced from 300 cfu to 0 in 60 seconds, and from 280 cfu to 0 at 8 seconds, respectively.

On the contrary, the effect of electromagnetic field is seen sometimes increasing and other times decreasing. The increase in growth is noticeable especially at times 10 and 15 minutes.

I - Introduction

UV radiation has wavelengths below 400 nm till 10 nm and a quantum energy of $3.10\ eV \leq h\upsilon \leq 124\ eV$. The quanta contain energy sufficient to excite electrons in molecules from their ground state into higher energy orbitals making the molecules more reactive. Chemical reactions thus induced in microorganisms can cause the failure of critical metabolic processes leading to injury or death.

The greatest lethality is shown by wavelengths around 260 nm which correspond to a strong absorption by nucleic acid bases. The pyrimidine bases appear particularly sensitive, and UV light at this wavelength will, among other things, induce the formation of covalently linked dimmers between adjacent thymine bases in DNA . If left intact these will prevent transcription and DNA replication in affected cells **(Albert, *et al.* 2002)**.

On the other hand, one of the mostly discussed contemporary problem in the biophysics is whether magnetic fields can affect living systems. A lot of publications concerning this topic have been published in the last 20 years, but the results are very controversial. A big number of attempts to explain magnetic field effects on the molecular level have been given . It was shown that magnetic fields can affect biological functions of organisms by changes of the concentration of hormones, by changes of the activity of enzymes or of the transport by cell membranes, by changes in the synthesis or transcription of DNA, etc.

In this work, we continue in the investigation of the UV light and magnetic field effects on gram negative bacteria *Pseudomonas aeroginosa* to find whether their effects are bactericidal or bacteriostatic.

II - Materials and Methods

a- materials

- Ultra Violate source (Bassaire , British).
- Alternating magnetic filed source 10^3 Gause.
- The bacteria *Pseudomonas aeroginosa* from the Department of Medical Microbiology, Faculty of Science, Ibb University, Ibb, Yemene were used.
- Nutrient agar(Bridson,1978) was used for cultivation of the bacteria

b- Methods :

The number of colony forming was used to quantify our results. Fresh bacterial cultures were used throughout the experiments. Control cultures were kept in the same conditions as the exposed ones except the sole exposition to the magnetic fields or UV light.

In our experiments diluted bacterial cultures were exposed appropriately to ultra violet light and to magnetic fields for several times at certain distance from irradiating sources.

Four replicates were applied for each treatment. SPSS 13.0 was used to proceed one way ANOVA in order to detect the significant of Ultra–Violet and Magnetic Field effect on *P. aeroginosa* .

III - Results and Discussion:-

a- Effect of ultra-violet :-

During this research investigation we have been exposing *Pseudomonas aeruginosa* to the uv radiation . the duration of exposures varied in the rang of 0 – 60 sec. We observed a decrease in the number of colonies for all dilutions with the increase of dilution and duration of the exposure. Results are shown in Tables 1& 2 and in Figs 1& 2.

From these results, probably the most interesting aspect of this series is the results with dilutions 10^{-5} and 10^{-6} (table 2 & Fig 2) where there is a very definite decrease in the number of colonies and recorded lethal dose 60 and 8 sec. respectively.

The results showed that, *Pseudomonas aeruginosa* exhibit high percent of inhibition. This is may be due to the inefficiency of their DNA repair system and can not forming spores.

Table 1 : Effect of UV on *P. aeruginosa* for different dilutions in different times.

Time(sec.)	No. of Colonies 10^{-1}	No. of Colonies 10^{-2}	No. of Colonies 10^{-3}	No. of Colonies 10^{-4}	No. of Colonies 10^{-5}	No. of Colonies 10^{-6}	*f-test*	*p*-value
0	∞	∞	∞	∞	300±11.2	280 ±3.56	482.3	0.0
10	90 ± 7.07	56 ± 2.83	22 ± 1.41	20 ± 2.01	12 ± 2.94	0 ± 0.0	368.0	0.0
20	50 ± 2.94	34 ± 2.16	15 ± 0.82	10 ± 0.82	8 ± 2.16	0 ± 0.0	437.8	0.0
30	40 ± 2.94	30 ± 2.16	8 ± 1.41	7 ± 1.41	5 ± 0.82	0 ± 0.0	343.5	0.0
40	30 ± 2.94	26 ± 0.82	5 ± 0.82	3 ± 0.0	2 ± 0.0	0 ± 0.0	426.2	0.0
50	28 ± 0.82	18 ± 1.63	4 ± 2.16	2 ± 0.82	1 ± 0.0	0 ± 0.0	366.0	0.0
60	21 ± 1.41	11 ± 2.16	3 ± 0.82	1 ± 0.0	0 ± 0.0	0 ± 0.0	233.0	0.0

∞= uncounted

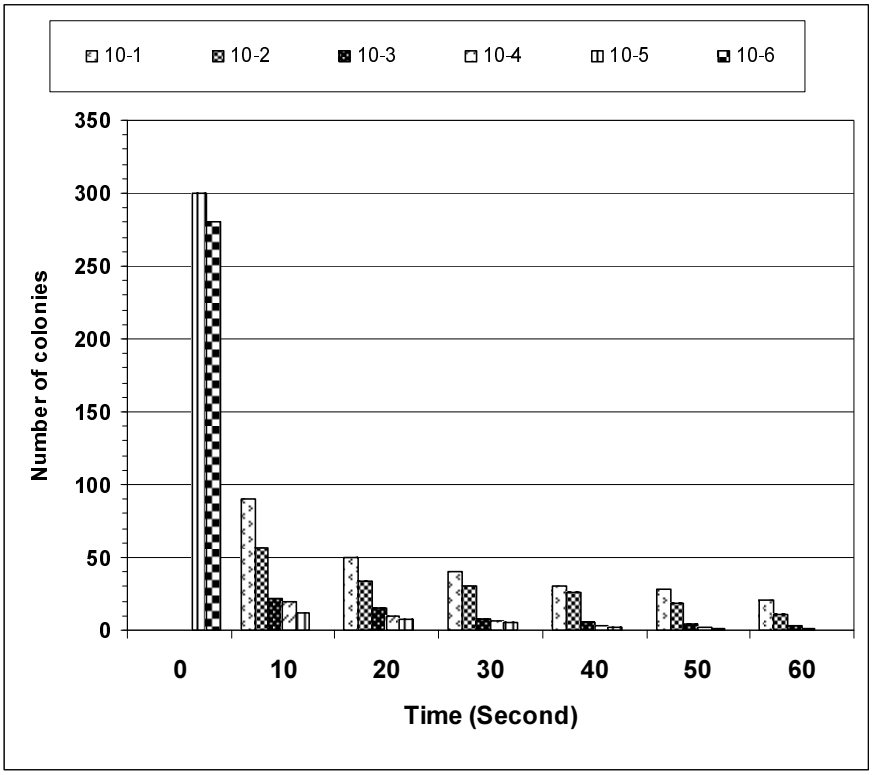


Fig. 1 : Effect of UV on *P. aeruginosa* for different dilutions in different times of exposure.

Table2: Effect of UV irradiation *P. aeruginosa* for 10^{-5} and 10^{-6} dilutions in different times of exposure.

Time(sec.)	No. of Colonies 10^{-5}	No. of Colonies 10^{-6}
0(control)	300	280
1	285	240
2	275	230
3	211	220
4	195	34
5	180	10
6	134	6
7	130	1
8	109	0
9	106	0
10	12	0
20	8	0
30	5	0
40	2	0
50	1	0
60	0	0

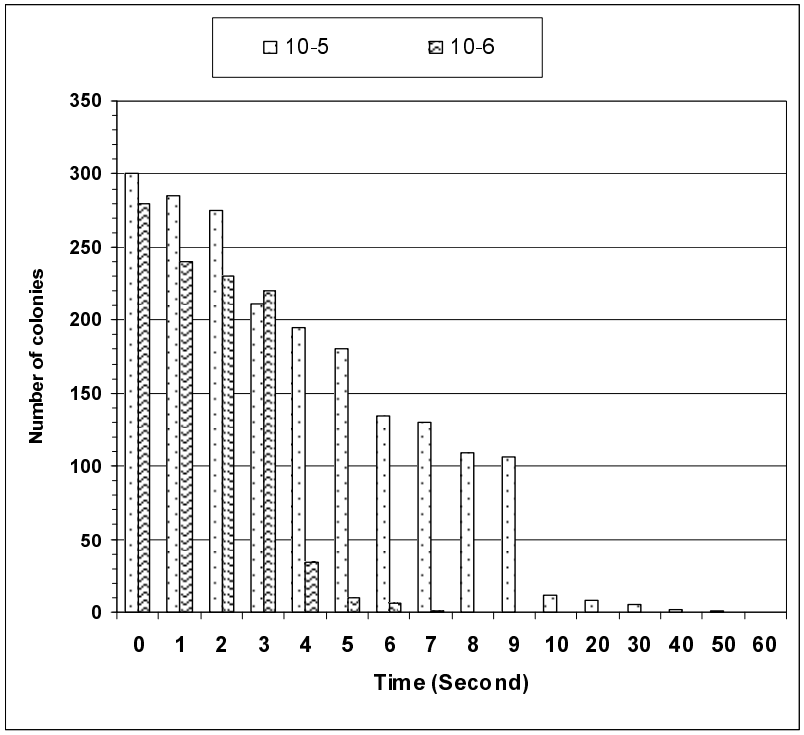


Fig 2: Effect of UV on *P. aeruginosa* for 10^{-5} and 10^{-6} dilutions in different times of exposure.

b- Effect of magnetic field:

We found that magnetic fields have increased the growth rate in the first time then caused decrease in the growth rate . After the analysis of the data, we ascertained that the slope of the dependence of number of colonies on the time of the exposure does not equal to zero. We suppose that cells under magnetic field exposures do not lose their ability to divide. The decrease of the number of colonies is caused by the death of some bacteria in the culture. The effect of magnetic fields probably is not bacteriostatic. From all the results, we assume that the magnetic fields kill part of the exposed bacteria. The main theories that try to explain the biological effect of electromagnetic field are based on the permeability of the ionic channels in the membrane.

This can effect the ion transport into the cells and it can result in biological changes of the organism . The other possible effect is the formation of free radicals due to magnetic field exposure (**Ludek, *et al* 2002)**. On the other hand, the magnetic fields did not damage the DNA of the exposed bacteria **(Strasak, *et al.* 1998).**

These results are in agreement with **Jan, *et al.* 2007.** The latest found that, magnetic fields kill a part of yeasts and the bigger part of them survives and continues in their growth. **Masahiro *et al.* 2000** reported that, the ferrite magnet caused strength-dependent decreases in the growth rate and growth maximum number of bacteria for *Staphylococcus mutans* and *S. aureus* when cultured under anaerobic conditions, but that their growth was not inhibited under aerobic conditions.

Table 3 : Effect of Magnetic Field on *P. aeruginosa* for different dilutions in different times of exposure.

Time(min.)	No. of Colonies 10^{-4}	No. of Colonies 10^{-5}	No. of Colonies 10^{-6}	No. of Colonies 10^{-7}	*f-test*	*p*-value
0(control)	300 ± 0.0	200 ± 11.43	121 ± 0.82	5 ± 2.16	1831.3	0.0
5	208 ± 2.16	111 ± 4.08	135 ± 1.41	5 ± 1.41	4455.7	0.0
10	210 ± 1.41	224 ± 2.16	141 ± 1.41	6 ± 0.82	17030.1	0.0
15	244 ± 1.41	230 ± 0.82	145 ± 3.56	9 ± 2.16	9318.9	0.0
20	227 ± 1.63	180 ± 2.94	71 ± 1.41	1 ± 0.0	12644.3	0.0

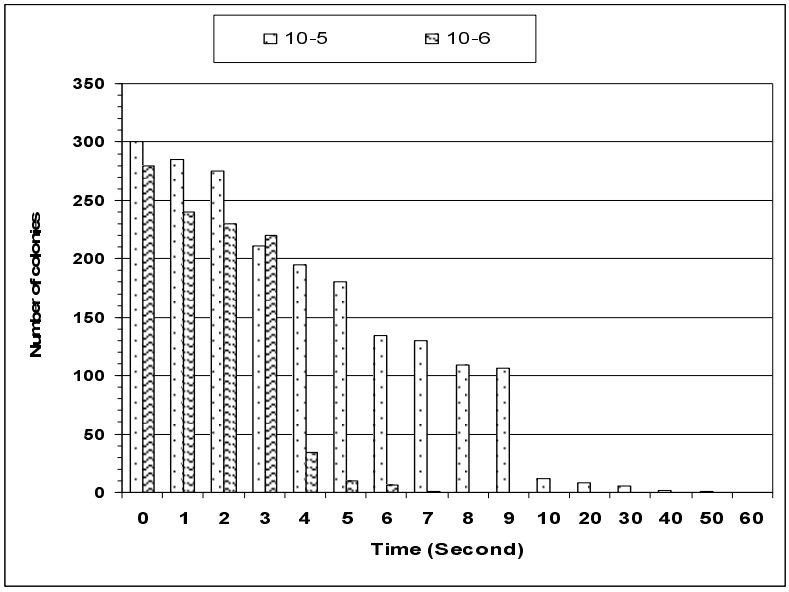
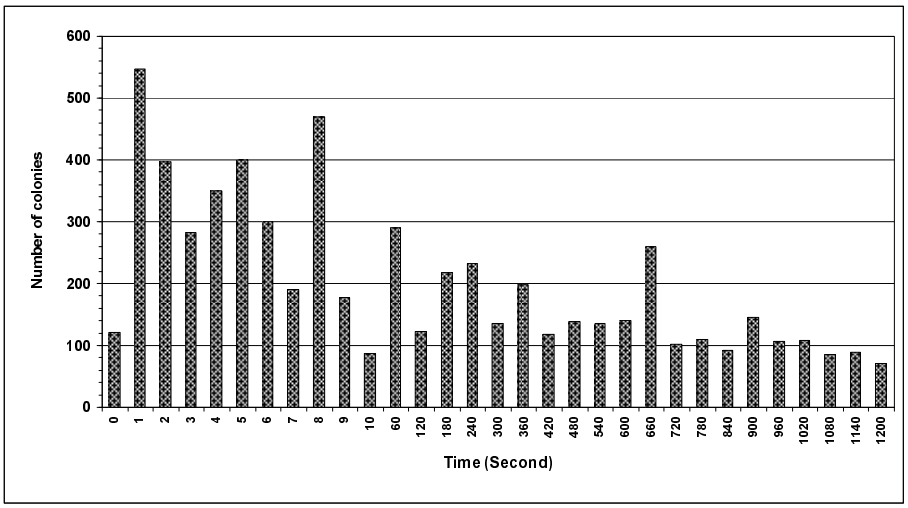


Fig. 3 : Effect of Magnetic Field on *P. aeruginosa* for different dilutions in different times of exposure.

Table 4: Effect of Magnetic Field on *P. aeruginosa* for 10^{-6} dilution in different times of exposure.

Time(sec.)	No. of Colonies 10^{-6}	Time(sec.)	No. of Colonies 10^{-6}	Time(sec.)	No. of Colonies 10^{-6}
0(control)	121	60	290	720	101
1	547	120	123	780	109
2	396	180	217	840	92
3	283	240	232	900	145
4	350	300	135	960	106
5	400	360	199	1020	108
6	300	420	118	1080	86
7	190	480	138	1140	88
8	470	540	136	1200	71
9	177	600	141	-	-
10	87	660	260	-	-

Fig 4: Effect of Magnetic Field on *P. aeruginosa* for 10^{-6} dilution in different times of exposure.



Acknowledgements

We are grateful to Dr. Ahmed M. Hellal and Dr. Abdo Marie for their support in figures and statistical analysis prepartions.

References

Bridson, E. Y. (1978) : Natural and synthetic culture media for bacteria in : CRC handbook series in Nutrition and food, section J, Vol. III, Miloslay Recheigl, Jr. (ed). CRC press, Inc. Cleveland, USA.

Albert, G. M.; John, W.F. and Michael, P. S. (2002) : Microbial physiology. Wiley-Liss 4th edition . Inc. , New York : 147-149.

Ludek, S. ; Vladimir, V. and Jan, S. (2002): Effect of low-frequency magnetic fields on bacteria *Escherichia coli* . Journal of Bioelectrchemistry (55) : 161 – 164.

Strasak, L. ; Vetterl, V. and Smarda, J. (1998) : Effect of low-frequency electric and magnetic fields on the living organisms. (in Czech) Sbornik Lekarsky , 99 : 455 – 464.

Jan, N. ;Ludek, S.; Lukas, F. ; Iva, S. and Vladimir, V. (2007) : Effect of low-frequency magnetic fields on the viability of yeast Saccharomyces cerevisiae. Journal of Bioelectrchemistry (70): 115 – 121.

Masahiro, K. ; Muneyo, Y. ; Isao, K. and Moriyasu, W. (2000) : Effect of static magnetic fields on bacteria : Streptococcus mutans , Staphylococcus aureus, and *Escherichia coli* . Journal of Pathophysiology (7) : 143 – 148.

SPSS 13.0 for windows. Release 13.0 (1 sep. 2004) : Standard version. SPSS, Inc., Chicago, Illinois, USA.

CATION- EXCHANGE BEHAVIOUR OF SEVERAL ELEMENTS IN NITRIC ACID- ORGANIC SOLVENT MEDIA

Kh. A. S. Ghaleb
Chemistry Department, Faculty of Science,
Taiz University, Taiz - Yemen,

and A. K. Alssgheer
Chemistry Department, Faculty of Education,
Hodeidah University, Yemen,

Abstract

Distribution coefficient studies of the metal ions Ni^{2+}, Ba^{2+}, Al^{3+}, Cr^{3+}, Cu^{2+}, Pb^{2+}, Co^{2+} and Zn^{2+} on stannic silicomolybdate (H^{+} form) were performed in aqueous and aqueous- organic solvent systems having different dielectric constants namely ethanol, ethylene glycol and glycerol. The effect of organic solvent percentage and temperature on the distribution coefficient was explored. The efficiency of this cation exchanger in different experimental conditions was established. Due to the large difference in the distribution coefficient values, separations of the metal ions from their mixture were performed. It was finally concluded that the 50 °C appeared to be the most favorable temperature. Important quantitative separations of metal ions in binary mixtures including Cu^{2+}- Pb^{2+}, Cu^{2+}- Co^{2+}, Cu^{2+}- Al^{3+}, Ni^{2+}- Pb^{2+}, Ni^{2+}- Al^{3+}, Zn^{2+}- Pb^{2+}, Zn^{2+}- Co^{2+}, Zn^{2+}- Al^{3+}, Cr^{3+}- Pb^{2+} and Ni^{2+} - Co^{2+}; were performed.

Introduction

Inorganic ion exchangers are in general superior to organic exchanger in some aspects such as their resistance to the high ionizing radiation and can be used at elevated temperatures without any danger of decomposition[1, 2]. Moreover, they often exhibit specificity towards certain metal ions. For these reasons, there has been a revolutionary growth in the field of synthetic ion exchangers[3].

In recent years, there has been a growing concern with environmental protection. The presence of heavy metals in the enviroment has been shown to be detrimental to a variety of living species including human beings. The removal of heavy metals received considerable attention because of their association with various health problems. Companies that use chromic acid for electroplating, anodizing and other surface finishing operations have a difficult and costly procedure used to treat wastewater disposals contaminated with chromic acid. [4].

In all metal- finishing operations, chromic acid is reduced to Cr^{3+} and metal salts are formed by dissolution of the metals. Toxicological studies have shown that the degree of toxicity of some elements such as Pb^{2+}, Ni^{2+}, Al^{3+}, Co^{2+}, Ba^{2+} … etc., depends on the chemical form in which the element is present.

Different technologies, i.e., reverse osmosis, electrolytic recovery techniques and liquid- liquid extraction, among others, have also been employed worldwide[5]. More recently, new membrane technologies have been investigated by different research groups since membranes offer a flexible, modular energy-efficient device with a high specific surface[6, 7].

Lead has been found to be[8] acute toxic to human beings when present in high amounts (e.g. > 15 µg/L, in drinking water). Lead is known to damage the kidney, liver and reproductive system, basic cellular processes and brain functions. The toxic symptoms are anemia, insomnia, headache, dizziness, irritability, and weakness of muscle, hallucination and renal damages.

A mort comprehensive survey has been undertaken by many authors[9-12] who determined K_d- values for elements in mineral acid, containing methanol, ethanol, n- propanol, isopropanol, ethylene glycol, acetic acid, tetrahydrofuran and acetone as organic solvents. Attention has been focused mainly on elements having tendencies to form halo complexes, which showed spectacular increase in their affinities to resin.

This paper presents results on the ability of stannic silicomolybdate to removal and separation of the metal ions studied herein in aqueous and aqueous-organic solvent solutions. Batch experiments examine the effect of dielectric constants and temperature.

Experimental

Reagents and chemicals:

Stannic (IV) chloride pentahydrate (Loba Chemie, India). Sodium molybdate (M & B, USA). Sodium metasilicate (CDH. India). Nitrate of metal ions and ethanol, ethylene glycol and glycerol (E. Merch India) used were of analytical grade.

Syntheses:

Stannic silicomolybdate was prepared[13] by adding a mixture of 0.1 M aqueous solutions of sodium molybdate and sodium metasilicate to a 0.1 M aqueous solution of stannic chloride pentahydrate with constant stirring in a 1:1 volume ratio. The pH (0.63) of the resulting solution was maintained by adding 1 M HNO_3. The resultant mixture containing the precipitate was divided into two equal portions; one of the portions was filtered directly and the other one was refluxed for 6 h. The subsequent steps are the same as described before. The supernatant liquid was tested to ensure for the complete utilization of the reagents. The liquid is separated from the precipitates by decantation. The precipitate was washed with DMW several times; filtered and washed again to remove reagents adhered to the precipitates. The final product was dried at 40 ± 2 ºC in a electrically controlled oven. The material was cracked into fine particles when immersed in water. It was converted into the H^+ form by treating with 1.0 M HNO_3 solutions. It was finally rinsed with DMW to remove excess acid in a column and dried in an oven at 40 ± 2 ºC.

Distribution studies:

The distribution coefficient (K_d) for metal ions Ni^{+2}, Ba^{+2}, Al^{+3}, Cr^{+3}, Cu^{+2}, Pb^{+2}, Co^{+2} and Zn^{+2} was determined in aqueous and a number of mixed systems viz.

aqueous ethanol, aqueous- ethylene glycol and water- glycerol. The effect of temperature on the distribution coefficient was also studied. Stannic silicomolybdate (1.0 g) in the H^+- form was put into 100 ml conical flask each containing 50 ml of the desired mixed system solution of 5 x 10^{-4} M concentration of metal ions. The mixture was continuously shaken for 5 h at 25, 50 and 70 ºC. The amount of metal ions present in the solution was determined by titrating it against disodium salt of EDTA using standard procedures[14]. K_d- values were calculated by using the following relationship[13]

$$K_d = \frac{(1- F) / 1.0 \text{ g}}{(1-F) / 50 \text{ ml}} = \frac{(1- F)}{F} \quad X\ 100$$

Where 1 is the volume of EDTA used before treatment with the exchanger, F is the volume of EDTA used after treatment, and 1-F is the amount of metal ion in the resin phase.

Separations

In order to explore the separation ability of stannic silicomolybdate by column chromatography, a number of binary quantitative separations of metal ions were practically accomplished. Stannic silicomolybdate (5.0 g) in H^+ form (50- 100 mesh) was packed in a column with a glass wool support at the base. A mixture of metal ions solution to be separated was then poured into the column. The solution was allowed to move through the column at the rate of 8- 10 drops / min. and recycled at least three times. The column then washed with DMW to rinse the sides of the column. The adsorbed metal ions were then eluted with appropriate eluents. The flow rate of the effluent was maintained at 1 ml / min. throughout the elution process. The effluents were collected in 10 ml fractions and metal ions contents have been determined titrimetrically against EDTA solution.

Discussion

The distribution coefficient values presented in Table 1 show that the affinity of almost all metal ions modifies the selectivities in a number of cases (K_d- values of some elements) and thus indicating separation possibilities which are wise other unattainable in aqueous medium. Different reports on such subject have been reported[15, 16] demonstrated the usage of mixed organic solvents namely ethanol, ethylene glycol and glycerol. According to the important role played by these organic solvents on the K_d- values of the cation studied in the present work, the behaviour of the cation can be divided into three groups with varying concentration of organic solvents (15, 40 and 60% v/v) at constant acidity 0.01M HNO_3. The first group of the metal ions has a considerable high K_d- value by the cation exchanger and gradual increase with increase ethanol, ethylene glycol or glycerol concentration. A number of metal ions such as Ni^{+2}, Ba^{+2}, Al^{+3}, Cr^{+3}, Cu^{+2}, Pb^{+2}, Co^{+2} and Zn^{+2} show increase in their K_d values with gradual increase ethanol concentration. This increase of K_d- values is due to the complexation of metal ions with ethanol resulting in the formation of positivity charged metal- ligand species[17]. As the concentration of ethanol is further increased the number of neutral or low positively charged species increases by their causing decrease in the K_d- values of Pb^{2+} and Al^{3+} ions up to 60% v/v.

The effect of increasing ethylene glycol on K_d- values for many elements are shown in Table 1, where the K_d- values are increased for many ions, such as

Ba^{2+}, Co^{2+} and Al^{3+}, then sudden decrease occurred for the K_d- values up to 60% v/v, while the other ions, namely: Cu^{2+}, Ni^{2+}, Cr^{3+} and Zn^{2+} show Sharp decrease in the K_d- values with addition of ethylene glycol. Exception occurs for Pb^{2+} ion, where a decrease in its Kd- value up to 15% v/v ethylene glycol took place then sudden increase occurred at 60% v/v. The very low K_d- values of Cu^{2+}, Ni^{2+} and Zn^{2+} from 15 to 60% v/v ethylene glycol suggest the formation of either a large number of neutral species having very low dissociation or negatively charged species[9, 18].

Moreover, similar behaviour in glycerol for Ba^{2+}, Ni^{2+}, Cr^{3+}, Pb^{2+}, Zn^{2+}, Co^{2+} and Al^{3+} ions was observed. These ions tend to form positively charged complexes with increasing glycerol concentration up to 40% v/v and then a drop in their K_d- values occurs when the percentage of glycerol increased.

Influence of temperature

To determine the effect of temperature on the exchange process, 1.0 g of stannic silicomolybdate was equilibrated with 50 ml of desired aqueous- solvent system for 4 h at different temperatures including 20, 35 and 50 ºC. The concentration of the reagent after equilibration was determined by titration with disodium salt of EDTA using standard procedures[14].

An increase in K_d- values for all metal ions studied, namely Ni^{2+}, Ba^{2+}, Al^{3+}, Cr^{3+}, Cu^{2+}, Pb^{2+}, Co^{2+} and Zn^{2+} with a raise in temperature as shown in Table 2. Concerning the effect of the temperature on the exchange process, the metals uptake is favored by raising the temperature, since a higher temperature activates the metal ions for enhancing the exchange process. Also, it the cations move faster with increasing temperature. Likely explanation for this is that retarding specific or electrostatic, interactions become weaker and the ions become smaller, because solvation is reduced [19].

Prediction of separation possibilities: In the present work, batch distribution coefficients were used as a guide for the selection of separation conditions. The volume required to elute a metal ion from a column agreed favourably with the volume predicted by the distribution coefficient data. To separate two metal ions from each other on a cation exchange column, the solvent composition and nitric acid concentrations were chosen such that one metal will be rapidly eluted from the column (K_d should be low, preferably one or less) while the other metal ions has a high K_d value and is tightly held by the column. The stannic silicomolybdate column had a length of 30 cm and diameter 1.2 cm. Taking care that no air bubbles were introduced into the beds.

Zero and very low K_d- values (~3) of Cu and Ni^{2+}, at 0.01 M HNO_3- 60% v/v glycerol, Cu^{2+}, Ni^{2+} and Zn^{2+} at 0.1 M HNO_3- 40- 60% ethylene glycol and Cr^{3+} at 0.1 M HNO_3- 60% ethylene glycol indicates its separation from all other metal ions (Table 3).

Thus, a number of binary separations, namely, Cu^{2+}- Pb^{2+}, Cu^{2+}- Co^{2+}, Cu^{2+}- Al^{3+}, Ni^{2+}- Pb^{2+}, Ni^{2+}- Al^{3+}, Zn^{2+}- Pb^{2+}, Zn^{2+}- Co^{2+}, Zn^{2+}- Al^{3+}, Cr^{3+}- Pb^{2+} and Ni^{2+}- Co^{2+} were achieved quantitatively from a synthetic mixture on a column of stannic silicomolybdate Table 2 at 25 ºC.

Conclusions:

Stannic silicomolybdate as an inorganic cation exchanger has been used to remove target pollutants Ni^{2+}, Ba^{2+}, Al^{3+}, Cr^{3+}, Cu^{2+}, Pb^{2+}, Co^{2+} and Zn^{2+} ions from aqueous- solvent media.

Batch and column methods were done for the separation of Pb^{2+}, Co^{2+} and Al^{3+} from the binary mixture with other metal ions from synthetic and a few real life samples. The efficiency of this cation exchanger in different experimental conditions was established and because of the large difference in the distribution coefficient values separation of the metal ions from their mixtures was possible.

Table 1: Effect of concentrations of organic solvents on the K_d- values at 20 ºC

Metal ions / Solvents	%	Ba^{2+}	Cu^{2+}	Ni^{2+}	Cr^{3+}	Pb^{2+}	Zn^{2+}	Co^{2+}	Al^{3+}
Ethanol	0.0	90	35	70	110	480	98	200	130
	15	125	50	110	150	520	170	240	160
	40	140	100	160	180	600	220	300	200
	60	60	130	200	290	370	260	380	105
Ethylene glycol	0.0	210	35	70	110	400	98	200	130
	15	90	27	30	192	250	20	360	170
	40	60	3.0	0.0	70	250	0.0	420	300
	60	20	0.0	0.0	2.0	330	0.0	180	209
Glycerol	0.0	50	35	70	110	400	98	200	130
	15	90	80	115	181	570	100	250	190
	40	140	140	166	250	630	98	300	222
	60	90	0.0	0.0	90	370	98	215	221

Table 2: Effect of temperature on the K_d- values

Metal ions / Solvents	%	Temp. ºC	Ba^{2+}	Cu^{2+}	Ni^{2+}	Cr^{3+}	Pb^{2+}	Zn^{2+}	Co^{2+}	Al^{3+}
Glycerol	0.0	25	90	35	70	110	400	98	200	130
		35	98	60	115	130	470	180	210	142
		50	100	80	170	190	550	200	210	170
	15	25	140	80	115	181	570	190	250	190
		35	150	98	118	200	600	200	270	194
		50	164	207	118	203	620	210	318	201
	40	25	192	140	166	250	630	240	300	222
		35	200	152	180	266	647	270	330	240
		50	260	180	210	280	700	291	332	269
	60	25	50	0.0	0.0	90	370	160	215	221
		35	67	1.2	2.0	110	399	171	230	243
		50	90	1.5	2.0	148	500	200	250	300

Table 3: Possible binary separations of metal ions in aqueous- organic solvent systems.

Eluting agents mixture contents	Taken mg	Found mg	Recovery %
Cu^{2+} - Pb^{2+}			
Cu^{2+}- 40% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Pb^{2+} 2.0 M HNO_3.	10	9.7	97
	10	9.9	99
Cu^{2+}- Co^{2+}			
Cu^{2+}- 40% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Co^{2+} 2.0 M HNO_3.	10	9.7	97
	10	9.8	98
Cu^{2+} - Al^{3+}			
Cu^{2+}- 60% (v/v) glycerol- 0.01 M HNO_3 / Al^{3+} 2.0 M HNO_3.	10	9.9	99
	10	9.8	98
Ni^{2+}- Pb^{2+}			
Ni^{2+}- 40% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Pb^{2+} 2.0 M HNO_3	10	9.9	99
	10	9.7	97
Ni^{2+}- Al^{3+}			
Ni^{2+}- 60% (v/v) glycerol- 0.01 M HNO_3 / Al^{3+} 2.0 M HNO_3	10	9.9	99
	10	9.9	99
Zn^{2+}- Pb^{2+}			
Zn^{2+} - 60%(v/v) ethylene			

glycol- 0.01 M HNO_3 / Pb^{2+} 2.0 M HNO_3	10	9.9	99
Zn^{2+}- Co^{2+}	10	9.8	98
Zn^{2+}- 40% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Co^{2+} 2.0 M HNO_3	10	9.8	98
Zn^{2+}- Al^{3+}	10	9.7	97
Zn^{2+}- 40% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Al^{3+} 2.0 M HNO_3	10	9.9	99
Cr^{3+}- Pb^{2+}	10	9.7	97
Cr^{3+}- 60% (v/v) ethylene glycol- 0.01 M HNO_3 / Pb^{2+} 2.0 M HNO_3	10	9.6	96
Ni^{2+}- Co^{2+}	10	9.8	98
Ni^{2+}- 60% (v/v) glycerol- 0.01 M HNO_3 / Co^{2+} 1.5 M HNO_3	10	9.7	97
	10	9.8	98

References

1- Ioune Y.; 1964: Studies on the synthetic inorganic ion exchangers; Synthesis of stannic phosphate and some of its properties. J. Inorg. Nucl. Chem. 26 (1964) 2241.

2- Amphlett C.B., "Inorganic Ion Exchangers" Elsevier, Amsterdam, 1964.

3- Cathers G.I., Porg. Nucl. Energ, 3, 168, 1965, C.B. Amphlett, Proceedings of 2nd Conference Peaceful Uses of Atomic Energy, Geneva, (1958) 2817.

4- Low K.S., Lee C.K. and Ng A.Y.; (1999): Column study on the sorption of Cr(VI) using quaternized rice hulls. Biotesource Technol. 68, 205.

5- M.E.Vallejo, F. Persin, C. Innocnet, P. Sistat and G. Pourcelly; 2000: Electrotransport of Cr(VI) through an anion exchange membrance, Sep. Purif. Technol. 21, 61- 69.

6-Guha. A. K., Yuri C. H., Basu R. and Sirkar K. K.; 1994: Heavy metals removal and recovery by contained liquid membrane. AIChEJ. 40, 1223-1235.

7- Ortiz M.I., Galan B., San Roman M. F. and Ibanez R.; 2001: Kinetics of the separation of multicomponent mixtures by non- dispersive solvent extraction: separation of Ni and Cd as a case study. AIChEJ. 47 (4), 895-905.

8- Naseem R. and Tahir S. S.; 2001: removal of Pb(II) from aqueous-acidic solutions by using bentonite. Wat. Res., 3, 621- 629.

9- Korkisch J., and Huber A., (1968): Cation- Exchange Behaviour of Several Elements in Hydroflouric Acid-Organic Solvent Media. *Talanta, 15 (1):119 –127.*

10- Massart D. L., (1973): Distribution coefficients of Rb^+ on zirconium phosphate in mixed aqueous – organic media. *Talanta, 20 (3): 358 –359.*

11- Pohl P., (2006): Application of ion- exchange resins to the fractionation of metals in water. *TrAC Trends in Analytical Chemistry, 25 (1): 31 - 43.*

12- Rodriguez A. R. and Poitrenaud C.; (1978): Effect of organic solvents on exchange equilibria with a sulphonic acid resin part 1. distribution of monovalent and divalent metal ions. *Anal. Chim. Acta, 102, 167 –176.*

13- Nabi S. A. and Khan A. M.; 2006: Synthesis, ion exchange properties and analytical applications of stannic silicomolybdate: Effect of temperature on distribution coefficients of metal ions. Reactive and Functional Polymers. 66, 5, 495- 508.

14-Vogel; (1989): "Text book of quantitative chemical analysis" 5th, ed., Longman, Group UK Ltd. 588.

15- Demirbas A., Pehlivan E., Gode F., Altun T. and Arslan G.; (2005): Adsorption of Cu^{2+}, Zn^{2+}, Ni^{2+}, Pb^{2+} and Cd^{2+} from aqueous solution on Ambirlit IR-120 synthetic resin. *Journal of Colloid and Interface Science, 282, 20-25.*

16- Nabi S. A., Naushad M. and Khan A. M.; (2006): Sorption studies of metal ions on naphthol blue- black modified Amberlite IR 400 anion exchange resin: Separation and determination of metal ion contents of pharmaceutical preparation. Colloids and Surfaces A: *Physicochem. Eng. Aspects 280, 66- 70.*

17- Rbddy M. N. R., Ghosb A. K. and Hunkhiub L. O. T.; (1984): Cation exchange separation of metal ions in aqueous sodium glycollate media. *Indian Chem. Soc., LXI, 683- 686*.

18- Acker P. V.; (1980): The separation of lanthanides on anion – exchange resin in anhydrous acetic acid medium*. Anal. Chim. Acta, 11, 149 –158*.

19- Inglezakis V.J., Loizidou M.D. and Grigoropoulou H.P.; (2004): Ion exchange studies on natural and modified zeolites and the concept of exchange siet accessibility. J. Colloid Interf. Sci., 275, 750-576.

سلوكيات التبادل الكاتيوني لعدد من العناصر في أوساط حمض النتريك مذيبات عضوية

خالد احمد سعيد غالب - عبده قائد علي الصغير

الملخص:

تمت دراسة معامل التوزيع لأيونات الفلزات نيكل ، باريوم ، ألومنيوم ، كروم، نحاس ، رصاص ، كوبلت و زنك على المبادل الكاتيوني ستانيك سليكومولبيدات في الشكل الهيدروجيني في أنظمة مائية ومائية عضوية ذات ثوابت عزل مختلفة وهي: الإيثانول ، الإيثلين جليكول و الجليسرول. كما تمت دراسة وتوضيح تأثير النسبة المئوية للمذيب العضوي وكذلك درجة الحرارة على معامل التوزيع. ومن هذه التجارب تمت معرفة كفاءة هذا المبادل الكاتيوني وبسبب الفروق الكبيرة لقيم معامل التوزيع أمكن إجراء عمليات فصل لبعض ايونات الفلزات سابقة الذكر من مخاليطها. وقد تم استنتاج ان درجة الحرارة المثلى للحصول على أعلى قيم لمعامل التوزيع كانت ٥٠ درجة مئوية. كما تم إجراء عمليات فصل كمي لبعض ايونات الفلزات من مخاليطها الثنائية مثل نحاس- رصاص ، نحاس- كوبلت، نحاس- الومنيوم ، نيكل- رصاص ، نيكل- الومنيوم ، زنك- رصاص ، زنك- كوبلت ، زنك- الومنيوم ، كروم- رصاص و نيكل- كوبلت.

ON SHRUNKEN BAYESIAN ESTIMATORS FOR THE MEAN OF NORMAL DISTRIBUTION

Ahmed. M. Al –Robassi
Faculty of Administration Science, Taiz University, Yemen
Email;alrobasi5@yhoo.com

Abstract

This paper studies the double-stage shrunken Bayesian estimators (DSSBE) for the mean suggested. In this estimator a shrinkage factor k is taken and the region R was found by minimizing mean squared error. The numerical result shows improvement of the double-stage shrunken Bayesian estimators over the double stage Bayesian estimators in some situations

Introduction

Let $x_{ji}, j = 1,2 \quad , i = 1,2,...,n_j$, denote two random samples independently normally distributed population with mean θ and variance σ^2.
Arnold, and Al-Bayyati [4] considered a double stage shrunken estimator of the mean θ when an a prior information about θ is available in the form of an initial estimate θ_0.
Their estimator is given by:

$$\widetilde{\theta} = \begin{cases} k(\hat{\theta}_1 - \theta_0) + \theta_0 & if \ \hat{\theta}_1 \in R \\ \dfrac{n_1\hat{\theta}_1 + n_2\hat{\theta}_2}{n_1 + n_2} & if \ \hat{\theta}_1 \notin R \end{cases} \qquad \ldots(1)$$

Where $0 \le k \le 1$, is the shrinkage factor, R is the parameter, and $\hat{\theta}_1$ is MLE (maximum likelihood estimator) of θ based on n_1.

Several authors studied the estimator $\widetilde{\theta}$ (see, e.g. Whiker, Shurmann, and Raghunath [5], Al-Robassi [1]).

Bayesian method assumes as before that the random sample, $x_1, x_2, ...x_n$ can from a population with probability density function $f(x,\theta)$,but further more the unknown parameter θ is a random variable that is there is additional information about θ.

In this paper we study a double stage shrunken Bayesian estimator (DSSBE) of the mean θ of normal distribution when the variance σ^2 is known.

Now suppose that $\hat{\theta}_j = \bar{x}_j, j = 1,2$, the sufficient statistic, is the mean of random sample of size n_j ; g($\hat{\theta}_j / \theta$) is $N(\theta, \frac{\sigma^2}{n_j})$. Further more suppose that the prior distribution of θ is defined by:

$$h(\theta) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \exp(\frac{\theta^2}{2}) \qquad \ldots(2)$$

If the square-error loss function $L(\hat{\theta}_j, \theta) = (\hat{\theta}_j - \theta)^2$ is used [3] , then the Bayes estimator of θ is given by:

$$\hat{\theta}_{Bj} = \frac{\hat{\theta}_j}{1 + \sigma^2 / n_j} \qquad \ldots(3)$$

Therefore a double stage shrunken Bayesian estimator is defined as follows:

$$\widetilde{\theta} = \begin{cases} k(\hat{\theta}_{B1} - \theta_0) + \theta_0 & if\ \hat{\theta}_{B1} \in R \\ \dfrac{n_1\hat{\theta}_{B1} + n_2\hat{\theta}_{B2}}{n_1 + n_2} & if\ \hat{\theta}_{B1} \notin R \end{cases} \qquad \ldots(4)$$

where, $0 \le k \le 1$, R is the suitable region in the parameter space, and $\hat{\theta}_{B1}$ is the Bayes estimator of θ based on first sample of size n_1.

Mean squared error, Expected sample size, and Efficiency.

In this section the DSSBE of the form (4) is considered, mean squared error, expected sample size and relative efficiency of the estimator $\widetilde{\theta}_B$ are derived as follows.

$$MSE(\widetilde{\theta}_B / \theta, R) = E(\widetilde{\theta}_B - \theta)^2$$
$$= MSE(\hat{\theta}_B) + (k^2 - c_1^2) g_2(\hat{\theta}_{B1} / \theta, R) + [2k(1-k)(\theta_0 - \theta)$$
$$- \frac{2n_1 n_2}{n^2} Bias(\hat{\theta}_{B2})] g_1(\hat{\theta}_{B1} / \theta, R) + [(1-k)^2 (\theta_0 - \theta)^2$$
$$- c_2^2 MSE(\hat{\theta}_{B2})] g_0(\hat{\theta}_{B1} / \theta, R) \qquad \ldots(5)$$

where $\hat{\theta}_B = \frac{n_1\hat{\theta}_{B1} + n_2\hat{\theta}_{B2}}{n_1 + n_2}$, $c_1^2 = \frac{n_1^2}{n^2}$, $c_2^2 = \frac{n_2^2}{n^2}$, $n = n_1 + n_2$,

and $g_i(\hat{\theta}_{B1} / \theta, R) = \int_R (\hat{\theta}_{B1} - \theta)^i f(\hat{\theta}_{B1}) d(\hat{\theta}_{B1}),\ i = 1,2$

If θ_0 is the true value of θ then equation (5) becomes:

$$MSE(\tilde{\theta}_B / \theta_0, R) = E(\tilde{\theta}_B - \theta_0)^2$$
$$= MSE(\hat{\theta}_B) + (k^2 - c_1^2) g_2(\hat{\theta}_{B1} / \theta_0, R)$$
$$- \frac{2n_1 n_2}{n^2} Bias(\hat{\theta}_{B2}) g_1(\hat{\theta}_{B1} / \theta_0, R)$$

$$- c_2^2 MSE(\hat{\theta}_{B2}) g_0(\hat{\theta}_{B1} / \theta_0, R) \quad \ldots(6)$$

Let us choose the region R so that $MSE(\theta_B / \theta_0, R)$ is minimum (see [4]) we get :

$$R = \theta_0 + \frac{n_1 n_2 Bias(\hat{\theta}_{B1}) - a}{n^2 (k^2 - c_1^2)}, \theta_0 + \frac{n_1 n_2 Bias(\hat{\theta}_{B1}) + a}{n^2 (k^2 - c_1^2)} \quad (7)$$

where $a = \sqrt{c_1^2 c_2^2 [Bias(\hat{\theta}_{B2})]^2 + (k^2 - c_1^2) MSE(\hat{\theta}_{B2})}$.

The expected sample size is given by:

$$E(n / \theta, R) = n - (n - n_1) P_r(\hat{\theta}_{B1} \in R)$$

$$= n - (n - n_1) g_0(\hat{\theta}_{B1} / \theta, R) \quad \ldots(8)$$

Therefore, we define the efficiency of the estimator $\tilde{\theta}_B$ with respect to the Bayesian estimator $\hat{\theta}_B$ by:

$$Eff(\tilde{\theta}_B / \theta, R) = \frac{MSE(\hat{\theta}_B, based\ on\ a\ sample\ of\ equivalent\ size)}{MSE(\tilde{\theta}_B / \theta, R)} \quad \ldots(9)$$

where $\hat{\theta}_B = \frac{n_1 \hat{\theta}_{B1} + n_2 \hat{\theta}_{B2}}{n_1 + n_2}$.

Numerical results

The computation of mean squared error and efficiency of the estimator $\tilde{\theta}_B$ with respect to the Bayes estimator $\hat{\theta}_B$ considered in this section by taking

$n = 50,\ n_1 = 5,10,15,20,\ k = 0.25,\ 0.5,\ 0.75\ and\ t = \sqrt{n_1} \frac{|\theta - \theta_0|}{\sigma}$.

The following conclusions are based on these computations :

(1) The probability of avoiding the second sample , is decreasing function of the shrinkage factor, whereas it is increasing function of the first sample n_1 (see table (1)).

(2) Mean squared error of $\widetilde{\theta}_B$ is increasing function of the shrinkage factor, and decreasing function with the first sample n_1 (see table (2)).

(3) As expected, the efficiency of the double stage shrunken Bayesian estimator $\widetilde{\theta}_B$, is better than the efficiency of the Bayesian estimator $\hat{\theta}_B$,when θ is close to θ_0 .

(4) Table (3) indicates that the efficiency of the suggested estimator is decreasing function of the shrinkage factor k , and increasing function of n_1 .

(5) All value of k and n_1 give highest efficiency only in neighborhood t=0 .

Table(1)

Probability 0f avoiding the second sample for, $n = 50,\ \theta = 10,\ \sigma = 5,\ t = \dfrac{|\theta - \theta_0|}{\sigma}\sqrt{n_1}$

	$n_1 = 5$			$n_1 = 10$			$n_1 = 15$			$n_1 = 20$		
k t	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75
0.0	0.938	0.823	0.761	0.959	0.873	0.837	0.962	0.890	0.871	0.969	0.913	0.892
0.2	0.917	0.786	0.710	0.936	0.859	0.791	0.943	0.875	0.830	0.947	0.891	0.864
0.4	0.895	0.737	0.663	0.918	0.839	0.739	0.927	0.858	0.811	0.929	0.875	0.830
0.6	0.872	0.694	0.624	0.889	0.778	0.701	0.903	0.826	0.775	0.912	0.850	0.801
0.8	0859	0.657	0.562	0.867	0.733	0.671	0.889	0.783	0.729	0.896	0.821	0.771
1.0	0.847	0.615	0.519	0.849	0.692	0.604	0.868	0.749	0.683	0.871	0.785	0.729
1.2	0819	0.572	0.468	0.826	0.657	0.569	0.841	0.709	0.623	0.853	0.736	0.670
1.4	0.789	0.529	0.419	0.810	0.617	0.520	0.829	0.673	0.560	0.837	0.706	0.612
1.6	0.764	0.481	0.361	0.795	0.561	0.482	0.815	0.660	0.516	0.820	0.673	0.564
1.8	0.735	0.428	0.321	0.774	0.510	0.441	0.790	0.569	0.469	0.805	0.626	0.521
2.0	0.697	0.357	0.211	0.730	0.483	0.387	0.779	0.517	0.413	0.789	0.580	0.460

Table(2)

$\mathbf{MSE}(\widetilde{\theta}_B / \theta, R)$ **for,** $\theta = 10,\ \sigma = 5,\ and\ t = \dfrac{|\theta - \theta_0|}{\sigma}\sqrt{n_1}$

$n_1 = 5$	$n_1 = 10$	$n_1 = 15$	$n_1 = 20$

k	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75
0.0	0.099	0.158	0.171	0.061	0.097	0.117	0.046	0.89	0.108	0,043	0.087	0.103
0.2	0.118	0.169	0.186	0.073	0.118	0.128	0.057	0.115	0.126	0.051	0.113	0.123
0.4	0.141	0.182	0.203	0.097	0.133	0.143	0.071	0.128	0.139	0.078	0.126	0.137
0.6	0.185	0.196	0.221	0.113	0.155	0.164	0.103	0.147	0.157	0.095	0.146	0.155
0.8	0.230	0.208	0.237	0.129	0.178	0.181	0.121	0.173	0.176	0.117	0.170	0.175
1.0	0.279	0.225	0.251	0.141	0.195	0.204	0.149	0.192	0.198	0.141	0.189	0.187
1.2	0.331	0.291	0.304	0.169	0.237	0.233	0.169	0.219	0.223	0.163	0.214	0.221
1.4	0.398	0.312	0.327	0.182	0.261	0.274	0.187	0.247	0.257	0.184	0.239	0.243
1.6	0.461	0.326	0.339	0.227	0.315	0.301	0.219	0.293	0.294	0.215	0.270	0.280
1.8	0.365	0.355	0.348	0.251	0.341	0.356	0.249	0.330	0.330	0.247	0.312	0.327
2.0	0.571	0.458	0.427	0.289	0.407	0.419	0.287	0.387	0.379	0.278	0.358	0.368

Table(3)

$$Eff\ (\widetilde{\theta}_B / \theta, R) \text{ for, } \theta = 10,\ \sigma = 5, \text{ and } t = \frac{|\theta - \theta_0|}{\sigma}\sqrt{n_1}$$

$n_1 = 5$ $n_1 = 10$ $n_1 = 15$ $n_1 = 20$

k t	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75	0.25	0.50	0.75
0.0	6.526	4.011	2.953	7.821	4.189	3.413	8.201	5.203	3.932	8.900	5.813	4.310
0.2	5.703	3.315	2.341	6.395	3.507	2.971	7.053	4.047	3.045	8.015	4.965	3.591
0.4	4.250	2.712	1.932	4.395	2.915	2.576	5.917	3.341	2.610	7.217	4.072	2.843
0.6	3.801	1.903	1.057	3.317	2.014	1.789	4.731	2.865	1.969	6.044	3.001	2.169
0.8	2.753	1.142	0.980	2.650	1.581	1.316	3.021	2.054	1.497	4.351	2.379	1.629
1.0	1.830	0.873	0.789	1.813	0.899	0.983	2.450	1.631	1.000	3.190	1.832	1.110
1.2	1.012	0.705	0.703	1.259	0.758	0.837	1.534	0.971	0.872	2.418	1.006	0.901
1.4	0.831	0.571	0.639	0.985	0.696	0.721	1.069	0.823	0.763	1.505	0.879	0.829
1.6	0.679	0.485	0.561	0.739	0.587	0.649	0.869	0.765	0.703	0.892	0.781	0.740
1.8	0.485	0.445	0.483	0.590	0.569	0.573	0.753	0.682	0.649	.782	0.718	0.683
2.0	0.401	0.406	0.415	0.543	0.550	0.525	0.614	0.603	0.583	0.631	0.662	0.616

References

[1] Al---Robassi , A. M. , (2003) , Some Double Stage Shrinkage Estimator for the Mean of Normal Distribution . The Annual Conference on Statistics, Computer sciences and Operation Research, part II, p 86 .

[2] Arnold ,J.C. and AL—Bayyati , H.A. , (1970) ,On Double Stage Estimation of the Mean Using Prior Knowledge . Biometrics,Vol. (26),No.4,P.787.

[3] Hogg , R.V. and, Craig, A.T., (1995) , Introduction to Mathematical Statistics , Prentic-Hall International , Inc.

[4] Katte ,S.K., (1962) , Use Of Some Prior Knowledge In Estimation Means From Double Samples , Biometrics , Vol.,(18) ,P 139.

[5] Waikar,V.R., Schuurman,F.J. ,and Raghunathann ,(1984),On a Two Stage Shrinkage Testimator of The Mean of a Normal Distribution. Communication in Statistics.-Theory and Methods., 13(15),p, 1901-1913

مقدرات التقلص البيزية لتقدير الوسط الحسابي للتوزيع الطبيعي

أحمد محمد غالب الرباصي
قسم الإحصاء، كلية العلوم الإدارية
جامعة تعز، اليمن

الملخص

بفرض أن X متغيراً عشوائياً يتبع التوزيع الطبيعي بوسط حسابي مجهول وتباين معلوم في حالة توافر معلومات مسبقة حول المعلمة المجهولة على شكل قيمة ابتدائية يكون من المفيد استخدام مقدرات التقلص ذات المرحلتين لتقدير المعلمة المجهولة إنظر (٢) .

تناولت هذه الدراسة مقدرات التقلص البيزية ذات المرحلتين لتقدير الوسط الحسابي للتوزيع الطبيعي لقيم مختلفة لعامل التقلص K ، كما تم اختيار المجال R بواسطة تصغير متوسط مربعات الخطأ ، وقد بينت النتائج العددية أن المقدر المقترح يمتلك متوسط مربعات خطأ أقل من مقدرات البيزية وبالتالي كفاءة نسبية أعلى .

SOME PROPERTIES AND ZERO-DIMENSIONALITY OF FUZZY METRIC SPACES

Abdul Gawad .A. Q .Al-Qubati (Ph.D)
Department of Mathematics ,University of Hodeidah, Hodeidah, Yemen.
gawad202001@yahoo.com

Abstract:

The purpose of this paper is to introduce the concepts of closure ,limit points and boundary of set in fuzzy metric spaces. Also we introduce some topological properties and the concepts of zero-dimensional and small inductive dimension in fuzzy metric space, some important and interesting results are obtained .

Keywords: Fuzzy metric spaces, Limit pints, boundary ,zero-dimensional, small inductive dimension

1. Introduction:

In 1965, the concept of fuzzy set was introduced by Zadeh [18]. One of the most important problems in fuzzy topology is to obtain an appropriate concept of fuzzy metric space .This problem has been investigated by Many authors [3,4,7,12,13].They introduced the concept of fuzzy metric space in different ways. In particular George and Veeramani [7] have introduced and studied a notion of fuzzy metric space with the help of continuous t-norms, which constitutes a slight but appealing modification of the one due to Kramosil and Michalek [12] and defined a Hausdorff topology on this fuzzy metric space. Nathanson [5] introduced the concept of round metric space and gave the relationship between round metrics and equivalent metrics. Also Many authors have studied fixed theory in fuzzy metric spaces such as[1,2,9,10,11,16] .

The aim of this paper is to extend some concepts to fuzzy metric spaces such as limit point and boundary ,we obtain some results about them, we investigate two properties of non-Archimedean fuzzy metric space, also we prove that every fuzzy metric space is normal, Every separable fuzzy metric spaces is second countable, And we introduce the concept of zero – dimensionality some results about this concept are given.

2.Preliminaries

We begin with some definitions.

Definition:**2.1**[15] A binary operation $*:[0,1]\times[0,1] \to [0,1]$ is a continuous triangular norm (shortly t-norm) if $*$ satisfies the following conditions:

1.* is associative and commutative.

2. * is continuous.

3. a*1= a for all a∈ [0,1].

4. a*b ≤ c*d whenever a ≤ c and b ≤ d for all a,b,c,d∈ [0,1].

Example(2.2) The following are examples of t-norms:
(1). a *b = ab. (2) a * b = min {a, b}. (3) a*b = max {0,a+b−1}.

Definition2.3[7] A fuzzy metric space is an ordered triple (X,M, *) such that X is an arbitrary (non-empty) set, * is a continuous t-norm and M is a function defined on $X^2\times]0,+\infty[$ with values in]0,1[satisfying the following conditions, for all x,y,z ∈ X and s,t > 0 :
(i) M(x,y,t) > 0,
(ii) M(x,y,t) =1 if and only if x = y,
(iii) M(x,y,t) = M(y,x,t),
(iv) M(x,y,t) *M(y,z,s) ≤ M(x,z,t+s),
(v) $M(x,y,\cdot):]0,+\infty[\rightarrow[0,1]$ is continuos.
Then M is called a fuzzy metric on X. The function M(x,y,t) denote the degree of nearness between x and y with respect to t, also condition (ii) is equivalent to M(x,x,t) = 1 for all x ∈ X and t > 0 , and M(x,y,t) < 1 for all x ≠ y and t > 0 .

Remark 2.4 [9] In fuzzy metric space X, M(x, y, .) is non-decreasing for all x, y ∈ X.

Example2.5 Let (X, d) be a metric space. Denote a * b = ab for all a, b ∈ [0, 1] and let M_d be a fuzzy set on $X^2 \times]0,\infty[$ defined as follows:

$$M_d(x, y, t) = \frac{kt^n}{kt^n + md(x, y)}$$

for all k, m, n∈R^+, x ,y∈ X , Then (X, M_d, *) is a fuzzy metric space.

Remark 2.6 Note the above example holds even with the t-norm a * b = min{a, b} and hence M is a fuzzy metric with respect to any continuous t-norm.
In above example by putting $k = m = n = 1$, we get

$$M_d(x, y, t) = \frac{t}{t + d(x, y)}$$

We call this fuzzy metric induced by a metric *d* the standard fuzzy metric.

Definition 2.7[7] Let (X,M, *)be a fuzzy metric space and let r ∈ (0, 1),t > 0 and x∈X. The set B(x, r, t) = {y ∈X : M(x, y, t) > 1 − r} is called the open ball with center *x* and radius *r* with respect to *t*.

Theorem 2.8[7] Every open ball *B*(*x,* r, t) is an open set.

George and Veeramani proved in [7] that every fuzzy metric space (X,M, *) on X generates a topology τ_M on X which has as a base the family of open sets of the form $\{B_M(x, r, t) : x \in X;\ 0< r <1, t > 0\}$, they proved that (X,τ_M) is Hausdorff first countable topological space, where $\tau_M = \{A \subset X$:for each $x \in X$, there exist $t > 0$, $r \in (0, 1)$ such that $B(x, r, t) \subset A\}$.Also if (X,τ) metric space, then the topology induced by d coincides with the topology τ_{M_d} induced by the fuzzy metric M_d.

Example2.9 Let X = **N** (where **N** is the set of neutral number) and we define a * b = max{0, a + b –1} for all a, b ∈ [0, 1] and let M be a fuzzy set on $X^2 \times (0,\infty)$ defined as follows:

$$M(x,y,t)=\begin{cases}\dfrac{x}{y} & ,if \quad x \le y \\ \dfrac{y}{x} & ,if \quad y \le x\end{cases}$$

for all x, y ∈X, and t > 0 then (X,M, *) is a fuzzy metric space. M induces on X the discrete topology , (in fact ,for x ≠ y we have $M(x, y, t) \le \dfrac{x}{(x+1)}$ .Now, if we choose r such that

$0 < r < \dfrac{x}{(x+1)}$,then y ∈B(x, r, t) if and only if $M(x, y, t) > 1 - r > \dfrac{x}{(x+1)}$ and ,therefore, B(x, r, t) ={x}).

Theorem 2.10[7] Let (X,M,∗) is a fuzzy metric space .Then τ_M is a Hausdorff topology and for each x ∈X ,$\{B(x, \frac{1}{n}, \frac{1}{n}): n\in N\}$ is a neighborhood base at x for the topologyτ_M.

Gregori and Romaguera proved in [10] that if (X,M,∗) is a fuzzy metric space, then

$\{\cup_n: n\in \mathbf{N}\}$ is a base for a uniformity $\cup$ on X compatible with τ_M, where

$\bigcup_n = \{(x; y) \in X \times X : M(x,y,\frac{1}{n}) > 1 - \frac{1}{n}\}$ for all $n \in \mathbf{N}$. Therefore (X,τ_M) is a metrizable topological space. Also they proved that a topological space is metrizable if and only if admits a compatible fuzzy metric.

Theorem2.11[8] Every separable fuzzy metric spaces is second countable.

Definition 2.12[8] Let (X,M, *) be a fuzzy metric space and let $r \in (0, 1), t > 0$ and $x \in X$. The set $B[x, r, t] = \{y \in X : M(x, y, t) \geq 1 - r\}$ is called the closed ball with center *x* and radius *r* with respect to *t*.

Theorem 2.13[8] Every closed ball *B*[*x, r, t*] is a closed set.

Definition.**2.14** A subset of fuzzy metric space is said to be clopen if and only if it is closed and open.

Theorem 2.15 [7] A sequence(x_n) in a fuzzy metric space (X,M, *) converges to x if and only if $M(x_n, x, t) \to 1$ as $n \to \infty$.

Example 2.16 Let X = **R**, the set of all real numbers.
For $x; y \in X; t \geq 0$, define

$$M(x,y,t) = \begin{cases} \dfrac{t}{t+|x-y|} & ,if \quad t > 0 \\ 0 & ,if \quad t = 0 \end{cases}$$

Then M is a fuzzy metric on **R .** Let (s_n) be a sequence defined as $s_n = \dfrac{1}{n}$,for $n \in N$. Then $M(s_n, x, t) \to 1$ as $n \to \infty$.

Definition 2.17 [8]. A sequence(x_n) in a fuzzy metric space (X,M, *) is a Cauchy sequence if and only if for each $r \in (0, 1)$ and each $t > 0$ there exists $n_0 \in \mathbf{N}$ such that $M(x_n, x_m, t) > 1 - r$ for all $n, m \geq n_0$

Definition 2.18 [7] A fuzzy metric space in which every Cauchy sequence is convergent is called a complete fuzzy metric space.

Example 2.19. Let $X = \mathbf{R}^+$, with the metric d defined by $d(x,y) = |x - y|$,and defined

$M(x, y, t) = \dfrac{t}{t + d(x,y)}$,for all $x, y \in X, t > 0$.Clearly (X,M, *) is a complete fuzzy metric spaces.

Theorem 2.20 [8] Let (X,M, *) be a fuzzy metric space ,then for each metric d on X compatible with M ,the following hold;

1. A sequence(x_n) in X is Cauchy in (X,M,*) if and only if it is Cauchy in (X, d).
2. (X,M, *) is complete if and only if (X,d) is complete.

Lemma 2.21 Let (X,M, *) be a fuzzy metric space. If $\lim_{n\to\infty} x_n = x$ and $\lim_{n\to\infty} y_n = y$ then $\lim_{n\to\infty} M(x_n, y_n, *) = M(x, y, *)$.

Definition 2.22 [17] Let (X,M, *) be a fuzzy metric space, $x \in X$ and $A \subset X$. The distance between x and A is defined by
$M(A, x, t) = \sup\{M(y, x, t) : y \in A\}$ for all $t > 0$.

Definition 2.23 A fuzzy metric space (X,M, *) is called non-Archimedean if
$M(x,z,t) \geq \min\{M(x,y,t),M(y,z,t)\}$,for all $x,y,z \in X$.

Clearly ,if (X,M, *) is a non-Archimedean fuzzy metric ,and * is a t. norm defined by
$x*y = \min\{x,y\}$,then it's fuzzy metric.

Proposition 2.24 Let d be a metric on X ,and M_d the corresponding standard fuzzy metric .Then d is non-Archimedean if and only if M_d is non-Archimedean.

Proof. Suppose d is non-Archimedean. Then
$M_d(x,z,t) =$

$$\frac{t}{t+d(x,z)} \geq \frac{t}{t+\max\{d(x,y),d(y,z)\}} = \min\{M_d(x,y,t).M_d(y,z,t)\}.$$

Conversely, $M_d(x,z,t) = \frac{t}{t+d(x,z)}$, and then $\frac{t+d(x,z)}{t} = \frac{1}{M_d(x,y,z)}$,this implies that $d(x,z) = \frac{t}{M_d(x,y,z)} - t = t(\frac{1}{M_d(x,y,z)} - 1)$

$$\leq t(\frac{1}{\min\{M_d(x,y,t),M_d(y,z,t)} - 1) =$$

$\max\{d(x,y),d(y,z)\}$. ■

3-Limits point , boundary and Some topological properties in fuzzy metric spaces

In the first of this section, we introduce the concept of limit point

Definition 3.1 Let (X,M,*)be a fuzzy metric space ,and A sub set of X, we say that a point $x \in X$ is limit point of a set A if and only if $\forall$ r $(0 < r < 1)$, $t > 0$ the open ball $B(x, r, t)) \bigcap A\backslash\{x\} \neq \emptyset$.
We denote the set of all limit point of A by the set d(A) or A' ,and a subset A in fuzzy metric space (X,M,*) is dense in X if every point of X is a limit point of A. we prove the following theorem:

Theorem3.2 We say that $x \in d(A)$ if and only if there exist a sequence (a_n) convergence
to x, where $a_n \in A$,$a_n \neq x$.

Proof. Suppose $x \in d(A)$,then for $t > 0$,$0 < r < 1$,there is an element a_1 in A such that $a_1 \in B(x, r, t)$ i.e. $M(a_1, x, t) > 1 - r_1$, $a_1 \neq x$, let $0 < r_2 < r_1$, then there is an element a_2 in A such that $a_2 \in B(x, r_2, t)$ this implies that $M(a_2, x, t) > 1 - r_2 > 1 - r_1$, $a_2 \neq x$, again by this way we get the sequences (a_n), (r_n) in A are constructed such that
$M(a_n, x, t) > 1 - r_n$, $r_n \to 0$, $a_n \neq x$, i.e. $a_n \to x$.
Conversely ,let(a_n) be a sequence convergence to x ,$a_n \neq x$ and $a_n \in A$ in (X,M,*),let U be any neighborhood of x then f or any r ,$t > 0$,$0 < r < 1$ there is
$B(x, r, t) = \{ y: M(x, y, t) > 1 - r\} \subset U$ this implies $y \in B$ and corresponding to r there exist a positive integer N such that $n \geq N$,and since $a_n \to x$ then $M(a_n, x, t) > 1 - \frac{1}{n}$ let
$r < \frac{1}{n}$ and clearly $M(a_n, x, t) \to 1$ as $n \to \infty$ then $B(a_n, \frac{1}{n}, t) \subset B(x, r, t)$ and
$M(a_n, x, t) > 1 - \frac{1}{n} > 1 - r$. Thus $a_n \in B(x, r, t)$ and hence $a_n \in U$. ■

We give now the concept of boundary of set in fuzzy metric spaces:

Definition3.3 Let (X,M, *) be a fuzzy metric space ,and we say that x is boundary point of A if there exist an open ball B(x,r,t) centered at x such that $B(x,r,t) \bigcap A \neq \emptyset$ and
$B(x,r,t) \bigcap X\backslash A \neq \emptyset$ for every $0 < r < 1$. And the boundary of A is the set of all boundary points of A, denoted by ∂A.

Theorem.3.4 We say that $x \in \partial A$ if and only if there exist a sequence of limit points $(a_n') \in X \backslash A$ convergent to x ,and a sequence $(a_n) \in A$ convergent to x.

proof Suppose $x \in \partial A$,then for any $0 < r < 1$ the ball $B(x, r, t)$ contains points out of both
A(i.e. the point a_r) ,then $M(x, a_r, t) > 1 - r$, and X\A(i.e. the point a'_r),then $M(x, a'_r, t) > 1-r$ From theorem (3.2) assuming that $r = r_n$, and $r_n \to 0$ we obtain the sequences $(a_r) \in A$ and $(a'_r) \in X \setminus A$ such that $a_{r_n} \to x$ and $a'_{r_n} \to x$.
Conversely ,if $a_n \to x$, $(a_n) \in A$ and $a'_n \to x$ $(a'_n) \in X \setminus A$, then any ball $B(x,r,t)$ contains the points a_n and the points a'_n for all sufficiently large $n = n(r)$, therefore $x \in \partial A$. ■

Proposition 3.5 Let $(X,M,*)$be a fuzzy metric space, $A \subseteq X$,$T \subseteq X$,then $\partial_T (A \cap T) \subseteq \partial_X A.$

Proof. Let $x \in \partial_T (A \cap T)$.then for every $r, t > 0$, $0 < r < 1$ there exist a points $y \in A \cap T$ with
$M(x, y, t) > 1 - r$ and a points $z \in T \setminus (A \cap T)$ such that $M(x, z, t) > 1 - r$. But point such as y are points of A, and points such as z are points of X\A, so x is a boundary point of A in $(X,M,*)$. ■

We prove the following theorem:

Theorem3.6 Every fuzzy metric space $(X,M,*)$ is normal.

Proof. Let $(X,M,*)$ be a fuzzy metric space ,and F ,G be disjoint closed subsets of X . Let $x \in F$ then $x \in G^c$,since G^c is open ,there exist $t_x > 0$,and $0 < r_x < 1$.such that $B(x,r_x,t) \cap G = \varnothing$ for all $x \in F$. Similarly there exist $t_y > 0$,and $0 < r_y < 1$such that $B(x,r_y,t) \cap F = \varnothing$, for all $y \in G$. Let $r = \min\{r_x, r_y\}$,and $t = \min\{\frac{t_x}{2}, \frac{t_y}{2}\}$ then for given $0 < r_0 < 1$ we can find r such that$(1-r_0) * (1-r_0) > 1-r$.
But $U = \bigcup_{x \in F} B(x, r_0, \frac{t}{2})$,and $V = \bigcup_{y \in G} B(y, r_0, \frac{t}{2})$ then U and V are open sets containing F and G respectively ,now we claim that $U \cap V = \varnothing$,let $z \in U \cap V$ then there exist $x \in F$ and $y \in G$ such that $z \in B(x, r_0, \frac{t}{2})$ .and $z \in B(y, r_0, \frac{t}{2})$,then
$M(x, y, t) \geq M(x, z, \frac{t}{2}) * M(z, y, \frac{t}{2}) > (1-r_0) * (1-r_0) > 1-r$. Hence $y \in B(x,r,t)$, but since
$r < r_x$, $t < t_x$,$B(x,r,t) \subset B(x,r_x,t_x)$ and, thus $B(x,r_x,t_x) \cap G \neq \varnothing$ which is contradiction . Hence X is normal . ■

Definition 3.7 [10] A fuzzy metric space (X,M,*) is called precompact if for each $0 < r < 1$, and each $t > 0$, there is a finite subset A of X, such that $X = \bigcup_{a \in A} B(a, r, t)$ In this case, we say that M is a precompact fuzzy metric on X.

Theorem 3.8[10] A fuzzy metric space is precompact if and only if every sequence has a Cauchy subsequence.

Definition 3.9[10] A fuzzy metric space (X,M,*) is called compact if (X,τ_M) is a compact topological space.

Theorem 3.10 [10] A fuzzy metric space is compact if and only if it is precompact and complete.

Also ,we prove the following theorem:

Theorem 3.11 Every compact fuzzy metric space is separable.

Proof. Let (X,M, *) be the given compact fuzzy metric space. Let$0 < r<0$,$t > 0$ and $t > 0$. Since X is compact ,there exist x_1,x_2 , . . . ,x_n in X such that $X = \bigcup_{i=1}^{n} B(x_i, r, t)$. In particular, for each $n \in \mathbf{N}$, we can choose a finite subset A_n such that $X = \bigcup_{n \in A_n}^{n} B(x_i, r_n, \frac{1}{n})$ in which $r_n \to 0$ .Let $A = \bigcup_{n \in N} A_n$. Then A is countable. We claim that $X \subset \overline{A}$ Let $x \in X$. Then for each $n \in \mathbf{N}$, there exists $a_n \in A_n$ such that $x \in B(a_n, r_n, \frac{1}{n})$ Thus a_n converges to x. But since $a_n \in A$ for each $x \in \overline{A}$. Hence A is dense in X and thus X is separable. ■

4- Zero-Dimensional

Recall that in the usual metric space ($\mathbf{R}$,d) the open base consisting of open set of the form B(x,r) = (x–r, x+r).

For usual fuzzy metric space (X,M,*) ,where X = $\mathbf{R}$,and for example M is defined by $M(x, y, t) = 1 - (\frac{1}{x \wedge y} - \frac{1}{x \vee y})$ for all $x,y \in \mathbf{R}$,$t > 0$,and * is defined by

$x*y = \max\{0, x + y - 1\}$, $r < 1/x$, $x \neq 0$, then it is easy to verify that the open base is given by

$B(x,r,t) = (\frac{x}{1-rx}, \frac{x}{1+rx})$, B(x,r,t) is an open interval or $\mathbf{R}$ whose diameter converges to zero as $r \to 0$.

Definition4.1 A fuzzy metric space (X,M, *) is zero dimensional if and only if there exists a base for the open set consisting of clopen set.

Example4.2 A non-Archimedean fuzzy metric space (X,M,∗) is zero dimensional.

Exapme4.3 Let (X,M, *) be fuzzy metric space, $X=\{x_1,x_2,\ldots..,x_n\}$ and we let $r = \min\{M(x_i,x_j,t), t > 0, i \neq j\}$ then all of open balls $B(x_j,r,t)$ is clopen and these balls constitute a base for the open sets of (X,M, *).

Now ,we prove the following theorem:

Theorem4.4 Let (X,τ) be T_0 topological space then (x,τ) is strongly zero-dimensional and metrizable if and only if (x,τ_M) is non-Archimedean fuzzy metrizable.

Proof. Suppose (X,τ) is strongly zero-dimensional and metrizable ,then from [6] it is non-Archimedean metrizable, and from proposition (2-24) it is non -Archimedean fuzzy metrizable.
Conversely, suppose (X,M,*) is compatible non-Archimedean fuzzy metric in (X,τ) then the family $\{\mathcal{U}_n : n \in \mathbf{N}\}$ where $\mathcal{U}_n = \{(x,y) \in X \times X : M(x,y,\frac{1}{n}) > 1-\frac{1}{n}\}$ is abase for uniformly $\mathcal{U}$ on X which is compatible with τ_M, if $(x,y),(y,z) \in \mathcal{U}_n$ then $M(x,z,\frac{1}{n}) \geq \min\{M(x,y,\frac{1}{n}), M(y,z,\frac{1}{n})\} > 1-\frac{1}{n}$,then $(x,z) \in \mathcal{U}_n$, thus $\mathcal{U}_n \circ \mathcal{U}_n \subset \mathcal{U}_n$ i.e. $\mathcal{U}_n$ is transitive, therefore from [6] the Hausdorff topological space(X,τ) is strongly zero-dimensional and metrizable space. ■

Theorem4.5. The only clopen sets in fuzzy metric space ($\mathbf{R}$,M, *) are the sets $\mathbf{R}$ and ∅,therefore ($\mathbf{R}$, M_d,*) is not zero-dimensional.

Proof. Let ($\mathbf{R}$, M_d,*) be a fuzzy metric space, and A be an arbitrary open set in $\mathbf{R}$, and suppose $A \neq \emptyset$ and $A \neq \mathbf{R}$, we must show that A is not clopen set or equivalently that A has a boundary point .let (x_n) ,(y_n) be two sequences in $\mathbf{R}$.

First , since $A \neq \emptyset$,we my choose a point $x_0 \in A$, there exist ,r,t > 0 ,0 < r < 1 such that
$B(x_0,r,t) \subset A$, and since $A \neq \mathbf{R}$ we my choose, $y_0 \notin A$ .After x_n and y_n have been defined ,with $x_n \in A$ which implies that there exist ,r,t > 0 ,0 < r < 1 such that $B(x_n,r,t) \subset A$ and $y_n \notin A$ We want to define x_{n+1} and y_{n+1} .

Consider the midpoint $z_n = \frac{x_n + y_n}{2}$,if $z_n \in A$, there exist r,t > 0, 0< r < 1 such that $B(z_n,r,t) \subset A$, then define$x_{n+1} = z_n$,$y_{n+1} = y_n$,and if $z_n \notin A$ then define $x_{n+1} = z_n$, $y_{n+1} = y_n$ so in any case we get $x_{n+1} \in A$ i.e. there exist r,t > 0, 0 < r < 1 such that $B(x_{n+1},r,t) \subset A$, and $y_{n+1} \notin A$,with $M_d(x_{n+1}, y_{n+1},t) = \frac{t}{t + |x_{n+1} - y_{n+1}|} = \frac{t}{t + \left|\frac{x_n + y_n}{2} - y_n\right|} = \frac{t}{t + \left|\frac{x_n - y_n}{2}\right|}$,then by induction

$M_d(x_n, y_n,t) = \frac{t}{t + |x_n - y_n|} = \frac{t}{t + \left|\frac{x_n - y_n}{2^n}\right|}$,then $M_d(x_n, y_n,t) = 1$, $|x_n - y_n| \to 0$ as $n \to \infty$.Also in metric space $(\mathbf{R},d)$, $|x_{n+1} - x_n| \leq |x_n - y_n| = \frac{|x_0 - y_0|}{2^n}$,if we put

$\frac{|x_0 - y_0|}{2^n} = \varepsilon$,then $|x_{n+1} - x_n| \leq \varepsilon$,for every $x_{n+1}, x_n \geq n_0$, $n_0 \in \mathbf{N}$ so (x_n) is a Cauchy sequence in $(\mathbf{R},d)$, then for given r,t >0, 0 < r < 1,we let $\varepsilon = \frac{t}{1-r} - t$,then

$M(x_{n+1},x_n,t) \geq \frac{t}{t + \varepsilon} = 1 - r$, for every $x_{n+1}, x_n \geq n_0$ .Thus (x_n) is a Cauchy sequence in $(\mathbf{R}, M_d, *)$,since $M_d(x_n, y_n,t) = 1$,then $x_n = y_n$ and we let $(x_n) \to x$ in $(\mathbf{R},d)$, then also $M_d(y_n, x, t) = \frac{t}{t + \left|\frac{x - y}{2^n}\right|} = 1$,therefore $(y_n) \to x$.

Thus x is boundary point of A .So A is not clopen set. ■

5-Small inductive dimension(f-ind)

We introduce the following definition in fuzzy metric spaces:

Definition5.1 A fuzzy metric space $\mathbf{X}$ = (X,M, *) has small inductive dimension 1 (shortly, F-ind($\mathbf{X}$) =1) if and only if $\mathbf{X}$ is non-zero-dimensional and there is a base $\{B_M(x,r,t) : x \in X;\ 0 < x < 1\ ,t > 0\}$ for the open sets consisting of set with zero-dimensional boundary.

We prove the following theorem:

Theorem5.2 The fuzzy metric space $\mathbf{R}$ = (R,M, *) has a small inductive dimension 1.

Proof. The usual base for the line $\mathbf{R}$ consisting of open ball B(x,r,t) which is an open interval or $\mathbf{R}$ for the usual topology τ_M. Then the boundary of all such a ball is two – point set ,with f-ind dimension is equal to zero. By theorem (4.5) $\mathbf{R}$ is not zero-dimensional Thus f-ind($\mathbf{R}$) = 1. ■

Example5.3 In the a above theorem if we take M is defined by

$M(x, y, t) = 1 - \left(\frac{1}{x \wedge y} - \frac{1}{x \vee y}\right)$ for all $x,y \in \mathbf{R}$,t > 0,and * is defined by

$x*y = \max\{0, x + y - 1\}$, r< 1/x, then $B(x,r,t) = \left(\frac{x}{1-rx}, \frac{x}{1+rx}\right)$,and it is boundary is

two - point set $\left\{\frac{x}{1+rx}, \frac{x}{1-rx}\right\}$, and f-ind $\left\{\frac{x}{1+rx}, \frac{x}{1-rx}\right\} = 0$

References:

[1] Almanzor Sapena, “A contribution to the study of fuzzy metric spaces”, Applied General Topology (2000).

[2] Y.j.Che, H.K.Pathak,S.M. Kang, J.S.Jung, “Common fixed points of compatible maps of type (β) on fuzzy metric spaces” Fuzzy Sets and Systems, 93(2008),99-111.

[3] Z.K.Deng, “Fuzzy pseudo-metric spaces” J .Math. Anal .Appl. 86(1982:74–95.

[4] M. A. Erceg, “Metric spaces in fuzzy set theory”, J. Math. Anal. Appl., 69 (1979), 205 −230.

[5] Hakan .Efe, “Round fuzzy metric spaces”, International Mathematical Forum,35(2007)1717−1721.

[6] P.Fletcher and W.Lindgren, “Quasi uniform space”, Marcel Dekker, New York.1982.

[7] A. George, P. Veeramani, “On some results in fuzzy metric spaces”, Fuzzy Sets and
Systems 64 (1994) 395 –399.
[8] A. George and P. Veeramani, “On some results of analysis for fuzzy metric spaces”,
Fuzzy Sets and Systems, 90 (1997), 365 − 368
[9] M. Grabiec, “Fixed points in fuzzy metric spaces”, Fuzzy Sets and Systems, 27 (1988),385 − 389.
[10] V. Gregori and S. Romaguera, “Some Properties of fuzzy metric spaces”, Fuzzy Sets
and Systems, 115 (2000), 485 − 489.
[11] V. Gregori and A. Sapena, “On fixed-point theorems in fuzzy metric spaces”, Fuzzy
Sets and Systems125 (2002), no. 2, 245–252.
[12] O. Kramosil and J. Michalek, “Fuzzy metric and statistical metric spaces”,
Kybernetica,11 (1975), 326 − 334.
[13] O. Kaleva and S. Seikkala, “On fuzzy metric spaces”, Fuzzy Sets and Systems 12
(1984), no. 3,215–229.
[14] J. Rodr´ıguez- L´opez and S. Romaguera, “The Hausdorff fuzzy metric on compact
sets”, Fuzzy Sets and Systems 147 (2004), no.2, 273–283.
[15] B. Schweizer and A. Sklar, “Statistical metric spaces”, Pacific J. Math. **10** (1960),
313–334
[16] S. Sedghi andN.Shobe. “Common Fixed Point Theorems for a Class Map in
L- Fuzzy Metric Spaces”. Applied Mathematical Sciences,1(2007),no 17,835 – 842.
[17] P. Veeramani, “Best approximation in fuzzy metric spaces”, J. Fuzzy Math., 9 (2001),75 − 80 .
[18] L. A. Zadeh, “Fuzzy sets”, Information and Control, 8 (1965), 338 − 353

NARRATIVES OF RELOCATION: NEGOTIATIONS BETWEEN HOME AND EXILE

Anil K Prasad, Ph.D
Associate professor of English
Department of English, Faculty of Arts, Ibb University
Republic of Yemen
Emails: prasad@y.net.ye;aniljyo@yahoo.com

Abstract

The discursive formations of new immigrant literature have almost taken the shape of a separate identity of a genre which I would prefer to call the 'narratives of relocation'. People, in the course of their movements, swung between the in-betweenness of home and exile, with a sense of 'two worlds', strive to cope with the enigmatic nature of their ordeals of arrival and survival. The ordeals of their ambivalent subject positions get represented in artistic terms in the discursive practices, more recently, of immigrant literature, for which American multiculturalism has provided a complex space for the issues immigrant literature deal with. The paper argues for a comprehensive critical and comparative remapping of these practices. The paper will include authors from Asian American diasporas particularly those whose works have been pioneering in providing 'interpretation' of maladies/dilemmas immigrants confront in their adjustment with the new sociocultural environment by becoming a 'middleman' in interpenetrating the meaning of America through 'quest narratives' and by defining the nature of identity in terms of gender, race or sexuality. The paper will examine how their exploration of the challenges of cultural displacement through a distinctive author-protagonist relationship revealing the uneasy negotiations between the traditional homeland culture and the American culture on the issues of assimilation and resistance, through a complex, multi-layered, heteroglossic and quasi-fictional narrative by a complex intermingling of fact and fantasy, history and biography, the echoes of an autobiographical subject, and even the invocation of ghosts as an aid to tell stories are constructs to relocate their homes.

Note: This is a revised version a paper entitled " Interpreting Immigrant Experience: Asian American Tales of the Enigma of Arrival and Survival" given at the International Conference on "Asian American Literature in the 21st Century", Beijing, China May 27-29, 2006; jointly organized by Beijing Foreign Studies University & St Thomas University, Florida, U.S.A. This revised version of the paper was presented at VI World Conference, & XIV All India English Teachers Annual Conference, under the auspices of WASLE (World Association for Studies in Literatures in English), IASCL (Indian Association for Studies in Contemporary Literature (IASCL) on " New Urges in New Literatures in English" hosted by the

Department of English and Foreign Languages, M.D. University, Rohtak, Haryana, India, Sept. 5-6, 2007.

1.Introduction:

There has been an emergence of "new immigrant literature" in the United States of America in the last three decades. Most significant writers of this genre of which, in fact, are the Asian Americans: immigrants from China, the Philippines, Japan, Vietnam, India, Pakistan, Bangladesh, Sri Lanka, Thailand, Cambodia, Korea and the countries of the Arab World. Its contemporary significance today has been cogently put by Elaine H Kim (see ADB Bulletin 080 Spring 1985: 34-41), " AS BOTH social document and a mirror of memory, myth, dreams, and desire, Asian American literature provides unique access to understanding the social history and sensibilities of an often misunderstood American racial minority group." In other words, this literary discourse is a metonymy of 'place', 'displacement' and 'relocation', originating from the experience of displacement with a sense of dislocation from the original homeland of the immigrant writer. There is always an enigma "in" and "of" the arrival, shocks, holding the homeland memories, ethos, nostalgia trying to survive " in another man's country" in the midst of the feelings of strangeness and solitude" (Naipaul, 1987:6). Attempts at adjustments and reconciliations take place in a dynamic and shifting environment which deconstruct the formations of a separate identity and cultural distinctiveness.

Meena Alexander, the Asian American poet and novelist, describes this new trend in literature as, " a world of migrant memories and multiple languages at the rim of the twenty-first century" (Alexander, Meena (April 1, 2001). Discussing Jessica Hagedorn, Bharati Mukherjee, Cheng-rae Lee and other " celebrated writers" like Maxine Hong Kingston, Frank Me Court, Sandra Cisneros and Jamaica Kincaid and referring to their works as " a new literature of immigration" S. Shankar in his article, "America Inside Out" in *The Hindu* (Online edition Sunday, March 07, 2004) says, "It is a literature of protest, and of celebration…. it is a literature in which to read the story of contemporary America." But in my opinion, it is more than the story of contemporary America. In fact, it is the story of human being's quest for a home away from home. It is a celebration, celebration of human being's indomitable inner desire to move, to walk on and on and on.

The tales of Asian American writers of contemporary America are the tales of "relocation", narratives in which to borrow the lines from Jessica Hagedorn's poem "Sorcery" "Words are very/tricky things…instruments of illusion/…. and once /you start dancing to words/you might never/ stop." (Hagedorn nd). Words are tricky in this world of cracked souls and fractured sensibilities because it is " a fusion of multiple worlds" (Alexander, Meena qtd. in "Migrant Music" http://www.bookcounter.com/big/o-89608-546-5). Words are tricky instruments depicting a world of encounters, a world in which men and women have moved physically and emotionally from one place to another to "seek fortune far from home" (Lahiri, *Interpreter of Maladies* 1999: 198, "The Third and Final Continent"

), hiding guilt and fears in the silent corners of their hearts like Mrs Das, Mr Pirzada(Lahiri, 1999 " Interpreter of Maladies" and "When Pirzada Came to Dine"), Padma, (Mukherjee 2002, *Desirable Daughters*); seeds of rebellion in Jasmine (Mukherjee 1989, *Jasmine*), the members of Ramoud family in Abu-Jaber's *Arabian Jazz* and the beautiful and accomplished chef Sirine and the visitors of Um-Nadia's café in her another novel *Crescent*, Rio Gonzaga (Hagedorn 1990, *Dogeaters*), Kingston's protagonist in *The Woman Warrior* (1977) and the conflict between the Chinese immigrant mothers and their American born daughters in Amy Tan (1989, *The Joy Luck Club*, and 2001, *The Bonesetter's Daughter*). To unravel the mysteries and the enigma of arrival, the words are means of relocating oneself in a new environment.

This attempt at relocation is invariably ambivalent, an in-betweenness between home and exile/abroad, a shock and strain to overcome and to be able to "survive" (Lahiri: 1999) with a sense of "two worlds" (Naipaul qtd in Prasad: 2005). The paper has selected Jhumpa Lahiri's *Interpretation of Maladies* (1999), and *The Namesake* (2003), Bharati Mukherjee's *The Middleman and other Stories* (1988), *Jasmine* (1989) and *Desirable Daughters* (2002), Diana Abu-Jaber's *Arabian Jazz* (1993) and *Crescent* (2003). In the course of discussion Maxine Hong Kingston's *The Woman Warrior* (1977), Amy Tan's *The Joy Luck Club* (1989) and *The Bonesetter's Daughter* (2001) and Jessica Hagedorn's *Dogeaters* (1990) will be referred to for a comparative study to show how despite a shared experience, the cultural realities represented in their works differ greatly. But the scope of the paper does not allow me here to do so.

2.Discussion:

2.1.The Narratives of South Asian Diaspora:

The scope of the paper does not allow the inclusion of all the novelists and their works who belong to Asian American literature. Therefore, three representative writers of South Asian Diaspora: Jhumpa Lahiri, Bharati Mukherjee, and Diana Abu-Jaber have been chosen, whose works have been pioneering in "interpreting" the maladies of the Asian immigrants consequent upon their arrival in, to use the title of Lahiri's short story, "The Third and Final Continent", i.e. North America and as Chitra Banerjee Divakaruni ironically puts it "liberated and trapped by …. myth and magic of America." (see *Profile of a SAJA Speaker: Chitra Divakaruni*).

2.1.1.Lahiri: the interpreter of maladies:
Lahiri's collection of short stories and also her recent novel *The Namesake* portray the pictures of culture shock and displaced identity. The characters invariably live "two lives" like their creator and the narratives unfold their experience of the feelings of "foreignness"', homesickness and being out of place living incomplete, fractured lives, though living a life of freedom with opportunities of work. It is interesting that Lahiri, herself a daughter of immigrant parents, recalls, "As a child I sought perfection and so denied myself the claim to any identity. As an adult I

accept that a bicultural upbringing is rich but imperfect thing." ("My Two Lives", Online *Newsweek* International Edition). She further comments, "The immigrant's journey, no matter how ultimately rewarding, is founded on departure and deprivation, but it secures for the subsequent generation a sense of arrival and advantage" (Ibid). Similar are the feelings of the unnamed narrator in " The Third and Final Continent" after remaining "in this new world for nearly thirty years", he reflects:

> I am not the only man to seek his fortune far from home and certainly I am not the first. Still, there are times I am bewildered by each time I have traveled, each meal I have eaten, each person I have known, each room in which I have slept. As ordinary as it all appears, there are times when it is beyond my imagination. (p 198)

Her characters express their sense of departure, deprivation, and arrival through the tropes of food, clothing, people and place as it is evident from the passage quoted above. It is interesting to note how the characters define their identity with the clothes they wear, the food they eat, the memories they keep, and the new encounters they have. A beautiful example is in *The Namesake* when Ashima Ganguli is taken to Mount Auburn Hospital " through deserted Cambridge streets, up Massachusetts Avenue and past Harvard Yard". .. She is asked to remove her Murshidabad silk sari in favour of a flowered cotton gown that, to her mild embarrassment, only reaches her knees." She continues thinking and her thoughts reveal her deprivation in a "foreign" land where " she is alone, cut off by curtains from the other women in the room."...where

> [T]here is nothing to comfort her in the off-white tiles of the floor, the off-white panels of the ceiling, the white sheets tucked tightly into the bed . In India, she thinks to herself, women go home to their parents to give birth, away from husbands and in-laws and household cares, retreating briefly to childhood when the baby arrives.

She is deprived of the love and care and "it was happening far from home, unmonitored and unobserved by those she loved" and " she is terrified to raise a child in a country where she is related to no one, where she knows so little, where life seems so tentative and spare". The clash of culture caused by arrival in a new place "nothing feels normal to Ashima" who

> For the past eighteen months, ever since she's arrived in Cambridge, nothing has felt normal at all. It's not so much the pain, which she knows, somehow, she will survive. It's the consequence: motherhood in a foreign land.

One of the things of place which gives solace to her is "a tattered copy" of *Desh* magazine

> that she'd brought to read on her plane ride to Boston and still cannot bring herself to throw away. The printed page of Bengali type, slightly rough to the touch, are a perpetual comfort to her. She's read each of the short stories and poems and articles a dozen times.

In the short story "Mrs Sen's" Mrs Sens's loneliness and in-betweenness between home and exile are understood by the young character Eliot " who understood that when Mrs. Sen said home, she meant India" (p 116) and "The mention of the word seemed to release something in her" (p 113). Her loneliness deepens "rising above the weary sigh of the waves" (p 116) when Mr Sen could not come being engaged by a meeting, she takes Eliot by the hand into the bedroom and

> She flung open the drawers of the bureau and the door of the closet, filled with saris of every imaginable texture and shade, brocaded with gold and silver threads. Some were transparent, tissue thin, others as thick as drapes, with tassels knotted along the edges. In the closet they were on hangers; in the drawers they were folded flat, or wound tightly like thick scrolls. She sifted through the drawers, letting saris spill over the edges. "When I ever worn this one? And this/ And this?" She tossed the saris one by one from the drawers, then pried several from their hangers. They landed like a pile of tangled sheets on the bed. The room was filled with an intense smell of mothballs. (p 125)

Eliot "especially enjoyed watching Mrs Sen as she chopped thing, on newspapers on the living room floor". Instead of a knife she used a blade that curved like a Viking ship, sailing to battle in distant seas" (p 114). Memories from home, the fish she buys and the letter she receives from home are there to sustain her no matter whether she is able to drive a car or not. Lilia, the young narrator in "When Mr Pirzada Came to Dine" describes this sense of "foreignness" in a new social and cultural environment of home and exile foregrounded through the visits of Mr Pirzada, Lilia "[A]t first knew nothing of the reason for his visits" (p 24). But the reasons are expressed through a description that speaks for itself in the following lines:

> The supermarket did not carry mustard oil, doctors did not make house calls, neighbors never dropped by without an invitation, and of these things, every so often my parents complained. In search of compatriots, they used to trail their fingers, at the start of each new semester, through the columns of the university directory, circling surnames familiar to their part of the world. It was in this manner that they discovered Mr Pirzada, and phoned him, and invited him to our home. (Ibid)

Mr Pirzada's watch is always "set to the local time in Dacca", the capital of his country. By looking at this Pirzada's "two lives" Lilia "realized" that even living away from home "Life…. was being lived in Dacca first" (p 30). And Lilia

understands that "[O]ur meals, our actions, were only a shadow of what had already happened there, a lagging ghost of where Mr Pirzada really belonged." (p31). Lilia, the young narrator, does not know about the history of the country, that is India, her parents belonged. Her father corrects her when she referred to Mr. Pirzada as "the Indian man." (Ibid) and tells her about the country's partition in 1947 and the aftermath of the partition. This "made no sense" (Ibid) to her because,

> Mr Pirzada and my parents spoke the same language, laughed at the same jokes, looked more or more the less same. They ate pickled mangoes with their meals, ate rice every night for supper with their hands. Like my parents Mr Pirzada took off his shoes before entering a room, chewed fennel seeds after meals as a digestive, drank no alcohol….. Nevertheless my father insisted that I understand the difference and he led me to a map of the world taped to the wall over his desk. He seemed concerned that Mr Pirzada might take offence if I accidentally referred to him as an Indian, though I could not really imagine Mr Pirzada being offended by much of anything. …. His finger trailed across the Atlantic, through Europe, the Mediterranean, the Middle East, and finally to the sprawling orange diamond that my mother once told me resembled a woman wearing a sari with her left arm extended. (pp 25-26)

The dilemma of the second generation Asian American from India is being solved by the father who is showing the geographical contours of being an immigrant and the minute differences of colour differencing the diasporality of a person living in America. But the idea of a home away from home is further complicated by the teachings in the American schools of the American history which the young narrator, Lilia, when was "given blank maps of thirteen colonies, and asked to fill in names, dates, capitals. [She] could do it with [her] eyes closed". (p 27)

The second generation Asian Americans from India figure in the title story "Interpreter of Maladies". Like Lilia both the husband and wife are "born in America" as announced by the wife and corrected by the husband, Mr Sen "Born and raised" (p 45). "The family looked Indian but dressed as foreigners did" (pp 44-45). The malady of Mrs Das , her "secret" which makes her feel 'terrible" finds expression eventually in her confiding it to Mr Kapasi to get "some kind of remedy" (p 65) who " found it strange that Mr Das should refer to his wife by her first name when speaking to" his little daughter" (p 45). Mrs Das's "impatient sigh" reflects "as if she had been traveling her whole life without pause' (p 47). Mr Kapasi is an interpreter without remedy. The remedy is not so easy to find as we find in the following discussion of Bharati Mukherjee's characters who are living a life of adventure into their own personal and cultural experience.

2.1.2.Mukherjee: adventures into personal and cultural experience- "No one behind no one ahead…I am alone and find my way":

Mukherjee's latest novel *Desirable Daughters* (2002) describes three daughters of a well-off traditional Bengali-Hindu parentage, among them the oldest one Padma has a pre-marital affair resulting into the birth of a son unlike Mrs Das in Lahiri's "Interpreter of Maladies" who has post-marital affair resulting into the birth of a son which is the cause of her malady. For Padma this is not a malady, on the contrary, for her sister Tara this is something very disconcerting her elder sister must be made aware of. The migratory vision of Mukherjee is dramatized against these three daughter's journey from Calcutta to the two different parts of the world: India and the USA and with the story of the tree-bride of Mishtigunj, Dhaka, now Bangladesh, reverberating in the background. The mystery and the non-familiarity of the small village of Mishtigunj is created early in the novel with a thread that crossed across the whole range of an outsider in the USA, living in a state of personal and emotional confusion with which an immigrant is always beset with. Tara, the narrator, says,

> Bengali culture trains one to claim the father's birthplace, sight unseen, as his or her desh, her home. …. When I speak of this to my American friends --- the iron-clad identifiers of region, language, caste, and subcaste – they call me "overdetermined" and of course they are right. When I tell them they should be thankful for their identity crises and feelings of alienation, I of course am right. When everybody knows your business and every name declares your identity, where no landscape fails to contain a plethora of human figures, even a damaged consciousness, even loneliness, become privileged commodities. (pp 33-34)

For the wife in Mukherjee's "A Wife's Story" (1988) loneliness has turned out to be a "privileged commodity". After returning back from a cinema show with her boyfriend she feels

> light, almost free. Memories of Indian destitutes mix with the hordes of New York street people, and they float free, like astronauts, inside my head. I've made it. I'm making something of my life. I've left home, my husband, to get a ph.D. in special ed. I have a multiple-entry visa and a small scholarship for two years. After that, we'll see. (p 29)

Her husband visits her, who behaves like "an international business man at home in all the financial markets" (p 38). She wants to "pretend with him that nothing has changed" in their relationship but

> In the mirror that hangs on the bathroom door, I watch my naked body turn…The body's beauty amazes. I stand here shameless, in ways he has never seen me. I feel, free, afloat, watching somebody else. (p 40)

The story of transformation toward freedom, in other words the story of adventure in to personal and cultural experiences of freedom, is different in *Jasmine* (1990) in which the main character Jasmine

> begins her journey travelling through the underbelly of the immigrant trade route on forged papers, through the tiered bunks on the trawlers out of Europe, and ends up making good as a respected "caregiver" as opposed to the more servile Indian version of the "ayah" and then a wife . She moves from Jyoti to Jasmine and eventually to Jane Ripplemeyer, shedding personas like so many skins, eventually metamorphosing into a creature ready to fight fate and "reposition the stars". (Dutta Choudhary, Sonya "Between Memory and Desire" from The Hindu, Online Edition, Sunday May 02 2004 http://www.hindu.com/thehindu/lr/index/htm)

Jyoti's widowhood and exile give her the potency of a goddess ("I feel so potent, a goddess." p 12) She becomes Jane for survival," a fighter and adapter" (p 40). She is transformed into Sati-goddess, or a Goddess *Kali* or a sage with the third eye, the star on the forehead which throbs "with pain and hope and hope and pain" (p 225). Jasmine's adventures into personal and cultural experiences come to a close, for the time being, it seems, with the end of the novel when she whispers to the astrologer of her village "Watch me reposition the stars" and is ready to go with Taylor with the following feelings,

> I cry into Taylor's shoulder, cry through all the lives I've given birth to, cry for all my dead.
> Then there is nothing I can do. Time will tell if I am a tornado, rubble maker, arising from nowhere and entering into a cloud I am out of the door and in the potholed and rutted driveways, scrambling ahead of Taylor, greedy with wants and reckless with hope. (pp 240-41)

On the other hand, Tara, the central character in *Desirable Daughters* has a different kind of odyssey in the world of New York which is "seething with aliens" (*Jasmine* p 140). Tara's divorce from her husband, her association with her Hungarian lover, her upbringing of her gay son, and her homecoming to see her aging parents in India and to her grandmother's village Mishtigunj are different dimensions of an immigrant's journey, of what Bhabha says, " turmoil-rich hybrid space", the third space, a hybrid location of antagonism, perpetual tension, and pregnant chaos. (qtd. in Rath 2000) and Rath terms it a *Trishanku-like* existence, taking a myth from the

Ramayana, " a neither/nor condition parallel to that of Trishanku, as a metaphor for the modern expatriate/immigrant inhabiting the contested global/local space (Ibid). Home is a place in the geographic/cartographic sense but it is a realm, an imaginary construct circumscribed by cultural and/or historical boundaries. Tara's "homeness" and "hereness" of personal odyssey comes to a climax when her home is blown by a bomb and her divorced husband Bish saves her life at the end. She analyzes,

> I don't' know, or remember, or even care about my divorce. Bish had been with me, as he should be. He saved my life at great suffering to himself, as is the husband's duty. And now he is in rehab center learning to walk, which fulfils some larger destiny. Sometimes, *bishey bish khai*, the only antidote for poison is poison. Meaning I guess the harsh poison of the bomb is not, in the eye of God, any more tragic than the poisonous maya of attachment to making money. Bish's nickname is a cosmic pun waiting for a punch line. (p 304)

The story of alienation of Padma and Tara is dramatized on a canvas of home and exile: the repercussions of their actions of home in exile and the changes that took place while living in a country not their own, coming out of a Brahminical upbringing. Tara is a divorced woman, her sense of two lives, two worlds is reflected in the dramatic arrival of a young man proclaiming himself as the son of Padma from a previous affair. In a story entitled "The Tenant" Mukherjee unfolds another dimension of an immigrant's , a divorced woman named Maya Sanyal, adventures into personal and cultural experiences. Her encounters with Rab Chatterjee and Mrs Chatterjee make her "visible" the "mysteries" of a "contained planet" (p 104), their married life. Her temporary glimpse of the world of Mr and Mrs Chatterjee and their nephew Poltoo and she feels the "lostness" of the "confused world of the immigrant" (p 106). "Every place has something to give" (p 97) and "A person has to leave home. Try out his wings" (p 98) and she is not a "homesick aliens" (p 108). But while looking at the newspapers from India in the periodical room of the library of her college where she teaches Comparative Literature, she feels,

> Out here, in the heartland of the new world, the India of serious newspapers unsettles. Maya longs again to feel what she had felt in the Chatterjee's living room: virtues made physical. It is a familiar feeling, a longing. Had a suitable man presented himself in the reading room at that instant, she would have seduced him.. She goes on to the stack of *India Abroads*, reads through matrimonial columns, and steals an issue to take home. (p 109)

And the "immigrant courtship proceeds" (Ibid) with another immigrant named Ashoke Mehta. In the new development of moving from one place to another, from one man to another,

> She wants to tell someone how moved she'd been by Mrs Chatterjee's singing. How she'd felt in O'Hare, even about Dr Rab Chatterjee in the car. But Fran is not the person. No one she's ever met is the person. She can't talk about the dead space she lives in. (p 112)

Maya's adventure into the personal and cultural experiences can be compared to Lahiri's Miranda in her story "Sexy" whose affair with Dev results in an awareness of the feeling for Miranda that " it was not fair to her, or to his wife" (p 110). However, the wife in " A Wife's Story " of Mukherjee's is also aware of this new found freedom " a life…, led amid disorder' (p 32). They are like a mythical *Trishanku* who remains in his third space, the in-betweenness of home and exile, between memory and desire. But with a difference.

The difference will be understood more clearly in the discussion that follows when we look at the narratives of relocation of some more Asian American writers. I have chosen Kingston, Amy Tan from China, and Jessica Hagedorn from the Philippines. My selection of these writers is based not only on the availability of the primary and secondary source materials (which is one of the limitations of my paper) but also my interest in the poetics and politics of narrative and the thematization of place as a trope of displacement, identity, and what Naipaul (qtd in Prasad: 2005) says, dispossesed "rootedness" of particularly those human beings who are always on the move, "spiritual vagabonds… " (Dutta Choudhary: 2004). Or one might say " the travelling gods of diaspora" (Prasad: 2006) or as Pico Iyer terms self-reflexively as "the fast growing population of global souls who exist in many cultures all at once and so fall in cracks between them" (Iyer: 2000) trying to make sense of life by defining borders, extending them, not only in their diasporal movements, in their tensions of home and exile but also in their writings defying conventional genres, redefining traditional modes of creativity extending their borders, enriching their potentialities and possibilities, whether in prose or in poetry, telling their "angst-ridden account of the aspiring outsider" (Dutta Choudhary; 2004) fusing " multiple worlds" in the twenty-first century multicultural mosaic of the New World. It is no wonder the Buddhist lover of Tara in Mukherjee's *Desirable Daughters* talks of cracks and fault lines – the discovered and the undiscovered ones (p 47) of the immigrant's emotional landscapes and the title of Meena Alexander's memoirs is *Fault Lines : A Memoir* (1993) in which exploring the identity of an outsider, Alexander searchingly asks and analyzes the meaning of past in the present state of an immigrant:

> In Manhattan, I am a fissured thing, a body crossed by fault lines. Where is my past? What is my past to me, here, now at the edge of Broadway? Is America a place without memory?

2.1.3.Abu-Jaber: Dialogics of cuisine, coincidence and culture

In Abu-Jaber's *Arabian Jazz* (1993) and *Crescent* (2003) the representations of home and exile have acquired a new dimension. *Arabian Jazz* narrates the story of displacement of the Jordanian family of Matussem Ramoud, a widower with his two daughters Jemorah and Melvina and his relatives and friends who frequently meet in their country of exile the U.S.A. which they call their "New Country" to sing "dirges in Arabic about their loneliness and aching hearts" (p 11). Their in-betweenness of cultural difference is expressed towards the end of the novel through the musings of Fatima, Matussem's sister as

> [S]he lived among Americans, in places they had built, among their people, but despite this she wanted to keep herself, her family, and a few friends apart from the rest. She wanted what the Americans had, but at the same time she would never relax her hold on herself. It was not appropriate to mingle. Americans had the money, but Arabs, ah! They had the food, the culture, the etiquette, the ways of being and seeing and understanding how was meant to be lived. Her wish, always, no matter what, the sharp wish that cut into her center and had lifted her eye with hope was that her nieces should marry Arab boys, preferably in the family. (p 360)

Fatima's obsession was to find "Arab boys" for her brother Matussem's daughters: Jemorah and Melvina. Melvina is a dedicated nurse, " a miracle worker" at the hospital she works - "People flourished under her care" (p 179). Always daggers are drawn between Melvina and Fatima on the issue of marriage . Jemorah is different. Her loneliness and sense of exile is embedded with her father's behaviour who once his boss Mr Boink referred to as "the dirty sand nigger" (p 99) Jemorah

> …wondered what language he [Matussem] thought in; his displacement was a feature of his personality. He wouldn't have been the same father, she knew, if he had stayed in Jordan and raised them there. His removal was part of that soft grieving light behind his eyes and part of the recklessness in his laugh. His eyes were so steady at times Jem they were taking in the whole of the world and all its expanse of loneliness….
> Who was her father, Jem wondered, in this country without shadows? Matussem flickered thin in the family mind, every step always the first, poised over his drums, reveling beats through the air, telling story after story through them, like Shaharazad giving life. (pp 98-99)

The ambivalence of living a life of uncertainty amidst the opportunities of freedom and work in this adopted new country is expressed through the affair of Jemorah with Ricky Ellis , " [A] graceful shining boy on lightning hooves", her mythical Pan, "[A] beautiful monster" (p 36) and Melvina's with her patient-lover Larry Fasco. However, their assimilation into the culture of the "new country" is resisted by the pull of divergent threads of their own culture.

Abu-Jaber's *Crescent* deals with the characters who are forced to be in exile. Like the characters in *Arabian Jazz* they also live by the memories of the past. But their past was haunted by political persecution by oppressive regimes not by cultural constraints of "furtive burials" of female children - the Iraqi exile Hanif and Sirine's uncle in *Crescent* and Fatima in *Arabian Jazz* are respectively the victims of their past. The ethnic humor of *Arabian Jazz* is transformed into a discourse of cuisine and coincidence with which the novelist is working towards the same end to explore "what a painful thing it is to be an immigrant" (Abu-Jaber, Interview with Andrea Shalal-Esa 2002). When Sirine's uncle takes her to an Italian restaurant he asked the waiter Eustavio who "brings them plates of dewy, rose-scented penne cotta":

> "Wouldn't you say that immigrants are sadder than other people?"
> Eustavio straitens up and closes his eyes. He answers Sirine's uncle in Italian, then he says to Sirine in his accented English, "Sadness? *Certo!* When we leave our homes we fall in love with our sadness."
> Sirine's uncle nods at Eustavio walk away, "You see," he says.
> Sirine draws her spoon through the thick banks of foam on her coffee."What was it like? In your home town? (pp 142-143)

Sirine works at the restaurant of Um-Nadia whose comments, based on her observation of the people, mostly Arabs, visiting her restaurant reveal the pain of their loneliness which is created by their displaced identities:

> The loneliness of the Arab is a terrible thing; it is all-consuming…It threatens to swallow him whole when he leaves his own country, even though he marries and travels and talks to friends twenty-four hours a day. (p 20)

Sirine, "the Iraqi-American chef," while rolling out "dough early in the morning in her open kitchen behind the counter" and "discreetly" watching the exchange students and immigrants from the Middle East

> Sipping coffee, studying the newspapers, and having arguments. Everything about these young men seemed infinitely vulnerable and tender: their dense curling lashes, soft round noses and full

> lips.… Sometimes she used to scan the rooms and imagine the word *terrorist.* But her gaze ran over the faces and all that came back to her were words like *lonely* and *young* .(pp 22-23)

Sirine's uncle "in her room of imagined books" tries to forget his pain of homelessness and loneliness by telling fable-like ongoing tales which he calls his "moralless story of Abdelrahman Slahadin" (p 17) (which would put Shaharazad to shame) of Aunt Camille and her son, Abdelrahman Salahadin combining the elements of *Arabian Nights* bestowing magico- realistic fairy tale quality to the narrative, the "deeper levels of truth and insight" and by providing "the critical key to the characters own struggles and uncertainties." (Abu-Jaber, Interview with Luan Gains nd.) and "the flavor of the oral narrative" (Abu-Jaber, Interview with Robin E Field: 2006) .

The dialogics of cuisine, coincidence and cultural similarities and differences is being enacted on a territory far from home with a sense of nostalgia and agony, with a search for a place and emotional anchorage as in the very beginning of the novel Sirine's uncle tells her, " I would just like to see you with someone nice and charming all those things. That's all." (p 19) He meant by "someone" the Iraqi professor Hanif Al Eyad, "the new hire in the Near Eastern Studies Department at the university" who he described "like Ulysses" and "as a Cadillac." (p 18) Thus the novel points towards a love story between two immigrants. However, the ending of the novel Sirine mixes between Han and Abdelrahman Salahadin and she was not sure "if it was Han or Abdelrahman who loved her, if it was Han or Abdelrahman who dove into the black page of the open sea. Was it Abdelrahman who had to leave her, to return to his old home, or Han who was compelled to drown himself, over and over again?" (p 394)

The use of a discourse of conversation with Arabic expressions in English translations in *Arabian Jazz* and of cuisine in *Crescent* are potent cultural signifiers of emotional bond which they have with their home country even for a person like Sirine who has never been to her father's home in Iraq but she tries to search for her roots through making a blend of Middle Eastern and Western cuisine by announcing for An Arabic Thanksgiving "with rice and pine nuts and ground lamb in the turkey instead of cornbread, and yogurt sauce instead of cranberries" (p 206) and the famous Middle Eastern food items (like baklava, kanaffea, hammus etc.) as the most appealing person at Um-Nadia's Café "The Middle East in Westwood" (p 66), through digging into the memories of her uncle and her lover Han, and through the pages of the photo albums with the pictures of her parents and childhood friends.

Both the novels *Arabian Jazz* and *Crescent* end with ambivalence reflecting the uncertainties and emotional confusion of an outsider in the " New Country"; the U.S.A.: in the former Jemorah "placing her head against [the] chaste" of Ricky

> …could hear the sound of the drums through the movement of Ricky's chest, jazz and thrills of Arabic music, bright as comet tails, and through this, the pulse of the world. All round her, through the thin, high basement windows, the maple trees shook; she watched them, their leaves turning desert red and gold. (p 374)

and in the latter Sirine "almost calm among the papery bougainvillea – the madwoman tree and all its finery" goes to receive a telephone call, "Victor Hernandez is on the phone , saying Han's name and looking at her" at this moment the "trees and the bushes all start to sway and Sirine notices the pomegranate tree has finally borne the starts of a few fruits" and we are told after she tries to recognize Han's photo in the newspaper "she also couldn't quite remember" as she was sleeping when Han left her "she got confused and couldn't quite remember"

> … if it was Han or Abdelrahman Salahadin who loved her, if it was Han or Abdelrahman who dove into the black page of the open sea. Was it Abdelrahman who had to leave her, to return to his old home, or Han who was compelled to drown himself , over and over again?(pp 393-395)

2.1.4.Kingston, Jessica Hagedorn and Amy Tan: Interpretation of dreams by crossing the boundaries:

Past and present, memory and desire, and the voice of a silent subjectivity have been dramatized on a complex, multi-layered, heteroglossic and quasi-fictional narrative canvas in Kingston's *The Woman Warrior*. Amy Tan's *The Joy Luck Club* and *The Bonesetter's Daughter* keep us :Moving back and forth across the divide between the two generations, the two continents and the two cultures (Schell, Orville, March 19 89) Kingston's *The Woman Warrior* is about the identity of a Chinese American in American culture with a voice of a protagonist displaced from the centre of culture, gender and genre, voice that moves between biography and autobiography, fact and fiction and Asian talk-story and American memoir. It is the growing up of a girlhood among the ghosts both foreign and familiar, from home and in exile. Kingston's and Amy Tan's use of the ghosts as cultural constructs is an attempt to relocate their homes.

Kingston's *The Woman Warrior*, Mukherjee's *Desirable Daughters* and Amy Tan's *A Bonesetter's Daughter* are quasi-fictional accounts in which the author-protagonist relationships take a new turn creating a new genre in fiction, expanding its potentialities and possibilities. Mukherjee, a middleman mediating between home and exile, uses the aesthetic strategy, particularly in *Desirable Daughters*, inspired by a style of football made famous by Joe Montana, of using the width of the field of history, geography, diaspora, gender, ethnicity, language rather than the old-fashioned long, clean throw. (Mukherjee Interview " Bharati Mukherjee Runs the West Coast Offence"April 4 2002 by Dave Weich, Powel.com). "Obsessed with

addressing the issues of minority discourse in the U S (post-Vietnam era) and Canada," she speaks of her "Mughal-inspired narrative aesthetic of Akbari miniature paintings" and the cosmology of her characters and hers derived from the Puranic tales with an awareness of many universes and because of her unique position in a world there is a desire to write an autobiography rather than to mythologize the Indian national identity through the "quest narratives" (Mukherjee:1997). A comparative study of the Interpretation of maladies through the dialogics of cuisine and culture in Lahiri and Abu-Jaber is going to unravel the dilemma of an immigrant invariably encounters in his/her journey to a new territory. Lahiri and Abu-Jaber belong to two diverse cultural locations whose characters come to inhabit a common landscape and try to relocate the meaning of their homes in exile.

The story of Jessica Hagedorn's *Dogeaters*, narrated in a postmodernist style, combining gossip, media, cinema and history of past and present – colonialism, postcolonialism and cultural imperialism – also examines the "notions of immigration, displacement, identity and history" (Ludice: 1998) *Dogeaters,* a mordant exploration of class and ethnic divisions, rampant commercialism, plutocratic machinations, revolutionary insurgency, and the varieties of corruption in a country caught in the grasp of a Marcos-like regime and laboring beneath the shadow of Western colonialism. *Dogeaters* is also noteworthy for its stylistic daring. Playfully splicing together book and letter excerpts, poetry, a gossip column, dramatic dialogue, and news items into a conventional storytelling frame, the novel explores the possibilities of combining postmodern narrative practices with a postcolonial political agenda… Just as her work resists easy categorization into "high" or "pop" culture, it seeks to cross conventional boundaries of self and country and of writing and art. (Uba, George, California State University, Northridge Lauter, Paul Gen. Ed. Online Heath Anthology of American Literature). *Dogeaters* is a distinctive account of Hagedorn's search for an identity of a home from a distance that expresses love for one's country through the trajectories of hate.

In *Tenement Lover* Jessica Hagedorn says, "When I think of home now I mean three places. San Francisco Bay area really colored my work. New York is where I live. But Manila will always have a hold on me. I really don't think of myself as a citizen of one country but as a citizen of the world" (qtd in Rath: 2000). Similar sentiments are expressed by Jhumpa Lahiri (2001) " No country is my motherland. I always find myself in exile whichever country I travel to. That's why I'm always tempted to write something about those living their lives in exile." Abu-Jaber in her novels attempts to make sense of her life through the metaphors of memory, cuisine, and orality combining them with magic realism as she says in an interview " when you leave your country, you don't really know what it is that's about to happen to you. What an incredible experience and journey it is. And how for a lot of people it can be a real process of loss" (Abu-Jaber, Interview with Andrea Shalal-Esa 2002).

Meena Alexander in her poem "Gold Horizon" (*Weber Studies* Winter 1997) poetically captures the " coruscating geography" of her diasporal self:

Place names splinter
on my tongue and flee:
Allahabad, Tiruvella, Kozhencheri, Khartoum,
Nottingham, New Delhi, Hyderabad, New York
the piece work of sanity,
stitching them into a coruscating geography,
why a single long drawn breath
in an infant's dream might do,
ruined by black water in a paddy field.

3.Conclusion:

From the interpretation of maladies to the interpretation of dreams:

I would like to conclude with the words of Jessica Hagedorn quoted by Elaine Kim (1985) who has commented that

> Asian American writers continue to contribute to the American literary mosaic as they celebrate the complexity and diversity of their experience. The spirit of this celebration is captured in Jessica Hagedorn's "Something About You" (# 57):
>
> dancing
> the spirit shaking everyone
> your faces are flowers of darkness
> …children of the jungle
> calling me to sing
> forget my nightmares
> mangoes staining my lips
> Something about you
> all of us
> with songs inside
> knifing the air of sorrow
> with our dance
> a carnival of spirits
> shredded blossoms
> in the water.

And again with Kim's comments on the Chinese Americans portrayed in Shawn Wong's *Homebase* (1979) which apply to all Asian Americans who are

> like a wild plant commonly "condemned as a weed," a plant that survives to bear flowers, creating beauty and shade in the most difficult conditions. (Ibid).

Or what Ha Jin (1956-), a contemporary Chinese writer in exile, says of Chitra Divakaruni's stories can be applied to all the Asian American tales

> Most of the stories illuminate the pain, loss and alienation of the immigrant experience and transform them into the drama of common human existence. (qtd. . from http://www.chitradivakaruni.com)

Asian American storytellers are [n]avigating the ocean of words to find the meaning of a unique experience with a feeling of "an indelible sense of otherness" (Schell: 1989) "knifing the air of sorrow" (Hagedorn qtd. in Kim). With a carnival of creative energy the Asian American tales are a celebration of the enigma of arrival and survival. This unique celebration takes place in a land where Mrs Sens are holding a home-made "blade that curved like a Viking ship, sailing to battle in distant seas" (p114), where Taras of today look back and look forward to find a space to live and die, where for Rakhis' mothers "[A] dream is a telegram from the hidden world" (see Divakaruni's *Queen of Dreams*: 2004 qtd in http://www. chitradivakaruni.com), where Matussems, Fatimas, Melvinas, Jemorahs, Hans, and Sirines are trapped in their new worlds away from home as Nassir in Arabian Jazz says a world created by historians, a fractured world of " East sand West, chop, chop, to reassure themselves of their superior isolation…" (p333). To quote from Hamod's poem "Moving", they "move further away like lost/shipmates crying [to me] for help…/…I sometimes think about a life…/In some old country of time that I remember my father and grandfather/talking about…" (Hamod quoted in Majaj 1996: 273), where a woman becomes a warrior to voice the silence and search for identity among ghosts, where ghosts are invoked like Muses to tell the tale of self-discovery and individuality, assimilation and resistance, and like the *Arabian Nights* the stories will go on and on and on crossing the boundaries recreating borders pushing the frontiers of art of storytelling and the art of survival and crossing the limits of the American Dream. Evidently, the Asian American tales of the enigma of arrival and survival which I would prefer to call the "narratives of relocation" have immense potentialities as a countercanonical literary discourse in the diasporal world of the 21st century.

Works Cited

Abu-Jaber, Diana (1993). *Arabian Jazz.* New York London: W. W. Nortan & Company.

_____(2002). "The only Response to Silencing ….is to Keep Speaking." Interview with Andrea Salal-Esa *Al-Jadid* 8.39 (2002):4-6

_____(2003). *Crescent.* New York London: W. W. Nortan & Company.

_____(nd). "An Interview with Diana Abu-Jaber" Interview with Luan Gains via email for curledup.com http://www.culredup.com/intabu.html

_____(2006). "A Prophet in Her Own Town" Interview with Robin E Field *MELUS*, Vol. 31, No. 4 (Winter 2006):208-25

Alexander, Meena (1993). *Fault Lines: A Memoir.* USA: The Feminist Press.

_____ (1997). "Gold Horizon" Http://www *Weber Studies*.archive/20B/20 Vol. 2011.16 1/Vol/20/1/15 Alexander interview. htm

_____(2001). "Illiterate Heart and Spring Already".http://www.barnard.edu/frontline/with/alexanpo.html

_____(nd). "Her Story" BBBC World Service http;//www.bbbc.co.uk/worldservice/arts/features/womenwriters/Alexander_life.shtml

_____(nd). "Migrant Music" http://www.bookcounter.com

Divakaruni, Chitra Banerjee " Profile of a SAJA Speaker" \SAJA Chitra Divakaruni bio.htm

_____(2004). *Queen of Dreams* qtd in http://www. chitradivakaruni.com

Dutta Choudhary, Sonya (2004). "Between Memory and Desire" *The Hindu* Online edition Sunday May 02, 2004 Http://www.Hindu.co/ the hindu/lr/index htm

Hagedorn, Jessica (1990). *Dogeaters*. Penguin Books.

_____ "Sorcery" Online Poems by Jessica Hagedorn *Modern American Poetry* http://www.oberlin.edu/~mjerzak/hagedorn1.html

Hamod, Sam (nd). "Moving" quoted in Lisa Suhair Majaj (1996) "Arab American Literature and the Politics of Memory." In Eds. Amritjit Singh, Joseph T. Skerrett, Jr, Robert E. Hogan *Memory and Cultural Politics: New Approaches to American Ethnic Literature* Boston: Northeastern University Press

Iyer, Pico (2000). "Pico Iyer's Mongrel Soul". Interview by Dave Weich March 27, 2000 Powell.com

Jin, Ha (ND). Review of Chitra banerjee Divakaruni's collection of short stories. http://www./chitradivakaruni.com

Kim, Elaine H. (1985). "Asian American Literature and the Importance of Social Context." ADE Bulletin 080 Spring 1985: 34-41 http://www.ade.org/ade/bulletin/No80/toc/080toc.htm)

Kingston, Maxine Hong (1977). *The Woman Warrior: Memoirs of a Girlhood Among Ghosts* Great Britain: Picador

Lahiri, Jhumpa (2003). *The Namesake* " Excerpts from Jhumpa Lahiri's Debut Novel" http:?/Hinduism.cbout.com/library/weekly/extra/bl-namesake.htm

_____(1999). *Interpretation of Maladies*. India: Harper Collins Publishers

_____ "My Two Lives" Online Newsweek International Edition.

_____(2001). "A Homecoming for Jhumpa Lahiri" Interview by Rifat Jawaid http://www.rediff.com/newsshow/htm

Lowe, Lisa (1996). "Decolonization, Displacement, Dsidentification:Asian American 'Novels' and the Question of History". In *Cultural Institutions of the Novel* Eds. Deidre Lynch and William B. Warners USA: Duke University Press

Ludice, Megan 91998). "Gossip, Media and the Postmodern revision of History in Jessica Hegedorn's Dogeaters." Internet material URL not available.

Mukherjee, Bharati (1997). "Holder of the Worlds". An Interview with Bharati Mukhejee" by Tina Chea and S X Goudie, University of California , Berkeley 1997 *Jouvert*: A Journal of Postcolonial Studies http://social.chass.ncsu.edu/jouvert/vlil/bharat.htm

_____([1988] 1989). *The Middleman and Other Stories*. London. Virago.
_____(1990). *Jasmine*. New Delhi: Penguin Books.

_____(2002). "Bharati Mukherjee Runs the West Coast Offense" Interview by Dave Weich April 4, 2004 Powell.com

_____([2002] 2003). *Desirable Daughters*. New Delhi: Rupa & Co.

Naipaul, V S ([1987] 2002). *The Enigma of Arriva*.l London: Picador.

Prasad, Anil K and Jyotsana K Prasad (2005). "The Poet and the Place: Two Poems on Patna and Ganga." http://www.literatimagazine.com

Prasad, Anil K (2006). "I Look Back and Look Forward". A poem read at the International Conference on Asian American Literature in the 21st Century. 27-29 May 2006 and published on www.boloji.com May 17, 2006.

Rath, Sura P. (2000). "Home(s) Abroad: Diasporic Identities in Third Space". In *The Culture of Diasporas in the Postcolonial Web.* http://www.postcolonialweb/diasporas/rath/ahtm Last modified 7 March, 2002.

Schell, Orville (1989). "Your Mother is in Your Bones". Review of Amy Tan's *The Joy Luck Club*. March 19, 1989: *The New York Times* on the Web. http;//www.nytimes.com/books/home

Shankar, S. (2004). "America Inside Out" *The Hindu* Online edition Sunday. March 07, 2004. http://www.hindu.com/thehindu/lr/index

Tan, Amy. (1989). *The Joy Luck Club*. New York: Ballantine Books

_____(2001). *The Bonesetter's Daughter*.New York: Ballantine Books

Uba George(ND). "Jessica Hagedorn". In Paul Norttridge Lauter Gen.,Ed. Online *Heath Anthology of American Literature*
http://college.homco.com/English/lauter/heath/ye/students/authorpages/contemporary/hagedorn-je.html

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. 17

June
2008

The University of Ibb
The Republic of Yemen

© The University of Ibb Yemen 2008

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. Ahmed Yahea Aljawfi	*Assistant Editor-in-Chief*
Prof. Abdul-Shafi Siddiq	*Member*
Prof. Mohammed Saqr	*Member*
Prof. Mahdi Hagras	*Member*
Prof.Anil K Prasad	*Consultant*

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**

Narratives of Relocation: Negotiations between Home and Exile
Anil K Prasad, Ph.D……..……..……..…..…(1-20)

- **Science**

Some Properties and Zero-Dimensionality of Fuzzy Metric Spaces
Abdul Gawad .A. Q .Al-Qubati (Ph.D) ……..……(21-32)

On Shrunken Bayesian Estimators for The Mean of Normal Distribution
Ahmed. M. Al –Robassi..……..…(33-38)

Cation- exchange behaviour of several elements in nitric acid-organic solvent media
Kh. A. S. Ghaleb - and A. K. Alssgheer..……...…(39-48)

Effect of Ultra-Violet and Magnetic Field Exposures on Pseudomonas aeroginosa
Mohammed A. Al-Abboud- Yas M. Fadel AL-Hadithi- Prof. A. Taleb…….(49-56)

Wear behaviour and tribochemical reactions of low molecular dicarboxylic acid esters under boundary lubrication of the steel-on-steel mating elements.
Mufid Obadi ..……...…(57-64)

Determination of the Optical Properties of Rohdamine 6G Thin – Films
Prof. Dr. Nafie A. Al Muslet - Suliman Eltayeb.E. Mohammed..…….(65-76)