تهامة

مجلة علمية أكاديمية محكمة - نصف سنوية العدد الثاني - يوليو - ديسمبر ٢٠٠٠م

رئيس التحرير : أ. د. قاسم محمد بريه
نائب رئيس التحرير : أ. د. إبراهيم محمد الصلوي
مدير التحرير : أ. د. قائد عائض العميثلي

هيئة التحرير

د. عبده مريش
د. عبدالله الهنادوة
د. محمد الربيدي
د. حسان علي هبه
د. أحمد المعمري
د. ابراهيم حجري

مستشارو التحرير

أ. د. عبدالعزيز المقالح
أ. د. ابوبكر القربي
أ. د. يوسف محمد عبدالله
أ. د. يحيى محمد الشعيبي
أ. د. عبدالوهاب راوح
أ. د. مهيوب عبدالرحمن سعيد

سكرتير التحرير : د. فيصل علي الزبيدي
د. محمد رضاء مبارك

حقوق الطبع محفوظة لجامعة الحديدة . لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة خطية مسبقة من رئيس التحرير .
ما ينشر في المجلة يعبر عن آراء أصحابه ، ولا يعبر ضرورة عن آراء هيئة التحرير .

تصميم / الأستاذ / حسين جازم الصلوي
اخراج وطباعة
مطابع تهامة النموذجية
الحديدة ـ تلفون : ٢٣٨٢٢٨ ـ فاكس : ٢١٣٢٧٧

مجلـة تهامـــة

تصدر عن جامعة الحديدة ـ الجمهورية اليمنية ، مرتين في العام . تخاطب الأساتذة والأكاديميين والهيئات العلمية الجامعية ، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث العلمية الأكاديمية ذات المستوى الرفيع في مجالات الأدب واللغة والفنون والعلوم التطبيقية.

توجه البحوث و الرسائل والاستفسارات إلى مدير التحرير على العنوان الآتي :

مدير تحرير مجلة تهامة
الحديدة ـ جامعة الحديدة ـ الجمهورية اليمنية
ص.ب : (٣١١٤)

يمكن الحصول على مجلة تهامة من قسم التبادل في مكتبة جامعة الحديدة لقاء مبلغ (٢٠٠ريال) للنسخة الواحدة.

الإشتراك السنوي :

داخل اليمن : للأفراد : (٥٠٠ ريال) ،للمؤسسات :(١٠٠٠ ريال).
في الوطن العربي : (١٥ $).
في البلدان الأخرى : (٢٠ $). يشمل بدل الاشتراك أجور البريد.

قواعد النشر :

- أن يكون البحث جديداً ، لم يسبق نشره في أية وسيلة من وسائل النشر.
- أن يمثل البحث إضافة علمية واضحة سواء أكانت نظرية أم تطبيقية .
- ألا يتجاوز حجم البحث ثلاثين صفحة حجم A4، وأن يترك الباحث ٣سم من أطراف الورقة.
- على الباحث أن يقدم ثلاث نسخ مطبوعة من البحث أو يخزن على قرص مرن (A3.5) بوصة مع المعلومات كافة . وترقم الصفحات بما في ذلك الرسوم والجداول والصور والملاحق .
- تخضع البحوث المقدمة للنشر للتحكيم السري وفي حالة اتفاق أراء أثنين من المحكمين يقبل البحث للنشر بعد إجراء التعديلات المطلوبة .

الصفحة الأولى من البحث تحتوي على عنوان البحث واسم الباحث أوالباحثين وملخص لا يزيد حجمه على ١٠٠ كلمة .

- يجب مراعاة الإشارة إلى ترتيب المراجع على وفق أسبقية ورودها في البحث .
- البحوث والدراسات المنشورة في المجلة تعبر عن أراء أصحابها فقط ، ولا تعبر ضرورة عن رأي المجلة.
- لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية ويمكن نشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة رئيس التحرير	٥
جريان الربا في الأوراق النقدية والتجارية وفوائد البنوك . أ.د/ علي أحمد القليصي	٦
محمود شكري الألوسي.المفسر والمفكر . د. جلال الدين أحمد	٣١
أهلية تصرفات الأطفال . د. فيصل الزبيدي	٤١
الرمز والنتائج في شعر عبدالعزيز المقالح . د. رعد أحمد الزبيدي	٦٦
ملامح النظرية النقدية عند العرب من خلال طبقات فحول الشعراء لأبن سلام. د. حسين حامد صالح	٧٩
مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم من خريجي كلية التربية بالحديدة. د . محمد الأمين احمد	٩٥
آليات المناهج التربوية وتنمية الموارد البشرية. د.طلال عبدالستار الخطيب	١١٥
الناقلية الفائقة ومستقبل التكنولوجيا . د. كمال عفيفه د. محمود عيسى	١٤٢
دراسة الاصدارات الثانوية في العناصر الانتقالية المجموعة 3d. د. كمال عفيفه	١٤٩
LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN YEMEN: A BALANCED VIEW	١٧٥
Comparison study between sources of n-alkanes in sediments from North – West Arabian Gulf and Red Sea-coast of Yemen Hassan M.Heba. , Mahyob A .Saeed and Hamid T.AL-Saad	١٨٤

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزنا القارئ الكريم :

هاهي مجلة تهامة التي تصدرها جامعة الحديدة تطل عليك من جديد في عددها الثاني في عامها الأول متمسكة بخطها الأكاديمي الثابت التي رسمته لنفسها منذ البداية بعد أن حددت معالمه بوضوح رؤية ونهج سبيل مستهدفة من خلال ذلك تنوعا في مصادر المعرفة ومناهج البحث العلمي الرصين فضلا عن محاولتها الاستفادة من الطاقات الإبداعية الكافية لدى الباحثين في أكثر من اتجاه ضمن الإتجاة الأكاديمي بالدرجة الأولى بما يستتبع ذلك من الالتزام بالمنهجية الدقيقة والشروط العلمية الصادقة .

وهذا ما ستراه واضحا ـ عزيزنا القارئ ـ من حيث تواصل الباحثين مع المجلة من شتى بقاع العالم العربي والإسلامي بعد أن أشاد كثير من الأكاديميين بمستوى هذه المجلة ورصانتها العلمية والموضوعية يؤكد ذلك تلك البحوث التي وصلت إلى المجلة من الباكستان ومصر والعراق وغيرها من البلدان مما دفعنا إلى نشر بعضها في هذا العدد وتأجيل ما تبقى منها لنشره في الأعداد القادمة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم ..

ومما يسرنا أن المجلة قد دفعت أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة وبخاصة اليمنيين منهم إلى السير في درب البحث العلمي من خلال تشمير سواعدهم الفتية وشحذ طاقاتهم الذهنية والفكرية مما أدى إلى رفد المجلة بموضوعات تعكس واقع المجتمع اليمني والتصورات المستقبلية لتطويره والاستفادة من تخصصاتهم الدقيقة مما يتعدى قدرتهم في صناعة المعرفة الأكاديمية البحتة إلى توظيف تلك الصناعة المعرفية في خدمة المجتمع في شتى جوانب الحياة المادية والمعنوية

ومن خلال هذا التواصل العلمي التي تنشده المجلة نتوجه إلى الباحثين المتخصصين في شتى أنواع المعرفة الإنسانية رفد مجلتنا هذه ببنات أفكارهم البحثية وما تجود به أقلامهم المتمرسة في مجال الكلمة ، تمشيا مع أهداف المجلة حسب ما هو مخطط لها رؤية وتحكيما ..

ويعذرنا القارئ المتفحص من أي أخطاء قد ترد هنا أو هناك فالكمال لله وحده ، على أن صدورنا تتسع لأية ملاحظات من شأنها تطوير الأداء نحو الأفضل .والله ولي الهداية والتوفيق.

رئيس التحرير

جريان الربا في الأوراق النقدية والتجارية وفوائد البنوك

للأستاذ الدكتور/ علي أحمد القليصي
أستاذ قسم الفقه المقارن في كلية الشريعة - جامعة صنعاء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي رسوله الأمين وبعد
فهذا بحث بعنوان جريان الربا في الأوراق النقدية والتجارية وفوائد البنوك نضيفه إلى مكتبة الدراسات الإسلامية داعين الله عز وجل أن ينفع به طلاب العلم والمعرفة وقد قسمته إلي ثمانية مباحث وهي :.

المبحث الأول : في حقيقة النقود ونشاتها وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول :معنى النقود ونشاتها :

أ) **معنى النقود** : هي أدوات معتمدة لقياس القيم واستيداعها والوفاء بالالتزامات .
وقيل : إنها أدوات لتحريك الموارد والطاقات .
وقيل : إنها كل ما يستعمل مقياسا للقيم وواسطة للتبادل وأداة ادخار ، فأي شيء يؤدي هذه الوظيفة يسمى نقدا دون اعتبار للمادة التي صنع منها [٢٠] .
ب) **نشأة النقود** :
لم يعرف الإنسان البدائي النقود ، وإنما كان الناس يتبادلون السلع بعضها ببعض بطريقة المقايضة التي يتنازل كل من المتبادلين بالآخر سلعة تزيد على حاجته مقابل حصوله منه على سلعة يحتاج إليها مثل الدواب وغيرها من سائر العروض كالسكر والشاي والقمح .
ستختلف من بلد إلى بلد بحسب ما تقتضيه ظروف تلك البلد اجتماعيا واقتصاديا [٢٧] .
وقد واجه الإنسان في استعماله المواد السلعية أثمانا صعوبات عديدة في المبادلات التجارية ، وكان يذهب إلى السوق يحمل تمرا فيبيعه بغنم ، ثم يبيع الغنم بخمس كيلات من التمر مثلا ، فإذا أراد نصف هذا المبلغ من التمر فلا يمكنه ذلك لأن الغنم سلعة غير قابلة للتجزئة .
ففكر الإنسان في حل مثل هذه المشكلة فبحث عن سلعة للتبادل لها قيمة في ذاتها ولا تكون عرضة للتلف ويمكن تجزئتها ، فبدأ يستخدم الحديد على شكل صفائح وحلقات ، ثم استخدم قطع من نحاس فجعلها نقدا وكتب عليها اسم منشئها ، أو توسم بعلامات تدل عليها .
ثم اهتدى إلى استخدام المعادن النفيسة كالذهب والفضة فصاغ نقودا على شكل يصعب معه النقش والتقليد ، وعلى وجه مناسب ، وختمت كل قطعة من هذه النقود بخاتم الدولة التي تصدرها وحين بعث الله نبينا محمد ﷺ وكان العرب يتعاملون بهذين النقدين (الذهب بصورة دنانير - والفضة بصورة دراهم) وكانت هذه النقود ترد إليهم من الممالك المجاورة ، فكان الغالب في الدنانير تأتيهم من بلاد الروم ، والغالب من الدراهم تأتيهم من بلاد الفرس ، وكانت الدراهم والدنانير مختلفة الأوزان ولم يكن أهل مكة يتعاملون بها عدا ، بل وزنا كقطع وسبائك غير مضروبة ، وقد كانت لهم أوزان اصطلحوا عليها منها الرطل وهو اثنتي عشرة أوقية والأوقية :

أربعون درهما ، والنش : وهو عشرون درهما ، والنواة : وهي خمسة دراهم ، وقد أقرهم النبي ﷺ على ذلك كله [٢٧] .

ج) الدينار والدرهم خلقهم الله نعمة للناس :

قد أنعم الله على عباده حيث خلق لهم الدينار والدرهم وجعلهما حاكمين ومتوسطين بين سائر الأموال حتى تقدر الأموال بهما ، فيقال : هذا الجمل يساوي مائة دينار وهذا القدر من الثياب يساوي مائة درهم فهما من حيث أنهما متساويان بشيء واحد ، إذا متساويان ، فتعدل العروض بهما أو بسببهما يصل الإنسان إلى سائر الأشياء ، فمن ملكهما فكأنه ملك كل شيء بخلاف ما لو ملك ثوبا فإنه لا يملك إلا الثوب فقط ، فلو احتاج إلى طعام ربما لم يرغب صاحب الطعام في الثوب لأن غرض في ذاته مثلا ، أما الدينار والدرهم فلا غرض في ذاتهما وإنما الغرض فيهما التوصل إلى سائر الأشياء .

فمن كنزهما فقد أبطل الحكمة التي خلقهما الله لأجلها ، فكان كمن وضع حاكم المسلمين في سجن يمتنع عليه الحكم بسببه ، وما خلقهم الله لشخص واحد وإنما خلقهما لتداولهما الأيدي ، فلذلك تعتبر الدراهم والدنانير مخزنا للقيم مقياسا للأثمان [٥] .

ولما رأى الإنسان تطور الاقتصاد السريع وشعر أن كلا من الذهب والفضة قادرين قدرة تامة على ملاحقة التطور الاقتصادي بصعوبة حملهما من مكان إلى آخر يستخدم الأوراق النقدية بدلا عنهما ، للامتيازات التي يراها الإنسان من أنها أكثر صلاحية من النقدين [٣٤] .

المطلب الثاني :حقيقة الأوراق النقدية :

اختلف الفقهاء في حقيقة الأوراق النقدية على أربعة أقوال :

القول الأول : إن الأوراق النقدية سندات لدين على الجهة التي أصدرتها ، وإن فيها تعهد من تلك الجهة بتسليم قيمتها لحاملها عند طلبه ذهبا ، لأن الورقة ليست إلا سندا أو وثيقا لذلك وليس لها قيمة أصلية وأن الجهة التي أصدرتها تضمن قيمتها عند البطلان ، ولهذه الأوراق تغطية بذهب أو فضة أو بهما معا .

ورجح هذا القول العلامة / محمد الأمين الشينقيطي فقال رحمه الله (والذي يظهر لي والله تعالى أعلم أنها ليست كعقود التجارة ـ يعني الأوراق النقدية ـ وأنها سند بفضة وأن المبيع الفضة التي هي سند بها ومن قرأ المكتوب عليها فهو صحة ذلك ، وعليه فلا يجوز بيعها بذهب ولا فضة ولو يدا بيد لعدم المناجزة بسبب غيبة الفضة المدفوع سندها ، لأنها ليست متموله ولا منفعة في ذاتها أصلا) [٦] .

وقد اعترض على هذا القول وقيل لو كانت سندات ديون على الجهة التي أدرتها كما يدعون لترتب على ذلك أمور :

أولا : عدم جواز المسلم بها فيما يجوز فيه السلم ، لأن المسلم فيه دين وسيكون رأس مال السن دينا أيضا حتى ولو كانت الأوراق النقدية مسلمة في المجلس ، لأنها ليست ثمنا في الحقيقة ، وإنما سندا بدين على الجهة التي أصدرتها ، فيلزم أن يكون ذلك بمنزلة بيع دين بدين وهو مما أجمع العلماء على بطلانه [١٤] .

ثانيا : عدم جواز صرف الأوراق النقدية بذهب أو فضة ولو كانت يدا بيد لأنها وثيقة بدين غائب عن مجلس العقد ومن شرط التبادل بالأثمان التقابض في مجلس العقد .

ثالثا : عدم وجوب زكاتها عند من يقول بعدم وجوب زكاة الدين قبل القبض .
رابعا : عدم جواز البيع بها في ذمة من عروض وأثمان ، لأن ذلك يؤدي إلى بيع دين بدين وهو منهي عنه [٢١] .
القول الثاني : أن هذه الأوراق النقدية عروض تجارة ، تجري عليها أحكام عروض التجارة .
وممن قال بهذا القول بعض الفقهاء المتأخرين من المالكية . قال الشنقيطي ـ رحمه الله : فذهب كثير من المتأخرين إلى أنها كعروض التجارة ، فيجوز الفضل والنساء بينها وبين الفضة والذهب ، وممن أفتى بأنها كعروض التجارة العالم المشهور (عليش المصري) صاحب النوازل وشرح مختصر الفريد ، وتبعه في فتواه بذلك كثير من متأخري علماء المالكية [٦] .
وعللوا بذلك بأن هذه الأوراق النقدية تخالف الذهب والفضة من جميع وجوهها ذاتياً ومعدنياً فلن توافقها إلا في الثمنية . ومن ثم فلا تجري عليها أحكام النقدين .
وأجيب على ذلك بأن هذا القول باطل وغير مسلم به . لأن هذه الأوراق لم يقصد بها جنسها لأنها أوراق اعتمدتها الحكومات لتكون واسطة للتبادل بين الناس وأنها انتقلت من الورق العادي الذي صنع للكتابة فيه إلى معنى جديد حل محل الذهب والفضة ، وتلقاها الناس بالقبول ، وأنها لو كانت عروض تجارة كما ـ يقولون ـ لترتب على ذلك ما يأتي :
أولا : عدم جواز السلم بها عند من قال بأنه يشترط في رأس مال السلم أن يكون من النقديان .
ثانيا : عدم جريان الربا فيها ، لا ربا الفضل ولا ربا النسيئة لأنها ليست من الأموال الربوية .
عدم وجوب الزكاة فيها ، ما لم تعد للتجارة [٢٣] .
القول الثالث : إن هذه الأوراق النقدية تعتبر كالفلوس ويجري عليها ما يجري على الفلوس من أحكام ، وعللوا ذلك : بأنها أشبهت الفلوس والقروش من حيث أنها تتغير كما تتغير الفلوس بالكساد والرواج ، وأنها لم تكن مقصودة بذاتها كما هو شأن الفلوس ، بخلاف الذهب والفضة فأنهما مقصودان لذاتهما .
وعلى ذلك فإن الفقهاء جعلوا للفلوس أحكام تخالف أحكام النقدين الذهب والفضة .
فقد نقل عن الإمام الشافعي وأبي حنيفة ورواية عن الإمام أحمد : بأن الفلوس لا يجري فيها الربا ، ولا تجب فيها الزكاة إلا إذا كانت عروض تجارة [٢٤] .
ونقل عن الشافعية والحنابلة وابن تيمية وابن القيم الجوزية أن حكم الفلوس حكم النقدين فيجري فيها الربا وتجب فيها الزكاة ، قال ابن قيم الجوزية : إن الربا يجري فيها ، لأن الفلوس النافقة يغلب عليها حكم الأثمان وتجعل معيار أموال الناس [٢٤] .
وقد اعترض على القائلين بأن الأوراق النقدية كالفلوس أنها عروض تجارة بما يأتي :
بأن الأوراق النقدية ليست كالفلوس لأن الفلوس لو أبطلت الحكومة التعامل بها لا يزال بها قيمة لأنها عروض تجارة بخلاف الأوراق النقدية فإنها لو ألغتها الحكومة لا يكون لها قيمة بعد ذلك .
ولأننا لو حكمنا بأن الأوراق تشبه الفلوس لترتب على ذلك اختلاف الفقهاء في جريان الربا فيها وعدم جريانه ، ووجوب الزكاة فيها وعدم وجوبها ، وبذلك يكون القول الراجح بأن الأوراق النقدية نقد مستقل يقوم مقام الذهب والفضة وليس كالفلوس .
القول الرابع : الأوراق النقدية بدل عن النقدين الذهب والفضة ، وللبدل حكم المبدل منه ، وهذا قول عامة الفقهاء المتأخرين .

وعللوا ذلك : بأن الأوراق النقدية تتفق مع حقيقة الذهب والفضة ، لاعتبار كل منهما قيما للأموال التي تلقاها الناس بالقبول ، فإنها تأخذ حكم النقدين وتكون بديلة عنهما في الثمنية ، فإنها تدفع ثمنا في كل سلعة فتدفع راتبا للموظفين ، ودية في القتل وتقطع بها يد السارق إذا سرق ما يساوي منها عصابا ، وتدخر ، وعلى ذلك فإن لها حكم النقدين في كل شيء [٢٧] .

ويترتب على القول بأن الأوراق النقدية بدل عن الذهب والفضة وأنها تجري مجراهما فيما يأتي :

أولا : جواز أن تكون رأس المال في السلم .

ثانيا : جريان الربا فيها بنوعيه - ربا الفضل وربا النسيئة .

ثالثا : وجوب الزكاة فيها متى بلغت قيمتها النصاب وهو مائتا درهم من الفضة أو عشرون دينار من الذهب .

فلا يجوز بيع الورق النقدي بالورق النقدي المتفرعين عن ذهب متفاضلا أو نساءً ، وكذلك لا يجوز التفاضل ولا النساء فيهما إن كانا متفرعين عن الفضة .

فإن اختلف جنس الأوراق كالريال اليمني مع الدولار الأمريكي فيجوز التفاضل دون النساء [٢٠] .

وهذا القول رجحه المحققون من العلماء والمتخصصون في الاقتصاد ، فقرروا بأن الأوراق النقدية تقوم مقام النقدين الذهب والفضة ، لأنها تؤدي إلى الغرض الذي يؤديه النقدان فتعطي حكمهما ، بغض النظر عن المادة المصنوعة منها ، وقولهم يعتبر حجة في هذا الزمن الذي هو زمن انتشار الأوراق النقدية ، بخلاف من قبلهم من العلماء فإن الأوراق النقدية لم تكن منتشرة في زمنهم .

المطلب الثالث : جريان الربا في الأوراق النقدية .

والمعلوم من الدين ضرورة أن الربا محرم حرمه الله على عباده في كل الأديان وليست الشريعة الإسلامية فحسب ، قال تعالى : (فبظلم من الذين هادوا حرمنا عليهم طيبات أحلت لهم وبصدهم عن سبيل الله كثيرا وأخذهم الربا وقد نهوا عنه وأكلهم أموال الناس بالباطل واعتدنا للكافرين منهم عذابا أليما) سورة النساء آية ١٦٠-١٦١.

فلا يوجد خلاف عند العلماء في تحريمه سواء كان في الديون أو في البيوع وسواء في ربا الفضل أم النسيئة .

وربا الفضل محرم سواء اتحد الجنس أم اختلفا ونقل الإجماع على ذلك والأحاديث الصريحة تبين ذلك منها حديث عبادة بن الصامت أن النبي ﷺ قال : (الذهب بالذهب والفضة بالفضة والبر بالبر والشعير بالشعير والتمر بالتمر والملح بالملح ، مثلا بمثل ، سواءً بسواء ، يدا بيد ، فإذا اختلفت الأصناف فبيعوا كيف شئتم إذا كان يدا بيد) رواه أحمد [٣٩] .

ومنها حديث أبي سعيد قال : رسول الله ﷺ (لا تبيعوا الذهب بالذهب إلا مثلا بمثل ، ولا تشفوا بعضها على بعض ، ولا تبيعوا الورق بالورق إلا مثلا بمثل ، ولا تشفوا بعضها على بعض ، ولا تبيعوا منها غائبا بناجز) متفق علية [٣٩] .

وفي لفظ : (الذهب بالذهب والفضة بالفضة والبر بالبر والشعير بالشعير والتمر بالتمر والملح بالملح مثلا بمثل يدا بيد ، فمن زاد أو استزاد فقد أربا الآخذ والمعطي سواء)رواه احمد والبخاري [٣٩] .

فتدل هذه الأحاديث على عدم جواز بيع الذهب بالذهب أو الفضة بالفضة إلا إذا كان سواءً بسواء ويدا بيد ، وقد أشكل ذلك على السيد (محمد باقر الصدر) فرأى أنه يشترط التساوي في بيع

الذهب بالذهب والفضة بالفضة ، ولا يشترط التقابض في المجلس وقال في كتابه (البنك اللاربوي في الإسلام) : ولكنه في رأي إنما يلزم التقابض في بيع الذهب بالفضة أو الفضة بالذهب ، وأما في حالات بيع الذهب بالذهب أو الفضة بالفضة فلا يلزم التقابض في مجلس العقد ويصح البيع بدونه.

قال في الحاشية معلل لذلك : لأن الروايات والأحاديث التي دلت على اشتراط القبض جاء في بيع الذهب بالفضة وأما بيع الذهب بالذهب أو الفضة بالفضة فلم يرد فيه نص يدل على وجوب التقابض ، فعلى هذا فالأصل عدم اعتبار التقابض فيه تمسكا بالعموميات والمطلقات [١٢] ، ولعله لم ينظر في نص الأحاديث تمام النظر فتعجل في الحكم ، فإن الأحاديث نصت صراحة على اشتراط التقابض فإن لفظ (يد بيد) في حديث يعني التقابض .

ولا تحتاج هذه المسألة إلى نقاش لأن النص صريح في ذلك ، وهذه من الأمور المجمع عليها ، والقصد من ذلك التنبيه ، وجل من لا يسهو ، والكمال لله عز وجل .

وقد بينت فيما مضى : إن الأوراق النقدية بدل على النقدين ـ الذهب والفضة ـ وأن الربا يجري فيها وأن الزكاة تجب فيها وأن لها حكم المبدل منه في جميع الأحكام ، وأنه مذهب عامة الفقهاء المتأخرين ولا يعتد فيمن خالف في ذلك ، ولأن الناس قد تركوا التعامل بالذهب والفضة وصاروا يتعاملون بالأوراق النقدية بدلا عنها ، فلو لم نعطيها حكمها في جميع الأحكام لأدى ذلك إلى حرمان الفقهاء والمساكين وسائر المستحقين منها لعدم وجوب الزكاة فيها تحققت فرصة للمستغلين والمرابين في المعاملات فيها [٢٧] .

المبحث الثاني :بيان جريان الربا في فوائد البنوك :

تقدم في الكلام السابق عند ذكرنا أن الربا محرم في جميع الأديان وقد نصت الكتب السابقة على تحريمه ، وعندما كانت أحكام التوراة نافذة عند اليهود وأحكام الإنجيل نافذة عند النصارى كانوا يعاقبون من يتعامل بالربا عقوبة شديدة ، فيحكمون عليه حكم المرتد .

ثم طرأ التغير والتبديل في تشريعاتهم بسبب الجشع الذي أصيب به أصحاب رؤوس الأموال منهم ، والباباوات المتسلطون والأساقفة الذين كانوا يصدون الناس عن سبيل الله ، كما أخبر الله عنهم بقوله : (يا أيها اللذين آمنوا إن كثيرامن الأحبار والرهبان ليأكلون أموال الناس بالباطل ويصدون عن سبيل الله) سورة التوبة آية ٣٤ .

وقد عرف اليهود على مدى التاريخ بممارسة التعامل بالربا وقد أصدروا فيه قوانين وتشريعات على مر العصور التي انتهت السيطرة فيها لهم على رؤوس الأموال .

وقد انتشر التعامل بالربا في طول بلاد العالم وعرضها الإسلامية وغير الإسلامية على السواء مما أدى إلى أزمات اقتصادية ومشاكل كثيرة [٣٤] .

وقد اهتم رجال الفكر والفلاسفة بالمعاملات الربوية في البنوك واعجب بها بعض المسلمين وتأثروا بالفكر الغربي والنظام الرأسمالي ، وحاولوا أن يطوعوا النصوص الشرعية ، ويأولوا المتشابه بما يتفق مع الفكر الغربي الذي تربوا عليه فأصدروا الفتاوى بجواز الربا إذا كان يسرا [٣٤] .

وقد استخدمت المصارف الحديثة الأسلوب المؤثر على عقول الناس لأجل إقناعهم بمعاملاتهم المصرفية ، وربما صوروها للناس بالمعاملات المشروعة حتى أفتى كثير من علماء المسلمين بجواز

فوائد البنوك تقليدا بمذهب الظاهريين وممن لا يعتد بخلافهم ، فخالفوا ما اجمعوا عليه المحققون وأتوا بمبررات وشبهات على إباحة الربا ومن هذه المبررات والشبهات ما يأتي :

١ـ النقود التي حرم الإسلام فيها الربا هي الذهب والفضة وأما النقود الورقية لا يجري فيها الربا لأنها ليست مكيلة ولا موزونة ، وقالوا بأنه لا يوجد نص يحرم جريان الربا فيها لأن قيمتها تتناقص بنقصان قدرتها الشرائية بسبب التضخم .

وعلى ذلك فما يأخذه رب المال من الفائدة من البنك يكون في مقابل ما حدث من النقص في مبلغه الذي أودعه في البنك بسبب التضخم ، بل ربما كانت الفائدة أقل من النقص الذي يحدث في المال ، فلو كانت الفائدة مثلا عشرة في المائة والتضخم خمسة عشر في المائة فيكون المودع قد خسر من ماله خمسة في المائة [٢٦] .

٢ـ فوائـــــد البنوك ليس من الربا المحرم لأن الربا الذي حرمه الله في القرآن هو الكثير ، محتجين بقوله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافا مضاعفة واتقوا الله لعلكم تفلحون) آل عمران/ ١٣٠ .

٣ـ أن فوائد البنوك مباحة قياسا على إجارة الأرض ، فأن الذي يعطي ماله للبنك ويأخذ عليه فائدة محددة كمثل الذي يؤجر أرضه لمن يزرعها ويأخذ عليها أجرة معلومة سواءً أثمرت أم لم تثمر ! فإنه يستحق الأجرة بتسليم الأرض .

٤ـ أن فوائد البنوك تباح الآن للضرورة حتى وإن كانت محرمة لأن الضرورات تبيح المحضورات ، لأن المصارف الآن قد تغلغلت قروضها في شتى نواحي الحياة الاقتصادية ، فيعسر الاستغناء عنها وعن القروض الربوية [٢٤] .

٥ ـ أن فوائد البنوك مقاسة على السلم الذي أباحته الشريعة الإسلامية ، فإنه يعتبر من باب دفع الأقل عاجلا للحصول على الأكثر آجلا فكذلك فوائد البنوك .

٦ـ أن فوائد البنوك مباحة إذا كانت بين الحكومة وأفراد الشعب ، قياسا على عدم جريان الربا بين الوالد وولده [٢٦] .

٧ ـ أن فوائد البنوك حلال ، لأن تحديد الربح وعدمه ليس من العقائد والعبادات التي لا يجوز التغير فيها ، وإنما هي من المعاملات الاقتصادية التي تتوقف على تراضي الطرفين [٢٦] .

٨ ـ أن الربا الذي حرمه الله ورسوله ﷺ هو ما يعرف بالاستهلاك ، وهو خاص بالإنسان الذي يستدين لحاجته الشخصية ليأكل ويشرب ، فمثل هذا لا يجوز أخذ الفائدة على المال الذي يعطيه قرضا ، أما القرض لأجل الاستثمار فيجوز أخذ الفائدة عليه .

٩ ـ أن ما يعطي البنك من المال ليس قرضا إنما هو وديعة ، لذلك يجوز أخذ الفائدة عليه ، لأن الفوائد لا تكون محرمة إلا على المال الذي يؤخذ قرضا .

١٠ ـ أن فوائد البنوك مباحة لأنها أرباح على طريقة المضاربة الشرعية لأن البنك يأخذ المال من العملاء باعتباره مضاربا وهم أرباب الأموال ، ثم يعطيه لعملاء آخرين بوصفه أنه رب المال وهو مضارب .

١١ ـ أن الفائدة التي توضع في مقابل المال تعتبر كالجعالة ، فيجوز أخذها في المقابل بعمل الإقراض لا في مقابل المبلغ المقترض ، فيكون ذلك كما لو قال شخص : من باع لي داره بكذا فله درهم ، فيستحق البائع الدرهم بموجب الجعالة لا بموجب البيع .

١٢ ـ أن فوائد البنوك الربوية مباحة لأن ما يعطاه ليس قرضاً وإنما هو بيع معجل بمؤجل ، فيجوز ذلك ما دام أن الأوراق النقدية لا يجري فيها الربا .
مثال ذلك : أن العميل يبيع البنك ثمانية دنانير بعشرة إلى أجل .
١٣ ـ تكون الفائدة حلال باعتبار أن البنك وكيل عن رب المال ، وأن ما يأخذه وديعة وليس قرض ، ثم يقرض البنك شخصا من الوديعة التي لديه ويشترط لنفسه فائدة فيدفع المقترض الفائدة للبنك وليس لصاحب المال ، وهذا ليس بربى لأن الربا هو الزيادة التي يشترطها صاحب المال لنفسه [١٢] .
وقد ناقش الفقهاء هذه الشبه والتبريرات بما يأتي :
١) يجاب على ذلك بأن الأصناف التي ورد فيها النص معللا ، ويقاس عليها كل عين شاركتها في العلة ، وإن علة الربا في الذهب والفضة والفضة هي ثمنية ، فيجري الربا في كل عين جعلت أثمانا ، وإن هذه الأوراق النقدية بدلا عن الذهب والفضة والبدل يأخذ حكم المبدل منه ، فيجري وتجب فيها الزكاة ، حتى عند من قال بأن العلة في الأصناف الستة هي الكيل والوزن فتعتبر الأوراق النقدية بدلا عن الموزون وهو الذهب والفضة فتأخذ حكمه .
وقد نقل الفقهاء على ذلك ، ولم يخالف إلا الظاهريون ومن نحى نحوهم ممن لا يعتد بخلافة ، وقد انتشرت النقود الورقية عند الناس فجعلوها مقياسا للتبادل وأداة للادخار وهذه هي خصائص الأثمان النقدية .
وأما التناقد بسبب التضخم فلا أثر له ما دامت النقود باقية تستعمل ولم يلغى اعتبارها .
ولا يجوز قياس الأوراق النقدية على الفلوس ، لأن الفلوس لو ألغيت وبقيت قيمتها فتكون كعروض التجارة ، أما النقود الورقية لو ألغيت لم يصير لها قيمة .
٢) وأما قولهم أن الربا الذي حرمه الله هو ما كان كثيرا ، أما الفوائد التي تعطيها البنوك فهي قليلة فلا تحرم .. فيجاب على ذلك بأن هذا أخذ ببعض النصوص وترك بعضها ، فأن المفهوم من قوله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافا مضاعفة) يفسره قوله تعالى : (فإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم)سورة البقرة آية ٢٧٩ .
وقول النبي ﷺ : (الذهب بالذهب والفضة بالفضة مثلا سواءً بسواء فمن زاد أو استزاد فقد أربى). رواه احمد والبخاري .فهذا يدل على تحريم الزيادة ولو كانت قليلة ، فمن ادعى أن الضعف أو الضعفين ليس منهيا عنه ، فقد رد النص الصحيح وذهب إلى هواه ، لأن النصوص الشرعية يفسر بعضها بعضا .
٣) وأما قوله بإباحة فوائد البنوك قياسا على تجارة الأرض الزراعية .
. فيجاب على ذلك ، بأن العلة في تجارة الأرض هي الانتفاع بعينها بالزرع والغرس ، وأما النقود فلا ينتفع بعينها ما دامت نقودا ، وإذا لا غرض في الأشخاص في أعيانها وعلى ذلك يكون القياس فاسدا لأنه قياس مع وجود الفارق [٢٦] .
٤) وأما قولهم فوائد البنوك تباح بالضرورة .
. فيجاب على ذلك أنه لا توجد ضرورة تسوغ أن يكون الربا نظاما للتعامل ولو كانت هناك ضرورة فأنها تقدر بحسب ما بينه الفقهاء في كتبهم المعتدة ، فقد بينوا أن الضرورة ما كانت لحفظ الحياة ، كأن يستدين شخص لحفظ حياته ولم يوجد من يقرضه إياه إلا بالربا ففي هذه الحالة يكون مضطرا ، لأنه لو لم يتناول الممنوع لهلك .

والإباحة تكون خاصة للمستقرض دون المقرض لأن المقرض لا يمكن أن تكون الضرورة في حقه .
ولا تكون هذه الضرورة إلا في ربا الديون فقط ، وأما ربا البيوع فلا يباح إلا لحاجة معتبرة وقد قال الفقهاء (إن الحاجة تنزل منزلة الضرورة) [١] .
وقد تكون الحاجة عامة كما لو بيع المصوغ بأكثر من وزنه ذهبا أو فضة ، فتكون هذه الزيادة بمقابل الصنعة ، فإذا كانت هذه الصياغة مباحة ودعت لها الحاجة جاز ، وقد تكون هذه الحاجة لفرد من الأفراد فيستعمل هذه الرخصة للحاجة ، والأصل عدم جواز ذلك .
٥) وأما قياس إباحة الربا على السلم ، بأنه يتضمن دفع الأقل عاجلا للحصول على الأكثر آجلا فهو فاسد ، لأن عقد السلم يشترط لصحته أن يكون المسلم فيه ورأس مال السلم جنسا تجوز النسيئة فيهما ، فلا يجوز تسليم الذهب والفضة أحدهما في الآخر ولا تسليم الطعام بعضه ببعض لأنه ربا [٢٠] وهذا مما لا خلاف فيه فيما أعلم .
والظاهر أن القائل بذلك لا يعرف أحكام السلم ولا شروطه .
٦) وأما قولهم بأن فوائد البنوك مباحة إذا كانت بين الحكومة وأفراد الشعب ، قياسا على عدم جريان الربا بين الوالد وولده .
فيجاب على ذلك : بأن هذا القول فاسد لأن المقيس عليه فاسد فإذا كان المقيس عليه فاسدا فالقياس أعظم فسادا ، لأن القياس لا يكون إلا على أصل ثابت بالنص أو الإجماع ، ولا يوجد نص على أنه لا ربى بين الوالد وولده لا في الكتاب ولا في السنة ، بل إن عموم الأدلة على تحريم الربا لم تفرق بين الوالد وولده ولا بين غيرهما [٢٦] .
٧) وأما قولهم بأن مسألة تحديد الربح وعدمه ليست من العقائد ولا العبادات التي لا يدخلها الاجتهاد وإنما هي من المعاملات التي يجوز الاجتهاد فيها .
. فيجاب على ذلك بأن هذا القول يؤدي إلى رفض النصوص الشرعية ، فإن تحريم الربا ثابتا ثبوتا قطعيا بالكتاب والسنة والاجماع ، ولا يجوز الاجتهاد مع وجود النص القطعي .
ولعل هذا القول مأخوذ من بعض المفكرين الذين يقولون بأن الإسلام عقيدة فقط وأما التشريع فهو من حق المخلوق من عند الله عز وجل ويباح له أن يجتهد في وضع الحكام ولو كانت تخالف النصوص من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ .
٨) وأما قولهم بأن الربا الذي حرمه الله ورسوله هو ما يعرف بربا الاستهلاك .
. فيجاب على ذلك بأن هذا القول لم يقل به أحد من المسلمين منذ ثلاثة عشر قرنا ، وأنه مخالف للنصوص المطلقة من كتاب الله وسنة رسوله ، وكل قول يخالف النص الصريح فهو باطل [٢٠] .
ومن المعلوم ضرورة أن ربا الجاهلية الذي حرمه الله لم يكن ربا الاستهلاك وإنما كان الشائع عندهم ربا التجارة الذي كان يمثل في القوافل التجارية الشهيرة في رحلة الشتاء والصيف ، ومن هذا النوع ربا العباس بن عبد المطلب عم النبي ﷺ في حجة الوداع أنه موضوع ، فقال : وربا الجاهلية موضوع وأول ربا وضع ربانا ربا العباس بن عبد المطلب فإنه موضوع كله [٢٣] .
٩) وأما قولهم بأن ما يعطى للبنك بقصد الفائدة ليس قرضا وإنما هو وديعة .
. فيجاب على ذلك : بأن ودائع البنوك مصطلح بنكي وضعي لا مصطلح فقهي شرعي .
أما الوديعة في الشرع فلها أحكام معروفة ومعلومة ، فمن هذه الأحكام أن يد المودع على الوديعة يد أمانة لا يد ضمان ، فلو تلف المال بدون تفريط فلا ضمانة على المودع .

ومن المعلوم يقينا أن البنك ضامن لأموال المودعين ويده عليها يد ضمان لا يد أمانة ، سواءً كانت في صورة حسابات جارية ، أو ودائع بفوائد [٢٦] .
وما دام أن البنك ضامن فالأموال التي لديه ليست وديعة وإنما هي قروض .
قال السيد محمد باقر الصدر : - وهو من كبار المتخصصين في الاقتصاد - وهذه الودائع تمثل في الحقيقة قروضا ربوية محرمة ، ولهذا يمتنع عنها البنك اللاربوي ويحولها إلى ودائع بالمعنى الفقهي الكامل للوديعة [١٢]
١٠) وأما قولهم بأن أعمال البنوك مضاربة شرعية ، فيجوز أخذ الفوائد على الأموال المودعة فيها لخلوها من الربا [٢٦] .
. ويجاب على ذلك بأن المضاربة الشرعية لها شروط منها :
أ- المضارب أمين وأن يده على المال يد أمانة لا يد ضمان إلا إذا تعدى ، وإن شرط رب المال على المضارب الضمان فسد العقـــــــــــد عند بعض الفقهاء ، وأما الشرط فقد نقل الاتفاق على أنه فاسد [٣٣] .
ب- كما أنه يشترط في عقد المضاربة الشرعي أن يكون نصيب العامل جزاء مشاعاً معلوماً ، فلو أشترط له دراهم معلومة للعد فسد العقد ، وأما المضاربة الصحيحة فتقضي أن يكون الربح مشتركا بين الطرفين في المغنم والمغرم ، فلا يجوز أن ينفرد أحدهما بربح مضمون [٣٣] .
وعلى ذلك فإنه متى اختلت شروط المضاربة كانت فاسدة وكانت الفوائد فيها محرمة .
١١) وأما قولهم بأن الفوائد تكون مباحة إذا اعتبرت جعالة في مقابل الدين .
- فيجاب على ذلك : بأن الجعالة على القرض لا تصح لأنها تكون ربا ، لأن كل قرض جر منفعة فهو ربا ، ولأن الجعالة لا تصح إلا على عمل فلا تصح على مال [١٢] .
١٢) وأما قولهم بأن عمل البنك يعتبر بيع معجل بمؤجل وليس قرضا ، فيخرج عن كونه ربا ، وباعتبار أن الأوراق النقدية ليست من الأموال التي يجري فيها الربا .
- فيجاب على ذلك : بأن الأوراق النقدية مما يجري فيها الربا فلا يجوز بيع عاجل بآجل منها .
ولا يصح بأن يكون ذلك بيعا ، لأن البيع لا يأتي إلا بإجراء عقد ، ولا يوجد ذلك في معاملات البنوك .
ومما يؤكد أن معاملة البنوك هي قرضا وليست بيعاً أن العميل لو تأخر عن سداد الدين في المدة المحددة يلزمه البنك بفائدة جديدة ، وهذا ربا بدون شك .
١٣) وأما قولهم بأن البنك وكيل عن رب المال وما يأخذه من المال فهو وديعة ، فيعطي البنك قرض بطريق الوكالة ويشترط لنفسه فائدة ، وهذا ليس ربا ، لأن الفائدة ليست لرب المال وإنما هي للبنك .

نتيجة المناقشة والردود :

لقد تتبعت تبريرات المحللين للربا وبينت ردود الفقهاء عليها ، لتتضح حقيقة الفتاوى الشاذة ليعلم بطلانها ، ولبيان أنها مخالفة للأدلة الصريحة ولإجماع العلماء قديما وحديثا .
ولعل من أفتى بإباحة الربا كان متأثرا بالمظاهر المعاصرة فمال إلى الشبهات ولم يأخذ بجانب الورع ، وكان من الأفضل ألا يقحم نفسه في المتشابهات ، ويعيد النظر في رأيه ، فيأخذ بإجماع العلماء .

فقد انعقد إجماع المجامع والهيئات والمؤتمرات الفقهية والإقتصادية الإسلامية على حرمة فوائد البنوك وأنها هي الربا الحرام الذي لا شك فيه وذلك منذ سنة ١٩٦٥م إلى اليوم .
وحسبنا إجماع المجامع العلمية العالمية الثلاث ، مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر بالقاهرة والمجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة ومجمع الفقه الإسلامي لمنظمة المؤتمر الإسلامي بجده.
وقد ذكر المحققون من العلماء : إن الإجماع لا ينسخ إلا بإجماع مثله وليس من حق أي فئة من الناس ولا سيما إذا كانوا غير متخصصين في الفقه ولم يخوضوا بحاره أن يخافوا هذا الإجماع برأي الآحادي الجديد لأن الأضعف لا يلغي الأقوى [٢٦] .

المبحث الثالث : جرياة الربا في شهادات الإستثمار :

يصدر البنك سندات يبيعها على المستثمرين لأجل المساهمة في دعم المشروعات ويؤدي فوائد عظيمة .
اختلف الفقهاء المعاصرون في الحكم عليها .
أ) قال بعضهم : بأنها تعتبر وديعة ، والفوائد عليها مباحة ، لأنها ودائع تقوم الدولة باستثمارها ، ينطبق عليها الأصل التشريعي العام وهو الإباحة ، لأنها نافعة بالأفراد الذين يدفعون الأموال ، ونافعة للدولة التي تقوم باستثمار هذه الأموال ، وليس فيها ضرر أو استغلال من أحد الطرفين للآخر .
وأما ما يتحصل صاحب رأس المال من ربح فإنه يعتبر هبة له من البنك أو الدولة [٢٦] .
وعلل بعضهم بجواز هذه المعاملة أنها مضاربة صحيحة ، لأن العائد فيها مشترك بين صاحب المال والعامل ، وقال بأن ما اشترطه الفقهاء في المضاربة من أن يكون الربح جزأ مشاعا من كلا الطرفين كان من أجل ألا يحرم أحد الطرفين من الربح لأن الربح غير مضمون .
أما إذا كان الربح مضمونا كما هو الحال في المشروعات الاستثمارية فإن الربح يكون فيها مضمونا ، لأنها مبنية على فوائد اقتصادية مضمونة النتائج .
لأن الحكم يختلف الآن عما هو عليه الزمن الماضي ، لأننا في وقت ضعفت فيه ذمم الناس ، فلو لم يكن لصاحب المال نصيب معين من الربح لأكله الآخر [٢٦] .
واعتبر بعضهم هذه المعاملة كالبيع ، فهي بيع مؤجل ، وهو القيمة الإسمية بمعجل أقل منه وهو القيمة الفعلية ادعوا بأنه ليس بربا ، لأن الربا لا يجري في النقود الورقية .
واعتبرها بعضهم بأنها قرض وأخذ الفوائد عليها ليس بحرام لعدم جريان الربا في ذلك .
وقد اقترحت دار الإفتاء المصرية على البنك الأهلي أن يتخذ الإجراءات اللازمة لتسمية الأرباح التي تعطي لأصحاب الأموال : أن تمسى بالفائدة الاستثمارية أو الربح الاستثماري ، وأن يحذفوا كلمة (فوائد) لارتباطها بالأذهان بالربا وأن ينشئوا شهادة يسمونها بذات العائد المتغير أو غير الثابت ، ولا ينص فيها مقدما على ربح معين ، وإنما تخضع الأرباح فيها لزيادة ونقص [٢٦] .
وهذا مجرد اقتراح من دار الإفتاء على البنك ، هل سيلقي هذا الاقتراح قبولا أم لا ؟! .
حتى ولو استجاب البنك بهذا الاقتراح فإن مجرد التسمية لا تغير الحقيقة ، ولا يزال الربا موجودا في المعاملة لأن الفوائد مضمونه .
ب) وقال بعضهم :إن هذه المعاملة غير جائزة وفاسدة على كل صورة من الصور التي عللوا بها [٢٦]

١ـ فإن جعلوها وديعة ، فلا يجوز ، لأنها ليست وديعة بالمعنى الفقهي المعروف لأن الودائع لا يجوز أخذ الفوائد عليها ، ولأن يد المودع عليها يد أمانة لا يد ضمانة .
وأما البنك فإنه يجريها مجرى الضروب ويعطي عليها فوائد ربوية .
٢ـ وإن جعلوها مضاربة فلا تجوز أيضا ، لأنها مضاربة فاسدة لعدم توفر شروط المضاربة التي اشترطها الفقهاء لصحة المضاربة ، وقد نقل الإجماع على أن المضاربة باطلة إذا اشترط أحد المتعاقدين لنفسه دراهم معلومة (٣٣) .
ومن المعلوم أن الإجماع حجة ، وأنه لا عبرة لمن خالف في ذلك .
وأما قولهم بجواز تحديد الربح لأجل فساد القيم فهو باطل لأن الأصل في المسلم العدالة ، فقد أجمع الفقهاء على أن العامل يعتبر أمين على ما في يده من المال ، وأنه إذا تلف بدون تفريط لا يضمن (٣٦) .
٣ ـ وإن جعلوها قرضاً فلا يجوز أيضاً لأنه يشترط في القرض أن يكون بدون فائدة فهم يأخذون عليها فوائد ، وهذا هو ربا الجاهلية المحرم .
٤ ـ وإن جعلوها بيعا فلا يجوز أيضا ، لأن الأوراق النقدية يجري فيها الربا عند عامة العلماء ويشترط فيها التقابض والتساوي وبيع موجل بقيمة اسمية بمعجل بقيمة فعلية أقل منه يجري فيه ربا الفضل وربا النسيئة ، وأما كونه ربا الفضل فلأن القيمة الإسمية أكثر من القيمة الفعلية ، فيكون ربا فضل لأن البدلين من جنس واحد ، وأما كونه ربا نسيئة فلعدم تقابض البدلين في مجلس العقد .

وقد رجح المحققون المتخصصون في علم الاقتصاد أن هذه المعاملة قرض في الحقيقة وليس وديعة ولا مضاربة ولا بيع قال السيد محمد باقر الصدر : والواقع أن تفسير العملية على أساس بيع ليس إلا مجرد تغطية لفظية للعملية التي لا يمكن إخفاء طبيعتها بوصفها قرضا،مهما اتخذت من تعبير (١٢) .

المبحث الرابع :في حقيقة صندوق التوفير وجريان الربا فيه :

وفيه مطلبان :

المطلب الأول :في حقيقة صندوق التوفير :

صندوق التوفير هو قسم خاص بالبريد ، يقوم بعملية إيداع الأموال من الجماهير وحفظها وإعطاء فوائد عليها (٢٠) ، وتسمى الأموال التي تودع فيه (بودائع التوفير) .
ويقصد بها كل سحب جار في دفتر واجب التقديم عند كل سحب أو إيداع وهو قسم من الودائع الادخارية غير أن العادة جرت على تمكين الموفرين السحب عليها متى شاءوا أو ضمن شروط خاصة فإن هذا المال المودع ليس دينا ولا قرضة على صندوق التوفير ، فالموفر لم يرد فائدة ولا الصندوق يلتزم له بذلك وإنما هو وديعة كسائر الودائع فهذا له حكم الوديعة ، وهي الأمانة لدى الصندوق ، فلا يضمنها إن تلفت بغير تفريط منه وهو أمر مشروع ومندوب إليه ولا يأخذ البنك اللاربوي عليها فائدة ويجوز أن يأخذ عليها أجر في مقابل خدمات ومنفعة الخزينة الحديدية التي تحفظ فيها وديعة العميل (١٢) .
ويجوز للصندوق التوفير أن يستثمر الأموال المودوعة فيه ، فيكون ذلك بإجراء عقد المضاربة الشرعية مع رب المال كما الشأن في عمل البنوك الإسلامية .

ويشترط البنك اللاربوي لقبول ودائع التوفير أن يقتطع منها نسبة معينة اعتبرها قرضا بدون فائدة ، وتكون لديه كسائل نقدي ، فلا يدخلها في مجال المضاربة والاستثمار .
ويمكن صندوق التوفير صاحب المال من السحب منه متى أراد لأنه ليس من الودائع الثابتة التي لا يجوز السحب منها إلا بعد مدة اتفق عليها البنك مع العميل [١٢] .

المطلب الثاني : جرياة الربا في صندوق التوفير :

قال بعض الفقهاء المعاصرين : أن التوفير بفائدة جائز شرعا [٢٠] .
قال الشيخ محمد شلتوت : في فتواه . والذي نراه تطبيقا للأحكام الشرعية وقواعده الفقهية السليمة أنه حلال ولا حرمة فيه .
وذلك أن المال المودع لم يكن دينا لصاحبه على الصندوق التوفير منه ، وإنما تقدم به صاحبه إلى مصلحة البريد من تلقاء نفسه طائعا مختارا ملتمسا قبول المصلحة إياه وهو يعرف أن المصلحة تستغل الأموال المودعة لديها في مواد تجارية ويندر فيها . إن لم يعدم . الكساد والخسران ، وقد قصد بهذا الإيداع حفظ ماله من الضياع وتعويد نفسه على التوفير والاقتصاد وقصد ثانيا إمداد المصلحة بزيادة رأس مالها ليتسع نطاق معاملاتها ، وتكثر أرباحها فينتفع العمال والموظفون وتنتفع الحكومة بفاضل الأرباح [٢٤] .
. ويرى جمهور الفقهاء : أن التوفير بفائدة حرام لأن هذه العملية لا تصح وديعة ، ولا مضاربة ، وإنما تعتبر من القروض المنهي عنها لأنها تجر منفعة [٢٠] .
ولأنها لو كانت وديعة صحيحة كما يدعون لكان المال المودع من ضمان صاحبه وليس على صندوق التوفير ضمان إذا هلك بدون تفريط لأن يده يد آمنة . لحديث عمر ابن شعيب عن أبيه عن جده أن النبي ﷺ قال :(ليس على المستعير غير المغل ضمان ولا على المستودع غير المغل ضمان) [٣٩] .
. فالحديث يدل على أنه ليس على الأمين ضمان ، وإن كان فيه ضعف لكن الحكم مجمع عليه فلا يضر ضعفه .
ولا تصح أيضا مضاربة ، لعدم توفر شروط صحتها ، ولو كانت مضاربة كما يدعون فهي فاسدة .
وبذلك يكون قول الجمهور هو الراجح ، لما ذكرنا من الأدلة والوصول إلى الربح المباح من المال المودع في صندوق التوفير ممكن وسهل ولله الحمد ، بدون بحاجة إلى أن نوقع أنفسنا في شبهة ، ولتجنب الشبهة أن نعقد مضاربة صحيحة بأركانها وشروطها ، وربما كان الربح فيها أكثر من المضاربة الفاسدة .
فلماذا نستبدل الذي أدنى بالذي هو خير ؟ .

المبحث الخامس :جرياح الكمبيالة وجرياح الربا فيها :

وفيه مطلباح :

المطلب الأول : في حقيقة الكمبيالة :

عرف بعض المتخصصين الكمبيالة بقوله :

الكمبيالة : صك مكتوب يتضمن أمرا صادرا من شخص يسمى الساحب إلى شخص آخر يسمى المسحوب عليه بدفع مبلغ معين من النقود في تاريخ معين أو قابل للتعين لأذن شخص ثالث أو لحامله ويسمى المستفيد [٣] .

ويعرف عند فقهاء الاقتصاد بخصم الأوراق التجارية ومثل لذلك بعضهم بقـــوله : أن يتقدم المستفيد بالورقة التجارية ذات الأجل المحدود قبل حلول وفائها إلى بنك معين ليحصل على قيمتها ، فيدفع له البنك قيمتها بعد استنزال مبلغ يكون من فائدة المبلغ المذكور في الورقة التجارية من يوم الدفع حتى يوم الاستحقاق ، ومن عمولة خاصة يتقاضاها البنك نظير الخدمة التي يؤديها ومن مصارف التحصيل التي يتقاضاها البنك إذا كانت الورقة التجارية تدفع في المكان غير المكان الموجود به [١٢] ، ومثل بعضهم لذلك بقوله : أن يبيع شخص سلعة بثمن مؤجل على شخص آخر ويأخذ منه وثيقة تعتبر سندا له ، وهو ما يسمى بالكمبيالة ، وقبل أن يحل الدين باع هذه الكمبيالة منه ـ السند بالدين ـ على البنك أو المصرف بثمن أقل من الدين المكتوب في الكمبيالة تعجيلا لصرف المبلغ المؤجل [٢٠] .

ويتضح مما تقدم من الأمثلة السابقة للفقهاء أن لتحصيل الكمبيالة ثلاث حالات :

الحالة الأولى : تكون طريقة قرض من البنك للمستفيد من تلك الكمبيالة ، ثم يحول المستفيد البنك الدائم على محرر الكمبيالة ، فيكون المستفيد محيلا ، والبنك محالا ، ومحرر الكمبيالة محالا عليه ، وهو المدين المستفيد .

ثم يتعهد المحيل ، الذي هو المستفيد للبنك الذي هو المحال بوفاء المحال عليه وهو محرر الكمبيالة عند حلول أجلها فيعتبر المحيل الذي هو المستفيد مدينا للبنك والبنك دائنا لمحرر الكمبيالة ومحرر الكمبيالة مدينا للبنك .فإن أخذ المحال الذي هو البنك الدين من المحال عليه الذي هو محرر الكمبيالة برئ المحيل ، فإن لم يدفع المحال عليه الدين رجع البنك إلى المحيل فيطالبه بقيمة الكمبيالة ، لأنه لم يدفع بالوفاء بقيمتها عند عدم الوفاء من محررها .

وقد قال الفقهاء : إذا تم عقد الحوالة صحيحا انتقل الحق المحال به من ذمة المحيل إلى ذمة المحال عليه ، وبرئت ذمة المحيل إذا كان المحال عليها مليئا ، وليس للمحال أن يرجع إلى المحيل بشيء ، إلا إذا كان المحال عليه معسرا ولم يعلم المحال بإعساره [٩] .

الحالة الثانية : أن يتقدم المستفيد إلى البنك بكمبيالة محولة عليه من محررها ، فيكون المحيل في هذه الحالة محرر الكمبيالة ، والمحال هو المستفيد والبنك محال عليه .

والفرق بين الحالتين : هو أنه يجوز للبنك في الحالة الأولى أن يأخذ عمولة في مقابل اتصاله بالمدين ومطالبته بالوفاء بالدين إما نقدا أو بترحيل الحساب .

وأما في الحالة الثانية : فلا يستحق البنك عمولة لأنه في هذه الحالة محال عليه وهو مدين لمحرر الكمبيالة ، إلا أن يشترط البنك على عملائه أن لا يحولوا عليه بدون إذنه ، فيستحق عمولة في مقابل إسقاط هذا الشرط [١٢] .

الحالة الثالثة : أن تكون عملية خصم الكمبيالة على أساس بيع ، وذلك بأن يتقدم المستفيد إلى البنك فيطلب خصم الورق ـ الكمبيالة ـ فيبيع الدين التي تمثله الورقة ، كما لو كانت مائة دينار مثلا بخمسة وتسعين دينار حاضرة ، فيملك البنك بموجب هذا البيع الدين الذي كان المستفيد يملكه في ذمة محرر الكمبيالة ، فيكون ذلك من باب بيع الدين بالنقد لغير من هو عليه [١٢] .

المطلب الثاني :جرياق الربا في الكمبيالة :

تقدم بيان الحالات التي بينا فيها كيفية خصم الكمبيالة ، وقلنا : إما أن تكون على أساس تحويل إما من المستفيد وإما من محرر الكمبيالة ، أو يكون خصم الكمبيالة على أساس بيع فيقوم البنك بأعمال خدمية ، كاستلام الأوراق التجارية من التاجر وحفظها إلى حين موعد استحقاق أدائها ، ويتولى مطالبة المدين ذي العلاقة ، واتخاذ الإجراءات الموكلة إليه ، ويستحق البنك في مقابل هذه الأعمال أخذ الأجرة ، لأنه يعتبر كالوكيل ، وأخذ الأجرة على الوكالة جائزا شرعا [٢٠] .
أما إذا أخذ البنك فائدة على القرض الذي أخذه المستفيد بخصم من قيمة الكمبيالة ، كما لو كانت قيمة الكمبيالة (ألف دينار) فيأخذ المستفيد (تسع مائة دينار) ثم يأخذ البنك قيمة الكمبيالة كاملة من محررها فهذا يعتبر ربا .
وكذلك إذا كانت عملية الكمبيالة على أساس البيع ، كما لو كان الدين الذي تمثله الكمبيالة مائة دينار فباعه بخمسة وتسعين دينار حاضره ، فهذا يعتبر ربا ، فيكون من باب بيع الدين بالنقد لغير من هو عليه ، فلا يجوز عند الجمهور لأنه بيع ما ليس عند الإنسان ، ومما ليس بمقدور عليه [٨] ، وأجازه بعض الفقهاء بشروط .
منها : أن يكون الدين مما لا يجري فيه الربا ، فإن كان مما يجري فيه الربا فيشترط فيه التقابض في المجلس .
وعملية الكمبيالة على أساس بيع يكون نقد ورقي بنقد ورقي فيشترط فيه التساوي والتقابض إن كان من جس واحد . وإذا اختلفت الأجناس فيشترط فيها التقابض [١٢] .
وعلى ذلك فإن هذه العملية تعتبر من باب بيع الدين بأقل منه نسيئة مما يجري فيه الربا فلا يجوز شرعا .

المبحث السادس :حقيقة التأمين وأنواعه وجرياق الربا فيه :

وفيه أربع مطالب :

المطلب الأول :نشاة التأمين وحقيقته :

بدأ التأمين بتأمين السفينة على البضاعة ثم تطور إلى تأمين المواهب والجمال فالمغني يأمن صوته الندي والراقصة تأمن جمالها ، والسياسي يؤمن مركزه ، والحزب يؤمن حضه من الناخبين ، وغير ذلك من التأمينات التي تثير الدهشة والعجب [٢٠] .
وأما حقيقة التأمين فإنه مأخوذ من : (أمن فلان : جعله في أمن) ، (وأمن فلان على الشيء : جعله أمينا) ، (واستأمن إليه : استأجره وطلب حمايته) ، (واستأمن فلان : طلب منه الأمان) ، (والأمين : الحارس والحافظ) [٣٥] .

وفي الاصطلاح : أن تشرك جماعة أو مؤسسات بمساهمات مقدرة يستفيد المساهمون منها عند حصول الأمر المؤمن عليه .

المطلب الثاني :في أنواع التأمين :

قسم الفقهاء التأمين إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول : التأمين الحكومي / وهو أن تقطتع الدولة من المرتب الشهري للموظفين والعاملين لديها حتى إذا بلغوا سن التقاعد أخذ المتقاعد مرتبا . شهريا ويستمر ذلك مدة حياته مهما طالت ، وبعد مماته ينتقل المرتب إلى أسرته التي يعولها ، وقد يزيد ذلك أضعافا كثيرة على ما دفع من التأمين ، والدولة عندما تأخذ ذلك لا تقصد من ورائه ربحا ، وإنما لكفالة العاملين لديها [١٣] .

وهذا التأمين يعتبر تأمينا على الحياة ، لكن العلماء يجيزون ذلك ولا أعلم أحد منهم ينكره .

القسم الثاني التأمين التعاوني / وهو أن يتفق جماعة على دفع مبلغ من المال ، لأجل مساعدة أي فرد من أفرادها إذا نزل بهم مكروه ويكون هذا الدفع على وجه التبرع ، قياما على حق الأخوة وتعاونا على البر .

وهذا جائزا شرعا ، لأنه تعاون وتبرع وتضامن ، وعموم الأدلة الشرعية تحث عليه ، قال تعالى : (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الآثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب)سورة المائدة /٢ .

والحاجة تدعوا إلى مثل هذا التعاون .

ولا يجوز لأي فرد من الأفراد المشتركين في هذا التعاون أن يتبرع بشيء ما على أساس أن يعوض بمبلغ معين إذا حل به حادث ، ولكن يعطي من كمال التعاون بقدر ما يعوض خسارته أو بعضها على حسب ما تسمح به حالة الجماعة [١٥] .

ويعتبر هذا المشروع خير يا ، فليس هناك حد أعلى من مشاركة فيه ، ولا حد لما يدفع لجبر المتضررين منه ، لأنه عمل خيري ، ولا يجوز لأي فرد أن يطلب منه مصلحة [١٣] .

القسم الثالث : التأمين التجاري / وهو عقل تقوم به شركة التأمين بينها وبين مستأمن معين ، تتعهد الشركة بمقتضى هذا العقد أن تدفع مبلغا من المال عند حدوث الضرر على المؤمن ، ويلتزم المؤمن بدفع أقساط من المال على فترات معينة ، ويكون التأمين إما على الحياة ، وإما على الحوادث ، وتحاول شركات التأمين أن تجعل مجموعة الأقساط أكبر من ما تتوقعه من تعويضات وما تتفق من مصروفات ، لأجل أن يتحقق لها الربح الذي تريده .

ففي التأمين ضد الحوادث يدفع المؤمن له مقدارا من المال في العام ، فإذا قدر سلامه ما أمن عليه من متجر ، أو مصنع أو سفينة أو غير ذلك فإن الشركة تستولي على المبلغ ولا تسترد منه شيئا ، وإذا حلت كارثة عوض بالمقدار المتفق عليه وفي التأمين على الحياة ، هو أن يدفع المؤمن مبلغا (ألفين ريالا) مثلا ، وهو قسط من الأقساط ، فإن مات قبل أن يدفع القسط الثاني فإنه يستحق الألفين كاملة ، ولو أخلى المؤمن بالتزامه نحو الشركة وعجز عن سداد الأقساط بعد دفع بعضها ضاع عليه ما دفعه كله أو جزء منه [١٥] .

المطلب الثالث :جرياة الربا في التأمين التجاري :

يرى بعض الفقهاء أن التأمين التجاري مباح ، وهذا رأي من يرى أن فوائد البنوك حلالً ن وأن النقود الورقية لا يجري فيها الربا .

وقد تقدم بيان تبريراتهم والرد عليها .
ويرى عامة الفقهاء أن التأمين التجاري حرام ، وعقده يعتبر باطلاً ، وعللوا بما يأتي :
أولا / أن عقد التأمين التجاري يقوم على الرهان والمجازفة لأن التزام الشركة معلق على خطر قد يقع وقد لا يقع ، وإنه عقود الغرر التي نهى النبي ﷺ عنها (٢٢) .
فإن مبلغ التأمين محقق من الوجود ، والمؤمن منه ـ الخطر ـ غير محقق ، فإن حصل أخذ المؤمن تعويضا ، وإن لم يحصل فيكون المال المدفوع من نصيب الشركة ، ولا يدري المؤمن ما هو الخطر الذي سيقع به ! وما مقدار التعويض الذي ستدفعه الشركة .
ثانيا / إن عقد التأمين التجاري يجري فيه الربا .
لأن المؤمن يدفع مبلغا من المال على أقساط دورية في مقابل ما تعده الشركة عند وقوع الخطر ، وقد يكون ذلك مساويا لما دفعه أو أقل منه أو أكثر ، وهذا يعتبر مبادرة ربوية ، فإن كان مساويا فيجري فيه ربا النسيئة ، وإن كان أقل أو أكثر فيجري فيه ربا الفضل وربا النسيئة .
وإذا تأخر المؤمن عن دفع القسط المحدد في موعده تضيف إليه الشركة فوائد في مقابل التأخير .
ومن المعروف أيضا أن شركات التأمين تتعامل بالربا ، فإنها تستثمر أموالها بفائدة ، وتقرض بفائدة .
ثالثا / إن عقد التأمين يعتبر من باب بيع الدين بالدين وهو منهي عنه بالإجماع .
لأن المؤمن يتعهد بدفع أقساط التأمين وهي دين في ذمته في مقابل ما تدفعه الشركة له وهو دين في ذمة الشركة .
رابعا / إن عقد التأمين يعتبر استغلالا فاحشا من قبل الشركة فإنها تحقق أرباحا كثيرة وتستغل مدخرات التأمين لحسابها الخاص بدون أي حق (١٢) .

المطلب الرابع :في تأمين حياة المجتمع من قبل الدولة :

إن الإسلام قد سبق البشرية جمعاء في تأمين مصالح العباد والحفاظ عليها ، ودعا إلى ذلك منذ أربعة عشرة قرنا من الزمن إلى تأمين حياة المجتمع ، فكانت المجتمعات البشرية في غنى عن شركات التأمين التجارية التي ليس لأصحابها هم إلا الأرباح والتمتع بزهو الحياة واستغلال أموال الناس بغير حق .
وقد وضعت شريعتنا الإسلامية بعض المبادئ مجالات التأمين الخيرية .
والأصل في ذلك ما جاء في حديث جابر ﷺ أن النبي ﷺ قال : (أنا أولى بكل مؤمن من نفسه ، من ترك مالا فلأهله ، ومن ترك دينا أو ضياعا فإليَّ وعليَّ) (١٩) .
قال بعض العلماء : إن قضاء الدين واجبا عليه ، وهل هو من خصائصه أم لا ؟
أختلف في ذلك ، ورجع بعضهم إلى أن هذا واجب على الإمام بعده من بيت المال إن لم يكن ثمة أهم منه ، فيجب على الدولة أن تأمن العاجز من المحتاجين ويشمل ذلك كفالة اليتيم ، ورعاية الشواذ والمنحرفين ، والمطلقات ، والأرامل ، والشيوخ ، والعجزة والفقراء والمساكين ، وتكون كفايتهم من بيت مال المسلمين حتى ولو كانوا غير مسلمين ما داموا أهل ذمة ويتضح ذلك مما ذكره أبو يوسف في كتابه ـ الخراج ـ في المعاهدة والمصالحة التي أجراها خالد ابن الوليد مع أهل الحيرة ، فقال فيها : لهم بذلك عهد الله وميثاقه الذي أخذه أشد ما أخذه على نبي من عهد أو ميثاق أو ذمة وإن هم خالفوا ذمة لهم ولا أمان وإن هم حفظوا ذلك ورعوه وأدوه إلى المسلمين

فلهم ما للمعاهِد وعلينا المنع لهم ، فإن فتح الله علينا فهم على ذمتهم ، لهم بذلك عهد الله وميثاقه اشد ما أخذه على نبي من عهد أو ميثاق وعليهم مثل ذلك يخالفوا فإن غلبوا في سعة ، يسعهم ما وسع أهل الذمة ولا يحل فيما أمروا به أن يخالفوا ، وجعلت لهم : أيما شيخ ضعف عن العمل أو أصابته آفة من الآفات أو كان غنيا ففتقر وصار أهل دينه يتصدقون عليه طرحت جزيته وعيل من بيت مال المسلمين وعياله ما أقام بدار الهجرة ودار الإسلام . فإن خرجوا إلى غير دار الهجرة ودار الإسلام فليس على المسلمين النفقة على عيالهم وإذا عبد من عبيدهم أسلم أقيم في أسواق المسلمين فبيع بأعلى ما يقدر عليهم في غير الوكس ولا تعجيل ، ودفع ثمنه إلى صاحبه ، وشرطت عليهم جباية ما صالحتهم عليه حتى يؤدوه إلى بيت مال المسلمين عمالهم منهم ، فإن طلبوا عونا من المسلمين أعينوا به ، ومؤنه العون من بيت مال المسلمين [١٦] .

. ومما يجب على الدولة أن تتفقد أحوال رعيتها في الشدائد والنوازل ، فقد كان الخلفاء الراشدون يفعلون ذلك .

نقل عن الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ أنه كان عام المجاعة المسمى بعام الرمادة ، وهو العام الثامن عشر الهجري عندما أجدبت أرض الحجاز ولم يبقى لأحد من الناس زاد فلجئوا إلى أمير المؤمنين فأنفق عليهم من حواصل بيت المال مما فيه من الأطعمة والأموال حتى أنفذه ، وألزم نفسه ألا يأكل سمنا ولا سمينا حتى يكشف ما بالناس [١٠] .

قال العلماء : إذا لم تفي الزكاة بحاجة المسلمين فعلى الأغنياء أن يخرجوا من أموالهم زيادة على ذلك لسد حاجات الفقراء والمعوزين ما يسد حاجاتهم ، فإن لم يفعلوا فسيعذبهم الله عذابا أليما .

. ويجب على الدولة أن تأمن رعاياها من الأضرار النازلة بهم كالحرائق والزلزال وإغراق السفن ونحو ذلك من الكـــــــوارث ، وكذلك الديون الحالة بهم فتعطيهـــم من الزكـــــــاة ، قال الله عز وجل : (إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل) التوبة /٦٠ .

ومما يدل على ذلك أيضا حديث قبيصة بن المخارق قال (تحملت حمالة فأتيت رسول الله ﷺ أسألة فيها ، فقال : قم حتى تأتينا الصدقة فنأمر لك بها ثم قال يا قبيصة إن المسألة لا تحل إلا لأحد ثلاثة : رجل تحمل حمالة فحلت له المسألة حتى يصيبها ثم يمسك ، ورجل أصابته جائحة اجتاحت ماله فحلت له مسألة حتى يصيب قواما من عيش ، أو قال سدادا من عيش ، ورجل أصابته فاقة حتى يقول ثلاثة من ذوي الحجا من قومه : لقد أصابت فلان فاقة ، فحلت له المسألة حتى يصيب قواما من عيش أو قال سدادا من عيش فما سواهن من المسألة يا قبيسة فسحت يأكلها صاحبها سحتا) [٢٣] .

يجب أيضا على الدولة أن تؤمن الطرق للسير فيها ومن قطاع الطرق والمفسدين فتأخذ على أيديهم بشدة حتى يكون الناس فيها آمنين على أنفسهم وأموالهم فتقيم حكم الله على المفسدين تنفيذا لقول الله عز وجل : (إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم) المائدة /٣٣ .

. ويجب على الدولة أيضا أن تؤمن المواصلات الكافية وتهيئ الطرقات لتسهل فيها تنقلات الناس من دون مشقة ، لأنها راعية لمصالح الناس ومسؤلة عن ذلك أمام الله عز وجل ، لحديث بن عمر

ﷺ أنه قال : (لو أن ناقة في أقاصي العراق عثرت لخشية أن يسأل عنها عمر لماذا لم يُعدُ لها الطريق)[٤] .

وكان الخلفاء جميعهم يعتبرون تأمين حاجات المسلمين من مطعم وملبس وسكن وتزويج ومواصلات وتعمير الأرض وتنظيم الاقتصاد من الواجبات على الدولة وأن الدولة مسؤلة عن ذلك أمام الله عز وجل ، ومما يدل على ذلك ما روي عن عمر بن عبد العزيز الخليفة الخامس للمسلمين أنه لما ولي للخلافة دخلت عليه زوجته وهو يبكي ، فقالت له ما الشيء الذي حدث قال : لقد وليت أمر أمة محمد ففكرت في الفقير الجائع والمريض الضائع ، والعاري المجهود والمقهور والمظلوم ، والغريب والأسير ، والشيخ الكبير ، وعرفت أن ربي سائلي عنهم جميعا ، وأن لا تثبت لي حجة فبكيت[٤] .

ويجب على الدولة أن تأمن معيشة رعيتها وتعطي كل ذي حق حقه فقد نقلت عن الخلفاء الراشدين نماذج في عطاياهم لأفراد الجيش وأهل السوابق والقدم في الفضل ، فقد فرض عمر ﷺ لأهل السوابق والقدم من المهاجرين والأنصار ممن شهد بدر خمسة آلاف ، ومن لم يشهد أربعة آلاف ، وفرض لمن كان له إسلام كإسلام أهل بدر دون ذلك أنزلهم على قدر منازلهم من السوابق ، وقد كان أبو بكر يسوي بين الناس في الأعطيات والمعاشات فقال عمر ﷺ : (إن أبا بكر له رأي في هذا المال ولي رأيا آخر) ، فلم يسوي بين الناس كما فعل أبو بكر وإنما أعطاهم على حسب سبقهم في الإسلام وأقدمهم في الفضل ، قال أبو يوسف : وحدثني شيخ من أهل المدينة عن إسماعيل بن محمد بن السائب عن يزيد عن أبيه قال : سمعت عمر بن الخطاب يقول : (لا والله الذي لا إله إلا هو ما أحد إلا وله في هذا المال حق أعطيه أو أمنعه ، وما أحد أحق به من أحد إلا عبد مملوك ، وما أنا فيه إلا كأحدكم ، ولكن على منازلنا في كتاب الله عز وجل وقسمنا من رسول الله ﷺ ، فالرجل وتلاده في الإسلام والرجل وقدمه في الإسلام ، والرجل وغناه في الإسلام ، والله لئن بقيت ليأتين الراعي بجبل صنعاء حظه من هذا المال وهو مكانه قبل أن يحمر وجهه - يعني في طلبه - قال : وكان ديوان حمير على حده ، وكان يفرض لأمراء الجيوش والقرى في العطاء ما بين تسعة آلاف وثمانية آلاف وسبعة آلاف على قدر ما يصلحهم من الطعام وما يقومون به من الأمور ، قال : وكان للمنفوس إذا طرحته أمة مئة درهم ، فإذا ترعرع بلغ به مؤتين ، فإذا بلغ زاده قال : ولما رأى المال قد كثر قال : لئن عشت إلى هذه الليلة من قابل لألحقن أخرى الناس بأولهم حتى يكونوا في العطاء سواء ، قال : فتوفي رحمه الله قبل أن يفعل ذلك[١٧] .

- ويجب على الدولة أن تأمن اقتصاد المجتمع في بيعه وشراءه وسائر معاملاته وأن تحمي العاملين من أن يستغلهم أصحاب العمل ، كأصحاب الشركات والمصانع والمقاولين ، ولو أعطوهم أقل من أجر المثل فإن على الدولة أن تتدخل في ذلك وتجبرهم على أن يدفعوا أجر المثل .

ولو اتفق أهل السوق على رفع الأسعار واحتكار السلع ومنعها من الوصول إلى السوق فإن على الدولة أن تتدخل وتحمي المجتمع من أن يستغل بعضهم بعضا ولها مستند شرعي في ذلك ، فإن رسول الله ﷺ نهى عن بيع الرجل على بيع أخيه وعن بيع المناجشة ، وهو أن يزيد في السلعة من لا يريد شرائها وإنما يريد أن يغر غيره كما جاء ذلك في حديث أبي هريرة قال : قال رسول الله ﷺ : (لا تحاسدوا ولا تناجشوا ولا تباغضوا ولا تدابروا ولا يبيع بعضكم على بيع بعض[٢٤]) .

ونهى رسول الله ﷺ عن بيع الحاضر لصاحب البادية[٢٣] ، ونهى عن تلقي الركبان وعن تصرية الحيوان .

- يجب على الدولة أن تؤمن التعاون الاجتماعي الخيري وأن تمد يد العون لمساعدته ، وهذا أمر الله به بقوله تعالى : (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) المائدة/٢.
فإن كان عمل فيه نفع للمسلمين في دينهم ودنياهم فإن الله سبحانه وتعالى أمر بمساندته ، ويجب على الدولة أن تؤمنه وترعاه .
وإن كل عمل فيه فساد على المسلمين في دينهم ودنياهم فيجب التعاون على إزالته .
قال النبي ﷺ : (المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ، من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله عنه كربة من كرب يوم القيامة ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة) [٢٨] .
وعن أبي محمد عبد الرحمن بن أبي بكر الصديق ﷺ أن النبي ﷺ قال مرة : (من كان عنده طعام اثنين فليذهب بثالث ، ومن كان عنده طعام أربعة فليذهب بخامس ، بسادس ، وإن أبا بكر ﷺ جاء بثلاثة وانطلق النبي ﷺ بعشرة ....) الحديث [٢٨] .
وبهذا التعاون يحصل الترابط والأخوة بين المؤمنين ويشعر المؤمن بأنه مرتبط من مجتمعه فيأمن من الخوف والجوع وبذلك يكون المؤمن للمؤمن كالبنيان ، قال رسول الله ﷺ : (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا وشبك أصابعه) [٢٨] .
وفي هذا الجو يمتد الإسلام ويذهب الحسد والحقد وتستقيم القلوب على مبادئ الدين وينشر الله رحمته على العباد .

المبحث السابع :بيان أضرار الربا الدينية والاجتماعية والاقتصادية :

إن الله حرم الربا لما له من أضرار سيئة تعود على الفرد وعلى المجتمع لأنه أكل لأموال الناس بالباطل ، وقد أخبر الله في كتابة العزيز بان التعامل بالربا يعتبر محاربة لله تعالى وتعديا لحدود الله وشرعة.
فمن تجرأ على ربه وتعامل بالربا فقد حارب الله ورسوله واتخذ إلهه هواه فعبده من دون الله ، قال الله عز وجل : (أفرأيت من اتخذ إلهه هواه وأضله الله على علم وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة فمن يهديه من بعد الله أفلا تذكرون)الجاثية /٢٣.
وجعل المال صنما يعبده من دون الله ، قال النبي ﷺ (تعس عبد الدينار والدرهم والقطيفة والخميصة - البطن - إن أعطي رضي وان لم يعطي سخط) [١٩] .
ويعتبر التعامل مع الربا من استغلال الإنسان لأخيه الإنسان ، ولا يتعامل به إلا من امتلأ قلبه بحب الدنيا واستولى عليه الطمع والجشع فلا يرضى إلا بالحصول على المال ولو من طريق حرام ، وهذا يعتبر من أكبر الأمراض التي تصاب به القلوب .
وأضرار الربا تكون في الدين والاجتماع وفي الاقتصاد .
أ - أما أضراره على الدين فإن الله تعالى قد أعلن الحرب على المرابيين ، قال تعالى : (يا أيها اللذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين ، فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله فإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم لا تظلمون ولا تظلمون) البقرة /٢٧٨ .
فإن الله سبحانه وتعالى لم يعلن الحرب في كتابة العزيز على أي صنف من العصاه مثل ما أعلنه على المرابين ، فإن في ذلك دلالة على أن التعامل بالربا فساد كبير وجرم عظيم لذلك شدد النبي

ﷺ بالنهي عنه ولعن المتعاملين كما في حديث ابن مسعود أن النبي ﷺ لعن أكل الربا وموكله وشاهده وكاتبه [٣٩] .

وما يدل على أن التعامل بالربا جرم كبير وضرر عظيم في الدين حديث عبد الله بن حنظله : قال رسول الله ﷺ : (درهم ربا يأكله الرجل وهو يعلم أشد من ست وثلاثين زنية) [٣٩] .

ومما يدل على ضرر الربا في الدين وأنه يوجب عذاب الله وسخطه حديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال : (اجتنبوا السبع الموبقات : قال يا رسول الله وما هم ؟ قال : الشرك بالله ، والسحر ، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق ، وأكل الربا ، وأكل مال اليتيم ، والتولي يوم الزحف ، وقذف المحصنات الغافلات المؤمنات) [٣٨] .

وروى أبو هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ : (أتيت ليلة أسري على قوم بطونهم كالبيوت فيها الحيات ترى من خارج بطونهم ، فقلت ما هؤلاء يا جبريل ؟ قال : هؤلاء أكلة الربا) [٣٦] .

لأن المؤمن بالله حقا عند ما يسمع بهذه النصوص المنذرة بالوعيد الشديد على الربا فإنه يجد في نفسه خوفا من الله فيتقي الله ويخاف من النار التي أعدها الله للمجرمين ، ويلتزم بمنهج الله وتعاليمه في معاملاته فلا يعرض نفسه لسخط الله ومقته في الدنيا والآخرة .

- ومن أضرار الربا على الدين أن من يتعاملون بالربا تكون أرواحهم فارغة من الإيمان والخضوع لله عز وجل وقلوبهم مملوءة بالقلق والأمراض العصبية والنفسانية لذلك نجد المجتمعات التي يسود فيها التعامل بالربا تعيش في قلق واضطراب وفساد رغم ما بلغته من تقدم مادي وإنتاج صناعي ، فتراهم يعيشون في حرص وجشع على الأموال كالمجانين فلذلك يبعثون يوم القيامة كالمجانين قال الله عز وجل : (الذين يأكلون الربا لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس) البقرة /٢٧٥ .

فيبعثون يوم القيامة على الحالة التي ماتوا عليها ، ويوضح ذلك حديث جابر ﷺ قال : قال النبي ﷺ : (يبعث كل عبد على ما مات عليه) [٣٣] .

ومن أضرار الربا على الدين أن المرابين لم يخضعوا لتعاليم الله ونظامه بل إنما يخضعون للنظام الربوي الذي يعتمد على الكسب المادي المحرم ويحاربون النظام الإسلامي ، ويسخرون وسائل إعلامية في داخل الحكومات وخارجها لمحاربة النظام الإسلامي ، الخالي من الربا ، تحقيقا لأغراض في استغلال حاجة الناس فقد استطاعوا بما لديهم من سلطة هائلة داخل أجهزة الحكم وخارجها أن ينشئوا عقلية عامة بين جماهير البشر المساكين الذين يأكل أولئك المرابون عظامهم ولحومهم ويشربون عروقهم ودمائهم في ظل النظام الربوي ، وإن هذه العقلية العامة خاضعة للإيحاء الخبيث بأن الربا هو النظام الطبيعي المعقول والأساس الصحيح الذي لا أساس غيره للنمو الاقتصادي وإن من بركات هذا النظام وحسناته كان هذا التقدم الحضاري في الغرب [٣٩] .

ب- وأما الأضرار الاجتماعية التي يسببها الربا فإنه يفسد ضمير الفرد وخلقه وشعوره تجاه أخيه ويفسد حياة الجماعة البشرية وتضامنها بما يبثه من روح الشر والطمع والأثرة وغيرها من أمراض القلوب ، فترى المرابين يوجهون رؤوس أموالهم الناتجة من الأرباح المضمونة الناتجة من الربا ويستثمرون أموالهم في الأفلام القذرة والصحافة القذرة والمراقص والملاهي وسائر الحرف والاتجاهات التي تحطم أخلاق البشرية تحطيما ، والمال المستدان بالربا ليس همه أن ينشئ مشروعات نافعة للبشرية . وإنما همه أن ينشئ مشروعات أكثر ربحا ولو كان الربح يجيء من استثارة أحط الغرائز وأقذر الميول كما هو المشاهد في أنحاء الأرض [٣٩] .

ج- وأما ضرر الربا على الاقتصاد فإنه يجعل العلاقة بين أصحاب الأموال وبين العاملين في التجارة والصناعة علاقة مقامرة ومشاكسة مستمرة ، فالمرابي يجتهد بالحصول على أكبر فائدة ومن ثم يمسك المال حتى يزيد اضطرار التجارة والصناعة إليه فيرتفع سعر الفائدة ويضل يرفع السعر حتى يجد العاملون في التجارة والصناعة أنه لا فائدة لهم في استخدام هذا المال ، لأنه لا يدر عليهم ما يوفون به الفائدة ويفضل لهم منه عندئذ ينكمش حجم المال المستخدم في هذه المجالات التي تشتغل في الملايين وتعطل كثير من المشروعات النافعة الضرورية ويتوقف تقدم الإنتاج ويتعطل العمال ، فتقل القدرة على الشراء ، وهكذا تقع الأزمات الاقتصادية ويظل البشر يدورون فيها كالسائمة ، وأن أصحاب الصناعات والتجار لا يدفعون فائدة الأموال التي يقترضونها بالربا إلا من جيوب المستهلكين ، فإنهم يزيدون في أثمان السلع الاستهلاكية .

أما الديون التي تقترضها الحكومات من بيوت المال تقوم بالإصلاحات والمشروعات العمرانية فإن رعاياها هم الذين يؤدون فائدتها للبيوت الربوية ، لأن هذه الحكومات تضطر إلى زيادة الضرائب ورفع الأسعار لأجل أن تسدد هذه الديون وفوائدها وبذلك تتفاقم الأزمات الاقتصادية [٣٤] .

- إن التعامل بالربا يستوجب ابتزاز ثروة شخص آخر بدون مقابل لأنه عن طريق الربا تجتمع الأموال وترتكز في أيدي فئة قليلة من الناس فيكونوا لها السيطرة الكبرى على اقتصاديات المجتمع ويصبح المجتمع ككل هو المتضرر بعملية الربا على الصعيدين الاستهلاكي والإنتاجي إذ يؤدي الاقتراض بالربا إلى تحميل المستهلك عبء الفائدة التي يدفعها من خلال الزيادة الحاصلة بمستويات أسعار السلع المنتجة ، كما أن ارتفاع الأسعار يؤدي إلى انخفاض الطلب وانجراف الاقتصاد نحو خاوية الكساد ، كما تحمل ظاهرة الفساد أبعاد دولية نتيجة التبعية الإقتصادية ، خاصة وأن الدول الرأسمالية ذات الاقتصاد الربوي تنظر إلى الدول النامية أسواقا لمنتجاتها ومصدرا للمواد الأولية والوقود الداخلة في صناعتها .

إن طبيعة الاقتصاد العالمي قائمة أساسا على مبادئ الربا وتعرض أسواق المال العالمية إلى انهيارات مما ينجم عنها من أزمات اقتصادية كبرى في العصر الحديث تسبب في خلق البلبلة في الأعمال وتقود إلى النقطة الحرجة في تطور مستمر يشتمل على مرحلة الازدهار ، تتلوها أزمة ، ففي فترة الازدهار تكون أسعار الفائدة مرتفعة ، وكذلك أسعار الأسهم والسندات ، وأحيانا ترتفع أسعار الأوراق المالية ارتفاعا لا يتناسب مع مردودها ، فيحصل انهيار أسواق الأوراق المالية وينعكس تأثير سوق الأوراق على باقي الأسواق الأخرى فتبدأ الأسعار فيها بالانخفاض وينجرف الاقتصاد نحو هاوية الانتكاس فينخفض الطلب الفعّال وتتوقف بعض المشاريع الإنتاجية عن العمل ويزداد عدد العاطلين عن العمل [١١] .

المبحث الثامن : بيان المعاملات المصرفية الجائزة وانتشار المصارف الإسلامية في العالم :

وفيه مطلبان :

المطلب الأول : بيان المعاملات المصرفية الجائزة .

إن طرق المعاملات المشروعة واسعة فتشمل كل ميادين الحياة والكسب الطيب من تقليب الأموال واستثمارها ، ، فقد أمر الحكيم الشارع بالاتجار بالأموال ، ونهى أن يترك المال بدون استثمار ، فقال عليه الصلاة والسلام : (ابتغوا في أموال اليتامى كي لا تأكله الزكاة) (ألا من ولى يتيم له مال فليتجر فيه ولا يتركه تأكله الصدقة) [٧] .

وفي رواية (ابتغوا بأموال اليتامى لا تأكله صدقه)[٧] .

وهناك معاملات مصرفية مباحة يستغني المسلم بها ولا يحتاج إلى غيرها من المصارف التي تتعامل بالربا وتأخذ بأنظمة تبيح الربا وتخالف النصوص الشرعية الصريحة ، ومن هذه المعاملات المباحة ما يلي :

أولا : تحويل النقود من مكان إلى آخر مقابل مبلغ يسير من المال يأخذه المصرف نظير التحويل ـ الأجرة ـ .

ثانيا مشروعية إصدار شيكات السفر .

فالمسافر الذي ينتقل من بلد إلى آخر يحتاج إلى نقد يسهل له تداوله في البلدة التي يسافر إليها فيشتري مقدارا معينا لذلك النقد ولا يقبضه نقدا ، بل يأخذه صكا ـ شيكا ـ هذا الصك له قوة النقد فيبيعه في أي مكان ليصل بنفس المبلغ الذي عليه أو بقيمته من عملة أخرى ، وذلك أيسر تداولا وأسلم من حمل النقود نفسها .

ثالثا : تحصيل الديون بموجب السندات التي يضعها الدائنون لدى المصرف ويوقعون عليها بتفويض المصرف بقبضها مقابل أجر على هذا العمل .

رابعا : تأجير الخزائن الحديدية لمن يود الانتفاع بها لوضع نقوده فيها .

خامسا : بيع سهام الشركات نظير أجرة يسيرة يتقاضاها المصرف من الشركة التي وكلته بذلك .

وهناك خدمات كثيرة تقوم بها المصارف الإسلامية وتريح المتعاملين معها من المتاعب وتوفر لهم كثيرا من النفقات الباهضة .

سادسا : ومن الأعمال المشروعة التي تقوم بها المصارف الإسلامية تمويل المشاريع الإنمائية الزراعية والصناعية عن طريق المضاربة المشروعة على أساس الاشتراك في الربح والخسارة ويعتبر المساهمون والمودعون شركاء مع المصرف في الربح والخسارة[٢٤] .

وعلى ذلك يمكن أن تكون معاملة البنوك وغيرها من ودائع وحسابات وسندات وكل ما يستخدم من الأوراق النقدية مثل الكمبيالات والشيكات وكذلك الشركات كشركة التأمين وغير ذلك .. فيمكن أن تكون معاملات غير ربوية وتعطي فوائد ومردودات اقتصادية للعامل ورب المال فيعطي الشريك العامل نسبة مأوية من الربح إن ربح المشروع وإن لم يربح لم يكن لصاحب المال إلا رأس ماله وإن خسر أو ضاع جزء منه أو كله فلا يضمن العامل منه شيئا لأنه أمين وليس بضامـــــن ما لم يفرط[١١] .

المطلب الثاني :بيان انتشار المصارف الإسلامية في العالم :

لما رأى المسلمون أن للربا أضرارا ، وإن المستعمرين الاقتصاديين يتحكمون في معاش الناس ويحاصرونهم اقتصاديا ، ويفرضون عليهم الربا حتى تكدست الأموال في أيديهم بسبب الربا فأنتشر الفقر وغلاء الأسعار وتعطيل الأيدي العاملة في البلدان الإسلامية وحلت بالمسلمين كوارث اقتصادية لا حصر لها وعجزوا أن يقفوا تجاه المرابين والرأسماليين من اليهود وغيرهم ، فكر المسلمون في إيجاد بدائل شرعية تحل محل المعاملات الربوية ، ووضعوا المواصفات اللازمة للاستثمار ، فأسسوا البنوك الإسلامية ، وأوجدوا الحلول الرئيسية لمشكلة الربا ، ووجدت فرصة للخروج من التبعية الاقتصادية لليهود وأذنابهم ، وقد انتشرت المصارف الإسلامية في شتى أنحاء العالم الإسلامي وغير الإسلامي ، فلقيت إقبال عظيما .

وقد فضل كثير من الناس إيداع أموالهم فيها لاعتقادهم السلامة من دنس الربا ، وظهر للناس أن الربا مهما ازدادت الأموال بسببه فإن ماله إلى المحق والخسارة ، وقد شهد كثير من المتخصصين في الاقتصاد من جميع أنحاء العالم أن التعامل بالربا فيه ضرر كبير لذلك دعموا المصارف الإسلامية دعما كبيرا ، لأنهم عرفوا أن نظامها يتفق مع الفطرة السليمة والعقل السليم الخالي من العناد والتعصب [٣٤] .

الهوامش :

١. الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية للإمام جلال الدين عبد الرحمن السيوطي المتوفي سنة ٩١١هـ . دار الكتب العربية للطباعة الطبعة الأولى ص٨٨ .

٢. الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة ، للشيخ زين الدين بن إبراهيم بن محمد الشهير بابن نجيم المتوفى سنة ٩٧٠هـ ، ط عام ١٣٥٦هـ مؤسسة الحلبي وشركاؤه ، مصر ص٩١ .

٣. الأوراق التجارية للدكتور : كمال محمد أبو سريع ص٧ طبعة دار الفكر بيروت لبنان .

٤. الإسلام لسعيد حوى ٩٦/٣ دار المأمون للتراث ، دمشق.

٥. إحياء علوم الدين ، للإمام أبي حامد محمد الغزالي المتوفى سنة ٥٠٥ هـ ، ط دار احياء الكتب العلمية ، مصر ٤ / ٨٦ .

٦. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ، لمحمد الأمين الشنقيطي ،المتوفى سنة ١٣٩٣هـ ، ط عام ١٩٨٣م طبع على نفقة الأمير أحمد بن عبد العزيز السعودية ٢٢٥/١ .

٧. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل ، للألباني ، ط١ عام ١٩٧٩م ، المكتب الاسلامي ، بيروت ٢٥٦/٠٣.

٨. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للفقيه أبي بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي الملقب بملك العلماء المتوفي سنة ٥٨٧هـ الناشر على يوسف ٣١٧٨/٧ .

٩. بداية المجتهد ونهاية المقتصد للإمام أبي الوليد محمد بن رشد مطبعة مصطفى البابي الحلبي٣٠٠/٢ .

١٠. البداية والنهاية ، لابن كثير المتوفى سنة ٧٧٤هـ ، ط١ عام ١٩٦٦م ، مكتبة النصر ، الرياض ، ومكتبة المعارف ، بيروت ٩٠/٧ .

١١. البنوك الإسلامية تأليف ضياء مجيد ص١٥-١٦ طبعة دار الفكر بيروت لبنان .

١٢. البنك اللاربوي في الإسلام ص١٤٨-١٤٩ مطبعة دار التراث العربي ، القاهرة.

١٣. التأمين في نظر الإسلام للدكتور / حامد محمود إسماعيل طبعة دار الفكر بيروت لبنان .

١٤. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للعلامة شمس الدين محمد الدسوقي المتوفى سنة ١٢٣٠هـ طبعة دار الفكر ٦١/٢ .

١٥. الحلال والحرام في الإسلام ، د٠ يوسف القرضاوي ، ط١ عام ١٩٧٧م ، مطبعة دار التراث العربي ، القاهرة ص٢٢٥ .

١٦. الخراج ، لأبي يوسف المتوفى سنة ١٨٢هـ ، تحقيق أحمد إبراهيم البنا ، ط عام ١٩٨٥م ، دار عالم الكتب والتوزيع الرياض ص١٥٥-١٥٦ .

١٧. الخوارج ص٤٦ ، ٥٠ مطبعة دار التراث العربي ، القاهرة.

١٨. دليل الفالحين شرح رياض الصالحين ، محمد بن علان الصديقي ، نشر وتوزيع دار الإفتاء ، السعودية ٤٢٩/١.

١٩. رياض الصالحين ، للإمام أبي زكريا يحيى بن شرف النووي الدمشقي المتوفى سنة ٦٧٦هـ راجعه شعيب الأرنؤوط ، ط٢ عام ١٩٧٦م ، دار المأمون للتراث ، دمشق ص٩٤ .

٢٠. الربا وأضراره في المجتمع الإنساني لسالم سقاف مطبعة دار التراث العربي ، القاهرة.

٢١. سنن ابن ماجة للحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني المتوفى سنة ٢٧٥هـ طبعة دار إحياء التراث العربي سنة ١٣٩٥هـ تحقيق وترتيب محمد فؤاد عبد الباقي ٢/٧٦٣ .

٢٢. شرح فتح القدير على الهداية للإمام كمال الدين محمد بنعبد الواحد السيواسي الأسكندري المعروف بابن الهمام الحنفي المتوفى سنة ٦٨١هـمطبعة مصطفى البابي الحلبي الطبعة الأولي١٣٨٩هـ ٧/١٢٥ .

٢٣. صحيح مسلم أبو الحسن مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري المتوفى سنة ٢٦١هـ تحقيق عبد الله أحمد ابو زينة مطبعة دار الشعب ،مطبوع مع شرح النووي ٣/٣٤٤ .

٢٤. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميه جمع وترتيب : عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد تصوير الطبعة الأولى سنة ١٣٩٨هـ ٢٠/٤٦٩ .

٢٥. فوائد البلوغ ص١٨٠ دار المأمون للتراث ، دمشق.

٢٦. فوائد البنوك ص٥٥ ، ٦ ، ٦٤ طبعة دار الفكر بيروت لبنان .

٢٧. فقه الزكاة للدكتور يوسف القرضاوي ١/٢٣٩طبعة دار الفكر بيروت لبنان .

٢٨. الجامع الصحيح لأبي عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم الجعفي البخاري المتوفى سنة ٢٥٦هـ ترتيب محمد فؤاد عبد الباقي مطبوع مع الفتح المطبعة السلفية ومكتباتها ١/٥٦٥ .

٢٩. في ظلال القرآن ، لسيد قطب إبراهيم المتوفى سنة ١٩٦٧م ، ط٩ عام ١٩٨٠م دار الشـــــــــروق ، بيروت ج١ ص٣٢٠ .

٣٠. قوانين الأحكام الشرعية تأليف محمد بن أحمد بن محمد بن جزي الغرناطي المالكي المتوفي سنة ٧٤١هـ مطبعة دار العلم للملايين سنة ١٩٧٩م ص٢٩٤ .

٣١. المحلى للإمام أبي محمد إبن حـــــــــــــــزم المتوفى سنة ٤٥٦هـ الناشر مكتبة الجمهورية العربية سنة ١٣٨٧هـ ٩/٦١٠ .

٣٢. مغني المحتاج شرح المنهاج للشيخ محمد بن أحمد الشربيني المتوفى سنة ٩٧٧هـ المكتبة الإسلامية لصاحبها الحاج رياض الشيخ ٢/١٩٥-١٩٦ .

٣٣. المغني على مختصر الخرقي لأبي محمد بن عبد الله بن قدامة بن مقدام المقدسي الدمشقي المتوفى سنة ٦٢٠هـ تحقيق محمد سالم محيسن ٤/٥٢ .

٣٤. المعاملات المصرفية والربوية وعلاجها بالإسلام لنور الدين عتر ص٥٣ وما بعدها مطبعة دار العلم للملايين بيروت لبنان .

٣٥. المعجم الوسيط ، أحمد حسن الزيات وآخرون ، دار الكتب العلمية بيروت — باب الهمزة — باب أمن .

٣٦. مسند الإمام عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل المتوفى سنة ٢٤١هـ طبعة المكتب الإسلامي بيروت لبنان الطبعة الثانية سنة ١٣٩٨هـ ٢/٣٦٢ .

٣٧. المجموع شرح المهذب لشيخ الإسلام محي الدين بن زكريا بن يحي بن شرف الخزاعي النووي المتوفى سنة ٦٣١هـ مطبعة العاصمة الناشر زكريا على يوسف ١٤/٢١٥ .

٣٨. نهاية المحتاج إلي شرح المنهاج تأليف شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة بن شهاب الدين الرملي الشهير بالشافعي المتوفى سنة ١٠٠٤هـ ٤/٩٠ .

٣٩. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار للعلامة محمد بن على الشوكاني المتوفى سنة ١٢٥٠هـ طبعة مصطفى البابي الحلبي الطبعة الأخيرة ٥/٢١٨ .

محمود شكري الألوسي المفسر والمفكر

د. جلال الدين أحمد نوري
جامعة كراتشي

اسمه ونسبه :

هو جمال الدين أبو المعالي محمود شكري بن عبد الله بهاء الدين بن أبي الثناء شهاب الدين محمود الحسيني الألوسي البغدادي [٤] .

مولده :

ولـــد في يوم السبت ١٩/ رمضان /١٢٧٣هـ الموافق ١٤/أيار /١٨٥٦م في دار [١٢] جده أبي الثناء [٢١] ، بجور مسجد العاقولي في رصافة بغداد [١١] .

أسرته :

وتنتسب أسرته إلى قرية (ألوس) قرب قضاء (عانة) أو (عانات) كما تسميها بعض المصادر ، التجأت إليها عندما داهم هولاكوا (بغداد) ، فانقطعت إلى العلم ، ونبغ منها عدة علماء أشهرهم أبو الثناء الألوسي وولده عبد الله والد محمود شكري وغيرهم .

ثم أنتقل جده محمود الخطيب ـ توفي في أوائل المائة الثالثة عشرة للهجرة ـ إلى بغداد ، اتخذت أسرته دارها في محلت العاقولية [٤] .

دراسته وشيوخه :

أخذ أبو المعالي محمود شكري مبادئ العلوم اللسانية والدينية عن أبيه عبد الله بهاء الدين ، وجود عليه الخط بأنواعه المستعملة حينئذ في العراق ، وورث منه فقه النفس ، وحسن السمت ، وصفاء الطوية ، وحب الأدب والعلـــم . وما كاد يستنفـــد ما عنده من العلـــم حتى فجع بموته في ٣/شعبان /١٢٩١هـ إذ فارقه وهو لم يزل في سن الصبا [١١] .

وكفله عمه العلامة نعمان خير الدين الألوسي ، وعنى بتهذيبه وتعليمه عناية أبيه به ، ووجهه إلى الدرس والتحصيل ، وبعد أن ختم تلاوة القرآن الكريم ، وأجاد القراءة والكتابة ، أخذ يختلف إلى شيوخ العلم في مجالسهم .

ودرس الحديث والأصول على الشيخ إسماعيل الموصلي في جامع الصاغة ، وعلى الشيخ عبد السلام الشواف. وقراء على الشيخ بهاء الحق الهندي [١٤] طرفا من التفسير ، وقراء علوم الهيئة والحكمة والعروض على العلامة محمد أمين الخراساني .

وقد كشف خلال دراسته عن ألمعية وذكاء ففاق أترابه في حفظ الدروس وتفهمها ، وبز أقرانه في جودة الخط ، وبراعة النسخ ، وما هي إلا فترة حتى أهلته مواهبه للتدريس [١٣] فقد ذكر في تدريسه الشي الكثير من المصاعب [١١] .

تلاميذه :

تخرج على يديه خلق كثير أخص منهم بالذكر الأستاذ محمد بهجة الأثري الذي طال ما ذكر شيخه وكتب عنه ، وشاعر العراق معروف عبد الغني الرصافي ، وهو الذي لقبه بالرصافي والمرحوم العلام طه الراوي وعبد الطيف ثنيان ، محرر (جريدة الرقيب) .

وممن أخذ عنه المستشرق الفرنسي لويس ماسنيون الذي أعترف بفضل الألوسي عليه ومساعدته له أثناء مجيئه إلى بغداد سنة ١٩٠٧-١٩٠٨م لدراسته شخصية الصوفي البغدادي الحلاج حيث لازمه ملازمة الظل فأرشده الألوسي إلى الكتب ، فكثير ما كان لويس يستوضح من أستاذه الألوسي ما يغمض عليه من الأمور التي تواجهه أثناء البحث فلا يتأخر الرجل عن مساعدته ولا يتقاعس عن مده بكل شيء ينفعه في بحثه عن الحلاج [١٣] .

قال الشيخ الأثري :

(كنت يوما في مجلس من مجالس الأستاذ جرى فيه ذكر الحلاج . فذكرت قول الأمير صديق خان فقال : هل لك أن تأتيني به لأبعث به إلى لويس ماسنيون عاشق الحلاج) [١١] .

وممن روى عنه الشيخ أبو عبد الله الزنجاني عضو مجمع اللغة العربية بدمشق .

فقد أجازه رحمه الله في الرواية حسب عادة المحدثين ، وكان مرشده في رسائله العلمية [٤] .

وكذلك أخوه الشيخ فضل الله الزنجاني .

وممن قصده ونهل من علمه المستشرق الإنجليزي مرجيليوث ، بعد أن ضفر كتابه (بلوغ الأدب في أحوال العرب) بجائـــــــزة لجنة اللغات الشرقية المنعقدة في (استكهولم) بدعوة من ملك النرويج [١١] .

وممن أخذ عنه الأديب الكويتي الشيخ عبد العزيز الرشيد .

صفاته وأخلاقه :

عرف الألوسي بتقواه وصلاحه وحبه للخير ومساعدته للفقراء فكان رجلا نادر المثال في مثل عصره ومصره ، مستجمعا للفضائل صريحا ، لا يعرف المحاباة والمداحاة . كان قوي الشكيمة ، ذكي القلب ، شديد الغضب ، سريع الرضى ، عظيم التصلب بأخلاقه وعاداته ، عصبي المزاج ، لا يكاد يصدر على صحبته إلا من كان قريبا من مزاجه أو عارفا بما يغضبه ويرضيه وواثق من سلامة صدره وخلوص نيته ، لذا نجد تلميذة لويس ماسنيونس يقول بحقه :

(كان الألوسي يبطن تحت مظهر خشن وعنجهية بدوية إخلاصا ومودة لا يجاريان لأصدقائه وخلطائه) .

وكان رحمه الله كثير الحياء ، عظيم التواضع لأهل التواضع ، محباً للخير ، يميل إلى الفقراء أكثر مما يميل إلى أهل الثراء ، وكثيرا ما نعى عباد الدينار لجشعهم وحرصهم ناصرا للحق وحليف الأنصاف ..

وكان لطيف المعشر ساعة الرضى ، يقتبس منه الجليس النادرة أثر الشاردة ، ولا يكاد يمل مجلسه يودر النكتة في خلال حديثه ، فيطرب لها السامع ولا يكاد ينساها.

بساطته :

لقد كان رحمه الله مثال البساطة الأعلى في جميع أحواله ، فإذا دخل المرء بيته يتخيل انه في مسجد من مساجد العهد القديم ، فلا يرى غير كراس بسيطة مبرقشة بالخام الأبيض والأزرق ، وفي زواياه كتب مبعثرة ، وكان له خادم لا يكلفه أكثر من حراسة البيت ورش المجلس في أيام الصيف .

أما طعامه فإنه الضيف وعجالة الراكب يقنع بما تيسر ، ويملاء بطنه الشيء النزر ، وكان يوزع كل ما يهدى إليه على أصحابه وذوي قرابته وأحبائه وإلى الفقراء والمساكين ولا يأكل منها إلا الشيء القليل.

وكان بعيدا عن التأنق في المجلس ، قال الأب انستاس الكرملي :

(رأيته بعد الاحتلال يلبس حذاء من أحذية جندي الإنكليز ، وكانت تباع رخيصة فقلت له : يامولاي أراك تلبس في رجلك ما لم يرد أن ، يلبسه الإنكليز أنفسهم لضخامة هذه الأحذية وشكلها الدميم وللجلبة التي تحدثها إذا ما سار بها المرء فقال : إني أقنع بما بين يدي يقع) [٤] .

ومع هذا فقد عاش سعيدا لأنه لم يكن محتاجا لأحد .

عاداته :

كان من عادات أبي المعالي التي جرى عليها أن يأوي إلى فراشه مبكرا فينام بعد صلاة العشاء ولا ينهض إلا مع الفجر حيث يستحم بالماء البارد وكان يعجب اشد العجب حين يسمع أن أحد أصحابه يتعرض إلى المرض إذا استحم في الماء البارد ويردد :

(وخلقناكم أطوارا) [١١] .

وكان رحمه الله ينهض إلى المدرسة مبكرا ، فإذا تأخر الطلاب عن الوقت المعلوم طالع أو نسخ أو حفظ آيات من القرآن الكريم ، وكذلك يفعل بعد الفراغ من التدريس وحتى الظهر فيقفل إلى الدار ، ثم يذهب إلى المدرسة الثانية ، فيدرس إلى ما بعد العصر ، ثم يعود إلى البيت ، فإما ان يجلس لبعض الزائرين وإما ان يعود إلى مثل عمله حتى العشاء فيصلي وينام توا ، فإذا كان ثلث الليل الأخير انتبه ، فإما أن يتهجد نافلة له ، وإما أن يكتب أو يطالع إلى قبيل طلوع الشمس فيذهب إلى المدرسة وهلم جرا.

وكان يجلس للزائرين صباح كل جمعة وثلاثاء ، وقلما يقبل عدا ذلك زائرا ، وكان لا ينقطع عن الدرس أبدا [٤] .

عزة نفسه :

قال الأب انستاس الكرملي :

وكان قد وصل إلى حالة قاسية من الحاجة إلى المال فلما عرف ذلك المعتمد السامي (برسى كوكس) أهداه ثلاثمائة دينار ذهبا إنجليزيا وكلفني بتقديمها إليه فلما أتيته بها رفض قبولها بتاتا ، وقال : (خير لي أن أموت من أن آخذ مالا لم أتعب في كسبه)

فألححت عليه إلحاحا مزعجا فأبى وقال :

(لا تكثر من إلحاحك لئلا أطردك طردا لا عودة إليه) [١١] .

وقال الوزير ماسنيون المستشرق الفرنسي :
(لقد أظهر لجميع أصحابه في العراق على اختلاف أنواعهم من الأنفة والأباء ما لا ينكره أحد ، سواء كان أولئك الحكام تركا أو إنجليزا أو هاشميين ، وإباؤه هذا الفذ جلب إليه جميع الأنظار...)

علمه ... وأقوال معاصريه فيه :

قال الأستاذ الأثري :
لم أر من بين رجال العصر مبرزا في جملة في العلوم محققا بها غالبا منها بسهم وافرا سوى الألوسي فهو في العلوم الإسلامية الإمام الذي ألقيت المقاليد ، والمقدام الذي لا يتقدمه أحد وفي العلوم اللسانية الضليع الذي لا يشأي ، والفارس الذي لا يساجل وفي التاريخ والسير والأنساب العالم الذي يحق له بأن يتمثل بقول القائل :

ما مر في هذه الدنيا بنو زمن إلا وعندي من أخبارهم طرف .

كان رحمه الله واسع الاطلاع ، غزيز المادة إماما في معرفة مقالات أصحاب الملل والنحل سلفيا أثريا يأخذ بالدليل دون التقليد ، وكان يعتبر الوقت ثمينا لا يضيع منه شيئا أبدا ، فإذا تأخر الطلاب عن الوقت المعلوم طالع أو نسخ أو حفظ آيات من القرآن الكريم وقد تمكن من اختلاس مثل هذه الفرص ، وكذلك كان يفعل بعد الفراغ من التدريس .
ثم يقول الشيخ الأثري :
كان رحمه الله شديد الثبات جلدا على البحث والتنقيب والنسخ والمطالعة لا تعرف همته الملل ولا الكسل ، لا يؤخر عمل اليوم إلى الغد ما استطاع ، ولا يفرغ من عمل حتى يشرع في آخر وإذا استحسن كتابا عاود مطالعته ولو كان مجلدات ، وهذا ما صنع بلسان العرب لابن منظور وكان ينسخ ديوان البوصيري وأمثاله ، ويصححه في أقل من أسبوع على كثرة أشغاله وكبر سنه وتناوب أمراضه ، بل يؤلف في شهر كتابا في سبعين كراسة بياضا من دون تسويد .
وكان سريعا في الكتابة ، سريعا في الإملاء : تجري البراعة بيده جرى السحابة لصحابه ويملي ببديهته لا يروي فيها ولا يفكر إلا نادرا وقد التزم بادئ ذي بدئ بالسجع ثم مال عنه إلى الترسل [٤] .
وقال عنه الزركلي : (مؤرخ عالم بالأدب الديني داعية للإصلاح) [٥] .
وقال بحقه أحمد تيمور في رسالة بعدها بعثها للكرملي :
(أمام العلم ونبراسه وسند المستفيدين في حل معضلاتهم) .
وقال المرحوم المحامي عباس العزاوي :
(ومن فضائله أخلاقه ويندمج فيها زهده وورعه .....
الأستاذ ممثل للأخلاق الإسلامية في عصورها الأولى ، ومن زهده وورعة وقناعة مع جد وعمل صالح وبر ومعروف) .
وقال العلامة رشيد رضا صاحب مجلة المنار المصرية :
(كان رحمه الله تعالى إماما يقتدى به في علمه وعمله وهديه وآدابه وفضائله ، وقف جميع حياته على علوم الإسلام وفنون اللغة العربية في هذا العصر الذي يقل فيه الاشتغال بالعلم والأدب [٤] .
وذكره كامل الرافعي فقال :

(... لقد اجتمعت بكثير من علماء بغداد وعقلائهم وشرفائهم ولم أر فيهم أجمع لفنون الفضل وصفات الكمال كشكري أفندي الألوسي وابن عمه الحاج على أفندي .
فلقد رأيت من سعة اطلاعهما وقوة ذهنهما وسلامة عقيدتهما السلفية واستنارة عقولهما ووقوفها على حكمة الدين وأسراره واطلاعهما على أمراض الإسلام والتهابهما غيرة وحمية على الدين ومجاهدتهما في سبيله من الجامدين من المقلدة ، وعباد القبور ، ما بهرني وعشقني فيهما) .
ثم قال :
(ولشكري أفندي قوة التأليف عجيبة وقد ألف في رمضان ردا على الشيخ يوسف النبهاني في سبعين كراسا بياضا من دون تسويد . وقد تكفل بطبعه أحد تجار (جدة) فأرسل إليه وهو كتاب نفيس يقضي على النبهاني قضاء لا يسمع له صوت من بعده ...) .
وقال عنه انستاس الكرملي :
(كان آية في العلم والدين) [٤] .
ووصفه بأنه العلامة العامل وبالأستاذ والسند العظيم الذي هو فخر العراق وشمسه ، وأنه فاق الجميع لأنه كان واقفا على علوم الأوائل والأواخر من الأوائل والعرب وليس يجسر على أن يجاريه في شيء .
أما أعماله فهي أحسن شاهد على صدق تدينه كان يقوم بالصلوات الخمس ويصوم رمضان صوما لا يتساهل فيه ..وكان يقوم بأوامر الدين ونواهيه كلما سنحت له الفرصة .
وذكر الكرملي : أنه أسند إليه منصب قاضي قضاة المسلمين في العراق فلما وقف على تنصيبه أبى وقال لي : إن هذا المقام يستلزم علما زاخرا وذمة لا غبار عليها ووقوفا تاما على الفقه ، وأنا لا أشعر بذلك فوجداني يحكم على بأني غير متصف بالصفات المطلوبة لمن يكون قاضي قضاة المسلمين [٤] .

الألوسي المصلح :

لقد تأثر محمود شكري بتعاليم الأئمة ابن تيمية وتلميذه أبن قيم الجوزية تأثرا تاما وإلى ذلك أشار كامل الرافعي بقول : (كما لم أر أحدا يقدر مؤلفات ابن تيمية وابن القيم قدرهما مثلهما) أي محمود شكري وابن عمه علي الألوسي [١١] .
وبتأثير من تلك التعاليم ارتفع صوت محمود شكري كمصلح ديني يدوي بالمطالبة بتطهير الدين مما لحقه من أوضار البدع [٤] .

نفيه :

وكان قد تعرض من وراء تلك المطالبة إلى غضب خصومه ، فراحوا يشنون عليه ، ويرمونه بتهم شتى منها : أنه يبث فكرة الخروج على السلطان ، ويأسس مذهب يناصب كل الأديان ، وأن تأثيره سار بين الناس ... فاغروا والى بغداد (عبد الوهاب باشا) ، وكان عدوا لرجال الإصلاح وطلبوا منه أن يستأذن البابا العالي بنفيه إلى الخارج فصدر الأمر بنفيه إلى بلاد الأناضول [٥] هو وابن عمه السيد ثابت نعمان الألوسي والحاج حمد العسافي النجدي .
فأخذ من داره وصاحبيه مخفورين ، ليلة ٢٢/ محرم / ١٣٢٣هـ .
ولما مروا بالموصل في طريقهم إلى منفاهم مخفورين قامت قائمة الموصليين لما للرجل عندهم من مكانة مرموقة ، فأرسلوا إلى السلطان يسألونه الصفح عنه [١١] .

وقال لويس ماسنيون :

(وآباؤه هذا الفذ جلب إليه جميع الأنظار ، وأستحق له شرفا مزدوجا الأول : أن الحكومة العثمانية نفته لأجل ذلك إلى الموصل نفيا قصيرا إلى سنة ١٩٠٢ ..) [٤] .

وأتفق أن أعلن الدستور في هذا الآونة ، فصدر العفو عنهم ، فعادوا إلى موطنهم معززين بعد أن قضوا شهرين في الموصل الكريمة ورحبت جريدة (الرقيب) التي يحررها تلميذه عبد اللطيف ثنيان بعودته ، فكتب مقالا بعنوان : (الحمد لله عاد الحق لأهله) انتصرت فيه للألوسي ، ودافعت عنه دفاعا مجيدا ، ونلت من خصومه الذين سعوا بالوشاية ضده [١٣] .

تقلده المناصب واتصاله بالوزراء والولاة :

عندما وصل الألوسي إلى بغداد ، توطدت صلته بالوزير (سري باشا) بعد أن جاء واليا ، وكان صاحب علما وأدب ، وأراد من يحاكيه علمه وأدبه فلم يجد ألطف من أبي المعالي - رغم كونه لا يرغب مجالسة الأمراء .

لذا كان (سرى) يقضي أكثر أوقاته بالتردد على الشيخ حتى أستمال قلبه ، فكان يستعين به على التأليف والتصنيف .

ثم أناط به إنشاء القسم العربي من جريدة الزوراء . وهي أول جريدة تنشأ في بغداد ، أنشأها مدحت باشا سنة ١٢٨٦هـ وضلت إلى سنة ١٣٣٥هـ فحبر الأستاذ فيها ما شاء من المقالات العلمية والأدبية[٤] .

توفي (سرى باشا) فلزم الأستاذ بعده دار ، لا يبرحها إلا إلى المدرسة حيث يلقي دروسه على تلاميذه ، ثم كان من أمر نفيه ما كان ، ولما كانت سنة ١٣٣٠هـ تقرب الوالي (جمال بك ثم جمال باشا) منه فكان يشاوره ، ويستفتيه فيما يحدث له من سياسة البلاد ، ويستأنس بآرائه وكلماته .

وعرض منصب (عضو مجلس الإدارة على الأستاذ ، فاعتذر ، فألح عليه بالقبول ، كما انتخبته البلدة لهذا المنصب ، فلما لم ير بدا من اشتغاله أجاب إليه ، وتربع فيه مدة من الزمن ، فكان نصير الحق وحيف الإنصاف ، وسار كما هي سيرته الحميدة ، وكبت الظالمين ، وأخذ بضبع المظلومين ، ونفع الناس نفعا جما [٤] .

أضطرب الأتراك عندما ضرب جيش الإنجليز مدينة الفاو في البصرة ، فعمدوا إلى الاستنجاد بصاحب نجد الأمير عبد العزيز آل سعود ، وأنتدب (جمال باشا) الأستاذ الألوسي لمفاوضته في هذا الشأن ، فلم يسعه إلا الإجابة ، وهو أشد ما يكون متذمرا وكارها ، وجعلت في معيته ابن عمه السيد علي الألوسي ، والواعظ الحاج نعمان الأعظمي ، والضابط الحاج بكر أفندي . فشدوا الرحال ليلة الأحد عاشر المحرم سنة ١٣٣٣هـ إلى نجد عن طريق سوريا فالحجاز . واستقبلوا حين وصولهم ورحب الأمير عبد العزيز بهم ، م فاوضه الأستاذ بالأمر فأبدى معاذيره وأعتذر الأمير وتفقد في طريقه معاهد العلم وخزائن الكتب ، واجتمع به أكابر العلماء ، وعند عودته حرض الحاقدون (جمال باشا السفاح ناضر البحرية العثمانية وقائد الجيش الرابع) ، الذي كان الأستاذ أحب الناس إليه ، زاعمين أنه هو الذي فتن صاحب نجد على الدولة ، ولكن جمال باشا لم يعتبر بقوله ، لما كان يعرفه في الأستاذ من حسن نية وصدق لهجة .

فعاد الأستاذ إلى التدريس والتأليف ، حتى سقوط بغداد سنة ١٣٣٥هـ على يد الإنجليز ، فعرضوا عليه قضاء بغداد فزهد فيه ، وانقبض عن مخالطتهم ، ثم عرض عليه في أوائل تشكيل الحكومة العربية المؤقتة الإفتاء ، فرياسة مجلس التمييز الشرعي فالقضاء أيضا ، فالمشيخة الإسلامية .
ورفض كل خدمة غير خدمة العلم الصحيح ، ونشره بين أفراد الأمة .
وقبل عضوية مجلس المعارف ، ليتمكن من توسيع نطاق العلم في العراق ، وعضوية المجمع العلمي العربي بدمشق فخريا [٥] .

مرضه ووفاته وتأبينه :

أبتلي الأستاذ سنة ١٣٣٧هـ برمل المثانة ، فلم يهتم به ، فزال كما كان يظن ، ولكن أثره لم يزل كامن فيه ، فثارت ثائرته بعد مرور نحو عامين عليه ، وأذاقته الأمرين ، ففزع إلى الأطباء ، ولم لم يجد منهم خيرا كف واحتمل هذا الداء الوبيل ، ثم استراح فترة من الزمن بذهاب المرض عنه ، فعاوده ثانية في أواخر ١٣٤١هـ على حين غفلة ، فأنقطع عن التدريس أياما ، كان لا يقدر فيها على شيء ، فأشار عليه الأطباء بترك المطالعة والمحادثة والاشتغـــــال بما يتعب الذهن فلم يلتفت إليهم [٤] .
قال لويس ماسنيون :
(... تسمم دمه بالبول الدموي الذي آلمه إيلاما شديدا مدة أشهر ، ولكنه مع ذلك كان يحقق نص كتاب الخيل لأبي عبيدة (لأجل أحمد تيمور باشا وأحمد زكي باشا) ، والألم تشويه وتقليه ، وهو ينظر إليها نظرا فلسفيا ويتحملها تحملا . وفوق هذا كله كان يصوم رمضان صياما لا تخفيف فيه محافظة على الشرائع مما أوجب اندهاش ذوي صداقته وقرابته ..) [٤] .
وأصيب في أول الثلث الأخير من شهر رمضان سنة ١٣٤٢هـ بذات الرئة فشعر بالموت ، وأخبر أنه ضيف الآل والأصحاب .. ولبث ثلاثة عشر يوما يقاسي آلام المرض يزداد يوما فيوما ، وهو يمتنع عن تناول الدواء إلا قليلا حتى دعاه داعي المنون وكتب العلم محيطة به من كل جانب ، فتوفاه الله سبحانه وتعالى عند اذان الظهر يوم الخميس الرابع من شوال سنة ١٣٤٢ هـ ، الموافق ٨ أيار سنة ١٩٢٤م.
فأعلنت المنائر وفاته ، ودهش الناس ثم توافدوا من كل حدب وصوب ، ليشيعوا فقيدهم الغالي ، ثم صلوا عليه في جامع معرف الكرخي ، ودفن إلى مثواه الأخير بين الغروب .
طيب الله ثراه وأحسن مثواه وأنا لله وأنا إليه راجعون .
ثم أقيمت مجالس الفاتحة واحتفالات التائبين على روحه الطاهرة وأنشد الشاعر معروف الرصافي وملا عبّود الكرخي وعبد الكريم العلاف والأستاذ الأثري وغيرهم القصائد التأبينية ورثوه بأحسن ما قيل ، وأرسلت رسائل التعازي من أعلام العرب وشخصيات العالم العلمية [٤] .

رثاء الشعراء له :

لقد رثاه تلاميذه وأبناؤه وغيرهم ، وكان منهم الشاعر معروف الرصافي الذي رثاه بقصيدة عنوانها (وا شيخاه) أنشدها في دار الفقيد وعدد أبياتها ثمانية وثلاثون بيتا مطلعها [١٧] :

أزمعت عنـا إلـى مـولاك ترحـــالا ... لما رأيت منـاخ القـوم أوحـالا
(محمود شكري) فقدنا منك حبر هدى ... للمشكلات بحسن الرأي حلالا

قـــد كنت للعلـــم في أوطاننـــا جبلا إذا تقســـم فيها كـــان أجبالا
لأشكـــرنك يا (شكري) مدى عمـري وأبكينـــك أبكـــارا وآصـــالا

ثم رثاه أيضا بقصيدة عنوانها (في موقف الأسى) وعدد أبياتها ثلاثة وأربعون بيتا مطلعها [١٧] :

لمـــن تركـــت فنـــون العلـــم والأدب أما خشيت عليهـــا من يد العطب
عليك (شكري) غدت شكري مدامعنا تكفيك أدمعها السقيا من الحسد
ما كنت فخر (الألوسيين) وحدهـم بل كان من ساد من صيابة العـرب

ورثاه تلميذه الأستاذ محمد بهجة الأثري بقصيدة أنشدها في حفلة تأبين بغداد عدد أبياتها سبعة وستين بيتا مطلعها [٤] :

أتيت بالعيد أهنى العيد شـــوالا والظن أنك قد أبليت أبـــلالا
فعدت والقلب ملتـاع بلوعتـــه والعين ترسل فيض الدمع إرسـالا
لو وجه الناس منهم نحوهم حزننا إزاء حزن مـا ساواه مثقـــالا
يا عين لا ترقئى من واكف أغـــدق يا عين سحى عليها الدمع هطالا
قد كأن حصنا حصينا لي ألـــوذ به فصرت في حرة جرداء حـــلالا
بغداد قد أقفرت من بعد مصـرعه فقلقل الركب عن بغداد أهبـــالا
يا (أبهج) أزمع إلى مصر فلست ترى بعد الإمـــــام بها ماءا ولا آلا
هذه المدارس أضحت وهي باكيـــة من بعد شيخ بني الآداب أطـلالا

ورثى بدوي الجبل الألوسي والمنفلوطي بقصيدة طويلة انشدها في حفلة المجمع العلمي العربي بدمشق منها:

في كل يوم للجزيرة كوكب يهوي ، وسيف يعتريه فلول
قبر بعاصمة الرشيد وآخر في مصر حق ستوره التبجيل

ورثاه ناجي القشطيني بقصيدة أنشدها في حفلة التأبين ببغداد مطلعها [٤] :

للسجن يبكينا ولا التبعيـــــد كـــلا ولا الإرهاب والتهديـــد
سنضل نهزأ بالخطوب تجلـــدا مهما أستمر الضغط والتشديد
(محمود شكري) أنت ناصر ديننا لله در أبيك يا محمـــــود
أحييت بالتنقيد ميت عقائـــد ما مسها فحص ولا تنقيـــد
لم يثنك الحكام عن إرشـــادنا حتى أحاطت في حماك جنـود
ونفيت عن بغداد غير مـــــروع حاشا تراع من الذئاب أسـود
ولكم أهين المصلحـــــون لغاية فنيت وهو في العالمين فتـــود

ورثاه عبد الرحمن البنا بقصيدة أنشده بحفل التأبين ببغداد مطلعها :

مات الإمام ولا سواه إمام فبكى عليه الدين والإسلام .

ورثاه آخرون شعرا ونثرا تجد أشعارهم وأقوالهم في كتاب أعلام العراق .

مكتبة :

بالإضافة إلى ما بذله الألوسي من جهد عظيم في تألفيه الكتب الكثيرة وبذل في بحثه عن ذخائر الفكر عند العرب والمسلمين وفي الاجتهاد في إحياء ما تناله يده من روائعه . وهو مجهود لو اذخره لنفسه ، وأنفقه في التأليف لبغت كتبه المئات .

وسيرته في الحفاظ على هذا التراث عجيبة ، فقد كان في كلفه بهذا الأمر أنه كان لا يكاد يقع على الكتاب المحفوظ النادر ويطمئن إلى فائدته حتى يعكف على نسخه ، وحث طلابهم وغيرهم على نسخه لأنفسهم أيضا ، ليفدوا منه علما أو أدبا أو فكرا أو جدلا وحجاجا ، فإذا فرغوا منه حفل بسماعه ومقابلته وتصحيحه وربما علق عليه .

وكان يسمع بالكتاب الجيد فيجهد نفسه ، ويستفرغ جهده في طلبه ، ولا يبالي بتكاليفه المادية البالغة مع ضيق حالته .

وكثيرا ما طمع في مثل كتب النوادر مشجعا الأغنياء والمعنيين على طبعها وكان ينسخ منها الكثير ليهديها إلى المكتبات لأمله في نشرها من قبل المعنيين بها [١٣] .

وقد ذكر مكتبته جرجى زيدان في كتابه تاريخ الأدب اللغة العربية ضمن مكتبات بغداد الشهيرة فقال :

(مكتبة السيد الإمام الكبير محمود شكري الألوسي هي من المكتبات الجليلة المشتملة على عيون الكتب وقد عرف صاحبها ومنزلته من الأدب على حقيقة قدرها) .

وقد آلت مكتبة السيد الألوسي إلى مكتبة المتحف العراقي (مؤسسة الآثار العامة ببغداد) ضمن مخطوطات الخزانة الألوسية وهي تضم مجموعة كبيرة من تأليف العائلة الألوسية وكتاباتهم في هذه المكتبة ٣١مؤلفا بخطه كما أنه نسخ ٣٩ مخطوطا من مؤلفات غيره فبلغ ما كتبه بخطه في هذا النحو تسعة آلاف صفحة . ومؤلفات وخطوط بقية العلماء الألوسيين كابي البركات نعمان خير الدين وعبدالله بهاء الدين وعبد الباقي وغيرهم . وفيهم أيضا مجموعة من مراسلات محمود شكري الألوسي يستفسر فيها بما يمكنه أن يفيد حول أخبار العلاج .

الهوامش

١- أخبار النحويين البصريين : لأبي سعيد الحسن بن عبد الله السيراخي المتوفى ٣٦٨هـ المطبعة الكاتوليكية بيروت ١٩٣٦م .
٢- إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري : لأبي العباس شهاب الدين القسطاوني المتوفى ٦٢٣هـ مطبعة بولاق مصر ١٣٢٣هـ .
٣- أسد الغابة في معرفة الصحابة : لأبي الأثير عز الدين علي بن محمد الجزري المتوفى ٦٣٠هـ المطبعة الوهبية ١٣٨٥هـ .
٤- أعلام العراق : محمد بهجة الأثري ، المطبعة السلفية ٣٤٥هـ ، ص٨٨ .
٥- الأعلام لخير الدين الزركلي : طبع دار إحياء الكتب العربية ١٩٥٧م ، ج٨ ، ص٤٩ .
٦- الاقتراح على علم أصول النحو : السيوطي المتوفى ٩١١هـ ، تحقيق أحمد محمد قاسم القاهرة ١٩٧٦م .
٧- إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسا مي الكتب والفنون : لإسماعيل الباشا بن محمد أمين بن سليم البغدادي المتوفى ١٣٣٩هـ ، منشورات مكتبة المثنى ببغداد .
٨- البداية والنهاية لأبي الفداء إسماعيل بن كثير المتوفى ٧٧٤هـ مطبعة السعادة القاهرة ١٣٥٨هـ .
٩- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع : محمد بن على الشوكاني المتوفي١٣٥٥ هـ مطبعة السعادة بالقاهرة سنة ١٣٤٨هـ .
١٠ - البغداديون أخبارهم ومجالسهم : إبراهيم الدروي مطبعة الابطة بغداد ١٣٧٧هـ .
١١- شخصيات عراقية خيري أمين العمري مطبعة دار المعارف بغداد ١٩٥٥م ، ج١ ، ص٧ .
١٢- في التراث العربي مصطفى جواد منشورات وزارة الإعلام الجمهورية العراقية ١٩٧٥م .
١٣- محمود شكري الألوسي وآراؤه اللغوية : محمد بهجة الأثري القاهرة ١٩٥٨م ، ص٥٠ .
١٤- المسك الأذفر : لمحمود شكري الألوسي مطبعة الآداب بغداد ١٣٤٨هـ ، ج١ ، ص١٤٠.
١٥- معروف الرصافي بدوي أحمد طبّانة مطبعة السعادة بمصر ١٣٦٦هـ، ج١ ، ص٣٠٦ .
١٦ - معجم المؤلفين : عمر رضا كماله بيروت ؟.
١٧- ديوان الرصافي : بدوي طبّانة ، ط بغداد - العراق .
١٨- هدية العارفين أسم المؤلفين وآثار المضفين: إسماعيل باشا البغدادي المتوفى ١٣٤٥هـ اسطنبول ١٩٥١م.
١٩- بلوغ الأدب في معرفة أحوال العرب الألوسي مطبوع في مطبعة دار السلام ببغداد سنة ١٣١٤هـ .
٢٠- تاريخ مساجد بغداد وآثارها بغداد سنة ١٣٤٦هـ .
٢١- روح المعاني ، الألوسي البغدادي المفسر ، إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط٢ ١٩٨٥م .

أهلية تصرفات الأطفال

د/فيصل بن علي الزبيدي
كلية التربية – زبيد – جامعة الحديدة

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي رسوله الأمين وبعد

فالأطفال هم فلذات أكبادنا ، وهم صغار في نظر الناس ولكن في الشرع الحنيف جعل لبعضهم أهلية التصرف ، وحاسبهم عليها ، وجعلهم مسئولين عن هذه التصرفات ، سواء في الأقوال أم في الأفعال ، أم في المعاملات ، وفي هذه المقدمة سأتناول مفردات هذا البحث بالتعريف وسوف أقسمه إلى المطالب التالية :

المطلب الأول تعريف الأهلية

تعريف الأهلية في اللغة :

هي الصلاحية تقول فلان أهل لكذا أي : يصلح له ، وهي أيضا تفيد معنى الخصوصية ، فأهل الرجل : أخص الناس بهم ، وهي زوجته ، وأهل البيت : سكانه ، وأهل كل نبي : أمته ، وأهل الأمر : ولاته ، وأهل القرآن : المختصون به .[٥٣]

تعريف الأهلية في الإصطلاح :

هي صلاحية الشخص للإلزام والالتزام بمعنى أن يكون الشخص صالحا لأن تلزمه حقوق لغيره وتثبت له حقوق قبل غيره ، وصالحا لأن يلتزم بهذه الحقوق .[٦٦] ومن هذا التعريف يتبين أن الأهلية نوعان :

الأول : أهلية لتبادل الحقوق والواجبات ، أي : ثبوت حقوق للإنسان على غيره وتحمل واجبات على نفسه لغيره وهذه تسمى أهلية الوجوب .

الثاني : أهلية لمباشرة التصرفات والأفعال ، بحيث يكون ما يباشره الإنسان معتبرا شرعا ، وتترتب عليه آثاره وهذه تسمى أهلية الأداء .

ووجه التسمية للنوعين واضح ، فالأول هو مجرد صلاحية الإنسان بأن يجب له ، ولأن يجب عليه من غير نظر إلى أداء الوجبات ، أو اقتضائها ، والثاني هو : صلاحيته للقيام بمباشرة الأعمال بأداء ما يجب عليه ، واقتضاء ما وجب له ، والاقتضاء هو الطلب[٥٤]

والأهلية تقوم على أساس من ضرورة اتصاف الشخص بالصفات التي يقدر الشارع لزوم وجوبها فيه ليمكن ثبوت الأحكام في حقه ، ولتصح منه التصرفات ، وهي تتدرج مع الإنسان عبر مراحل نموه المختلفة ، فتبدأ ناقصة حين يكون النمو في أطواره الأولى ، وتجعل الطفل صالحا بأن تثبت له

حقوق فقط دون أن تنشأ على عاتقه أية التزامات ، مع استمرار نموه تتدرج أهليته نحو الاكتمال ، فتهيئ الشخص بعد ذلك لثبوت حقوق عليه ، ثم تخوله لتصرف ببعض الأمور دون غيرها ، ثم في النهاية تهيئه ليكون صالحا لكامل المسؤوليات [٦٧] .

والأهلية تكون كاملة بكمال العقل والبدن ، وقاصرة بقصور أحدهما فهي لا تتعلق بأحدهما دون الآخر [٥] ، فعلاقتها بكامل الجسم والعقل معا ، لأن للإسلام تكاليف دينية عملية تتطلب القدرة البدنية إلى جانب الوعي العقلي ، ولا يتوجه التكليف الشرعي إلى أحد إلا إذا كان متمتعا بالقدرة الجسمية إلى جانب العنصر العقلي ليكون أهلا لتحمل التكليف [٦٧] .

المطلب الثاني : أنواع الأهلية :

وهي كما مر نوعان : أهلية وجوب ، وأهلية أداء .

أولا أهلية الوجوب :

وهي صلاحية الشخص لان تلزمه حقوق لغيره وتثبت له حقوق قبل غيره .

وأهلية الوجوب تتحقق بمجرد ولادة الإنسان ، ذلك أن منا طها الصفة الإنسانية ، فاختص بها الآدمي دون سائر المخلوقات ، ولا علاقة لأهلية الوجوب بالسن أو العقل أو الرشد ، ما دامت أنها تتعلق مجردا بالصفة الإنسانية حتى أن العلماء قالوا : [٢٩] أنها تثبت للجنين قبل أن يولد وتعليل ذلك أن الجنين قبل الانفصال عن الأم يكون جزء منها من جهة أنه ينتقل بانتقالها ويقر بقرارها ، ومستقر بنفسه من جهة التفرد بالحياة والتهيؤ للانفصال ، لذلك يكون له من هذه الجهة أهلية وجوب ، لكنها أهلية وجوب ناقصة ، حتى إذا ما انفصل الجنين عن أمه أصبحت له أهلية وجوب كاملة .

وعلى ذلك تقسم أهلية الوجوب إلى قسمين هما :

أ) أهلية وجوب ناقصة :

وتكون للجنين ، بحيث تجعله قابلا للإلزام فقط دون الالتزام فتثبت له بعض الحقوق كالإرث والوصية ، ويكون ثبوت هذه الحقوق مضافا إلى ولادته حيا [٣٤] .

ب) أهلية وجوب كاملة :

وتثبت لكل آدمي بمجرد الولادة حيا ، وبموجبها يصح أن تثبت له حقوق على غيره وأن تثبت لغيره حقوق عليه ، ومما يجب ذكره أنه لا يوجد أثر لأهلية الوجوب في إنشاء التصرفات ولو أدى ذلك إلى نفع خالص ، وإنما تقتصر على إمكان التزام الشخص بواجبات ، أو إثبات حقوق [٤١] .

ثانيا : أهلية الأداء :

وهي صلاحية الشخص لصدور التصرفات عنه على وجه يعتد به شرعا وتترتب الأحكام على هذه التصرفات ، فإذا أدى واجبا عليه سقط عنه ، كصلاة ، أو نفقة لقريب ، وإذا جنى على أحد جناية عوقب بدنيا وماليا ، وإذا امتنع عن أداء ما عليه من التزامات ، أو واجبات ، كان مؤاخذا على امتناعه [٦٦] .

أساس أهلية الأداء وأنواعها :

تثبت أهلية الأداء للإنسان على أساس تميزه ، والتمييز خاصية في الإنسان يقدر بها على التفريق بين النافع والضار ، وبين الرابح والخاسر ، وهذه الخاصية تكتسب بالعقل الذي ميز الله تعالى به بني آدم ، والعقل يختلف أفقه ونموه باختلاف سلم الشخص ، فتمييز الإنسان يختلف نقصا وكمالا باختلاف سنه ، وعقله ، فإذا كمل عقل الإنسان كمل تمييزه على أساس أن العقل وسيلة التمييز وبالتالي كملت أهلية الأداء عنده ، ويصير العكس بالعكس ، فإذا نقص عقل الإنسان نقص تمييزه ، ونقصت أهليته للأداء ، لأنه إذا كان الإنسان فاقد العقل كان فاقد التمييز وبالتالي فلا تكون له أهلية الأداء [٥٤] من ذلك يتضح أن أهلية الأداء نوعان :

ا) أهلية أداء ناقصة :

وتعرف بأنها صلاحية الشخص لصدور بعض التصرفات عنه وهي التي تنفعه نفعا محضا بعد إجازتها من وليه دون التصرفات الضارة به ، وهذه تثبت بمن بلغ سن السابعة ، وهي سن التمييز ، ولا تثبت لمن دونه .

٢) أهلية أداء كاملة :

وهي صلاحية الشخص لان تكون جميع تصرفاته معتبرة شرعا وتترتب عليها آثارها دون أن تتوقف على إجازة أحد .

وهي تثبت بالقدرة الكاملة التي تكون بالعقل الناضج المقرون بقوة البدن ، وذلك لان المعتبر في وجوب الأداء ليس فهم الخطاب فقط ، بل مع القدرة على العمل به ، وهو يكون بالبدن [٤١] ، وعليه فإن أهلية الأداء الكاملة تثبت للشخص العاقل البالغ دون غيره ، ولا تثبت لمن فقد العقل ، أو الإدراك ، فمن لم يكن بالغا أو بلغ ولكن طرأ على عقله ما يؤثر في أهليته ، فإنه لا يتمتع بأهلية أداء كليا ، أو جزئيا بحسب ذلك الأمر العارض وطبيعته . [٢٩] .

المطلب الثالث : الذمة :

تقتضي أهلية الوجوب فرض أمر تقديري تتعلق به الحقوق والواجبات سماه العلماء (الذمة) وفي ذلك يقول الشاطبي (إن الإنسان قد خص من بين سائر الحيوانات بوجوب أشياء له وعليه ، وتكاليف يؤاخذ بها ، فلا بد فيه من خصوصية بها يصير أهل بذلك ، وهو المراد بالذمة) [٢٩] .

وتعرف في اللغة بالعهد ومن ذلك قوله تعالى (لا يرقبون في مؤمن إلا ولا ذمه) سورة التوبة / ١٠ ، وسميت كذلك لأنها عهد يلزم الذم مضيعته [٦٧] .

وفي الاصطلاح : عرفت الذمة بأنها معنى شرعي مقدر في المكلف قابل للإلزام واللزوم [٦٠]

وبمعنى أدق هي : محل اعتباري في الشخص تشغله الحقوق التي عليه [٦٧]

والقول بأنه أدق بأن يتناول معنى الذمة كما هي حقيقتها ، إذ هي عبارة عن محل مقدر يتسع استقرار الحقوق التي على الشخص فيه ، بينما التعريف الأول وهو تعريف القرافي يتناول معنى أهلية الوجوب أكثر مما يتناول معنى الذمة ، فأهلية الوجوب تشمل عنصري الإلزام والالتزام ،

فهي صلاحية الشخص لأن يلتزم بحقوق لغيره وأن تثبت حقوق لغيره ، بينما الذمة تتعلق بعنصر الالتزام ، والذي يتكون من الأمور التي تجب على الشخص لغيره ، ولأن هذه الأمور تحتاج إلى محل يتسع لها قدر في كل آدمي محل سماه العلماء (الذمة) (٦٧)

أما ما يتعلق بالعنصر الثاني وهو الإلزام وهو الذي يفيد ثبوت حقوق الإنسان على غيره ، فلا يحتاج إلى أن يستقر في ذمته ، لأن الحقوق له لا عليه ، بل يستقر في ذمة الآخرين الذين يلتزمون له بتلك الحقوق ، وبالتالي يتضح بأن الذمة محل لما على الإنسان دون ماله ، وهذه الذمة كوعاء اعتباري يقدر تكونه في الشخص لتثبت فيه الديون وسائر الالتزامات التي تترتب عليه ، لأن الشخص متى أصبح قابلا للمديونية ، احتيج إلى تقدير مقر اعتباري في شخصه لاستقرار الديون التي عليه وهذا المقر هو الذمة (٦٦) .

خصائص الذمة :

إن الذمة تثبت للشخص الطبيعي وهو الإنسان أو الشخص الاعتباري كما هو حال الشركات والأوقاف والمؤسسات حيث تعد كل منها شخصا حكما لا حقيقة ، وذلك حتى تستطيع القيام بواجباتها المختلفة بحرية ويكون لها الحدود الواضحة التي من خلالها يمكن أن تبيع وتشتري وتقاضي وتتقاضى ، ولا ذمة للجنين قبل الولادة لعدم تمتعه بشخصيته المستقلة ، ولا ذمة لحيوان ، إنه لا بد لكل إنسان بعد ولادته من ذمة حتى لو كانت فارغة غير ملتزمة بشيء لأن الذمة من توابع الشخصية ، وهي تلازم الصفة الإنسانية ، والذمة متعلقة بالشخص لا بأمواله ، حتى يتمكن من ممارسة نشاطاته وأعماله بحرية تمكنه من تسديد ديونه دون اعتراض أحد ، وهناك خصائص أخرى ذكرها الفقهاء لمن أراد الاستفادة فليرجع إليها . (٦٩)

المطلب الرابع: أهلية الطفل المميز وغير المميز :

أولاً : الطفل غير المميز :

تثبت له منذ ولادته ذمة مطلقة ويصير بها أهلاً للوجوب أهلية كاملة ، فيصلح لاكتساب الحقوق وتحمل الواجبات دون أدائها فلا تثبت له أهلية الأداء لضعف بنيته ، وقصور عقله ، وقلة إدراكه ، وعدم تمييزه ، وهي أصلا تقوم على أساس العقل والتمييز . ويترتب على ذلك الأحكام التالية:

ا) فيما يتعلق بالحقوق والواجبات :

يعتبر أهلا للإلزام والالتزام بما يختص بالأموال والواجبات المالية :

- فيكون صالحا لأن يرث ويورث ، فهو من أهل الميراث وقد وضحت ذلك آيات المواريث في سورة النساء بجلاء (٥) .
- وتجب له النفقة وعليه ، لأن مقصودها إزالة الحاجة وتحقيق الكفاية فتجب على ميسور الحال لمن يلزم ، وذلك يكون بالمال (١١) .

وتجب الزكاة في مال ويخرجها الولي ، فإن لم يفعل ، وجب على الطفل أن يزكي إذا بلغ لما مر من السنين ، وهذا قول جمهور العلماء (٢٣) باستثناء الحنفية الذين اشترطوا البلوغ لوجوب الزكاة (٥٠) وقالوا لا تجب الزكاة على الطفل ولا يطالب وليه بإخراجها لأنها عبادة والصبي غير مخاطب

بالعبادات ، ورد الجمهور ومعهم زفر من الحنفية بأن الزكاة ليست محض عبادة وهي تتعلق بالمال ولا تتعلق بالبدن كالصلاة والصيام ثم إن الزكاة كنفقة الأقارب فتجب .
ومن تمام أهليته أنه يُملك ما يشترى له أو يُوهب له لتمتعه بشخصية مستقلة .
ويضمن ما يكلفه من أموال ، لأن ذمته صالحة لوجوب كل ما هو مالي ما دام ليس من قبيل العبادة لأنه غير مكلف بالعبادات ولا مخاطب بها أصلا ، ولتعلق ذلك بحق الغير فيضمنه ، ويقوم وليه بأداء ذلك لأنه ليس أهلا للأداء [٧٣] .

٢) فيما يتعلق بالعبادات :

فلا يطالب بأداء شيء منها لأنه غير مخاطب بها لعدم تكليفه ، فلا تلزمه صلاة ولا صيام ولا يؤدي الكفارات لأنها في معنى العبادة حتى لو قتل خطأ لا تجب عليه الكفارة ، لأن الكفارة تكفر الذنب ، فلا تجب عليه ، ولكن تؤخذ الدية من ماله لتعلقها بذمته وهي مال أصلا [٤١] .

٣) بالنسبة لأفعاله وأقواله وتصرفاته بشكل عام :

لا يطالب بأداء شيء واجب عليه بنفسه ، وإنما الذي يطالب وليه ، فيقوم تحصيل ما يثبت له من حقوق وأداء ما يجب عليه من ديون أو التزامات ، لأن الطفل ليس من أهل المباشرة والأداء كما مر .
ولا يعتد بشيء من التصرفات التي ينشئها هو بنفسه من أفعال وأقوال وتعتبر هدراً لا ترتب أحكاماً عليها ، وإذا عقد عقدا يعتبر باطلا لا يخلف أثرا حتى لو عاد عليه بالنفع المحض ، كقبوله الهبة أو الصدقة [٦٠] .

ولا تعتبر أفعاله المدنية صحيحة كقبض المبيع أو العارية ونحو ذلك، حتى لو اشترى الصبي غير المميز شيئا وسلمه البائع إليه لا يعتبر تسلمه ، ولو تلف في يده أو أتلفه هو لا يضمن ، لأن المالك هو المضيع والمضيع بالتسليم إليه ، فيهلك على حسابه [٧٥] .

ثانياً : الطفل المميز :

فإنه تثبت له أهلية الوجوب من باب أولى ، إذا ثبتت للطفل غير المميز فالمميز من باب أولى ولأن الطفل المميز أصبح استعداده في حال الوسط بين غير المميز وبين البالغ ، اقتضى ذلك أن يفسح له المجال في التصرف ولكن ليس مطلقا ، ولكن بتقيد ، حرصا فهو لم يزل غير مكتمل الإدراك ، مما قد يؤدي إلى وقوعه في الخطأ والزلل ، فاحتاج إلى حماية ورعاية من وليه الرشيد [٢٢] ، وعلى ذلك تثبت للطفل المميز أهلية أداء لكنها أهلية قاصرة نظرا لنقصان وعيه وإدراكه ، فيكون له الحق في بعض التصرفات ولكن بإشراف وليه وفيما يلي تفصيل لما سبق [٣١] .
-العبادات من صلاة وصيام وحج وغير ذلك :
تصح من الطفل إن قام بها ، وإن كانت في الأصل غير مفروضة عليه ذلك أن الأهلية القاصرة تؤهل ولا توجب ، ولكن يطالب بها على سبل التأديب والتأويل وفي ذلك يقول النبي ﷺ: (مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع) [١٣] .

أما بالنسبة للتصرفات القولية الفعلية ، فلا يؤاخذ عليها مؤاخذة بدنية ، فلا يعاقب بحد أو قصاص أو تعزير فيه عقوبة بدنية.

وفيما يتعلق بالمعاملات البدنية والمالية فقد قسم العلماء الكلام عنها إلى ثلاثة أقسام وذلك من حيث اعتبارها [٦٤] .

١- تصرفات تضره ضررا محظا ،وهي التي يترتب عليه خروج شيء من ملكه من غير مقابل ، كأن يهب من ماله أو يوصي بجزء منه ، أو يقرضه ، أو يكفل عن غيره ...

فهذه التصرفات لا تقبل منه حتى ولو أجازها ولي ، وتكون باطلة ، لأن الإجازة اللاحقة تلحق بعقود موقوفة لا العقود الباطلة ، ولأن الولي لا يملك إيقاع مثل هذه التصرفات نيابة عن الطفل فلا يملك إجازتها .

٢- تصرفات تنفع نفعاً خالصاً ، وهي التي يترتب عليها دخول شيء في ملكه من غير مقابل ، كقبوله الهدية والهبة والوصية ، فتصح منه إذا قام بها دون توقف على إجازة وليه ، لأنها تعتبر منفعة للصغير على كل حال ، ولا يترتب عليها ضرر فتقبل .

٣- تصرفات تحتمل النفع والضر فيتوقع منها الربح والخسارة ، وهي كالبيع والشراء والإجارة وسائر المعاوضات المالية وهذه تكون موقوفة على إجازة الولي لما يرى من مصلحة الطفل ، فإن أجازها نفذت ، وإن امتنع من إجازتها بطلت ، لأن وليه أكثر دراية بها منه ، وأعلم إن كانت تفيده أو تضره ولأن الطفل قاصر وغير رشيد [٧٢] .

المطلب الخامس : تعريف التصرفات :

التصرف لغة : ذكر علماء اللغة العربية لكلمة (صرف) عدة معان منها :

١- الصرف التوبة يقال لا يقبل منه صرف ولا عدل قال يونس : الصرف الحيلة ، وقد تكررت هاتان اللفظتان في الحديث ، فالصرف التوبة . وقيل النافلة . والعدل . الفدية . وقيل الفريضة .

٢- ومنه قولهم : إنه ليتصرف في الأمور ، وقال الله تعالى : (فما يستطيعون صرفا ولا نصرا) وصرف الدهر حدثانه ونوائبه وشراب صرف أي بحت غير ممزوج [٣٨] .

٣- ومنه صريف البكرة صوتها عند الاستقاء وقد صرف التصريف بالكسر صريفاً وكذلك صريف الباب وناب البعير .

٤- ومنه الصيرفي الصراف من المصارفة وقوم صيارفة والهاء بالنسبة وقد جاء في الشعر الصياريف يقال صرفت الدراهم بالدنانير وبين الدرهمين صرف أي فضل لجودة فضة أحدهما وفي الحديث : (من طلب صرف الحديث) قال أبو عبيدةٍ : صرف الحديث تزينه بالزيادة فيه وصرفت الرجل عني فانصرف والمنصرف المكان والمصدر أيضا [١٠] .

٥- ومنه صرف الصبيان قلبهم وصرف الله عنك الأذى وباب الخمسة ضرب وصرفه في أمره فتصرف واستصرفت الله المكاره .

٦- ومنه المنع من التصرف في ماله كحجر القاضي عليه .

٧- ومنه تصرف عقدة أنها اسم كل أرض مخصبة وتمنع لأنها علم أرض بعينها وفي حديث الشفعة (إذا صرفت الطرق فلا شفعة) أي بينت مصارفها وشوارعها ، كأنه من التصرف والتصريف [٥٨] .

والتصرف في اصطلاح الفقهاء :
التصرف المنجز عند الحنفية : هو الذي يوجب حكمه في الحال والتصرفات الحكمية عند الحنابلة ، ما كان لها حكم من صحة أو فساد [٤٢] .
وفي حديث عائشة وابن الزبير ﷺ (لقد هممت أن أحجر عليها) الحجر : المنع من التصرف . ومنه حجر القاضي على الطفل والسفيه إذا منعهما من التصرف في مالهما ، وفي حديث وفد عبد القيس (أتسمون هذا الصرفان هو ضرب من أجود التمر وأوزانه) [٢] .

المطلب السادس : تعريف الطفل :

الطفل لغة : الطفل بالكسر الصغير من كل شيء ، أو المولود ، والذكر طفل ، والجمع أطفال ، والصغير يدعى طفلا حين يخرج من بطن أمه إلى أن يحتلم [٥٨] .
الطفل عند الفقهاء : (هو الذي لم يصل مرحلة البلوغ) وقد عرف الفقهاء البلوغ بأنه : قوة تحدث في الصغير يخرج بها من حالة الطفولة إلى حالة الرجولة والعقل [٤٩] .
وقال أهل العلم في تحديد السن التي يبلغ بها الطفل وتبلغ بها الجارية ، هو أقل سناً يبلغ بها الطفل فيما نقل عن الفقهاء وهو سن الثانية عشرة وأعلى سن هي التاسعة عشرة ، والذي ارتضاه اكثر الفقهاء سن الخامسة عشرة ، نقل القول به عن أبي حنيفة في قول عنه ، وأبي يوسف ، ومحمد ، وهو القول المفتى به عند الحنفية ، والشافعية ، وإسحاق ، وابن المبارك ، وسفيان الثوري ، والحنابلة ، والشيعة ، والجعفرية (الجمهور) [١٦] .
واحتج الذين ذهبوا إلى هذا المذهب بما يأتي :
١- روي عن ابن عمر ﷺ قال : (عرضت على رسول الله ﷺ وأنا ابن أربع عشرة سنة فلم يجزني في القتال ، وعرضت عليه يوم أحرم وأنا ابن خمس عشرة فأجازني ، فأخبر بهذا عمر بن عبد العزيز فكتب إلى عامله ألا تفرضوا إلا من بلغ خمس عشرة) [٣] .
وجه الدلالة :
إن الرسول ﷺ لم يسمح بالجهاد لابن عمر وعمره أربع عشرة سنة ، لأنه لم يبلغ ، وأجازه عندما بلغ وكان عمره خمس عشرة سنة ، فدل هذا الفعل من الرسول ﷺ على أن ابن الرابعة عشرة وما دون ذلك لا يكون بالغا ، وبالتالي لا يفرض عليه الجهاد وغير ذلك من الأحكام الشرعية .
٢- قال عليه الصلاة والسلام لله إذا استكمل المولود خمس عشرة سنة كتب ماله وما عليه وأخذت منه الحدود [٢٠] .

وجه الدلالة :

إن الرسول ﷺ بين أن الطفل إذا بلغ سن الخامسة عشر فإنه يعتبر بالغاً ، تؤخذ منه الحقوق ، وتقام عليه الحدود ، والحديث يدل من ناحية مفهوم المخالفة على أن ما دون الخامسة عشر لا يعتبر بالغا فبالتالي لا يؤخذ منه شيء ولا تؤخذ منه الحدود ، ولكن الحديث ضعيف فلا حجة فيه .
أما الجارية فأقل ما نقل عن الفقهاء في سن البلوغ لها تسع سنوات ، وهو قول الجمهور ، وأعلى ما ذكر خمس عشرة سنة .
وقد احتج الذاهبون إلى هذا المذهب لما يأتي :
١- تزوج الرسول ﷺ من عائشة ﷺ وهي في سن التاسعة [٩] .

وجه الدلالة :

أن الرسول ﷺ بنى بعائشة وهي ابنة تسع ، علماً بأنه تزوجها وهي ابنة ست سنوات ، وهذا دليل على أن المرأة قد تبلغ في هذا السن وإلا لما تزوج الرسول ﷺ من عائشة وهي ابنة تسع .

٢- ورد عن عائشة ﷺ أنها قالت : إذا بلغت الجارية تسع سنوات فهي امرأة .[١٨]

وجه الدلالة :

قول عائشة : إن ابنة تسع امرأة والمرأة تطلق على البالغة عادة [٤٧] وعائشة ﷺ لا تتكلم في هذه الأمور من نفسها ، لذلك لا بد أن تكون سمعتها من رسول الله ﷺ .

٣- كما احتجوا بوقوع البلوغ من الجارية في مثل هذه السن ، روي عن الشافعي رحمه الله أنه رأى جدة عمرها إحدى وعشرين سنة فقد حملت قبل أن تبلغ عشر سنوات وكذلك ابنتها [٦] .

الرأي الراجح :

الذي يظهر لي أن البلوغ لا يحدث عند الأطفال في سن واحدة ، ومن له شيء من العلم فالدراية بأحوال الأطفال يجد أن علامات البلوغ تظهر على بعضهم في سن مبكر ويتأخر ظهورها عند آخرين ، وهذا يعود إلى عوامل مختلفة .

الفصل الأول : حكم تصرفات الطفل

اختلف العلماء في حكم التصرفات التي تقع من الطفل كالبيع والشراء والإجارة والهبة والعارية والمساقات والظهار واللعان والعتق والأيمان والخلع والصلح والوديعة وإحياء الموات والإبلاء والحوالة والشركة واللقطة والصيد والذبح والأضحية والوقف والنذر والضمان والمضاربة والكفالة والوكالة والمزارعة وغير ذلك من المعاملات .

أما غير المميز فلا يصح تصرفه وهذا قول جمهور الفقهاء [٦٤] ، والذي ورد عنهم إجازة تصرف الطفل غير المميز في الشيء اليسير ، كان يشتري لأهله من الدكان خبزا ، أو طعاما بالمال اليسير .

أما تصرفات الطفل المميز فقد ورد عند الفقهاء خلاف على ثلاثة أقوال :

فمنهم من أجازها ، ومنهم من أبطلها ومنهم من أجازها بشروط ومنهم من أجازها في اليسير ومنعها في الكثير :

القول الأول : لا تصح تصرفات الطفل المميز قال به المالكية ، والشافعية ، ورواية عن الإمام احمد ، وأبو ثور ، والشيعة [٦٤] .

استدلوا بما يلي :

١- **القرآن الكريم :**

قال تعالى (ولا تؤتوا السفهاء أموالكم) النساء /١ ،

وجه الدلالة : نهى الله عز وجل عن دفع المال إلى السفهاء ، والطفل سفيه فلا يعطى المال ، وعلى هذا لا تصح تصرفات الطفل المميز.

قال تعالى (حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم) النساء /٦ ، وجه الدلالة :بين سبحانه وتعالى شرط البلوغ والرشد لدفع المال وليس كذلك الطفل المميز والنهي عن تمكين الأطفال من التصرف في الأموال دليل على ذلك [١٤] .

٢- **السنة النبوية** :

قال صلى الله عليه وسلم : (رفع القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستيقظ وعن الصبي حتى يحتلم ، وعن المجنون حتى يعقل) [٣] ،

وجه الدلالة : نص الحديث على أن الإثم مرفوع عن النائم والصبي والمجنون فلا يؤاخذ الصبي بما فعل ، فعلى هذا فلا يصح التصرف منه .

٣- **القياس**:

أ- قاسوا تصرفات الطفل على تصرفات المجنون بجامع أن كلا منهما لا تكفي عليه فبالتالي لا تصح تصرفاتهم ورد الحنفية [٦] على أن العقل شرط أهلية التصرف ، وأن هذا الشرط موجود في الطفل دون المجنون فعلى هذا لا يصح القياس .

ب- قاسوا الطفل المميز على غير المميز بجامع عدم تكليفهما ، وعلى هذا فلا يصح تصرفهما ، وهما محجور عليهما .

جـ- لأن المميز غير مكتمل العقل وإنما يتزايد عقله تزايدا تدريجيا خفيا ، وهذا لا يمكن معرفته ، ولذلك لا يصح تصرفه إلا إذا بلغ لأن البلوغ يثبت به اكتمال العقل وحسن التصرف غالبا وورد على هذا لأن هذا الكلام غير مسلم به لأننا نستطيع التعرف على أن الطفل عاقل من خلال اختباره في بعض التصرفات .

د- لأن هذه التصرفات تكون في المال ، وهذا لم يفوض في الطفل كما انه لا يفوض إليه حفظ المال والتصرف لا يصح إلا من جائز التصرف

هـ- لأن بعض التصرفات تبرع (كالرهن والهبة) ولا يملك التبرع من ماله ، كما أن والده لا يمكن من ذلك .

و- ولان الطفل ليس من أهل حفظ المال فلا يجوز تصرفه [٦٤].

القول الثاني : يصح تصرف الطفل إذا أذن له الولي بالتصرف قبل المباشرة ، أو بعدها . قال به : الحنفية ، وبعض الشافعية ، ورواية صحيحة عن الإمام أحمد ، والثوري ، وإسحاق ، والظاهرية ، والإباضية ، والشيعة [٦] .

استدلوا بما يلي :

١) **القرآن الكريم**

قال تعالى (وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم ولا تأكلوها إسرافا وبدرا) النساء /٦ ،

وجه الدلالة : إن الله ـ عز وجل ـ قد أمر الأولياء والأوصياء أن يبتلوا اليتامى ويختبروهم ، وذلك من خلال السماح لهم بالتصرف ، إذ لا يمكن اختبارهم دون تصرفهم وهذا الأمر يدل على صحة تصرف الطفل.

قال تعالى (وآتوا اليتامى أموالهم) النساء /٢ ،

وجه الدلالة : إن الله ـ عز وجل ـ أمر الأولياء والأوصياء أن يبتلوا اليتامى بأن يعطوهم أموالهم واليتيم هو الطفل الصغير إذ لا يتم بعد احتلام [٥٦] .

٢) السنة النبوية

عن عمر بن أبي سلمة عن أبيه عن أم سلمة لم انقضت عدتها ، بعث إليها أبو بكر يخطبها عليه ، فلم تزوجه ، فبعث إليها رسول الله صلى الله عليه وسلم يخطبها عليه . فقالت اخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم إني امرأة غيري وإن امرأة مصيبة وليس أحد من أولياء شاهد ، فأتي رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكر ذلك له فقال ارجع إليها وقل لها : أما قولك أني امرأة غيري فسأدعو الله لك فيذهب غيرتك ، وأما قولك : أني امرأة مصيبة فستكفين صبيانك ، وأما قولك أن ليس أحد من اولياء شاهد فليس أحد من أوليائك شاهد ولا غائب يكره ذلك ، فقال لابنها : يا عمر قم فزوج رسول الله صلى الله عليه وسلم فزوجه [٢٠] ،

وجه الدلالة : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم - وكل عمرو وهو طفل صغير في تزويج أمه ، فلو لم يكن تصرفه صحيحا لما أمره عليه السلام بتزويج أمه ولما سمح له بتزويجها فكان تصرفه صحيحا.

٣) الإجماع : أجمع الفقهاء على صحة تصرف الصبي . [٦٤]

٤) القياس

على العبد إذا أن المميز طفل عاقل ، ولكنه محجور عليه ، إذا أذن له الولي بالتصرف فإن تصرفه صحيح كالعبد إذا أذن له سيده فإنه تصرف صحيح والمميز والمؤذن له قد حقق المصلحة بتصرفه بعكس المميز المحجور عليه .

٥) المعقول

أ)يصح تصرف المؤذون له لان يد الطفل الصغير وعقده إنما هي يد المنفذ فإن فعله نفذ .

ب) إن الطفل الصغير من أهل العبادة والحفظ فينفذ تصرفه .

ج) التصرف المردود بين المنفعة والضرر لا بد فيه من رأي الولي لتوفير المنفعة له فلذلك يكون تصرفه موقوف على إذن الولي .

القول الثالث :

يصح تصرف المميز في الشيء اليسير والضروري ، ولا يصح في الكثير مطلقا ولو أذن له به الوالي ، قال به : الحنابلة ، الظاهرية [٧٠]

الرأي المختار

بعد النظر في الأدلة نلاحظ أن الله عز وجل قال (وابتلوا اليتامى) النساء /٦ . وهذا أمر بابتلاء اليتامى ومنهم الأطفال الصغار والاختبار لمعرفة قدرتهم على التصرف لا يكون إلا بدفع المال إليهم وتصرفهم به ، وهذه الآية قيدت ما أستدل به أصحاب القول الأول من أدلة عامة

وكذلك فإن تصرف الطفل الصغير يكون تحت إشراف إذن الولي ، وعلى هذا فلا خوف من تصرف الطفل الصغير إذا هو نائب عن الولي فكأن الولي باع واشترى .

وقد جرى عرف الناس - لتسهيل معاملتهم - على أن الطفل الصغير المؤذون له يبيع ويشتري وغير ذلك من التصرفات .

الفصل الثاني : أمثلة على معاملات تصرفات الأطفال الصغار

لما كانت معاملات وتصرفات الأطفال الصغار كثيرة فسأكتفي بذكر أمثلة من بعض التصرفات إذ الاستقصاء في ذلك لا حاجة إليه فالحكم واحد .

١- **بيع الطفل** :

العاقد سواء كان بائعاً أو مشترياً فإنه يشترط له شروط منها : أن يكون مميزاً فلا ينعقد بيع الطفل وإليك أقوال الفقهاء في المسألة :

أ- **الحنابلة** : قالوا يجوز بيع الطفل وشراؤه للشيء اليسير ولو كان دون تمييز ولو لم يأذن له وليه ، لما روي أن أبا الدرداء اشترى من صبي عصفورا فأرسله ، وكذلك السفينه فإنه يصبح تصرفه بدون إذن وصيه في اليسير كباقة بقل ، وكبريت ونحو ذلك ، أما الشيء الكثير فإنه لا يصح تصرف الطفل غير المميز ولو بغير إذنه ، أما الطفل المميز والسفيه فإنه يصح تصرفهما بالبيع والشراء بإذن الولي ولكن يحرم على الولي أن يأذن لهم بغير مصلحة ، وكذلك المجنون.

ب- **الشافعية** : قالوا لا ينعقد بيع أربعة وهم : الطفل سواء كان مميز أو غير مميزا ، والمجنون والعبد ، ولو مكلفا ، والأعمى ، فإذا باع أحد لواحد من هؤلاء وقع البيع باطلا ، وعليه أن يرد لهم من أخذه من ثمن وهو مضمون لهم عنده . أما ما أخذوه هم فإنهم إذا أضاعوه فإنهم لا يسألون عنه ، ولكن قد ضاع على صاحبه .

ولا ينعقد بيع الطفل ولو أذن له الولي ، أما العبد فإن أذن له سيده فإن بيعه يصح وكذا شراءه وإذا كان مكلفا عاقلا (المميز والمعتوه اللذان يعرفان البيع وما يترتب عليه من الأثر ويدركان مقاصد العقلاء من الكلام ويحسنان الإجابة عنها ، فإن بيعهما وشراءهما ينعقد ولكنه لا ينفذ إلا إذا كان بإذن من الولي في هذا الشيء الذي باعه واشتراه بخصوصه . ولا يكفي الإذن العام فإذا اشترى الطفل المميز السلعة التي أذن له وليه في شرائها انعقد البيع لازما ، وليس للولي رده . أما إجازة الطفل بعد البلوغ ومنها أن يكون رشيدا . وهذا شرط لنفاذ البيع ، فلا ينعقد بيع الطفل مميزا كان أو غيره ، ولا بيع المجنون والمعتوه والسفيه إلا إذا أجاز الولي بيع المميز منهم ، أما بيع غير المميز فإنه يقع باطلا ، ولا فرق في المميز بين أن يكون أعمى أو مبصرا .

ومن شروط البيع أن يكون مميزا فلا ينعقد بيع الطفل الذي لا يميز ، أما الطفل المميز الذي يعرف معنى البيع وما يترتب عليه من الأثر فإنه ينعقد بيعه وشراءه ، ويتوقف نفاذه على إجازة الولي أو الوصي أو إجازة نفسه بعد البلوغ [٦٧] .

٢- **عارية الطفل** :

العارية شرعا : تمليك المنافع مجانا [٤] .

إذا أعار صغير مأذون له عارية لصغير غير مأذون له فهلكت هذه العارية فإن المأذون له يضمنه لأن الهلاك حصل بتسليطه .

أما لو كان غير مأذون لهما فإنهما يضمنان لأن أحدهما أخذ والأخر دفع [١٦] .

ب-لو أرسل صغير لكي يستعير عارية من بالغ فأهلكها ، لا يضمن الطفل لتسليط المالك له ، فهو مقصر في حفظ ماله [٧٧] .

٣- **هبة الطفل**:

الهبة شرعا : تمليك العين مجانا [٤] .

إذا قبل الطفل الهبة التي وهبت له من أجنبي أو من قريب ففي صحة قبوله أختلاف بين العلماء [٤]

يصح قبول الطفل للهبة كما يصح رده ، قال به : الحنفية .

لا يصح قبول الطفل ، قال به : الشافعية ، الحنابلة ، الأباضية وخلافهم - كما نرى - مبني على اختلافهم في حكم تصرفات هذا الطفل .

والقول الأقوى صحة الهبة بإذن الولي

ب- إذا قبض الطفل الهبة ، فإن قبضه يصح عند بعض العلماء كالحنفية والحنابلة [٦٤] ، لأن القبض من التصرفات النافعة ، والبعض الآخر من العلماء قالوا بعدم صحة قبضه لأنه ليس من أهل التصرف.

٤- **وديعة الطفل :**

الوديعة شرعا توكيل الغير على حفظ ماله صريحا أو دلالة [٤]

إذا أتلف الطفل المودع عنده الوديعة ، ففي ضمانه للوديعة أقوال

أ- يضمن ما أتلف سواء كان مأذونا له أو غير مأذون قال به : أبو يوسف ، والشافعية والخرقي وابن قدامة والقاضي من الحنابلة [٤].

واستدلوا بما يلي :

أن المودع لم يسلط الطفل على أتلافه فيضمنه ، كما لو أدخل الطفل داره فأتلف ماله .

من ضمن شيئا فإذا أتلفه قبل الإيداع فإنه يضمنه بعد الإيداع .

ب- لا يضمن من اتلف وإن لم يكن مأذونا له قال به : أبو حنيفة والمالكية وبعض الحنابلة في الأصح عندهم [١٦].

واستدلوا بأن البالغ مكن الطفل من أتلافه كما لو باع شيئا منه وسلمه إليه فأتلفه ، وما لو دفع للصغير سكينا فوقع عليها كان ضمانه على عاقلته .

ورد أصحاب القول الأول على ذلك أنه لا يصح القول بأنه سلطه وإنما أستحفظه أياها وفارق دفع السكين فإنه سبب للإتلاف ودفع الوديعة بخلافه .

الرأي المختار :

الخلاف يدور حول غير المأذون له ففي المأذون له إذا أودع شيئاً فأتلفه فإن هذه الوديعة كانت بتسليط من البالغ إذا يعلم أن الطفل غير أهل للوديعة وعلى هذا فلا يضمن الطفل غير المأذون له .

٢- إذا طلب الولي من الغلام أن يستلم مالا فاستلمه ثم أضاعه ولم ينكر ذلك فإن من دفع المال عليه أن يدفع مرة أخرى إن لم يقم بينة [٢٢].

أجمع أهل العلم [١٦] على أن الصبي المأذون له لو أستهلك مالا مودعا عنده فإنه يضمن كما لو أستهلك مالا للغير بدون إيداع فإنه يضمنه كما لو غصب شيئا فيرد إن كان موجودا أو يضمنه بقيمته أو مثله إن لم يكن موجودا [٦٣].

٥- **صلح الطفل :**

هو انتقال عن حق أو دعوى بعوض لرفع نزاع أو خوف وقوعه .

إذا صالح الصبي المأذون له حال إنكار المدعي عليه ، وليس مع الصبي بينه فإن هذا الصلح جائز إذ أن استيفاء البعض عن العجز عن استيفاء الكل أولى من تركه وعلى الولي أن يراعي مصلحة الطفل في هذا الصلح [٤].

٦- **وكالة الطفل :**

الوكالة شرعا : تفويض التصرف والحفظ إلى الوكيل [٦٤].

قد يضطر الناس في تعاملهم أن يوكلوا صغيرا في معاملاتهم كالبيع والشراء وغير ذلك فيرى أهل العلم أن وكالته صحيحة والبعض صححها بشروط .

ويرى بعض الحنفية [٧١] أنها صحيحة من الطفل بشكل عام ولو من المحجور عليه .
ويرى أبو يوسف أنها صحيحة إذا كان المشتري أن بائعه صبي فيرى الشافعية [٣٤] صحتها في الأمور البسيطة كتفريق الزكاة وذبح الأضحية وإيصال الهدية ودخول الدار وحج التطوع لأن السلف تسامحوا في ذلك .

عهدة الوكالة :

إذا أوكل الصبي المأذون له في أمر ما فإن العهدة عند الحنفية [١٦] تكون كما يلي :
إن كان الصبي وكيلا بالبيع بمن موجل أو حال فباع فإن العهدة تلزمه .
إن كان الصبي وكيلا بالشراء فيفرق بين أمرين :
إن كان وكيلا بالشراء بثمن مؤجل لا تلزمه العهدة وتكون على الأمر لأنه متى يلزم الصبي في هذه الحالة يكون ضمان كفالة أي ما يلزم مالا في ذمته ويستجوب بذلك مثله على موكله ولا تصح منه الكفالة .
إن كان الصبي وكيلاً بالشراء بثمن حال .
فمن ناحية القياس لا تلزمه العهدة لأنه ضمان كفالة .

٧- **شفعة الطفل :**

الشفعة : تمليك البقعة جبرا على المشتري بما قام عليه [٤].
إذا كان الطفل شريكا في دار فإن له الشفعة ويستحقها ولو بعد البلوغ باتفاق العلماء [١٦] وشذ عن هذا الاتفاق ابن أبي ليلى والأباضية [٦] فقالوا : لا تجب الشفعة للصغير .
وقد استدلوا بأن النبي لا يمكن من الأخذ لا يمكن انتظاره حتى يبلغ لما فيه من الضرر بالمشتري.

٨- **ذبائح وصيد الطفل :**

إذا ذبح غير المميز شاة فهل يجوز أكل ذبيحته ؟
للعلماء في هذه القضية قولان :
لا يصح ذبحه ولا تؤكل ذبيحته ، قال به : الحنفية والشافعية [٦٤] واستدلوا بما يلي :
التسمية عند الذبح ولا يتحقق قصد صحيح من الذي لا يعقل .
قياس ذبح الطفل وصيده على ذبح النائم التي بيده سكين وقد وقع على حلقوم شاة فلا يصح ذبحها لأنه لا يقصد ذبحها.
يصح ذبحه ولكن يكره عند بعض الشافعية [٣٤].
وذلك لأن له قصد وإرادة بدلالة صحة تصرفاته في المعاملات.
أختلف العلماء في حكم ذبيحة الطفل المميز على قولين :

القول الأول :

تصح ذكاة الصبي قال به جمهور أهل العلم [٤].
واستدلوا بما يلي :
الإجماع : قال إبن المنذر :(أجمع كل من نحفظ عنه من أهل العلم على اباحة ذبيحة المرأة والصبي).
المعقول : لأن قصده صحيح بدليل صحة العبادة منه إن كان مسلم فاندرج تحت الأدلة كالبالغ

القول الثاني :

لا تصح ذكاة الصبي ، قال به الإمام مالك في رواية عنه والنخعي ، وابن عبدوس والشعبي ، والحسن وعطاء وطاووس ومجاهد وابن حزم [٧٠] .

واستدلوا بما يلي :

أ- قال تعالى : (إلا ما ذكيتم) المائدة /٣

وجه الدلالة : أن الله عز وجل - لم يخاطب الطفل بهذا القول والخطاب موجه في هذه الآية للبالغ -

ب-السنة النبوية : قال عليه الصلاة والسلام : (رفع القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستيقظ وعن الصبي حتى يحتلم وعن المجنون حتى يعقل) [١٢] .

وجه الدلالة : أن رفع القلم يعني عدم التكليف وعلى هذا فلا يصح التصرف من الطفل ومن ضمن التصرفات الذبيح .

الرأي المختار :

ذبح الطفل المميز يصح بوجود القصد عنده ، ولأن الحاجة قد تقتضي ذلك ، ونرى أن الاتفاق حاصل من العلماء ، وإن شدد البعض ، ويبقى استدلال الجمهور صحيحا .

٩- شركة الطفل :

الشركة هي : ثبوت الحق في الشيء الواحد باثنين فأكثر على جهة الشيوع ، وحكمها كسائر أحكام المعاملات للطفل ولكن أحب أن أبين رأي الحنيفة في ذلك إذ فرق الحنفية في الشركات بين شركة المفاوضة والعنان .

١- شركة المفاوضة : وهي أن يشترك الرجلان فيتساويان في مالهما ودينهما وتصرفهما [٣] .

وهذا النوع من الشركات لا تصح من الطفل ، لعدم أهليته للكفالة لأنه تبرع فلا يملكه [١٦] .

٢- شركة العنان : وهي أن يشتكر رجلان برأس مال يحضره كل واحد منهما [٤] وتصح من الطفل إذا أذن له الولي لأنها تعتمد الوكالة لا الكفالة [٤] .

١٠- وصية الطفل :

الوصية شرعا : تبرع بحق مضاف وله تقديم فيما بعد الموت [٣٤] .

وصية المميز : اختلاف العلماء في حكم وصية الطفل :

سبب الاختلاف راجع إلى اعتبار بعض العلماء الوصية هي تصرف الطفل في المال ، واعتبر البعض الآخر أن الوصية ليست تصرفا في المال ، فمن اعتبر الوصية تصرفا في المال ، وهذا التصرف يعود بالضرر على الورثة قال بعدم وصيته .

ومن قال بصحة وصيته اعتبر وصيته ليست تصرفاً في المال لأن الوصية مضافة لما بعد الموت .

القول الأول :

١- تصح وصية الطفل ، قال به : عمر ، وابن مسعود ﷺ ومالك والشافعية والحنابلة في رواية عنهما ، وشريح ، وعطاء ، والشعبي ، وإياس ، وإسحاق ، والنخعي ، والزهري والشيعة [٣٩] .

والذي صححوا وصية الطفل اختلفوا في السن التي تجوز فيها الوصية فرأى البعض أن يكون ابن تسع فما فوق في المالكية ، ورأى البعض أن يكون ابن اثنتي عشرة سنة ، كابن إسحاق ، ورأى الحنابلة في رواية أن يكون ابن سبع ، والبعض لم يحدد سنا بل اشترط أن تكون هذه الوصية في وجه الخير كما يرى ابن مسعود والشافعي والشعبي والنخعي .

استدلوا بما يلي :

أ- **القرآن الكريم** :

قال تعالى : (وافعلوا الخير) الحجر /٧٧ .

وقال تعالى : (من بعد وصية يوصى بها أو دين) النساء /١١ .

وجه الدلالة :

تحث الآيتان على فعل الخير والوصية خير ، ويتحقق الخير من الطفل والبالغ ، وجاءت الآيات على وجه العموم لا الخصوص .

ويرد عليها أن الذي لم يبلغ غير المخاطب بأحكام الشرع ، وقد تفضل الله بقبول أعمال الأطفال التي هي أعمال بر دون أن يلزموا بها .

ب- **السنة النبوية** :

١- أن الرسول ﷺ قد تزوج عائشة وهي ابنة ست ودخل بها ابنة تسع[٩] . ولذلك تصح وصية الطفل.

ويرد عليه : أن هذا الدليل لا يتعلق بالوصية وإنما يتعلق بالزواج فلا يستند عليه ، وقياس الوصية على الزواج بعيد ، لأن الطفلة يزوجها وليها ولا تتصرف بنفسها .

٢- أن عمر بن الخطاب ﷺ قد أجاز وصية الطفل إذ روي أنه قيل لعمر أن هاهنا غلاماً يافعاً لم يحتلم وورثته بالشام وهو ذا مال وليس له هاهنا إلا ابنة عم له ، فقال له عمر : (فليوص لها) ، وأوصى لها بمال يقال له : بئر جشم ، قال عمر بن سليم راو الحديث : فبعثت ذلك المال بثلاثين ألفا ، وابنة عمه التي أوصى لها هي أم عمرو بن سليم ، وقال أبو بكر : وكان الغلام ابن عشر ، أو اثنتي عشرة)[٣٦] ، والقصة هذه انتشرت ولم تنكر .

وفي رواية ثانية (روي أن صبيا من غسان له عشر سنين أوصى لأخوال له فرفع ذلك إلى عمر بن الخطاب فأجاز وصيته)[٣٦] .

فالحديث واضح في أن الطفل تصح وصيته بمشورة عمر بن الخطاب وأقرانه .

والرد على هذا الإستدلال : أن الرواية غير صحيحة لأن أم عمرو بن سليم مجهولة ، وابنها عمرو لم يدرك عمر[٧٠] .

ج- **القياس** :

قياس الوصية على الميراث : لجامع صحة ميراث الطفل إذا مات وكذلك الوصية .

قياس الطفل على السفيه بالتصرف فهما ممنوعان من مالهما ووصية السفيه جائزة وكذلك الطفل والقياس غير صحيح فالميراث ليس للطفل فيه فعل ، فهو حكم رباني لا يخضع لإرادة طفل ، ويفارق الطفل السفيه في كون السفيه بالغا وهذا الطفل غير بالغ .

د- **المعقول** :

١- لأن الطفل قد منع من التصرف بالمال وذلك خوفاً من إضاعته وليس في الوصية إضاعة للمال ، لأنه إن عاش فإن المال يبقى على ملكه، وإن مات لا يحتاج إلى المال ، بل يحتاج إلى الثواب ، ويتحقق الأجر بالوصية .

ويرد على ذلك :

لا شك أن الطفل يؤجر ويثاب على ذلك ، ولكنه ليس عرضاً دنيوياً فلا يملكه كالصدقة ويثاب أيضاً على تركه للوارث بل هو أولى من ثواب الوصية للأجنبي .

٢- ولأن وصية الطفل هي تصرف محض عن منفعة للطفل صح عنه كالإسلام والصلاة إذ يحصل بها الثواب وله ، والإسلام يحث عليها ، وهذا بخلاف الهبة وغيرها من تصرفات تعود عليه بالضرر .

القول الثاني :

لا تصح وصية الطفل ، قال به ابن عباس ﷺ وأبو حنيفة والشافعي ، والحنابلة في رواية عنه ، والمزني ، والحسن البصري ، والظاهرية [٤] .

واستدلوا بأدلة ذكرت سابقا تحت القول الأول من حكم تصرفات المميز فلا داعي لإعادتها .

الرأي المختار :

كما قررنا سابقاً بأن الطفل غير مكلف وبالتالي لا يكلف بالخطاب الشرعي وإن أي تصرف منه يعود بالضرر عليه فلا يصح أبدا ولو أجازه الولي ، وأما تصرفاته الدائرة بين النفع والضار تكون موقوفة بين الولي ، ووصية الطفل الصغير المميز فيها نفع أخروي ، وفيها ضرر على غيرها ، وهم الورثة والرسول ﷺ قال : (لا ضرر ولا ضرار) [٢١] .

وهي قاعدة أصلية في مبادئ ديننا والطفل لا يحتاج إلى أجر في الآخرة لأنه لا يعذب أصلاً ، وعلى هذا فلا تصح وصيته .

١١- **نكاح الطفل** :

من المعاملات التي يتعامل بها الطفل مع غيره معاملة النكاح ، فقد يعقد لنفسه النكاح أو يعقد لغيره ، وقد بينت الشريعة السمحة حكم تعامل الطفل في هذا المجال كما بينت تعامله في غير ذلك من المجالات .

ونكاح الطفل في زماننا قليل لأن القانون حدد سناً معينة للزواج ، ولكن تحدثنا عن هذا إتماما لبحثنا وتبيانا لعظمة ديننا .

١- عقد نكاح الطفل لنفسه .

اختلف العلماء في حكم تزويج الطفل لنفسه ، فمنهم من أجاز ذلك بشروط ومنهم من لم يجوز ذلك:

أ- **القول الأول** :

يجوز أن يعقد الطفل لنفسه ولكنه موقوف بإذن وليه ، قال به: الحنفية ، والحنابلة ، والأباظية [١٦] .

وعلى هذا فإن أجاز الولي عقده يمضي وإن لم يجزه فالعقد باطل وذلك لأن الطفل قليل التأمل وغالبا ما ينشغل باللهو .

وإن لم يكن للمميز ولي فإن نكاحه موقوف على بلوغه ، فإن أجازه مضي وإن لم يجزه فالعقد باطل ، ويفسخ النكاح ، وهذا ما رجحناه سابقا .

ب- **القول الثاني** :

تصرفات الطفل لا تنعقد أصلاً ، أي كل تصرف يقع به باطل ، والنكاح معاوضة لا يصح نكاحه ، قال بهذا القول الشافعية [٢٤] .

وقد استدلوا بأدلة أدرجتها سابقاً عندما تحدثت عن حكم تصرفات الطفل .

ب- **خيار الطفل في الزواج عند بلوغه** :

إذا زوج الطفل الأب والجد فلا خيار لهما ، وذلك لكمال شفقتهما باتفاق العلماء إلا ما ورد من رواية عن الشيعية [٥١] .تجوز للصغير الفسخ ولو كان العاقد لهم الأب أو الجد .

أما إذا زوجهما غير الأب والجد ففي الفسخ أقوال : [٣٩]

١- **القول الأول** : لهما الفسخ بشرط القضاء الرجوع إلى المحكمة قال به أبو حنيفة ، ومحمد ، والشافعي .

وقد استدلوا بما يلي :

أولاً - السنة النبوية :

١- أن قدامه بن مظعون زوج بنت أخيه عثمان بن عبد الله بن عمير فخيرها الرسول صلى الله عليه وسلم بعد البلـــوغ فاختارت نفسهـــا . فقال ابن عمر : (إنها انتزعت مني بعدما امتلكتها) [٢١] .

وجه الدلالة : إن رسول الله صلى الله عليه وسلم خير ابنة عثمان عندما بلغت وقد زوجها عمها فدل على أنه للصغير الخيار في الزواج عند بلوغه إذا لم يزوجه أبوه أو جده .

ب-**القياس** :

قياس الطفل على الأمة المزوجة فلها خيار الزواج إذا أعتقت بجامع أن العقد صدر من إنسان قاصر الشفقة .

٢- **القول الثاني** : لا خيار لهما ، قال به : أبو يوسف ، والأباظية : وقالوا : إن النكاح عقد لازم وقد صدر من الولي فلا ينفسخ على الأب والجد .

ولأن ولأية النكاح ولأية نظر في حق المؤمن عليه فيدل ثبوتها على حصول النظر وهذا يمنع نظر الخيار

الرأي المختار :

للصغير إذا بلغ الخيار ، وذلك لأن الرسول صلى الله عليه وسلم قد خير ابنة عثمان عندما بلغت ، وهذا الفعل من الرسول صلى الله عليه وسلم يدل على أن للصغير الخيار إذا بلغ.

ج- **متي يبطل خيار الطفل** [١٦] :

يبطل خيار الطفل إذا بلغ بالسكوت أو التمكين من الجماع ، الطفل إذا بلغ فإن خياره يبطل بالتصريح أو بفعل يدل على قبوله النكاح .

د- الطفل يحصن المرأة ، والطفل الذي مثله يجامع لا يحصن المرأة ويحلها بزواجها الأول عند الحنفية ، والمالكية [٢٢] .

هـ- خلوة الطفل تعتبر صحيحة ويجب بها المهر كاملاً ، ويرى فخر الدين أنه غير صحيح إذا كان لا يجامع مثله .

و- المهر عادة يكـــون من مال الطفل، وإن لم يكن له مال ففـــي مال الأب أو الجد (الولي) المزوج [١٦] .

ز- تزويج ابنه تسع سنوات [٦] .

اختلف العلماء في حكمهما هل هو في حكم البالغة أو في حكم الطفل ، وسبب الخلاف يعود لحديث عائشة حيث يقول صلى الله عليه وسلم : (إذا بلغت الجارية تسع سنين فهي امرأة) [١٨] .

والاختلاف كما يلي : ١- تعتبر غير بالغة ، فللأب أن يزوجها قال به : أبو حنيفة ، ومالك والحنابلة ، لأن بنت تسع غالبا لا تكون بالغة .

٢- تعتبر بالغة قال به بعض الحنابلة .

واستدل القائلون بالبلوغ بما يلي :

١- **السنة النبوية** : عن عائشة قالت : قال صلى الله عليه وسلم : (إذا بلغت الجارية تسع سنين فهي امرأة) [١٨] .

وجه الدلالة : الحديث يدل على أن ابنة تسع سنين هي امرأة يتعامل معها معاملة البالغة .

ب-المعقول : لأنها بلغت سنا تحيض فيه وتحتاج إلى النكاح ولذلك لو زوجت في هذا السن لم يكن لها الخيار .

الرأي المختار : وأرى أن هذه المسألة تختلف من فتاة إلى أخرى فمنهن من يبلغن في هذا السن ومنهن من يتأخر بلوغها حسب البيئة والمناخ .

١٢- **حكم طلاق الطفل** :

اتفق العلماء على أن طلاق الطفل غير المميز لا يقع ، يقول ابن قدامة ، الصبي الذي لا يعقل لا يقع طلاقه باتفاق العلماء . [٦] .

أما طلاق المميز فقد اختلف العلماء فيه على قولين فمن العلماء من قال بوقوع الطلاق ومن العلماء من قال بعدم الوقوع :

١ـ **القول الأول** : لا يقع طلاق المميز ، قال به الحنفية والمالكية والشافعية ورواية عن الإمام أحمد وحماد والثوري وابو عباد (والجمهور) [١٦] .

ويقول ابن عابدين [٤] : (إن الطفل كالبالغ في الطلاق إذا تضرر ولا يصح الإيقاع منه ابتداء لضرر عليه ولذلك الذي يطلق القاضي واستدلوا بما يلي :

١- **القرآن الكريم** : قال تعالى : (وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا) النور/٥٩ .

وقال تعالى :(وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم) النساء /٦ .

وجه الدلالة :

إن الآيتين الكريمتين بينتا أن الطفل غير مخاطب بالفرائض والأحكام لذلك لم يوجب عليهم الاستئذان قبل البلوغ ولم يأمر الله بإعطائه الأموال إلا عند البلوغ وأن المخاطب بالأحكام هو البالغ وعلى هذا لا يقع طلاق الطفل .

ب- **السنة النبوية** : قال صلى الله عليه وسلم : (رفع القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستيقظ وعن الصبي حتى يحتلم وعن المجنون حتى يعقل) [١٣] .

وجه الدلالة : إن الإثم مرفوع عن الطفل ولذلك فإن تصرفاته لا تقبل .

ج- **القياس** :

قياس طلاق الطفل على بيعه بجامع أن كليهما لابد له من العقل .

د- **المعقول** :

١-بأن هذه التصرفات فيه ضرر محض فلا يقع منه .

٢- بأن العقل شرط أهلية التصرف وذلك لتحقيق التصرف له .

ب- **القول الثاني** : يقع طلاق الطفل المميز الذي يعلم أن امرأته تبين منه وتحرم عليه قال الإمام أحمد في أشهر الروايات وسعيد بن المسيب وعطاء والحسن والشعبي وإسحاق [٦٢] : وهؤلاء قد اختلفوا فيما بينهم في السن التي يقع فيها الطلاق فمنهم من رأى أن الطلاق يقع من ابن عشر سنوات كأبي بكر وإسحاق ومنهم من رأى أن طلاقه يقع إذا بلغ اثنى عشرة سنة وعند ابن المسيب أن طلاقه يقع إذا أحسن الصلاة والصيام واستدل هؤلاء بما يلي :

أ- **السنة** : قال صلى الله عليه وسلم : (الطلاق لمن أخذ بالساق) [١٧] .

وجه الدلالة : أن الذي يحقق له الطلاق هو الزوج وهذا يشمل البالغ والطفل .

قال عليه السلام : (كل طلاق جاز إلا طلاق المعتوه على عقله) [٢] .

وجه الدلالة : أن كل إنسان جاز طلاقه إلا المعتوه والمجنون وعلى هذا طلاق الطفل جائز .

ب- **المعقول** : لأن الطلاق قد صادف محله فوقع كما يقع من البالغ .

الرأي المختار : إن الطلاق ليقع من الطفل وذلك لقوة أدلة الجمهور وصحتها ولأن من قواعد الإسناد رفع الضرر فلو قلنا بطلاق الطفل لوقعنا عليه الضرر لأنه قاصر العقل وكذلك أوقع الضرر على زوجته وأما ما استدل به القائلون بوقوع طلاق الطفل فإن معظم أدلتهم عامة تشمل البالغ والطفل ولم تخصص الطفل والحديث صحيح الذي استدلوا والطلاق جائز إلا طلاق المعتوه لا نأخذ به لأنه يتعارض مع حديث رفع القلم عن الطفل عده الصغير [١٦] .

قال تعالى : (والاتي يئسن من المحيض من نسائكم إن ارتبتم فعدتهن ثلاثة أشهر واللائي لم يحضن) الطلاق /٤ .

قال أصحاب التفاسير [١٤] إن الطفلة التي لا تحيض عدتها ثلاثة أشهرولا يعتبر طلاقها سنيا ولا بدعيا وتعتد الصغيرة كالبالغة من ناحية أنها تبقى في بيت زوجها في الطلاق الرجعي وعند وفاة زوجها تعتد في بيت زوجها مدة ثلاثة أشهر وعشرة أيام .

١٣- لعان الطفل وظهاره وإيلائه :

اللعان شهادات مؤكدة للأيمان مقرنة شهادة قائمة مقام حد القذف في حقه ومقام حد الزنا في حقها [١٣٢] .

والظهار تشبيه المسلم زوجته أو جزء شائع منها بمحرم عليه تأديباً [٤] .

الإيلاء : عبارة عن اليمين على ترك وطء المنكوحة أربعة أشهر أو أكثر [٣٩] اتفق العلماء على أن اللعان والظهار والإيلاء لا يقع من الصغير وذلك لأن حكم الشرع لا يتناول من لا يعقل ولأن الظهار يوجب الكفارة ولا تنعقد من الصبي كاليمين ولا يصح من الصبي .

وشذ عن هذا القول بعض الحنابلة والأباظية [٧٠] إذ قالوا يصح ظهار وإيلاء الصبي المميز .

الهوامش :

١- القرآن الكريم
حرف (أ)
٢- ابن الاثير : مجد الدين أبي السعادات ، النهاية في غريب الحديث ، تحقيق طاهر الزاوي ، ومحمود محمد الطناجي ، الناشر المكتبة الإسلامية ج٣ص٢٤ ، .
٣- ابن حجر العسقلاني : أحمد بن علي (٧٧٣هـ -٨٥٢هـ) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، علق عليه وصححه وحققه عبد العزيز بن عبد الله بن باز ، أشرف على طبعه مجد الدين الخطيب ، طبعة دار الفكر بيروت ج٥ص ٢٣١.
٤- ابن عابدين : محمد أمين ، حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار في فقه مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان ، ويليه تكملة ابن عابدين لنحل المؤلف ، دار الفكر بيروت ، ط٢ عام ١٩٦٦م ، ج٥ ، ص٦٧٧ .
٥- ابن العربي : أبو بكر محمد بن عبد الله ، أحكام القرآن ، تحقيق علي محمد البجاوي ، ط١ عام ١٩٥٨م ، دار الفكر بيروت ج١ ص٢٠٥ .
٦- ابن قدامة : موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد ت (٦٢-هـ) ، المغني ويليه الشرح الكبير دار الفكر بيروت ، ط١ عام ١٩٨٤م ج١ ص٤٠٧ ، ج٤ص٣٢١ .
٧- ابن كثير القرشي الدمشقي : أبو الفداء إسماعيل ، تفسير القرآن العظيم ، قدم له د/ يوسف بن عبد الرحمن المرعشلي طبعة١ دار المعرفة بيروت عام ١٩٨٦م .
٨- آل حسين : محمد بن عبد الله ، الزوائد في فقه إمام السنة أحمد ، وعلى حاشيته زاد المستقنع في اختصار المقنع لأبي النجا شرف الدين الحجاوي ، والمقنع لموفق الدين بن عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي .
٩- ابن ماجة : أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (٢٠٧-٢٧٥هـ) سنن ابن ماجة ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ج١ ص٦٠١ ، .
١٠- ابن منظور : جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري ، لسان العرب ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف ج١١ص٩١ .
١١- ابن مفلح المؤرخ الحنبلي : أبو إسحاق برهان الدين إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد (٨١٦ -٨٨٤هـ) المبدع في شرح المقنع ، المكتب الإسلامي ط عام ١٩٨٠م ج٨ ص١١٧ .
١٢- ابن رشد : أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد القرطبي ، بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، صححه نخبة من العلماء ، مطبعة الاستقامة بالقاهرة ط عام ١٩٥٢م .
١٣- أبو داود : أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (٢٠٢-٢٧٥هـ) تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ج١ص١٣٣ .
١٤- أبو السعود : ابن محمد بن محمد العمادي ت(٩٥١هـ) ، إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم ، المشهور بتفسير أبي السعود ، دار إحياء التراث ، ج٤، ص٢٤٨ .
١٥- أطفيش : محمد بن يوسف ، شرح النيل وشفاء الغليل ، اعتنى بطبعه الشيخ سالم بن محمد الروحاني وأبو إسحاق إبراهيم أطفيش وصححه ووقفه ، المطبعة السلفية ، ١٣٤٣ هـ .

١٦- الاستروشني : محمد بن محمود بن الحسين الاستروشني ، أحكام الصغار ، طبعة أولى ، مطبعة أزهرية سنة (١٣٠٠هـ)ج١ ص٩ .

١٧- الألباني : محمد ناصر الدين الألباني : إرواء الغليل ، إشراف زهير الشاوش ، طبعة المكتب الإسلامي ، الطبعة الثانية (١٤٠٥هـ —١٩٨٥م) ، ج٧ ،ص١٠٨ .

١٨- الألباني : محمد ناصر الدين الألباني ، صحيح سنن الترمذي ، أشرف على طباعته زهير الشاوش ، نشر مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الطبعة الأولى (١٤٠٨هـ —١٩٨٨م) ج١ ص٣٢٢ .

١٩- الألباني : محمد ناصر الدين ، صحيح سنن أبي داود ، طبعة مكتب التربية العربي بدول الخليج ، طبعة أولى : ١٤٠٩هـ —١٩٨٩م .

٢٠- الألباني : محمد ناصر الدين ، ضعيف الجامع الصغير وزيادته ، أشرف على طباعته زهير الشاوش ، المكتب الإسلامي ، ط٣ ، ١٩٩٠م .

٢١- الإمام أحمد : أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني المروزي ، المسند ، وبهامشه كتاب منتخب كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال للشيخ علاء الدين علي بن حسام الدين الشهير بالمتقي الهندي ، المكتب الإسلامي بيروت ج١ ، ص٣١٢.

٢٢- الإمام مالك : أبي عبد الله مالك بن أنس ، المدونة الكبرى رواها سحنون بن سعيد التنوخي عن عبد الرحمن بن القاسم العتقي عن أبي عبد الله مالك بن أنس ، مطابع السعادات ، ط١ عام ١٩٨٦م ، ج٦ ، ص١٥٥ .

٢٣- أنور محمد دبور : المدخل لدراسة الفقه الإسلامي ، دار الثقافة العربية القاهر عام ١٩٨٦م ص٧٩ .

حرف (ب)

٢٤- البحراني : يوسف البحراني ت (١١٨٦هـ) ، الحدائق النضرة في أحكام العترة الطاهرة وعلق عليه محمد تقي الإرواني ، نشره علي الأخوندي ، دار الكتب الإسلامية ، مطبعة النجف .

٢٥- بجيرمي : سليمان البجيرمي : تحفة الجيب على شرح الخطيب المعروف بالإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع لمحمد الشربيني الخطيب ، دار المعرفة ، ط عام ١٩٧٠م .

٢٦- البكري : أبو عبد الله محمد بن عبد الله راشد المالكي : لباب اللباب ، الطبعة التونسية (١٣٤٦هـ)ج١٠ص٥ .

٢٧- البهوتي : منصور بن يونس بن إدريس الحنبلي (١٠٠-١٥٠هـ) كشاف القناع علامة الإقناع ، عالم الكتب ط عام ١٩٨٣م .

حرف (ت)

٢٨- الترمذي : أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ) سنن الترمذي ، الجامع الصحيح (الجامع الصغير) تحقيق أحمد محمد شاكر ، طبعة عالم الكتب عام ١٩٨٦م .

٢٩- التفتازاني الشافعي : سعد الدين مسعود بن عمر ت(٧٩٢هـ) ، شرح الترويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه ، دار الكتب العلمية بيروت ج٢ ص٢٥٠ ، ٢٥٢ .

حرف (ج)

٣٠- د. الجبوري : د. عبد الله محمد الجبوري : فقه الإمام الأوزاعي : ط١٣٩٧هـ ، مطبعة الإرشاد ، بغداد .

٣١- جلال الدين السيوطي : عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي ، ت (٩١١هـ) الأشباه والنظائر في الفروع بهامشة كتاب المواهب السنية نظم القواعد الفقهية لأبي بكر الأهدل اليمني الشافعي ، ط١ دار الكتب العلمية بيروت عام ١٩٨٢م ج ٢ص٩٥ .

حرف (خ) .

٣٢- الخرشي : محمد الخرشي المالكي ، حاشية الخرشي على مختصر سيدي خليل وبهامشه حاشية الشيخ علي العدوي ، ط دار صادر بيروت .

٣٣- الخطاب : أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي (٩٠٢-٩٥٤) : مواهب الجليل لشرح مختصر خليل وبهامشه التاج الإكليل لمختصر خليل لأبي عبد الله محمد بن يوسف الشهير بالموفق ت (٨٩٧هـ) ، ط٢ ١٩٧٨م ج٢ ص١١٢ .

٣٤- الخطيب : محمد الشربيني : مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج ، ط ١٣٩٨-١٩٧٨م ، الناشر المكتبة الإسلامية ج٣ص١٥٠ .

٣٥- خليل : خليل بن إسحاق المالكي ، مختصر خليل علق عليه طاهر الزاوي ، دار إحياء الكتب العربية .

حرف (د)

٣٦- الدارمي : أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (١٨١-٢٥٥هـ) ، سنن الدارمي ، تحقيق وتعليق السيد عبد الله هاشم ، الناشر فيصل أباد باكستان ، ط عام ١٩٨٤م ، ج٢ ، ص٣٠٥ .

٣٧- الدسوقي : شمس الدين محمد عرفة ، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير وبهامشه الشرح المذكور مع تقريرات العلامة سيدي الشيخ محمد عليش ، دار الفكر بيروت .

حرف (ر)

٣٨- الرازي : محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، مختار الصحاح ، تحقيق محمود خاطر ، دار الكتب ص ٣٦١.

حرف (ز) .

٣٩- الزيلعي : فخر الدين عثمان بن علي الزيلعي الحنفي ، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق بهامش حاشية شهاب الدين أحمد شلبي ، ط ١ بالمطبعة الكبرى الأميرية بولاق مصر المحمية سنة ١٣١٤هـ ، ج٦ ، ص١٨٥.

حرف (س)

٤٠- الساعاتي : أحمد عبد الرحمن البناء ، الفتح الرباني مع مختصر شرحه بلوغ الأماني من أسرار الفتح الرباني ، ط١ عام ١٣٧٢هـ .

٤١- السرخسي : أبو بكر محمد بن أحمد ، أصول السرخسي ، تدقيق أبو الوفاء الأفغاني ، دار المعرفة بيروت ، سلسلة المطبوعات ج٢ ص٧٠ ، ٧٢.

٤٢- سعدي أبو حبيب : القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً ، ط دار الفكر بيروت ، عام ١٩٨٣م ص٢١٠.

٤٣- السمرقندي : أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم ، خزانة الفقهي وعيون الوسائل ، تحقيق الدكتور صلاح الدين الناهي ، شركة الطبع والنشر الأهلية ، ط عام ١٩٦٥م .

٤٤- السيوطي : مصطفى السيوطي الرحيباني ، مطالب أولي النهي في شرح غاية المنتهي ، وتجريد زوائد الغاية والشرح لحسن الشطي : ٤٣٤/٤ ، منشورات المكتب الإسلامي ، ط١ عام ١٩٦١م .

حرف (ش)

٤٥- الشافعي : أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي (١٥٠-٢٠٤هـ) ، الأم مع المختصر المزني ، ط٢ عام ١٤٠٣هـ —١٩٨٣م ، طبعة دار الفكر .

٤٦- الشرواني : الشيخ عبد الحميد الشرواني : حواشي الشرواني والعبادي ، وهو أحمد بن قاسم العبادي على تحفة المحتاج شرح المنهاج هشام الدين أحمد بن حجر الهيتمي ، دار الفكر .

٤٧- الشنقيطي : محمد بن أحمد الملقب بالداء الشنقيطي المريتاني ، الفتح الرباني شرح نظم رسالة ابن أبي زيد القرواني : ٥٢٦/٢ ، الناشر مكتبة القاهرة ، دار القومية العربية للطباعة .

٤٨- شيخ زادة عبد الرحمن بن الشيخ محمد بن سليمان ، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر ، المطبعة العثمانية ط عام ١٣٢٧هـ .

٤٩- الشيخ صالح : صالح عبد السميع الآبي الأزهر ، الثمر الداني في تقرير المعاني ، شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني ج١ص٢٥٤ .

حرف (ط)

٥٠- الطحطحاوي : أحمد بن محمد ، حاشية أحمد الطحطحاوي على مراق الفلاح شرح نور الإيضاح في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بولاق مصر ، ط٣ عام ١٣١٨هـ ج٢ص١١٣.

حرف (ع)

٥١- العاملي : محمد بن العالي العاملي ت (١١٠٤هـ) وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة ، صححه عبد الرحيم الرباني الشيرازي ، دار إحياء التراث العربي ، ط٤ عام ١٣٩١هـ ، ج١٤ ، ص ٢٠٧.

٥٢- العاملي : محمد بن جمال الدين مكي العاملي (٧٣٤ - ٧٨٦هـ) ، اللمعة الدمشقية ، طبعة أولى (١٣٨٦هـ) .

٥٣- عبد الله البستاني : الوافي معجـــــــم وسيط في اللغة العربية ، مكتبة لبنان بيروت عام ١٩٩٠م ج١١ص٢٦ .

٥٤- عبد الوهاب خلاف : الأهلية وعوارضها في الشريعة الإسلامية ، ط عام ١٩٥٥م ص٧٠ ، ٧٢.

٥٥- العدوي : علي الصعيد العدوي ، حاشية العدوي على شرح أبي الحسن برسالة ابن أبي زيد ، على شرح الإمام أبي الحسن المسمى (كفاية الطالب الرباني برسالة ابن أبي القيرواني في مذهب الإمام مالك) دار الفكر .

٥٦- علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي الصوفي ، تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معامل التنزيل ، ٢٣١/٢ وبهامشه تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل لأبي محمد الحسين الفراء البغوي ، المكتبة التجارية الكبرى .

حرف (غ)

٥٧- الغمرواي : محمد الزهري ، السراج الوهاج ، على متن المنهاج لشرف الدين يحيى النووي مصحح بمعرفة لجنة من علماء الأزهر برئاسة الأستاذ أحمد سعد علي .

حرف (ف)

٥٨- الفيروز أباد : مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، المؤسسة العربية للطباعة والنشر بيروت ج٢ص٢٢٠ ، ج٣ص١٦١ ، ج٤ص٧ .

٥٩- الفيومي : أحمد بن محمد بن علي المعلي الفيومي ت(٧٧٠هـ) ، المصباح المنير ، طبعة رابعة ، المطبعة الأميرية ١٩٢١م .

حرف (ق)

٦٠- القرافي : شهاب الدين الصنهاجي ، الفروق ، وبهامشه عمدة المحققين وتهذيب الفروق والقواعد في الأسرار الفقهية ، دار المعرفة بيروت ج٣ص٢٣١ .

٦١- القرطبي : أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد عبد البر النمري ، الكافي في فقه أهل المدينة المالكي ، دار الكتب العلمية ، ط١ عام ١٩٨٧م .

٦٢- القفال : سيف الدين أبي بكر محمد بن أحمد الشاشي ، حلية العلماء في معرفة مذهب الفقهاء ، حققه الدكتور ياسين درادكة ، الناشر مكتبة الرسالة ، ط١ عام ١٩٨٨م ، ص٩.

٦٣- قلعة جي : دكتور محمد رواس في موسوعة فقه سفيان الثوري ، دار الفكر دمشق ، ط ١عام ١٩٩٠م ، ص٤٩٣.

حرف (ك)

٦٤- الكاساني : علاء الدين أبو بكر بن مسعود الملقب بملك العلماء ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، ط٢، دار الكتاب العربي بيروت عام ١٩٨٢م ج٥ص٩٦.

٦٥- الكوهجي : عبد الله بن الشيخ حسن بن حسن الحسن ، زاد المحتاج بشرح المنهاج ، حققه عبد الله بن ابراهيم الأنصاري ، دار إحياء التراث الإسلامي ، ط٢ عام ١٩٨٧م .

حرف الميم

٦٦- محمد أبو زهره : أصول الفقه ، دار الفقه العربي القاهرة ص ٣٢٩ ، ٣٣٠.

٦٧- مصطفى أحمد الزرقاء ، المدخل الفقهي العام ، ط٩ ، دار الفكر بيروت عام ١٩٦٨م ج٢ ص٩ ، ٥٥.

٦٨- محمد بكر إسماعيل ، الفقه الواضح من الكتاب والسنة على المذاهب الأربعة ، ط١ عام ١٩٨٤م ، دار الفكر بيروت ، ج٢ ، ص١٢٠ .

٦٩- محمد الزحيلي أصول الفقه الإسلامي ن مطابع مؤسسة الوحدة ، عام ١٩٨١ ج٤ص١٢٠ .

٧٠- المرداوي : علاء الدين أبو الحسن علي ، الإنصاف على معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام المبجل أحمد بن حنبل ، صححه الإمام أحمد بن حامد الفقيه ، ط١ ن دار إحياء التراث العربي بيروت عام ١٩٥٧م ج٤ ص٢٦٨.

٧١- المرغياني : أبو الحسن على بن أبي بكر بن عبد الجليل المر غياني ، تـلله ٥٩٣هـلله الهداية شرح بادية المبتدأ طأخريه الناشرة المكتبة الإسلامية ، ج٣ ، ص١٣٧.

٧٢- منذر عرفان زيتون : رسالة ماجستير بعنوان مسؤلية الأحداث ورعايتهم في الشريعة الإسلامية من الجامعة الإردنية كلية الدراسات العليا في الفقه واصوله عام ١٩٩٤م غير منشورة ص١٢٨.

٧٣- الموصلي : عبد الله بن محمود ، الإختيار لتعليل المختار وعليه تعليقات محمد أبو دقيق ط٣ ، دار المعرفة بيروت عام ١٩٧٥م ج٢ ص١١٠ .

حرف النون

٧٤- النفراوي : أحمد بن غنيم بن سالم النفراوي (١١٢٠) الفواكه الدواني على رسالة أبي محمد بن عبد الله بن أبي زيد القيرواني (٣١٦-٣٨٦) ، ط٣ عام ١٩٥٥م .

٧٥- النووي ، أبو زكي يحي بن شرف النووي روضة الطالبين إشراف زهير الشاوش ، المكتب الإسلامي ط٢ ١٩٨٥م ج٩ص٧١ .

٧٦- النوووي : أبو زكي بن شرف الدين مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج على متن منهاج الطالبين شرح محمد الخطيب الشربيني ، دار الفكر بيروت

٧٧- السيد البكري : إعانة الطالبين ، ج٣ ، ١٣٠ ..

الرمز والنتائج في شعر عبد العزيز المقالح

للدكتور / رعد الزبيدي
كلية التربية زبيد

شكّل الرمز الشعري عامة أبرز الظواهر الفنية حضوراً في نتاج الشعراء الرواد حتى أصبح الرمز والأسطورة أكثر حضورا في الشعر العربي الحديث، ذلك لعمق العلاقة التي انعقدت بينهما فأصبح كل منهما يدل على الآخر ، وغدت الأساطير والتراث إحدى سمات الشعر العربي الحديث ، بل أصبح الرمز أحد الوسائل الفنية التي بحث عنها الشاعر الحديث لتواكب في تعبيرها مستجدات المجتمع وكما أن (العلوم الطبيعية تضع بين يدي علماء الرياضة مسائل جديدة تدفعهم إلى وضع رموز جديدة، فكذا المطالب المتجددة دائما في المجتمع وفيما وراء الطبيعة تدفع الفنان إلى البحث عن لغة جديدة وعن مسائل فنية جديدة)[٢] ، لذلك عبّر الشاعر من خلال الرمز الشعري عن حالاته النفسية المتأزمة التي عكست أزمة المجتمع في تناقضاته وانكساراته المستمرة، وعبّر أيضا من خلال الرمز عن احتجاجه ورفضه للواقع المهان، فأصبح الرمز أحد الوسائل المهمة التي عبر بها الشاعر عن قضيته وقضية عصره وجيله.

((١))

ومن بين الشعراء الكبار الذين نجد الاستخدام الرمزي في قصائدهم، يبرز الشاعر العربي عبد العزيز المقالح، الذي حققت قصيدته الشعرية نضوجا فنيا كبيرا في استخدام الرمز على مختلف أشكاله ودلالاته المتنوعة التأريخية والدينية والأسطورية .. ولا يمكن للباحث أو الكاتب أن يعطي تصورا كاملا عن قصيدة المقالح في هذا الجانب من خلال مقالةٍ أو بحثٍ، بل يحتاج إلى مشوار طويل كي يحقق بشكل دقيق ذلك الاستخدام الرمزي المتنوع في قصيدة هذا الشاعر الذي يمثل أحد الصفوة المبدعة من الشعراء المعاصرين الكبار في الساحة العربية .

والمقالح يكثر من الرمز الشعري لانه امتداد لتجربته ومعاناته، ولانه يمتلك ثقافة واسعة في هذا المضمار حتى تزدحم بعض قصائده بالكثير من الرموز الأسطورية والتاريخية كما في قصيدة الاسكندرية وقصيدة الشمس تسقط في المغرب، وهذا يدل أن ثمّة تشابها قويا يشده مع دلالة الرمز في عمق التاريخ، وان هناك ارتباطا بين تجربة الحاضر وتجربة الماضي، وكأن نسخاً من الحياة يمتد بينهما ، أي بين الشاعر المعاصر والرمز التأريخي، وبذلك يجد الشاعر وسيطا حيويا صادقا يربطه مع التاريخ وينقله بشكل اعمق مع القارئ والمتلقي لتنقل من ثم تجربة القصيدة الى القارئ العربي بتأثير أكبر ومشاركة أوسع مخففا في هذا الاستخدام التلاقي المباشر مع المتلقي.

مكانك[٢]
قف صامدا يا ((سميح))
ولو حملوك الصليب
ولو طلبوا منك .. تمشي على الشوك
أن تصعد الجلجة
وفيك أعادوا عذاب المسيح
وكل مخازيهم المخجلة
فانك أقوى
وإنك أبقى

والرمز الشعري استخدام متباين عند الشعراء، وهو أيضا استخدام متعدد ومتنوع عند الشاعر الواحد، فلربما يظهر هذا الرمز في القصيدة الواحدة بشكل عابر لا يضيء إلا موقفا جزئيا من تجربتها، وكما هو الحال في المقطع الشعري السابق من قصيدة (مكانك قف) ، ونجد مثل ذلك كثيرا في قصائد المقالح، وكما في قصيدة (الفدائي .. الحلم .. والإنسان) يتشكل مقطع رمزي يضيف دلالة التجدد والاستمرار بمعنى عدم القهر والفناء صفة للإنسان الصامد الثوري في هذا العصر، ويشكل المقالح هذه الدلالة من خلال رمز الطائر العنقاء أو طائر الفنيق الذي يولد من رماده كلما يحترق ويعود من جديد.

إنك لا تموت[٢]
كطائر الفنيق لا تموت
تُحرقُ في الفضاء، عند النهر، في البحار
ثم تغادر الرماد

واكثر ما يقصد باستخدام الرمز العابر علاقة التشبيه بين شيئين بشكلهما العام دون التفاصيل، التشابه بالحادثة أو التشابه بالمكان أو الصفة أو التاريخ ... ولا يتجاوز الحدود عن ذلك في أغلب الأحوال حدود المشبه والمشبه به، وكما هو الحال في تشبيهه الشاعر الزبيري بالشاعر الإسباني لوركا في قصيدة (الشاعر الشهيد).

((لوركا)) هناك جثة بلا قبر[٢]
تمزقُ الحرابُ جسمه الصغير
وأنت يا أخا ((لوركا))
هنا .. تقضى بنفس الخنجر الحقير
نفس الوجوه لو نظرت
نفس الكف والأجير

وعندما نقلّب ديوان المقالح نجد استخداماً واسعاً للرمز في قصائده، الأمر الذي يجعلنا أن نشعر بذلك الولع من قبل المقالح مع رموزه الشعرية إلى درجة يندر فيها غياب أي رمز تأريخي أو أسطوري أو ديني عن قصائده، إذ نرى الرموز الأسطورية مثل العنقاء وسيزيف بجماليون

والسندباد وتموز وعوليس وفينوس وميدوزا ... وكذلك الرموز الدينية مثل الأنبياء وهابيل ويهوذا، والرموز التاريخية مثل سيف بن ذي يزن ووضاح اليمن وأبي نوّاس وغيرها من الرموز التاريخية الحديثة التي أثّرت في التاريخ المعاصر .. ، وهذا يدل على حساسية التبني التي يشعر بها المقالح في تجربته الشعرية مع واقعه المؤلم، حتى تتجاوز هذه الحساسية المرهفة بخروج قصيدته حدود التجربة الشخصية أو القطرية اليمنية الى رحاب أوسع لتصل وتعانق القضايا العربية والإنسانية معا، وهذه سمة منحت المقالح حبا جماهيريا واسعا جعلته من شعراء الجماهير العربية الذين نجحوا في التعبير عن هموم الشعب العربي من المحيط إلى الخليج، وتلك صفة لا يستطيع الوصول إليها إلا القليل النادر من شعراء الأمة.

فلماذا يا أبانا[٢]
لا ترانا
كيف نمضي غرباء
سئم الليل أسانا
وبكانا
ملّت الغربة مثوانا .. وضاقت بخطانا
كلما همّ شريد أن يعود
رفعوا في قفر عينيه الجدار
أطلقوا وحش الحدود
صادروا كل طريق للديار

((٢))

وفي قصائد أخرى نجد الرمز الشعري يشكل ثقلاً وحضوراً أوسع في تجربة القصيدة، ويتحقق شيء من التلاقي بين الشاعر والرمز ونحس بالنضوج الفني في هذا النوع من الوعي للرمز، وذلك ما نراه بشكل جلي في قصيدة المقالح (أيوب المعاصر) التي استمد منها الشاعر دلالة الصبر والمعجزة عند النبي أيوب إثناء مرضه ورسالته النبوية، فوجد المقالح امتدادا لهذا الصبر الكبير في تجربته المعاصرة، وكأن الصبر هو الخط الفاصل بين النبي أيوب والمجتمع من حوله آنذاك في مرضه، وهو أيضا أي (الصبر) الخط الفاصل بين الشاعر المعاصر وبين الجماهير التي يتحدث إليها ويطلب منها التغيير، لذلك أصبح الرمز والشعر امتدادا وصوتا واحدا في القصيدة، وكلما ازدادت قوة التلاقي بين الشاعر والرمز كلما أثر ذلك بشكل إيجابي على بنية القصيدة، لان التشابه والتوحد سيصل إلى درجات عالية بينهما يزيح الى حد ما تلك الفوارق والاختلافات الموجودة بينهما إثر تغيّر الزمن والبيئة عبر القرون البعيدة وبذلك يتحقق التوحد بشكل قوي بين الشاعر والرمز.

أيوب [٢] ...
على طريقكم مصلوب
أمال رأسه
ألقى به على صدر مهشم منخوبْ
تجفلُ القلوب

في هذا المقطع يظهر الرمز أيوب بشكل قوي وواضح مع معالم رسم البيئة والاستبطان الذاتي الحزين البائس، وتلك صورٍ الرمز الحقيقية في التاريخ.

هذه البداية تثير تفاعلا بين المتلقي والتاريخ، وهو تفاعل إيجابي لانٍ القصيدة أو الشاعر تلبس رمزا مضيئا من رموز التاريخ، وهذا يعني أنّ الشاعر فرض جوا تراثيا دينيا في نفس المتلقي كي يستقبل ما سيجري من أحداث القصيدة بمشاركة واعيةٍ، وتلك بداية مهمة في نجاح المقالح وتأثيره على الآخرين. ولربّما نتذكر هنا في تقريب ما فعله المقالح بمقدمة قصيدته، ما قال عنه ابن قتيبة في تعليله لحضور المقدمة الطويلة في القصيدة الجاهلية، والتي نستشف منها وعي الشاعر في بناء قصيدته، حيث يقول ابن قتيبة: (سمعت بعض أهل الأدب يذكر انّ مقصّد القصيد إنما ابتدأ بذكر الديار والدمن والآثار فبكى وشكا وخاطب الربع واستوقف الرفيق ليجعل ذلك سببا لذكر أهلها الظاعنين عنها ... ليُميل نحوه القلوب ويصرف إليه الوجوه وليستدعي به إصغاء الأسماع إليه لان التشبيب قريب من النفوس لائط بالقلوب ... فإذا علم أنه قد استوثق من الإصغاء إليه والاستماع له عقب بإيجاب الحقوق فرحل في شعره ...) [٣].

بقدر ما يحرص المقالح أن يعطر قصيدته بعبق التاريخ بقدر ما يحاول ان يعطي حضوراً أعمق وفهما أدق لتجربته المعاصرة، ويؤثّر في الجماهير من خلال هذا التلاقي بين الهاجس المتشابه المتكرر بين الشاعر المعاصر والرمز التاريخي، وكأنّ المقالح سحِب التاريخ برمزه الديني إلى لحظة الحاضر، وأن القصيدة احتضنت في هذا الرمز عاملا مشتركا يهمّ الشاعر والقارئ في آن واحد ، فتغدو تجربة القصيدة متصِلة بين القارئ من جهة ومستمرة مع الشعر من جهة أخرى، لذلك سيدخل القارئ عنصرا مشتركا وفعالا بفهمهِ وثقافتهِ ورؤيته لتجربة الرمز والقصيدة، وتبدأ له استقلاليته في التوليد والفهم والتأثر لدلالات الرمز، وهذا التفاعل سيخفف بشكل كبير من التلاقي والغنائية التي حفلت بها القصيدة العربية، مما يجعل الشاعر بمعزل عن الالتقاء المباشر مع قارئه ، بل يؤثّر به من خلال رموزه، وهذا سيمنح القصيدة تدفق دلالي واسع في الرؤيا لتجربتها عند القراء بفعل الرموز التاريخية والاسطورية والدينية .. التي عكست هذا الانفتاح الدلالي عند الشعوب بفعل الزمن القديم والعقائد والتراث والتقاليد المختلفة التي كست هذه الرموز الجلال والهيبة، والألوان المختلفة التي كثرت وتعددت مع الأذواق المختلفة الكثيرة بين شرائح وطبقات المجتمع الواحد لهذه الرموز، وهذه الخاصية منحت القصيدة الحديثة التجدد والاستمرار والعطاء.

حاول أن يسكب دمعةً أمامكم
كي تمنحوه بعض العطف والرثاء
تحسس الجفون
فتش أغوار العيون

في هذا المقطع يبدأ الرمز يتحرر من تفاصيل القصة التاريخية، ويقترب اكثر إلى الرمز المعاصر، وأعني هنا الشاعر المقالح، الذي حاول أن يسحب ويخفف مقاطع القصيدة من سيطرة الهالة الدينية بشكل هادئ وينسج معها أيضا في ذات الوقت وبشكل حريص معالم التجربة المعاصرة، لذلك تبدأ دلالات جديدة لبعض المعاني والأحداث في القصيدة هي ليست من ملامح الرمز، ولكنها أيضا ليست بعيدة عنه، وذلك بفعل قوة التلاقي وإقتراب الأحداث في دلالاتها بين الحاضر والماضي، بين الشاعر والرمز.

محاولاتهُ تحطمت
تبددت هباء
لا دمعة أجدت
ولم تعصر من الجفون ماء
منذ قطعتم ثدي أمه في زمن الرضاعة
دموعه مضاعة
سالت على المهد مع الحليب
اختلطت مع الدماء
تناثرت في ليله الرهيب

بقدر ما نشعر بالدراما المأساوية لهذا المقطع، بقدر ما تقترب هذه الأحزان في طعمها ومرارتها إلى نكهة الرمز الديني، وهي مأساة عاشها النبي أيوب، بقدر كل ذلك أيضا نشعر بان هذه الدراما هي صور الواقع القريب من الشاعر ومحنته، لان تفاصيل الأحداث بدأت تتحدث عن البيئة المعاصرة ، وأيضا بدأت دلالات الرمز تتحول الى معاني جديدة هي أقرب الى الشاعر منها لغيره، فأيوب هنا لم يعد ذلك الفرد النبي الناصح والمرشد لشعبه، بل صار أيوب الشعب اليمني كله أو الشعب العربي، ذلك الشعب الذي أصبح نبيا بسبب حجم المعانات الصبر على ظلم الحاكم والدولة، وتحول الحاكم الجلاد الفرد الظالم إلى هالة الشعب وعظمة الاسطورة..

وأيوب الرمز الصابر القوي في إيمانه وارادته صار غيره في القصيدة وتحول إلى الخائف المنكسر الذي فقد صبره ويأس من عمق الإيمان، لذلك تغيرت الدلالات في القصيدة بين مفهوم الرمز في تاريخه وملامح الشاعر المعاصر، وذلك هو الفعل الحقيقي للحدث المؤثر في المتلقي عندما تبدأ بوادر المقارنة والإحساس عنده بين ربط التاريخ مع الواقع المعاصر مما يفعل الإحساس عنده بعمق المأساة والألم ، وذلك ما أراده المقالح أن ينقل ما يشعر به إلى القارئ، ويزداد هذا التقارب عندما تبدأ دلالات الرمز القوية بالقلق والفشل في تغيير أزمة الواقع العقيم، فالصبر لم يعد قادرا على استيعاب المرارة ، أو درعا يحتمي خلفه الرمز المعاصر أمام قسوة الأحداث، كل شئ تمزق وغدا الرمز عاريا من كل وسائل الإيمان والفكر والعقيدة، كل الوسائل فشلت في عملية التغيير ، وباتت المعجزة التاريخية مفعمة بالفشل الذريع عند الرمز المعاصر (الشاعر).

ما عاد صابراً
وليس في وقوفه شجاعة
فالصبر بئرنا الغريب
(أيقونة) الجبان .. والصليب
ثار ، بكى
مشى على طريق النائحين والحواه
مزّق ثوب الصبر قال : آه

من هنا نفهم أنّ الصوت هو صوت المقالح، فمعالم الرمز ابتعدت عن حقائق التاريخ المعروفة، واصبح رمز القصيدة هو أقرب إلى المقالح منه إلى النبي أيوب، وانّ مشاهد الصور هي أقرب إلى تجربة المقالح منها إلى تجربة التاريخ، ورغم ذلك أصبحنا نرى ونتحسس تجربة القصيدة من خلال التاريخ وعبق التراث بعد ان امتزجت معها دلالات عظيمة من مواقف كبرى في تاريخ الإنسانية وأصبحت لحظة القصيدة تكتنز التاريخ والحاضر معا .

حاول أن يمتدح الخناجرْ
أن يستعير صوتا مطربٍ وشاعر
أن يمنح الجلاد بعض الحمد والمديح
لكن لسانه المقطوع
صوته الذبيح
خاناه في محنته الكبيرة
في الليلة الضريرة

وهكذا تنتهي القصيدة بصوت المقالح وهمومه، بعد أن بدأت بصور النبي أيوب رمز القصيدة الذي غادرها في مقاطعها الأولى ليترك للمقالح حرية التعبير بصوته وغنائيته التي خرقت حاجز التوحد ؛ ويظهر المقالح مباشرة أمام المتلقي، لان صورة الرمز التي انتهت بها قصيدته فقدت معالم الرمز الذي بدأت بها، فالرمز في هذا المقطع مهزوم، يعاني الفشل، ولا يملك صبرا يخفف عنه الآلام، وذلك ما يقربنا من شخص المقالح اكثر مما يذكرنا بالنبي أيوب.

أعاد رأسه على الصدر المهشم الجريح
رمى بعينيه إلى التراب
ودّع في مرارةٍ عالمه القبيح
أطلق روحه، أنقذها من دنس الكلاب
عاش بلا صبر
ومات في العذاب

((٣))

ويرتقي الرمز الشعري عند المقالح إلى مستويات أعلى في تجربة القصيدة ويزداد التوحد والتبني بينهما، ويصبح الرمز الهاجس الأول في القصيدة، إذ يتحقق نوع من التوحد والتطابق بين

الشاعر والرمز حدّا تنطبق عليه مقولة الشاعر العراقي عبد الوهاب البياتي: (لن أكون أنا حتى تكون أنت أنا)[٢] ، وحينئذ نطلق على الرمز الشعري تسمية القناع (Masque) ؛ والقناع تعبير بسيط يعبر عن شكل من أشكال التنكر، وهو ذلك الشيء الذي يتم أرتداؤه غالبا على الوجه أو أمام الوجه مباشرة لاخفاء هوية الشخص الذي يرتديه ليخلق شخصية أخرى.[٥] أو هو أداة التلبس ولابس القناع ممثل يتلبس الشخصية التي يلعب دورها على المسرح ويكتسب الممثل مرتدي القناع شيئا من صفات القناع المعنوية أو الروحية ويصبح (الممثِّلُ هو الممثَّلُ نفسه).[٦]

هذه الخاصية التي اتخذها الإنسان قديما كجزء من عملية التنكر أو التمويه أو العبادة أو غيرها .. وظفها الشاعر المعاصر في قصائده إلى ما يخلق (شخصية يستطيع من خلالها أن يقول كل شيء دون أن يعتمد شخصه أو صوته الذاتي بشكل مباشر)[٧] ، وهذا يعني انّ القناع في القصيدة وسيلة يستخدمها الشاعر كي يبتعد عن نبرته الذاتية المباشرة ، أو كما يقول د. جابر عصفور: (هو رمز يتخذه الشاعر يفضي على صوته نبرة موضوعية شبه محايدة، تنأى به عن التدفق المباشر للذات)[٨]

من كل هذا التنظير والمفهوم سعى الشاعر المقالح أن يحقق في قصائده البطل النموذجي المتجدد في كل العصور وكما نرى في قصيدته (نوح بعد الطوفان) ؛ فالرمز هنا هو الشاعر، والشاعر هو الرمز كلاهما يمدّ السبل إلى الآخر ، واستطاع المقالح ان يحقق في هذه القصيدة نضوجا فنيا في بنية الرمز ، وان يمزج بين تجربته المعاصرة وتجربة التاريخ، ويجد موقفا مشتركا بينه وبين التاريخ المتمثل بالنبي نوح، ويأخذ المقالح من قضية الرمز قبسا ينير به تجربته المعاصرة ويحاول أن يستمد من رمزه الديني ما يناسب الموقف المعاصر ويخرج تجربته الشعرية مزيجا ناجحا من عبرة التاريخ وواقعية الحاضر، ويحقق امتدادا بين ما أنقضى وبين ما يحدث ليعلن في قصيدته إلى ما سيكون.

قلت لكم من قبل أن يثور ماء البحر[٢]
قبل أن تعربد الأمواجْ
وقبل أن يغيب وجه الأرض
قلت .. الداء والعلاج
لم تحفلوا ..
لم تسمعوا ..

في هذا المقطع الشعري نسمع صوتاً، هو صوت الرمز (النبي نوح) قناع القصيدة، وكأن هذا الصوت المتكرر من خلال لفظة (قلت) يختزن شيئا كبيراً من العتب واللوم، وكأن المشهد لا نسمع فيه ولا نرى غير القناع وصوته، أي ان المقالح أصبح يقول كل شيء دون أن يعتمد شخصه أو صوته الذاتي بشكل مباشر.[٧]

في هذا المشهد كل المعالم أخذت فعل الإنصات والهدوء ليبرز من سكون هذا المشهد دوي اللوم والتقريع، والشاعر في هذا المشهد وهو بداية القصيدة يفعل مثل كاتب القصة أو الرواية حينما يبدأ رسم فعله الدرامي من لحظة نهاية الحدث ليصف من خلالها مجريات الأحداث السابقة[٩] ؛ فالمقالح هنا بدأ من حيث انتهت الأمور في تجربة القناع ، هذا الصوت .. هذا المشهد .. يخرج بعد نهاية الطوفان والإعصار و ... وذلك استخدام واع نجح به الشاعر لأننا لا نستطيع أن نسمع صوت

المقالح ، بل يسيطر صوتا الرمز بمعالمه وبيئته وحدثه، ويختفي الشاعر خلف قناعه بشكل كامل، فالقناع هنا أي الرمز الديني (نوح) سيبطيء من التدفق الآلي لانفعالات الشاعر ، ويبطيء من التقاء القارئ بصوت الشاعر، لان الصوت والتدفق سيصلان إلى القارئ من خلال وسيطٍ اسمه (القناع) ، وهذا الوسيط سيمنح الشاعر والقارئ معا فسحة من التأمل والخيال يبعد كلا منهما عن الآخر في اللقاء المباشر، وعندئذ تحقق أسلوبية القناع أهم محورين في القصيدة الحديثة وتجربتهما المعاصرة، يتمثل في صوتها الجديد الذي أصبح لا يحمل آثار التشويهات والصرخات والأمراض النفسية التي يحفل بها الشعر الذاتي الغنائي، ويتمثل أيضا في موضوعية تجربتها التي ربطت بين موقف الشخصية التاريخية (القناع) وبين موقف الشاعر المعاصر، وأفكاره مراعيا السمة المتجددة في شخصية القناع[٤]

ولا ندري لماذا نزاحم الشعراء المعاصرون على القناع في قصائدهم ؟! ، ولعل الإجابة على ذلك تكمن بشكل كبير على ما يكتنزه هذا الرمز من مواقف حيوية وإنسانية متجددة في حياة البشر عبر العصور الطويلة ، والتي تجد حضورها باستمرار في الحياة ، فهي لا تخلو من الفداء أو التضحية والعطاء أو ما تحمله من تضاد بين الحق والباطل وبين الظلم والإنصاف، وبين الحياة والموت ... كل هذه الدلالات المتعددة وكل ما تحتويه تجربة الإنسان المعاصر من تنويع وتشكيل حقق هذا التلاقي والتوحد بين الشاعر والرمز .

ويستمر المقالح في استعراض المشهد من خلال صوت القناع (أيوب) ، ولكن هذه المرّة يعطي للسرد الخارجي مساحة أكبر، إذ تبدأ الحركة في تشكيل الصورة والبيئة وتحمل شيئا من التضاد بين المفردات (الغيوم والتراب، الرؤوس والوحل، الليل والنهار، الصوت والرياح ...) ومن ثم يتحقق نوع من الهوّة بين الاستبطان الذاتي للقناع في بداية المشهد وبين المعالم الخارجية للناس من حوله، هناك نوع من النفور بين القناع والآخرين، شيء من عدم التلاقي يؤدي الى العزلة والفشل.

كنتم هناك في الغيوم في الأبراج
أرجلكم ممدودة ـ كانت ـ إلى السحاب
رؤوسكم مغروزة في الوحل .. في التراب
قربت مشفقا سفينتي
أنفقت عمري أجمع الأعواد والأخشاب
قطعت وجه الليل والنهار
أقرأ في (الكتاب)
أشدّ مسمارا إلى مسمار
لكن صوتي ضاع في الرياح
سفينتي تاهت بها الأمواج
فأبحرت خالية إلا من الأحزان والملاّح

هنا في نهاية المقطع تصل الأحداث إلى ذروة السرد الخارجي والاستبطان الذاتي للقناع ، ويحدث اللقاء بين تجربة الشاعر وبين تجربة القناع ، ويمتزج الصوتان في آن واحد ونسمعهما في

وقت واحد ، ففي المقاطع السابقة كانت البيئة والحدث ينتميان بشكل كبير إلى الرمز الديني للقصيدة أكثر مما ينتميان للشاعر ، ولكن في السطر الشعري الأخير من المقطع السابق :

فأبحرت خالية إلاّ من الأحزان والملاّح

بعد هذا المقطع تصبح التجربة المعاصرة تمتزج وتفرض حضورها في القصيدة بشكل انسيابي هادئ دون أن تؤثر أو تشوّه من حضور القناع ، أو تسرع في إظهار الصرخة الذاتية للشاعر ، فهي نكهة جديدة نتحسسها أو نسمعها في صوت القناع تقترب شيئا فشيئا من صوت المقالح الشاعر المعاصر ، أو لنقل أنّ المقطع الأخير فجر في المتلقي الإحساس بمشكلة مهمة عانى منها كل من القناع والشاعر في آن واحد ، وذلك ما نقصد به الانكسار واليأس والانقطاع عند كل من القناع والناس في التاريخ ، وبين الشاعر المعاصر والناس في الوقت الحاضر ، أي الإحساس بالغربة والظلم في المجتمع ، وهذا ما نقصد به أوجه اللقاء والتوحد بين الشاعر والقناع ، وكلما ازداد هذا اللقاء والتطابق انعكس إيجابيا على نجاح القصيدة وبنيتها.

وقبل أن ننتقل إلى مقطع آخر ، نعود بالحديث عن السطر الشعري:

فأبحرت خالية إلاّ من الأحزان والملاّح

في هذه الصورة تتشكل نقطة البدء في التغيير لأحداث القصيدة ، ويحدث التضاد بين تجربة الرمز وبين تجربة الشاعر المعاصر ، فالمعروف تاريخيا عن الرمز (نوح) أن لحظة انطلاق السفينة كانت نقطة انتصار وفرح حملت بعضا من بذور الحياة والإنسانية الجديدة ، وكأن الطوفان بمثابة الانتصار أو الوسيلة التي منحها الله للقناع كي ينتصر بها على الواقع المظلم من كفر وإشراك وعدم الإيمان ، فالإبحار عند الرمز يفترض أن يكون مفعما بالفرح والسرور ، ولكن الإبحار في القصيدة عكس إحساس الحزن والهموم والانكسار ، لذلك فإننا نحس بحضور التجربة المعاصرة للشاعر ورؤيته الجديدة لعالمه و واقعه دون أن يحدث هذا الإحساس شرخا أو تشويها بالتناغم الناجح بني تجربة القناع ورؤية الشاعر المعاصر ، بل شكلت هذه العبارة الشعرية أو الضربة الفنية في لوحة القصيدة بؤرة التدفق والتلاقي بين الماضي والحاضر والمؤثرة في ذات المتلقي والتي ولدت فيه الإحساس الأكثر لتجربة القصيدة عندما جمعت بين لحظة الماضي والحاضر ودفعت مشاركته في تشخيص الفوارق الإنسانية بين ما اكتنزه الماضي من خلال رموزه وبين حقيقة الواقع من خلال ما أضافه الشاعر من دلالات جديدة لرمز القصيدة ، هذه الدلالات الجديدة تحفز القارئ للمشاركة والتعاطف وفهم الواقع بشكل أعمق ويساعده في ذلك ما تحمل رموز القصيدة من تاريخ وتراث وعقائد وتقاليد وأحداث ... تفرض عليه المقارنة بين لحظة الماضي والحاضر ليعرف ويتحسس من خلال هذه المقارنة عمق الهوة وحجم الأزمة والمصيبة دون أن يتدخل الشاعر المعاصر بشكل مباشر في ذلك ، لذا نجح المقالح هنا في تهيئة الجو المناسب المؤثر في ذات المتلقي لاستقبال التجربة المعاصرة بشكل أعمق وتقبل أكثر .

وفي المقطع الثاني من القصيدة نسمع استبطانا ذاتيا مثقلا بالتأزم الوجداني :

حين رأيتكم رأيت السفح والقمم
في قبضة الإعصار
أحزنني أن أشهد الأطفال
أن أشهد النساء
غارقة تضرع في ابتهال
تلعنكم
تبصق في وجوهكم يا أيها الرجال
يا أيها الأنذال

يأخذ الاستبطان الذاتي مساحته الأوسع في القصيدة ، والشعور واضح في هذا المقطع (الحزن ، العذاب ، الألم ، التأسف..) وهي صورة تخالف واقع الرمز الديني ، لأن الطوفان كان المعجزة التي انتصر بها هذا النبي من قومه وظلمهم ، لذلك تغيّرت دلالات الطوفان هنا إلى معنى آخر ، أو لنقل انتقل من دلالته الخاصة بالرمز الديني إلى دلالته الأعم والأشمل في تجربة المقالح ، فالطوفان أو الإعصار أصبح يمثل الظلم نفسه ، يمثل الجوع .. المرض .. الاستغلال .. الواقع المظلم على الشعب اليمني والعربي ، وكأن سفينة نوح في هذا المقطع لم تحمل خيار الناس المؤمنين كما كانت في التاريخ ، بل حملت في القصيدة شرار القوم للنجاة ، بينما راح الشعب يموت بين دلالات الطوفان وصور الفناء من الغرق للأطفال والنساء، ويغيب السفح والجبال في قبضة الإعصار .

هنا تنقلب مفاهيم الرمز وتجربته ودلالة حياته التاريخية ، يتغير كل شيء في قناع القصيدة وكأن الرمز في بدايتها هو غيره في هذا المقطع الشعـــــــــري ، وهنا تبدأ تجربة الحاضر (الشاعر) بالظهور والتي نلمح من خلالها صور البيئة والأحداث التي تؤكد فينا صورة الشاعر وبيئته اليمنية أكثر من حقيقة الرمز الديني (نوح).

ولعل عامل آخر يؤكد لنا حضور الشاعر هنا عنه رمز التاريخ ، تلك اللغة التي اقتربت من لغة المقالح الثائر وابتعدت عن لغة النبي المرشد الناصح ، فالمقاطع الآتية تؤكد هذه اللهجة وحدّتها المباشرة للشاعر وغضبه التي ابتعدت عن لغة الحياء والإرشاد الهادئة المناسبة للرمز النبي واقتربت إلى ثورية الشاعر المعاصر المتألم.

تبصق في وجوهكم يا أيها الرجال
يا أيها الأنذال

في نهاية المقطع الثاني يبدأ صوت المقالح يسيطر على مساحة القصيدة ، وتظهر غنائية بشكل أقوى ، وتبدأ عملية الاستبطان الذاتي واللغة المباشرة ، والبيئة اليمنية تفاصيلها وبخصوصيتها وخاصة لفظ (القات) ، هذه المفردات هي التي تشكل صورة الحدث في تجربة القصيدة ، والصورة هنا هي ما يفعله الطوفان بدلالته الخاصة المعاكسة عند الشاعر، وليس الطوفان المعروف في تاريخ الرمز الديني ، أنه طوفان الجهل والتخلف والجوع والاستغلال والظلم .. الواقع المظلم للشعب المقهور ... الطوفان الذي أغرق المساكين من الشعب المؤمن واكتسحهم دمارا وأبقى على حياة الطغاة الظالمين ...

أحزنني أن تختفي البيوت والأشجار
أن تختفي الآثار
أن تغرق القباب
أن يغرق الشيوخ والشباب
أن تغمر المياه الزرع والمدائن
أن تغمر المآذن
أحزنني أن ألمح البطون فوق الماءْ
مبقورة شوهاء

رغم هذا الحضور الواضح للمقالح ممزقاً برقع التوحد بينه وبين رمزه الديني ، إلا إننا ما زلنا كمتلقين للقصيدة نتحسس نكهة التاريخ والدين ، وما زالت ألوان الرمز وروحه حاضرة في تجربة القصيدة من خلال المقارنة الضمنية بين أوجه اللقاء والاختلاف في صور القصيدة بين تجربة الرمز وتجربة الشاعر المعاصر ، لذلك رغم هذا الخروج من صومعة التوحد التي يقع بها الشعراء المعاصرون ، فإننا نقرّ بنجاح هذا الاستخدام الفني للرمز في القصيدة الحديثة التي استطاعت أن تحتفظ في آن واحد بين الرمز والشاعر ، ويمكن أن نصل عن طريق الأساطير والرموز إلى صلة موروثة بين الجماعة الإنسانية ، ونشعر بتشابه التجربة الإنسانية والتقائها بين الماضي والحاضر .

ومن جماليّة الإبداع عند المقالح ، ذلك المزج الناجح والذي يبدو غريباً للحقائق التاريخية للرمز ، ولكنها الصورة والطعم الذي يشعرنا باجتماع التجربتين في آن واحد ، وتلاقي التضاد في آن واحد ، التاريخ والحاضر ، والذي نستشف منه مرارة الأسى التي أرادها المقالح أن نشاركه بها وتصل إلينا .

أحزنني .. عميت لم أعد أرى
شيئًا من الناس .. من القرى
تلاشت الألوان والأسماء
وأطبق الدُجى
وغام وجه الأرض والسماء

في هذا المشهد التراجيدي يفجّر المقالح دويّ التضاد بين شحنتين مختلفتين ، الموروث الديني المفرح للرمز وبين حزن وألم الطوفان عند الشاعر المعاصر ، وبين غضب السماء ومصيبة الأرض .
وغام وجه الأرض والسماء

في نقطة التلاشي ترك المقالح المتلقي فيها يستشف جماً من الدلالات والتقلبات في مفاهيم الرؤيا الجديدة ، مما يجعل منه عنصرا مشاركا في تجربة القصيدة .

ومثلما بدأ القناع في المقطع الأول ، تنتهي القصيدة في مقطعها الثالث بصوت أيوب المقالح، أيوب وبيئة اليمن وشاعر اليمن ، لأن الشعر الأسطوري (رؤيا تتخطى الوعي ، يدركها الشاعر بحدسه فتأتي صورة رمزية عينية مطلقة، فالشعر ليس مجموعة مواد تتوفر للشاعر فينظمها ،

وكلما حصل على مادة جديدة أضافها ، بل هو إشراق تفرض فيه الرموز ذاتها على الشاعر ، فتولد الصورة الرمز ولا تصنع)[١٠] أي أن الأسطورة في الشعر ليست مجرد بناء قصصي، بل هي حياة القصيدة .[١٠]

قلت لكم والمد لم يزل بعيداً
والبحر لم يزل بعيدا
أن تفتحوا عيونكم على الخطر
لكنكم لم تسمعوا ، تعالت الضحكات
في ردهات ((القات))
أقعى الضمير في دياركم ومات
فكان هذا الهول والأحزان
فقد طغى الطوفان
وكان يا ما كان .

الهوامش

رتبت حسب أسبقية ورودها في متن البحث

(١) ما الأدب، سارتر، ترجمة غنيمي هلال، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٦١م.
(٢) ديوان عبد العزيز المقالح، دار العودة ـ بيروت ١٩٨٦م.
(٣) الشعر والشعراء، ابن قتيبة، دار إحياء العلوم ـ بيروت ـ ط٣ ـ ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.
(٤) ديوان عبد الوهاب البياتي، دار العودة ـ بيروت ١٩٧٢م.
(٥) The New Encyclopaedia Britannica U.S.A.
(٦) الشمس والعنقاء ، دراسة نقدية في المنهج والنظرية والتطبيق، خلدون الشمعة ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق – ط٢ ، ١٩٨٦م.
(٧) دير الملاك ، دراسة نقدية للظواهر الفنية في الشعر العراقي ، د. محسن اطيمش ، دار الشؤون الثقافية ـ بغداد ـ ط٢ ـ ١٩٨٦م.
(٨) مجلة فصول ، عدد ٤ ـ س ١٩٨٣م ، أقنعة الشعر العربي المعاصر ، د. جابر عصفور.
(٩) الدراما ، اشلي ديوكس ، ترجمة محمد خيري ، مطبعة مخيمر ـ القاهرة.
(١٠) أدبنا الحديث بين الرؤيا والتعبير ،ريتا عوض ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ١ – ١٩٧٩م.

ملامح النظرية النقدية عند العرب
من خلال طبقات فحول الشعراء لابن سلام

د. حسين حامد الصالح
كلية التربية – جامعة صنعاء

يعدّ كتاب طبقات فحول الشعراء لمؤلفه محمّد بن سلاّم الجمحي المتوفى (٢٣١هـ) أول مؤلّف نقديّ موجود يستند إلى نظرية (الطبقات)، ولأنّه كذلك فقد اعتمد ابن سلام منهجا واضحا جعل بعض مؤرخي النقد العربي يرون فيه أول ناقد متخصّص يصدر عن منهج مستقيم وروح علمية[١٢]. وقد سبق ابنَ سلام في التأليف في الطبقات أبو عبيدة معمر بن المثنى المتوفى (٢٠٨هـ) كما ذكر صاحب الفهرست[٨]، إلا أنّ كتابه ضاع ولم يصلنا.

حدّد ابن سلام في مقدّمته المنهج الذي سيسير عليه، وتلك المقدّمة عدا عن كونها مفتاحاً للكتاب ومنهجه، فهي إلى ذلك تتضمن أفكارا نقديّة متميّزة، والتفاتات رائعة إلى الشعر ونقده تسبق زمانها بعصور طويلة. وتلك المقدّمة لو توقفنا عندها مليّا لوجدنا أنها تضاهي مادّة الكتاب في قيمتها وأهميّتها للنقد وتاريخه، لذلك فإنّني رأيت أن يكون هذا البحث على قسمين: الأول: لدراسة المقدّمة وأفكارها، أما القسم الثاني فسيكون لدراسة مادّة الكتاب.

أولاً: مقدّمة الكتاب

بيّن ابن سلاّم في المقدّمة غرضه من تأليف الكتاب، وعمله فيه، فقال: (ذكرنا العرب وأشعارها، والمشهورين المعروفين من شعرائها وفرسانها وأشرافها وأيّامها، إذ كان لا يحاط بشعر قبيلة واحدة من قبائل العرب، وكذلك فرسانها وساداتها وأيّامها فاقتصرنا من ذلك على ما لا يجهله عالم، ولا يستغني عن عليه ناظر في أمر العرب فبدأنا بالشعر)[٦].

فابن سلام يؤكد أنّه اقتصر على المشهورين المعروفين من الشعراء والفرسان، لأنه لا يحاط بشعر قبيلة واحدة من قبائل العرب، فكيف بشعر العرب جميعا؟ ويبدو أنّه كان يريد أن يؤلف سلسلة من المؤلفات في شعراء العرب وفي فرسانهم وفي أشرافهم وأيّامهم وساداتهم، لكنّه بدأ بالشعر أوّلا، وهذا ما نصّ عليه صراحة، وهو مع ذلك لم يتناول جميع الشعراء الذين عرفهم وإنّما اقتصر على المشهورين المعروفين منهم وأغفل ما سواهم، فكم من الشعراء ترك يا ترى؟ وهل ألف بقية الكتب الأخرى أو لنقل الأجزاء الأخرى من كتابه التي وعد أن يتناول فيها فرسان العرب وأشرافها وساداتها وأيّامها؟ ليس بين أيدينا ما يؤكد ذلك أو ينفيه. لكنّ الذي أكاد أجزم به أنّ كتاب الطبقات هو عبارة عن كتابين وليس كتابا واحدا، أحدهما في طبقات الشعراء الجاهليين، والآخر في طبقات الشعراء الإسلاميين؛ غير أنّ الكتابين بمرور الزمان وسهو النسّاخ تداخلا معا وجمعا في كتاب واحد. ويؤيّد ذلك قول ابن سلام في المقدّمة: (ففصلنا الشعراء من أهل الجاهلية والإسلام والمخضرمين (الذين كانوا في الجاهلية وأدركوا الإسلام)[٥]، فنزلنا هم منازلهم، واحتججنا لكلّ شاعر بما وجدنا له من حجّة، وما قال فيه العلماء، وقد اختلف (الناس و)[٢] الرواة فيهم، فنظر

قوم من أهل (العلم بـ)[٢] الشعر والنفاذ في كلام العرب، والعلم بالعربية إذا اختلف الرواة وقالوا بآرائهم، وقالت العشائر بأهوائها، فلا يقنع الناس في ذلك إلا الرواية عمن تقدّم، فاقتصرنا في هذه على فحول الشعراء الإسلاميين، للاستغناء عن فحول شعراء الجاهليين بطبقاتي المؤلفة في ذلك. ورتّبت هذا المؤلّف على عشر طبقات، كلّ طبقةٍ تجمع أربعة من فحول شعراء الإسلام..)[٥].

ثمّ يقول ابن سلام: (وفي الشعر مصنوع مفتعل موضوع كثير لا خير فيه، ولا حجّة في عربيّة، ولا أدب يستفاد، ولا معنى يستخرج، ولا مثل يضرب، ولا مديح رائع، ولا هجاء مقذع، ولا فخر معجب، ولا نسيب مستطرف. وقد تداوله قومٌ من كتاب إلى كتاب، ولم يأخذوه عن أهل البادية، ولم يعرضوه على العلماء. وليس لأحد ـ إذا أجمع أهل العلم والرواية الصحيحة على إبطال شيء منه ـ أن يقبل من صحيفة، ولا يروى عن صحفيّ)[٥].

أولى الأفكار المهمة التي يطرحها ابن سلاّم في مقدّمته هي قضيّة الشعر الموضوع، وهو الذي يضاف إلى الشعراء الجاهليين وليس لهم. وقد أخذت هذه القضية الحيّز الأعظم من إشاراته وتنبيهاته، فهي ترد في الكتاب المرّة بعد الأخرى، وقد أولاها ابن سلاّم الاهتمام الأكبر، لأنها كانت تقلقه وتزعجه فلا ينفك من الإشارة إليها. ويبدو أنّ اهتمام ابن سلام الشديد بهذه القضية يرجع إلى سببين:

الأول: أنّه أحد علماء الحديث النبوي الشريف، اشتغل به فترة من الزمان قبل أن يتحوّل إلى الأدب، وكانت أكبر القضايا التي يهتمّ بها المحدّثون هي الأحاديث الموضوعة التي تنسب إلى الرسول (صلى الله عليه وسلم) وهي ليست له، فأوّل واجبات عالم الحديث هي أن يستطيع التمييز بين الحديث الصحيح وبين الحديث الموضوع، فنقل ابن سلام هذه القضية من مهنته الأولى إلى ميدان الأدب.

والثاني: أنّ عصر ابن سلاّم شهد نقاشاً كثيراً عن الشعر الموضوع، لأنّ الرواية كادت تنتهي في هذا العصر، فأقبل العلماء على تدوين الشعر يأخذونه من أفواه الرواة، وكان بعض هؤلاء غير موثقين، فقاموا بوضع الشعر لأغراض مختلفة، بعضها ماديّ وبعضها قبليّ. وقد نبّه العلماء على أنّ هناك شعراً موضوعا يجمعه الصحفيون، ومن هؤلاء العلماء خلف والمفضّل الضبّي. لذلك فقد كان ابن سلام المحدّث أشدّهم تحرّجا من هذا الشعر، وأعلاهم صوتا في هذا المقام. كما أراد أن يحمل المدوّنين على التنقية، وألا يكتبوا إلا الثابت الصحيح.

لقد أراد ابن سلام أن يقدّم لنا النصوص الموثّقة المضبوطة التي يصحّ أن تكون شاهداً في النحو واللغة، وقد يكون هذا غرضه الأساس من تأليف الكتاب، فبدأ الأمر معه من الشعر المفتعل والموضوع والمصنوع، ولكنّه انتقل إلى قضيّة أخرى ليدخل في باب النقد والمفاضلة بين الشعراء. فلربّما لم تكن النيّة لديه متّجهة إلى تأليف كتاب نقديّ بقدر ما كان يريد أن يؤلف كتابا يدقق الشعر المصنوع من الشعر الصحيح.

ويرسم ابن سلام حدود القضيّة ويحدّد أسبابها خلافاً لعلماء عصره الذين أطلقوا بعض صيحات التحذير، لكنّها لم تكن بالعمق وبالطريقة التي أثارها هو[٦]. فمن الأسباب التي حدّدها ابن سلام للوضع، هي:

أولا: أنّ الرواة تداولوا الشعر من كتاب إلى كتاب، ولم يأخذوه عن أهل البادية، ولم يعرضوه على العلماء بالشعر، وليس لأحد ـ إذا أجمع أهل العلم والرواية الصحيحة على إبطال شيء منه ـ أن يقبل من صحيفة ولا يُروى عن صُحُفي[٥].

ثانياً: القصّاص الذين أفسدوا الشعر وهجّنوه، وحملوا كلّ غثاءٍ منه، ومنهم محمدٍ بن إسحاق صاحب السيرة الذي أورد في كتابه أشعارا لرجال لم يقولوا شعرا قط، بل أورد أشعارا لعاد وثمود. ويردّ ابن سلام هذا الشعر ويبطله بأدلة أربعة عقلية ونقليه[٣]

ثالثا: رواية الشعر من غير أهله. يقول ابن سلام: (وجدنا رواة العلم يغلطون في الشعر، ولا يضبط الشعر إلا أهله. وقد تروي العامّة أنّ (الشعبيّ) كان ذا علم بالشعر وأيّام العرب، وقد روي عنه هذا البيت (فألفيت الأمانة لم تخنها ـ كذلك كان نوحٌ لا يخون) وهو فاسد؛ وروي عنه شيء يحمل على لبيد... ولا اختلاف في أنّ هذا مصنوع تكثر به الأحاديث، ويستعان به على السهر عند الملوك، والملوك لا تستقصي)[٧].

ثمّ ينتقل إلى قضية أخرى مهمة وهي تتعلّق بمواصفات الناقد وطبيعة عمله، فيقول: (وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العلم والصناعات: منها ما تثقفه العين، ومنها ما تثقفه الأذن، ومنها ما تثقفه اليد، ومنها ما يثقفه اللسان. من ذلك اللؤلؤ والياقوت، لا تعرفه بصفة ولا وزن، دون المعاينة ممن يبصره. ومن ذلك الجهابذة بالدينار والدرهم، لا تعرف جودتهما بلون ولا مسٍّ ولا طراز ولا رسم ولا صفة، ويعرفه الناقد عند المعاينة، فيعرف بهرجها وزائفها وستّوقها ومُفرَغها... يعرف ذلك العلماء عند المعاينة والاستماع له، بلا صفة يُنتهى إليها، ولا علم يوقف عليه. وإنّ كثرة المدارسة لتُعدي على العلم به. فكذلك الشعر يعلمه أهل العلم به)[٦].

ثمّ يورد ابن سلام المحاورة الآتية للتأكيد على أهميّة الناقد في التقويم: (قال قائل لخلف: إذا سمعت أنا بالشعر أستحسنه، فما أبالي ما قلت أنت فيه وأصحابك. قال: وإذا أخذت درهما فاستحسنته، فقال لك الصراف: إنّه رديء فهل ينفعك استحسانك إياه؟)[٦].

فابن سلام يرى أن من أهم مصادر الشعر الموثوق هما: البادية وأهلها، ثمّ أهل العلم والرواية الصحيحة، لأنّ للشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم، مثلما يعرف الجوهري اللؤلؤ والياقوت من خلال معاينتهما، ومثلما يفرق الصرّاف الحاذق بين الدينار الصحيح والدينار الزائف، كذلك العالم بالشعر يعرفه من كثرة مدارسته له إلى جانب ذوقه الأدبي الخاص. وهذا الذوق الأدبي الخاص هو شيء يعرفه (العلماء عند المعاينة والاستماع له، بلا صفة ينتهي إليها، ولا علم يوقف عليه)، سلاحهم في ذلك دراسة متواصلة للنصوص الأدبية وممارسة طويلة لحفظها وروايتها، ومعاشرة أهلها، ثمّ ذوق أدبيّ رفيع.

منهجه في الكتاب :

يبين لنا ابن سلاّم منهجه في تأليف الكتاب وطريقة عمله فيه فيقول: (ففصلنا الشعراء من أهل الجاهلية والإسلام، والمخضرمين الذين كانوا في الجاهلية وأدركوا الإسلام، فنزّلناهم منازلهم، واحتججنا لكلّ شاعر بما وجدنا له من حجّة وما قال فيه العلماء. وقد اختلف الناس والرواة فيهم، فنظر قوم من أهل العلم بالشعر والنفاذ في كلام العرب، والعلم بالعربيّة، إذا اختلفت الرواة فقالوا بآرائهم، وقالت العشائر بأهوائها، ولا يقنع الناس مع ذلك إلا الرواية عمّن تقدّم. فاقتصرنا من الفحول المشهورين على أربعين شاعرا، فألفنا من تشابه شعره منهم إلى نظرائه، فوجدناهم عشر طبقات، أربعة رهطٍ كلّ طبقة، متكافئين معتدلين)[٦].

لقد أراد ابن سلام بقوله هذا ثلاثة أنواع من الشعراء. النوع الأوّل: هم الجاهليّون. والثاني: هم الإسلاميّون. والثالث: هم المخضرمون الذين أدركوا شيئا من الجاهلية، وشيئا من الإسلام. والذي نقف عنده من هذا القول هو حديثه عن (التشابه) بين الشعراء حين يقول: (فاقتصرنا من الفحول

المشهورين على أربعين شاعراً، فألّفنا من تشابه شعره منهم إلى نظرائه، فوجدناهم عشر طبقات، أربعة رهطٍ كلّ طبقة، متكافئين معتدلين). فما مفهوم التشابه لديه؟ وماذا يقصد بالتشابه؟ إنّ ابن سلاّم لم يقدّم لنا توضيحاً أو مفهوماً محدّداً لمصطلح التشابه الذي بنى عليه طبقاته. ومن هنا كان هذا المصطلح ميداناً للتأويل والتفسير من قبل دارسي منهج ابن سلاّم ومن قبل مؤرّخي النقد العربي[٤].

يقول الأستاذ محمود شاكر محقّق الكتاب: (التشابه هنا، عند ابن سلاّم، لا يعني التطابق... وإنّما يعني وجوهاً من الشبه بعينها في المناهج مع اختلاف ظاهر يتميّز به كلّ واحد منهم عن صاحبه، وبهذا الاختلاف، يكون كلّ منهم رأساً في هذا المذهب من مذاهب الشعر...)[٧].

ويتابع الأستاذ شاكر قائلاً: (نعم لم يفسر لنا ابن سلاّم هذه المذاهب، ولم يدلّنا على الأساس الذي بنى عليه ما ذهب إليه من تشابه المناهج وترك لنا نحن استخراج أسلوبه في النظر حتى انتهى إلى ما انتهى إليه من تشابه هؤلاء الأربعة النظراء من الفحول في مناهجهم، وحملنا نحن عبء النظر حتى نعرف ما هي هذه المناهج العشرة من مناهج الشعر من خلال قراءة أشعار هؤلاء الفحول)[٧].

ومثلما توقّف الدارسون عند مفهوم التشابه لدى ابن سلاّم توقّفوا أيضاً عند مفهوم (الطبقة) لديه، وماذا تعني: هل هي مراتب للشعراء أم ماذا؟ يرى الأستاذ شاكر أنّ ابن سلاّم لم يرد بقوله (طبقة) ما يتبادر إلى الذهن لأوّل وهلة من معنى المرتبة أو المنزلة، وإنّما هو بمعنى المذهب أو المنهج أو الاتّجاه في الشعر. يقول الأستاذ شاكر: (وقد وقفت طويلا عند قول ابن سلام، وهو من أغرب ما قرأت (ثمّ إنّا اقتصرنا ـ بعد الفحص والنظر والرواية ـ إلى رهط أربعة اجتمعوا على أنّهم أشعر العرب طبقة)[٦] فوجدته صعباً أن يفسّر قوله هنا (طبقة) بما يهجم على الخاطر مما ألفناه نحن من معنى (طبقة)، ولم أجد له إلا معنى واحداً، كأنّه هو الذي يعنيه ابن سلام، وهو أنّهم أشعر العرب في مذهب من مذاهب الشعر، أو في نهج من مناهجه، أو في ضرب من ضروبه. ورأيت أنّ قول ابن سلاّم قبل ذلك: (فاقتصرنا من الفحول المشهورين على أربعين شاعراً، فألفنا من تشابه شعره منهم إلى نظرائه، فوجدناهم عشر طبقات، أربعة رهطٍ كلّ طبقة، متكافئين معتدلين)[٦] فبدا لي أنّ معنى هذا: أنّ (التشابه) هو أساس نظر ابن سلاّم، ولا يتشابه شاعران إلا في شيء واحد، هو مذهبهما في الشعر، أو منهجهما الذي يتميّز به كلّ واحد منهم، ويكاد يكون رأساً فيه، فلمّا قال بعد ذلك: (فوجدناهم عشر طبقات) رأيته لا يكاد يكون له معنى، حتى يكون معنى ذلك: فوجدناهم عشرة مذاهب أو عشرة مناهج من مذاهب الشعر ومناهجه)[٦].

والحقّ فيما ذهب إليه الأستاذ شاكر من أنّ لفظ (طبقة) يعني عند ابن سلاّم المنهج أو المذهب، وأنّ كلّ طبقة مكوّنة من أربعة شعراء متشابهين في مذهبهم أو منهجهم مع فروق فرديّة فيما بينهم، ولم يفسّر لنا ابن سلاّم هذه المذاهب ولم يدلّ على الأساس الذي بنى عليه ما ذهب إليه من تشابه المناهج.

ومن أجل بسط هذا الرأي فإنّنا نتناول الطبقة الأولى من الجاهليين، وهم عنده: امرؤ القيس، والنابغة الذبياني، وزهير بن أبي سلمى، والأعشى[٦]. فكلّ شاعر من هؤلاء طبقة، وهو مع قرنائه الثلاثة يكوّنون طبقة، فامرؤ القيس) ما قال ما لم يقولوا، ولكنّه سبق العرب إلى أشياء ابتدعها، استحسنتها العرب واتّبعته فيها الشعراء... كان أحسن طبقته تشبيها)[٦]. والنابغة (كان أحسنهم ديباجة شعر، وأكثرهم رونق كلام، وأجزلهم بيتا، كأنّ شعره كلام ليس فيه تكلف). وزهير (كان لا

يعاظل بين الكلام، ولا يتّبع وحشيّه، ولا يمدح الرجل إلاّ بما فيه)[٧]. والأعشى (هو أكثرهم عروضا، وأذهبهم في فنون الشعر، وأكثرهم طويلة جيّدة، وأكثرهم مدحا وهجاء وفخرا ووصفا كلّ ذلك عنده)[٧].

فهذه الصفات الخاصة التي يتّصف بها كلّ شاعر من هؤلاء، وهم في الوقت نفسه طبقة واحدة، فامرؤ القيس أحسنهم تشبيها، والنابغة أحسنهم ديباجة شعر، وزهير أحصفهم شعرا، والأعشى أكثرهم عروضا. وهم جميعا طبقة، فما الذي جمعهم وألف بينهم؟ إنّ الذي جمع بينهم هو تشابه مناهج شعرهم وتقارب مذاهبهم فيه، فهم أبدعوا في كلّ لون طرقوه، وإن تميّز كل واحد منهم عن الآخر بلون خاصّ من الشعر، وغرض معين منه تقدّم فيه على نظرائه أبناء طبقته، فهؤلاء إذن تميّزوا عن سائر الشعراء بالشعر الجيّد الكثير، فالجودة والكثرة شرطان أساسيان حدّد بهما ابن سلاّم معنى الفحولة والشهرة والتقدمية.

ويؤكد هذا المقياس عند حديثه عن طرفة وعبيد بن الأبرص وهما عنده من الطبقة الرابعة، ومعهما عديّ بن زيد وعلقمة بن عبدة. يقول عنهم جميعا (وهم أربعة رهط فحول شعراء، موضعهم مع الأوائل، وإنّما أخلّ بهم قلة شعرهم بأيدي الرواة)[٦]. فهو يشير إلى ضياع أكثر أشعارهم، لكنّ هذا الضياع لم يؤثّر على مكانتهم عند أهل العلم ونقاد الشعر.

وعندما عرض ابن سلام في مقدمته لقضيّة ضياع أكثر الشعر استدل على ذلك بطرفة وعبيد، فقال: (ومما يدلّ على ذهاب الشعر وسقوطه، قلة ما بقي بأيدي الرواة المصحّحين لطرفة وعبيد، اللذين صحّ لهما قصائد بقدر عشر وإن لم يكن لهما غيرهن، فليس موضعهما حيث وضعا من الشهرة والتقدمية، وإن كان ما يروى من الغثاء لهما، فليس يستحقان مكانهما على أفواه الرواة...)[٦]. فهذان الشاعران بقيا على مكانتهما من التقديم على الرغم من قلة ما يروى لهما وعلى الرغم مما وضع عليهما، لأنّ المكانة التي حصلا عليها كانت مبنية على أساس (الكثرة مع الجودة)، ولم يضرهما أن تضيع أكثر أشعارهما فيما بعد.

حديثه عن ضياع أكثر الشعر:

وهذا الموضوع لا يدخل ضمن المقاييس النقدية التي أرساها وإنما هو قضيّة تاريخيّة حسب. يروي ابن سلام بسنده عن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) قوله: (كان الشعر علمَ قوم لم يكن لهم علم أصحّ منه). ويعقب ابن سلام على ذلك بقوله: (فجاء الإسلام فتشاغلت عنه العرب، وتشاغلوا بالجهاد وغزو فارس والروم، ولهت عن الشعر وروايته. فلمّا كثر الإسلام وجاءت الفتوح، واطمأنّت العرب بالأمصار، راجعوا رواية الشعر، فلم يؤولوا إلى ديوان مدوّن ولا كتاب مكتوب، وألفوا ذلك وقد هلك من العرب من هلك بالموت والقتل، فحفظوا أقلّ ذلك، وذهب عليهم منه كثير. وقد كان عند النعمان بن المنذر منه ديوان فيه أشعار الفحول، وما مدح هو وأهل بيته به، صار ذلك إلى بني مروان أو صار منه)[٦].

ويروي نصّا عن أبي عمرو بن العلاء يقول فيه: (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلاّ أقلّه، ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير)[٦]. ويقف ابن سلام عند هذه القضية محتجّا لرأي أبي عمرو فيقول: (ومما يدلّ على ذهاب الشعر وسقوطه قلة ما بقي بأيدي الرواة المصحّحين لطرفة وعبيد، اللذين صحّ لهما قصائد بقدر عشر. وإن لم يكن لهما غيرهنّ، فليس موضعهما حيث وضعا من الشهرة والتقدمية، وإن كان ما يروى من الغثاء لهما، فليس يستحقان مكانهما على أفواه

الرواة. ونرى أنّ غيرهما قد سقط من كلامه كلام كثير، غير أنّ الذي نالهما من ذلك أكثر. وكانا أقدم الفحول، فلعلّ ذلك لذاك. فلمّا قلّ كلامهما، حمل عليهما حمل كثير)[٦].

والذي يستفاد من النصوص المتقدّمة ما يأتي:

١- أنّ الشعر أو فن القول عموما هو العلم الذي برع فيه العرب.

٢- أنّه كان للعرب شعر كثير، وديوانٍ هائل من منظوم القول ومنثورة، لكنّ هذا التراث الضخم قد ضاع لأسباب مختلفة، ولم يبق منه إلا القليل الموجود بين أيدينا اليوم.

٣- أنّه كانت هناك سابقة لتدوين الشعر في عهد النعمان بن المنذر، لكنّ هذا الأمر لم يكن عامّاً، وبقي الاعتماد الأول على الرواية الشفهية.

٤-يحتجّ ابن سلام لضياع أكثر الشعر بدليل ملموس هو المكانة التي عليها طرفة بن العبد وعبيد بن الأبرص مع قلة القصائد الصحيحة لهما. فلو كان الذي قدّمهما هو هذه القصائد القلائل المنسوبة لهما، فهما إذن لا يستحقان تلك المكانة التي يوضعان فيها، وعليه فلا بدّ من أن يكون لهما شعر جيد لكنه مفقود هو الذي أدّى إلى تقديمهما عند أهل العلم بالشعر.

٥- ويعرض ابن سلام لقضيّة الحمل على الشعراء، ويلحظ أنها تسيء إلى الشاعر أكثر مما ترفعه، كما يشير ابن سلام إلى أنّ بعض الرواة يحملون على الشعراء ما ليس لهم ليسدّوا النقص الذي يرونه في شعر الشاعر، ويسوّغوا تقدّمه ومكانته بين الشعراء، وهم بذلك إنّما يسيئون إلى الشاعر أكثر مما يرفعونه.

٦- ويرى ابن سلام أنّ السبب الأساس لضياع شعر طرفة وعبيد هو تقدّمهما الزمني، وهذا القدم أيضا هو الذي جعل الوضع عليهما ميسورا، وهو الذي أعطاهما نصيبا من الوضع أكثر من غيرهما من الشعراء.

تاريخه لنشأة الشعر والقصيد وبيئاته:

يقول ابن سلاّم (ولم يكن لأوائل العرب من الشعر إلاّ الأبيات يقولها الرجل في حاجته، وإنّما قصدت القصائد وطوّل الشعر على عهد عبد المطلب، وهاشم بن عبد مناف. وذلك يدلّ على إسقاط شعر عاد وثمود وحمير وتبّع)[٦].

في هذا النص يضع ابن سلام سقفا زمنياً أو بداية تاريخية ينطلق منها، فهو يؤرّخ لنشأة الشعر وكيفية ظهوره، فيرى أنّ أوّليّات الشعر العربيّ كانت أبياتاً متفرّقة يقولها الرجل في (حاجته) وفي رواية (حادثه) وهذه إشارة مهمّة إلى أنّ الشعر بدأ ذاتيّا غنائيّا، وكان أحاديّ الغرض، فهو يعبّر عن حادثة ما أصابت الشاعر، والشاعر هنا الرجل العربيّ - أيّ رجل - وليس شاعرا يمتلك المواصفات الفنيّة المعروفة، وإنّما هو رجل عاديّ يتعرّض لحادثة معيّنة مفرحة أو محزنة، كأن يفقد ولده أو يغلب في معركة... الخ، فإنّه عند ذلك يذكر ما أصابه ببضعة أبيات من الشعر، ولم تكن هناك القصائد الطويلة وقتئذ. لأنّها ظهرت على عهد عبد المطلب وهاشم بن عبد مناف، وبهذا الاستدلال التاريخيّ يسقط ابن سلام القصائد الطويلة التي ذكرت قبل هذين، مثلما يسقط شعر عاد وثمود وحمير وتبّع؛ وقد ردّ الأستاذ محمود شاكر القول بأنّ القصائد الطويلة لم تظهر إلا على عهد عبد المطلب وهاشم بن عبد مناف، ورأى أنّ القصيد أقدم من ذلك بكثير[٦].

وأنا أتّفق معه في ذلك لأنّ هذين اللذين ذكرهما ابن سلام سبقا البعثة بقليل وربّما أدركاها، في حين أنّ المصادر التي بين أيدينا تؤرّخ لظهور القصيد بقرنين أو قرن ونصف من الزمان قبل الإسلام، هذا ما حفظته المصادر وأدركته الرواية، وما ضاع بسبب التقادم وعدم التدوين كان أكبر

وأعظم بكثير كما ذكر ابن سلاّم نفسه فيما تقدّم، وكما نقل عن عمر بن الخطّاب (رضي الله عنه) وعن أبي عمرو بن العلاء حول ضياع أكثر الشعر.

ثمّ يضرب لنا ابن سلام أمثلة من الشعر القديم الصحيح فيقول: (فمن قديم الشعر الصحيح قول العنبر بن عمرو بن تميم...:

قد رابني من دلويَ اضطرابها ٍ والنأيُ في بهراءَ واغترابُها
إن لا تجئْ ملأى يجئ قرابها [٦]

...ومما يروى من قديم الشعر قول دويد بن زيد بن نهد...[٦] ومنهم المستوغِبن ربيعة بن كعب بن سعد، كان قديما، وبقي بقاء طويلا حتى قال:

ولقد سئمت من الحياة وطولها وازددت من عدد السنين مئينا
مئة أتت من بعدها مئتان لي وازددت من عدد الشهور سنينا
هل ما بَقا إلا كما قد فاتنا يوم يكرّ وليلة تحدونا [٦]

ومنهم زهير بن جناب الكلبي، كان قديما شريف الولد، وطال عمره فقال...[٦]

وكان أوّل من قصد القصائد، وذكر الوقائع المهلهل بن ربيعة التغلبي في قتل أخيه كليب وائل قتلته بنو شيبان، وكان اسم المهلهل عديّا وإنّما سمّي مهلهلا لهلهلة شعره كهلهلة الثوب، وهو اضطرابه واختلافه...)[٦].

فهذه الأمثلة التي ساقها لتكون دلائل وعلائم ليقاس عليها، ويترك ما عداها من الشعر الذي ينسب إلى عادٍ وثمود، وإلى رجال ونساء قبل هذا التاريخ، وهذه من أدوات الناقد البصير بالشعر، حتى يميّز الشعر الصحيح من الموضوع، فالعملية النقدية لدى ابن سلام ذات وجوه متعدّدة، أحدها تاريخيّ، والآخر توثيقيّ، وبعضها لغويّ، وبعضها يتعلق بالقبائل وأنساب العرب وأيّامها، وبعضها يتعلق ببيئات الشعر وأهله في الجاهلية عبر المراحل الزمنية المختلفة.

بيئات الشعر:

يقول ابن سلاّم: (وكان شعراء الجاهلية في ربيعة: أوّلهم المهلهل، والمرقّشان، وسعد بن مالك، وطرفة بن العبد، وعمرو بن قميئة، والحارث بن حلزة، والمتلمّس، والأعشى، والمسيّب بن علس.

ثمّ تحوّل الشعر في قيس، فمنهم النابغة الذبياني - وهم يعدّون زهير بن أبي سلمى من عبد الله بن غطفان وابنه كعبا - ولبيد والنابغة الجعديّ، والحطيئة، والشمّاخ، وأخوه مزرّد، وخداش بن زهير، ثمّ آل ذلك إلى تميم، فلم يزل فيهم إلى اليوم)[٦].

فهو يذكر أنّ الشعر في الجاهلية كان في ربيعة، ويعدّد بعضاً من شعرائهم الكبار، ثمّ تحوّل الشعر إلى قيس، ويعدّد كذلك عدداً من فحولهم، ثمّ آل إلى تميم، فلم يزل فيهم حتى عصر المؤلف.

ومن اللافت للنظر أنّ ابن سلام لم يشر في مقدّمته إلى ثلاث طبقات ضمّنها كتابه، وهي طبقة شعراء القرى العربية، وطبقة أصحاب المراثي، وطبقة شعراء اليهود، فالمقدّمة لم تتضمّن أية إشارة إلى ذلك، مما يعزّز القول بأنّها مضطربة وناقصة، وأنّها في الحقيقة مقدّمتان لكتابين مستقلين للمؤلف، لكنّهما دمجا في مقدّمة واحدة، مثلما دمج الكتابان في كتاب واحد، وهذه البلبلة والاضطراب كانا سببا في سقوط أفكار مهمة جدّا من المقدّمة ومنها الإشارة إلى هذه الطبقات الثلاث، وهنالك احتمال آخر بعيد هو أن تكون هذه الطبقات الثلاث مقحمة على أصل الكتاب ولا علاقة لابن سلام بها.

ويري بعض الباحثين أنّ قسم شعراء القرى العربيّة ربّما يكون قسماً مستقلاً من مؤلّفات ابن سلام اختلطٍ بنسخة الطبقات أو أقحم عليها[١١]. ولكنّ الدكتور محمد مندور يرى أنّ ابن سلام بإفراده قسما لشعراء القرى العربية قد جعل (المكان) ثاني أربعة أركان منهجيّة بنى عليها كتابه، وأنّه (عندما وزّع الشعراء بين الجاهليّة والإسلام، وقسّم هؤلاء وأولئك إلى طبقات نظر ووجد أنّ هناك شعراء لم يصبحوا شعراء للعرب كافة، بل ظلوا متّصلين كلّ بقريته، وهم ما يمكن أن نسمّيهم بالشعراء الإقليميّين، فجمعهم في باب شعراء القرى)[١٣].

إنّ هذا الحكم الذي قاله الدكتور مندور موضع نقاش، لأنّ هذا القسم (قسم شعراء القرى العربية) وانتماءه إلى كتاب الطبقات أمر يحتاج إلى برهان. كذلك فإنّ الشعراء الذين أدرجهم ابن سلام في الطبقات لم يكونوا جميعهم شعراء للعرب كافة. في حين أنّ بعض الشعراء الذين أدرجهم في قسم شعراء القرى كانوا من شعراء العرب كافة، ومنهم: حسّان بن ثابت، وقيس بن الخطيم، وأميّة بن أبي الصلت[٦].

ومن الذين ذكرهم في الطبقات شعراء مغمورون قلّ من سمع بهم، نذكر منهم: أوس بن غلفاء، ضابئ بن الحارث، وحريث بن مخفض، وغيرهم[٦].

وعلى الرغم من ذلك، فإنّه لا بدّ من القول إنّ إفراد شعراء القرى بقسم من كتاب أو بكتاب مستقلّ، فإنّ ذلك يمثّل إشارة مبكرة جدّاً إلى إدراك أثر النقلة والاستقرار في الشعر، ولكن للأسف، فابن سلام الذي خطا هذه الخطوة المتقدّمة لم يشر إلى أيّ أثر من آثار الاستقرار في شعر شعراء القرى العربيّة، لكنّه ربط بين لين شعر عديّ بن زيد واستقراره في الحيرة فقال: (كان يسكن الحيرة ويراكن الريف فلان لسانه وسهل منطقه فحمل عليه شيء كثير)[٦].

وأشار مرّةٍ إلى أنّ (أشعار قريش فيها لين تشكل بعض الإشكال)[٦].

فابن سلام مدرك تماما لأثر البيئة في الأدب، وهذه الحقيقة كانت ماثلة لديه ولدى جيله من العلماء ومنهم الأصمعي[١١].

لقد فرّق ابن سلام بين النمط البدوي من الشعر ووالنمط الحضري من خلال تقسيمه، لكنّه لم يشخّص الفروق الفنية المحدّدة بين النمطين، وهو يعترف بذلك عند تعرّضه لقضية النحل، يقول: (وليس يشكل على أهل العلم زيادة الرواة ولا ما وضعوا، ولا ما وضع المولدون، وإنّما عضّل بهم أن يقول الرجل من أهل البادية، من ولد الشعراء، أو الرجل ليس من ولدهم، فيشكل ذلك بعض الإشكال)[٦].

ويضرب مثالا على ذلك بقصّة أبي عبيدة وابن نوح مع ابن متمّم بن نويرة الشاعر، حيث سألاه عن شعر أبيه متمّم فلمّا نفد شعر أبيه جعل يزيد في الأشعار ويضعها لهم، يقول الراويان: (فلما نفد شعر أبيه جعل يزيد في الأشعار ويصنعها لنا، وإذا كلام دون كلام متمّم، وإذا هو يحتذي على كلامه، فيذكر المواضع التي ذكرها متمّم، والوقائع التي شهدها، فلما توالى ذلك، علمنا أنه يفتعله)[٦].

فمدلول هذه القصّة التي أوردها ابن سلاّم يشير إلى رأيه في أنّ ما يحمل على الشعراء من وضع الرواة والمولدين سكان الحواضر هو مما يمكن للعلماء تمييزه من نتاج أهل البادية، ويقرّر أنّ علماء عصره كانوا قادرين على التمييز بين النمطين البدويّ والحضريّ من الشعر، ولهذا كان ما ينحله الشاعر البدويّ للشاعر البدويّ هو ما يعضّل بهم دون سواه، أمّا دلائل هذا التمييز ومؤشراته، فلم يدلنا عليها ابن سلام.

هذه الشواهد المتقدّمة تدلّنا على إدراك النقّاد العرب القدامى ومنهم ابن سلاّم لأثر البيئة والحضارة في شعر الشاعر، وقد أصبحت دراسة المؤثرات الحضارية والبيئية في الأدب منذ العام ١٨٣١م نظرية في النقد الأدبي أرسى قواعدها الفيلسوف الألماني هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١م)، وقد سمي هذا الاتجاه في النقد الأدبي بـ (النزعة التاريخية Historicism) وهي اتجاه يرمي إلى دراسة (النص أو منتجه أو الظاهرة الأدبية من خلال التطور التاريخي للمكان والناس والقيم والتقاليد والأحداث)[١٤] وممن تبنى هذا الاتجاه في النقد الأدبي الحديث الناقد الفرنسي Hippolyte Adolphe Taine[١٥].

لقد كان فضل السبق في الالتفات إلى هذه النظرية النقدية يرجع إلى علمائنا الأوائل وفي مقدمتهم ابن سلام، وذلك قبل أن يتوصل إليها الغربيون بقرون طويلة.

لقد تنبه الأوروبيون في العصر الحديث لهذه النظرية ولغيرها وصاغوها نظريات متكاملة في النقد الأدبي وغيره، وصدّرت إلينا فيما صدّر من نظريات ومخترعات أجنبية، وصفق لها أدعياء الثقافة والنظريّات الحديثة من أبناء جلدتنا الذين فتنوا بالغرب وإنجازاته، ونسوا تراثهم وحضارتهم التي تضمّ كنوز الدرر والجواهر الأصيلة.

ثانياً : مادة الكتاب

بعد أن انتهينا من عرض أفكار المقدمة ، وما تضمنته من آراء نقدية مهمة ، فضلاً عن الأفكار التوثيقية والتاريخية المهمة ، نستعرض الآن مادة الكتاب ، ونسير مع ابن سلام الناقد والإخباري والعالم المدقق ، نتعرف معه ومنه على مادة الكتاب النقدية ، وعلى طريقة ابن سلام في المفاضلة بين الشعراء وتوزيعهم على طبقات ومنهجه في هذا التوزيع والترتيب ، كذلك نتعرف على طريقته في إصدار الأحكام النقدية على الشاعر وشعره .

إن أول ما يصادفنا في كتاب الطبقات هو فكرة تقسيم الشعراء إلى طبقات مختلفة ، استناداً إلى عدد من المقاييس الموضوعية المهمة .

منها ما يرتبط بالزمان: تقسيم الشعراء إلى جاهليين وإسلاميين .

ومنها ما يرتبط بالمكان: طبقة شعراء القرى العربية[٦] .

ومنها ما يرتبط بالدين: طبقة شعراء اليهود[٦] .

ومنها ما يرتبط بالأغراض الشعرية: طبقة أصحاب المراثي[٦] .

وأخيرا المذهب الفني الذي تتجلى صورته في كل طبقة صغيرة تتألف من أربعة شعراء ، حيث يجمع في كل طبقة أربعة من الشعراء ممن تشابهت أشعارهم ومذاهبهم الفنية .

أ- طبقات الشعراء الجاهليين:

لم يطرح ابن سلام القضايا التي نادى بها في المقدمة جزافاً ، وإنما بقي مؤمناً بها متبنياً لها في الكتاب كله .

ومن أهم القضايا التي نادى بها في المقدمة تحقيق النص الشعري وتوثيقه وتخليص الشعر الصحيح من الشعر المفتعل والمصنوع . ونلاحظ أن قضية الشعر الموضوع استمرت معه عند كل شاعر من شعراء الطبقات ، وبخاصة الشعراء الجاهليين .

يقول ابن سلام: (قال ذو الرمة: مَنْ أحسن الناس وصفاً للمطر ؟ فذكروا قول عبيد:

دانٍ مُسِفٍ فويقَ الأرض هيدبه ... يكاد يدفعه من قام بالراح

فمُن بنجوته كمن بمحفله ... والمستكنُ كمن يمشي بقرواح

فجعلها يونس لعبيد ، وعلى ذلك كان إجماعنا ، فلما قدم المفضّل صرفها إلى أوس بن حجر)[٦] .

وفي الطبقة الرابعة يقول: (وعدي بن زيد كان يسكن الحيرة ، ويُراكن الريف فلان لسانه وسهل منطقه ، فحمل عليه شيء كثير ، وتخليصه شديد . واضطرب فيه خلف الأحمر وخلط فيه المفضّل فأكثر)[٦] .

وفي الطبقة الخامسة يقول: (وكان الأسود (بن يَعْفُر) شاعراً فحلاً . . . وله واحدة رائعة طويلة لاحقة بأجود الشعر ، لو كان شفعها بمثلها قدمناه على مرتبته ، وهي:

نام الخليُّ وما أحِسُّ رقادي ... والهمُّ محتضرٌ لديّ وسادي

وله شعـــر جيد ، ولا كهذه ، وذكر بعض أصحابنا أنه سمع المفضّل يقول: له ثلاثون ومئه قصيدة ، ونحن لا نعرف له ذلك ولا قريبا منه . وقد علمتُ أن أهل الكوفة يروون له أكثر مما نروي ، ويتجوّزون في ذلك بأكثر من تجوزنا .[٦] .

فهو إذن لم يتخل لحظة عن التنبيه على الوضع ، والتذكير بالنحل ، وما يقوم به بعض الرواة من حمل شعر شاعر على غيره ، فقضية تدقيق النصوص وتوثيقها هي أحد أركان منهجه .

كما نلاحظ من خلال هذه النصوص الصراع العلمي بين مدرستي البصرة والكوفة، ونلاحظ تساهل الكوفيين في الشعر المنحول على الشاعر ، حتى أن ثقتهم المقدّم المفضّل الضّبي يزعم أن للأسود بن يعفر مئة وثلاثين قصيدة ، في حين أن البصريين لا يعرفون له ذلك ولا قريبا منه . وهم يتجوّزون في إضافة قصائد غير مؤكدة إلى الشاعر بأكثر من تجوز البصريين .

فملاحظات ابن سلام عن الشعر الموضوع والمنحول لم تقتصر على المقدمة ، بل تعدتها إلى كل شاعر عرض له ابن سلام ، فهو لم يتراجع عما قرره في مقدمته بل ظل مؤمنا بها إلى نهاية كتابه .

وإلى جانب هذه القضية تثار قضية أخرى وهي هل جميع الشعراء الذين ذكرهم في طبقات الشعراء الجاهلين هم جاهليون فعلا ؟

لقد قال ابن سلام في مقدمته: (ففصلنا الشعراء من أهل الجاهلية والإسلام والمخضرمين الذين كانوا في الجاهلية وأدركوا الإسلام، فنزلناهم منازلهم ...)[٦] . وأمام هذا التصريح فإننا ننتظر منه أن يجعل الجاهليين طبقة والمخضرمين طبقة ثم الإسلاميين بعدهم .

ولكننا وجدناه في الطبقة الثانية من الجاهليين يضع كعب بن زهير والحطيئة وهما من المخضرمين مع أوس بن حجر وبشر بن أبي خازم وهما من الجاهليين[٦] .

أما الطبقة الثالثة من الجاهليين فكلها مخضرمون[٦] . والسابعة كلها جاهليون . والثامنة فيها شاعر مخضرم هو النمر بن تولب والآخرون جاهليون . أما التاسعة ففيها مخضرمان وجاهليان . والعاشرة فيها ثلاثة شعراء مخضرمين وواحد جاهلي[٦] .

ولم يقتصر ذلك على طبقات الشعراء الجاهليين ، بل تعداه إلى طبقات الشعراء الإسلاميين فقد جعل في الطبقة الثالثة منهم كعب بن جُعيل ، ويقال إنه شهد الجاهلية ، وعمرو بن أحمر الباهلي وهو مخضرم ، وسحيم بن وثيل الرياحي وهو مخضرم ، وفي الطبقة الرابعة حُميد بن ثور وهو مخضرم أيضا ، وفي الخامسة أبا زيد الطائي وهو مخضرم، وفي السادسة بشامة بن الغدير وقراد بن حنش ، وقد ذكر الأستاذ محمود شاكر في المقدمة أنهما جاهليان .

وإزاء هذا الصنيع الذي قام به ابن سلام نتساءل هل ينطبق اسم طبقات الشعراء الجاهليين على القسم الأول من الكتاب تمام الانطباق ، وهل ينطبق اسم طبقات الشعراء الإسلاميين بدقة على القسم الثاني منه ؟ أم أن ابن سلام اضطرب في منهجه ؟ !!

إنني أرى أن ابن سلام قد وفق في ذلك غاية التوفيق ، فهو لم يعدَّ الشاعر الذي عاش جلَّ حياته في الجاهلية ثم أدرك الإسلام في آخر حياته شاعرا إسلاميا ، لأنه لا يمكن أن يتخلى الشاعر عن ثقافته وتربيته فجأة ، ولو حصل هذا وهو غير ممكن ، فأين يوضع نتاجه السابق ؟ أليس من المنطقي أن يوضع ضمن الفترة التي أبدع فيها شعره ؟! .

فابن سلام محق كل الحق حين جعل المخضرمين في عداد الجاهليين أو من وجدهم أكثر قرباً للجاهليين من الإسلاميين الشعراء ، لأن الجاهليين الذين أدركوا الإسلام إما أنهم لم يقولوا شعرا

بعد إسلامهم فبقي نتاجهم جاهلياً خالصاً ، وإما أنَّ موهبتهم قد اضمحلّت وتراجعت ، بسبب القيم الجديدة التي لم يألفوها ، فأصيبوا بما يسمى بالغربة الثقافية ، فلم يتمكنوا من مجاراة العهدِ الجديد بقصائد رائدة ، ترتفع إلى مستوى قصائدهم الأولى ، فكان شعرهم الإسلامي ضعيفا ، ولا يعتد به ، فصنَّفهم ابن سلام حسب المكانة التي كانوا عليها والمرحلة التي ارتفعوا فيها ، لا المرحلة التي آلوا إليها .

لقد أصاب ابن سلام حين ألحق المخضرمين بالجاهليين لأنه شعر بأنهم جاهليون في شِعرهم بالرغم من إسلامهم ، فلا داعي لإفرادهم بطبقة خاصة . لقد كان ابن سلام ناقدا بصيرا ، يعي ما يقول ويدرك ماذا يفعل .

ومن النظرات المهمة لإبن سلام ، التي تدل على ذوق وخبرة ، المختارات التي كان يوردها لكل شاعر ، فهي تعتمد أساسا على تطبيق فكرة معينة ذكرها وهو يتحدث عن الشاعر ، فيذكر روائع شعر الشاعر في شيء يجيده هو ، وصفا أو هجاء أو غزلا ، وربما هذا الذي جعله يكتفي بأربعين شاعرا ويدع ما سواهم .

ومن الأمثلة على ذلك قوله عن الشمّاخ بن ضرار: (فأما الشمّاخ فكان شديد متون الشعر، أشدَّ أسرَ كلامٍ من لبيد ، وفيه كزازة ، ولبيد أسهل منه منطقا ...)[٦] . وهو الذي يقول يرثي عمر بن الخطاب رضي الله عنه:

جزى الله خيرا من أمير وباركت ... يدُ اللهِ في ذاك الأديمِ الممزَّقِ
فمن يسعَ أو يركب جناحي نعامة ... ليدرك ما حاولتَ بالأمسِ يُسبَقُ
قضيتَ أمورا ثم غادرت بعدها ... بوائقَ في أكمامها لم تُفتَّقِ
وما كنت أخشى أن تكون وفاتُهُ ... بكفي سبنتى أرزقِ العينِ مطرقِ

وفي الطبقات يسمي ابن سلام أولاً أصحاب الطبقة الأربعة ، مشيراً إلى أن الأول منهم ليس أفضلهم وإنما هم بمرتبة واحدة ولكن لابد من تقديم أحدهم ، يقول: (وليس تبدئتنا أحدهم في الكتاب نحكم له ولا بد من مبتدأ)[٦] .

ثم يذكر ابن سلام اسم الشاعر ولقبه - إن كان له لقب - ونسبه وقبيلته ، فهو يضع جزءاً كبيرا من تاريخ حياة الشاعر أمامنا .

وبعد ذلك يقدم ابن سلام آراء العلماء وأهل الأمصار في الشاعر ، فعلماء البصرة يقدمون امرأ القيس ، وأهل الكوفة كانوا يقدمون الأعشى ، وأهل الحجاز يقدمون زهيرا.

وابن سلام لا يورد الرأي الذي يقره هو حسب ، فقد يورد أحيانا الرأي الذي لا يوافق عليه، ومن ذلك إيراده لرأي ابن أبي إسحاق حين يقول: (أشعر أهل الجاهلية مرقش، وأشعر أهل الإسلام كثيِّر)[٦] . ويعقب عليه بقوله: (ولم يُقبَل هذا القول ولم يشع)[٦] .

ثم يذكر ما وجد لامرئ القيس من حجة فيقول: (فاحتج لامرئ القيس من يقدمه. قال: ما قال ما لم يقولوا ، ولكنه سبق العرب إلى أشياء ابتدعها ، واستحسنتها العرب ، واتبعته فيها الشعراء : استيقاف صحبه ، والتبكاء في الديار ، ورقة النسيب ، وقرب المأخذ ، وشبّه النساء بالظباء والبيض ، وشبّه الخيل بالعقبان والعصي ، وقيَّدَ الأوابد ، وأجاد في التشبيه وفصل بين النسيب وبين المعنى)[٦] .

وعندما يأتي دور النابغة ، وهو الثاني في هذه الطبقة ، يذكر قول من احتج له ، ويورد له بعض الأخبار[٧] . ثم ينتقل إلى الأعشى ويصف شعره ، ويذكر بعض الأقوال فيه[٧] .

وبعد أن يستطرد استطرادا طويلا يعود فيقول: (واستحسن الناس من تشبيه امرئ القيس:

كـأنَّ قـلوبَ الطـيرِ رَطـبًا ويابسـا لـدى وكـرِها العُـنَّاب والحشـفُ البـالي

وقوله : ...

فيـا لـك مـن ليـلٍ كـأنَّ نجومـه بأمـراس كـتان إلى صُـمٍّ جَـندلِ [٧]

وقال عند حديثه عن زهير: (وقال أهل النظر كان زهير أحصفهم شعراً ، وأبعدهم من سخف ، وأجمعهم لكثير من المعنى في قليل من المنطق ، وأشدهم مبالغة في المدح ، وأكثرهم أمثالا في شعره)[٧] .

وهكذا يمضي على هذا النحو ، يذكر اسم الشاعر ولقبه ونسبه وآراء العلماء فيه ، ورأيه هو، ويستشهد بأمثلة شافية من شعره أو غرضه الذي برع فيه .

ومن الملاحظات النقدية المهمة التي عرض لها ابن سلام في أثناء حديثه عن الطبقة الأولى ، هي: قضية السرقات الشعرية[٧] .

وفي هذه الطبقة يستطرد ليتحدث عن قضية نقدية أخرى، تتمثل في عيوب الشعر الأربعة كما يسميها ، وهي: الزحاف والسناد والإقواء والإيطاء والإكفاء[٧] .

فملاحظاته النقدية لم تقتصر على مقدمة الكتاب بل إنها كانت موجودة في كل صفحة من صفحات كتابه .

أما الطبقة الثانية من الشعراء الجاهليين ، فهي لا تختلف عن الطبقة الأولى في المنهج، ففيها أربعة شعراء بأنسابهم ، وثالث هذه الطبقة: كعب بن زهير وقد عرج ابن سلام على قصته الشهيرة مع رسول الله صلى الله عليه وسلم[٧] ، ورابع هذه الطبقة الحطيئة وقد استطرد ابن سلام لذكر قصته مع سادة قريش ومع عمر بن الخطاب رضي الله عنه والزبرقان بن بدر[٧] .

وقد اختفت ظاهرة الأبيات المختارة من هذه الطبقة مثلما لاحظنا في الطبقة الأولى وقد تكون سقطت من الكتاب لأن في المخطوط خرما في هذا الموضع[٧] .

وفي هذه الطبقة بشر بن أبي خازم وأوس بن حجر وقد ضاعت أخبارهما أيضاً[٧] .

وهذا الذي لا حظناه في الطبقة الثانية نجده في الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة ، ثم تظهر في الثامنة بصورة أقل من الأولى ثم تختفي في التاسعة لتظهر في العاشرة بصورة ضئيلة أيضا

فالقوة الشعرية وكثرة الأخبار التي وجدناها في الطبقة الأولى لم تتكرر في طبقة أخرى وبدت ضئيلة جدا في الطبقة السابعة[٧] . فقد اكتفى ابن سلام فيها بذكر أسماء الشعراء الأربعة وأنسابهم ولم يزد على ذلك .

ب- طبقة أصحاب المراثي :

قال عنهم: (وصيرنا أصحاب المراثي طبقة بعد العشر الطبقات)[٧] . وهي تتفق مع قانون الطبقات العام بأمرين:

الأول: أنها تضم أربعة شعراء ، هم: متمّم بن نويرة ، والخنساء وأعشى باهلة وكعب بن سعد[٧] .

الثاني: أن شعراءها خضعوا أيضاً لقانون الكثرة والجودة كسائر شعراء الطبقات . فهو يقول : (والمقدّم عندنا متمّم بن نويرة)[٦] ويقول: (وبكى متمّمٌ مالكا فأكثر وأجاد) والمقدّمة منهن قوله:

لعمري وما دهري بتأبينِ هالكٍ ولا جزعٍ مما أصاب وأوجعا

ونلاحظ أن ابن سلام قدَّم متمّماً لأنه أكثر فأجاد ، والكثرة مع الجودة ركنان أساسيان عند ابن سلام في تقديم الشاعر على أقرانه .

وهذه الطبقة تختلف عن بقية الطبقات بأمور ، منها طبيعتها الخاصة وهي أنَّ شعراءها اختصوا بغرض واحد وبرعوا فيه .

ومنها أن أول شعرائها خرج عن قاعدة كان ابن سلام قد أرساها من قبل حين قال: (وليس تبدئتنا أحدهم في الكتاب نحكم له ، ولابد من مبتدأ)[٦] .

فابن سلام خرج على هذه القاعدة ، لأنه قدّم متمما بوعي وقصد ، وهو يرى أنه المقدَّم على طبقته كما قال: (والمقدم عندنا متمّم بن نويرة)[٦] .

وههنا يرد التساؤل الآتي: لماذا أفرد ابن سلام هؤلاء بطبقة خاصة ولم يدمجهم مع بقية الشعراء؟

وقد تكون الإجابة على ذلك في ما نرى أن هؤلاء الشعراء اتفقوا مع الشعراء الآخرين بالشاعرية ، ولكن اختلفوا عنهم بالمصاب الأليم الذي أصاب كل واحد منهم ، فهم شعراء أجادوا البكاء ووجدوا في الرثاء السلوى لأحزانهم ، فأخلصوا لهذا اللون وبرعوا فيه ، مثلما برع غيرهم بالوصف أو المديح أو الفخر .

فابن سلام نظر إلى متمم وزملائه نظرة خاصة لكونهم أصحاب فنٍ واحد برعوا فيه لظروف متشابهة ألمت بهم .

ج- طبقة شعراء القرى العربية :

جعل ابن سلام شعراء القرى العربية في طبقة مستقلة تضم أربع طبقات تحوي اثنين وعشرين شاعرا .

فابن سلام الذي أدرك أثر الزمن على الشعراء فقسَّمهم إلى جاهلين ومخضرمين وإسلاميين ، وأدرك أثر العامل النفسي على شعراء المراثي ، أدرك أيضا أثر البيئة في الشاعر وشعره . فشاعر البادية يختلف في طبيعته ونتاجه عن شاعر الحاضرة المستقر .

وعدَّ من القرى العربية خمسا ، هي: (المدينة ومكة والطائف واليمامة والبحرين ، وأشعرهن قرية المدينة)[٦]

إن من الثابت أن للبيئة أثرها في الشعر والشاعر ، وأنَّ القرى أو البيئات يختلف بعضها عن بعض ، وقد كان ابن سلام مدركا لذلك تمام الإدراك ، لكنه لم يشرح العوامل التي جعلته يستخدم هذا التقسيم، ولم يبين ما يؤدي إلى التشابه والاختلاف بين هؤلاء ، وكان قد أورد تعليلات يسيرة بشأن شعر الطائف وشعر عدي بن زيد أشرنا إليها فيما سلف.

إن الباحث المعاصر يعجب ويفخر بأن يرد في كتاب ابن سلام وهو من علماء القرن الثاني إلماح إلى أثر البيئة والحضارة في الأدب ، هذه المؤثرات التي أصبحت فيما بعد نظرية نقدية حديثة

تنسب إلى بعض علماء الغرب[١٢] . ونقدّر كثيراً أن يجعل عالم من علماء الأمة البيئة أساساً من أسس التصنيف والدراسة[٧] .

إن الحديث عن كتاب ابن سلام ، يطول وكلما فتش الباحث ونقرّ في ثنايا هذا الكتاب فإنه سيعثر على ملاحظات دقيقة ، وأفكار مهمة ، تسبق عصرها بمئات السنين ، وما ذكر سالفا عن المقدمة وعن مادة الكتاب يعطي صورة مقاربة لنظرية ابن سلام النقدية في كتابه طبقات فحول الشعراء ، وفيما ذكرنا من شواهد غناءٍ وبرهان ، وما ذكر هو الأساس الذي يستند إليه الكتاب من أوله إلى آخره، وهو بمجمله يعدّ ركنا مهما من أركان النظرية النقدية عند العرب التي أرسى دعائمها ابن سلام وأضرابه من العلماء الروّاد كأبي عمرو بن العلاء والمفضّل الضبي والأصمعي وغيرهم كثير .

والحمد لله أولا وآخرا .

الهوامش والمراجع

١- ابن سلام وطبقات الشعراء د٠منير سلطان - النا شر منشأة المعا رف بالإسكندرية ١٩٧٧م ٠
٢- أساس البلاغة - للزمخشري - داربيروت للطباعة والنشر. الطبعةالأولى ١٩٩٢م.
٣- تاريخ النقد الأدبي عند العرب - طه أحمد إبراهيم - دارالحكمة. بيروت. د.ت.
٤- التراث النقدي - نصوص ودراسة - د. رجاء عيد - منشأة المعارف بالإسكندرية ١٩٨٣م.
٥- طبقات فحول الشعـــــراء - لمحمد بن سلام الجمحي - تحقيق محمود شاكر ـ مطبعة المدني - القاهرة ١٩٧٤م.
٦- طبقات الشعـــــراء الجاهليين والإسلاميين - لمحمد بن ســــــلام الجمحي - المطبعة المحمودية بمصر - د.ت.
٧- الطبقة من الشعراء لدى محمد بن سلام - د.علي جواد الطاهر - مجلة الأديب - بغداد - مايو ١٩٧٦م.
٨- الفهرست - لابن النديم - دارالمعرفة - بيروت - د.ت.
٩- مختار الصحاح - للرازي - ترتيب محمود خاطر ـ دار الحديث - القاهرة - د.ت.
١٠- معجم الفلاسفة - جورج طرابيشي ـ دار الطليعة - بيروت ١٩٨٧م.
١١- ملامح من تراث العرب النقـــــدي - د.محمـــــــــود الجادر - الموسوعة الصغيرة - العدد١٢٩ - بغداد١٩٨٣م.
١٢- النقد الأدبي وخطاب التنظير - د. عبد الإله الصائغ - مركزعبادي للدراسات والنشر - صنعاء الطبعة الأولى ١٤٢١-٢٠٠٠م.
١٣- النقد المنهجي عند العرب ـ د. محمد مندور ـ مكتبة ومطبعة دار النهضة ـ مصر ـ د.ت.
١٤- وفيات الأعيان ـ لابن خلكان ـ تحقيق د. إحسان عبا س ـ دارصادر ـ بيروت ١٣٩٧-١٩٧٧م.
١٥- معجم الفلاسفة، جورج طرابيشي ، دار الطليعة، بيروت ١٩٨٧م.

مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم

من خريجي كلية التربية بالحديدة
الدكتور / محمد الأمين أحمد
جامعة الحديدة

الملخص

تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم (الكيمياء والفيزياء) بالمدارس الثانوية بمدينة الحديدة من خريجي كلية التربية بالحديدة / جامعة الحديدة في محاولة للوصول إلى مقترحات من شأنها المساهمة في تحسين وتطوير تلك الممارسات تكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلما ومعلمة للكيمياء والفيزياء في خريجي كلية تربية الحديدة .

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي وأسئلتها الفرعية طور الباحث أداة للدراسة مكونة من شقين :-

١) بطاقة ملاحظة استخدمها الباحث بنفسه لملاحظة المدرسين أفراد العينة .

٢) إستبانة للمعلمين قام أفراد العينة بالتعامل معها أظهرت الدراسة النتائج آلاتية :-

١. ظهر أن ممارسات مدرسي الكيمياء والفيزياء من خريجي كلية التربية / جامعة الحديدة بشكل عام جيدة .

٢. تتقدم النظرية على التطبيق بتقدم جانب تحضير الدروس (النظري)على جانب تنفيذ وتقويم الدروس (التطبيقي) .

٣. يعتبر التعامل مع محور الأهداف خاصة جانب إكساب المهارة اليدوية ، وربط الأنشطة التعليمية بالأهداف أضعف الممارسات التدريسية مقارنة بالممارسات الأخرى مما ينعكس سلبا على تدريس العلوم .

الإطار النظري وخلفية الدراسة :-

المقدمة :

أن الاهتمام بما يمارسه المدرس أثناء قيامة بعملية التدريس داخل غرفة الصف ، شكلت اهتماما منقطع النظير لكل القائمين بأمر المناهج وطرق التدريس . لقد ظهر ذلك الاهتمام من المتخصصين في كل المقررات الدراسية تقريبا ، وكل يركز على زوايا يرى فيها الأهمية أو الخصوصية دون غيرها ، فالممارسات التدريسية لمعلمي العلوم - وبسبب طبيعة العلوم وأهدافها - سيجانبها التوفيق إن لم تتكئ على الجانب التطبيقي والذي يتسم بالانشطة التعليمية المختلفة .

عند ما تهدف كل المقررات الدراسية لربط تعلم التلميذ بالبيئة فيأتي هذا الهدف بالنسبة للعلوم في مقدمة أهداف المادة ، ذلك بمحاولة المتعلمين حل المشكلات العلمية التي حولهم ومحاولة تفسيرها وتفهمها ، ويمر ذلك من خلال أن تكون العلوم مادة محببة تطبيقية وشيقة لأن المتعلم متى ما شعر بذلك تمنى أن ينقل الخبرة بنفسه لمجتمعة محاولا إجراء التجارب التي تعلمها أو التي قام بها في المدرسة مرة أخرى عندما يعود إلى أسرته ويتواجد بين أخوانه أو أقرانه لقد كتب Mark Ellse ,"، ١٩٨٨

it was also interesting that pupils both boys or girls who undertook Substantial amounts at practical ,Science related activities in School seemed more likely to do such activities at home"

أن موضوع الممارسات التدريسية كما يتضح في هذه الدراسة تتركز أشكاليته في علاقة النظرية بالممارسة ، علاقة الأهداف السلوكية المعدة في تخطيط الدرس ومدى ترجمتها إلى إجراءات عملية كما يظهر ذلك من خلال الممارسات التدريسية للمدرسين ، لأنه كما هو معروف لا يستطيع المعلمون ــ دائما ــ تبين تلك الأهداف ومتابعة تنفيذها أثناء عملية التدريس Mark Bray and others ،١٩٨٩ أن هذه الدراسة تحاول قياس مستوى اداءات أو ممارسات المعلمين أثناء عملية التدريس ، فهي بذلك تتعرض إلى السلوك التدريسي على وجه الخصوص وليس سلوك المدرس بشكل عام حيث العلاقة بينهما علاقة العام بالخاص ، حيث يعتبر السلوك التدريسي جزءا من سلوك المدرس ، أرجع إلى حلمي الوكيل، ومحمد المفتي (١٩٨٧م) .

أن مدرسنا الذي نقوم بتحديد مستوي ممارساته التدرسية مطلوب منه تعديل سلوك المتعلم تعديلاً مرغوبا ومطلوب منه أن يقوم مع آخرين بتحقيق أهداف المقررات الدراسية والتي متى ما تحققت فإن أهدافا تربوية تتصل بقيم المجتمع وثقافته قد بدأ تشكيلها أيضا. نريد لذلك المدرس من خلال قياسنا لممارساته أن نصف له أنجح الوسائل التي تساعده على تحقيق أهدافه .

وفي معلمي العلوم تتركز الدراسة على المعلمين المؤهلين تربويا وعلى تحديد مستوى ممارساتهم بهدف الوصول إلى أي الممارسات تحتاج إلى تأهيل أثناء الخدمة. لأن كثيرا من المتخصصين يرون في استمرار تدريب المؤهلين تربو يا بعد التحاقهم بالخدمة أمرا في غاية الأهمية. أن تنمية كفاءة ومهارة المعلم أثناء الخدمة (أخطر بكثير من إعداده للعمل قبل الخدمة ، إذ أن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من أنشطة المهنة ،ما دام هناك تطور علمي مستمر ، ويبرز دور المعلم الكفء القادر على توجيه وقيادة العملية التربوية من خلال قيامة بالجمع بين النظرية والتطبيق) Tinsley 1979 ، الحمادي ١٩٩٦م .

الدراسات السابقة :

إن موضوع التعرض إلى الدراسات السابقة ، التي أقيمت لتحديد مستوى الممارسات التدريسية التي يقوم بها معلمو العلوم ، باعتبارها أحدى كفايات التدريس ، أمر تتجاذبه كثير في الرؤى ، فالممارسات التي يشار أليها باعتبارها فعالية من فعاليات التدريس يختلف حولها المعلمون أولا ، ثم يأتي المقيمون ثانيا. وحتى المقيمون أو القائمون بأمر قياس تلك الممارسات باعتبارها هل تمثل بالفعل فعالية تدرسيه أم لا ،وهل هي مهمة أم مهمة جدا وهل هي ضرورية قطعا ،أم يفضل القيام بها... لا يخلو الأمر عندهم من التباين .(مفهوم الفعالية يختلف بين المعلمين ، فمنهم من يعتقد أنها أكساب الطلاب أكبر قدر من المعلومات ، ومنهم من يعتقد إقامة ود واحترام متبادل مع الطلاب ومنهم من يعتقد إعطاء الفرصة للطلاب للتعبير عن أرائهم وأفكارهم ومشاعرهم في جو صحي يخلو من التهديد ، ومنهم من يعتقد أنها أمور أخرى تساعد في أحداث التعديل أو التغيير المرغوب فيه في سلوك الطلاب) محمد عيد ديراني ، ١٩٩٤م ص ، ٢٦٢ .عن ذلك كتبت كهيلابوز (١٩٩٠) ص ١٦١ الاتي (... لم يكن من أهداف الدراسة (الدراسة التي قامت بها) من لحظة التفكير في إجرائها حصر صفات المعلم الناجح أو المثالي بحد ذاتها ، الأمر الذي كان سابقا هدف عشرات الدراسات منذ بداية هذا القرن ، ذلك لأن نتائج هذه الدراسات كانت من التباين بحيث لم تصل إلى صفات واحدة ، كعدم الاتفاق على تحديد إجرائي واحد لكل صفة ، وصعوبه البرهان على وجود علاقة أكيدة بين هذه الصفات وفاعلية التدريس ...) بالرغم من هذه التحفظات فإن قياس الممارسات بحثا عن الكفاءات والمهارات مازالت تعتبر من أشهر الطرق لمعرفة درجة التدريس الفعال (يعد اتجاه الكفاءات والمهارات من أبرز الاتجاهات التي سادت برامج إعداد المعلمين خلال السنوات العشر الماضية ، وهو اتجاه يعكس أهدافا تربوية محددة من خلال عاملين اساسيين هما الالتزام والمسئولية بتحقيق الاهداف ١٩٨٠ Bemmet، أوردها الحمادي ، ١٩٩٦م وقد بدأ الاهتمام بالممارسات التربوية ومدي علاقاتها بتحصيل الطلاب كما أرخ لذلك البعض ،أنه جاء منذ بداية القرن العشرين ، وبلغ ذورته في الستينات من ذلك القرن ، ومازال موضع اهتمام الباحثين والمربين حتى الأن وفي دراسة ديراني المشار اليها قام باستعراض مجموعة من الدراسات التي تعرضت للممارسات التدريسية للمعلمين ، والتي قام بها مجموعة من المتخصصين ، فوصل إلى ما يزيد عن عشرة الأف دراسة حول موضوع التدريس الفعال قد أجريت حتى منتصف السبعينات من القرن العشرين (ديراني ١٩٩٤م ، ص ٢٦٣ . ولان الدراسات السابقة التي رصدت قياس الممارسات التدريسية أو رأي مدرسين في مهارات تدريسيه تم إعدادها وتقديمها لهم كثيرة ، لذلك سنقوم بعرض بعضها ، خاصة ما له صلة بموضوع الدراسة .أن موضوع المؤهل التربوي الجامعي كثيرا ما يأتي في الدراسات التي ترصد مستوى الممارسات التدريسية بشكل عام أو لمدرسي العلوم بشكل خاص ، غالبا ما ياتي كمتغير مع متغيرات أخرى ...لذا سيتم التعرض الى ذلك كما جاء في بعض الدراسات السابقة .

دراسة عايش زيتون (١٩٨٤م) والتي سعت إلى تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم (الأحياء) تكونت عينة الدراسة من ٣٢ مدرسا ومدرسة،وقد أختار الباحث مقياسا مكونا من (٢٤) فقرة تمثل (٢٤) ممارسة) مقسمة على ٤ مجالات هي :-

١- استراتيجية الدرس ٧ فقرات
٢- محتوي المقررات الدراسية والأهداف ٥ فقرات
٣- الجانب العملي لتدريس العلوم والوسائل التعليمية ٦ فقرات
٤- تقويم تعلم الطلاب ٦ فقرات

وقد جاء متغير المؤهل ضمن متغيرات أخرى . ولم يتبين الباحث فروقا ذات دلاله أحصائية لصالح المؤهل والمؤهل هنا يقصد به الجامعي (تربوي وغير تربوي) مقارنة بدبلـــــــوم كلية المجتمع في الأردن .

♦ ومثل هذه النتيجة نجدها في دراسة ديراني (١٩٩٤م) والتي هدفت إلى التعرف على درجة كفاية بعض الممارسات التربوية من خلال أداة استبانة حوت (٧٥) فقرة تقيس درجة ممارسة المعلم لثلاثة عشر مجالا تدريسا .تكونت عينة الدراسة من ٣٧٥ معلما ومعلمة و (٩٤) مديرا ومديرة و(٤١) مشرفا ومشرفة . وباستخدامه أختبارات وتحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه وتوكي لا يجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الفئات الثلاثة وجد أن متغير المؤهل العلمي - وهو المكون من البكلاريوس التربوي وغير التربوي مقارنة بدبلوم كلية المجتمع - جاء بفروق ذات دلالة احصائيه في مجال واحد من مجالات الدراسة التسع ، وهو مجال (طرح اسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير) .

أما دراسات سابقة وصلت إلى وجود فوارق ذات دلالة أو عدم وجود فارق ذات دلالة احصائية لصالح متغير المؤهل التربوي الجامعي فنختار منها الدراسات الأتية :-

♦ دراسة زيد هزاع (١٩٩٠م) والتي تناولت المقارنة ما بين السلوك المهني والادائي للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين .كانت عينة تلك الدراسة مكونة من (٤٠) معلما منهم (٢٠) معلما مؤهلا. ومن طلبتهم في الصف الثالث الثانوي وعددهم (٧٣٦) ،وعشرين معلما غير مؤهل وطلبتهم وعددهم (٧٠١) طالبا. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمين المؤهلين .

♦ دراسة المقطري (١٩٩٩م) وهي من الدراسات التي أجريت أخيرا باليمن لقياس مستوي الممارسات التدرسية لمعلمي العلوم ، حدد الباحث فيها (٢٢) ممارسة تدرسية موزعة على ثلاثة محاور وهي :-

١-الاهتمام بالانشطة العلمية المصاحبة ٧ فقرات
٢- تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة ١٠ فقرات
٣- استخدام البيئة كمصدر للتعلم ٥ فقرات

وباستخدام بطاقة الملاحظة على (٤٨) معلماً ، واستبانة على عينة الدراسة من الطلاب البالغ عددهم ١٢٠٠طالبا بواقع ٢٥ طالبا مقابل كل مدرس تمت ملاحظته ، وقد كانت عينة الدراسة مناصفة بين مدينة صنعاء ومدينة الحديدة وقد جاء متغير المؤهل التربوي ضمن متغيرات أخرى كالجنس والخبرة والتخصص توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية لصالح متغير المؤهل التربوي أكان ذلك بشكل عام أم على مستوي محاور الممارسات الثلاثة .

♦ أما دراسة الحمادي (١٩٩٦م) فهي أيضا من الدراسات التي ادخل فيها المؤهل التربوي كمتغير مع متغيرات أخرى ، رصدت تلك الدراسة أراء أفراد العينة في (٩١) مهارة موزعة على ١٥ محورا .طور الباحث استبانة وزعت على أفراد العينة التي أختيرت عشوائيا ، والبالغ عددهم ٣٥١ معلما وموجها : (٢٧٨) معلما ، (٩٣) موجها ، وكان عدد المؤهلين تربويا من كل أفراد العينة (٢٧٢)

وعدد غير المؤهلين تربوياً(٧٩). وكما هو الحال في الدراسات السابقة التي تم التعرض اليها سابقاً ،فقد جاء المؤهل التربوي ضمن متغيرات أخرى كالجنس والخبرة . لقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي التدرج لقياس تلك المهارات .وصل الباحث إلى أن أهمية تلك المهارات لأفراد العينة لم تأتي بفروق ذات دلالة احصائية لصالح حملة المؤهل التربوي وعزي ذلك لانقسام الجميع في العمل التربوي والوصول إلى مستوي جيد في الإداء يجعلهم يولون موضوع المهارات اللازمة للمعلمين جل اهتمام .

في جانب قياس الممارسات التدريسية وترتيب تلك الممارسات كما جاءت في محاور نختار : دراسة Dold 1975 أوردها الحمادي ١٩٩٦، ١٣٩.

قام الباحث بتصنيف قائمة بتصرف المعلم سماها (قائمة مهارات المعلم) بجامعة فلوريدا . استهدفت الدراسة ترتيب أولويات تلك المهارات عن طريق استبانة اشتملت على مائة وخمس وتسعين مهارة ، وتم قياسها باستخدام مقاييس تقدير مدرجة وفق مقياس ليكرت ، وطبقت الاستبانة على عينة من تسعمائة معلم ومعلمة ، ممثلين للمستويات التعليمية بمراحل التعليم الثلاث الابتدائية الأعداديه والثانوية .لقد أشارت الدراسة إلى أمكانية ترتيب المهارات المائة وخمس وتسعين ضمن المهارات الرئيسية حسب الترتيب التالي : التقويم ، تخطيط الدروس ، إدارة التعليم ، الاتصال ، العلاقات الإنسانية ، مصادر التعلم ، الإدارة المدرسية .

ويمكن إيراد دراسات سابقة والمواضيع التي تناولتها باقتصاب :

♦ دراسة زكريا الحباشنه (١٩٨٥) والتي هدفت للكشف عن دراية المعلمين أو تصوراتهم بالمهارات التي يمتلكونها .تكونت الدراسة من ١٥٠ معلما ومعلمة ، وجاءت النتيجة أقل من المستوى المقبول الذي حدده الباحث ٨٠٪ حيث بلغت ٧٧٪ .

دراسة يعقوب نشوان (١٩٨٩م) حول دراية المعلمين أو معرفتهم بالمفاهيم العلمية . تكونت العينة في ٢٩٥ معلما ومعلمة وهي عشوائية ، وكانت الأداة عبارة عن اختبار المفاهيم وطرق تعلمها ومكون من (٣٨) فقرة وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج عديدة منها :-

١. معرفة المفهوم من المدرسين متوسط،بينما جاء المتوسط متدني بالنسبة لتعلم المفهوم .
٢. أظهر المعلمون الجامعيون من غير المؤهلين تربوياً تفوقاً في مستوى معرفتهم بطبيعة المفهوم العلمي بالنظر إلى مستوياتهم في الجوانب الخرى ...الخ .

من العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة يمكن استخلاص :-

١. أن كثيراً من تلك الدراسات قامت على تحديد مستوي الممارسات التدرسية بشكل عام ولمدرسي العلوم بشكل خاص ، أو لقياس مهارات بعينها لدى المدرسين .
٢. المؤهل التربوي جاء كمتغير ضمن متغيرات أخرى ، بخلاف ما تسعي هذه الدراسة للقيام به حيث سيكون كل أفراد العينة من حملة المؤهل التربوي .
٣. أن موضوع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المؤهل التربوي والذي جاء ضمن متغيرات أخرى ، جاء يحمل نتائج متباينة ودلالات مختلفة مثل :-

أ- كان لمتغير المؤهل التربوي أثر ذو دلالة احصائية مثل دراسة زيد هزاع .

ب- ليس لمتغير المؤهل التربوي أثر ذو دلالة أحصائية مثل دراسة زيتون ، الحمادي والمقطري وغيرهم .

ج- أتت الفروق بصورة جزئية كما هو الحال في دراسة ديراني حيث ظهرت فروق في بعض محاور الممارسات التي تم قياسها دون غيرها .

٤. تظل صعوبة الاستفادة من دلالات النتائج أن لم يكن هنالك فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل التربوي قائمة ، حيث نلاحظ داخل هذه النتيجة مجموعة من النتائج المتباينة مثل :-

أ- ليس هنالك فروق لصالح متغير المؤهل التربوي .. والنتائج بشكل عام جيدة .

ب- ليس هنالك فروق لصالح متغير المؤهل التربوي ... والنتائج بشكل عام وسط .

ج- ليس هنالك فروق لصالح متغير المؤهل التربوي ... والنتائج بشكل عام ضعيفة .

ومن هذه النتائج المتباينة يمكن طرح أسئلة مثل :

عندما تكون النتائج جيدة ،هل ارتفع إداء غير التربويين ليلحق بأداء التربويين المتقدم نظرياً . أم هل هبط أداء أصحاب المؤهل التربوي إلى مستوى ممارسات غير التربويين ... أسئلة أخرى يمكن طرحها ، إجاباتها تظل غائبة أما الدراسة التي نحن بصددها تتعامل مع معلمين من حملة المؤهل التربوي مباشرة حتى يكون بالإمكان وصف وقياس ممارسات تدريسية تظهر وهم يحملون ذلك المؤهل.

أكثر الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة كانت للهالاستبانهلله ثم للهبطاقة الملاحظةلله وهي الاداة التي اختارها الباحث لقياس مستوي الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم موضوع هذا البحث .

أسئلة الدراسة :

تطرح هذه الدراسة سؤالاً رئيسياً وهو ما مستوى الممارسات التدريسية التي يقوم بها مدرسو العلوم (الكيمياء والفيزياء) من خريجي كلية التربية / الحديدة . ويضم هذا التساؤل الرئيسي مراحل إعداد الدرس الثلاث ، مرحلة تخطيط الدرس ، مرحلة تنفيذ الدرس ، مرحلة تقويم الدرس كما هنالك سؤال فرعي تحاول الدراسة الإجابة عليه أيضا وهو : أي تلك المراحل تحظى بمستوى أعلى، أو ما هي درجات أداء المعلمين على مستوى تلك المراحل أو بالتحديد على مستوى محاور تلك المراحل؟

أهمية الدراسة :

كما جاء في المقدمة ، فإن حركة تأهيل المعلمين وقياس مستوى أداء اتهم التدريسية قد نالت في الفترة الأخيرة اهتماما واضحا وظهر ذلك من خلال الدراسات العديدة التي تناولت ذلك الموضوع أكان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ونقصد بالصورة غير المباشرة تناول عامل المؤهل التربوي كمتغير في تلك الدراسات أو جاء ضمن متغيرات أخرى .وكانت الصورة الغير مباشرة هي الغالبة في التعرض لعامل المؤهل التربوي في علاقته بمستوى الممارسات التدريسية . لذلك يسعى

الباحث في هذه الدراسة إلى تحديد مستوى تلك الممارسات في دراسة مباشرة محاولاً الوصول إلى مستوى تلك الممارسات ، وما هي تلك الممارسات التي يجب تطويرها دون غيرها بهدف تحسين وتطوير مهارات المعلم التدريسية ، مما يساهم في الوصول إلى تعلم فعال للتلاميذ ، ويعتقد الباحث إن الأهمية تزداد جلاءا عندما يرتبط التأهيل بكلية معينة يمكن الوصول إلى دراسة برامجها كما ينوي الباحث القيام بذلك .

حدود الدراسة :

لقد اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الكيمياء والفيزياء الذين يعملون في المدارس الحكومة بمدينة الحديدة من خريجي كلية التربية بالحديدة دون غيرها من الكليات وتعاملت الدراسة مع ثلاثين مهارة تدريسية يتوقع ممارستها بواسطة معلمي ومعلمات هذين المقررين الدراسيين وقد حوت هذه المهارات ٦ محاور هي :- محور التخطيط للدرس ، الأهداف والتعامل معها أثناء الدرس ، تحليل المحتوى وتنظيمه ، تحليل خصائص المتعلم ، إدارة الصف والتعامل الإنساني والتقويم والتنويع في أداته . وقد كانت هذه المحاور موزعة على ثلاثة مجالات تكون عملية التدريس الصفي وهي ،مرحلة التحضير ، مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم وهي التي عبر عنها بالمجالات كما جاء في بطاقة الملاحظة المستخدمة في هذه الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

هنالك مجموعة في المفاهيم تتصل بعنوان هذه الدراسة يفضل الباحث عرض مدلولاتها حسب ورودها في هذه الدراسة. وتلك المعاني الواردة أمام المفاهيم بعضها شائع ، وبعضها متبني من أخرين وبعضها كما يراها الباحث عندما استخدمها في مواقع دون غيرها ونختار منها أربعة :
المهارة :- معناها الشائع الاستخدام في كتب طرق التدريس ، أنه يقصد بها : (أتقان العمل بأقل جهد وفي أقل زمن وبصورة إقتصادية) والمهارة بهذا الفهم استمرار الإنسان في ممارسة عمل ما حتى يتقنه،ويصبح فيه ما هرا .

♦ **الكفاية التدريسية** : تتبني هذه الدراسة تعريف ديراني ١٩٩٤م ، ص ٢٧٠ ، حيث عرفها بأنها (القدرة على توظيف المهارات التي أكتسبها المعلم من خلال إعداده وتدريبه لمهنة التدريس)

♦ **الممارسة التدريسية** : أستخدمها الباحث باعتبارها :-
سلوك عملي لفظي أو حركي يقوم به المعلم وهو يؤدي درسه داخل الصف ، وقد يتسم ذلك السلوك بالمهارة أو لا يتسم .

♦ **الكفاءة** : هو مفهوم نقيس به درجة الأداء عندما يؤدي بصورة ما ، وغالباً ما نصف به العمل الذي تم تأديته بصورة أو بدرجة عالية من الأداء .

الطرق وإجراءات الدراسة :

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات لمادتي الكيمياء والفيزياء من حملة بكالوريوس / تربية ومن خريجي قسم الكيمياء وقسم الفيزياء (وهما قسما العلوم المفتوحان بكلية التربية الحديدة حيث لا يوجد قسم للأحياء) الذين يعملون في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الحديدة للعام ٩٩/٢٠٠٠م والبالغ عددهم ٥٠ معلما ومعلمة منهم ٢٩معلمة و٢١ معلما موزعون على ١٢ مدرسة ثانوية ، أما المعلمون لهذه المواد والذين تخرجوا من كليات تربية أخرى فلا يعتبرون ضمن أفراد مجتمع الدراسة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٣٤ معلماً ومعلمة (٢٠معلمة و ١٤ معلماً) من معلمي الكيمياء والفيزياء من خريجي كلية تربية الحديدة ويعملون في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الحديدة ، وقد توزعت العينة التي تم اختيارها عشوائيا على ٩ مدارس ثانوية بنين وبنات.لقد استقرت هذه العينة والتي حدد لها الباحث إلا تقل عن ٦٠٪ من عدد أفراد مجتمع الدراسة على هذا العدد (٣٤) مدرسا ومدرسة حيث بلغت نسبة أفراد العينة لأفراد مجتمع الدراسة ٦٨٪ وتعتبر هذه النسبة مقنعة لمرحلة التعميم .كما يلاحظ أن نسبة عدد المدرسين للمدرسات في العينة تقارب نسبة عدد المدرسين للمدرسات في مجتمع الدراسة حيث كانت النسبة ٤٢٪ ، ٤١٪ على الترتيب وتقترب هاتين النسبتين من نسبة عدد المدرسين إلى عدد المدرسات للخريجين في السنوات الممتدة من عام ٩٣/٩٢ وحتى العام ٩٩/٩٨ وهي عمر دفع الخريجين في هذه الكلية .

أدوات الدراسة :

للوصول إلى إجابات أسئلة الدراسة تم إعداد أداة للدراسة تكونت من :-

أ- بطاقة ملاحظة ملحق (٢) لتحديد مستوى الممارسات التدرسيه لمدرسي عينة الدراسة ، وقد تكونت هذه البطاقة من ٣٠فقرة موزعة على خمسة محاور وهي :

١- محور تخطيط الدروس	٥ فقرات
٢- محور الأهداف	٥ فقرات
٣- محور تحليل المحتوى وتنظيمه	٥ فقرات
٤- محور تحليل خصائص المتعلم	فقرتان
٥- محور إدارة الصف والتعامل الإنساني	٥ فقرات
٦- محور التقويم	٨ فقرات

مثلت هذه المحاور مراحل التخطيـــط والتنفيـــذ والتقويـــــم ثم تم تدريج بطاقة الملاحظة (نعم) و (لا)

ب- استبانه للمدرسين الذين مثلوا أفراد العينة وذلك بهدف التعرف على آرائهم في فقرات الاستبيان والتي هي فقرات بطاقة الملاحظة أيضا .

تم تدريج هذا الاستبيان حسب مقياس ليكرت الرباعي (دائماً ـ أحياناً ـ نادراً ـ أبداً) ملحق(٣)

♦ خطوات بناء أداة الدراسة .

بعد إطلاع الباحث على مجموعة من الأبحاث المنشورة في بعض المجلات المتخصصة والتي تناولت
- المهارات التدريسية أو الممارسات التدريسية لمدرسي العلوم، والوقوف على مجموعة من البطاقات التي صممت خصيصا من أجل تحديد مستوى تلك الممارسات حيث أجريت مجموعة تلك الدراسات في اليمن أو في بلاد غير اليمن ومن الملاحظ أن هنالك تقاربا كبيرا بين تلك المهارات المتوقع امتلاكها من مدرس العلوم وبالتالي ممارستها ، كما تبين ذلك في مواقع أخرى من هذه الدراسة .تم استشارة مجموعة من معلمي العلوم الأوائل أو القدامى في المرحلة الثانوية وكذا بعض الموجهين بمكتب التربية بمحافظة الحديدة ،في أي الممارسات التدريسية المتوقع ملاحظتها من مدرس العلوم حتى يكون تعلم تلاميذه تعلما فعالا . كما شكلت خبرات الباحث في تدريس طرق تدريس العلوم بشكل عام ولتدريسه لطرق التدريس لأفراد هذه العينة تحديدا وذلك عندما كانوا طلابا في كلية تربية الحديدة منذ العام ١٩٩١م وحتى مرحلة أعداد هذا البحث وإشرافه واشتراكه في تدريبهم في التربية العملية أو التدريس المصغر Micro. Teachnag ... الخ كل ذلك شكل ممهدا لتصميم بطاقة الملاحظة بشكلها الأولى من ٣٠ فقرة ملحق (١) روعي فيها :-
أن تغطي أغلب الممارسات التدريسية المتوقع القيام بها من مدرسي الكيمياء والفيزياء بشكل عام وليس فقط من أفراد عينة الدراسة
لم تكن فقرات تلك البطاقة ـ في اعتقاد الباحث ـ مستبعداً ممارستها من أفراد تلك العينة نظريا كما روعي فيها عناصر الصياغة والكفاءة مثل (الوضوح ، سلوكية يمكن قياسها ، غير مركبة ...الخ)
أما الأستبيان (الجزء الأخر من أداة الدراسة) فقد جاءت فقراته المقترحة هي نفسها فقرات بطاقة الملاحظة مع تغيير الضمير المستخدم في صياغة الفقرات وعليه فإن عدد فقراته (٣٠) فقرة دون الإشارة إلى المحاور أو المجالات ولكنها أخذت نفس التسلسل والترتيب الذي ورد في بطاقة الملاحظة

صدق أداة الدراسة :

أ) للتأكد في صدق بطاقة الملاحظة تم القيام بالخطوات التالية :-

١. وزع نموذج البطاقة ، بشكلها الأولي باعتباره مقترحاً لبطاقة ملاحظة لمدرس العلوم (كيمياء ـ فيزياء) على مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية / جامعة الحديدة في طرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي ولإشراف التربوي والإحصاء ، وكذا على موجهين في مكتب التربية والتعليم بمحافظة الحديدة / للإطلاع عليها وإبداء الرأي حول ملاءمتها للهدف الذي صممت من أجله وهو قياس مستوى ممارسات تدريسية يتوقع القيام بها من معلمي العلوم .
٢. تم استلام كل بطاقات الملاحظة من المحكمين الذين وزعت عليهم وعليها ملاحظاتهم التي كانت: . - بعض الفقرات غير واضحة
- بعض الفقرات درجة انتمائها لمحاور بعينها ضعيف.

- بعض الفقرات لا يسهل قياسها .
- بعض الفقرات مركبة مثل الإشارة للمهارات الأكاديمية أو اليدوية في فقرة واحدة

وعليه فقد قام الباحث بإعادة النظر في عدد من الفقرات حيث ألغى بعضها ، وأعيدت صياغة بعضها الأخر وأضيفت فقرات جديدة فجاء التصميم الجديد بالشكل في ملحق (١) .

٣. أعيد توزيع التصميم المعدل لي نفس مجموعة المحكمين ، حيث طلب منهم مرة أخرى إبداء الملاحظات على البطاقة المعدلة والتي أحتفظ فيها بالمهارات الرئيسية والتي كانت فقراتها الفرعية متساوية في مقترح الدراسة بشكلها الأولى ، وتم تعديل عدد فقرات محورين هما محور (تحليل خصائص المتعلم)ومحور (التقويم) حيث أضيفت ثلاثة فقرات جديدة لمحور التقويم لتغطية كل أنواع التقويم وأساليب التقويم وخفضت ثلاثة فقرات من محور(تحليل خصائص المتعلم) وذلك باعتبار فقرات هذا المحور ذات طابع طرائقي وتتصل بأفعال المدرس تجاهها لذا يمكن تغطية الفقرات المحذوفة في فقرات المحاور الأخرى (أرجع لمحاور الفقرات الأخرى) . أما بقية المحاور الأربعة فجاءت أعداد فقراتها خمسة فقرات لكل محور كما كانت عليه في مقترح البطاقة بشكلها الأولى ،مع إعادة الصياغة في بعض الفقرات .

٤. استلمت بطاقات الملاحظة من المحكمين بعد أن طرحوا أراءهم على وضوح العبارات وإمكانية قياسها وانتمائها للمحاور التي وضعت أمامها.فجاءت الموافقة بنسبة عالية جدا أقنعت الباحث لاعتبارها بطاقة جاهزة للاستخدام على عينة الدراسة بعد التأكد من ثباتها .

ب- يعتبر صدق محتوى البطاقة والذي يشير إلى صدق العبارات المستخدمة في بطاقة الملاحظة ، يعتبر صدقا للاستبيان لأن فقراته هي نفس فقرات البطاقة كما جاءت الإشارة سابقا .

ثبات أداة الدراسة :

أ) ثبات بطاقة الملاحظة :

قام الباحث (الملاحظ) بتجريب بطاقة الملاحظة التي تم التأكد من صدقها على عدد من المعلمات حيث قام بملاحظة خمسة معلمات وسجل نتائج الملاحظة على البطاقة واضعا إشارة (/) أمام الممارسة المعبر عنها في الفقرة المعنية وتحت (نعم) أو (لا) . ثم كرر الزيارة مرة أخرى بعد ١٥ يوما حيث قام بملاحظة نفس المدرسات الخمسة مسجلا ملاحظاته على بطاقة أخرى ثم قام بقياس نسبة الاتفاق بتطبيق معادلة كوبر Cooper لحساب معامل الثبات .

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الفقرات المتفق عليها}}{\text{عدد الفقرات المتفق عليها + عدد الفقرات المختلف عليها}} \times ١٠٠٪$$

لقد اعتبر عدد الفقرات التي تم ملاحظتها ١٥٠ فقرة بحساب ٣٠ فقرة لكل مدرسة وجاءت النتيجة كالآتي :

- عدد الفقرات المتفق عليها ١٣٨فقرة
- عدد الفقرات المختلف عليها ١٢ فقرة

- عدد الفقرات المتفق عليها + عدد الفقرات المختلف عليها = ١٥٠ فقرة وبعد تطبيق معادلة كوبر المشار إليها جاءت نسبة الاتفاق ٩٢٪ وتعتبر نسبة الاتفاق هذه نسبة عالية تؤكد درجة ثبات البطاقة مما يؤهلها أن تكون جاهزة للتطبيق الميداني .

ب) ثبات الإستبيان :

عرض الاستبيان بشكله الأخير والذي مثلت فقراته فقرات بطاقة الملاحظة ، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها ،على ٢٥ معلما ومعلمة من معلمي العلوم منهم ١٥معلما من خريجي كلية التربية من غير أفراد عينة الدراسة و١٠ من كليات تربية أخرى ، تم جمع الاستبيان .وبعد عشرة أيام أخرى وزع الاستبيان على نفس المجموعة لوضع آرائهم مرة ثانية ، ثم جمع الاستبيان بعد ذلك .تم قياس ثبات الاستبيان عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، وباستخدام معادلة بيرسون person الآتية :

$$R=\frac{N\sum xy-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2-(\sum x)^2][N\sum y^2-(\sum y)^2}}$$

R =معامل الثبات (معامل الارتباط).
N = عدد أفراد العينة.
X = درجات الاختبار في المرة الأولى.
Y = درجات الاختبار في المرة الثانية.

وجد أن معامل الثبات (R) قد بلغ ٧٨، وهي نسبة معقولة تؤكد صلاحية الاستبيان في التطبيق الميداني .

تطبيق أداة الدراسة ميدانياً :

بطاقة الملاحظة :

- ❖ تم ملاحظة أفراد العينة بواقع ملاحظتين لكل مدرس في زيارتين مختلفتين وفي كل ملاحظة ، ولضيق الوقت ، تم استخدام التكرار مرتين ، أي أنه في الملاحظة الواحدة يصبح لكل مدرس بطاقتي ملاحظة وفي الملاحظتين يكون لدية أربعة بطاقات
- ❖ وعليه تم استخدام المعيار الآتي لتوزيع الدرجات :-

- إذا تكرر قيام المدرس بالممارسة أربعة مرات تعطى له ٤ درجات .
- إذا تكرر قيام المدرس بالممارسة ثلاثة مرات تعطى له ٣ درجات .
- إذا تكرر قيام المدرس بالممارسة مرتين تعطى له درجتان .
- إذا قام المدرس بالممارسة مرة واحدة تعطى له درجة واحدة .
- إذا لم يقم بالممارسة يعطى صفرا .

- ❖ تم الاتصال بمدراء المدارس عبر رسالة موجهة من كلية التربية للموافقة على نزول الباحث للمدارس والقيام بملاحظة المدرسين أفراد العينة .

❖ لم يتم إخطار أفراد العينة بالممارسات (محتوى البطاقة) وإنما اكتفى الباحث بالإشارة إلى أن الزيارة لإغراض بحثية .

❖ بالضرورة ، لم يتم ممارسة أي شكل من أشكال التأثير أثناء تأدية المدرس لدرسه .

❖ لم تواجه الباحث أي مواقف سلبية تعيق تأدية مهمته واستطاع وبشكل عام ملاحظة أل ٤ حصص الأول كمتوسط للملاحظات اليومية وقد يكون ترتيب الحصص مسبقا أو بعد وصول الملاحظ إلى المدرسة .

❖ الملاحظة الثانية صادفت نهاية العام الدراسي وكانت هناك صعوبات مثل (دروس المراجعة ، عدم وجود دفاتر تحضير ... الخ)

ب) الإستبيان :

أما تطبيق الاستبيان ميدانياً بهدف رصد الممارسات التدريسية لأفراد العينة فقد وزع على العينة بعد الملاحظة الثانية وتم الاكتفـــاء بالتوجيهات التي صدر بها الباحث الاستبيان ملحق (٣) ، وقد وزعت الدرجات على التدرج الرباعي على النحو التالي :

- إذا قام المدرس بالممارسة دائماً يعطى ٤ درجات .
- إذا قام المدرس بالممارسة أحياناً يعطى ٣ درجات .
- إذا قام المدرس بالممارسة نادرا يعطى درجتان .
- إذا لم يقم المدرس بالممارسة أبدا يعطي درجة واحدة .

تحليل نتائج الدراسة

أولاً : بطاقة الملاحظة : للإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي (ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الكيمياء والفيزياء من خريجي كلية تربية الحديدة في مدينة الحديدة) كما لاحظها الباحث عبر بطاقة الملاحظة لا بد من طرح الملاحظة الآتية :-

فقرات المجال الأول مجال التخطيط ، والخاص بتخطيط الدروس ، يشترط رصدها وتحديد مستوى تلك الممارسات وجود خطة تحضير الدرس للمدرس في دفتر تحضيره ،حتى يتم ملاحظتها من قبل الملاحظ مع بقية ممارسات المجالات الأخرى . لذلك أن لم يكن دفتر التحضير موجودا فيبرز أحد احتمالين أما أن تحسب نسبة الممارسة لكل أفراد العينة البالغ عددهم ٣٤معلما ومعلمة ويعتبر الذين لا يوجد لديهم دفاتر تحضير أثناء الحصة الملاحظة وعددهم ١٤ (أربعة عشر) معلما ومعلمة قد نالوا صفرا في هذا المحور وتظهر النسبة العامة في الجدول الآتي :-

جدول(١أ) المتوسط والانحراف لمعياري والنسبة المئوية للممارسات التدريسية بشكل عام باعتبار العينة عددها ٣٤وهم كل أفراد العينة .

باعتبار العينة (٣٤)	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
وهم الذين كان لديهم دفاتر تحضير والذين لم يكن لديهم دفاتر تحضير .	٩٠	٢١	٠,٧٥

كما يتضح من هذا الجدول فإن النسبة المئوية في هذه الحالة قد بلغت ٠,٧٥ وهي نسبة تعتبر من لم يكن لدية دفتر تحضير لم يمارس كل فقرات هذا المحور (٥ فقرات) وهي نتيجة غير دقيقة ، وتظهر المفارقة في العلاقة الأخرى الذي يوضحها جدول (١ب) حيث تم حساب العينة (٢٠معلمة ومعلما) وهم المجموعة التي كانت لديها دفاتر تحضير بها خطة الدرس الملاحظ وكانت الدرجات التي أعطيت لهذا المحور تعبر عن ممارسات بالفعل تم القيام بها أو لم يتم وهذا هو الاحتمال الثاني .

جدول (١ب) المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للممارسات التدريسية بشكل عام باعتبار العينة ٢٠

باعتبار العينة (٢٠) للمجال الأول فقط	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
وهم الذين كان لديهم دفاتر بالفعل أمكن ملاحظتها ورصد مستوى الممارسات	١٠١,٨	١٤,٦٩	٠,٨٤

من الجدول (١ب) يتضح أن النسبة المئوية للممارسات بشكل عام قد بلغت ٠,٨٤

وهي نسبة تعبر عن المستوى الحقيقي لممارسات المعلمين لمهارات يفترض ظهورها على دفاتر التحضير في خطة الدرس الذي تمت ملاحظته ، وعليه يمكن اعتبار مستوى الممارسات بشكل عام والبالغ نسبتها ٠,٨٤ مستوى معقولا وستكون لنا عودة لمفارقة نسبة المجال الأول والخاص بالتخطيط مرة أخرى عندما تناقش مستوى الممارسات على مستوى المحاور في الجدول رقم (٢) الآتي

جدول (٢) المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل محور كما جاءت في بطاقة الملاحظة

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الأول :(التخطيط) باعتبار العدد ٢٠(يملكون دفاتر)	١٨,٢	٢,٠١٥٧	٠,٩١
الأول:(التخطيط) باعتبار العدد ٣٤ (كل المجموعة)	١٠,٧	٩,٢١٩١	٠,٥٣٥
الثاني: التعامل مع الأهداف	١٢,٤٧٠٥	٣,٣٣٢٤	٠,٦٢٣
الثالث: تحليل المحتوى وتنظيمة	١٧,٣٢٣٥	٣,٢٩١٨	٠,٨٦٦
الرابع: تحليل خصائص المتعلم	٦,٩١١٧	١,٨٨٠٨	٠,٨٦٤
الخامس: إدارة الصف والتعامل الإنساني	١٧,٠٢٩٤	٣,٠٨٩٤	٠,٨٥
السادس: التقويم	٢٨,٤١١٧ ٠	٣,٢٤٨٢	٠,٨٨٧

قبل البدء في تحليل جدول رقم (٢) والذي يوضح المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية على مستوى المحاور كما جاءت في بطاقة الملاحظة ، فإن الجدول يوضح ما جاءت الإشارة إليه في المفارقة التي جاءت في المحور الأول ، وهو محور التخطيط والذي يعبر عنها جدول رقم (٢) بصورة جلية ذلك من خلال النتيجة في هذا المجال والتي بلغت النسبئة المئوية ٠,٩١ في حالة التعامل مع المعلمين الذين لديهم دفاتر تحضير أثناء الحصة التي تمت ملاحظتها وعددهم ٢٠ معلما ومعلمة وهي نسبة عالية جدا وتقيس بالفعل مستوى تلك الممارسات من خلال دفاتر شوهدت ـ أما النسبة الأخرى والتي تعاملت مع كل العدد البالغ ٣٤ معلما ومعلمة وهم الذين كانت لديهم دفاتر والذين لم تكن لديهم دفاتر أثناء الحصة الملاحظة جاءت متدنية بصورة كبيرة حيث بلغت

٠,٥٣٥ وسيقوم الباحث باعتماد نسبة المحور الأول باعتبار العينة أصبحت لهذا المحور ٢٠ معلماً ومعلمة وهي ٠,٩١ وذلك لما تقدم ذكره إضافة إلى :-

نتائج ممارسات نفس المعلمين والمعلمات ، أفراد العينة ، كما جاءت في بقية المحاور والخاصة بمجال التنفيذ والتقويم والتي ضمت ٢٠ممارسة تبين أن هذه الممارسات التي قام بها المعلمون والمعلمات قد تم التخطيط لها ـ نظريا ـ في مجال التخطيط .

نتائج المحور الأول في الاستبيان ـ كما سيأتي يؤكد أن اعتبار نسبة أل ٠,٩١ والتي ظهرت باعتبار عدد العينة ٢٠ وهم الذين لديهم دفاتر نسبة تقبل وتعتبر معبرة عن نتيجة المحور الأول بالفعل .

مما تقدم يمكن التعامل مع تحليل نتائج بطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية على مستوى المحاور مرتبة تنازليا كالآتي :-

م	المحـور	نسبته المئوية
	محور التخطيط	٠,٩١
	محور التقويم	٠,٨٨,٧
	تحليل المحتوى وتغطية	٠,٨٦٦
	تحليل خصائص المتعلم	٠,٨٦٤
	إدارة الصف والتعامل الإنساني	٠,٨٥
	التعامل مع أهداف الدرس	٠,٦٢٣

وتوضح النسب المئوية هذه أن محور تخطيط الدرس حاز على أعلى نسبة كما جاءت في ملاحظة الباحث بينما تعامل المعلمين والمعلمات مع تحقيق الأهداف والتي جاءت نسبته ٠,٦٢٣ تعتبر أقل نسبة في كل ممارسات المعلمين الذين تمت ملاحظتهم . وفي هذه النتيجة إجابة على السؤال الفرعي والخاص بـ (ما هي اكثر الممارسات التي يمارسها المعلمون وما هي أدنى مستوى ممارسة ، وسيتم العودة مرة أخرى لإجابة السؤالين بعد مناقشة نتائج الاستبيان .

ثانياً : نتائج الإستبيان :

جاءت نتائج الاستبيان ملحق (٣) والذي قدم للمعلمين والمعلمات ، أفراد العينة بعد الانتهاء من فترة ملاحظتهم وكإجابة لسؤال الدراسة الاساسي والخاص بقياس مدى ممارسة معلمي الكيمياء والفيزياء من خريجي كلية التربية بالحديدة العاملون بمدارس مدينة الحديدة الثانوية الحكومية لتلك المهارات الواردة في الاستبيان والبالغ عددها ٣٠ فقرة والتي تم التأكد من صدقها ودرجة ثباتها كما تقدم ، جاءت تلك النتائج وبشكل عام كما هي في جدول رقم (٣) أدناه :-

جدول رقم (٣) المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية بشكل عام كما جاءت في الاستبيان

المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٠٥,١٥	٩,٢٠	٠,٨٧

يوضح جدول رقم (٣) نتيجة آراء المدرسين الذين تمت ملاحظتهم في مستوى ممارستهم للمهارات التي ضمتها فقرات الاستبيان مقارنه لنتيجة مستوى ممارسة هذه المهارات كما جاءت في بطاقة الملاحظة ، حيث بلغت النسبة المئوية لمستوى الممارسات بشكل عام ٠,٨٧ في الاستبيان و ٠,٨٤ في بطاقة الملاحظة ـ هاتان النتيجتان تؤكدان أن ممارسات المدرسين للمهارات كما لاحظها الباحث خلال بطاقة الملاحظة أو كما سجلها المدرسون أفراد العينة خلال الاستبيان المقدم لهم تعتبر بشكل عام عالية وتعتبر هذه إجابة لسؤال الدراسة الرئيسي .

أما نتائج الاستبيان كما جاءت في المحاور يمكن ملاحظتها في جدول رقم (٤) أدناه :

جدول رقم (٤) المتوسط والإنحراف المعياري والنسبة المئوية على مستوى المحاور كما جاءت في الإستبيان

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الأول : تخطيط الدرس	١٨	١,٨٣٧١	٠,٩٠٤
الثاني : التعامل مع الأهداف	١٧,٠٦	٢,٠٤٥	٠,٨٥
الثالث : تحليل المحتوى وتنظيمه	١١,٠٦	١,٦٩٤	٠,٩٠٣
الرابع : تحليل خصائص المتعلم	٧,١٢١٢	،٩٢٧	٠,٨٩
الخامس : إدارة الصف والتعامل الإنساني	١٦,٨٧٨٧	٢,٤٤٦	٠,٨٤
السادس : التقويم	٢٨,٣٠٣٠	٣,٢٩٢٨	٠,٨٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أعلاه :-

١) أن نتائج المحاور ـ وأن تفاوتت فيما بينها جاءت جميعها تحمل نتائج عالية ، كما كانت النسب المئوية للمحاور متقاربة .

٢) النسبة المئوية للمحور الأول والخاص بتخطيط الدروس جاءت مطابقة للنسبة المئوية لنفس المحور في بطاقة الملاحظة مما جعل الباحث يقبل نتيجة المحور الأول في بطاقة الملاحظة باعتبار حساب العينة لهذا المحور ٢٠ مدرسا وهم الذين كانت معهم دفاتر تحضير وأمكن ملاحظة تلك الممارسات أثناء حصة الملاحظة والنسبتان في بطاقة الملاحظة وفي الاستبيان كانتا ٠,٩١ ، ٠,٩٠ على الترتيب .

٣) وإذا تم ترتيب المحاور كما جاءت فقراتها في الاستبيان حسب النسب المئوية لجاءت النتيجة كما يلي :-

م	المحـور	نسبته المئوية
٧.	تخطيط الدروس	٠,٩٠٤
٨.	تحليل المحقوي	٠,٩٠٣
٩.	تحليل خصائص المتعلم	٠,٨٩
١٠.	التقويم	٠,٨٨
١١.	الأهداف	٠,٨٥
١٢.	إدارة الصف والتعامل الإنساني	٠,٨٤

- هذا الترتيب وفي بعض محاورة كادت أن تتطابق النتيجة مع بطاقة الملاحظة .
- التعامل مع الأهداف بالرغم من ارتفاع النسبة المئوية في الاستبيان عن النسب المئوية كما جاءت في بطاقة الملاحظة إلا أن هذا المحور أحتل الترتيب الخامس فهو منخفض نسبيا إذا ما قورن مع بقية المحاور كما جاءت في نتيجة الاستبيان ، ونجده قد أحتل المركز السادس (الاخير في بطاقة الملاحظة) وفي الاستبيان المركز قبل الأخير ، وهذا يجعل من المهم تفسير ظاهرة انخفاض مستوي ممارسة التعامل مع الأهداف أثناء عملية التدريس الصفي حتى وأن خطط لها في خطة تحضير الدروس التي أعدها المدرس لدرسه ، وهذه النتيجة تؤكد واقع الحال .

مناقشة النتائج : كان على هذه الدراسة - كما تقدم - أن تعمل على تحديد مستوي الممارسات التدرسية لمعلمي العلوم (كيمياء ، فيزياء) والذي طور الباحث أداتها بشقيها بطاقة الملاحظة والاستبيان . كما هدفت أيضا ، إلى النظر في مستويات تلك الممارسات التدريسية في محاورها الست ، لتكون أكثر قربا من مواقع الضعف مما يتيح لها مناقشة تلك النتائج ووضع بعض التوصيات لمواجهة أي مواقع ضعف تبرز ، وتركز أيضا على جوانب أخرى جاءت نتائجها عالية .

أولاً:- حول الأداة بشقيها :

كثيراً ما جاء في أدبيات التربية وخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس ، أن تقويم المدرسين لأنفسهم يعتبر شكلا مقبولا من أشكال تقويم أداء اتهم ، ولكننا نلاحظ - واقعيا - أن مبالغات غالبا ما تظهر وتؤثر سلبا في كفاءة التقويم خاصة أن كانت هنالك وسيلة أكثر أمانا تم استخدامها بجانب وسيلة تقويم المدرسين لا نفسهم ولنفس الغرض .أن أداة تقويم المعلمين لأنفسهم كانت في هذه الدراسة هي الاستبيان الذي قدم للمدرسين لتحديد مستوي مما رسا تهم كما جاءت في فقرات ذلك الاستبيان ، كما استخدمت بطاقة الملاحظة للقيام بنفس الدور. ففي هذه الحالة أصبح لبطاقة الملاحظة بجانب دورها في قياس مستوى ممارسات المعلمين دور ضابط لنتائج الاستبيان أو لدور المعلمين في تقويم أنفسهم . أن نتائج شقي الأداة التي ظهرت في هذه الدراسة هي التي تقود إلى هذا الاستنتاج وإذا أخذنا مثالا واحدا نستدل به علي هذه الملاحظة وليكن محور الأهداف لوجدنا الأتي

- نتيجة محور الأهداف كما جاءت في بطاقة الملاحظة بلغت نسبتها المئوية ٠,٦٢ بينما نسبة نفس المحور كما جاء في الاستبيان بلغت ٨٥، بالرغم من أن النسبتين لو قورنتا بالمحاور الأخرى داخل (كل أداة) لجاءتا من المحاور المتدنية في نسبة مستوى الممارسة ، ففي بطاقة الملاحظة جاء هذا المحور أخر المحاور (السادس) نسبة ، بينما في الاستبيان احتل المركز قبل الأخير (الخامس) بالرغم من ذلك فأن المبالغة تظل قائمة ما بين ٠,٦٢ في البطاقة و ٠,٨٥ في الاستبيان .

ونقطة أخرى لا حظها الباحث كنتيجة تختص بهذا الموضوع - موضوع تقويم المعلمين لا نفسهم - وأن كانت تحتاج لدراسة متأنية أن لم تتم وهي :

- هل يتبين كل المعلمين أن كانوا يقومون بممارسات معينة دون غيرها من الممارسات التي طلب الرأي حولها أم لا يقومون ؟

ثانياً:- المحاور :

أ) **محور تخطيط الدروس :** ونعني بذلك خطة الدرس كما قام المدرس بتحضيرها في دفتر التحضير جاءت النسبة المئوية في بطاقة الملاحظة والاستبيان أعلى النسب من بين كل المحاور الست الأخرى ، وهي نتيجة منطقية تعبر عن العلاقة بين النظرية والتطبيق ، وعن تقدم نتائج الجانب النظري عن الجانب التطبيقي ، فالمدرس قد يستطيع أن يخطط لدرسه نظريا ويأتي بخطوات على دفتر التحضير قد تكون متسلسلة منطقيا ومترابطة كما تعلمها أو كما وصفها له الأخر ون ، ولكنه لا يصيب الهدف في مرحلة الممارسة أو قد لا يتبينه عندما يقوم بالتدريس أحيانا ، حيث تدخل مجموعة من الجوانب المؤثرة ذاتية أو موضوعية عندما ينفذ درسه مثل المهارة أو الموهبة في التدريس ، الثقة بالنفس ، و إمكانية استيعاب الموقف التعليمي وعوامل ذاتية وموضوعية أخرى . في مقابلة قام بها الباحث مع موجهين فنيين في مكتب التربية بالحديدة وعندما طرح عليهم سؤال مفاده : هل يتفوق المدرسون من خريجي كليات التربية أو من حملة المؤهل التربوي على غيرهم في التعامل مع الأهداف ؟ فجاء الرد سريعا ... نعم ولكن نظريا وأرد فوا في دفتر التحضير نعم ولكن في التنفيذ يتساوى الجميع (مقابلة مع موجهين تربويين لمواد العلوم ، مكتبة التربية والتعليم بالحديدة ، مارس ٢٠٠٠م)

ب) **التعامل مع الأهداف :**

هذا المحور جاء في مجال التنفيذ مما يعني أن النظر أليه يتم من خلال ما يقوم به المدرس في التعامل مع الأهداف المعدة في خطة الدرس ، أو عندما يتحول الهدف المعد للدرس إلى إجراءات عملية يقوم بها المدرس في سعية لتهيئة شروط تحقيق ذلك الهدف ، ويحدث نشاطا وتفاعلا مع تلاميذه حتى يتبين له أن الهدف قد تحقق . ويتحرك إلى التعامل مع هدفه المعد الأخر ، وهكذا . لا يقصد هنا الترتيب الصارم إنما يقصد التنظيم الإجرائي للتعامل مع الهدف ، لأن من الأهداف ما ينجز ببط مثل الهدف القيمي ومنها ما يقدم أو يؤخر تقديمه متى دعت الضرورة ، كما بتبينها المدرس المقتدر .من كل ذلك يتضح أن متطلبات هذا المحور بخلاف متطلبات المحور السابق له ، محور تخطيط الدروس أو الجانب النظري .

لقد جاء محور الأهداف والتعامل معها في محور تنفيذ الدرس الحلقة الأضعف ، كما ظهر ذلك بجلاء في بطاقة الملاحظة ،حيث جاء ترتيب ذلك المحور أخر المحاور الست وبفارق كبير عن بقية المحاور ، وجاء ترتيبه قبل الأخير (الخامس) في نتيجة الاستبيان . في فقرات هذه المحور تبين للباحث أثناء ملاخطته للدروس ، أن هنالك فقرات بعينها ندرت ممارستها من أفراد العينة ،ومن هذه الفقرات الفقرة الخاصة بالعمل على تحقيق الأهداف المهارية اليدوية وفقرة ربط الانشطة بالأهداف ، وتعتبر هاتان الفقرتان في غاية الأهمية بالنسبة لتدريس العلوم وذلك - على الأقل - لطبيعة العلوم كمادة تطبيقية تتحقق أغلب أهدافها عبر التجريب والأنشطة . فالملاحظ لم يشاهد أثناء نزوله في فترة الملاحظة حصة واحدة داخل المعمل ، ونادرا مالاحظ درسا استخدمت فيه تجربة أو نشاطا عمليا - حتى وان كان بسيطا أثناء تقديم الدروس - صحيح ان عددا غير قليل من الملاحظات كانت قد صادفت حصص للمراجعة ، ولكن أن ينعدم أي نشاط عملي أثناء عملية التدريس فيعتبر خللا واضحا في تدريس مقررات العلوم .

لقد قام الباحث بعد الانتهاء من ملاحظاته لحصص أفراد العينة ،بتتبع السبب وراء عدم استخدام المعامل ،أوعدم القيام بأنشطة علمية تتيح للطلاب إمكانية اكتساب مهارات يدوية ..تبين له أن هنالك تعاملا مع هذا الموضوع قد يخفف من (حدة خطورته) حيث قامت أكثر المدارس أنتظاما واهتماما بالعملية التعليمية بشكل عام وبجانب النشاط بوجه خاص وعددها ٥ مدارس من مدارس العينة ، بها معامل للعلوم ، تختلف في درجات جاهزيتها ، وبها أمناء معامل . قامت بوضع خطط لاستخدام المعمل بالتنسيق مع معلمي العلوم ،حسب الدروس التي تحتاج إلى تجارب (هكذا كان تنظيم استخدام المعمل) وحسب وجود أجهزة ومواد لها في المعمل ، ووضع جدول حصص لبعض هذه المدارس موجود مع أمين أو أمينة المعمل للعمل علي تحضير التجارب بالتنسيق مع مدرس المادة، في تخصصات العلوم المختلفة ،وحتى ذلك الجدول يوضح أن تلك الحصص التي قدمت أثناء العام في المعمل لدروس العلوم المختلفة عددها قليل. بجانب ذلك هنالك بعض الحصص يقدم فيها العرض العملي داخل الصف وأثناء الدرس أن كان المعمل مشغولا في ذلك الوقت ، لأن المعامل الموجودة هي معامل للكيمياء والفيزياء والاحياء . ومع أن الباحث لم يصادف في الدروس التي لا حظها حصصا أجريت فيها تجارب داخل المعمل أو داخل الصف ، إلا أن ذلك لا ينفي استخدام التجارب والانشطة إطلاقا ويكون رأي المدرسين الوارد في الاستبيان بأنهم يقومون أحيانا بالعمل على تحقيق المهارات اليدوية أمرا مقبولا .

محاور (تحليل المحتوى وتنظيمه) و (تحليل خصائص المتعلم) و (إدارة الصف والتعامل الإنساني) والتي جاءت نتائجها عالية ومتقاربة وبسبب من التركيز على الجانب المعرفي كأحد جوانب الخبرة التي تتشكل عن طريق تحليل المحتوى وتنظيمه في ممارسات كثير من المعلمين، وبسبب أن تحليل خصائص المتعلم وملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والتعامل الإنساني وإدارة الصف كلها ممارسات يقوم بها المعلمون وفي تخصصات مختلفة ومواقع مختلفة بصورة جيدة .. لكل ذلك تعتبر نتائج تلك المحاور الثلاثة مقبولة ومقنعة .

التقويم :

والذي جاء كمحور وكمجال حظي بثمانية فقرات تعبر عن ممارسات متوقع القيام بها من أفراد العينة ، جاءت نسبته المئوية في بطاقة الملاحظة وفي استبيان المدرسين متطابقة تقريبا ٠,٨٨٤ ، ٠,٨٨٧ على الترتيب . أن تفسير نتيجة هذا المحور العالية والمتطابقة بين بطاقة الملاحظة والاستبيان يمكن ارجاعها إلى أن أغلب نوعية الحصص التي لا حظها الباحث في الملاحظة الثانية وكما جاءت الاشارة من قبل حصص مراجعة استخدمت فيها طريقة لله الاسئلة والاجوبه لله ، إضافة إلى أن المدرس يفضل دائما ومتى ما لاحظه أحد أثناء تادية درسه أن يستخدم طريقة الاسئلة والاجوبة لما تحتويه من حيوية ومن أثارة حماس التلاميذ وتفاعلهم مع مدرسهم ، فتاتي كمية الأسئلة المطروحة مغطية لمساحة كبيرة مما يجعلها أن تقترب من اسئلة التقويم بمراحله المختلفة ومما يجعل إمكانية استخدام أساليب وأنواع مختلفة من التقويم أمرا واردا وطبيعيا .

نتائج الدراسة وتوصياتها :

مما تقدم يمكن صياغة إجابة اسئلة الدراسة باعتبارها نتائج عامة لهذه الدراسة في الأتي :-

١) ممارسات معلمي الكيمياء والفيزياء من خريجي كلية التربية بالحديدة والذين يعملون في المدارس الثانوية بالحديدة تعتبر بشكل عام جيدة .

٢) يعتبر التعامل مع الأهداف ، خاصة جانب إكساب المهارة اليدوية وربط الأنشطة التعليمية بالإهداف أضعف الممارسات التدريسية مقارنة بالممارسات الأخرى مما ينعكس سلبا على تدريس العلوم .

٣) تتقدم النظرية على التطبيق بتقدم جانب تخضير الدروس (النظري) على جانب تنفيذ وتقويم الدروس (التطبيقي) .

وبناءاً على هذه النتائج فإن الباحث يوصي .

١) إجراء دراسة مماثلة تتعرض إلى ممارسات مدرسين من خريجي كليات تربوية معينة ومتابعة ادائهم بعد التخرج .

٢) استمرار التدريب أثناء الخدمة للمدرسين ذوي المؤهل التربوي لعدم الارتداد عن جوانب دراستهم النظرية والتطبيقية ولتعميق الجوانب الطرائقية ، وليس كما يفهم أحيانا بأن التدريب أثناء الخدمة يعني غير التربويين .

٣) القيام بدراسة حول برامج كليات تربية في التدريب والتأهيل وربطة بدراسة ممارسات خريجي تلك الكليات التدريسيه .

المـــراجـــع :

١) حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي ، أسس بناء المناهج وتنظيمها ، دار وليد للطباعة ، القاهرة .

٢) زكريا عايد الحباشنة (١٩٨٤م) المهارات التدريسية عند معلمي العلوم في المرحلة الاعدادئية في محافظة الكرك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية عمان .

٣) زيد عبد العزيز هزاع (١٩٩٠م) قياس أثر التأهيل التربوي في تحسين السلوك المهني والاداري للمعلم ،رسالة ما جستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية عمان ، الاردن .

٤) عبد الله الحمادي (١٩٩٦م) المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجه نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر ، حولية كلية التربية ، كلية التربية / جامعة قطر ، السنة الثالثة ، العدد ١٣ ص٣٣٧ ، ٣٣٧ ، ٣٣٩.

٥) فيصل صيفان المقطري ، مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية ، رسالة ما جستير غير منشورة ، جامعة صنعاء ، ١٩٩٩م .

٦) كهيلا بوز (١٩٩٩م) أنموذجا كل من المعلم والمتعلم كما يتصورها كلا الطرفين ، المجلة العربية للتربية ، المجلد العاشر ، العددان الأول والثاني ، ديسمبر ١٩٩٠م ، ١٦١ .

٧) محمد عيد ديراني (١٩٩٤م) درجة كفاية بعض الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية من مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون ، دراسات، المجلد ٢١(أ)العدد ١ ، ص ٢٦٢ ، ص ٢٧٠

٨) يعقوب نشوان (١٩٨٩) ، مستوى معرفة معلمي العلوم في الأردن للمفاهيم العلمية وطرق تعلمها وتعليمها ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد التاسع ، العدد الثاني يوليو ١٩٨٩ ، ص٥٥ ـ ٥٩ ـ .

9 - Mark Bray and Others,Education and Society in Africa,Edward Arnold , London , 1986 ,P. 145

10 - Mark Ellse , Transfering not Transforming Energy,School Science review , vol, . 89,No .248,March,1988,P.424

آليات المناهج التربوية وتنمية الموارد البشرية

د. طلال عبدالستار الخطيب
كلية التربية – زبيد

مقدمه :

لا يختلف اثنان في أن التربية والتعليم هما السبيل الأفضل للنهوض والإصلاح الاجتماعي والاقتصادي ، بل وحتى لبناء وتطوير مجتمعات المستقبل . ويشير البعض بأنهما الرحم التي تترعرع وتنمو فيه شخصية الفرد ، وتتوجه لخدمة المواقع الأخرى سواء كانت اقتصادية ، سياسية ، اجتماعية ، أو أدبية ، لذلك أشار الرسول الكريم ﷺ إلى أهمية طلب العلم فقال : (طلب العلم فريضة على كل مسلم) . الطبري ، صحيح الجامع .

من هذا المنطلق أمنت الدول به سبيلا فعالاً لتغيير واقعها المتخلف فجعلت نصب أعينها الاهتمام به ليس فقط كمطلب سياسي جماهيري ، وإنما لحاجة ملحة للتنمية والتغيير . واندفعت سريعا يحدوها الأمل في توظيف مواردها البشرية لخدمة أهدافها القومية ، فرفعت شعار تحقيق مبدأ تكافئ الفرص ، ومبدأ نشر ديمقراطية التعليم منذ منتصف القرن الحالي ولا زالت بغض النظر عن تنامي حاجاتها التنموية الأخرى .

وبالرغم من الاهتمام الزائد بتطبيق تلك الشعارات من خلال السياسات والإستراتيجيات التربوية المتلاحقة والمتنوعة... ومن زيادة ما خصص لها من الدخل القومي ، فإن واقعها يشير إلى قصورها البين على صعيد الإنجازات القومية للدول العربية . فمخرجاتها لم تكن بالمستوى المطلوب لبناء مواردها البشرية أو تأهيلها لما يخدم أهدافها القومية في أغلب جوانبها الحياتية .

من هذه النظرة يتبنى هذا البحث إلقاء الضوء على دور المناهج التربوية في تطوير المناهج البشرية التي يكون نظام التعليم بطلابه ومدرسيه ، وإدارته ، والعاملين فيه عامود الفقري . وما دامت مناهجه هي المسئولة عن تفاعل واستثمار كل مدخلاتها ، فعليها وبها تتحدد إمكانية مخرجاته في مواكبه التحديات المستقبلية للحاجات الاجتماعية والاقتصادية...

معنى النظام ومعنى المنهج :

معنى النظام :يشير التربويون وغيرهم إلى النظام على أنه هيكل تصويري يعكس التآلف والانسجام ، والجمع بين الأشياء بأسلوب معين وفق سيرة معينة من أجل استقامة طريقته . وربما

يشار للنظام بأنه جملة قواعد ومبادئ موضوعية لتوجيه وإرشاد إجراءات عملية تطبيقية لأداء معين من أجل تحقيق هدف معين .

وهذا التعريف هو الذي يقوم على الدمج بين التأليف والطريقة (١٨ : ٤٣) ، وهو يسمى بالتعريف اللغوي . أما التعريف الاصطلاحي فهناك العديد من التعريفات بشأنه ، أبرزها الذي يأكد على أنه كم من العلاقات المتداخلة بين أجزاء شيء ما لأداء وظيفة معينة مرتبطة ببعضها البعض بعلاقات مترابطة ومتسلسلة لدرجة أن اختل منها جزء اختلفت الأجزاء الأخرى ، (٢ : ٢٩٥) . أو كما أشار له بكلي (١٨ : ٤٤) ، بأنه : (كل مركب من العناصر والمكونات المرتبطة بصفة مباشرة أو غير مباشرة بشبكة من العلاقات السرية ، بحيث يرتبط كل مكون من المكونات بطريقة ثابتة ولفترة زمنية محددة) .

من هذين التعريفين يتضح أن النظام شيء مركب من عدة أشياء مترابطة متكاملة بحيث يختص كل جزء منها بأداء وظيفة معينة ولكنها متكاملة الأداء مع وظائف الأجزاء الأخرى . أو يعرف علماء التربية النظام التربوي بأنه : - (صناعة تهدف إلى إنتاج أعداد من القوى البشرية التي تعمل في قطاعات الحياة المختلفة ، ومجالات الإنتاج المتعددة) ، (١٨: ٤٥) .

كما يشار له بأنه أحد الأنظمة الفرعية العاملة في الكيان الاجتماعي ، والمسؤول بشكل مباشر عن سياسة التعليم ، وتنظيمها ، وإدارتها ، وتنفيذ إجراءاتها ، وتطويرها ، لإشباع الحاجات الاجتماعية المختلفة عبر أنشطة قطاعات المجتمع الثلاث ، الزراعية ، والصناعية ، الخدمية (٢١ : ٢٨) . والتكييف لمتطلبات المستقبل الاجتماعية والثقافية أيضا .

أما معنى المنهج فهو إغريقي الأصل ويعني الطريقة التي ينهجها الفرد للوصول إلى هدف معين . ثم انتقل هذا المعنى إلى المجال التربوي ليعني النهج المتبع لبلوغ الأهداف التربوية التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها ، (٩٢ :٩).

ومعناه التقليدي يشير إلى تأكيده على الاهتمام بالمادة الدراسية والمعلومات كغاية في حد ذاته . بل والتمسك بإطار المدرسة وعدم اهتمامها بالفروق الفردية : حيث تشير تعاريفه إلى أنه :- ما هو إلا خبرات مخططة تقدمها المدرسة في عمليات تدريسها ، (١٦ : ٥) . أو هو مجموعة من الموارد الدراسية المقررة على صف من الصفوف أو مرحلة من المراحل ، (١١ : ٧) . وينظر له على أنه :-

- مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية ، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية ، (١١ : ١٠) . أما معناه حديثا فيشير إلى أنه : -
- أوجه النشاط المقصودة التي تحد من مسؤولية المدرسة خارج نطاق الدراسة حتى تقابل حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية ، (١٦ : ٩) .
- أو هو جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النواتج (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم ،(١١ : ١٠).
- أو كما عرفه الكثير من التربويون بأنه : جماع الخبرات التي تهيئ للمتعلم ، والتي تستهدف مساعدة على النحو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين ، (١٦ : ١٢) .

ويضيف مختصو المنهج إلى أنه مختلف عن الخطة الدراسية كون الأخيرة تعني كمية المعلومات التي ينقلها المدرس إلى التلاميذ بينما المنهج أساسا يعني الطريقة والنشاط معا وبالتالي التربية ككل .

فهو مكون من توجيهات تربوية يقصد بها تقديم نصائح ومقترحات ومعلومات تساعد على نجاح المدرس .

وبالتالي يصبح الهدف من الخطة هو التمكن من الحقائق . بينما الهدف من المنهج هو اكتساب العادات والاتجاهات التي تحدد سلوك الطلبة وألوان النشاط التي سيقومون بها في المستقبل (١٦ : ٨) .

ويشير توفيق مرعي إلى أن المنهاج متكون من أربع عناصر مهمة مترابطة مع بعضها هي الأهداف ، المحتوى ، الأنشطة ، والتقويم ، ووفق المفهوم التقليدي يعني التركيز على المعرفة وجعل ما عداها يدور حولها ، ومفهومها الحديث يعني التركيز على المتعلم ويجعل ما عداه يدور حوله ، (٣٢ : ٥) .

علاقة النظام بالمنهج :

تتضمن مكونات النظام التربوي وفق التعريفات المشار إليها سابقا ما يلي : -

أ) المرجعية : والتي تتمثل بالفلسفة التي يؤمن بها النظام والقيم الاجتماعية المؤثرة فيه ، والمبادئ والقواعد ، التي تلزم النظام التعليمي العمل وفق إطارها .

ب) الأهداف : ويراد بها وضع تصور سابق لغايات أو نتائج يمكن أن تفيد المجتمع ، وتعود عليه بالخير في حالة تحقيقها . والتي يمكن أن تحدد بكيفية تربية الموطن ، وتحسين نوعية التعليم وتطويره من خلال معطيات العلم وتقنياته ، وتحقيق مبدأ تكافئ الفرص ، وربط التعليم بمطالب المجتمع ، ثم تطوير هيكله الإداري،وتحسين أدائه بدعمه بأساليب التخطيط المتطورة،(١٨ : ٤٥).

ج) البيئة : ويقصد بها ظروف العملية التعليمية المحيطة بالطالب والمدرس والمجتمع المدرسي ، ومحيطه الاجتماعي .

والمطلوب إحداث التغيير فيه من خلال تعزيز الاستجابة بين المتعلم وبيئته بعد عملية التعليم .

وتعوض هذه المكونات بثلاثة عناصر تمثل النظام التربوي وهي : الأهداف ، الوظائف ، المكونات ، ونعني بالوظائف طبيعة الأداء ، والأهداف هي الغايات لعمل النظام بينما للمكونات بالأدوات الداخلة في تكوين وعمل النظام ، (٢٢:٢١) . ويؤكد هذا الجانب تربويون آخرون ، بل ويضيفون عليه أن عمليات النظام ، أي نظام بما فيه التربوي تنحصر في كل من المدخلات ، التمويل ، المخرجات ، والتغذية الراجعه أو بالمدخلات - العمليات - والمخرجات ، (٣٦:٣٠) كما هو موضح في الشكل رقم (١) . والتي إن ارتبطت بأداء معين تسمى باستراتيجية النظام .

كما تشير الإستراتيجية التربوية إلى برنامج عمل يعتمد العناصر المشار إليها ضمن إطار واحد في فترة زمنية معينة يصبو فيها إلى إنجاز ما مرسوم له من أهداف ، (١٢ : ٨٨). والمنهجية في النظام التربوي تهتم بدور الأهداف التربوية ، ومحتوى المناهج المعطاة والتي تمثل وظائف النظام الساعية إلى التمويل والمتضمنة وسائل وأنشطة محفزة تعزز نقل المعرفة والمعلومات من بيئة الصف والمدرسة إلى الطالب وتجعله متأثرا بها ، فإنها بالضرورة تشمل على تقويم عمليات أو وظائف

النظام من خلال الاختبارات المتعددة ، لمعرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي يسعى لها . فهي عملية ترمي إلى التشخيص والوقاية ، والى معرفة نقاط القوة فتزيد تدعيمها ، ومعرفة نقاط الضعف فتحاول تلافيها .

شكل رقم (١)

مكونات النظام التربوي في إطار مفهوم النظم

المدخلات ↓	العمليات ←	المخرجات ← ↓
الفلسفة التربوية	طرائق التدريس	خصائص الخريجين وقدرتهم على العمل والتكييف لمتطلبات الحياة المتغيرة
الأهداف	الأنشطة التعليمية	
المناهج الدراسية	الاتصال والتوصيل	خريجون اكتسبوا الأهداف التربوية المطلوبة
الكتب المدرسية	الإرشاد والنفسي	
خصائص المدرس	التفاعل مع الخبرات التعليمية	خريجون ذات كفاءة فكرية وفقاً لمتطلبات سوق العمل
الطالب وخصائصه	طرق التدريس	
الإدارة التربوية	استخدام التكنولوجيا	
التقوم والامتحانات		
التسهيلات التربوية		

المصدر : محمد محمود خوالدة واخرون ، مرجع سابق ، ص ٩٢ .

فالمنهج يشكل جوهر النظام التربوي . وإذا نجح المنهج تخطيطاً وتنفيذاً كان النظام التربوي ناجحا أيضا ، والعكس هو الصحيح . كما أن المنهج عامل أساسي في أحداث التنمية البشرية لأنه الوسط الذي تتفاعل به جميع المتغيرات المدرسية كالمعلم ، والتلاميذ ، وبيئة الصف والمدرسة ، ومن خلاله يتحقق ما تصبوا إليه الأهداف التربوية سواء كانت معرفية أم انفعالية ، حركية أو مهارية ، وبالتالي بناء شخصية الفرد وتثبيت توجهاته الجادة مستقبلا ، (٣١ : ١٣) .

المنهج وسياسات التنمية :

عكست علاقة المنهج بسياسات التنمية اتجاهين مترابطين ببعضهما . الأول يوضح مدى تأثير التعليم ومناهجه بسياسات التنمية الاقتصادية الاجتماعية عموما كونه قطاعا خدميا واجتماعيا مهما ، يجب أن يحتل ركنا أساسيا في تلك السياسات ، والثاني يعكس التغيرات في فعالية المنهج المدرسي كأحد المضامين المهمة لحركة ونجاح نظام التعليم .

فالأول : والذي يعني بتطوير التعليم ومناهجه في ظل سياسات التنمية ، يشير إلى مسؤولية تلك السياسات في زيادة عبئ النظام التربوي ، وتقليل فاعليته كأحد الأركان الأساسية في قطاع الخدمات ، وبالتالي إحلال الجمود في تطوير الثروة البشرية . وتأتي مسؤولية سياسات التنمية والاقتصادية والاجتماعية في هيمنة الاتجاه التوازني فيها في الستينات والسبعينات ، (١٠ :٧٥) .

وفكرة التوازن الذي عكست أثرها على السياسات التربوية قامت على فكرة الإجماع والثبات ، أو على تحقيق التوازن في حركة وأنشطة المجتمع الإنساني . حيث كل مجتمع يتكون بدوره من نظم يعتمد بعضها على بعض من حيث الإتساق فتكون علاقة تبادلية محصلتها النهائية تحقيق التوازن في العلاقات الوظيفة الاجتماعية ، (١٠ : ١٢٥) .

واعتمادا على هذه الفكرة اتصف التعليم بالرشادة والموضوعية في انتقائه لأفراده وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم للمساعدة في تحقيق المساواة الاجتماعية بين الفرد والمجتمع ، وتوفير الفرص المتكافئة للجميع في سوق العمل ، ليصبح أداة تساعد على خلق مجتمع الجدارة والاستحقاق ، يتوزع فيه الأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب وقدرات ، وبالتالي تحقيق مرونة التحرك الاجتماعي ضمن شرائح وطبقات المجتمع . وقد أكد ذلك شولتز عندما أشار إلى أن (أن امتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية ، أي تتعلق باحتياجات الفرد وحده ، بل هي مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل ، والتعليم ضروري كأداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لاحداث واستمرار التقدم الاقتصادي في المجتمع) ، وكان ذلك تدعيما لنظرية رأس المال البشري ، والتي عرفت إلى حد بعيد ضمن إطار التوازن . واعتبرت التعليم استثمارا في البشر تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الاجتماعي : (٦ : ١٢) . وهذا ما يفسر التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين أفراد المجتمع الواحد عبر تباين التعليم المكتسب من قبلهم . انطلاقا من هذا النظرية أصبحت السياسة التعليمية تتصف بما يلي : -

- سيطرة الدولة على جهاز التعليم من خلال أفكارها وجذب الطبقات الدنيا لها .
- الاهتمام بالتخطيط ، والتخطيط للتعليم باعتباره يحقق توسع اقتصادي في المجتمع الجديد .
- اعتبار التعليم أداة لإكمال النقص الحاصل في العمالة الماهرة والفنية باستمرار .

وانعكاسا لهذه المنطلقات أصبحت أهداف التعليم في أغلب البلدان العربية ، (١٠ : ١٣٤) تتركز على :

١. تبني التعليم ونشر أهداف الدولة في القضاء على الاستعمار وتحقيق الدفاع عن سياستها . والاهتمام بربط التعليم بالتخطيط العام للدولة لتحقيق التوازن العام اللازم للمجتمع .
٢. إيجاد الموازنة المستمرة بين تهيأته المتساوية للجميع ، وسد الاحتياجات من الفنيين والمهنيين في الأعمال المختلفة . مع مراعاة حاجات البلاد التنموية من حيث مستوياتها المعيشية ودخولها القومية .

وبعد مرور ثلاثة عقود من الزمن على تطبيق مجانية التعليم كهدف ، وحق من حقوق الفرد ، أصبح توسع التعليم الكمي غير متوازن ومنضبط ، بل تجاوز في توسعه الحدود التعليمية المطلوبة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية المبرمجة ، نظرا للأخطاء القاتلة في توجيهات أغلب سياساته الفاشلة ، (١٠ : ١٣٧) . والتي عكست ما يأتي :-

الاتجاه الأول : تبني سياسات تنمية اقتصادية واجتماعية انعكست آثارها فيما بعد على النظام التربوي وتطورات منهجه بما سمي بالاتجاه التطوري ، هذا الاتجاه الذي كان متسما ولا يزال لدا البعض ، بالارتجالية دون الالتزام بأسس التطور وخطواته ، والأبعد من ذلك تبنيه بعض النظم التعليمية بدون وجود برامج مرسومة مسبقا . وأغلب إجراءاته تمثلت في قرارات فورية طابعها أنها

فوقية أو ناشئة بحكم الحاجة الملحة . أو أنها سريعة ومتتالية ، وتراكمها لم يسمح بإمكانية تحقيقها أو متابعتها . مما أدى إلى عجز المنهج في تحقيق أهدافه. وعلى الرغم من تعدد لجان مختصة بدراسات تلك القرارات ومعرفة ما يحيط بها من مشاكل تطبيقية فعلية أو مقترحة وإعطاء ضوابط وقراراتٍ لكيفية العمل بها ، والاسترشاد بها ، فإن المنهج التربوي لم يستطع تحقيق أهدافه وفقها نظرا لغموضها وتعقدها .

الاتجاه الثاني : تمثل في طرح سياسات الشعارات الطنانه في التنمية . والتي تضمنت شعارات مختلفة منها الوقتية ، والمرحلية ، وتعلن عن اتباعها لخطوات البحث العلمي ، وحقيقة أمرها أنها لا تطبق أو تنفذ واقعيا . بل أنها تؤثر بأي استراتيجية قائمة لتطوير المنهج ، وتدفعها لتكون على شاكلتها · فهي تشكل اللجان ، وتناقش الموضوعات ، وتدفع وسائل الإعلام للدعاية لها بكافة الأساليب ، وتعتمد بحوثا متنوعة ، وبنفس الوقت تثبت نتائج بحثية قبل القيام بها تجريبيا أو حتى بحثيا ، ولكن يبقى همها الأول في أغلب تجاربها متمثل في اعتماد زيادات كمية للمدارس من أجل تثبيت المواقف أو تثبيت آراء شخصية من قبيل الادعاء والتضليل بقيامها بتلك التجارب ، ويبقى المنهج على قدمه بدون تغيير أو تطوير ·

الاتجاه الثالث : تبني سياسات تنموية تحاول جادة وجاهدة تطوير جمع مؤسساتها بما فيها منهج النظام التربوي ، بل تعتمد الخطوات العلمية في تطويره ، ولكن جهدها اصطدم بكثير من المعوقات وبالتالي كان نصيبه التراجع والجمود والفشل في إحداث التغيير ·

الاتجاه الرابع : وهو الاتجاه الناجح والذي اتسم بالجدية في التطوير وفي تبني سياسات تنموية مبرمجه ومخططه ومتابعة لِدرجه كبيرة · بل واستطاعت سياساته أن تحقق الشيء الكثير وتنال استحسان الجميع ·وغالبا ما تمثلت في سياسات التنمية التعليمية التي اعتمدت في الدول الصناعية شرقا وغربا ، وفي بعض الدول العربية القليلة .

إن الاتجاهاتٍ الثلاثة للتنمية كانت انعكاسا لتبني نظرية وأيدلوجية التوازن في البلاد العربية ولكنها فعلا لم تحقق الشيء الكثير الملموس من سياسة التوازن المنشود في أنظمتها التربوية ، (١٠ : ١٢٦-١٢٨) . لذلك اتسمت سياسات الأنظمة التربوية العربية بما يلي : -

١. التضخم في إعداد الخريجين ، وباستمرار ، على صعيد المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ، بل وتعد الأمر إلى توجيه الخريجين للدراسات العلمية دون الأدبية أو الأدبية دون العلمية وفق الانسيابية المعتمدة . مما أوجد بطالة متنوعة (مقنعة ، احتكاكية ، تكنولوجية ..الخ) في عامة الاقتصاد العربي وبطالة مقنعة في القطاعات العامة والاقتصاديات الاشتراكية .

هذه الظاهرة كانت ولا زالت عبئا على صعيد الدخل القومي وأدت إلى إخفاق التخطيط وتعطيله عن عمله... أو انعدامه ... وعدم قدرة النظام السياسي على تطوير البيئة الأساسية بما يؤدي إلى خلق وظائف جديدة . كما انطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية ، علمية ، ثقافية ، حيث كانت وجهة نظر الدولة تلبية احتياجاتٍ السوق المتزايد ، ولكنها أيضا عكست شعور الإحباط المتزايد لدى الطلبة وأولياء أمورهم نظرا لعدم تلبية احتياجاتهم المعيشية وتحقيق المركز الاجتماعي لهم ، وبعيدا عن روح العلم والثقافة والكفاءة .

٢. اعتمادا على حدود العائد المادي ، والمستقبل الواعد لخريجي كليات القمة ، وانحياز الدولة والرأي العام للميادين المفضلة لديهم من خلال ضمان التعيين وتخصيص المكافآت ، خاصة لكليات التعليم العسكرية والطب والهندسة والعلوم ، وبتأثير كل ذلك أصبح التنافس الحاد من

أجل الحصول على المقعد الدراسي مطلوباً مهماً كان الثمن ، بصرف النظر عن القيمة العلمية المتوخاة فيه .

٣. عدم وجود الطلب الكافي على الكفاءات العلمية المتوفرة مما ضيق الخناق عليها وزادت هجرتها . ومما زاد الأمر تعقيدا فيها هو تدخل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية في تحديد الموقع المناسب وشغله ، منها تفضيل أهل الثقة دون أصحاب الخبرة ، مما أخضع المجالات العلمية والثقافية للسيطرة البيروقراطية ، واستنزاف الناتج القومي ، وجعل التعليم عامل طرد للكثير من الكفاءات المدربة والمؤهلة .

٤. حمل البرنامج السياسي للدول النامية ومنها العربية النظام التعليمي عبئاً أكبر من طاقته ودفعه للقبول بأعداد كبيرة من الطلبة دون ضوابط ، وذلك لأسباب ودوافع تتجاوز احتياجات الإنتاج والتعليم مما جعل التعليم مستنزفا أيضا . وأوجد له مخرجات زائدة عن الحاجة لا تتناسب وطاقة القطاعات الإنتاجية من ناحية ، وفرص العمل المتوفرة في القطاعات الاقتصادية من ناحية ثانية وانتشرت البطالة بمختلف أنواعها المقنعة والدورية والاحتكاكية والموسمية . ويعزو البعض في ذلك إلى فشل سياسات التعليم الناجمة من عدم تكامل خطط التنمية القومية وتطوير أداء القطاعات الإنتاجية واستيعاب الخريجين. وقد ألقى هذا الفشل ظلالة على مفهوم تكافئ الفرص ولم يعد يعني توفير التعليم للجميع فقط ، بل لم يعد يوفر للخريجين الفرص المناسبة أو المتكافئة في العمل وبناء المجتمع .

٥. أدت الظروف التي أشير إليها في النقطة السابقة إلى تكوين أغلبية من الخريجين ضحلي الثقافة والتعليم والتخصص . بل لا تملك حتى التربية ، وتتصف بالانتهازية العلمية والوصولية الوظيفة ، همها المصلحة الفردية والإيمان بالمنفعة المباشرة وحدها . وبذلك تحطمت قاعدة المثل والقيم التي ظلت سائدة إلى عهد ليس ببعيد في خلق التماسك الاجتماعي (١٠ - ١٢٩) .

٦. ظهور ازدواجية التعليم والتعليم الخاص ، فعلى الرغم من رفع شعارت تحقيق تكافؤ الفرص ، وديمقراطية التعليم ، ظهر التعليم الخاص لنشر قيم طبقية التعليم . وبقدر ما توفرت التسهيلات الكثيرة له مقارنة بالتعليم العام أوجد وضعه الجديد حصول خريجيه على نسبة عالية من احتمالات قبوله في كلية القمة والكليات الموازية لها . بل وبدأت مدارس التعليم الأجنبي تنافسها . إن لم نقل تحذوا حذوها ، وبذلك انحصرت نسبة احتمالية قبول خريجي المدارس العامة في كليات القمة ، ولم تعد تتوفر لهم هذه الفرصة حاضرا أو مستقبلا ، (١٠ : ١٣١) .

إفرازات سياسات تطور التعليم :

أدت الاتجاهات المعتمدة لسياسات التعليم في أغلب البلدان العربية في العقود الثلاثة الماضية إلى إفرازات جدية أثرت بشك مباشر على تقليل وإحباط فعالية المنهج التربوي ، (٦ :٢١٢) والتي تمثلت بالصور التالية :

أ) نقص المباني المدرسية المناسبة : هذه الظاهرة وليدة الأزمات المالية المستمرة وذلك بحكم تعرضها لسياسات الاستعمار المختلفة . وعلى الرغم من صحة هذه الظاهرة لحد بعيد ، فإن إهمال توفير المباني المدرسية ولو بأي شكل من الأشكال ما هو إلا حصيلة السياسات التربوية الخاطئة .

ومما يزيد الطين بلة زيادة معدلات السكان التي تفرض استقبال من هم مؤهلين في المدارس ، وبالتالي ارتفاع كثافة أعدادهم في الفصل الواحد . ويعوض هذا النقص بعضا بتأجير منازل وتحويلها إلى مدارس غير صالحة للدراسة ، وهذه الحالة إحدى المؤثرات السلبية في فعالية عناصر المنهج الأربع بدءا من الأنشطة ، والمدرس ، والطالب ، وانتهاء لفشل الأهداف .

ب- نقص التجهيزات : أي المختبرات والقاعات والملاعب ، والوسائل التعليمية ، وبعضاً يربط هذا النقص ليس بتوفر المادة والمال ، وإنما بعمليات الاستيراد والتصدير ، أو ارتفاع ثمنها في الدول المصنعة ، أو سوء توزيعها من قبل المنتجين لها .

ج- الكتب المدرسية ومكتباتها : وهي مهمة لتزويد النشئ بثقافة واسعة في مختلف الاتجاهات . تعاني بدورها نقصا واضحا في إصدار الكتب الدراسية الجديدة وفقا لمبادئ التأليف ، وباستمرار ، تبعا لحاجة المدارس والطلبة .

د- الأنشطة والخدمات كتوفير المكتبات العامة ، والرحلات المدرسية ، أو البحث والتجريب التي تعتبر من الدعائم الرئيسية للتطوير الناجح للمنهج الأكاديمي ، وما يدخل في إطارها من مستويات الامتحانات ، التدريب والمنشورات الأكاديمية التي لا يمكن للمنهج أن يستغني عنها في تطوير عناصره إن توفرت باستمرار ، (٦ ؛ ٢٢٠) .

هـ- ندرة الخبراء والمتخصصين بدءا من متخصصين عاملين في تخطيط المناهج والبرامج التربوية وطرق التدريس والكتب والوسائل التعليمية في الإدارة المدرسية واقتصاديات التعليم وانتهاء بالمدرسين . وبعضا قد يدفع هذا النقص الدولة إلى استيراد العمالة المطلوبة من دول أخرى تعاني هي الأخرى بدورها من هجرة المتخصصين ، وتبذل قصار جهدها للتمسك بها .

و- توفير العدد الكافي من المعلمين والمدرسين (كما ونوعا) ، والذي تتوقف عليه فاعلية ونجاح المنهج في جميع مراحل التعليم . وتشمل الناحية الكمية إعدادهم بما يتناسب وزيادة أعداد الطلبة المتنامي نتيجة زيادة السكان والوعي الاجتماعي والثقافي . واستمرار مجانية التعليم ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، والتوسع في برامج تعليم الفتاة ، ومحوا الأمية .

ز- تذليل الصعوبات الناجمة من الاتجاهات السياسية والعسكرية ، أو من الاتجاهات السائدة في الرأي العام الاجتماعي مثلا : عدم اقتناع الناس بالتطوير ودفعه . أو تعارض التطوير مع بعض الاتجاهات السائدة ، وبذلك لا تستطيع السياسيات التربوية المتبناة أن تقضي على نسبة الأمية المرتفعة .

ح- نقص الإحصاءات والبيانات الضرورية لتخطيط المنهج ، إذ يعتمد التخطيط بشكل أساسي على توفر المعلومات الدقيقة والمتعددة ، والمتنوعة لكل خطوة أو مرحلة من مراحله . وبدون ذلك لا يكون تخطيطا علميا سليما . وتهتم بهذه البيانات القطاعات العامة والتي تمثلها قطاعات الدولة مثلا مواليد أو وفيات السكان ، أو جنسهم ، أو توزيعهم وفقا لمراحل النمو أو تقسيمه تبعا لنوع التعليم أو الأمية . أو لانتمائهم للريف والحضر أو المهن المختلفة . والإحصاءات الخاصة المطلوبة هي التي يهتم بها ويجمعها القطاع نفسه ، مثلا في التربية المهم معرفة عدد الطلبة والمدارس والمشرفين والموجهين والقوى العاملة ، وتهيئة إعدادهم وفق أعمارهم ، وتوزيعهم وفقا لمؤهلاتهم وتخصصاهم ، (٩ :٢٢٢-٢٢٨) . ويعكس واقع المنهج في الأنظمة التربوية العربية حقيقة فعالية تلك الأنظمة في تطوير احتياجات مجتمعاتها وقطاعاتها المختلفة من الموارد البشرية المتنوعة في

التخصصات . وعند إلقاء الضوء على طبيعة المناهج المعتمدة نجد عناصرها كانت ولا زالت متأثرة إلى حد بعيد بالفلسفات الوافدة وتوجهات سياسات التنمية الفاشلة بالصورة التالية :-

أولا : الأهداف :

صبغت أهداف النظم الاجتماعية العربية ومناهجها التربوية العربية وفق معطيات فلسفات غربية وشرقية وغيرها بما فيها الإسلامية ، مما أثر بشكل مباشر على عمل وتوجه الأهداف المنهجية (التي تعني تحقيق التغيير المراد حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لعملية التعلم) ، كإضافة معلومات جديدة أو اكتساب مهارات جديدة في ميادين مختلفة بنوعيها العام (الذي يسعى إلى تحديد الغاية النهائية من عملية التربية ، وتحديد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة أو توفير نمو أفضل للفرد)أو الخاص(ويتمثل بوصف نتائج التعليم بصورة عامة وما يصف السلوك المطلوب تعلمه)(١١ : ٧٧-٨٩) . وتأثرها كان واضحا في مضامين تلك الفلسفات التالية :-

أ- الفلسفة الغربية : تؤمن الفلسفة الغربية ونظمها التعليمية ومناهجها التربوية بالفكرة العلمانية أي فصل التعليم في جميع مراحله عن المبادئ والقيم الدينية ، وهي في الواقع جزء من علمانية الحياة الغربية التي اتجهت إلى إقصاء الدين الكنسي عن الحياة . وغلب على هدف النظام التعليمي الغربي المؤمن بهذه الفلسفة تربية النزعة الفردية . وإنتاج الفرد المادي . والإيمان بأن العمل أيا كان نوعه في هذه المجتمعات مقدس ومقبول وصحي ما دام يحقق للفرد حيازة مال .

وتأثرت الأهداف التربوية من تطبيقات مشتقاتها ، كالمثالية ، والواقعية ، والإنسانية العقلية ، والفلسفة التقدمية الحديثة كالبراجمانية النفعية ، التجريدية ، الطبيعية والرمنسية في العالم العربي ، (١٧: ٢١) .وتأثرت اتجاهات المناهج في الستينات بنظرية رأس المال البشري كأحد ظواهر الفلسفة الغربية واعتبرت الفرد استثمارا يجب أن يعطي مردودا عاليا ومتواترا في الإطار الأكاديمي والاتجاه الإنتاجي . وانتقل التأثير في السبعينات والثمانينات إلى الاهتمام بعنصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي ولا يزال . والدعوة إلى الاهتمام بالجوانب التطبيقية إلى جانب النظرية .

ب- الفلسفة الشرقية : التي تؤمن بالمادية الجدلية التي تؤكد بأن النزعة الجماعية لإنتاج مجتمع مادي جماعي ، وأداء القيم والمبادئ المتبناة التي توجه العملية التعليمية ، يعتمد على التفسير المادي للتاريخ ، أو بمعنى آخر هو نتاج الظروف الاقتصادية السائدة ، والمتغيرة تبعا للظروف المتحققة ، لذلك لا وجود للمبادئ أو لقيم ثابتة . وعليه يتأسس التعليم وفق أي مبدأ أو قيمة ، (١٣: ٤٨-٥٠) .ومن هذا المنطلق فهي أقرب إلى العلمانية من غيرها كما أنها تؤكد منهجيا على القيم المهنية والإنتاجية واحترام قوانين العمل وعلاقات العمل ٠ وبنفس الوقت ، المتابع لهذه الفلسفة يرى أنها أوجدت نظم إنتاجية استطاعت نشر صفات الكسل والبطالة بالاعتماد على الدولة ٠

ج- الفلسفة الدينية النصرانية : وهي تسعى إلى نشر أنواع السلوك النظري بمختلف الوسائل حتى في المدارس لذلك قامت على التشكيك المستمر بالأديان الأخرى ، وعلى تعليم العلوم الكونية التي تخدم الدنيا على أسس علمانية بعيدة عن المقارنات الدينية ٠

د- الفلسفة الإسلامية : التي اعتمدت الكتاب والسنة ، والوسائل الحسية العقلية والوجدانية ، والأدلة العقلية في الوصول إلى الخير الصادق ، (٣ :٢٠-٢١) والتي أيضا حملت معها الخلل والخطأ في استخدام الطريق الموصل للمعرفة بالاعتماد على نص دنيوي غير صحيح أو فهم النص الإلهي والنبوي خطأ ، وتظمين النتائج حقائق ليست أمينة إنما مجرد نظريات عادية .كل ذلك له انعكاسات على عناصر المنهج التربوي العربي لأنه خلط بين أغلب الأنواع الأربعة السابقة بنسب معينة مما أدى إلى أن :-

- أصبح لدى الأجيال اللاحقة المتخرجة عدم وضوح في الرؤية فيما اشتمل عليه التعليم العلماني من مشاكل كثيرة لتدمير المجتمعات القائمة عقائديا وخلقيا ٠
- وجود نظم تربوية تعكس أهداف وسياسات متنوعة تبعاً للاختلاف السياسي في الدول العربية ، أي تستنبط أهداف المناهج فيها من الاديولوجيات المعتمدة . مما يدفع إلى إبراز محدودية الولاء للقطر بدلا من إبراز الولاء للأمة الواحدة ، الأمة العربية الإسلامية ، (٧ :١٣-٢١) . وهذا ما أفرزه الاعتماد على الفلسفات التربوية التوفيقية . وترتب عليه تباين السياسات العامة للتربية ، وبالتالي تناقض الأهداف المرحلية لها ، وتضارب الأحداث المنهجية مع بعض٠
- الجوانب السابقة الذكر أدت إلى غياب التناسق والتناغم بين النظام التربوي ومنهجه من حيث النظرية والتطبيق ، والمحتوى والممارسة والتوجيه والتقويم . ولأن هذه العناصر تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، فلقد أدت إلى جعل سمة المنهج التربوي الازدواجية في الفكر والعمل . وظهرت المناهج وكأنها غير ملائمة لمستويات الطلبة وقدراتهم العقلية ، حتى أفرزت هذه الصفات السمات التالية ، (٧ :٢٥-٣٠) بوضوح :-

١. ارتفاع حماسة الشعوب الإسلامية والعربية لاتباع الجديد الجديد من نهاية ما توصلت إليه الحضارة الغربية . وليس من بدايتها ، نتيجة الانبهار بثقافة الغرب وحضارته ، وحتى لغته لدرجة استلاب الإرادة العربية ، والانحياز إلى تبني مقررات العلوم المختلفة في المناهج العلمانية ، ورفض الحقائق الإسلامية بالرغم من قوة براهينها . وجمود مؤسسات الفكر الإسلامي التقليدية عن مواكبة التطور بالسرعة المناسبة .

٢. ابتعاد العلماء والمتخصصين عن تنقية العلوم المعاصرة من جوانب الزيف والكذب فيها . وذلك لعدم اندفاعهم في تغيير مجتمعاتهم نحو الأفضل رغم كثرتهم . وكثرة مؤسسات التعليم والجامعات وذلك لضعف قدرتهم على الاجتهاد والتطوير لمرتكزات الأمة ودفعها للإبداع .

٣. عدم تناول المناهج كافة المجالات المعرفية الادراكية القادرة على تغطية احتياجات النمو - لدى جميع المراحل التعليمية - خاصة ما يتعلق بمراعات كل من التذكر ، الفهم (الاستيعاب) التطبيق ، التحليل ، التركيب وحتى التقويم ٠ ولذلك كان تأثير عناصر المنهج في السلوك وتطبيع الطالب متغيبا٠

٤. طالما يتكون ارتباطها أديولوجياً . وتمتاز عناصرها بعدم التنافس بل التنافر ، فصلتها بسلوك المتعلم ضعيفة ولا تستطيع أن تغيره أو تؤثر فيه حاضرا أو مستقبلا ، بقدر ما كانت تهدف إلى تخريج المواطن الموالي وليس المنتج.

٥. كما أن الترابط بين الأهداف العامة والخاصة يكون معدوماً ولا يمكن أن تؤدي الأهداف الخاصة إلى تحقيق متكامل للأهداف العامة ، وبالتالي ستهمل كل من فلسفة المجتمع ، حاجات الطلبة واهتماماتهم ، بل حتى تغطية حقول المعرفة المختلفة . وكما هو حاصل في البلاد العربية اليوم من الاكتفاء فقط بالمدرس . وعدم التدرج في المادة العلمية من حيث الصعوبة والسهولة والاختصار والشمول . أو الأخذ بوجهة نظر المختص في المواد الدراسية .

٦. اهتزاز القيم والأخلاق وعدم الالتزام بأعراف المجتمع وتقاليده الجيدة . وضعف دورها في الهدف التربوي.

ثانياً : المحتوى :

الذي يقصد به نوعية المعارف والميول والاتجاهات والقيم والمهارات الحركية التي يتم تنظيمها وفق أساليب معينه ذات إرتباط بأبعاد كثيرة منها الأهداف المراد تحقيقها . ونوع العلاقات المرغوبة مع عناصر المنهج الأخرى . ولطالما أسس اختبار محتوى المنهج تعتمد على الأصول المحددة للأهداف ، فهي تخضع للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية . ولكن ما يحدث في الدول العربية خاصة ، إن المناخ السياسي فيها يستنزف ويؤثر كثيرا في نوعية محتوى المنهج المطلوب ، بل ولا يتركه مستقرا تابعاً للمزاج السياسي المرغوب فيها ، (١٠١:١١) .

وحتى لو كان هذا الجانب متغيبا أو محايدا فالمصالح والأهداف الفردية التي لها طابع المنفعة الاقتصادية الإدارية تكون هي المشجعة في التغيير لصالحها ، (٨١:١٥) . وعلى الرغم من أن التغيير المنهجي ضرورة من ضرورات التغيير السريع في المعلومات الهائلة للعلوم المختلفة ، وفي استمرارية التغيرات الاجتماعية في مستويات المعيشة أو النظرة إلى الحياة ، ووجود الفوارق الفردية بين المتعلمين . أو حصول مستجدات جديدة أو إضافات ملموسة في شروط التعليم ، هي ضرورية فعلا ، فلا ينظر لها إلا من زاوية بعيدة . لهذا السبب اتصفت الجوانب الأساسية في الكتب المدرسية بالثبات والاستقرار بحكم عدم استيعاب المختصين لإصلاح المناهج أو تطويرها لأسس واضحة للتغيير ، أو في اعتماد الترتيب المنطقي للمعارف في محتوى المنهج . أو إلى تبني الفكرة التي تشير إلى معرفة المتعلم لبعض الحقائق والمعارف في المجلات العلمية كهدف أسمى للتربية ، (٤ : ٨٢) . وعبر هذه المسيرة يصبح محتوى المنهج عديم الصلة بالأهداف الموضوعة له أو الموضوعة من أجلها . ولذلك ترى شخصية المتعلم والخريج عديمة الخبرة وغير مؤهلة لمواقع العمل ، متخوفة ، سلبية تتصف بازدواجية الشخصية والتهرب من المسؤولية ، وبالتالي ليس لها دور في بناء مجتمعاتها المتآكلة .

بالإضافة لذلك ، فإن محتوى المناهج الحالية يحتاج إلى التأكد من صدقه وصحته العلمية ، فليست كل المعلومات القديمة صالحة الاعتماد وليست كل المعلومات المستجدة هي سليمة المحتوى والطرح ، (٣ :٢٠-٤١).

كما أن المقررات الدراسية والمقررات المنهجية تحتاج إلى جعلها وثيقة الصلة بحياة الطلاب ومشكلاتهم وواقعهم وقدراتهم وإمكاناتهم سواء كانت نظرية أم كانت علمية مجردة .

وأيضا يجب تطويع المادة لخدمة بيئة الطالب ، وبنفس الوقت جعلها مرنة حتى تكون في بؤرة اهتماماته وبعض نشاطه ، (٣٠ : ١٨) . لأجل هذا يفضل التركيز على طرق التفكير وإتقان المهارات وليس على حشو المعلومات ، وخلق العقلية المفكرة ذات التحليل العلمي والمنطقي .

ويجب أن يراعى تحسين محتوى المناهج ناحيتين متلازمتين الأولى منهما : تمثل الكتاب المدرسي ، وهو يمثل محتوى المدرس . وبضرورة الاهتمام بنوعية المدرس في المحتوى الذي يعيش فيه عند تدريسه . فمثلا لا يزال المدرس العربي إلى الآن لا يعرف الفرق بين المحتوى التدريسي والخبرات التعليمية بل وحتى بعيدا عن استيعاب ما يفهم . وما يحتاجه بشكل أساسي سواء في محاضراته أو في تغطية كتابه المنهجي ، لا يعرف معايير تنظيم المحتوى والتي تشمل التتابع ، والاستمرار ، والتكامل ، والتوازن ، والتراكم . كل ذلك كما أشرنا خلق فجوات واسعة في محتوى المنهج فأصبح مجرد معلومات عامة يحاول الطالب أن يجبر نفسه على حفظها ، وبالتالي عدم تمثيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية (١ : ٢٠١- ٢٠٣) .

من الجدير بالذكر أنه لا يمكن رمي اللوم على المدرس وحده كمسؤول عن ردم تلك التغيرات في محتوى تدريسه ، فالمسؤولية أيضا تلقى على برامج إعداد المدرسين والمعلمين التي لم تجد العناية الكافية لإعداد خريجيها . وخاصة تلك التي تشرف عليها وزارات التربية والتعليم . أما في كليات التربية ، فأغلب برامجها التربوية على حساب الدراسات الثقافية العامة ، والدراسات الأكاديمية المتخصصة . علما بأن الكثير من هذه البرامج فشلت في تنمية شخصية المدرس والمعلم كإنسان ، كما لم تفلح في توظيف الدراسات الأكاديمية التخصصية ، توظيفا فعالا لصالح المهن التربوية . بالإضافة إلى أن برامج هذه الكليات عامة ، تقليد لبرامج كليات التربية في الجهات الأجنبية دون مراعات لخصوصية حضاراتنا وبلداننا ، (٨ : ١٠٤) .

من جهة أخرى استمرار الظروف المادية السيئة والاجتماعية المتدنية دفعت الكثير من المعلمين والمدرسين إلى احتراف مهنة التعليم سدا للفاقة والعوز الذي يمر بهم ، حتى أصبحت مهنة تكسب لسد الرمق وليست للعمل ويدل الجهد والإبداع ، (١٦ : ١١٢) .

ثالثا : طرق وأساليب التدريس والنشاط :

ويعرف النشاط بأنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المدرس أو المعلم لتحقيق هدفه . وبذلك يكون ذو مضمون وخطة يسير عليها ، وهدف يسعى إلى تحقيقه ، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة إمكانية نجاحه .

ويشير البعض إلى صعوبة الفصل بين المحتوى وطريقة التدريس ، كما أنه من الصعب معرفة نهاية أحدهما أو بداية كلا منهما ، إذ كلاهما ذات علاقة وثيقة بالآخر . كما هو الواقع بين حديث المدرس وأسئلته كمحتوى ، ومناقشته لدرسه أو موضوعه كطريقة .

من هذا المفهوم للطرق وأساليب التدريس والنشاط يشير أغلب التربويين إلى أن شروطها الأساسية في تنمية الموارد البشرية ، (١٣ : ٤٦) ، هي كالتالي :-

١. صلتها الوثيقة بالأهداف .

٢. إيجابية كلاً من المدرس والمعلم والمتعلم داخل الصف وخارجه .

٣. تنوع الطرق التدريسية في الدرس الواحد والفصل الواحد والمراحل المتنوعة .

٤. مراعاة اهتمامات الطلبة وحاجاتهم والفروق الفردية القائمة بينهم .

٥. اهتمام المدرس في كافة الأنشطة بالتوجيه والإرشاد .

٦. تنميتها للمهارات الدراسية الذاتية والاجتماعية بين الطلبة .

٧. توفيرها الفرصة لاعتماد واستخدام أدوات وأجهزة ووسائل التعليم .

٨. إثارتها الدافعية لدى الطلبة وتشويقهم لمجالات المعرفة .

٩. تنميتها الاستقلالية والاعتماد على النفس ، وفتحها المصادر المتنوعة للمعرفة الطلابية بشتى مجالاتها .

إن إلقاء أي نظرة على التعليم بشكل عام وعلى هذا العنصر من عناصر المنهج بشكل خاص ، وبالذات في المراحل التعليمية الأولية ، تؤكد بأنه ضعيف الصلة والارتباط بالأهداف الموضوعة له والمستمدة من السياسة التعليمية والأهداف التربوية العامة . فمثلا ما يتعلق بتنمية الموارد البشرية ، واضع المنهج يضع في اعتباره تنمية العقل وحشو المعلومات وحفظها وفق ترتيبها المنطقي أكثر مما يضع في اعتباره تعليمهم قيادة أفكارهم من مرحلة لأخرى . بل غالبا ما تكون مهمة المعلم في المراحل التعليمية الأولى هي محاكاته وترديد ما يقول من غير إدراك واستيعاب . وهذا بالطبع يؤدي إلى مخرجات مقلدة وليست مفكرة ، لا تمتاز بمهارات عقلية وسلوكية يمكن أن تفتح الآفاق أمامهم مستقبلا في السوق ، (٢٤ : ٧٦) . كما أن أغلب المدرسين والمعلمين لا يفقهون الفرق بين الطرق التدريسية أو ظروف استخداماتها . وحتى لو عرفوها فإنهم يتهربون من استخدامها لأنها تحتاج إلى جهد وتوجيه ووسائل تعليمية إضافية قد لا تكون متاحة أو من الصعب الحصول عليها في المدارس ذات الكفاءة الطلابية العالية ، أو في المناطق الريفية أو المائية وهذا يعني اعتماد أكثرهم على طريقة المحاضرة وبأطرها القديمة ، على أساس أنها أسهل وأرخص ، ولا تحتاج إلى مزيد من الجهد ، ومن المؤكد عبر هذا الإطار ، يصبح التدريس مجرد جمود يثير الكراهية والاشمئزاز وينفر الطلبة ، وتكون العلاقة بين المعلم والمتعلم سلبية ، كما تجعل طريقة التدريس لا تراعي الفروق الفردية ، ويصبح غرض الطالب المنشود هو الحصول على الشهادة لا غير بدون الاهتمام بالمؤهلات المطلوبة في الميادين العملية المرغوبة .. ولهذا يشار دائما للخريجين بأنهم ذوي مؤهلات غير مرغوبة ولا تتفق وحاجة السوق أو المتطلبات الاقتصادية المستجدة (٢٤ : ٧٨) .

لا شك أن هذه المعطيات جعلت المدرس أيضاً متقوقع في أساليبه التدريسية القديمة الغير قادرة على الشرح الهادف الجيد ، أو الطرح بالأسلوب العلمي لحل المشكلات . أو استخدام الوسائل السمعية والبصرية ، ولا حتى بشتى الأنشطة التعليمية في محتوى المنهج ، مما أوجد فجوة ظاهرة تتنامى باستمرار بين أنظمة التعليم واتجاهات التنمية الاقتصادية ، ومن المؤسف أن هذا الحال لم يعطِ للمدرسة إلا دورا ضئيلا هامشيا للتفاعل بين البيئة والمحيط الاجتماعي للطالب .

رابعا : التقويم :

وهو رابع عناصر المنهج ويعرف بأنه قياس المدى في تحقيق الطلبة للأهداف المرغوبة . والمدى في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والميول . فهو عملية تشخيص ووقاية تهدف إلى معرفة جوانب القوة في المنهج وضعفه ، ومحاولة تدعيمه أو علاجه ، (١١ : ١٥٤) .

ولأن هذا العنصر هو آخر العناصر ، فهو ذو علاقة وثيقة بالعناصر الأخرى ، وشروط نجاحها تعتمد على المعايير التالية : -

ضرورة ارتباط التقويم بأهداف المنهج لأن البعد عن الأهداف يؤدي إلى الحصول على معلومات غير دقيقة . والواقع أن هذا الارتباط غالبا ما يكون ضعيفا في القطاع التربوي . بل ومغيبا في أغلب الدول العربية . وحلقة التقويم غالبا ما تكون مهملة حتى في القطاعات الحياتية الأخرى . أي في الأنشطة الاجتماعية الاقتصادية لأكثر المجتمعات العربية . وعموما نجد عملية التعليم لا تولد تغيير معين يهدف إلى تحسن سلوك الطلبة الخريجين بالشكل الذي يمكنهم من الاختصاص في سوق العمل أو في تغيير بيئتهم نحو الأفضل ، وهذا هو الفرض الأساسي في التقويم ، والذي يسعى الهدف لتحقيقه من أجل خلق المواطن الصالح والمفيد أيضا ، (٣ : ٢١-١٢) .

فعلى صعيد قياس القدرات التحصيلية للطلبة لايستخدم أغلب المدرسين والمعلمين في الاختبارات الوزارية أكثر من نوع واحد من الاختبارات لفترات طويلة من الزمن (١٦ : ١١٨) . وغالبا ما تكون هذه الاختبارات إما وصفية أو مقالية لا تحدد معايير واضحة لأداء الطلبة ، بل وتتسم بالبعد عن الموضوعية . مما يجعل أغراض التقويم لا تتفق في الغالب مع أهداف السياسة التعليمية .

وما ينطبق على اختبار المقال ينطبق فعلاً على الاختبارات الأخرى كالخطأ والصواب الذي دائما يؤدي إلى إرباك الطالب وغيره في الإجابة ، أو اختبار التكميل أو الترتيب ، أو المقابلة (المزاوجة) .

بل إنها تشجع على المذاكرة للموضوعات وليس على بناء الشخصية والاهتمام بقياس العمليات العقلية العليا ، أو تعليم التفكير الناقد ، وعمل الموازنات والوصول إلى تعميمات . ولا شك لو توفرت مهارات معينة وبذل المزيد من الجهد الفني لأمكن وضع أدوات تقييم أكثر دقة للقياس لهذه النواحي . لذلك أغلب أدوات التقويم فعلا لا تشخص العقبات والمشكلات وفق الوسائل المعتمده ، كما أنها تهمل تقديم الحلول أو أساليب العلاج المناسب لها. وغالبا ما تهمل أيضا الربط بين المجال النظري والعملي والتطبيقي . بل العكس أغلب المدارس في الريف والمناطق السكانية الكثيفة السكان ترى في الدروس النظرية أكثر فاعلية من الدروس العملية ، بل تؤكد عليها . وبعضا يؤكد عليها حتى في المنهج الجامعي لأنها أقل كلفة . وإذا كانت دفاتر التحضير المدرسية هي موضوعة لمعرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة فإن المدارس تعتمدها خوفا من المسؤولية والحساب أكثر من الاهتمام بقيمتها العلمية وتحقيق الغرض المعرفي منها ، (٣ : ٢٣-٢٥) .

وعلى الرغم من أن التقويم يساعد المدرس على معرفة الاتجاه الذي يسير فيه وما يستعمله من طرق تدريس ، ويكشف عن المصاعب التي تواجه الطلبة ، كما يمد المدرس باقتراحات تحسين المنهج ، وغيرها الكثير ، فإن أغلب المدرسين إلا القادة منهم من يهتم بهذه النواحي ، ويقتصر اهتمامهم المنهجي في النواحي التي تجنبهم المسئولية فقط . وبذلك يصبح التقويم أداة

فاشلة في تطوير المنهج أو الأهداف التربوية التنموية ، (١٦ :١٣٥) . من ناحية أخرى نجد أن شمولية التقويم لكل المستويات والأنواع المختلفة للأهداف التعليمية التي ترغمها عملية التعليم لا تزال مزاجية أيضا على المستوى العقلي . فترابط التقويم يتطلب تضافر الجهود في مختلف مستويات التعليم إضافة إلى الجهود الإدارية والفنية والمهنية . وغالبا ما يعوض عن الشمولية بمحدودية التقويم التي تتناسب بدورها مع نقص الدفع المطلوب لأدائها هنا وهناك في مراحل التعليم المختلفة . وتكون الإجراءات الشاملة التخطيط متشرذمة بهذا الشكل المذكور (١٦ : ١٣١).

فاستخدام وسائل التقويم ابتعدت في كثير من الأحيان عن الصدق والثبات ، ولدرجة أنها قلما تقيس الجوانب التي وضعت من أجلها ، أو نادرا ما تعطي الاختبارات إن كررت نفس النتائج أو المعطيات ، مما تؤكد على عقمها وعدم نفعها وتعطلها كعنصر ضروري في لعب دور مهم في بناء الموارد البشرية من قبلها .

آفاق المنهج وتنمية الموارد البشرية :

تنمية الموارد البشرية هي المعيار الحقيقي لتفوق أمة من الأمم على غيرها فيقدر ما فيها من علماء وأقطاب في البحث العلمي والتخصصات المختلفة ، بقدر ما تصبح هي المتحكمة في صعودها أو انحدارها . وعلى الأمم الطامحة أن تحقق ذلك من خلال فعالية مؤسساتها بما فيها نظام التعليم ، والذي يعتبر العمود الفقري في سياسة صناعة وانتاج وتنمية الموارد البشرية (١٩٦ : ٢٣) . فالمدرسة أقدر على عملها وواجباتها وتحكمها في هذا المجال ،فهي تتسلم الطفل وهو ابن عمر ستة سنوات وتكفله وتوجهه بوسائلها وأساليبها حتى يصبح شابا يافعا ، ولا يمكن لها أن تندفع في ذلك بدون فعالية المنهج وتطوره وتنميته أو تعميق إسهامه في تكوين سياسة تنموية فعالة للموارد البشرية .

وما يؤكد ما سبق حاضراً ومستقبلاً أن خريطة التعليم في البلاد العربية (والتي بعض دولها بذلت جهودا حثيثة في توفير التعليم التقليدي لأبنائها وبناتها) عكست تفاوتا واضحا في بسط مشاركته بين جماهيرها ، وقصورا بينا لإشباع حاجات الأفراد عامة ، والشرائح الدنيا خاصة في تشجيعهم للانخراط في القطاعات الانتاجيه حسب مؤهلاتهم أو رغبتهم ، مما دفعهم إلى العمل في قطاع الخدمات ، وبالذات في المجالات ذات الانتاجيه المتدنية جدا . هذه المشكلة البارزة في الوطن العربي لا زالت طاهرة عربية عامة لا يمكن معالجتها على المدى الطويل أو تجنبها على المدى القصير إلا من خلال إقامة مشاريع كبيرة وكفوءة للتصدي لها ، وبإدراك واستيعاب الحقائق المحيطة بها والمتمثلة في :-

الحقيقة الأولى : اتصاف المجتمعات العربية عموماً بالفتوة أو الفتية أي أن لسكانها نسبة ٤٧٪ من هم في الثانية عشر أو دونها ، (٣٣ : ٦٨) . وهذا ما يعني اعتماد عدد كبير من صغار السن على إنتاجية ورعاية الآخرين لهم. وتشير الإحصاءات إلى زيادتهم باستمرار .

الحقيقة الثانية : لا زالت نسبة الأمية مرتفعة في أغلب البلاد العربية وتتجاوز نسبتها لبعض الدول العربية٥٠٪ للأعمار المؤهلة لدخول المدارس ، وأكثر من ذلك ما بين الكبار ، (١٩: ٩٥) . ولا يعني عدم توفر إمكانية القراءة والكتابة فقط ، على الرغم من أنه أحد المؤشرات الوظيفية التي تقاس بها قدرة المجتمع في توظيف العلوم والمعارف المختلفة في أنشطته الاقتصادية والاجتماعية .

بل يعني ذلك توفر الحد الأدنى من المعارف والمهارات اللازمة لوظائف الحياة المختلفة والمتباينة في المجتمع المعين في مرحلة معينة من الزمن ، كأن مثلا في التربية وتحسين البيئية الصحية ، والغذائية ، أو في أداء المهارات البسيطة ، أو في تطوير الإنتاج الزراعي والصناعي (٣٣ : ٦٩) .

الحقيقة الثالثة : لا زالت المجتمعات العربية تعاني من ندرة الكفاءات البشرية . فسياسات التنمية وخططها في أغلب البلاد العربية أشارت إلى حاجاتها المختلفة والمستمرة للكفاءات والمهارات العالية الغير متوفرة حاليا . فعلى سبيل المثال على رغم تقدم مصر في إعداد الكفاءات البشرية العالية والمهارات المختلفة فإنها كانت في حاجة إلى ٣٧٠٠٠٠ من تلك الكفاءات والمهارات في خطتها الخمسية لعام ١٩٧٨-١٩٨٢م .

الحقيقة الرابعة : إن أغلب سكان البلاد العربية لا زالت تعيش في الريف ، ومن التي تتصف بتناثر وتباعد مجاميعها السكنية الصغيرة ، وهذا الحال موجود في كل من العراق ، المغرب ، السودان ، اليمن ، سوريا ، وغيرها . الأمر الذي جعل توفير الخدمات الأساسية لها يواجه الكثير من الصعوبة نظرا لعدم توفر القوى البشرية والموارد المادية والمالية الكافية مثلا ، توفير مستوى وظيفي في التعليم الثانوي أو توفير خدمات صحية أساسية أو تقديم إرشاد زراعي أو صحي مباشر للسكان . وما يزيد الأمر صعوبة حداثة إيجاد أو بناء المدارس في قرى وأرياف بعض الدول العربية لدرجة أن المدرسة بالكاد تستطيع أن تقدم تعليم منظم لسنتين أو ثلاث في المرحلة الابتدائية أو الثانوية (الإعدادية + الثانوية) .

كما يمكن أن يضاف إلى ذلك نسبة الاستيعاب التي لا زالت دون الطموح في الفترة ١٩٧٠-١٩٧٦ . ففي قطر هي ٨٨٪ ، الجزائر ٦٤٪ ، وتونس ٦٥٪ ، أما نسبة التسرب لنفس الفترة فهي ٣٣٪ في العراق ، ٣٦٪ في الجزائر ، وأدناها ٦، ١١٪ في قطر . أما الذين يلتحقون بالتعليم العالي فهم قلة من مجموع شباب هذه الدول المؤهلة للجامعة (٣٣ :٧٠) . ونوعية التعليم التي سبقت الإشارة إليها لا زالت بحاجة إلى تقييم وتقويم للعادات التعليمية التي تأصلت فيه أثناء طلب العلم .كما أن المتعلمين بحاجة كزملائهم في العالم إلى تجديد وتغيير معارفهم ومهاراتهم لتتناسب مع التطورات العالمية والتكنولوجية لهذا العصر . ولا يمكن أن يسهم في تحقيق ذلك إلا المنهج الدراسي بعناصره الفاعلة القادرة على تأصيل السلوك الإنساني من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة المطلوبة التي تتضمن الحقائق والأفكار والمفاهيم والنظريات . وبالأداء المهاري الحركي القادر على تنفيذ وتطوير ما تعلمه عبر الزمن كجزء من سلوكه الفردي المتطلع إلى تحسين واقعه البيئي والمعيشي والاجتماعي .

من هذا المنطلق تتمثل مشاركة المنهج بعناصره الحيوية في تطوير فعالية المؤسسات الأكادمية التربوية وغيرها في الاهتمام بثلاث محاور مهمة ، (١٦ : ٢٢٤-٢٢٩) . يمكن الإشارة إليها أنها :-

١- الاهتمام بوحدة الأهداف والسياسات .

٢- تبني استراتيجيات موزونة ومترابطة .

٣- اعتماد أنشطة فعاله غايتها أن تكون بديل أو معدلة للأنشطة القائمة ، وبالتالي تعكس في أدائها وحدتها مع السياسات والاستراتيجيات المتبناة ، وبشيء من التفصيل كما يلي :-

أولاً : وحدة الأهداف والتصاقها :

وتعني بها المحافظة على أهداف واضحة مستقرة منسجمة مع بعضها البعض . ولطالما تعتمد الأهداف التربوية على توجهات فلسفة التربية التي بدورها تستمد أصولها من فلسفة المجتمع ، فالأفضل أن لا تستقل عنه وتعتمد على فلسفات تربوية توفيقه كما ذكرنا سابقا ، (٢٥ : ٢٨) . وأفضل اتجاه للدول العربية هو الاقتراب من مبادئ المجتمع وعقيدته بالاعتماد على فلسفة موحدة أصيلة تعكس عقيدة المجتمع ، وقيمه ، ويفضل أن تكون إسلامية عربية ذات أهداف واضحة على صعيد عناصر النظام التربوي من حيث النظرية والتطبيق والمحتوى والممارسة والتوجيه والتقويم ، ويكون باتخاذ الإجراءات التالية :

١- دعم اعتماد الأهداف المتبناة في تلك الفلسفة مقرر سياسي يسندها ويؤكد عليها ويتابع تطبيقها ، وتنفيذها ، بل يحاول دائما إبراز القيم الدينية الصافية فيها ، وما لم تعتمد هذه الخطوة ستكون جميع بدائل العلاج المطروحة اللازمة للنظام التربوي جزئية وترقيعية ومبتورة وتؤدي إلى ازدواجية الفكر والثقافة بين ما هو أصيل ومستورد ، وإلى غزو فكري لا يزال يسكن المؤسسات التعليمية المتنافرة (٣ : ٦) .

٢- تشجيع المربين عن طريق التدريب والحوافز والمكافآت وعلى جميع المستويات ، الإيمان العميق بهذه الفلسفة الشاملة وأهدافها التربوية المشجعة فكرا وممارسة . فما لم يكن كل من المشرف الإداري والمدرس ، وحتى مخطط المنهج مؤمنين بهذه الفلسفة ، ويجتهدون في تطبيقها ، لا يخلص أحدهم لها . والجيل الناشئ فيها لا يكون إلا جيلا مشتت الهوية مفكك الشخصية موزع الولاء . وصدق الله العظيم حين قال في كتابه الكريم : (قد جاءكم من الله كتاب مبين يهديه الله به من اتبع رضوانه سبل السلام ويخرجهم من الظلمات إلى النور بإذنه ويهديهم إلى صراط مستقيم) صدق الله العظيم .

ومما يساعد على تعميق هذا الإيمان هو تشجيع قيام المزيد من مراكز البحث والدراسات بالاهتمام بأسلمة العلوم الإنسانية خاصة في الميدان التربوي وتشجيع الباحثين وطلبة الدراسات العليا على بلورة نظرية تربوية معاصرة للعالم العربي وفق الأصالة الإسلامية والعربية وقيمها التربوية فتحسين وتطوير أهداف المنهج لا يكفي وإنما يجب أن يرافقه تحسين في بيئة التعليم من خلال البحوث وعبر الدراسات والمتابعات المخلصة باستمرار (١٨ : ١١٠-١١٥) .

٣- التأكيد على وعاء الأمة الفكري والحضاري ، وعلى وسيلة اتصالها الحر من خلال تعريب التعليم في جميع الأقطار العربية لأنه يمثل عنصرا هاما من عناصر استقلالها وسيادتها . ويتم ذلك عبر تعاونها في مجال التدريب الجامعي والبحث واستكمال خطوات التعريف في الميادين التعليمية والثقافية والترجمة السريعة لأهم الكتب . ودفع الدول الإسلامية لاتخاذ العربية لغة ثانية إلى جانب لغاتها المحلية ، وإمدادها بالمدرسين والبرامج والتدريب حتى يمكن ردم الشرخ النفسي العميق الموجود الآن بين المتعلم العربي والمسلم غير العربي . والذي حدث من خلال الحملات المشبوهة المتعددة للفصل ما بين العروبة والإسلام .

٤- الحفاظ على توازن اجتماعي مستقر وذلك من خلال السعي إلى تحقيق أحد أهداف التعليم الحيوية وهو التأكيد على التكامل والترابط بين المجتمع والأسرة والمدرسة في بناء الشخصية ،

خاصة في ظل زيادة السكان وتقليل الصراعات العرقية والأخلاقية والثقافية حيث تلعب المناهج في تحقيق هذه الأهداف دورا مهما في تثبيت المعرفة المرغوبة في هذا الاتجاه .

٥- تركيز الأهداف على خلق سياسات موازنة ما بين نظم التعليم الأكاديمية والمهنية من ناحية ونظم التعليم وسوق العمل من ناحية أخرى . أي استيعاب الأهداف للتطورات بتحقيق التنمية المستدامة من خلال التركيز والربط بين استراتيجية التأكد على تلبية المتطلبات التعليمية لبناء جبل قوي ، والحاجة لإشباع المتطلبات الاقتصادية ووجود قوة عمل تتمتع بتعليم عالي (١٤ : ٧٤) .

وعلى صعيد التنفيذ يمكن مراعاة الاعتبارات التالية، (١٦ : ٢٣) في تحديد الأهداف التربوية :-

١- تحديد الأهداف بوضوح ودقة على أن تفهم من قبل الجميع فهماً واحداً ٠ وذلك يفترض تناسقها ، وتكاملها وعدم تناقضها .

٢- اتصاف الأهداف بالواقعية من أجل تحقيقها وذلك من خلال الملاحظة .

أ- تفصيل الأهداف انفراديا لتوفير إمكانية التحقيق انفراديا .

ب- أو وضع الأهداف مجتمعة حتى يمكن تحقيقها في وقت واحد .

٣- من أجل تحديد نسبة النجاح في تنفيذ الأهداف يجب إضافة الأهداف بشكل قابل للقياس وذلك بربط تحقيقها

في كل من : أ- زمن التحقيق ب- كمية التحقيق .

٤- إعطاء أولوية لأهمية الأهداف من أجل ترتيب تنفيذها ٠

وفي هذا الميدان يمكن الاستفادة من خطة الميزانية المبرمجة ، أو المصغرة أو المخططة في الميدان الإداري التربوي أو

الإداري للمؤسسات (٢٢ :٧٥) .

٥- أن تكون من نوع واحد إما رئيسية استراتيجية أو مرحلية تكنيكية أو فرعية ، ولا يصلح الجمع بينهما .

ثانيا : تبني استراتيجيات موزونة ومترابطة :

ويعتبر تبني الاستراتيجيات المنهجية التربوية من المهام الأساسية في ترجمة الأهداف المرسومة لأي توجه اجتماعي واقتصادي أو تربوي جديد . فالاستراتيجية تترجم الأهداف إلى واقع ملموس يمكن معرفة أبعاده واحتياجاته ، وتقدير رزقه . وفي إطار الأهداف التي أشير إليها سلفا ، يمكن الإشارة إلى الاستراتيجيات الفعالة لنجاح تلك الأهداف من خلال تضمينها،(١٠ :١٨٥-٢١٦) ، (٣٢ : ١٤٢-١٥٦) ما يلي : -

أولا : وضع استراتيجية جديدة لنظام تعليمي وتدريبي متكامل يلغي وجود ازدواجية بين الفكر والثقافة ، بين إسلامي أصيل وعربي معاصر مستورد ، بل وبعضا يتخطى حاجز الازدواجية بين تعليم ديني وتعليم دنيوي بدلا من التغريب الفكري أو الفراغ الفكري .

كما تتضمن تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال نشر مبدأ تكافئ الفرص بين الريف والمدينة ، وبين أحياء المدن الغنية والفقيرة ، بين العمال والموظفين ، المهنيين والمفكرين . ويشير

أغلب المهتمين في الميدان التربوي إلى هذا الميدان بأنه لا زال بعيداً عن التحقيق في البلاد العربية نظرا إلى تراجع الكثير من سياساتها التربوية عن تطبيقه من خلال :

- انحياز السياسة التعليمية في اتجاهات معنية استجابت لمصالح وحاجات الفئات الاجتماعية ذات السلطة وقوة الضغط . وعدم أخذها بحسابها ما يسمى بالمنظور البنيوي لواقع التعليم ، حيث يخدم التعليم المجتمع ، وينعكس ذلك في بطالة الخريجين ، وزيارة المؤسسات التعليمية خارج نطاق الجامعة ، وصور التناقض الداخلي للتعليم .
- زيادة عدد المقبولين في التعليم الفني . والهدف في ذلك هو إدخال أبناء الفقراء وحدهم في هذا النوع من التعليم .. ومع وجودهم الفائض في السوق فإن إصرار السياسة التعليمية على تبني هذا النوع من الانسيابية يعني قصر التعليم الثانوي والعالي على أبناء فئات اجتماعية معينة . وهذه السياسة التعليمية واضحة المعالم في كلٍ من مصر ، سورية ، العراق ، الأردن ، وبعض الدول الخليجية والمغاربية العربية .
- الواقع التعليمي يسعى إلى غربلة أبناء العائلات ذات الدخل المحدود من خلال تطبيق شعار رفع مستوى التعليم والحد من التعليم الثانوي لإعادة التوازن بين التعليم والاقتصاد في حين أن هدفها ضبط العملية التعليمية لصالح تحالف الطبقات الاجتماعية المالكة للثروة والسلطة .. ويتضح ذلك في تقليل سطوة التعليم الإلزامي بوضع متناقض ومتطلبات دخول عصر الكمبيوتر وعالمه .
- زيادة الاعتماد على توجهات خصخصة التعليم ، والاكتفاء من قنوات التعليم الخاص عبر فتح المدارس الخاصة ، والتوسع في نطاق تدريس المدارس الأجنبية ، بدلاً من تحسين القطاع الحكومي ، أو المحافظة على توازن الاثنين في معادلة تهدف إلى الاحتفاظ بتحقيق متطلبات التعليم وهي تلبية المتطلبات الاقتصادية للظروف المتغيرة ، وتعليم قوة العمل المتغيرة ، وتطوير قوة العمل الماهرة ، ودعم التوسع المتواصل للمعرفة مع وجود قوة عمل تتمتع بتعليم عالي . وتحقيق الموازنة من خلال معرفة آراء الجهات المعنية بتطوير المنهج وهم المشرفون والآباء وأولياء الأمور ، والمهنيون ، والطلبة ، (٣١ :١٦٢-١٦٥) .

ثانيا : كما لا بد من إلقاء أزمة الكم والكيف في التربية المعاصرة من خلال تبني كلا من :

١) تعليم أساسي معمم بين سائر طبقات الأمة ، والتأكيد على ديمقراطية التعليم مع ما يكفله من احتياجات المدرسين والمباني ، ومرافق ووسائل تعليمية بين أولويات الحياة الأساسية . أي ربط التعليم بالحياة من خلال إكساب الطلبة المهارات المهنية ورفع النظرة الدونية بالتعليم المهني ، والتأكد على مبدأ تقليل الإسراف في الجانب النظري ، وإلغاء السطحية من الأمور الأكاديمية في الدراسات المهنية والتطبيقية ، (٣ : ١٦) .

والوقع أن قوانين تعميم التعليم في العالم العربي قد طهرت للوجود في مصرٍ أولاً منذ عام ١٩٦٥م ثم انشر تطبيقها في بقية العالم العربي ، ولأنها اعتبرت ترجمة وانعكاسا لتحقيق مبدأ تكافئ الفرص ، ونشر ما يسمى بديمقراطية التعليم ، فقد صاحب تنفيذها جهود محسوسة لأجل إتاحة الفرصة لكل القادرين على التعليم للاستفادة من الفرصة المتوفرة لهم . ولكن عبر العقود الثلاثة الماضية والى الآن لا زالت استراتيجيات التعليم تعاني من عدم سيادة ديمقراطية التعليم إن لم نقل غيابها في بعض الأقطار ، وفي بعض السنين ، (١٠ : ١٨٩-١٩١) . كما تدل عليها المظاهر التالية :-

أ - محدودية الاستيعاب للمؤسسات التعليمية الحكومية . إذ لا يزال أعداد كبيرة من الطلبة ويقدر نسبتهم ما بين ٣٥-٥٠ ٪ في الابتدائي وحوالي ٢٠- ٣٨ ٪ من نسبة عمر الأطفال المهيئين للوصول في المرحلة الإعدادية ، وعمر (١٢-١٥ سنة) ، خارج نطاق المدارس . وهي نسبة ذات دلالة في مجتمعات ذات كثافة سكانية عالية مثل أغلب الدول العربية .

وفي مصر أخفقت سياسات النظام المصري في استيعاب خمسة ملايين طفل على مدى عقدين من الزمن على الرغم من تبعية السياسات التعليمية من نظام الرأسمالي ودعمها له وغالبا ما ينسب لها العجز مبررات واهية على رأسها عدم وجود إمكانيات مادية ومالية ، مع وجود إسراف في قنوات لا توازي لأهميتها الاجتماعية القطاع التعليمي في أغلب الأقطار العربية ، ومنها مصر ، (٢٨ : ١٣٧) .

ب — ارتفاع نسب التسرب :- وهي الظاهرة الثانية في عدم سيادة ديمقراطية التعليم . ويلاحظ أن معدل تسرب أبناء الفلاحين هو الأعلى ، يليه أبناء التجار الصغار ، ثم يليه أبناء الموظفين ، كما أن خلفية التسرب الاجتماعي تبرز أولا من أبناء العوائل ذات الأسر الكبيرة (عدد أفرادها أكثر من ١٠ أفراد) وتقل إلى (٥ و٤ و٣) أفراد . كما تتفاوت بين مناطق مختلفة ضمن حدود البلد الواحد ، وتتفاوت زمنيا عبر المراحل الدراسية . وفي الدول العربية الفقيرة تتسبب هذه الظاهرة إلى الفقر وانخفاظ المستوى المعيشي .

ج - إلغاء المجانية : ومحاولة انحسار دور الدولة باستمرار ، والتأكيد بأن الدولة مثلاً لا تتحمل تعليم الطلبة الذين يتوفر فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم المؤهل للجامعة . وفي دراسة نشرها البنك الدولي عام ١٩٨٦م ، والتي اعتمدت في الكثير من الدول العربية فيما بعد ، خلصت إلى أن الإستراتيجية المجانية هي سبب عدم وجود الخدمة التعليمية إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخل للإجهاز عليها نهائيا ، لذلك كانت توصيتها اللامركزية ، الحد من بقاء الطلبة في مرحلتهم ، وعدم السماح مطلقا للحاصلين على الثانوية العامة بأداء الامتحان لأكثر من مرة واحدة لتحسين المعدل المؤهل للجامعة (١٠ : ١٩٠-١٩٧) .

وعليه يجب الموازنة بين متطلبات المجانية والإسراف المتولد من المجانية في إعادة تقويم الإنفاق وتقييمه عبر قنوات التوزيع المختلفة وربطه بأهداف التعليم المنجزة وغير المنجزة .

٢) خلق معادلة توازن ما بين الكم والكيف في أغلب التخصصات الأكاديمية تؤكد على الحاجة والنوع . والابتعاد عن حشو المعلومات في عقول الطلبة من خلال التأكيد على تحسين القطاع التعليمي الحكومي وتفعيله من خلال الاهتمام بجودة مدخلاته ومتابعة عملياته لتحسين مخرجاته بما يتناسب والتوازن بين المطلب الثقافي القومي ، وتلبية الحاجات والتخصصات الاجتماعية ، (١٠ : ٢٠٣) .

ثالثا : يجب أن يراعى التعليم في مخرجاته حاجات القطاعات الاقتصادية من أجل تحقيق توزيع أفضل للعمالة نتيجة لاختفاء العديد من الوظائف القديمة ، وارتفاع مستوى تعليم القوى العاملة ، وارتباط احتمالات الاستخدام والتوظيف مباشرة بالمستوى التعليمي . بالإضافة إلى ضرورة اهتمام نظام التعليم كاستراتيجية إلى توجه الموارد البشرية نحو الفرص الجديدة ، (٢ : ٧٥) . لذلك من ضروراتها مراعاة ما يلي :-

أ- الأخذ باعتبار التأثيرات المختلفة للتقنيات في تنمية الموارد البشرية والقوى العاملة .

ب- الاهتمام بالتعليم المهني والفني كجزء من ثقافة الطالب العملية في سائر المراحل التعليمية .
ج- إيجاد نظرة مشتركة تجاه سوق العمالة الفنية تؤكد على وجود العمالة العربية وتشجعيها من أجل التوصل والتكامل بين الأقطار العربية وعدم اللجوء إلى العنصر الغير عربي وغير المسلم إلا في الحالة القصوى .

رابعا : تضمين استراتيجيات التعليم من أجل التنمية البشرية والقيم التقليدية كالولاء والالتزام والترابط الأسري ، التي يتعلمها الفرد عبر التطبع الاجتماعي والتي تكون دافعة للتعلم والتقدم ، أو أن تؤكد على إعادة صياغة مفاهيم وتطورات جديدة عن القيم المتضاربة المشوبة بالتخلف مثل الأنانية ، والحقد ، والفوضى ، واللامبالاة والقبلية والمحسوبية ، وسوء استغلال المناصب ، والرشوة والفساد على جميع المستويات ودراساتها وتنقيتها وتقديمها بأسلوب شيق يفيد في المناهج والمقررات الدراسية .

وفي حالة تعذر اعتماد هذا الجانب في استراتيجية التعليم ، الاستعانة بالمؤسسات أو المراكز التعليمية الخاصة التي لا تخضع خضوعا مباشرا لتوجيهات السلطة المشرفة على التعليم . ويمكن لعدة جهات أن تتبنى المشروع وتجعله واقعا ملموسا عن طريق إعداد جيل من الشباب الجامع بين آمال وتقنيات الدنيا وقيم وأخلاق علوم الآخرة ، (١٨ : ١٠٥) .

خامسا : زيادة اهتمام استراتيجية المنهج برأي الطلبة وأولياء أمورهم والمهنيين إلى جانب المدرسين في وضع خطة العمل المنهجية لفترة دراسية مستقلة كأن تكون إعدادية أو ثانوية أو جامعية . فلقد مضى وقت طويل وهؤلاء الأشخاص بعيدين عن المجريات المدرسية . وقد لا يعرفون فعلا ما تريده المدرسة من أبنائهم . فالأولى إشراكهم في نيل رضاهم حول المفاهيم والمبادئ والأفكار التي ستطرح لأبنائهم . لا سيما وإن أفضل المواقف التعليمية التي تحدد ما هو مطلوب هي النابعة من أهداف المتعلم وتعتمد على اهتمامات السوق ، وتعكس وجهات نظر الجميع . والربط بين الاثنين من جانب مع وجهة نظر المدرسين من جانب آخر مهما للذين يحتفظون بالبعد التربوي النفسي له .

وما دام المنهج انعكاساً لمعتقدات الناس ، وفكرهم وما يشعرون به وما يهدفون لنقله ، فالأولى أن تكون استراتيجيته مدروسة موزونة ونافعة ليس فقط لتربية الموارد البشرية بل واستثمارهم أو توظيفهم بشكل أمثل ، (٣٣ : ٨٣-٨٥) .

سادسا : اتجاهات يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار ، (٢٨ : ١١٣) .

أ- التأكيد على توسيع وتحسين نوعية التعليم المهني والفني . وهذا الاتجاه أصبح الآن محبذاً نظرا لتوافقه مع ميول وقابليات الطلبة نتيجة التحولات والتغيرات المستمرة في السوق . والتي تؤكد على تلك المتطلبات . كما أن التعليم أصبح موازي لتطورات السوق وتغيراته ، ولا بد من إعطاء كل شاب تعليما فنيا لمعرفة هواياتهم وبالتالي إيجاد فرص عمل مناسبة لهم .

ب- فسح المجال في المفردات المنهجية لإعطاء مواد وبرامج تعليمية حول البيئة . وتستمد علومها من العلوم البيئية مثلا الاهتمام بمشاكل السكان ، نمو السكان ، وما تصادفه من نقص في الموارد الاقتصادية والثقافية ، من خلال زيادة الطلب على المعرفة وتنوع الثقافة المطلوبة التي لها علاقة مع بيئة المتعلم وتنوير بيئته ، مما يدفعه مستقبلا إلى التفكير مع غيرهم في وضع بدائل لحل مشاكل السكان .

ج- تأكيد المناهج التربوية على التعليم للقياس والحسابات ، وذلك نظراً لانفجار حدودها وإطارها بحكم زيادة التنقيح الحسابي ، وانفجار علوم الحاسبات وتطوير حاجة الصناعة لها .ويفضل في هذا الشأن أن يقوم منهج التعليم الأساسي على مفردات لتوضيح طرق القياس وسرعة الأداء فيها .كما يفضل توسيع استخدام الحاسبة بين الطلبة نظرا لوجود الدافع بينهم لممارسة الرياضة وترغيبها لهم ، مما يشجع على استخدام الحسابات الرخيصة .

د- تبني التعليم الاستهلاكي كجزء من مفردات العلوم الاجتماعية . تعليم الطلبة الشئون الاقتصادية وخاصة ما يتعلق بمسألة زيادة الكلفة وتوسيع ظاهرة التضخم . وهذا الاتجاه سيزداد الاعتماد عليه مستقبلا في الدول الصناعية.

هـ- الاهتمام بالتعاون الدولي نظرا لتطور قاعدة التكنولوجيا وانتشار التعليم مما دفع الأخير لفهم أكبر لخطواته ومسيرته في المجتمعات الأخرى ، من أجل الاستفادة من الثقافات المتنوعة . وما تطور استخدام الفضائيات ، وتطور هيمنة الشركات العابرة للقارات ، وعالمية القضايا المطروحة للنقاش الدولي ، وخاصة الدول مع بعضها البعض إلا ذات أثر بعيد في اعتماد الدول بعضها البعض في نقل ودراسة الكثير من قيمها ، وثقافتها ، ومعطياتها الاجتماعية .وفي ضوء هذه المستجدات أصبح التعليم جزء من برامج الاهتمام والتعاون الدولي. كما أصبح الاهتمام به دوليا ، لا يمكن إغفاله على صعيد كل قطر ، وعند الآخرين . وكنتيجة الاهتمام بالتعاون الدولي أضحت محتويات مناهج التعليم ، وسائل يمكن الإفادة منها لزيادة معرفة المجتمعات لبعضها . والاطلاع مثلا على مستويات الاستهلاك الموجودة بين شرائحهم الاجتماعية أو معرفة أنواع الأوراق المعتمدة لديهم في استخدام مختلف السلع الإنتاجية ، وبالتالي زيادة التسويق لها ، أو ضمان الاحتفاظ بطلبها لصالح اقتصادياتها ، كما نجد ذلك في اليابان على سبيل المثال ، والتي تهتم بتطوير تجاربها في هذا الشأن من أجل الحفاظ على موقعها التصديري ، (٣ : ٧٤) .

ثم إن أي ابتكار تعليمي في هذا التوجه ، بالضرورة يؤدي إلى نشره في مناطق أخرى للفائدة . ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التعاون بين مناهج ومؤسسات الدول العربية ، من خلال التأكيد على التجارب الناجحة في الحقول المعرفية الأكاديمية لدى بعضها بعضا ، ونقلها إلى البلدان العربية الأخرى .

و- استيعاب الاتصال وثورة المعلومات في استراتيجيات التعليم لتطوير الثروة البشرية ، طالما استطاعت التكنولوجيا خلق قوة في توصيل المعلومات وفهمها للطلبة في الفصل الدراسي ، (٦ : ١٢٣ -١٢٥) . فهي المتقدمة في الغرب منذ سنين وأغلب العاملين فيها والمراقبين لها يتفقون على امتدادها وتطورها المستمر في استيعاب معلومات جديدة مما يؤثر إيجابيا وبسرعة على تكنولوجيا التعليم . ويعجل في الابتكارات والإبداعات في العقود القادمة ، وهذا واضح جدا في تكنولوجيا التعليم ممثلة في برامج تلفزيونية متباينة ومتنوعة مما جعل قنوات التعليم تتوسع وتعتمد البرمجة لجميع مصادر التعلم لأي اتجاه تعليمي يفيد المتعلم بمعلوماته في العديد من مراكز التعليم .

ز- اعتماد المناهج على برامج تدريبية مستمرة تؤهل للحياة الاجتماعية المتغيرة الحديثة ، نتيجة الانفجار المعرفي

والتغير الاجتماعي ، والتغيرات التقنية المتسارعة مما دفع الأفراد لإعداد أنفسهم للمستوى الثاني أو الثالث في اهتمامات القطاعات الاقتصادية أو التنموية . وأثرت إلى حد بعيد على أهدافهم الفردية . وخير مثال على ذلك هو اعتماد برامج تطوير فردية وجماعية ضمن أطر

المدارس أو خارجها ، تأكيداً بأن حدوث التطور يمكن أن يكون داخل وخارج المدرسة ، (٦ : ١٢٦-١٢٧) .

ثالثا : الأنشطة المنهجية :

العصر الذي نعيشه الآن هو عصر التقدم العلمي والتكنولوجيا ، والانفجار المعرفي ، عصر التخصصات ، والماديات ، والتغير السريع . إنه عصر القلق والتوتر النفسي ، من أجل ذلك على الأنشطة التركيز على المحاور التقليدية لها ، وهي تحسين وتوفير الكتب والمقررات الدراسية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة الصفية واللاصفية وأساليب التقويم والوسائل ، حتى تشمل السلم التعليمي في مراحله المختلفة متضمنة الإدارة المدرسية وأساليب إعداد المعلمين ، من خلال التركيز على محاور الأنشطة التالية إن أريد تأهيل مخرجات النظام التعليمي من الموارد البشرية :-

أ- دراسة مواد التربية جيداً من خلال تقويم الكتب والمقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية . لأنها فعلا محور تطوير شخصية المتعلم في أي مستوى من مستويات الدراسة .

ب- إدخال أحدث الطرق في تطوير المقررات الدراسية .

ج- تنمية الاهتمام بالدراسات المختلفة وفق ميول الطلبة وقدراتهم .

د- انتقاء أساسيات المعرفة ، والربط بين القديم والحديث وتوجيه الطالب للإطلاع المستمر على الجانب المهني والدراسي .

هـ- التوسع في الأنشطة المدرسية الداخلية والخارجية وكشف انحرافات الطلبة .

و- إعادة التقويم بوتائر مستمرة وعلى أن يعطي نمو الطلبة اعتبارا في جميع الجوانب .

ز- التوازن بين المواد المختلفة للنمو ، وبين المواد الدراسية والأنشطة الأخرى كالاهتمام بالتربية البدنية ، تنمية الهوايات ، اعتماد أنشطة أكبر للتنمية والتربية والرياضة ، الاعتماد على أنشطة تشجيع قيام التعاون ، على زيادة ساعات قراءة الطلبة الخارجية ، (٦ :١٢٢-١٢٦) وبدون الدخول بتفاصيل خطوات تطوير الأنشطة المهنية ، ومن أجل فعالية المنهج في تنمية الموارد البشرية . وضمن إطار الاستراتيجيات حتى تكون البرامج المفيدة شاملة ومشتركة . من أجل ذلك يفترض أن لا تصاغ المناهج والكتب والبرامج من قبل الجامعيين فقط نظرا لاتصالهم البسيط باحتياجات المدرس ، وحقائق الصف وتنظيم المدرس . علما أن توقعاتهم في أغلب الأحيان غير واقعية ، خاصة عند إصرارهم على الفكرة التي تشير إلى أن جميع الطلبة راغبين في التعليم ويعرفون ماذا يتعلمون .

ويفترض ألا تتغير المناهج والبرامج التعليمية كيفما يتفق طالما لم تأخذ رغبة المدارس في التغيير وإلا فإن التغيير لا يفسح مجالا لإثبات فعالية وشمولية تلك البرامج الجديدة . وهذه الحالة هي التي جعلت من تغيير القواعد والأنظمة فيها ، أو إقناع المدرسين بجدواها ، أو ضرورة تبنيها ، صعبا في المدارس الكثيفة السكان أو في مدارس الأقاليم المختلفة ، (١٠ : ١٨٣-١٨٦) .

ويفترض أيضا أن يؤخذ في الاعتبار دراسة أي نمو تربوي حاصل في كافة المدارس حتى لا يكون التغيير المنهجي مجرد سطحي ، ومعزول ، ويعكس فرضيات ضعيفة في التغيير ، توحي إلى القول بأن التشديد لم يكن مأخوذا بجدية بما فيه الكفاية للإيفاء بمتطلبات الاحتياجات التربوية كمثل ما يحدث في المدارس الريفية أو كمثل التجديد المعتمد في المدارس الشعبية في المناطق ذات

الكثافة السكانية العالية ، الذي يتركز على إعادة إصلاح هيكل المدرسة أو حل المشاكل الاقتصادية أو الاجتماعية المرتبطة بحياة الطلبة والمدرسين وليس تغيير عناصر المنهج أو تجديدها .

كما أن أي جهد مبذول لتطوير وتحسين نوعية الثروة البشرية لا ينجح ولا يسود في مختلف مستويات التعليم إذا لم تكن مهتمة بالابتكارات الشخصية والجامعية لكل العاملين في أنشطة المنهج التربوي ، وإلا لنزعت إلى تحطيم الاندفاع الفردي والجماعي لاعتماد فعاليات الابتكار في المدارس العربية وهذا هو الحادث فعلا. فالتدريس المعتمد ما هو إلا إخبار وإعطاء أمثلة من قبل المدرس . والأسلوب المعتمد غالبا ما يكون مكرر مع كل طالب بالتعاقب ، والأداة الأساسية في التعليم هي الكتاب فقط .وأغلب الأنشطة التجريبية تنتهي عند باب الصف. وأعلب المواضيع الأكاديمية تعتمد على الكتاب والواجب البيتي ، والاعتماد الأساسي على المدرس ، مما جعل تقنيات زيادة الكفاءة المعتمدة في المدارس العربية عبر مرحلة طويلة من الزمن لمحتوى المنهج وإجراءات التدريس الاعتيادية غير متجددة ومدروسة،(٨ : ٨٥). ومن أجل تطوير الأنشطة بشكل عام يمكن إدراج المقترحات التالية :-

١- التشديد في قبول الطلبة في كليات التربية والتعليم لتحسين نوعية المقبولين والخريجين .

٢- إعطاء بدل سكن للمدرسين في المناطق النائية ، أو مكافئات إضافية لتفعيل دورهم .

٣- استحداث وظيفة باحث في الكليات التربوية للمعيد والمحاضر لكي تستقطب الكلية الذين يميلون للبحث العلمي والمعرفي من أجل توظيفها بالشكل الحسن .

٤- تصنيف المعلمين والمدرسين حسب الخبرة بحيث تعاد هيكلة التعليم على أساس الخبرة والقناعة بالنشاط المدرسي ، ولا يترشح لمنصب الإدارة إلا من له خبرة ، ويؤمن بأهمية التعامل مع النشاط المدرسي .

٥- السماح لكل مدرس راغب في التقاعد الإحالة على التقاعد من أجل إنقاذ التعليم من غير الراغبين فيه .

٦- تبني شيء من التخطيط والتصميم لتفعيل دور النشاط المنهجي من خلال الاهتمام بتوفير صالات مجهزة للنشاط في المدارس ، وتكميل نصاب المدرسين في الحصص الأسبوعية ، وتوفير الوقت الكافي ضمن الخطة الدراسية لممارسة النشاط الأقرب محاكاة للبيئة الاجتماعية والعملية.

٧- تأكيد تدريس المدرسين والمعلمين لطلابهم باللغة العربية وترك لهجاتهم المحلية .

٨- تحويل المقررات والمناهج والتعليم إلى نشاط علمي يكون جزء من المادة الدراسية .

٩- فرض رسوم على الطالب والمعيد بسبب إهماله .

١٠- تمويل التعليم لإثراء وتفعيل الوسائل التعليمية وزيادة إسهامها في مؤسسات التربية .

وأخيرا يمكن القول باختصار أن أهداف وسياسات التعليم يجب أن تهتم بتطوير البنى الارتكازية التربوية ومنها محو الأمية ، وتطوير مؤهلات الخريجين ، ومناهجها من أجل زيادة آفاق الخريجين وبالتالي تطوير مساهماتهم في زيادة الإنتاجية ، وتشجيع قنوات الإبداع والابتكار لأجل المنافسة والتسويق . وبالتالي تطوير نسبة مشاركتهم في قوة العمل .

ويجب أن نهتم وباستمرار وبمرونة مواكبة سوق العمل حتى نجعل إمكانية امتصاص الخريجين مستمرة ومنتشرة بدون حدود ، وبذلك يتكيف التعليم من خلال التعامل بالمكان والزمان المتوفر له مع ما محيط به .

وأخيرا مراجعة نشاطاتنا من أجل التعليم من الأخطاء ورسم صورة المستقبل المطلوب بوعي وإدراك للمطالب والحاجات الاقتصادية الاجتماعية وبذلك يترابط المنهج مع متطلبات التنمية البشرية ويعكس رغباتها في تنوع وتغيير وتأكيد محتوياتٍ المنهج المرغوب تعلمه للأجيال الناشئة . وعندئذٍ ، يصبح هدف المنهج والنظام التعليمي مكرسا لبناء البشر أو المورد الاجتماعي البشري من خلال ما أشرنا إليه في بناء الشخصية وإعطائها الخبرة ، والخبرة المهنية ، والانضباط الأفضل لخدمة مجتمعاتهم وأنفسهم وهو المطلوب .

المراجع العربية :

١- د. أحمد اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ١٩٨٢م ، القاهرة ، عالم الكتب .

٢- د. أحمد زياد حمدان : تطوير المنهج ، ١٩٨٥م ، عمان ، دار التربية الحديثة .

٣- د. إسحاق أحمد زمان : أزمة التربية في الوطن العربي والإسلامي ، ١٩٨٦م ، عمان ، دار الفرقان للنشر .

٤- د. حسني سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج ، ١٩٧٥م ، ط٢ ، القاهرة ، دار المعارف .

٥- د. حسين الببلاوي : تحرير الإنسان من الفكر التربوي لله دراسة في تطوير وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم الاجتماع التربوي في مجلة التربية والديمقراطية لله ، ١٩٧٥م ، القاهرة ، دار الفكر المعاصر .

٦- د. حلمي أحمد الوكيل : تطوير المناهج ، ١٩٩١م ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧- د. زغلول راغب النجار : أزمة التعليم المعاصرة وحلولها الإسلامية ، ١٩٩٥م ، الرياض ، الدار العالمية للكتاب الإسلامي .

٨- د. سلوى جبر زكي : في التخلف الاقتصادي والتنمية ، ١٩٧٥م ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٩- د. شبل بدران : التعليم في القرية المصرية ، دارسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرص التعليمية والوضع الطبقي ، ١٩٨٧م ، (مجلة التربية المعاصر –ع٧–سبتمبر)

١٠- د. شبل بدران : التربية والنظام السياسي ، ١٩٩٣م ، إسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

١١- د. صالح ذياب هندي وهشام عامر عليان ، ١٩٩٥م ، عمان ، دراسات في المناهج والأساليب العامة ، دار الفكر.

١٢- د علي هود باعباد : التعليم في الجمهورية اليمنية ، ١٩٨٥م ، منشورات جامعة صنعاء .

١٣- د. عابد توفيق الهاشمي : مناهج الدراسات الإسلامية ، ج١ ، ١٩٩٤م ، صنعاء ، دار اقرأ للنشر والتوزيع .

١٤- د. عبد الله عبد الرحمن البريدي : نظرات في التربية في الأهداف ، ع٢٢-شوال-١٩٨٨م ، مجلة البيان اللندنية .

١٥- د.فرنسيس عبد النور : التربية والمناهج ، ١٩٧٨م ، القاهرة ، دار النهضة .

١٦- د. فوزي طه إبراهيم : المنهج وتطبيقاته ، ١٩٨٩م ، الإسكندرية ، دار نور للطباعة والنشر .

١٧- د.فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة لبيب النجحي ، ١٩٧٥م ، الإسكندرية ، مطبعة الشباب .

١٨- د. قطب مصطفى سانو : النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا ، قراءة في البديل الحاضري ، كتاب الأمة ، ع ٦٣ ، ١٩٩٨م ، قطر ، وزارة الأوقاف القطرية .

١٩- د. كمال نجيب : التبعية والتربية في العالم الثالث ، سبتمبر ، ١٩٨٥م ، القاهرة ، مجلة التربية .

٢٠- د.محمد منير مرسي : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، ١٩٨٢م ، القاهرة ، عالم الكتب .

٢١- د. محمد محمود خوالدة وآخرون : مدخل في التربية ، ١٩٩٥م ، صنعاء ، وزارة التربية والتعليم .

٢٢- د. محمد أحمد الشريف : استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩م ، بيروت ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، دار الريحاني للطباعة والنشر .

٢٣- د. محجوب عباس : نحو منهج إسلامي للتربية والتعليم ، ١٩٨٧م ، عجمان ، مؤسسة علوم القرآن ، دمشق ، دار ابن كثير .

٢٤- المنظمة العربية للثقافة والعلوم : استراتيجية تطور التربية العربية ، ١٩٨٥م ، بيروت ، دار الريحان للطباعة والنشر .

٢٥- د. محمد أمين المصري : وجهة التعليم في العالم الإسلامي ، بدون تاريخ ، الكويت ، دار الأرقم .

٢٦- د. محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر ، ١٩٨٥م ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

٢٧- د. محمد عبد الشفيع عيسى : التبعية التكنولوجية في الوطن العربي : المفهوم العام والتطبيق العلمي ، ع٦١ ، مارس ، ١٩٨٤م ، مجلة المستقبل العربي .

٢٨- نجاح يعقوب الجمل : نحو منهج تربوي معاصر ، ١٩٨٨م ، عمان ، دار التربية الحديثة .

٢٩- وزارة التربية والتعليم : تطور وتمدن التعليم في مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، يوليو ، ١٩٨٠م ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .

٣٠- د. هاني عبد الرحمن صالح : الإدارة التربوية ، بحوث ودراسات ، ١٩٩٢م ، عمان ، الجامعة الأردنية .

٣١- هشام الحسني ، شفيق العابد : تخطيط المنهج ، ١٩٩٠م ، عمان ، دار صفا للنشر .

٣٢- د. توفيق أحمد مرعي : تصميم المناهج ، ١٩٩٦م ، صنعاء ، وزارة التربية .

٣٣- د. علي عيسى عثمان : عن فلسفة الإسلام في الإنسان ، ط١ ، ١٩٨٦م ، بيروت ، دار الآداب .

٣٤- رؤية للتعليم في مصر ، جريدة الشعب المصرية . ع١٣٥٠ ، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م .

المراجع الأجنبية :

35- S.Bowles : Social Conflect and even development" In the education dilema policy issues for developing countries in 1980 Edited by : john Simmons The world Bank pergamon press u.s.a . 1980 .

36- Karable . J.and A.H.helsey : Power and Idelogy In education 1977 N.Y. oxford Un . Press .

الناقلية الفائقة ومستقبل التكنولوجيا

د. كمال محمود عفيصة
قسم الفيزياء - كلية التربية - جامعة الحديدة

د. محمود عيسى أحمد
قسم الفيزياء - كلية التربية - جامعة الحديدة

مقدمة

هل خطر ببالك يوماً أن تعرف كيف لجهاز الكمبيوتر أن يقوم بعرض عشرات النوافذ طبقة فوق أخرى دفعة واحدة على الشاشة؟

كيف لهذه الشاشة نفسها أن تجمع بين هذه المستويات كلها والتي بدورها تحوي على معلومات مختلفة الواحدة عن الأخرى؟

كيف لمرسل إلكتروني أو لمنبع هذه المعلومات أن يوصل كل هذا إلى الشاشة دون تداخل أو اضطراب في الإيضاح؟

كيف لإلكترون أو أي جسيم آخر قد يكون نيوترون، بوزيترون أن يحمل معلومة ويخزنها ويحتفظ بها لأمد كبير دون أن تتلاشى بل وعلى العكس يمكن استرجاعها إلى الشاشة في أي وقت نريد..

هذا غيض من فيض من الأسئلة التي تطرحها التكنولوجيا اليوم على عقل الإنسان وحتى على مخترعيها أو العاملين فيها. فكلما غصنا في معرفة الحقيقة كلما ازدادت غربتنا وغرابتنا في فن الخلق وماهية الأشياء.

سنقوم في بحثنا هنا في دراسة فيزياء الأجسام المكثفة (condenced matter physics) ووضع العلاقة التي تربط بين وجود الناقلية الفائقة (superconductiviy) وموجة كثافة السبين (spin density wave) في المعادن وبالتالي الإجابة عن السؤال المطروح، وهو كيف يمكن أن يكون عالمنا فيما لو توصلنا إلى صناعة نواقل كهربائية فائقة النقل (superconductors) ؟ أو بعبارة أخرى كيف يكون أداء أجهزتنا ومنها الكمبيوتر فيما لو صُنِّعتْ من معادن فائقة النقل تنهار فيها المقاومة الكهربائية إلى الصفر؟

لو قلنا هذا الكلام لأحد المهندسين الكهربائيين المختص بنقل التوتر العالي من سدٍّ على نهر الفرات (مثلا) إلى مكان بعيد مثل الحديدة في اليمن لاستهجن كل هذا منا وقال هذا مستحيل! أما إذا كان قد درس شيئا عن نظرية الناقلية الفائقة قبل العام ١٩٨٦ لقال أيضا إن هذه النظرية ولدت ودفنت بفعل التقادم الزمني، أما إذا كان من المهندسين الباحثين أو من الفيزيائيين النظريين أو التجريبيين على حد سواء ممن عاصروا التطور الهائل في العام ١٩٨٦ على يدي بيدنوز ومولر (Germany) لكان جوابه مختلفا بل وثوريا بالمقارنة مع سابقيه.

موجة كثافة السبين والناقلية الفائقة:

منذ العام ١٩١١ اكتشف (K.Onnes) أن المقاومة الكهربائية لبعض المواد تنهار إلى الصفر، مما يسمح بمرور التيار الكهربائي في هذه المواد دون أية مقاومة، عرفت هذه المواد بالنواقل الفائقة (superconductors). ومنذ ذلك التاريخ والسؤال عن ماهية هذه الظاهرة لغزٌ يحير العلماء. وحتى العام ١٩٣٣ لم يستجد أي جديد في هذا المجال، في ذلك العام اكتشف (Meissner) تجريبيا أن الناقل المثالي يطرد الحقل المغناطيسي من داخل المادة وعرفت هذه الظاهرة المغناطيسية ب ظاهرة ماسينر (Meissner effect) وبعدها في العام ١٩٥٦ حصل تطور نظري كبير في دراسة الظاهرة فقد بين (Bardin, Cooper, Schrieffer) معا في نظرية عُرفت باسم (BCS) أن النظرية الميكروسكوبية للناقل المثالي حقيقة واقعة، كما أن الخطوة التالية هي إيجاد هذه النواقل على أرض التجربة، وقد نال هؤلاء جائزة نوبل في الفيزياء على عملهم النظري هذا.

في الأعوام التي تلت العام ١٩٥٦ ظهر في الدوريات والكتب العديد من البحوث وأجريت تجارب كثيرة من أجل فهم هذه الظاهرة وعلاقتها بدرجة الحرارة ومادة الناقل نفسه. كان أهم هذه البحوث ما سمي فيما بعد ظاهرة الأنفاق في النواقل المثالية في العام ١٩٦٣ (Tunnel Effect In superconductors) وقد نال عليها (Josephson) جائزة نوبل في العام ١٩٧٣ أيضا، كما استطاع (P.Andrson) الإثبات التجريبي لهذه الظاهرة عند درجات حرارة معينة.

كانت درجة الحرارة التي اكتشف أونس عندها انهيار المقاومة إلى الصفر لا تتعدى 11 K أي (262.15-) درجة مئوية، وحتى العام ١٩٨٦ أي مرورا بالأعوام ١٩٣٣ (ظاهرة ماسينر) و١٩٥٦ النظرية الميكروسكوبية (BCS) وكذلك ظاهرة الأنفاق ١٩٦٣ مرورا بكل هذه الأعوام لم تتعد درجة الحرارة التي عندها تم اكتشاف ناقل مثالي ال 35 k أي (238.15-) درجة مئوية.

يبدو أن الإنسان كان غير مهيأ في القرن العشرين لبلوغ الناقلية الفائقة عند درجات الحرارة العادية أو لربما ترك العلماء هذه الظاهرة جانبا إلى حين اكتشاف كوكب بارد جدا يسهل عليهم تطبيق النظرية مباشرة ذلك لأن تبريد ناقل إلى (240-) درجة حرارة مئوية ومن ثم استخدامه في التوصيل أمر لا يمكن تحقيقه من الوجهة التطبيقية على كوكبنا الأرض على الأقل في الوقت الحاضر.

وحصلت القفزة النوعية في العام ١٩٨٦ على يدي العالمين الألمانيين (Bednoz , Moller) حيث استطاعا تصنيع ناقل مثالي في درجة الحرارة 73 K ومنذ العام والاكتشافات تتوالى والاهتمام بهذه النواقل تتزايد ففي كل يوم بعد هذا التاريخ كان يتواجد العديد من النشرات والبحوث في الدوريات كلها تعالج مسألة الناقلية وتكشف مواد جديدة في درجات حرارة أعلى حتى سميت النظرية بعد هذا التاريخ ب (Height Temperature superconductircty) الناقلية الفائقة في درجات الحرارة العليا. ثم إننا لا نزال بعيدين عن درجة الحرارة صفر مئوية. كما أصبحت الآن هذه النظرية فرعا مستقلا من فروع الفيزياء له الدوريات الخاصة به والمؤتمرات العلمية الدورية المتلاحقة، وتحولت مراكز بحوث بأكملها في كل من أمريكا، فنلندة، سويسرا،

فرنسا، اليابان في تنافس محموم للسبق إلى صناعة مواد ناقلة مثالية أو للكشف عن ماهية هذه الظاهرة التي بدأت مع أونس في العام ١٩١١.

لقد تركزت الجهود على مواد السيراميك وأكاسيد النحاس التي استخدمها أولاً بيدنوز – موللر في مختبرهما وأمضيا وقتا طويلا حتى وصلت T_c التي عندها صنّع ناقل مثالي إلى 137 K وبدا للعلماء أن اللحظة التي تصبح فيها الناقلية الفائقة أمرا عاديا كأنها قريبة جدا، أما الآن وبعد مضي أكثر من ١٤ عاما على تجربة بيدنوز ـ وموللر يتبين أن الطبيعة لا تعطي أسرارها بسهولة، فما على الإنسان إلا الجهد المستمر للكشف عن هذه الأسرار.

في الأعوام (١٩٨٧-١٩٩١) قمنا بعدة بحوث تصب جميعها في فهم طبيعة الإثارات الصفرية البنيوية (collective exeitalin) عند درجات الحرارة المنخفضة، وتبين نظريا وتجريبيا أن هذه الإثارات تظهر في المواد المكثفة بتابعية درجة الحرارة ووجود الحقل المغناطيسي الخارجي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى وبصورة مستقلة كان اهتمام (P.Andrson) منصبا على توضيح آلية السائل السبيني في المواد الفائقة النقل، وقد تصور سائلا أسماه ب السائل السبيني (Spin – Liquid) مقارنة مع ما هو معروف بالسائل الإلكتروني أو سائل فرمي.

وكما هو معروف من (Cooper pairs) أزواج كوبر فإن الجسيم المقترح في حالة النواقل المثالية هو أزواج من إلكترونات وبالتالي فإن طاقة الزوج ليست جمعية بل هي أقل من مجموع الطاقتين لكل منهما إذا أزواج كوبر تُنقص الطاقة تحت مستوى سويه فرمي، مما يتيح لهذه الأزواج حرية وحركة افضل تقود حسب هذه الفرضية إلى انهيار المقاومة الكهربائية إلى الصفر.

موجة كثافة السبين : Spin Density wave

وجدنا أن علاقات التشتت لموجة كثافة السبين في مادة موضوعة في حقل مغناطيسي خارجي هي من الشكل التالي:

$$\omega_{\ell m}(k) = \omega_{oo}(0) + \alpha_{\ell m} k^2 \qquad (١)$$

حيث $\vec{k}$ الشعاع الموجي و $\omega_{oo}(0)$ التواتر السيكلتروني الأساسي والعوامل

$\alpha_{\ell m}$ تحوي معاملات لانداو، تسمى بارمترات سائل فرمي، تتبع زاوية تطبيق الحقل المغناطيسي على سطح المعدن وكذلك درجة الحرارة.

من جهة ثانية نعلم أن علاقة الصوت الصفري (Zero - Sound و First)الإثارات الصوتية العنصرية (Acoustic) تأخذ الشكل التالي:

$$\omega_{\ell m}(\vec{k}) = \alpha_{\ell m} k^2 \qquad (٢)$$

حيث ℓ العدد الكوانتي المداري وهو يأخذ القيم الصحيحة الموجبة التالية :
$(0, 1, 2^{\ell}, \ldots)$.

بملاحظة العلاقات (١) و(٢) فإن موجة كثافة السبين والأمواج الصوتية تتداخل في المنطقة المتعلقة بالشعاع الموجي حيث تثار أولا الأمواج السبينية ابتداءً من المبادرة المغناطيسية الأساسية $\omega_{oo}(0)$ وتنتقل الإشارة إلى القطاع التابع للشعاع الموجي حيث تبدأ الأمواج الصوتية أيضاً بالانتشار.

إن السبب وراء إثارة هذين النوعين من الأمواج هو ما يسمى التفاعل بين الجسيمات المكونة للمادة مثل (فونون - إلكترون)، (سبين - سبين)، (فونون - سبين)، (سبين - مدار).

وبالرغم من معرفتنا الكبيرة عن التفاعل إلكترون - فونون فإن التناقض الغريب في هذه الظاهرة هو أن النواقل المعروفة بجودتها للنقل الكهربائي مثل الذهب والفضة والنحاس لا يمكن أن تكون نواقل مثالية. بينما تلك التي يكون فيها التفاعل إلكترون - فونون شديداً يسبب مقاومة كهربائية عالية تقود في الرصاص والقصدير إلى ناقلية فائقة في مثل هذه المواد. على ما يبدو أن عدم فلاح نظرية (Spin Density wave) أو (Particl Density) في تفسير ظاهرة الناقلية الفائقة هو أخذ كل من الأثرين بمفرده وعدم الأخذ بعين الاعتبار التفاعل سبين - مدار (Spin – orbit) أو ما يسمى (Spin – orbit coupling) في هاملتوني الطاقة.

تأخذ المعادلة الحركية، معادلة لانداو سيلين المشتركة والتي تحوي الكثافة الجسيمية والكثافة السبينية كتابع للموضع والزمن فهي تأخذ الشكل التالي [Pethic]

$$\frac{\partial n_p(r,t)}{\partial t} + \nabla_r.[V_p(r,t).n_p(r,t)] + \nabla_p.[f_p(r,t)n_p(r,t)] = 0 \qquad (٣)$$

حيث

$$V_p(r,t) = \nabla_p \varepsilon_p(r,t)]$$
$$f_p(r,t) = -\nabla_r \varepsilon_p(r,t)$$

ε_p – الطاقة الكلية للجملة

هذه المعادلة يمكن حلها بالنسبة للكثافة السبينية وإيجاد موجة كثافة السبين بشكل منفصل عن الموجة الصوتية، كما يمكن حلها بالنسبة للكثافة الجسيمية دون السبينية وإيجاد الموجة الصوتية، وهذا ما تحقق على انفرادٍ خلال العقد الماضي (Ahmad, Czerwonko) أما هنا فسوف نحاول حلها بالنسبة للموجتين معا وإيجاد حد التداخل بين هاتين الموجتين واثره على الناقلية الفائقة من خلال علاقته بالتاثير المتبادل (Spin – orbit). من أجل هذه المهمة سوف نفترض أن شكل سطح سوية فرمي في المواد المدروسة قريب من الشكل الكروي، هذا الفرض محقق بشكل جيد في المعادن القلوية والذرات الشبيهة بذرات المعادن القلوية، مما يسهل استخدام التوابع الكروية لوصف أي اضطراب يحصل في الكثافة الجسيمية أو الكثافة السبينية.

يمكن فصل المتحولات في المعادلة (٣) بحيث تصبح عبارة عن معادلتين للكثافة السبينية والجسيمية على الشكل التالي:

$$(\lambda - z - z.F^S)\rho = h_1 z(\mu + F)\mu \qquad (٤)$$

$$[\lambda_n - z - (z + \eta f)F^a]\mu = h_1 z(\mu + F)$$

$$= \lambda \quad = \omega/k$$ حيث

حيث:

k : الشعاع الموجي

ω : التواتر

$H_1 = h \sin \varphi/\sqrt{2}$ المركبة المعامدة للحقل المغناطيسي الخارجي.

φ : زاوية تطبيق الحقل المغناطيسي الخارجي.

$$f = 2\beta H_{dc}/K v_f$$

$-v_f$ سرعة فرمي

$$\eta = \pm 1$$

$$\lambda_n = \lambda + nF_o^a f$$

$F_S^1 F^a$ بارمترات لانداو السبينية والصوتية

التابعان $\mathbf{M}$ و ρ يمثلان على التوالي الكثافـــــــــــــة السبينية (Spin density) والكثافة الجسيمية (Particle density).

من أجل حل هاتين المعادلتين سوف نأخذ تابع غاما المقابل على الشكل التالي :

$$\rho_n = \int_{-1}^{+1} \frac{dz}{2} z^n \rho(z) \qquad (٥)$$

$$\mu_n = \int_{-1}^{+1} \frac{dz}{2} z^n \mu(z) \qquad n=1,2 \text{ فقط}$$

بنشر هذه التوابع وفق سلسلة فورية [Arfken] وقطع هذه السلسلة عند الحد n=2 فإننا نحصل على التابع التالي:

$$Q(\lambda)=\frac{\lambda}{2}\ln(\frac{\lambda+1}{\lambda-1})-1 \qquad (٦)$$

من أجل الكثافة المغناطيسية أو الكثافة الجسيمية على السواء، وتكون علاقة التشتت لطاقة الموجة معطاة بالعلاقة

$$\omega=\omega_0[1+\frac{1}{3}\frac{(1+F_o^{a,s})^2}{F_o^{a,s}\cos\varphi}\left(\frac{Kv_f}{\omega_o}\right)^2] \qquad (٧)$$

حيث $F_o^{a's}$ معاملات لانداو السبينية F^s والصوتية F^a.

الإستنتاج :

إن وجود بارمترات لانداو وهي بارمترات التي تحدد طبيعة تابع التفاعل (Spin – orbit) أو (Spin – spin) أو (Elecٍtron – phonon) في نفس العلاقة (٤) يعطي نتيجة قاطعة على أن طبيعة الناقلية الكهربائية تتعلق مباشرة بالتأثير المتبادل بين الجسيمات بالقرب من سطح سوية فرمي، هذه التفاعلات التي درست بإسهاب من قبل [Nozieres] أعطتنا إمكانية ربط الناقلية الفائقة بموجة كثافة السبين بواسطة بارمترات لانداو وتابع التاثير المتبادل Interaction function وفق العلاقة (٧).

لا بد من التأكيد هنا أنه ينقصنا الآن نظرية ميكروسكوبية لتفسير هذه الظواهر مماثلة لتلك التي وضعها (BCS) في العام ١٩٥٦.

نأمل في المستقبل القريب أن نتابع دراستنا على هذا الموضوع أو أن يتابعه غيرنا انطلاقاً مما وصلنا إليه.

1- N.N. Bogolioubov, V. V. Tolmachev and D.V. Shirkov, A new mathod in the superconductivity (1985).

2- J. Bardin, L. N. Cooper, and J. R. Schrieffer; phy. Rev. 108, 1189 (1956)).

3- S. Brown and G Gruner, Spin Density Waves, Scientific American VII n4 (1995).

4- B. J. Mcintyre S. C. Ying and J. J. Quinn; Phy. Rev. lett 21, 1244 (1968).

5- G. Arfken, Mathematical Methods for Physicist; Academic Press (N4) 1970; ch. 12.

6- Guang-Hong and M. E. Raikh, phy. Rev. B. V5y, ny (1999).

7- P. Nozires and J. M. Luttingar, phy. Rev. 127; (1431) 1962.

8- M. Ahmed, phy state, Solidi (Germany) 6, 160, K65 (1990).

9- A. S. Borovikandn, S. K. Sinha, Spin waves and magnetic excitation (NY) (1988).

10- A. A. Abrikosov, L. P. Gorkov and I. E. Dzyoloshinskii (1962); Methods of Quantum Field Theory in Statistical Physics (NY) Peramon press London.

11- S. J. Gtadyn and M. Ahmed jour. Of low temp. phy. Vol 83 N1/2 (1991).

12- P. W. Anderson Physics 2, 1 (1965).

13- L. P. Kadanoff ans G. Baym, Quantukm Statistical Mechanics, Benjamin New York, (1961/2).

14- J. P. McGervey in Quantum Mechanics Concepts and Applications, Academic press INC (1995).

15- D. Pins and P. Nozieres, The Theory of Quantum Liquids (Benjamin) (NY)1966 vol. I.

16- P. Nozieres Theory of Interactivity Firmi System (Benjamin NY) 1964.

دراسة الإصدارات الثانوية في العناصر الإنتقالية ـ المجموعة d٣

د. كمال محمود عفيصة
قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ جامعة الحديدة

الملخص :

تمت دراسة علاقة خروج الأيونات الثانوية بدرجة الحرارة أثناء الإصدار الأيوني الثانوي

$Ne^{+} \longrightarrow Ni\ (III)$

ولوحظ أن خروج الأيونات في الحالة البارامغناطيسية ينقص بمقدار ٤٠٪ تقريباً عما هو في الحالة الفرو مغناطيسية.

وكذلك درسنا عملية التشتت والإصدار الأيوني ـ الإلكتروني بنفس الوقت بعد التعريض الإشعاعي لأيونات النيون Ne^{+} بطاقة مقدارها ٥ (kev).

فحصلنا على أطياف طاقية للإلكترونات أثناء الإصدار الأيوني ـ الإلكتروني، وتركيب هذه الأطياف يتعلق بآليات مختلفة لعملية التشتت والتطاير الذري والأيوني.

وتوصلنا أيضا إلى نتيجة تدل على أن خروج الإلكترونات من المعدن وهو في حالة البارامغناطيسية أكبر من خروج الإلكترونات والمادة في حالة الفيرومغناطيسية؛ بينما خروج الأيونات المتشتة Ne^{+} يكون أقل.

وكذلك تمكنا من شرح علاقة عملية الإصدار الثانوي بدرجة الحرارة على أساس تغير كثافة الحالة الإلكترونية بالقرب من سوية فيرمي.

وتبين أن طريقة القناتين تمكننا من إجراء مقارنة بين خروج الأيونات المتشتة والإلكترونات في الإصدار الأيوني ـ الإلكتروني، وهذه المقارنة تعتبر جديدة في هذا المجال لشدة دقتها.

المقدمة :

من المعلوم أن الدراسات الطيفية الكتلية قد حققت خلال الأعوام السابقة نجاحات كبيرة، وخاصة عندما درس تشتت الأيونات والإصدار الأيوني الثانوي، وكذلك الإصدار الأيوني ـ الإلكتروني، الناتج عن التأثير بالأيونات المسرعة على الأجسام الصلبة، وهذه الظواهر التي سبق ذكرها، درست بطرق مختلفة منها:

طريقة تحليل السطوح بالمطياف الكتلوي ـ الأيوني.

طريقة المطياف الإلكتروني.

طريقة مطياف تشتت الأيونات البطيء بطاقة أقل من (١٠ eV).

ولكي نحدد وندرس خصائص السطوح، لا بد لنا من التعرّف وبشكل دقيق على قوانين الإصدار الثانوي للجسيمات. على الرغم من أن دراسة العمليات التي تحدث في المادة الصلبة وتأثيرها على ظواهر الإصدار ما زالت محدودة حتى وقتنا الحاضر.

لذلك فإن من الضروري الاستمرار في هذه الدراسة على المواد التي تتحمل التحولات الطورية، حيث إن الأجسام التي تمتلك انتقالات طورية من الصنف الأول أو الثاني تعطينا وبشروط معينة معلومات عن الإصدار بمختلف حالاته.

١- بنية الذرات والفيرومغناطيسية للمجموعة (d٣) بعض العناصر الانتقالية:-

كما هو معروف من الميكانيك الكوانتي، فإن حالة الإلكترونات في الذرات تتعين بمتحولات أربع، أي (أعداد كوانية أربعة).

١- n- العدد الكوانتي الرئيسي والذي يحدد الجزء الرئيسي لطاقة الإلكترون في الذرة.

٢- L- العدد الكوانتي الثانوي (الجانبي) والذي يحدد عدد المدارات الفرعية في كل مدار رئيسي وهو يعبر عن العزم الميكانيكي لكمية الحركة، حيث L=(n-1)

٣- me - العدد المغناطيسي ويبين تأثير المجال المغناطيسي على حركة وتواجد الإلكترونات في المدارات الرئيسية أو الفرعية.

٤- ms - العدد الكوانتي السبيني ويحدد شكل المدار.

ومن المعلوم عند الامتلاء الكامل بالإلكترونات لمدارات ذرات العناصر الكيميائية تبدأ أولاً المدارات الداخلية ومن ثم الخارجية حسب الترتيب العددي أي الأول فالثاني ..... الخ.

على أن امتلاء المدارات بالإلكترونات لا بد أن يكون على أساس طاقة كل مدار بمعنى أن المدار الأقل طاقة يمتلئ بالإلكترونات أولا ثم الأعلى طاقة ووضع ترتيب لذلك سمي بقاعدة هوند نسبة للعالم هوند وقد بين أن الحالة التي تمتلك سبين أكبر فإن طاقتها أصغر وبالتالي فالعزم المداري أكبر.

علما بأن العناصر الانتقالية يختلف امتلاء مدارات ذراتها بالإلكترونات عما سبق علما بأن التغير في الترتيب الإلكتروني لها يساعدها على الدخول في التفاعلات الكيميائية حتى عندما تكون ذرات هذه العناصر ممتلئة كاملا بالإلكترونات.

ومن المعروف أن طاقة الإلكترون والترتيب الإلكتروني في الذرة لا يتعلق بالعدد الكمي الرئيسي فقط أي (n) وإنما يتعلق بشكل ملحوظ بالعدد الجانبي.(L)

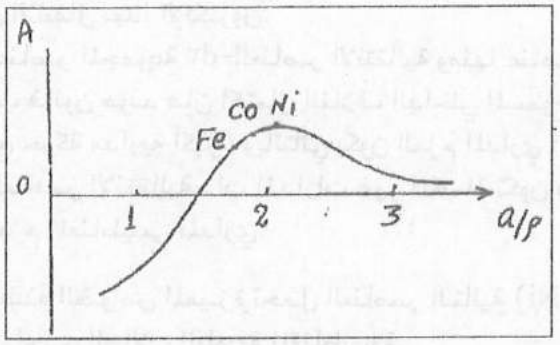
فبناءً على طاقة المدارات يكون العدد الكوانتي الرئيسي (n) أكبر من العدد المداري (L) للإلكترون لكي يحصل الانتقال لهذا الإلكترون.
وهذا الذي يحدث في عناصر المجموعة d٣-العناصر الانتقالية ومنها عناصر(Fe . Co Ni ،)
وكما بينا سابقا حسب قانون هوند فإن اكتمال الغلاف الداخلي المسموح يجعل طاقة الحالة هذه أقل مع سبين أكبر (أي حركة مدارية أكبر) وبالتالي يكون العزم المداري أكبر.
أما بالنسبة لذرات العناصر الانتقالية ذات المدارات غير المكتملة تكون دائما في حالة عدم توازن في الحركة المدارية والعزم المغناطيسي المداري.

مما سبق يتضح أن هذه الخواص المميزة تجعل العناصر التالية (Fe . Co . Ni) لها خاصية الفيرومغناطيسية وهي إحدى الحالات البلورية المغناطيسية.
والمواد الفيرومغناطيسية تكون ذات نفاذية مغناطيسية عالية، وأن اتجاهات العزوم المغناطيسية للذرات حاملة المغناطيسية تكون متوازية ولا تعتبر العناصر التي لها سبينات غير متوازنة فقط من المواد الفرومغناطيسية.
ومثال ذلك المنغنيز (Mn) به خمس إلكترونات غير متوازنة السبينات، بينما الكروم (Cr) به أربعة إلكترونات، وكليهما ليس له خاصية الفيرومغناطيسية.
والشرط الثاني للمواد الفيرومغناطيسية يتحدد بنسبة a : ρ
حيث a- ثابت الشبكة البلورية للمادة.
و ρ - قطر دوران الإلكترون ذو السبين الغير متوازي والنسبة $a\rho$ / a يجب أن تحقق($\rho > 1.5$) انظر الجدول (١) والذي يبين بعض الثوابت الإلكترونية لعناصر المجموعة (d٣) من العناصر الانتقالية.

جدول (١)

العدد الذري Z	العناصر	الترتيب الإلكتروني	نصف قطر الطبقة (المدار) (ρ .3d) A	المسافة بين الذرات (a) A	النسبة ρ/a
٢٦	Fe	$d^6\ 4S^2$٣	١,٤٤	٢,٤٧٧٨	١,٧٩
٢٧	Co	$d^7\ 4S^2$٣	١,٣٠	٢,٥٠٧	١,٩٢
٢٨	Ni	$d^8\ 4S^2$٣	١,١٩	٢,٤٨٧٨	٢,٠٩

ويلاحظ أنه عندما تشكل الذرات الفيرومغناطيسية الشبكة البلورية فإن إلكترونات التكافؤ لهذه الذرات تكون في حالة فردية . بينما التوابع الموجية للإكترونات في الطبقات غير ال مكتملة للذرات المتجاورة تتلاشى ، وكذلك يزداد التأثير المتبادل وإن وجود هذا التأثير المتبادل وتغييره يؤدي إلى تغير طاقة النظام، وأكثر من ذلك فإن طاقة التأثير المتبادل ما بين الإلكترونات ستتغير مع تغير جهة الاسبينات وكذلك فإن قيمة الطاقة المتبادلة ما بين الإلكترونات تحدد قيمة A والتي تتعلق بالنسبة ρ/a .
ونلاحظ من الشكل (١) أن قيمة التكامل A يمكن أن تأخـــذ قيم موجبة عندما تكون النسبة > ١,٥ ρ/a وسالبة عندما تكون النسبة < ١,٥ ρ/a .



الشكل (١) يوضح علاقة تغير التكامل A بالنسبة ρ /a

وبما أن جهة سبينات الإلكترونات المتبادلة التأثير تُعيَّن حسب قيمة A فإذا كانت قيمتها موجبة عندها تكون الطاقة بنفس جهة السبينات، والتي توافق حالة الفيرومغناطيسية.

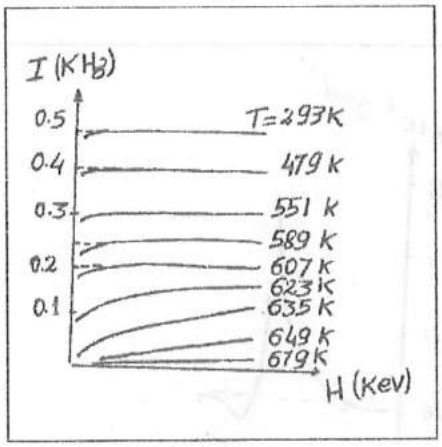
٢- الخواص المغناطيسية للعناصر الإنتقالية d٣ وعلاقتها بدرجة الحرارة.

نلاحظ ومن التصور الذري العام أن طاقة التأثير المتبادل للإلكترونات الداخلية المتبادلة التأثير هي فقط التي تؤثر على المغناطيسية الذرية ونرمز لهذه الطاقة بالرمز E_{ie} وهذه الطاقة تساعد في التوزيع المنظم لاتجاهات العزوم المغناطيسية الذرية بينما الحركة الحرارية تؤدي إلى توزيع عشوائي لهذه الاتجاهات.

فإذا فرضنا أن الطاقة الداخلية للذرة تقريباً متساوية مع متوسط الطاقة الحرارية عند ذلك تتحقق العلاقة التالية KT_k E_{ie} أي الطاقة الداخلية تساوي درجة الحرارة الحرجة T_k مضروبا بعدد صحيح K عند درجة حرارة أقل من درجة T_k أي $T < T_k$ كما نلاحظ أن من العوامل الهامة هو التأثير المتبادل للعناصر (Fe,Co,Ni) وهي عناصر (d٣) مما يجعلها من العناصر الفيرومغناطيسية.

وعند درجة حرارة $T > T_k$ فالعامل الأكثر أهمية هو الحركة الحرارية والعناصر عندها تصبح بارا مغناطيسية. ويسمى هذا الانتقال بالانتقال الطوري من الصنف الثاني. وعادة نسمي درجة الحرارة هذه بدرجة حرارة كوري أي $T_e = T_k$.

ومن الشكل (٢) نلاحظ ظاهرة الانتقالات الطورية والذي يبين علاقة مغناطيسية عنصر النيكل بدرجة الحرارة. كما نلاحظ على النيكل عند درجة حرارة $T = T_c = 631$ K فإن ظاهرة الإشباع والتي تميز الفيرومغناطيسية تختفي ومنحنى المغناطيسية يتحول إلى شكل مستقيم والذي يميز البارامغناطيسية.

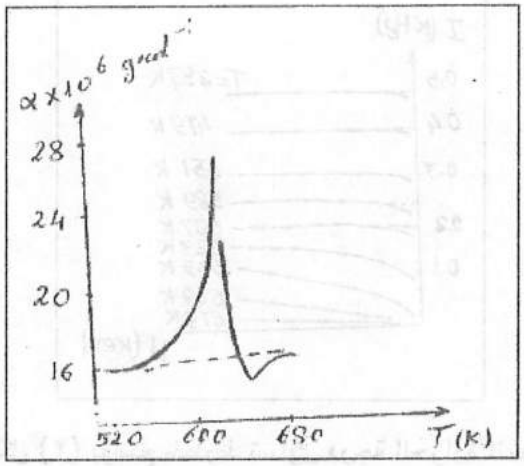


الشكل (٢) يوضح خطوط تساوي درجة الحرارة لمنحنيات
مغناطيسية النيكل في منطقة الإشباع المغناطيسي .

إن الانتقالات الطورية تؤدي إلى تغير بارا مترات الجسم الصلب والتي تؤثر على الإصدارات الثانوية للأجسام بعد قذفها بالأيوناتٍ (الشوارد) المسرّعة ومنها عامل التمدد الحـــراري α (T) حيث إن العامل α (T) يتناسب عكسا مع درجة حرارة الانصهـــار وبالتالي يتناسب طردا مع طاقة الارتباط في الذرة.

وبناءً على ذلك فإن العامل α (T) (عامل التمدد الحراري) يتعلق بدرجة حرارة كـــوري. وهذا ما يبينه الشكل (٣). والذي يرتبط بتغير انتظام المغناطيسية وهذا يعني التغير في كمون التأثير المتبادل. إن أبحاث بونوماريوف عام ١٩٧٧م بينت أنه أثناء الانتقالات الطورية يحدث تغيير في كثافة الحالة.

الألكترونية بالقرب من سوية فبرمي وهذين البارامترين أي عامل التمدد الحراري والتغير في انتظام المغناطيسية يمكن أن يؤثر على عملية الإصدار الثانوي إن دراسة خصائص سطح الجسم الصلب بالتعريض الاشعاعي الأيوني في الأونة الأخيرة أعطت دفعا كبيرا لتطوير نظرية الإصدارات الثانوية.



الشكل (٣) يوضح العلاقة ما بين α و T أي α (T) في عنصر النيكل.

٣- خواص الإصدار الأيوني الثانوي الناتجة عن تعريض سطح عناصر d٣ للإشعاع الأيوني:

من المعروف أن عملية التطاير الذري أي عملية اقتلاع الذرات السطحية أثناء تعريض الجسم الصلب للجسيمات المسرعة مرتبطة بعملية الإصدار الأيوني الثانوي أي خروج الجسيمات المشحونة. وإن عامل التطاير الذري في المعادن المتعددة البلورات تتعلق بصورة صغيرة بدرجة الحرارة إذا كان مدى درجة الحرارة لا يتضمن نقطة الانتقالات الطورية وبالقرب من نقطة التحولات الطورية يتغير بشكل كبير عامل التطاير الذري S(T).

وأول من درس تأثير التحولات الطورية المغناطيسية على عامل التطاير الذري هي العالمة الروسية بوراسفا-ف-ي عام ١٩٧٥ بالاشتراك مع العالم كوفاكن م.ف حيث درسا عامل التطاير الذري S(T) لمتعدد البلورات وأحادي البلورات Ni بعد تعريضها لإشعاع أيونات الأرجون AR^+ بطاقة ١٥ Kev لوحظ أنه بالقرب من نقطة كوري أي T=631K إن عامل التطاير الذري يزداد بشكل كبير في حدود ٥٥٪ و ٨٪ من أجل الوجه (١١٠) ، (٠٠١) على الترتيب في المركبات المتعددة البلورات . إن ظاهرة الإصدار الأيوني الثانوي أكثرا تعقيدا من تطاير الذرات المعتدلة .

هدف البحث :

كما لاحظنا من الدراسة النظرية السابقة أنه لابد لنا في الوقت الحالي أن ندرس تأثير الانتقالات الطورية على عملية الإصدار الثانوي للأجسام المشحونة بعد تعريض الأجسام الصلبة للإشعاع وحول هذا الموضوع هناك الكثير من الدراساتٍ التجريبية وكثير من النتائج التي أعطت نماذج كثيرة للإصدارات الثانوية إلا أنها أجريت عمليا بقنال واحدة أي دُرس سلوك نوع واحد فقط من إصدارات الجسيمات إما الإلكترونات أو الأيونات مع العلم أن خروج الجسيمات الثانوية

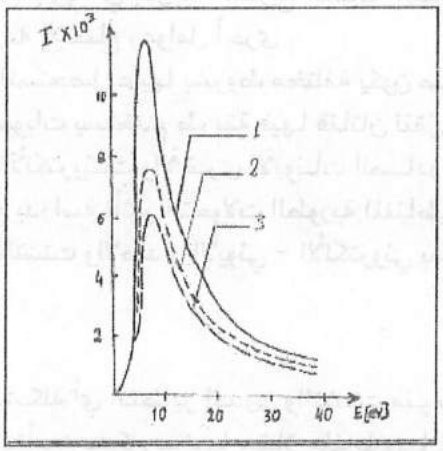
يتعلق بشكل كبير بشروط التجربة أي بدرجة التفريغ وبكثافة التيار (حزمة التيار) على العينة المدروسة وكذلك يتعلق بجرعة الإشعاع وعوامل أخرى .
لذلك فإن تفسير المعطيات المستحصل عليها بشروط مختلفة يكون صعباً في غالب الأحيان .
ومن أجل تفادي هذه الصعوبات يستخدم طريقة فيها قناتان لنقل المعلومات بنفس الوقت هاتان القناتان تسجل إحداهما الألكترونات والأخرى الأيونات الصادرة عن سطح العينة المعرضة للإشعاع .لذلك سوف نقوم بدراسة تأثير التحولات الطورية المغناطيسية في النيكل Ni على عملية الإصدار الأيوني الثانوي ، والتشتت والاصدار الأيوني - الألكتروني بطريقة القناتين في آن واحد .

التجارب العلمية :

استخدمنا لدراسة هذه المشكلة أي التطاير الذري والتشتت منبعاً أيونياً خاصاً يتميز بوجود الكترودات عدة في حجرة التأمين يشكل بعضها حقلا مغناطيسيا غير متجانس في منطقة إيجاد محدودة لجذب الأيونات تحت تأثير هذا الحقل ، والهدف من ذلك إيجاد كثافة غازية أو بلازمية عالية ذات فعالية كبيرة مع تشتت أيوني محدد حسب الطاقة المراد استخدامها بوجود كاشف للأيونات والإلكترونات . والتفريغ العالي في حجرة التأين المراد منه عدم حدوث أي تصادمات بالنسبة لكل من الألكترونات والأيونات خلال حركتها مع الاستفادة من نظام التنظيف باستخدام التيار الناتج عن الحزمة الأولية .
كما استخدمنا درجة التفريغ في حدود ٥ $X10^{-7}TORR$ وكثافة التيار على العينة أثناء التجربة وصلت ١٥٠ $\mu A/cm^2$ والطاقة المستخدمة في مجال من (٣-٨ KeV) وضمن هذه الشروط فإن أثر الحزمة على العينة كان φ~1.5 mm وتباعد الحزمة كان ٠,١٣° والغاز المستخدم في الدراسة هو غاز النيون (Ne^+) وإن زاوية سقوط الأيونات الأولية على العينة يمكن أن تتغير بطريقة الدوران من $\alpha = 0^0$ إلى $\alpha = 30^0$

النتائج والمناقشة :

أولاً:الإصدار الأيوني الثانوي:
لقد درسنا طوف طاقة الكوبلت والذي ينتمي إلى العناصر الانتقالية- d٣ فلاحظنا أنه أثناء التحولات الطورية يتغير وبشكل كبير شكل طيوف الطاقة وهذا يعزي إلى وجود طورين في المنطقة المعرضة للإشعاع . وهذا ما جعلنا نهتم أكثر بدراسة طيف طاقة العنصر الذي يمتلك تحولات طورية من الصف الثاني مع استثناء احتمال وجود طورين بالقرب من درجة التحول.
إن توزع أيونات النيكل Ni حسب طاقتها من أجل قمم مختلفة لدرجة الحرارة بعد تعريض الوجه (III) للإشعاع بأيونات غاز النيون Ne^+ ذو الطاقة ٥(Kev) نبينها في الشكل (٤) عند دراسة طيف الطاقة تبين أن عدد الجسيمات الأكثر احتمالا من وجهة نظر طاقة يقل بمقدار مرتين تقريبا عندما تجتاز درجة حرارة كوري أي (T=631K) إضافة إلى ذلك نلاحظ بعض التغيرات في الطاقة الأكثر احتمالا بزيادة ١,٥ الكترون فولت ونصف عرض الطيف ينقص إلى نصف الارتفاع ولكن بزيادة من (٠,٥ — ١,٥ eV) .

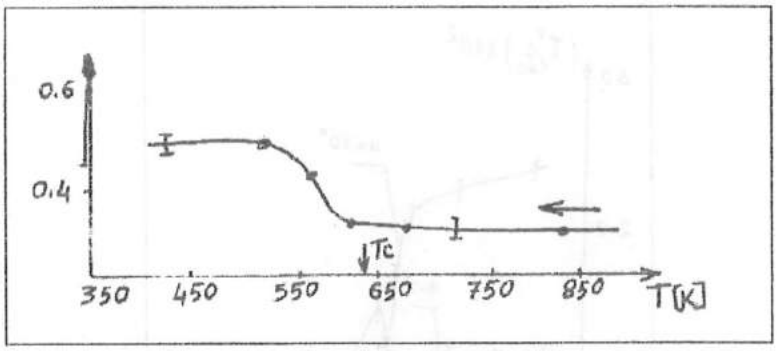


الشكل (٤) يمثل توزيع أيونات النيكل NI^{+} طاقتاً من اجل قيم مختلفة لدرجة الحرارة (١) ٢٨٥ K [2]633K [3]726K بعد تعريضها لإشعاع أيونات النيون Ne^{+}.

$Ni(111)$, E_0=5 KeV . $\theta_i = 45^0$ $\alpha = 0^0$

ولا نلاحظ أي شذوذ في شكل طيف طاقة أيونات النيكل الثانوية Ni^{+} عند نقطة التحولات الطورية. ويمثل الشكل (٥) علاقة عامل الإصدار الثانوي الأيوني Ni^{+} لعنصر النيكل بدرجة الحرارة وكذلك نلاحظ أن كثافة الأيونات الثانوية ذات الطاقة الواقعة في المجال من (٠ ـ ٤٠ eV) والتي حصلنا عليها من منحنى طيف تقل بحدود ٤٠٪ عند اجتياز درجة حرارة كوري . ونفسر ذلك بأنه في منطقة التحولات الطورية المغناطيسية تقل طاقة الارتباط بين الذرات، وهذا ما يزيد بشكل ملحوظ عامل التطاير الذري. إلا أن الذي يؤثر على الإصدار الأيوني الثانوي هو كثافة الحالة الإلكترونية. ففي حالة الفيرومغناطيسية تبلغ هذه القيمة٢,٨٥ at/elec وفي ألبارا مغناطيسية ٤,٤٥ at/elec وهذا الاختلاف يؤثر على النسبة بين الجسيمات المعتدلة إلى الجسيمات المشحونة التي تخرج من المادة بحسب نوع التأين.

إن زيادة كثافة الحالة الألكترونية في الطور البارامغناطيسي يؤدي إلى زيادة التأين بأنواع (OGE) والاعتدال الرنيني) وهذا ما يقلل من الإصدار الأيوني الثانوي للنيكل عند درجة أعلى من درجة حرارة كوري . وإذا نظرنا إلى المنحنى الذي يمثل عملية الإصدار الأيوني الثانوي بالقرب من نقطة كوري نلاحظ تطابقاً نوعيا مع النتائج التجريبية .إلا أنه كما أشرنا سابقا توجد بعض التغيرات في الطاقة الأكثر احتمالا للأيونات الثانوية الناتجة Ni^{+} بمقدار ١,٥ eV أثناء تجاوز نقطة كوري وهذا الذي يسبب في تغير احتمال حدوث التعادل وكذلك التغير في تابع الطاقة وتغير طفيف في طاقة الربط بين ذرات العينة بحدود ٧-٨٪.



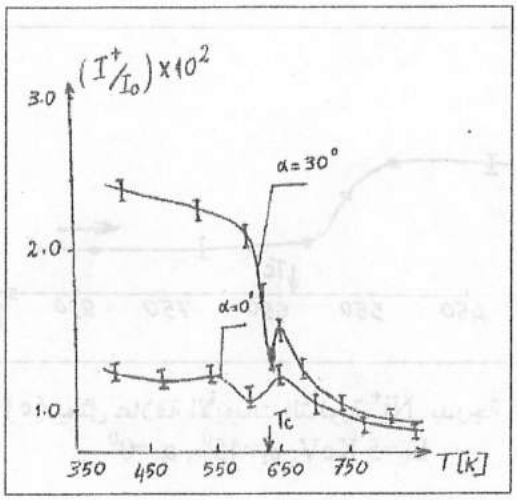
الشكل (٥) يمثل علاقة الأيونات الثانوية Ni^+ بدرجة الحرارة .
E_0=5 KeV, $\theta_i=45^0$, $\alpha=0^0$

ثانياً دراسة التشتت :

إن دراسة تشتت أيونات النيـــــون Ne^+ على عناصر النيكل Ni المتعدد البلورات أجريت في نفس الوقت مع دراسة الإصدار الإلكتروني- الأيوني ويمثل الشكل (٦) علاقة درجة الحرارة (حسب الطاقة) بتشتت أيونات النيون Ne^+ التي تخرج من سطح الهدف بزاوية ٤٥° كما أننا نلاحظ وجود علاقتين I^+/I_0 حسب اختلاف زاوية سقوط الحزمة الأولية وذلك بين الزاويتين (٠-٣٠°) ويقسم الشكـــــل البياني I^+/I_0 إلى ثلاثة أقسام القسم الأول الذي يقع في حـــــــدود من (٤٠٠°K-550°K) ويلاحظ التناقص الانسيابي في تيار الأيونات المتشتتة(Ne^+) ، والقسم الثاني هو حول نقطة كوري (T=631°K) يلاحظ بأن التشتت يمتلك ميزة أكثر تعقيداً ، أما القسم الثالث فمجاله من (٦٥٠°K-850°K) ونلاحظ منه هبوط لخروج الأيونات المتشتتة بـ (٢-٢,٥) مرة أصغر من حالة الفيرومغناطيسية. لقد أشرنا سابقا أنه تتغير أثناء التحولات الطورية كثافة الحالة الإلكترونية بالقرب من سوية فيرمي .

وهذا وبشكل واضح يجب أن يؤثر على تغير احتمال التبادل الإلكتروني ما بين الجسيمات المتشتتة وسطح الجسم الصلب ..كما أن وجود كثافة حالة إلكترونية كبيرة في الطور البارامغناطيسي يمكن أن يؤدي إلى احتمال كبير لتعادل الذرات ولكن أولا يجب أن يؤدي إلى عملية تناقص حالة التشتت المتأينة وهذا الافتراض تثبته النتائج التجريبية .

ويمكننا تفسير السلوك المعقد للأيونات المتشتتة حول نقطة كوري أثناء التحولات الطورية وذلك بسبب تغير كثافة الحالة الإلكترون بالقرب من سوية فيرمي . وكذلك تغير عامل التمدد الحجمي Y ، وزيادة انتشار الشوائب إلى السطح والتغير البنيوي عند نقطة كوري وهذا ما يفسر السلوك الغير مضطرد لعلاقة الايونات المتشتتة بدرجة الحرارة .



الشكل (٦) يمثل علاقة خروج أيونات النيون Ne^+ من سطح عنصر النيكل Ni المتعدد البلورات بدرجة الحرارة T حسب الطاقة. من أجل زاويتي سقوط للحزمة الأولية $\alpha=0^0$, $\alpha=30^0$

$E_0=5[KeV]$, $\theta_i=45^0$, $j_c=150\mu A/cm^2$,$p_0=4x10^{-7}$ TORR

ثالثاً الإصدار الايوني الإلكتروني :

إن طيف الإلكترونات حسب طاقتها الذي حصلنا عليه بالاصدار بعد تعريض عنصر النيكل Ni المتعدد البلورات للإشعاع الأيوني بنفس الوقت/من القناة الثانية/ مع طيف الأيونات المتشتتة.

يظهر من الشكلين (٧و٨) طيفين الكترونين أحدهما عند درجة حرارة $T=365^0K$ والذي يوافق الطور الفيرومغناطيسي والأخر عند درجة حرارة $T=780^0K$ للطور البارامغناطيسي .

ومن هذه الأشكال نلاحظ أن الطيوف المستنتجة ذات تراكيب معقدة والتي تعكس الخروج المختلف لكل من الألكترونات والجسيمات من المادة المقذوفة بالأيونات وكذلك التشتت .

والجدير بالاهتمام أن نتابع منشأ منحنى الطيف مع تغير درجة حرارة الهدف المعرض للإشعاع وبعملية المقارنة ما بين الطيفين في كل من الشكلين (٧ و ٨) والموافقتين لدرجتي الحرارة $T=365^0K$ و $T=780^0K$ نلاحظ اختلاف بسيط في بنية الطيف الألكتروني عند الانتقال من الحالة الفيرومغناطيسية إلى الحالة البارمغناطيسية والذي يجري فقط إعادة توزيع الشدات بين القمم فيما عدا ذلك تطابق الفيرومغناطيسية قمة ٢٠(eV) وتطابق البارمغناطيسية ٤١(eV) .

هذه النتائج تثبت وبشكل غير مباشر نموذج الإصدار الأيوني الحركي الذي افترضه العالم إينيكن وبليز مع سلودزيان عام ١٩٧٤م.

١-إن نموذج بليز مع سلودزيان يفترض وجود ذرات متشتتة وتطاير ذري في حالة فرط الاستشارة .

وعند دراسة المنحنى في الشكل (٩) والذي يمثل خروج الالكترونات من عنصر النيكل المتعدد البلورات NIوالمشع بأيونات النيون Ne^+ وتابعية هذا الخروج إلى درجة الحرارة نلاحظ أن مجال درجة الحرارة يقسم إلى ثلاثة أجزاء .

الجزء الأول من ٣٠٠°K إلى ٥٥٠°K عندما نلاحظ تناقص انسيابي في تيار الألكترونات .
أما في الجزء الثاني منطقة التحولات الطورية (T_c=631°K) هذا التابع يحتوي على نهاية صغرى توافق تناقص في حدود (٢٥-٣٠٪) للإصدرا لإلكتروني عن مستوى خروج الإلكترونات في الطور الفيرومغناطيسي.

أما في الجزء الثالث والذي يمثل المجال من ٦٥٠°K إلى ٨٥٠°K يلاحظ فيه تزايد في الإصدار الإلكتروني بحدود (٢٥-٣٠٪) عن الإصدار الألكتروني في الطور الفيرومغناطيسي .
ونلاحظ أن كل نقطة من المنحنى المبين في كل من الشكلين (٧ و ٨) قد عينت في الطيف حسب الطاقة وفق درجةٍ حرارة محددة في مجال طاقة مقداره ١٠ eV ضمن هذه المجال يكون انفلات الألكترونات متعلقا بشكل كبير بكثافة الحالة الألكترونية بالقرب من سوية فيرمي وكذلك يتعلق بطاقة انفلات الألكترون .

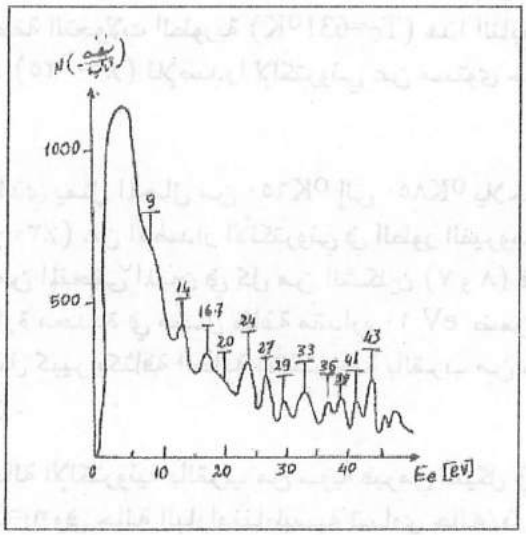
كما نعلم بأن كثافة الحالة الإلكترونية بالقرب من سوية فيرمي للنيكل في الحالة الفيرومغناطيسية تساوي حاله/ذرة $n_1 \approx 2.85$ وفي حالة البارامغناطيسية تساوي حاله/ذرة $n_2 \approx 4.54$ وبالتالي فإن زيادة كثافة الحالة الإلكترونية في الطور البارامغناطيسي ناتج عن زيادة ليست كبيرة لطاقة فيرمي والتي تسبب في انخفاض طاقة خروج الإلكترون حسب العلاقة التالية:

$$\varphi = Wa - E_f . e \qquad (١)$$

Wa = عمق حفرة الكمون
E_f = طاقة فيرمي

ومن العلاقة السابقة (١) نجد أ، خروج الألكترونات من النيكل Ni والذي هو في طور بارامغناطيسية أكبر من خروج الألكترونات من النيكل Ni وهو في طور فيرومغناطيسي وهذا يتوافق مع النتائج المبينة في الشكلين (٧ و ٨).

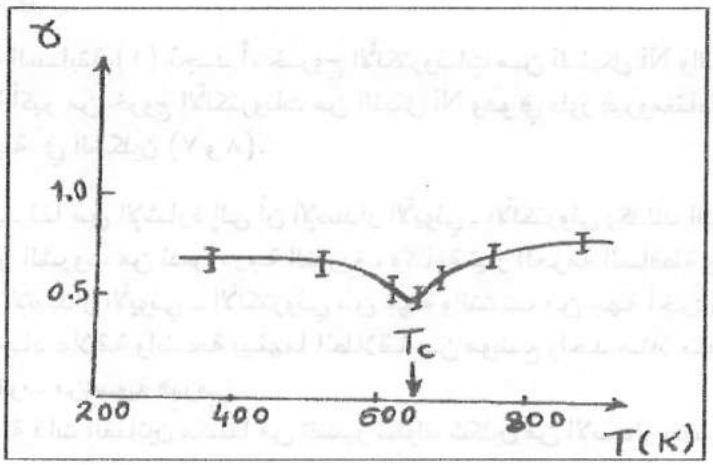
وفي الختام لا بد لنا من الإشارة إلى أن الإصدار الأيوني ـ الألكتروني وكذلك التشتت درس بنفس الوقت أي بنفس الشروط من نفس درجة التفريغ ، وكثافة تيار الحزمة الساقطة وغير ذلك .
وبالمقارنة بين الإصدار الأيوني ـ الألكتروني من جهة والتشتت من جهة أخرىمع درجة الحرارة يمكننا من إيجاد علاقة واضحة بينهما انطلاقا من موضع واحد مثلا بتغير كثافة الحالة الألكترونية بالقرب من سوية فيرمي .
فإن هذه التجربة ذات القناتين مكنتنا من تفسير سلوك شكلين من الإصدار بنفس الوقت .



الشكل (٧) يمثل توزيع الألكترونات حسب طاقتها خلال الإصدار الأيوني الألكتروني .

Ne^+ المتعدد البلورات Ni

$E_0=5[KeV]$, $\theta_i=45^0$, $j_c=150\mu A/cm^2$, $p_0=4x10^{-7}$ TORR , $\alpha=0^0$, T=365K



الشكل (٩) يمثل علاقة خروج الألكترونات بدرجة الحرارة حسب الطاقة وفق المتعد البلورات Ni Ne^+

$E_0=5[KeV]$, $\theta_i=45^0$, $j_c=150\mu A/cm^2$, $p_0=4x10^{-7}$ TORR , $\alpha=0^0$, =780K

المراجع العلمية الإنكليزية :

1- Yorasova V. E. Vaccum, 33 , 1984 , 565.
2- Honda F. Funkuda V. Nis. S., Rabalais J. W., Appl. SurfSci. 1980, V. 6, n. 1, p 45-54.
3- Smith P. P. Journ, Appl. Phys. 1957 38, 340.
4- Tsong I. Ct et al. Nucl. Nucl. Inst. And Method 194, (1982). 655-658.
5- Y. Suliman, M. Ahmad, M. Abbas Tichreen University, Journal V. 6, 1992.
6- Electromagnetic Surface waves First-Edition. 1996, June , 1151 Copyright , 1996 , by Devidreiss.
7- Low-energy Xenon ion sputtering of ceramics investigated for stationary plasma thrusters. Y. Garnier, V. Viel, J. F. Roussel, and J. Bernard. p.p. 3246-3254, Vacuum Science, November , 1999.
8- Surface dependent electron and negative ion density in inductively coupled discharges G.A. Hebner, M. G. Blain. p.p. 3172-3178, Vacuum Science. Nov. 1999.

Low-energy Ar+ ion induced angularly resolved, Al (100) and al(110) Sputteriny measurements. P.C. Smith and D.N. Ruzic p.p. 3443-3448. Vacuum, Nov. 1999..

المراجع العلمية العربية :

١- الكيمياء غير العضوية، الجزء الثاني، تاليف ج. أي هيومي، ترجمة الدكتور حمد الله الهودلي، والدكتورة منار فياض، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني ١٩٨٣م.
٢- المعادن خواصها، اختباراتها، معالجاتها الحرارية، تأليف الدكتور المهندس/ جميل أو جهجاه ١٩٨٨/ ١٩٨٩م - جامعة دمشق - سوريا.

Reference Materials :

Alatis,J.E et al. eds. 1983. *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Towards a Rationale*. Washington,D.C. Georgetown University press.

Bose,M.N.K.1997. *Language Teaacher Education.Problems and Practices*. Madras. NCBH.

Bowers,R. 1987. *Language Teacher Education: an integrated approach*. In ELT Doc.125. London.MEP.

Larsan-Freeman,D.1983. "Training Teachers or Educating a Teacher" in Alatis et al. eds.(1983), pp.275-280.

Dr.M.N.K.Bose BOSE@y.net.ye
Associate Professor of English
Faculty of Education, Hodeidah
University of Hodeidah.

Need to monitor TTIs and FoEs :

The Ministry of Education can take the FoEs into confidence and consult them with regard to the teaching of English in the country. Specialists in the FoEs with rich experience of teaching in schools in Yemen and elsewhere can be consulted at the time of curriculum revision in schools, introduction of new teaching materials and examination reform etc. The Government of Yemen can constitute a national level monitoring agency such as the National organization of Teacher Education, if there isn't one already, to monitor the teacher preparation programmes, both pre-service and in-service, in the country.

model and to keep in touch with the actual teaching situation so that their discussions in the FoE can be more realistic. The adopted school can be used for the practicum sessions and the senior teachers of the schools can be involved in the supervision of the practicum and other teaching-related activities. The TTIs can adopt nearby preparatory schools for the benefit of both institutions.

Teacher Development:

Teacher development is an ongoing process and the role of the training institutions is vital in this process. The TTIs and the FoEs should keep in touch with the teachers they prepare and arrange for periodical meetings with the in order to help them to keep themselves up-to-date. A recent survey undertaken by a few of our students as a part of their research work shows that the graduates who pass out of the FoE tend to forget what they learn at the FoE in about four or five years and this time is shorter if they work in village schools; they are in dire need of periodical refresher courses at the FoE. The TTIs and FoEs should build into their academic work a reach-out programme to keep in touch with their past students for their benefit. The net working of the teachers of English in the country for their professional development in the form of a Forum of English Teachers can be initiated by the FoEs.

Supervisors of English Language Teaching :

Supervisors visiting schools periodically and monitoring ELT is a good system for the professional development of the teachers, and the practice of recommending incentives to the better teachers will add fillip to the teachers. But the supervisors should be up-to-date in his knowledge of ELT so that he/she can be a model to the teachers. The FoEs can organize courses for the supervisors periodically. It is better if teachers with considerable experience in the field or with better qualifications such as M.Ed are appointed as supervisors so that the teachers look up to them for guidance and help.

the LTE programme, but one wonders if the literature courses mentioned above can do this, and if they do, they do this at the cost of language teaching courses in terms of the time. A few good literary pieces included as reading materials in the Reading course and a literature teaching course such as Language through Literature will be more suitable for the students instead. Similarly the linguistics courses now offered, some of which are Transformational Generative Grammar, Morphology and Syntax, Phonetics and Phonology are not only difficult but do not contribute to the achievement of the objectives of the LTE programme; these courses are in addition to the basic course in linguistics, namely, Introduction to Language, which provides necessary information to the students. There are only two courses in teaching methodology, one is a three credit-hour course offered in the second year and the other is a two credit-hour course offered in the third year; in addition there are two practicum sessions, one in the third year and the other in the fourth year. The major objective of the LTE programme, namely, developing professional competence in the students, has to be achieved only through these courses; of course, there are a few teaching-related courses among the requirement courses but they hardly help the students of ELT, as they are general in nature. Therefore, there is a need for rethinking as for as the literature and linguistics course are concerned; the time allotted to such courses may be reduced and more time may be allotted to courses that are relevant to the students. Course such as Preparation of Teaching materials, Language testing, Classroom observation, Teacher development can be introduced in the curriculum; more time may be allotted to the practicum sessions or one more practicum session may be added in the curriculum. Such measures will correct the imbalance and make the LTE programme more relevant to the teachers-in-the-making. The new curriculum of the University of Hodeidah , which has introduced some of these courses, is a better model to follow; the new curriculum has initiated a few healthy changes and I hope that further revisions in the curriculum will make it the best model curriculum for the country.

Coordination between Training Institutions and Teaching Institutions:

A better coordination between the TTIs and FoEs on the one hand and between the Training Institutions and the schools on the other will be beneficial to both parties. Each FoE can adopt a secondary school and help the teachers of English and monitor English teaching there in order to improve the performance of the teachers; this will enlighten the teacher educators in the FoE of the realities of the classroom teaching. If possible, the teacher educators can teach English in that school in order to provide a

The government's efforts to improve the LTE is evident in the various measures taken in this regard, the most important of which is their willingness to spend hard currency for equipping the FoEs with foreign talent in spite of many odds. Such efforts will have better results, if the LTE programmes are revised periodically keeping in mind the changing needs of the students and the developments taking place in the field of English language teaching. This article makes a few observations and suggestions to this effect; these are made as a result of my experience as a teacher educator in the Faculty of Education in Hodeidah University since 1995.

A few observations and suggestions to improve the LTE in Yemen:

As pointed out earlier, there is an imbalance in the curriculum of the LTE programme offered in the FoEs: imbalance between theory and practice on the one hand, and among the components of the curriculum on the other. This article highlights mainly the imbalance between the courses in the curriculum, which, according to me, skews the programme in favour of the courses that are not-so-relevant to the programme in terms of the objectives of the programme. In addition, it points out a few other issues related to the LTE in this country.

The imbalance in the curriculum :

The four-year programme in the FOEs is offered in eight semesters, two semesters in a year. Of the 49 and odd courses in these eight semesters, about 13 are requirement courses offered through the medium of Arabic and others are specialization courses offered through the medium of English. The specialization courses include courses in linguistics, literature and ELT. A few skill courses such as Reading, Writing and Advance writing courses are also offered on the programme. A rough estimate of time allotted to the three major components, namely, linguistics, literature and ELT, shows that ELT courses get about 11 to 14 hours per week, the literature course about 36 hours per week and the linguistics course about 15 to 18 hours per week, making the programme more literature-oriented and ELT-oriented. This creates an imbalance in the curriculum setting the priorities wrongly, given the objectives of the LTE, the most important of which is preparing teachers of English who are proficient in English and professionally skilful. The literature courses, some of which are Elizabethan Drama, 16th century poetry, post-Elizabethan drama and the Survey of British literature not only smack of archaism but also usurp the time available for more important component of the curriculum, namely, ELT courses. It is not to deny that literature courses contribute to the language proficiency of the students on

that teachers of English prepared on these courses can meet the challenges of the teaching situation with confidence. The English teaching situation in this country is undergoing changes: the new teaching materials, the Crescent English Courses for Yemen[1], introduced in 1995-96 have heralded a new wave of changes into the classrooms with heavy demands on the teachers to be more resourceful and competent. The LTE, on the other hand, has not risen to the occasion to equip the teachers to meet these challenges. It is consoling to note that Hodeidah University has recently revised the curriculum of the LTE one can look forward to better results when the teachers prepared on these courses join the teaching community of the country.

The LTE in Yemen – an overview :

The LTE programmes available in Yemen are of two kinds: a two-year programme leading to a Diploma and a four-year programme leading to a Bachelor degree; the former is offered in the Teacher Training Institutions (TTIs), most of which are run by the Ministry of Education and the latter in the Faculties of Education (FoEs) in the universities. The TTIs are spread all over the country, almost one in each governorate and all the universities have FoEs. About 1500 diploma holders and about 1000 degree holders pass out of these institutions every year and are appointed as teachers in the preparatory and secondary schools respectively. The teacher educators in the TTIs are the graduates of the FoEs (some of them are top rankers on their courses but most of them are just graduates). The teacher educators in the FoEs are specialists in their fields with a Ph.D intheir subject, most of whom are non-Yemenis. The curriculum of the TTIs, I understand, is prepared at the Ministry of Education by a committee of experts in the field; the curriculum followed in the FoEs is the one prepared at Sana'a University, one of the oldest universities in the country by a committee of experts in the field. The TTI curriculum was recently revised by a group of experts appointed by the Ministry of Education for studying the teacher training institutions in the country, but the curriculum of the FoEs, as pointed out earlier, is 15 years old and needs revision urgently, for it is the FoEs that prepare the teacher educators for the TTIs and the teachers for the secondary schools in the country. The universities being autonomous, it is not difficult to revise the curriculum of the LTE course offered in the FoEs in order to suit the need of their students.

The Government's efforts to improve the LTE:

of the subject; he had to live an austere life to assimilate the essence as embodied in the subject matter of study. He was a truth seeker and the guardian of moral values. The training methodology, which was nothing but explaining and illustrating from the teacher's experience, was leant by the students by imitation. Such a system was not without problems. In spite of careful selection and skilful preparation of monitors (future teachers), the purpose of disseminating learning was not achieved. More importantly, as learning depended on memorization of a large number of scriptures rather than logical reasoning, the training methodology was devoid of interactive processes. This system, which was the early model of teacher training, was in vogue for a long time.

Changing roles of teachers:

But the role of the teachers and the demands made on them are have been changing under the influence of the many developments taking place in the society. The teacher is no more the only role model, as it was in the past; religious and political leaders, and even film stars are becoming role models these days. The classroom is becoming a microcosm of the society, wit its recognized social structure and agreed purposes, resulting in changed role relationship between the teacher and the students, new assumptions and aspirations. Neither the teachers want to be 'gurus', nor are they considered so (except probably for austere purposes in some cases); their authoritative role is more a hindrance than a help in learning. Both the training strategy and the learning strategy, which were hailed in the past, do not seem to help at present. In the light of all this new thinking, the teacher preparation programmes assume new significance and, therefore, need constant reviewing and revitalizing.

Need for revising and revitalizing LTE :

Present day teachers of English need to be 'educated' rather than 'trained', as education prepares them for any teaching situation enabling them to make 'informed choices' suitable to the situation, whereas training prepares them for a specific teaching situation only. The teaching situation, by which I mean the schools where they are going to teach, is not going to be 'monolithic' in nature and so they have to be prepared for meeting any teaching situation with confidence. The LTE, therefore, has to be comprehensive, practice-based, need-oriented and balanced in terms of theory and practice on the one hand and the components of its curriculum on the other. The curriculum of the LTE courses offered in the Faculties of Education in Yemen is 15 years old and need revising towards this goal so

LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN YEMEN : A BALANCED VIEW

Introduction :

By Language teacher Education I mean the teacher training programmes, which prepare teachers of English for the 15,000 schools in the Republic of Yemen. In this brief article, I am arguing that the Language Teacher Education (LTE) programmes available in this country, especially the ones offered in the Faculties of Education, though successful, need revitalizing; the imbalance between the components of the curriculum of the LTE need to be corrected in order to meet its objectives. Though there have been sincere attempts to improve the LTE in this country, the results have been less than satisfactory, in that either the teacher trainees do not develop enough confidence and competence to meet the challenges of the teaching situation or they lose their confidence and competence within a short time after they become teachers. A balanced view, I suggest in this article, can rectify the anomaly and make the LTE programmes offered at the Faculties of Education more useful.

Teacher Preparation - the early model :

Preparing teachers is an age-old phenomenon; it has a long history both in the western and the eastern parts of the world. The monitorial system prevalent in the seventeenth century England started by Lancaster and Bell in their schools, the Gurukula system in medieval India, and the system of imparting religious education by the 'Aalim' to the 'mureedeen' available in the Al-Azhar University in Egypt in the past are all earlier models of teacher preparation programmes. On all these, the relationship between the teacher and the students, inside and outside the classroom, was narrative in character; this relationship involved a narrating subject (teacher) and patient, listening objects(students). One can trace the first four stages of teacher development, namely, the awareness stage, the training stage, the education stage and the leadership stage during these programmes, which invariably took place in the residences of the teachers. Teacher training, on these programmes, was never thought of as a discipline to be imparted as training in carpentry or weaving or pottery was. The teacher should have a scholarly mind, a high degree of intelligence and devotion to acquire a perfect mastery

Grimat, J.O., Canion, L. and Alonso , B. (1992)- Spatial and temporal variance of hydrocarbons pollution data in a coastal river – innuenced sedimentary system. Environ Sci. and Techno. 26 (11) : 2240 – 2250.

Ikan , R. Baedecker , M. J. and Kaplan, I. R. (1975) Thermal alteration experiments on organic matter in recent sediment II . Isoprenoids. Geochemi. Cosmochim Acta – 39: 187-194.

Saliot, A. (1981). Natural hydrocarbons in seawater. In Marine organic chemistry. (Edt.Duarsma, E. k.and Dawson R.) Elesvier oceanographic ser. No-31. Amesterdam, The Netherland, pp 327-374.

UNEP (1992) Determination of petroleum hydrocarbons in sediments. Reference methods for marine pollution studies. No.20 p.75.

References:

Al-Saad,H.T., Shamshoom S.M. and Abaychi,J.K (1998) Seasonal distribution of dissolved and particulate hydrocarbons in shatt Al-Arab estuary and the North-West Arabian Gulf. Mar. pollut. Bull. 36 (10): 850-855.

Al-Saad,H.T., Shamshoom S.M. and Abaychi,J.K (1995) Hydrocarbons in waters and sediments of shatt Al-Arab estuary and the North-West Arabian Gulf. Mari. Mesopotam. (10): 329-334.

Al-Saad,H.T., Al-Timari, A.K.(1993) Seasonal Variations of dissolved normal alkanes in water marshes of Iraq. Mar. Pollut. Bull. 26: 207-221.

Al-Shawafi, N.A. (1997) Abaseline study of petroleum Hydrocarbons in Red-Sea coast of Yemen. MS.C thesis Sanna'a University, p.107.

Cripps, G.C (1992) Baseline levels of Hydrocarbons in Sea water of southern ocean . Natural variability and regional patterns. Mar. Pollut . Bull . 24 : 109-114.

DouAbul,A. A. Z. and Heba, H. M. A. (1995) investigations following a fish kill in Bab el-Mandeb Red Sea during November 1994. Report submitted to Environmental protection council (EPC) (Dutch support project to Technical secretariat EPC, Yemen) 105 pp.

GESAMP (1993) Joint Group of Experts on the scientific aspect of Marine pollution . Impact of oil and related chemical and wastes on the marine environment . Reports and studies No. 50, Imo. London, pp 180.

Ehrhardt , M. and Burns , K.A. (1992) sunlight induced compositional alterations in the seawater soluble fraction of crude oil . Mar. chem.. 37 : 53-64.

Fowler, S. W. , Read man , J.W., Oregioni , B. Villeneuve , J.P. and Mckay, K (1993) petroleum hydrocarbons and trace Metals in near shore Gulf sediments and biota before and after the 1991 war : an assessment at temporal and spatial trends. Mar. Pollut. Bull. 27 : 171- 182.

Grimat, J. , Albaiges , J. , Al-Saad , H. T. and Dou Abul, A. A. Z. (1985) N-alkanes distribution in the surface sediments from the Arabian Gulf. Nature wessensc haften 72-5-35-37.

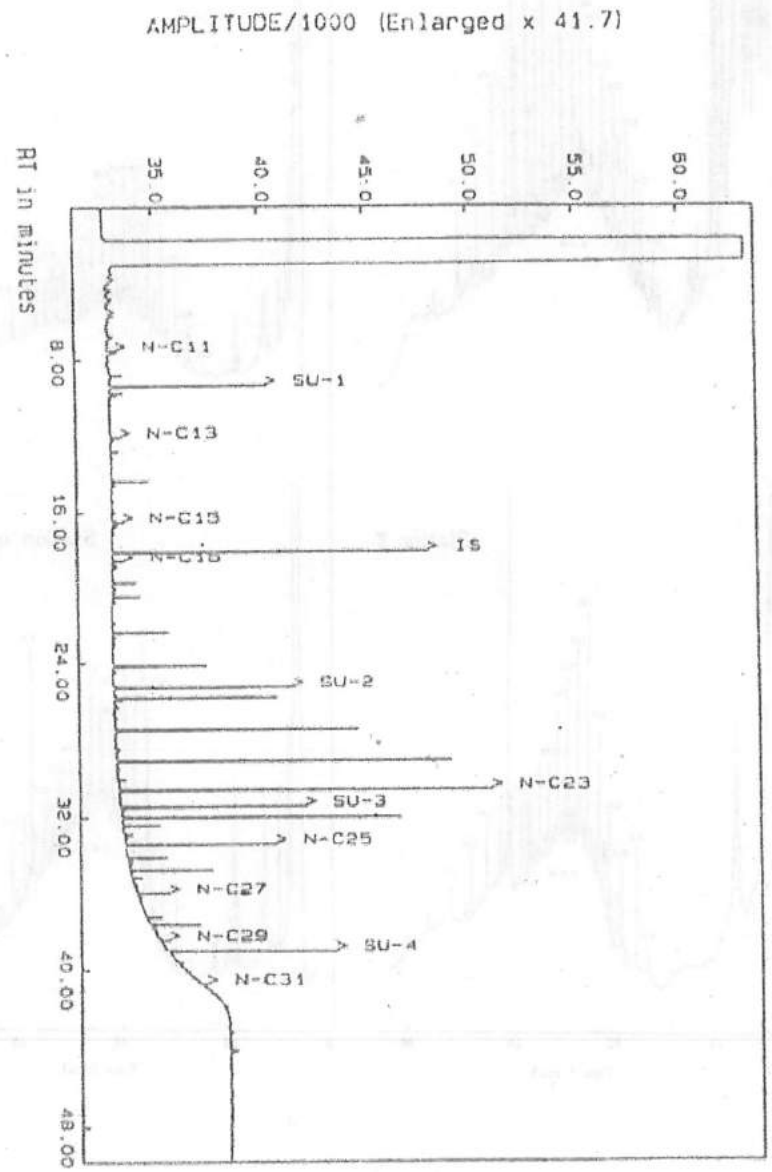


Figure 4 – A Typical Total Ion Chromatogram of Aliphatic Hydrocarbons In the Red Sea sediments.

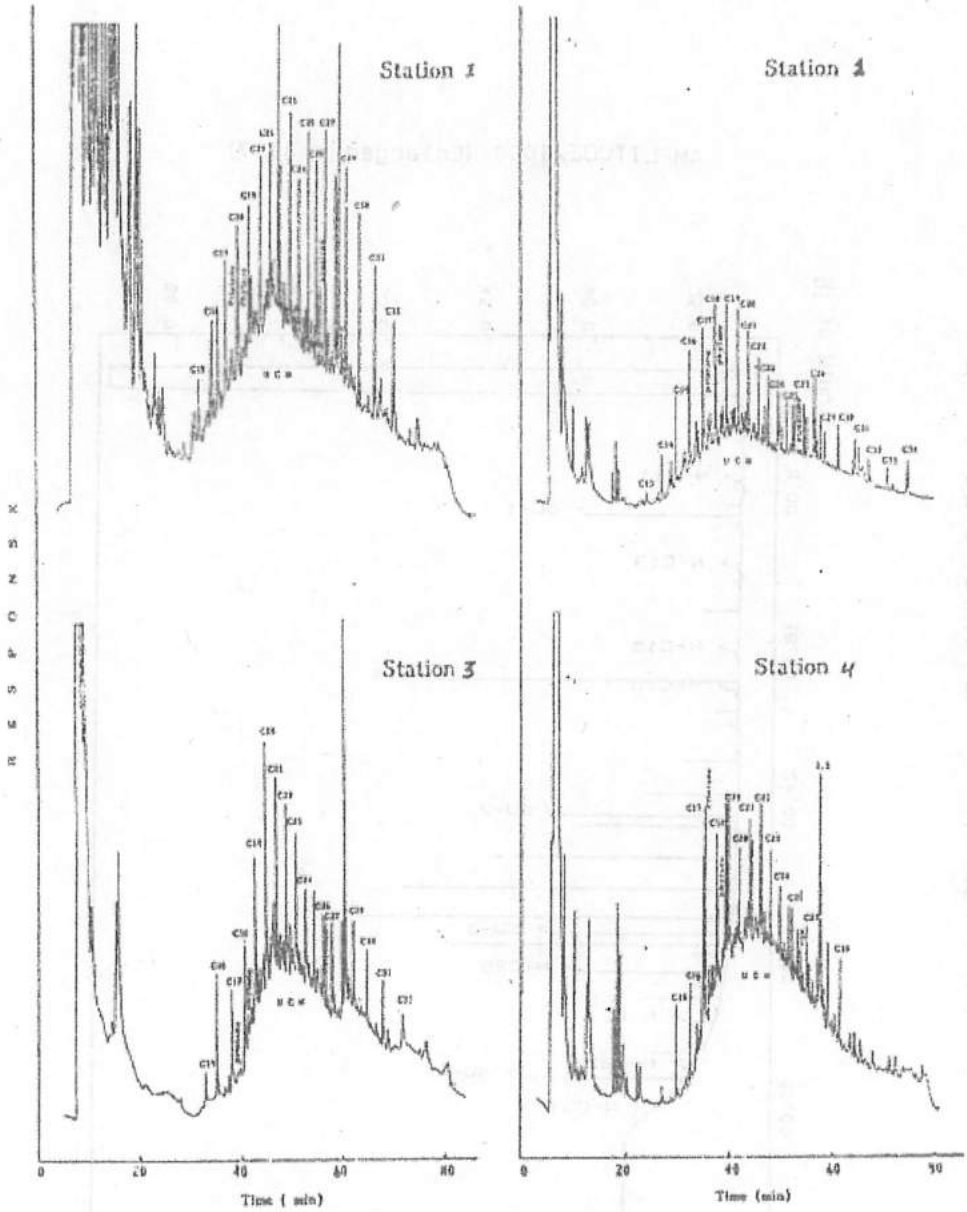


Fig.3 - Representative capillary gas chromatograms (GC/FID) of n-alkanes in sediment samples from station 1,2,3 and 4

Table (3) Comparison of values of n-alkenes in sediment collected from different region of the world.

Location	Concentration µg/g	References
Antarctica	14-280	Cripps (1992)
Kuwait	27	Fowler etal (1993)
Saudi Arabia	13-469	Fowler etal (1993)
Bahrain	15-38	Fowler etal (1993)
UAE	10-12	Fowler etal (1993)
Shatt Al-Arab & NW Arabian Gulf	3.3-1070	Grimalt etal (1985)
Saudi Arabia	0.5-103	Ehrhardt & Burns (1992)
Shatt Al-Arab & NW Arabian Gulf	6.97-55.67	Al-Saad etal (1995)
Red Sea – Coast of Yemen	0.08-9.06	DouAbul & Heba (1996)

Summer 1994

CARBON NUMBER	ST.1	2	3	4	5
C13	-	0.06	-	-	-
C14	-	0.08	-	-	-
C15	0.09	0.13	0.02	0.03	-
C16	0.17	0.65	0.03	0.04	0.04
C17	1.32	1.03	0.82	0.82	0.69
Pristane	1.97	1.09	0.96	0.85	0.75
C18	1.63	0.98	0.77	075	0.52
Phytane	2.51	1.21	0.92	0.62	0.65
C19	1.52	1.22	0.62	0.60	0.43
C20	1.06	1.06	0.68	0.72	0.66
C21	1.50	0.97	0.72	0.69	0.76
C22	1.22	0.93	0.79	0.74	0.86
C23	1.16	1.06	0.65	0.65	0.68
C24	1.15	1.13	0.60	0.50	0.64
C25	1.13	1.22	0.66	0.70	0.53
C26	1.04	0.85	0.47	0.56	0.44
C27	1.08	1.16	0.72	0.34	0.30
C28	0.93	0.65	0.46	0.13	0.23
C29	0.85	0.66	0.87	0.09	0.12
C30	0.45	0.16	0.25	0.03	0.04
C31	0.12	0.12	0.15	-	0.03
C32	0.09	0.09	0.06	-	-

- = Not detected.

Table (2) Concentration of n-alkenes (µg/g) in sediment of North-west Arabian Gulf. Summer 1993

CARBON NUMBER	ST.1	2	3	4	5
C13	0.32	0.49	0.31	0.09	0.11
C14	0.48	0.36	0.32	0.38	0.46
C15	0.59	0.66	0.63	0.44	1.03
C16	0.63	0.76	0.84	0.57	1.06
C17	1.98	1.07	1.56	0.88	1.08
pristane	1.02	0.98	0.56	0.83	0.93
C18	1.03	1.02	1.64	0.78	0.66
phytane	1.00	0.87	0.43	0.62	0.42
C19	0.83	0.85	0.89	0.72	0.52
C20	0.89	0.87	0.93	0.68	0.38
C21	0.88	1.38	0.54	0.69	0.58
C22	0.93	1.06	0.65	0.77	0.45
C23	1.08	1.22	0.33	0.51	0.40
C24	0.85	0.89	0.39	0.46	0.36
C25	1.31	0.91	0.34	0.43	0.34
C26	0.63	0.78	0.45	0.42	0.36
C27	1.96	0.98	0.28	0.40	0.35
C28	0.80	0.69	0.22	0.38	0.32
C29	0.92	0.86	0.10	0.38	0.18
C30	0.68	0.53	0.16	0.23	0.15
C31	0.55	0.46	-	-	-
C32	0.42	0.46	-	-	-
C33	0.31	0.34	-	-	-
C34	0.28	0.28	-	-	-

Table (1) Comparison of n-alkenes and isopreniods in sub-tidal sediment from Red Sea and Gulf of Aden (µg/g dry weight). DouAbul & Heba (1996) CanOxy (1992)

	Red Sea					Gulf of Aden	
Alkenes& Isoprenids						2768-09B	2768-26
C10	16	ND	ND	53	ND	ND	ND
C11	15	35	47	53	ND	ND	ND
C12	40	69	36	61	3	1	2
C13	35	59	32	46	2	2	2
C14	155	192	140	150	6	6	6
C15	40	55	27	49	101	4	5
C16	36	44	37	39	14	4	6
C17	122	167	89	117	33	5	5
Pristane	10	27	ND	6	3	ND	ND
C18	185	261	132	192	39	3	4
Phytane	8	24	5	11	5	ND	ND
C19	337	472	242	336	56	3	4
C20	490	691	360	499	61	2	5
C21	716	101	517	625	71	2	5
C22	115	160	857	933	93	2	6
C23	124	165	949	919	100	4	6
C24	105	128	834	686	101	4	7
C25	674	724	583	373	87	5	5
C26	421	369	434	196	70	4	6
C27	228	145	285	75	46	7	5
C28	141	68	207	33	36	4	5
C29	113	39	178	17	24	7	3
C30	85	17	146	14	19	4	4
C31	88	26	150	16	20	8	3
C32	65	10	114	7	9	3	2
C33	69	25	108	9	8	4	ND
C34	48	ND	88	ND	ND	ND	ND
TOTAL Alkanes	758	906	659	551	100	88	96

ND = below the detection limit of µg/g dry weight.

The presence of UCM in sediments suggest that a low-level , petroleum hydrocarbons source exsist in this area, and this probably due to oil spillage and engine exhaust from a number of small fishing boats (Al-Saad and Al-Timari, 1993).

In conclusion it appears that the n-alkanes in sediments of NW Arabian Gulf and Red-Sea coast of Yemen could be derived from both biosynthesis and anthropogenic sources.

further concentrated by evaporation followed by a stream of N_2. The concentrated extract was cleaned up by column chromatography on 5% deactivated alumna: silica gel (80-100 mesh). The extracts were sequentially eluted from the column with 50ml of pentane for aliphatic fraction (n-alkanes) and then concentrated for gas chromatography analysis.

Results and Discussion:

In order to gain some information on the present status and sources of oil pollution in the region, sediment samples along the Red-sea Coast of Yemen were taken and analyzed for aliphatic hydrocarbons by Dou Abul and Heba (1996) as shown in Table 1. Mean concentration of total n-alkanes ranged from 1007 to 9068 µg/g dry weight. Comparison of these data with data from Gulf of Aden was found to be higher than the reported values (Table 1).

N-alkanes found in sediments of NW Arabian Gulf (Table 2) and Red-Sea reflect natural and anthropogenic input from the water column by transport and sedimentation, as well as the diagenetic processes taking place within the sediment. Comparison of the total concentrations of n-alkanes reported by different researchers in different parts of the world with the present values are listed in Table (3).

The predominance of low molecular weight < C23 n-alkanes gas chromatograms of both sediments of NW Arabian Gulf (Fig.3) and Red sea (Fig .4) is indicative of organic matter derived mainly from algae and partially from Zooplankton (AL- Saad and AL-Timari 1993; DouAbul and Heba 1998; Al–Shawafi 1996). However, the predominance of high molecular weight of more than C25 n – alkanes are generally considered to be feature of organic matter originating from land and aquatic plant (Al-Saad et al,1995, DouAbul and Heba 1996 ; Al–Shawafi 1996). The model distribution of n-alkanes C20-C28 without carbon number preference and maximizing around C22 may result from bacterial activity (Grimat et al 1985; Al-Saad et al 1998; Al–Shawafi 1996). The common isprenoids pristane and phytane have been found in most samples (Tables 2 and 3). Pristane and phytane may also be derived from degradation products of phytol chain at chlorophyll. Reducing conditions are necessary for the transform of phytol to phytane while oxidizing conditions lead to the transformation of phytol to pristine (lkan et al, 1973). Moreover pristane can originate from zooplankton and algae while phytane may originate from several types of bacteria and algae (Saliot 1981).

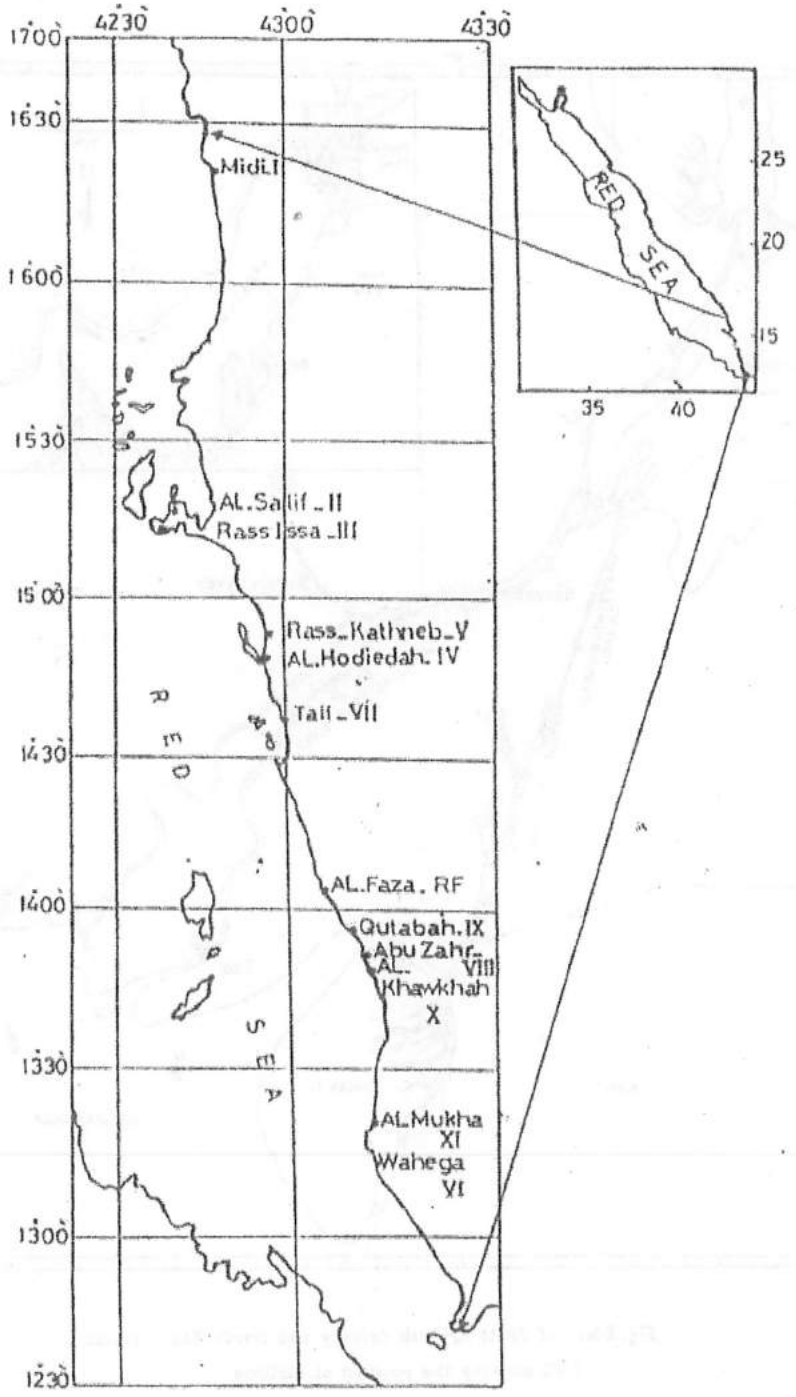


Figure 2 - Location Map

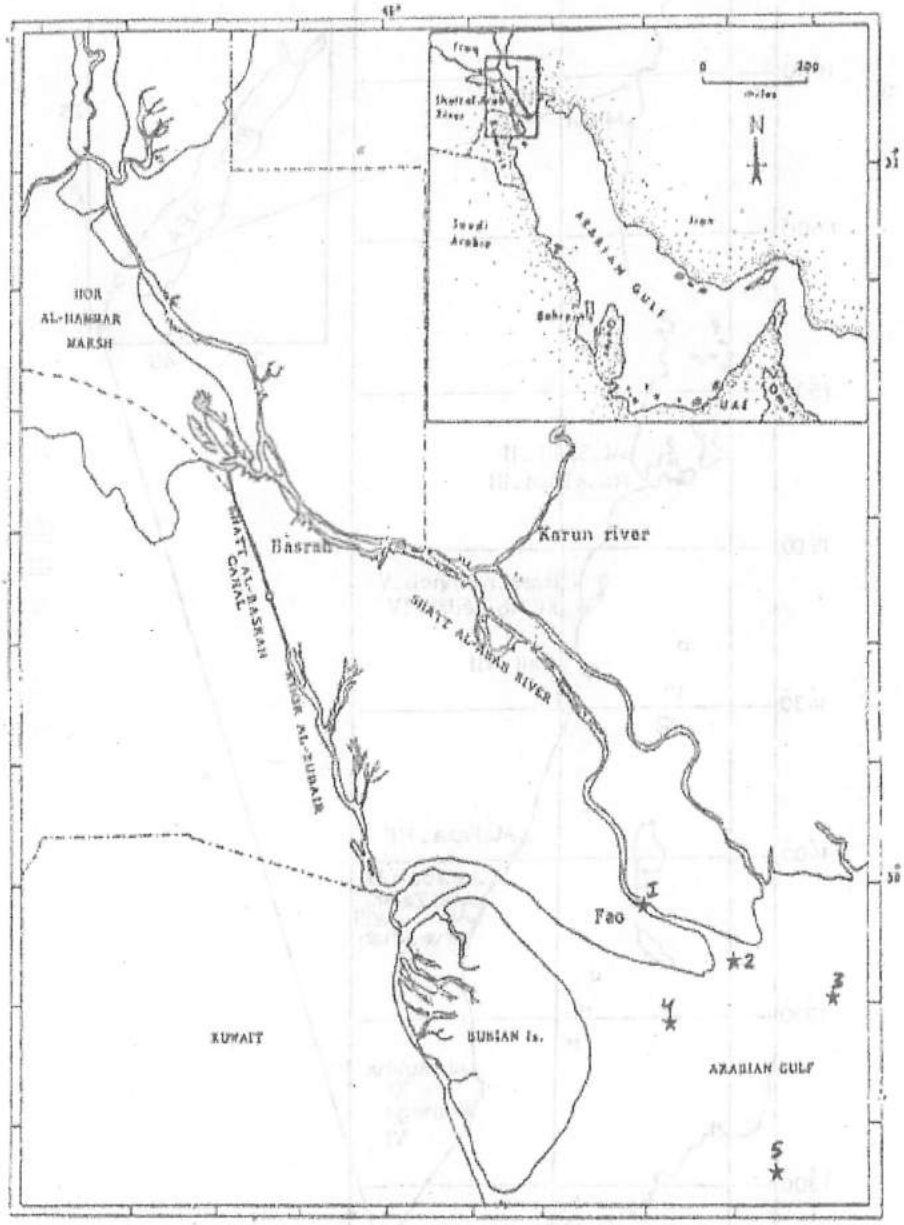


Fig. 2. Map of Shatt Al-Arab estuary and North-West Arabian Gulf showing the position of stations

Sediments are particularly useful for the identification of the predominant contributions because they act as pollutant sinks and provide an integrated picture of the events taking place in the water column. Thus, the analysis of n-alkanes allows the characterization of the chronic inputs into the areas of concern and their corresponding sources (Al- Saad et. al, 1995).
The study of n-alkanes in sediment from the Arabian Gulf deserves major interest from different standpoints. On the one hand, one third of the world's petroleum production and two – thirds of the oil tanker traffic takes place in this area, therefore a chronic inputs of petroleum hydrocarbons into the sediments is to be expected. On the other hand, the Arabian Gulf has a relatively small and shallow water body, especially in its northern part with restricted circulation and high temperature and salinities that provide favorable conditions for oil degradation. (Grimat et al, 1985, Al-Saad et. al 1995).
There are different types of impacts on the coastal and marine environment of the Red Sea Coast at Yemen. These impacts are mainly caused by human and developmental activities, which introduce pollutants to the marine environment and cause the destruction of some special habitats. The most widely recognized issue is that of oil related pollution, (DouAbul and Heba, 1995).
In this paper, we have used these concepts to assess the comparison of n-alkanes in sediments from North-West Arabian Gulf and the Red sea Coast Yemen.

Materials and Methods:

Sediment samples were collected from stations shown in Figs. 1and 2-represent North-West Arabian Gulf and the Red-sea coast of Yemen respectively. The sediment samples were drained-off water, placed in screw, capped glass jars and stored frozen till time of analysis. Pre-cleaning was done for all equipment's and glassware including extensive washing with microcleaning solution and triplerinsing with deionized water, acetone and methylere chloride.
In the laboratory 100 gm of accurate dry wet homogenous sediment was soxhlet-extracted with a 1:1 mixture of methanol and benzene according to the method of UNEP (1992) for 24h. At the end of this period, the extract was reduced in volume to 10ml in rotary evaporator, and then the extract was saponified for 2h with a solution of 4NKOH in 1:1 methanol benzene. After extracting the unsaponified matter with hexane, this later extract was dried over Na_2SO_4, concentrated, treated with copper to remove sulfur, and

Comparison study between sources of n-alkanes in sediments from North – West Arabian Gulf and Red Sea - coast of Yemen

Hassan M.Heba. , Mahyob A .Saeed and Hamid T.AL-Saad
Faculty of Marine Science and Environment – University of Hodeidah - Hodeidah, Yemen

ABSTRACT

Sediment samples, taken from different locations in North –West Arabian Gulf and the Red Sea coast of Yemen, were analyzed to determine origins and sources of n-alkanes .

In sediments of North – West Arabian Gulf odd and even carbon number were observed. These came from different sources such as phytoplankton, zooplankton, bacteria and fungi; higher molecular weight compound was also found as another source. While in the sediments of the Red Sea coast of Yemen, it has been recognized that distribution exhibiting odd–carbon number predominance in C15-C21 and C25-C31 range which is a characteristic of autochthonous and allochthonous natural input, where slight even carbon number Predominance in the C20 - C30 rang invoked for reduction or bacterial Processes.

These data indicated that the area contains lower levels of n-alkanes than other areas of the world.

INTRODUCTION:

The land to sea transfer of organic pollutant is a major topic in environmental marine chemistry that still has many fundamental aspects to be elucidated. The study of coastal and open sea sediments has often provided important clues for a better understanding of budget, transport routes, and biochemical cycles. The sediments afford an integrated picture of the hydrophobic pollutant arriving at the water column (Grimatet al, 1992) and their trace organic composition is more constant than in other environmental compartments such as air water, or even organism (GESAMP, 1993).

Bismillah Al-Rahmaan Al-Rahim

TEHAMA

Biannual Journal of Scientific and Academic Papers

Vol & July – December 2000

Editor in Chief Dr. Qassim Mohammed Berihe

Assistant Editor in Chief Dr. Ibrahim Mohammed Al-Solwi

Editor in Director Dr. Qaid A'aid Al-Omaithily

Editorial Consultant

Dr. Abdul Aziz Al-Maqaalay

Dr. Abu Bakr Al-Qirbi

Dr. Yousif Mohammed Abdallah

Dr. Yahya Mohammed Al-Sho'ebi

Dr. Abdul Waheeb Raawei

Dr. Mahyoob Abdal Rehmaan Saecd

Editorial Boavd

Dr. Abdo Muveish

Dr. Abdallah Al-Hanadua

Dr. Mohammed Al-Robeidi

Dr. Ibrahim Hujari

Dr. Hassah Hibba

Dr. Ahmed Al-Ma'amri

Editorial Secretary Dr. Faisal Ali Al-Zabeedi

Dr. Mohammed Ridah Mobark